

1-1-2017

Significaciones sociales del conflicto escolar desde la convivencia escolar y la política pública educativa, en tres colegios de Bogotá, D.C

Jairo Hernán Téllez Salazar
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad

Citación recomendada

Téllez Salazar, J. H. (2017). Significaciones sociales del conflicto escolar desde la convivencia escolar y la política pública educativa, en tres colegios de Bogotá, D.C. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/8

This Tesis de doctorado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Doctorado en Educación y Sociedad by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**SIGNIFICACIONES SOCIALES DEL CONFLICTO ESCOLAR
DESDE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA POLÍTICA
PÚBLICA EDUCATIVA, EN TRES COLEGIOS DE BOGOTÁ, D.C.**

JAIRO HERNÁN TÉLLEZ SALAZAR

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA-

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

BOGOTÁ D.C., 9 DE JUNIO DE 2017

**SIGNIFICACIONES SOCIALES DEL CONFLICTO ESCOLAR
DESDE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA POLÍTICA
PÚBLICA EDUCATIVA, EN TRES COLEGIOS DE BOGOTÁ, D.C.**

JAIRO HERNÁN TÉLLEZ SALAZAR

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al título de

DOCTOR EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Director:

JAIME ALBERTO RENDÓN ACEVEDO

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA-

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

BOGOTÁ D.C., 9 DE JUNIO DE 2017

UNIVERSIDAD DE LA SALLE



RECTOR:

ALBERTO PRADA SANMIGUEL

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA

LUIS FERNANADO RAMIREZ

VICERRECTOR ACADÉMICO

CARMEN AMALIA CAMACHO

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUILLERMO LONDOÑO OROZCO

DIRECTOR PROGRAMA

WILSON ACOSTA VALDELEÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

MYRIAM ALBA ZAPATA JIMENEZ

POLÍTICAS PÚBLICAS, CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y

TERRITORIO

DIRECTOR PROYECTO:

JAIME ALBERTO RENDÓN ACEVEDO

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado 1

Jurado 2

Jurado 3

Bogotá, D.C., 9 junio de 2017

Dedicatorias

Esta investigación la dedico especialmente a mi familia, mi hija Laura Milena por su apoyo incondicional, a mis hijos Jairo Alexander y Hernán Camilo por el acompañamiento en este trabajo, a mi esposa Danela por su comprensión, acompañamiento y ayuda en los momentos difíciles y a mi madre Rosa Inés por su constante apoyo moral y espiritual.

Agradecimientos

La realización de esta investigación se dio gracias a la contribución de varias personas, que directa o indirectamente ayudaron en el momento preciso, desde el lugar correspondiente.

Primero gracias a Dios, a mi familia por el apoyo desinteresado, especialmente, a mi esposa Danela y mi hijo Camilo, con la comprensión en cada momento del desarrollo de la investigación y en general del doctorado, cuando interfirió con la dinámica familiar causando algunas incomodidades. A mi hija Laura por su ayuda especializada y afectuosa exigiendo siempre lo mejor de mí para el proyecto. Mi hijo Jairo por su apoyo y acompañamiento de forma permanente. A mi madre Rosa por sus oraciones en pro los mejores resultados en el proceso del doctorado.

Un especial agradecimiento, a la Secretaría de Educación Distrital por haberme brindado el apoyo económico, sin esta contribución hubiera sido imposible alcanzar este objetivo. A la Universidad de la Salle por ofrecer el doctorado en Educación y Sociedad, el cual es maravilloso desde todo punto de vista. A mi tutor el doctor Jaime Rendón Acevedo por su apoyo, confianza e inculcar constantemente la autonomía intelectual en el proceso formativo e investigativo del doctorado, la doctora Carmen Amalia Camacho y Miriam Zapata por el constante apoyo en el doctorado y en la línea de investigación en Política Pública, Calidad de la Educación y Territorio; y a todas las personas de la facultad por su colaboración.

A las tres instituciones educativas en cabeza de sus directivos docentes rectores que permitieron la realización de las entrevistas y a los actores educativos de cada una de ellas, los cuales colaboraron de forma incondicional para poder ser entrevistados, sacando tiempo, a pesar de las múltiples ocupaciones.

Un agradecimiento especial al doctor Patricio Chaves Zaldumbide, director de la Consultora en Gestión Social, Cultural y Educativa GESIP S.A en México, por facilitarme la realización de la pasantía internacional, junto con el apoyo de la doctora Andrea Barrios y con el enlace de sus

colaboradoras Lizett Gómez Ávila en ciudad de México D.F. y Lea Castillo en la ciudad de Tijuana México, profesionales que retroalimentaron con su amplia experticia nacional e internacional, el proyecto de investigación del doctorado y alentaron con sus recomendaciones aspectos claves en el componente teórico y práctico.

En ciudad de México D.F., a la doctora Dulce María López Valentín por su colaboración facilitando algunos enlaces y contactos en las universidades de la ciudad. En la Universidad Pedagógica Nacional, en México D.F., a la doctora María Luisa Murga Meler y al doctor Raúl Enrique Anzaldúa Arce por haberme recibido en esta prestigiosa universidad y de forma noble haber leído y retroalimentado mi proyecto de investigación, compartiendo además algunas investigaciones de su autoría y facilitando mi participación en algunos eventos académicos del momento en instituciones de educación superior en México. Además por la relación con otros doctores, en especial el doctor Luis Pérez Alvarez de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, quien compartió parte de su obra en algunos temas relacionados con la investigación doctoral. Estas actividades hicieron parte del plan de pasantía internacional.

También a algunas entidades que facilitaron mi participación en eventos académicos nacionales e internacionales, que ayudaron en la consecución de los créditos correspondientes al componente del plan de estudios del doctorado, entre ellas la Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE, Federación de Directivos Docentes de Colombia, USDIDOC, Sindicato de Directivos Docentes de Colombia, SINDODIC, Secretaría de Educación Distrital, Dirección Local de Educación de Engativá y a la Universidad de la Salle, doctorado en Educación y Sociedad.

A todos los docentes del doctorado de Educación y Sociedad con quienes tuve la oportunidad de interactuar en los diferentes seminarios por sus aportes profesionales y académicos de alto nivel que me permitieron ampliar las fronteras de mis conocimientos.

Finalmente a todos mis compañeros del programa de doctorado en Educación y Sociedad por haber compartido este proceso formativo y alimentado este procesos desde cada una de las de los roles profesionales y experiencias labores y personales, en especial a Ingrid Rivas y David Vives por el mutuo apoyo que se logró establecer en el desarrollo formativo e investigativo y crecimiento como persona.

Resumen

La presente investigación busca identificar e interpretar las significaciones sociales que tienen los actores educativos en tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá, D.C. con relación al conflicto escolar desde la convivencia escolar y la política pública educativa, con miras a hacer sugerencias en el campo educativo para mejorar la comprensión y abordaje del conflicto escolar como problemática vigente en la escuela colombiana. Para esto, se desarrolla una revisión de la literatura que permite definir y plantear concepciones acerca de la categoría de conflicto escolar. También se trabajan las categorías relacionadas: significaciones sociales, convivencia escolar y política pública educativa. Posteriormente, se desarrolla un trabajo de campo en tres colegios públicos de Bogotá D.C. mediante una metodología de corte cualitativo e interpretativo y se emplea como instrumento una entrevista semiestructurada, que permite recoger información acerca de las significaciones sociales con algunos actores educativos, la cual, se organiza, sistematiza e interpreta a la luz de las categorías fundamentales.

Finalmente, derivados de los hallazgos obtenidos y la respectiva interpretación, se hacen algunas sugerencias para retroalimentar el tema, especialmente aplicables al contexto de las instituciones escolares y el campo educativo, también, se dejan trazados posibles caminos que se puedan seguir en futuras investigaciones perfiladas desde el doctorado de Educación y Sociedad y la línea de investigación de Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio.

Palabras clave: Significaciones sociales, Conflicto escolar, Convivencia escolar, Política pública.

Abstract

The present investigation pretended to identify and interpreted the social meanings of the educational actors in three public schools in the city of Bogotá, D. C. in relation with the school conflict from the school life and public educational policy, with the aid to make suggestions in the educational field to improve the understanding and approach of the school conflict as a problem in force in the Colombian schools. For this, a review of the literature is developed that allows to define and to propose conceptions about the category of school conflict. Also related categories are studied: social meanings, school environment and public educational policy. Subsequently, a field work is developed in three public schools in Bogotá D. C. through a qualitative and interpretive methodology and a semi-structured interview is used as an instrument which allows to collect information about social meanings with some educational actors, which is organized, systematizes and interprets in the light of the fundamental categories.

Finally, derived from the obtained findings and the respective interpretation some suggestions are made to feed back the subject, especially applicable to the context of the schools and the educational field, also possible paths are left that can be followed in future investigations profiled from The doctorate of Education and Society and the research line of Public Policies, Quality of Education and Territory.

Key words: Social significations, School conflict, School environment, Public politics.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Capítulo 1. Introducción	20
Problema que justifica la investigación	24
Preguntas de investigación	32
Hipótesis de trabajo	32
Objetivos	33
Objetivo General	33
Objetivos Específicos	33
Estado del arte	33
Algunos estudios relacionados con el conflicto escolar asociados a factores externos a la escuela	34
Algunos estudios relacionados con el conflicto escolar asociados a tendencias internacionales	38
Algunos estudios relacionados con el conflicto escolar a nivel nacional, distrital e institucional	46
Capítulo 2. Referentes teóricos	51
Las significaciones sociales de los actores educativos	51
Aproximación a la categoría de conflicto escolar	59
Algunas concepciones del conflicto escolar	64
<i>El conflicto escolar desde una concepción tradicional</i>	66
<i>El conflicto escolar ligado a una concepción estructural/funcionalista</i>	68
<i>El conflicto escolar desde una postura socio-crítica</i>	70
<i>El conflicto escolar desde una perspectiva pedagógica - formativa</i>	77
<i>El conflicto escolar como alternativa para la convivencia y distinción con la violencia</i>	85

escolar

Convivencia escolar	92
Convivencia escolar y disciplina	93
Convivencia escolar, principios y valores	94
Convivencia escolar, ley, participación y democracia	95
Convivencia escolar para la paz	102
Políticas educativas y conflicto escolar	105
Política educativa nacional	108
<i>Relación de la Ley 1620 y decreto 1965 de 2013 con el conflicto escolar</i>	109
Política educativa distrital	116
<i>Relación del Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PECC, con el</i>	116
<i>conflicto escolar</i>	
Política educativa institucional	124
<i>Programa para la Gestión del Conflicto Escolar, HERMES</i>	125
Capítulo 3. Diseño Metodológico	130
Metodología	130
Fases de la investigación	140
Instrumento para la recolección de la información	143
Entrevista semiestructurada	143
Procedimiento	144
Estrategia para interpretar los datos	147
Muestreo de conceptos asociados a las categorías centrales	148
Triangulación de datos, fuentes, escenarios	148
Capítulo 4. Interpretación de datos y Hallazgos	149
Conflicto escolar	149
Convivencia escolar	151

Políticas públicas educativas	154
Ley 1620 y Decreto 1965 de 2013	154
Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PECC	158
Algunas miradas pedagógicas en relación al conflicto escolar	160
Estrategias pedagógicas propuestas	160
Proyectos pedagógicos relacionados con el conflicto escolar reconocidos en cada institución por los entrevistados	163
Significaciones de los actores sobre el Programa HERMES	165
Otros aportes de los actores educativos	167
Significaciones sociales según el rol de los actores educativos y el colegio al que pertenecen	168
Capítulo 5. Conclusiones y sugerencias	183
Conclusiones	183
Perspectivas teóricas del conflicto escolar	183
Convivencia escolar: crisis y complejidad	191
La política educativa fragmentada	195
<i>Ley 1620 y decreto 1965 un ejercicio técnico sin efectos transformadores</i>	195
<i>El efímero Proyecto educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PECC.</i>	198
<i>El programa HERMES, una apuesta institucional limitada</i>	199
Territorio y conflicto escolar, significaciones sociales en prospectiva	201
Sugerencias	208
Construir política pública educativa desde la base de las instituciones educativas y los territorios	208
El conflicto escolar para potenciar la convivencia escolar	211
El reto de incorporar los principios del enfoque de derechos al sistema educativo como fundamento para asumir el conflicto escolar	214

Necesidad de construir sistemas de información de carácter nacional	215
Referencias	217
Apéndices	228

Lista de tablas

Tabla 1 – Enfoques para estudiar el conflicto escolar	86
Tabla 2 – Características socioeconómicas de los tres colegios	133
Tabla 3 – Elementos metodológicos	136
Tabla 4 – Población participante de los tres colegios	139
Tabla 5 – Distribución de entrevistados	140
Tabla 6 – Fases de la investigación	141
Tabla 7 – Significados sobre conflicto escolar de acuerdo a rol y colegio	169
Tabla 8 – Significados sobre convivencia escolar de acuerdo a rol y colegio	171
Tabla 9 – Significados de política nacional de acuerdo a rol y colegio	172
Tabla 10 – Significados de política distrital de acuerdo a rol y colegio	174
Tabla 11- Significados sobre estrategias pedagógicas para el manejo del conflicto escolar de acuerdo a rol y colegio	176
Tabla 12 – Significados sobre Programa Hermes de acuerdo a rol y colegio	178
Tabla 13 – Significados sobre proyectos alternativos de acuerdo a rol y colegio	180
Tabla 14 – Definición de categorías de acuerdo a expertos en el tema	182

Lista de Figuras

Figura 1 – Definiciones de los actores sobre conflicto escolar	149
Figura 2 – Número de entrevistados y rol de acuerdo a definición del conflicto escolar	150
Figura 3 – Definiciones de los actores sobre convivencia escolar	152
Figura 4 – Número de entrevistados y rol de acuerdo a definición del convivencia escolar	153
Figura 5 – Significado de los actores sobre Ley 1620 y Decreto 1965	155
Figura 6 – Número de entrevistados y rol de acuerdo a significado sobre Ley 1620	155
Figura 7 – Significado de los actores sobre PECC	158
Figura 8 – Número de entrevistados y rol de acuerdo a significado sobre PECC	158
Figura 9 – Estrategias pedagógicas propuestas	160
Figura 10 – Número de entrevistados y rol de acuerdo a estrategia pedagógica propuesta	161
Figura 11 – Proyectos pedagógicos identificados	163
Figura 12 – Número de entrevistados y rol de acuerdo a proyectos pedagógicos	164
Figura 13 – Significados sobre el programa Hermes	165
Figura 14 – Número de entrevistados y rol de acuerdo al significado sobre el programa	165
Figura 15 – Aportes sobre manejo del conflicto escolar	167
Figura 16 – Número de entrevistados y rol según aportes para manejar conflicto escolar	168
Figura 17 – Significados del territorio con respecto al conflicto escolar	202
Figura 18 – Número de entrevistados y rol según significados del territorio	202

Lista de Abreviaturas

CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CINDE	Fundación Centro Internacional de Investigación y desarrollo Humano
D.C.	Distrito Capital
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DESC	Derechos económicos, sociales y culturales
DNPC	Dirección Nacional de Protección Civil
EDH	Educación en derechos humanos
FECODE	Federación Colombiana de Educadores
GESIP	Consultora en Gestión Social, Cultural y Educativa
HERMES	Programa para la Gestión del Conflicto Escolar
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
IDIPRON	Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud
IED	Institución Educativa Distrital
INCITAR	Iniciativas Ciudadanas de Transformación
MCC	Método de Comparación Constante
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
PECC	Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PIECC	Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia
REDIPE	Red Iberoamericana de Pedagogía
RIO	Respuesta Integral de Orientación Escolar
SED	Secretaría de Educación Distrital
SINDODIC	Sindicato de Directivos Docentes de Colombia

UNICEF

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

USDIDOC

Federación de Directivos Docentes de Colombia

Lista de Apéndices

Apéndice 1 – Situación de Colombia con relación a Latinoamérica en políticas, planes y programas en derechos humanos	229
Apéndice 2 – Mapas ubicación geográfica de los tres colegios	232
Apéndice 3 – Preguntas entrevista semiestructurada	233
Apéndice 4 – Consentimiento informado entrevistas a estudiantes menores de edad	238
Apéndice 5 – Perfiles expertos	239
Apéndice 6 – Matriz general de respuestas	240
Apéndice 7 – Matriz cruce de rol y conceptos por colegio	241
Apéndice 8 – Respuestas sobre la definición de conflicto escolar	242
Apéndice 9 – Respuestas sobre la definición de convivencia escolar	243
Apéndice 10 – Incidencia de la política nacional en el conflicto escolar	244
Apéndice 11 – Incidencia de la política distrital PECC en el conflicto escolar	245
Apéndice 12 – Estrategias pedagógicas propuestas para abordar el conflicto escolar	246
Apéndice 13 – Otros proyectos pedagógicos que atienden el conflicto escolar en la institución educativa	247
Apéndice 14 – Incidencia del programa Hermes en el conflicto escolar	248
Apéndice 15 – Respuestas sobre la definición de violencia escolar	249
Apéndice 16 – Respuestas sobre incidencia del territorio del colegio sobre el conflicto escolar	250
Apéndice 17 – Aportes sobre el manejo del conflicto escolar	251
Apéndice 18 – Cuadro plan de estudios fundamental en los tres colegios	252

Capítulo 1. Introducción

Este trabajo corresponde a la tesis de investigación del doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, para optar al título de Doctor en Educación y Sociedad, enmarcado dentro de la línea de investigación denominada Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio. La importancia del doctorado en Educación y Sociedad radica en el vínculo transformador con la realidad del país, ya que permite poner en juego el papel de los procesos educativos en la formación de personas y ciudadanos para la construcción social permanente. La apuesta de este trabajo de investigación está en lograr suscitar reflexiones y generar nuevos caminos que coadyuven con el objetivo de proponer alternativas educativas que se sumen al esfuerzo nacional de poder brindarle a la sociedad colombiana una mejor educación. La investigación al abordar como eje central el conflicto escolar, ayuda a dirigir la mirada hacia asuntos fundamentales en la dinámica actual del país, que conjuga el proyecto educativo que se requiere en el marco del proceso de paz y las implicaciones futuras derivadas de esta situación, donde la escuela juega un rol determinante en la formación de la actual generación de niñas, niños y jóvenes en pro del desarrollo de la sociedad colombiana.

Esta investigación titulada “Las significaciones sociales del conflicto escolar desde la convivencia escolar y la política pública educativa, en tres colegios de Bogotá, D.C.”, se enfoca en significaciones sociales que tienen los actores educativos pertenecientes a algunos órganos del gobierno escolar e instancias de participación de estos colegios, acerca del conflicto escolar a partir de la relación con la convivencia escolar y la política pública educativa, trabajo que es un punto de partida que permite enlazar la realidad de la educación colombiana con las necesidades actuales manifiestas a nivel individual, institucional y social en la búsqueda de alternativas que contribuyan de manera general en el proceso de reconstrucción social en Colombia desde el ámbito escolar. Por eso, el abordaje del conflicto escolar presenta inmensos retos no solo para las instituciones educativas, sino que amplía el radio de influencia a nivel institucional, distrital, nacional, e

internacional, producto de los problemas de convivencia escolar presentes en la escuela que tienen su origen precisamente en el conflicto escolar y la necesidad urgente de reflexionar con respecto a que está ocurriendo después de la intención de rediseñar los modelos de convivencia escolar en el marco de las políticas pública educativas recientes.

El estudio toma como referente la realidad de las instituciones distritales de la ciudad de Bogotá, D.C., donde se ubican los tres colegios base de la investigación, en los cuales se implementaron las siguientes políticas públicas educativas: a nivel nacional, Ley 1620 del 15 de marzo del año 2013, por la cual se crea el “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” y el Decreto Reglamentario 1965 del 11 de septiembre de 2013; a nivel distrital, el Proyecto Educación para Ciudadanía y la Convivencia, PECC. y a nivel institucional Programa para la Gestión del Conflicto Escolar HERMES de la Cámara de Comercio de Bogotá, encontrándose una problemática en las instituciones educativas, que pesar de haber ajustado la convivencia escolar y acogido las orientaciones y criterios derivados de las políticas educativas en cada colegio, se evidencia a partir de varios estudios que se referirán posteriormente, que aún existe la continuidad y aumento de varios problemas originados en el conflicto escolar e incluso se presenta el surgimiento de nuevas problemáticas, que afectan de manera negativa la convivencia escolar en los colegios.

Con el propósito de dar claridad a este problema y hacer sugerencias que ayuden a mejorar la realidad educativa, la investigación se interesa en identificar las significaciones sociales que tienen los actores educativos de tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá D.C. con respecto al conflicto escolar en relación con la convivencia escolar y las políticas públicas educativas enunciadas en el apartado anterior para luego avanzar a un nivel de interpretación de esas significaciones sociales identificadas, que permiten comprender por qué a pesar trabajo en convivencia escolar e implementación de las políticas referidas, se siguen presentando graves

conflictos escolares que suscitan diversos problemas que afectan la convivencia escolar en los colegios y que se manifiestan de múltiples formas.

El trabajo se desarrolla en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá, D.C. denominados, Colegio María Mercedes Carranza IED, Colegio Bravo Páez, IED y Colegio Robert Francis Kennedy, IED, en los cuales se indaga a algunos de los actores educativos, por las significaciones sociales que tienen del conflicto escolar desde la convivencia escolar de cada institución educativa y la implementación de la política pública educativa nacional, distrital e institucional. Los actores educativos son algunos representantes de algunos órganos del gobierno escolar e instancias de participación: estudiantes, directivos docentes, docentes, padres de familia y personas externas que han trabajado la temática que se está estudiando, los cuales son entrevistados para obtener la información necesaria, la cual se procesa, organiza, sistematiza e interpreta desde las categorías principales y se generan varias conclusiones y sugerencias que se consideran al final del trabajo. La tesis se estructura de la siguiente manera:

El capítulo 1, contiene la introducción, el problema que justifica la investigación, las preguntas de investigación, la hipótesis de trabajo, el objetivo general y los objetivos específicos. En esta parte, se presenta de manera general la estructura de la investigación y la importancia que tiene para la línea de investigación del doctorado, lo mismo que para la escuela y la sociedad, tomando como soporte algunos estudios especialmente de carácter diagnóstico que permitieron sustentar la problemática existente en torno al conflicto escolar. Adicionalmente se hace un recorrido por el estado del arte e identifica algunos estudios existentes acerca del conflicto escolar a nivel institucional, distrital, nacional e internacional, aludiendo también a estudios colaterales que aunque no tratan directamente sobre el tema en mención, ayudaron en la ubicación y comprensión en la dinámica histórica y temporal que permite hablar de conflicto escolar en Colombia.

El segundo capítulo, presenta el desarrollo de las categorías principales del estudio: las significaciones sociales, el conflicto escolar, la convivencia escolar y la política pública educativa,

derivando de cada categoría algunas subcategorías de apoyo que ayudan a ampliar las posibilidades de análisis y comprensión. Se hace un esfuerzo por clarificar estas categorías y exponer elementos que sirven de enlace en el análisis de los datos, las conclusiones y las sugerencias, intentando avanzar en desarrollar el conflicto escolar desde una perspectiva pedagógica – formativa como una alternativa para la convivencia escolar y finalmente algo que se considera sustancial respecto a diferenciar la categoría conflicto escolar con violencia escolar.

El capítulo 3, se dedica al diseño metodológico, planteando la metodología que se utiliza para llevar a cabo la investigación y se sustenta bibliográficamente la elección de la estrategia empleada. También presenta las fases por las que transcurre el proceso investigativo desde el momento inicial hasta su culminación y hace una relación en el tiempo y los productos obtenidos en cada fase. Explica los instrumentos con los cuales se recolecta la información, aludiendo en especial a la entrevista semiestructurada, se argumenta el porqué de la pertinencia del instrumento y se justifica su conveniencia con el tipo de investigación, lo mismo que el procedimiento para llevarla a cabo. Se encuentra a su vez en este apartado, la estrategia para el análisis de los datos recolectados, la manera como se organizan y sistematizan la información asociada a las categorías centrales y la importancia de haber logrado desarrollar una estrategia de triangulación de los datos, las fuentes y los escenarios escolares de los tres colegios donde se aplicaron las entrevistas a los diferentes actores educativos.

En un capítulo 4 se dedica al análisis de los datos y consigna los hallazgos resultantes cotejados con las categorías centrales. También se encuentran las gráficas donde se agrupan las respuestas obtenidas en las entrevistas de tal manera que se identifican significados sociales a partir de las categorías centrales y subcategorías y consiguientemente los significados fuerza, que mediante el uso de herramientas cuantificables, se pudo determinar la tendencia de las significaciones sociales por categoría, actor educativo e institución educativa, elementos estos que permiten y alimentan la interpretación a la luz del marco teórico.

En el quinto y último capítulo se dedica a plantear las conclusiones y las sugerencias a partir del análisis producto de las categorías seleccionadas y los hallazgos encontrados. Las conclusiones profundizan en la forma como las categorías básicas permiten generar reflexiones, especialmente dirigidas a transformar los significados sociales de la categoría conflicto escolar, buscando generar alternativas que se hagan realidad desde el trabajo educativo y pedagógico en las instituciones educativas. En este capítulo también, se logran extraer unas significaciones sociales que no fueron pensadas al inicio de esta investigación, pero se decide presentarlas debido a la relevancia dada por los actores educativos y tiene que ver con el territorio, elemento que en el desarrollo de las entrevistas fue mencionado constantemente por los informantes.

Por último, en este capítulo, se plantean y desarrollan las sugerencias derivadas de la investigación y están encaminadas a abrir posibles alternativas que conlleven a encontrar nuevas maneras de continuar fortaleciendo el trabajo relacionado con conflicto escolar, la convivencia escolar y la política pública educativa, que contribuya en el mejoramiento de la educación en el país.

Problema que justifica la investigación

En la actualidad, el conflicto escolar es un problema importante en la agenda del sector educativo colombiano el cual se aborda al lado de otros temas correlacionados, que inciden en la manifestación de problemáticas presentadas en las instituciones educativas, las cuales afectan negativamente la convivencia escolar, especialmente en las principales ciudades del país, involucrando niñas, niños, jóvenes y en general a todos los integrantes de la comunidad educativa y preocupan de alguna manera a la sociedad ya que afectan de manera sustancial la garantía de los derechos humanos fundamentales. Esta investigación se plantea como categoría central el conflicto escolar, el cual se puede configurar en su comprensión, atendiendo la forma como sea significado socialmente por parte de los actores educativos, quienes están dotados de determinadas significaciones sociales derivadas del desarrollo histórico de la sociedad a la cual pertenecen. Así,

estas significaciones sociales de los actores educativos acerca del conflicto escolar entran en juego, para este caso, con la convivencia escolar y la política pública educativa, categorías que también se tienen como referentes para este estudio.

Algunos colegios públicos de la ciudad de Bogotá, son escenarios de dificultades originadas en conflictos escolares de diversa índole, los cuales han escalado y afectado negativamente la convivencia escolar, haciéndose evidentes en datos presentados en algunos estudios importantes, los cuales se van a señalar en los párrafos siguientes, los cuales permiten develar la existencia de casos de violencia escolar, hostigamiento escolar, discriminación de género y raza, acoso escolar o bullying, distribución y consumo de sustancias psicoactivas, segregación, agresión, presencia de pandillas, actos delictivos, delitos informáticos, entre otros. Estas situaciones conflictivas que se han entendido muchas veces como violencia escolar o problemas que alteran profundamente la convivencia escolar, han desbordado la capacidad de prevención, atención, control y seguimiento, no solo de las instituciones educativas, sino también de otras instituciones del Estado, corresponsables y comprometidas con la formación y garantía de los derechos de las niñas, niños y jóvenes, como lo son la familia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, las Comisarias de Familia, la Fiscalía, la Policía, las Secretarías de Salud, entre otras. Esto implica que es urgente y pertinente la búsqueda de alternativas reflexión educativa, basadas preferiblemente en investigaciones académicas, las cuales se pueden proponer como viables para comprender, conocer, intervenir y transformar la realidad de la escuela en lo que respecta al tema del conflicto escolar, el cual es considerado en este estudio como el factor determinante en la existencia del problema. Así, esta investigación pretende, a partir de identificar e interpretar las significaciones sociales que tienen los actores educativos acerca del conflicto escolar desde de la convivencia escolar y la política pública educativa, ayudar a entender desde perspectivas conceptuales que nutran la orientación que se pueda dar a las problemáticas, de tal manera que se contribuya en el mejoramiento de la convivencia en el contexto escolar a partir de nuevas formas de significar el conflicto escolar por parte de los actores educativos.

A continuación se presentan algunos datos presentados en varios documentos desarrollados, que dan cuenta de la existencia de la problemática y exponen elementos de relación con varios temas, los cuales generalmente tienen puntos de conexión con el conflicto escolar.

Un primer documento es la encuesta de Convivencia y Seguridad Ciudadana del 2013 desarrollada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2013), se presentan datos donde jóvenes en edad escolar han estado involucrados en hechos de victimización y relación con algún delito, siendo las ciudades más relevantes: Pasto 32.0%, Bogotá D.C. 22.1%, Armenia 20.0%, Popayán 19.9%, Medellín 18.6%, Ibagué 18.1%, Manizales 18.1%, Cali 18.0%, Cali 18.0%, Montería 18.0%, Villavicencio 17.1%, entre otras. Aunque los asuntos presentan relevancia nacional, es en los centros urbanos donde se ubican los mayores índices, incluida la ciudad de Bogotá, D.C.

En el año 2011, en Bogotá, la encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan, según informe del DANE (2012), la situación de los colegios es muy preocupante por la presencia de hechos que afectan la convivencia y la seguridad de los estudiantes de 5° a 11° grado. Según la encuesta, informa el DANE, de los estudiantes encuestados, el 50.3% afirma que hay pandillas en el barrio y cercanías del colegio, en cuanto a la presencia de armas de fuego, en la localidad de Ciudad Bolívar un 33.1% y en la localidad de Uribe Uribe un 29.7% refieren tener algún conocimiento. Con relación a los atracos los niños aseguran que hay atracos todos los días en un 10.3%, 16.7% casi todos los días y un 48.8% de vez en cuando. En el colegio un 11.4% de los estudiantes encuestados manifestaron haber sido víctima de algún tipo de amenaza, ofensa o presión por parte de otra persona de la comunidad educativa y un 17.4% dijo haber recibido ofensas o golpes de un compañero del curso, un 37.2% informaron que estudiantes llevan armas blancas al colegio. La indisciplina en el aula de clase afecta el ambiente escolar de manera significativa, así respondieron en la encuesta el 84.5% de los estudiantes. Estas cifras entre otras, dan cuenta de la

importancia del conflicto escolar como variable que hace parte de la dinámica escolar y justifica ser estudiado como problema presente en el contexto de los colegios.

En ese mismo sentido, la Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013a), a través de la Secretaría de Educación Distrital, desarrolla la encuesta denominada Clima escolar y Victimización, encuesta de convivencia escolar, dirigida a 118.000 (86.500 de colegios públicos) estudiantes de 6° a 11°, con una muestra de 875 colegios pertenecientes a la Secretaría de Educación Distrital (colegios privados, en concesión y públicos) que buscaba crear una línea de base que diera cuenta del clima escolar, maltrato entre pares en ámbitos escolares y pandillas, drogas y entornos escolares, para buscar la mejora de la calidad de la educación, la cual arroja datos importantes en el planteamiento del problema de esta investigación.

Entre los múltiples resultados de la encuesta del 2013, aludiendo a colegios públicos se destacan por ejemplo: en el 50% de los colegios públicos más del 15% de los estudiantes encuestados reportan haber recibido amenaza violenta, un 70% de los establecimientos reportan una prevalencia de peleas físicas de más del 20%, en el 20% de los colegios se reporta un acosos escolar que supera el 15%, en el 9% de los colegios públicos de Bogotá, entre el 20% y 30% de los estudiantes reportan la existencia de bromas que usualmente generan situaciones de violencia; en el 30% de los colegios más del 25% de los estudiantes encuestados manifiesta que existe un ambiente de compañerismo malo o muy malo; en cuanto a peleas entre estudiantes en los colegios públicos un 52% tiene la percepción de que son comunes; en el 85% de los colegios públicos encuestados entre el 30% y 50% reporta haber recibido insultos de algún compañero de clase la semana anterior; 1 de cada 4 niños reporta haber sido víctima de golpes, cachetadas, empujones y pellizcos durante el mes anterior evidenciando la presencia de maltrato físico; un 12% de los encuestados en colegios públicos reporta haber sido víctima de hostigamiento la semana anterior; un 10% afectado por el acoso sexual verbal y gestual; y entre el 11% y 14% reportó la existencia de atracos dentro del colegio; en el 33.7% de los colegios públicos encuestados un 30% de los estudiantes reporta la

venta de drogas en sitios cercanos al colegio, un 12% afirmó que existe venta de drogas dentro del colegio y un 29% reportó haber visto a un compañero del curso consumiendo drogas dentro del colegio; y un 38% manifestó haber visto ataques de pandillas que afectaron el colegio.

Por otra parte, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, (2013), ha vendido aplicando en el marco de las Pruebas Saber, para estudiantes de 3°, 5° y 9° grado, evaluaciones que dan cuenta de las competencias ciudadanas por medio del pensamiento ciudadano, tocando temas de interés para esta investigación, como lo son convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. En el año 2012, tomando como referentes los niveles de desempeño empleados por el ICFES, insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado, los resultados de los estudiantes de 5° el 28% no supera el nivel de desempeño insuficiente y el 33% el nivel mínimo. Los estudiantes de grado noveno el 13% en desempeño insuficiente y el 87% el nivel mínimo. Llama también la atención los resultados de esta misma prueba en lo relacionado con Acciones y Actitudes Ciudadanas, donde por ejemplo un 47% de los estudiantes de 5° grado y un 27% de grado 9° manifestaron sentirse mal en situaciones donde los estudiantes se pegan, insultan, se burlan o inventan un chisme. En este mismo componente, relacionado con la intimidación escolar, a nivel del país, un 37% y un 32% de los estudiantes de 5° y 9° respectivamente afirmaron haber sido víctimas de agresión física o verbal de manera repetida y sistemática.

En la sociedad se ha configurado una forma de entender estas problemáticas, que han sido producto del desarrollo histórico de la sociedad colombiana que incide en los actores educativos que hacen parte de los estamentos, estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia, quienes han instituido unas significaciones sociales propias sobre el conflicto escolar.

La investigación se centra en la identificación e interpretación de las significaciones sociales que tienen instituidas algunos actores de la comunidad educativa entrevistados en tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá, D.C., con relación al conflicto escolar desde la convivencia

escolar y la política pública educativa. Estos colegios se localizan así en la ciudad: el Colegio María Mercedes Carranza IED en la localidad de Ciudad Bolívar, Colegio Bravo Páez IED en la localidad de Uribe Uribe y Colegio Robert Francis Kennedy IED en la localidad de Engativá. Estas localidades comparten, según la encuesta de juventud del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud, Idipron (2015) un alto riesgo de conflictividad entre los niños y jóvenes, mostrando que en la localidad de Ciudad Bolívar es del 40%, en la localidad de Uribe Uribe de 40% y en Engativá del 25 %, aproximadamente, cifras bastante importantes dentro de la dinámica de las veinte (20) localidades que componen la ciudad. La encuesta, muestra otros datos representativos a tener en cuenta para estas tres localidades, según Idipron (2015) aproximadamente un 31.5% de los encuestados manifiestan que al menos una vez se les ha vulnerado algún derecho por situaciones conflictivas.

Para abordar las categorías fundamentales de la investigación se hizo necesario precisar los pilares constitutivos de cada una de ellas. Para identificar e interpretar las significaciones sociales se define desde un enfoque teórico que se interpreta con los resultados. Para las categorías conflicto escolar y convivencia escolar se revisan varias tendencias teóricas y se plantea un enfoque principal que permite la interpretación y comprensión de la problemática estudiada desde una perspectiva alternativa. Para la categoría de política pública, la investigación toma tres hechos fundamentales: por un lado, una política de carácter nacional, teniendo en cuenta que para hacer frente a estas problemáticas de conflicto escolar y respondiendo a tendencias internacionales y nacionales en titularidad de agencias, organizaciones e instituciones, enfocadas en la garantía de los derechos humanos fundamentales, el gobierno nacional diseñó y puso en marcha la política pública que se materializa especialmente en la expedición de la Ley 1620 del 15 de marzo del año 2013, por la cual se crea el “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” y el Decreto Reglamentario 1965 del 11 de septiembre de 2013, disposiciones que deben ser adoptadas e implementadas en todas las instituciones educativas de Colombia. En este mismo

sentido se diseña e implementa una política distrital, es así como el gobierno distrital de Bogotá D.C. 2012 – 2016, formula el plan de gobierno plantea el Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PECC. el cual consta de tres estrategias de implementación en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá D.C: Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia PIECC, Iniciativas Ciudadanas de Transformación INCITAR, Gestión del conocimiento y Respuesta Integral de Orientación Escolar RIO. Por último, una política de carácter institucional, donde cada uno de los colegios estudiados, desde hace varios años, haciendo uso de la autonomía institucional para desarrollar iniciativas educativas, deciden adoptar un programa que está funcionando en cada colegio desde hace más de 5 años, enfocado en la mitigación de los problemas que afectan negativamente la convivencia escolar y que para la presente investigación se identifica como el Programa para la Gestión del Conflicto Escolar HERMES de la Cámara de Comercio de Bogotá.

Para la investigación es importante entonces, la identificación e interpretación de las significaciones sociales que tienen cuarenta (40) actores educativos entrevistados sobre el conflicto escolar desde la incidencia que tiene la convivencia escolar y las políticas públicas educativas antes mencionadas, en los tres colegios objeto de estudio y se convierten en elementos que permiten iluminar el análisis de esta realidad, con la intención de buscar nuevas posibilidades de desarrollo en el campo educativo con respecto a estos temas. A partir de la interpretación de los resultados encontrados, se plantean conclusiones y sugerencias para generar nuevas opciones en la fundamentación conceptual de las categorías principales: conflicto escolar, convivencia escolar y política pública educativa y busca encontrar caminos para el mejoramiento de la educación y la calidad de vida en las escuelas. Esto implica desde luego hacer una interpretación de las significaciones del concepto de conflicto escolar que incide en la formación de las niñas, niños y jóvenes, para construir nuevos sentidos con respecto a la forma de entender y asumir el conflicto escolar, es decir de unas nuevas significaciones sociales instituyentes que contribuyan en la

transformación de las formas instituidas de significar el conflicto escolar, la convivencia escolar y la política pública educativa.

Se entiende entonces, que en Colombia, en Bogotá D.C. y en las instituciones educativas, se han venido presentando desarrollos importantes que han buscado atender de manera asertiva las problemáticas asociadas al conflicto escolar, en este sentido se han implementado varias normativas, políticas educativas y programas que pretenden dar respuesta y solución. En este sentido es necesario indagar que está ocurriendo, ya que a pesar de dichos avances, los actores educativos inmersos en la realidad escolar vivencian cotidianamente, según los datos presentados anteriormente, problemas relacionados con el conflicto escolar, viendo como aumentan y se hacen más complejos cada día, afectando incluso la integridad y la garantía los derechos humanos fundamentales de las personas que hacen parte de la comunidad educativa, incidiendo también, en el detrimento de la calidad de la educación y de la sociedad en general.

Es común que en el interior de la escuela, el conflicto escolar se ha venido abordando desde un marco institucional, que aunque se ampara en la legislación vigente, está desarticulado del componente académico y formativo e incide poco en los temas relacionados con los procesos de formación de los estudiantes y por lo general, no se incluye dentro de los llamados sistemas institucionales de evaluación, planes de estudio y currículo. Cabe señalar que en la práctica escolar cotidiana, los fenómenos producto del conflicto escolar están ampliamente ligados a las dinámicas educativas institucionales y hacen parte integral de la vida de la escuela, ocupando tiempo y esfuerzos importantes en el quehacer de las instituciones educativas, esto permite reconocer la incumbencia formativa y el potencial pedagógico que puede entrañar esta problemática. Para identificar caminos pedagógicos desde el conflicto escolar, es conveniente propender por miradas desde ópticas alternativas, buscando generar nuevas posibilidades que permitan hacer del conflicto escolar una oportunidad que ayude a la escuela en la construcción pedagógica de la convivencia escolar y formación de los estudiantes.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué significaciones sociales de los actores educativos se identifican en tres colegios públicos de Bogotá, D.C., con respecto a la relación del conflicto escolar con la convivencia escolar y las políticas públicas educativas denominadas: Ley 1620 del 15 de marzo 2013 y decreto reglamentario 1965 del 11 de septiembre 2013; Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PECC y Programa para la Gestión del Conflicto Escolar, Hermes?
2. ¿Desde la interpretación de las significaciones sociales identificadas en los actores educativos de los tres colegios públicos de Bogotá D.C., qué conclusiones y sugerencias de índole educativa se pueden derivar, que ayuden a mejorar la comprensión del conflicto escolar desde una perspectiva pedagógica y formativa?

Hipótesis de trabajo

Desde la identificación de las significaciones sociales de los actores educativos acerca del conflicto escolar en relación con la convivencia escolar y la implementación de la política pública educativa nacional: ley 1620 de 2013 y decreto 1965 de 2013, política pública educativa distrital: Proyecto Educación para la ciudadanía y la convivencia, PECC y política educativa institucional: Programa para la gestión del conflicto escolar, HERMES, en los tres colegios públicos; se pueden hacer interpretaciones que permiten establecer conclusiones y sugerencias educativas que se conviertan en oportunidades para trabajar el conflicto escolar desde una perspectiva pedagógica y formativa.

Objetivos

Objetivo General

Interpretar las significaciones sociales de los actores educativos en tres colegios públicos de Bogotá, D.C. sobre el conflicto escolar desde la convivencia escolar y la política pública educativa para generar conclusiones y sugerencias de mejora en el contexto educativo.

Objetivos Específicos

1. Identificar las significaciones sociales de los actores educativos sobre el conflicto escolar en relación con la convivencia escolar, en tres colegios públicos de Bogotá D.C.
2. Determinar las significaciones sociales de los actores educativos, en relación con la implementación de la política pública educativa nacional: ley 1620 del 15 de marzo de 2013, decreto 1965 del 11 de septiembre de 2013; política pública educativa distrital: Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PECC y política educativa institucional: Programa para la Gestión del Conflicto Escolar, Hermes, en tres colegios de Bogotá D.C.
3. Establecer conclusiones y sugerencias desde un enfoque interpretativo con miras a generar oportunidades de mejora que aporten en la transformación de las significaciones sociales de los actores educativos con respecto al conflicto escolar, la convivencia escolar y la política pública educativa.

Estado del arte

En la actualidad existen diversos enfoques teóricos que dan cuenta de la categoría de conflicto escolar, los cuales se han venido configurando en un intento de poder entender y en cierta medida controlar y dar solución a las problemáticas de convivencia escolar que suelen ocurrir en las escuelas colombianas. En el país, no es muy nutrida la literatura que aborde concretamente el tema del conflicto escolar, menos desde las significaciones sociales, más bien, se han dedicado esfuerzos

a trabajos relacionados con la violencia escolar, la convivencia escolar y temas derivados de estos dos fenómenos, que es necesario tener en cuenta ya que ayudan en la comprensión y definición de una propuesta del conflicto escolar como categoría de trabajo en el campo educativo. Por esto, es esencial dar una mirada a algunos de esos trabajos, relacionados directamente con el conflicto escolar y otros sobre temas correlacionados y cercanos, para mostrar cual ha sido la dinámica que se ha presentado al respecto, y porqué hoy, es necesario hacer investigaciones que den respuestas, expliquen, formulen y desarrollen tesis académicas, que puedan dar cuenta del conflicto escolar como una categoría central de la realidad escolar en la escuela colombiana. A continuación se presentan algunos de estos trabajos que permiten dar soporte al tema a partir de la literatura referida.

Algunos estudios relacionados con el conflicto escolar asociados a factores externos a la escuela

Con el objetivo de rastrear algunos autores que han trabajado el tema del conflicto escolar y temas relacionados, se encuentra una literatura general que, desde factores externos a la escuela, permiten hacer una aproximación al tema y se encontró que el conflicto y la violencia en general, en Colombia, se enmarcan en un primer momento en investigaciones que buscan dar cuenta de la violencia partidista ocurrida en el país hacia mediados del siglo XX. Varios autores, especialmente circunscritos en el área de la Sociología y la Historia, fueron pioneros en el desarrollo de obras que buscaban explicar la génesis, las causas, el desarrollo y las consecuencias de la denominada violencia en Colombia que de alguna manera afectaron las dinámicas escolares. A propósito, sintetiza Valencia (2004):

En la primera tendencia es destacable el libro: *La violencia en Colombia*, de Germán Guzmán (1967). Asimismo, representan lecturas claves los trabajos de dos destacados académicos extranjeros, como lo son: el profesor inglés Malcom Deas (1999), con sus textos: *Dos ensayos especulativos sobre la violencia* (1995), *Reconocer la guerra para construir la paz* (1999), *Narcotráfico y terrorismo: Otras formas de violencia* (1999), *Intercambios violentos* (1999), entre

otros, y el profesor francés Daniel Pecaú, quien ha desarrollado la dinámica, génesis y etiología de la violencia política, de cuya obra vale destacar sus libros: *Orden y violencia* (1987) y *Violencia y política en Colombia* (de reciente publicación, 2003). (p. 30).

Posteriormente, en Colombia en la década de 1980, se encontraron estudios relacionados con el tema de los jóvenes y la violencia, los cuales fueron desarrollados en ámbitos regionales. Esta violencia es producto de actividades relacionadas por lo general con el narcotráfico, el sicariato, bandas juveniles y el movimiento guerrillero. Algunos estudios se centran en territorios marginales de Bogotá D.C., Medellín y Cali, los cuales buscan mostrar concretamente la problemática social producto de diversos agentes que, desafortunadamente, involucran a los niños y jóvenes, la mayoría en edad escolar, como actores de primer orden. De estos años se deriva una serie de obras al respecto, tanto de autores nacionales como extranjeros, aportando una literatura significativa que da cuenta de la dinámica de la violencia y la juventud colombiana. Como lo señala Valencia (2004):

Constituyen buenos ejemplos los trabajos regionales (citando sólo los casos de Cali y Medellín) que hicieron, por un lado, los profesores Álvaro Guzmán y Álvaro Camacho sobre la violencia homicida en Cali: *Colombia, ciudad y violencia* (Camacho y Guzmán, 1990); *Diagnóstico sobre la violencia homicida en Cali* (Guzmán, 1993) y *La paz es rentable* (Guzmán y Velásquez, 2001), lecturas orientadas hacia la caracterización del fenómeno en el ámbito urbano nacional, y estudios más locales como: *Cali tras el rostro oculto de las violencias* (Vanegas, 1998); *Estudios etnográficos: La ciudad y sus violencias* (Vanegas, 1997) y *Desarrollo social, urbanización y violencia* (De Roux, 1994). (p. 31).

De esta forma, el tema inicial de la violencia en Colombia, cedió el paso a investigaciones asociadas con las problemáticas de la década de los años de 1980 y 1990, que en su momento, fueron obras atractivas para la sociedad en general, que se preocuparon por dar a conocer y describir la naturaleza de estas problemáticas, pero que no lograron sentar bases teóricas o científicas sobre los temas abordados. Algunos ejemplos de estos estudios son:

Se destaca la publicación de importantes libros como *En la encrucijada: Conflicto y cultura política en el Medellín de los noventa* (Jaramillo; Villa y Ceballos, 1998), *La cola del lagarto: Drogas y narcotráfico en la sociedad colombiana* (Salazar, 1998), *Mujeres de fuego* (Salazar, 1993), *Ser joven en Medellín* (Berna, Márquez, et. al., 1993), y una interesante revista llamada *Memoria y Ciudad*, aparecida en 1997, donde los autores indagan sobre el papel de los conflictos en la formación de identidades urbanas (Todorov; et. al., 1997). (Valencia, 2004, p. 31).

Otros estudios acerca de la violencia colombiana enfatizaron en los protagonistas, especialmente campesinos involucrados en las acciones desencadenadas. Aunque las problemáticas debieron involucrar a niños y jóvenes, estos actores no se muestran de primer orden. La segunda tendencia tiene a los niños y especialmente a los jóvenes como protagonistas de los acontecimientos de violencia ocurridos, pero en muy pocos casos, se encuentran trabajos relacionados con el contexto escolar. Sin embargo, conceptos como la paz, la negociación, resolución del conflicto, entre otros, caracterizaron el discurso.

En los años ochenta en Colombia, los jóvenes y las jóvenes se asumieron como actores e instrumentos de violencia, involucrados en delitos como el sicariato; por esto, las autoridades estatales los miraron como agresores de la seguridad nacional. De allí que los primeros estudios sobre juventud en Colombia se realizaran en el contexto de la política criminal y penal, buscando explicar y crear el contenido de la política criminal en el conflicto definido como "violencia juvenil", con el objetivo de ordenar y controlar a dicho grupo para traerlo al orden político y social. (Ramírez-López, 2014, p. 201).

Finalizando los años 1980 y durante la década de 1990, los estudios nacionales relacionados con la violencia y el conflicto, Valenzuela (1995), e internacionales como Viscardi (1999), los cuales progresivamente comenzaron a tener en cuenta el tema del contexto escolar, la manera como la violencia comenzaba a permear la escuela y cómo se configuraban nuevas situaciones en relación con hechos derivados de la violencia que afectaban la convivencia en la escuela. Como lo señala Ramírez-López (2014):

Sin embargo, la investigación sociocultural respecto a lo juvenil emergió en el contexto nacional al inicio de los años 90, llamando la atención -no solo a la academia sino a las instancias políticas y públicas-sobre la importancia de una comprensión capaz de diferenciar la multiplicidad de comportamientos juveniles y comprender la situación actual juvenil. Desde entonces ha surgido un campo de trabajo interdisciplinario que incluye los estudios culturales, los estudios de la comunicación, la investigación sobre culturas urbanas, aproximaciones antropológicas, psicológicas, educativas, histórico-sociales, campo que ha permitido un acercamiento con una gran variedad de perspectivas y lecturas que poco a poco han venido consolidando modos de representación y marcos teóricos. Pero en todos estos estudios no ha habido una relación concreta entre los estudios literarios y los estudios culturales. (p. 203).

Durante los años de la década de 1990 se desarrollaron en Colombia estudios o investigaciones relacionados con el conflicto escolar inspirados principalmente en la violencia externa a las escuelas. La inquietud de la academia, entes gubernamentales y demás instituciones relacionadas con la educación, por producir literatura sobre el tema se condensa en documentos importantes, pero que no son el producto de iniciativas de gran alcance. Para señalar algunos ejemplos, Valencia (2004), puntualiza:

Existe una interesante producción académica hecha por entidades de carácter nacional, como la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, quien ha formulado planteamientos de corte más general sobre la violencia escolar y el conflicto en Colombia, en artículos como: Los derechos humanos en la escuela: Infracción continuada (Martínez y Martínez, 1998), Ser maestro: una profesión peligrosa (Bayona, 1987), Ser maestro: un peligro mortal (Restrepo, 1991), La violencia ronda la escuela (Valdés, 1991), La escuela como agente socializador y la violencia (Peláez, 1991) y Escuela y violencia, una reflexión sobre la cotidianidad escolar. (Vallejo, 1991, p. 32).

Cabe destacar, que durante la década de 1990, y años posteriores, incluir la escuela en los estudios relacionados con la violencia y la convivencia escolar permite establecer posturas de análisis de esta realidad. Así pues, autores como Rodrigo Parra Sandoval, citado por Valencia

(2004), logra establecer que existe una violencia tradicional entendida desde la institucionalidad hacia el estudiante y una violencia contra-cultura escolar ejercida desde los estudiantes hacia la institución. Este análisis amplía el radio de acción del tema de la violencia escolar y permite involucrar más variables, problemáticas y actores en torno al tema. Es importante entender, que desde esos momentos, se supera la concepción de creer que la violencia escolar es producto del impacto de lo que sucede afuera de la escuela. Con estos estudios se abre la posibilidad de entender que también la escuela en su interior tiene dinámicas propias que son relevantes y se deben incluir en las investigaciones.

Algunos estudios relacionados con el conflicto escolar asociados a tendencias internacionales

Es impensable que una sociedad cualquiera no reciba la influencia de las tendencias emanadas del contexto internacional, que de forma general van tocando obligatoriamente los contextos nacionales y locales, así ha ocurrido de manera directa con el conflicto escolar o con muchos de los temas asociados que han marcado hito gracias a la fuerte incidencia de tendencias educativas de origen externo, las cuales se exponen a continuación y que sin lugar a dudas permiten contextualizar y ubicar la problemática que se está abordando.

Como producto del análisis de la situación de Colombia con respecto a su propia realidad, pero también con relación a la dinámica mundial, Amaya y Ariza (2000) desde finales del siglo XX y comienzos del XXI, muestran cómo se inicia en el mundo una cruzada que despliega iniciativas y esfuerzos con miras a poder abordar los temas de convivencia escolar, derechos humanos, participación ciudadana y democracia en la escuela, especialmente en aquellas sociedades donde se podían evidenciar situaciones profundas de violación de los derechos humanos fundamentales. Para el caso colombiano el investigador Valencia (2004) señala:

Ahora bien, con respecto al problema de la violencia en el escenario escolar, no se sabrá hasta qué punto este asunto ha sido estudiado en profundidad, sistematizado y documentado de la misma

forma como el fenómeno de la violencia en general. Lo que se ha escrito ha respondido a inquietudes académicas que se han propuesto en universidades donde existen facultades de educación y cuyos resultados han generado la configuración de problemas de investigación en los ámbitos urbanos más inmediatos (ciudades capitales e intermedias), dando lugar a la escritura de ensayos y artículos para publicaciones internas y en pocos casos en revistas indexadas y extranjeras. (p. 31).

Estos trabajos se focalizan en dos tendencias, una donde la violencia y el conflicto escolar surgen por la influencia de factores externos a la escuela y otra que plantea que estas problemáticas tienen su origen en el interior de la institución educativa, la escuela las reproduce por sí misma (Valencia, 2004).

En estas circunstancias se comienza a hablar sobre el conflicto escolar en Colombia, y cómo este asunto que tiene sus propias características, puede originarse en el seno de las instituciones educativas. Así, el conflicto “estaría dado por la falta de maestros idóneos para el manejo de los conflictos escolares y la poca participación de los padres de familia o el poco poder de inclusión que las directivas de las escuelas generen para garantizar una mayor participación de los padres” (Valencia, 2004, p.34). En este sentido se puede entender que la escuela tiene realidades que derivadas del inadecuado manejo de los conflictos en su interior, se pueden pensar como generadoras de conflictos escolares. Estos estudios cuestionan el ser de la escuela, incluidas todas las formas de estructuración vigentes hacia el interior de las instituciones educativas.

Para la primera década del siglo XXI, circulan también otras ideas, en torno a que las diversas manifestaciones presentes en la escuela, las cuales involucran violencias y conflictos escolares, no pueden ser vistas únicamente como negativas, sino que en cierta medida, retroalimentan la cultura escolar ya que ponen en evidencia las grandes debilidades de la estructura institucional. Esta concepción rescata los aspectos positivos derivados de estas problemáticas en pro del desarrollo de los estudiantes, como agentes críticos y propositivos frente a las dificultades escolares, pero

también pone de manifiesto la falta de atención que se ha tenido hacia el sistema de la escuela por parte del Estado. En el marco del denominado Proyecto Atlántida (2004), Valencia (2004) hace reflexiones al respecto diciendo que:

La revisión que hace el estudio ha demostrado que para el caso colombiano, el atraso escolar se ha expresado en la organización social de la escuela misma, donde el poder descansa sobre el maestro (en tanto agente institucional), hecho que no da cabida a otros actores y formas de participación, como las que se podrían proponer desde la organización de estudiantes y padres de familia. (p. 36).

Según Valencia (2004), son muchos los estudios y escritos que puntualizan el papel determinante de la autoridad ejercida en la escuela como factor desencadenante de conflicto escolar, entre los cuales señala en este estudio: la revista: La alegría de enseñar, una publicación de la FES con un artículo titulado: La decisión del maestro y el conflicto escolar de Gaviria Fanny y Rubio Luz., artículo titulado El conflicto en la esfera de la nueva normatividad educativa, fruto de una investigación llamada Dinámicas de conflicto como sistema de aprendizaje de Peña Faustino, realizada por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y publicado en su revista Pedagogía y Saberes, artículo titulado Violencia y relación pedagógica, tres artículos de la revista Educación hoy (publicación de la Confederación Interamericana de Educación Católica en Colombia) y un artículo de la revista Humanidades, de la Universidad Santo Tomás de Colombia de Dager Roberto, entre otros documentos producidos en los años de 1990.

En los últimos años de la década de 1990 e inicios del siglo XXI, la literatura producida sobre el tema, comienza a insinuar que la presencia de la violencia y conflicto escolar, son una posibilidad para pensar alternativas distintas, donde los principios democráticos generen iniciativas propias para gestionar el conflicto escolar desde los paradigmas de la negociación, la conciliación, la mediación y la resolución de conflictos escolares. Por eso la comprensión del fenómeno en el contexto escolar, será imperante antes de pensar en estrategias de intervención de las problemáticas de la violencia y el conflicto escolar. En la esfera académica, el tema se muestra atractivo para desarrollar algunas

investigaciones a las cuales no se les logra dar mayor trascendencia, pero que son fundamentales en el rastreo documental que se realizó, tal es el caso de Campaña, Portillo, Solarte, y Torres (2009) quienes conectan el tema con el ámbito escolar. Algunos trabajos de Pérez (2000) y (2004), Unesco (2005), desarrollan un espectro de análisis más amplio, y derivan las problemáticas de la educación a la crisis del modelo de la modernidad y la política neoliberal, que sustentan y dan importancia a la vida en el mercado, generando serios problemas sociales e individuales. Estos trabajos plantean también el tránsito hacia la postmodernidad, concepto que para esa época comenzó a cobrar relevancia con relación a los trabajos referidos a aspectos escolares.

También, los gobiernos locales, en línea con las exigencias mundiales, como es el caso de la política en la ciudad de Bogotá, D.C. con iniciativas que centran su interés en el diseño de políticas educativas que buscan destacar lo social como elemento fundamental en los programas y planes de gobierno, destacando conceptos como los derechos humanos, la concertación, el diálogo y la integración social, como es el caso del gobierno de Bogotá Sin Indiferencia, Alcaldía Mayor de Bogotá, (2004). El factor humano como esencia que justifica la política, especialmente en la búsqueda de cerrar brechas sociales con una mirada descentralizada que le da a los territorios un papel protagónico, incentivando la participación, la democracia y la reconciliación por medio del fortalecimiento formativo de unos posibles nuevos ciudadanos; todos estos son temas presentes en las agendas políticas de los primeros años del siglo XXI, Alcaldía Mayor de Bogotá (2008).

El gobierno de Bogotá D.C., 2008 a 2012, enfatiza en pilares como la ciudad de derechos, derecho a la ciudad, participación, descentralización territorial y búsqueda de un mejor vivir teniendo como referencia lo social desde la perspectiva de los derechos humanos y la Constitución Política de Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá, (2008). En este periodo se crea en la ciudad el Observatorio de Convivencia Escolar, mediante un acuerdo distrital, Alcaldía Mayor de Bogotá, (2011). Finalmente, el gobierno de Bogotá Humana 2012 – 2016, la cual será eje orientador en esta investigación, centra las políticas educativas en el enfoque de derechos humanos, desplegando en

planes como el de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013b), programas y proyectos para potenciar temas relacionados con la convivencia y el conflicto escolar. Alcaldía Mayor de Bogotá (2012).

Desde el contexto internacional, otros trabajos recientes, UNESCO (2013a), presentan propuestas en forma de caja de herramientas didácticas y metodológicas con base en la lúdica para trabajar en las escuelas aspectos relacionados con la paz, otros que han recibido marcada influencia de estudios diagnósticos y proyectivos, por ejemplo, Gorostegui (2007), Martínez (2008), Bruner (2011), Conde, (2012) y UNESCO (2013b), permiten identificar aquellos elementos compartidos que posibilitan agrupar la temática dentro de algunos criterios principales, los cuales se deben priorizar desde los lineamientos políticos en los países con baja garantía de los derechos humanos, buscando cerrar brechas de desigualdad. Según el Instituto Interamericano de Derechos Humanos:

Se identificaron tres conjuntos de derechos prioritarios para ordenar el quehacer institucional, los cuales se correspondían con los problemas más agudos de la región: la inclusión de la educación en derechos humanos (EDH) en los procesos educativos formales, la promoción del acceso a la justicia y el desarrollo del derecho a la participación política. A partir del 2005 se añadió a los anteriores un cuarto eje de trabajo institucional –los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), justamente a partir de la entrada en vigencia del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, conocido como Protocolo de San Salvador. (2011, p. 14).

En Argentina, según el trabajo desarrollado por UNICEF (2011), plantea que no son muchas las investigaciones desarrolladas acerca del tema del conflicto escolar y violencia escolar. Se han desarrollado trabajos importantes que suministran información estadística y descriptiva, pero poco se ha dedicado en ahondar sobre análisis conceptuales, de génesis, estructurales y multicausales de estas problemáticas. Se reconocen trabajos como los de Riches (1986), Noel (2009), Garriga y Noel (2010), Debarbieux (1996), Charlot y Emin (1997), Kaplan (2006), Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2009), Becker (1997), son ejemplo de ello. Los diferentes estudios, han tratado de indagar sobre la influencia de los cambios que se presentan en la sociedad de manera

multicausal, observando el papel de los contextos individuales, institucionales y comunales. En estos cruces de variables se han encontrado resultados que son específicos de la sociedad argentina, pero no podrían ser generalizadas para otras sociedades y momentos históricos.

Las investigaciones recientes sobre violencia en las escuelas, La DNPC del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos y la OEI realizaron conjuntamente en 2004 un trabajo denominado “Estudio sobre situaciones de violencia, acoso y victimización en el ámbito escolar de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires” (DNPC-OEI 2004) y en 2008 se publicó “Estar en la Escuela”, un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina. Este último recoge los datos de una investigación llevada adelante por Jason Beech y Álvaro Marchesi en el marco de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Fundación SM (OEI-SM 2008) y que apunta al conocimiento de los factores que influyen en la convivencia escolar y de la percepción de los estudiantes en relación a las actuaciones institucionales para la mejora de la convivencia al interior de las instituciones educativas y aspectos relativos a la victimización en el ámbito educativo. (UNICEF, 2011, p. 17).

Las problemáticas relacionadas con la violencia y la convivencia escolar, en Argentina, al igual que en otros países, han sido tema priorizado en las agendas gubernamentales, desde las cuales se han trazado políticas que buscan atender y dar solución, buscando de manera especial integrar las principales instituciones que convergen en el acto educativo: escuela, familia y Estado. Las políticas se han materializado en las escuelas en programas y proyectos que giran en torno a plantear y desarrollar estrategias pedagógicas que neutralicen la violencia escolar a través del tratamiento de los conflictos por medios pacíficos y dialogados. Varias investigaciones en Argentina, han girado en torno a determinar que uno de los factores que más incide en la generación del conflicto escolar es la existencia de condiciones de desigualdad y antidemocráticas. Es precisamente sobre estos temas que se debe comenzar a trabajar propiciando escuelas igualitarias, incluyentes y democráticas, iniciativas que deben estar impulsadas por políticas públicas educativas, que generen la no violencia en las escuelas.

En México, entre los años 2008 a 2012 se desarrolla un importante programa auspiciado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y algunos gobiernos, bajo la autoría de Chaves y Barrios (2009), quienes trabajaron con más de 1.000 escuelas de México, incluida la etapa de pilotaje, que priorizó atender y mitigar la violencia en los contextos sociales y educativos desde un enfoque de género. La estrategia basada en escuelas abiertas a la comunidad incluso en jornadas sabatinas por medio de acciones artísticas – culturales, formativas, deportivas y de comunicación en las escuelas, logró tener un impacto positivo con la participación voluntaria de varios actores de la comunidad educativa, especialmente con un alto grado de convocatoria a la familia. Posteriormente, se deriva el Programa para la convivencia ciudadana, en cabeza de Barrios y Gómez (2012), con el objetivo de trabajar la convivencia escolar y prevenir la violencia en la escuela. Estos referentes son relevantes ya que son un ejemplo de cómo se han trabajado estrategias en la escuela, con una metodología novedosa vinculando la comunidad y la sociedad en la prevención y mitigación de la violencia escolar desde un enfoque socio-cultural. También, Murga (2017), (2016a) y (2016b), ha trabajado el tema de la violencia en México, vinculando aspectos importantes con la educación, generando un desarrollo importante alrededor de la academia en la Universidad Pedagógica de México. En ese mismo contexto, Anzaldúa (2017) ha desarrollado un trabajo importante donde plantea aspectos que alimentan la comprensión del conflicto escolar y la violencia desde diversos tópicos.

La investigación de UNICEF (2011), al estudiar el conflicto escolar y la violencia busca causas de generación en tres niveles: individual (psicológico), institucional (escolar), comunal (social), encontrando datos estadísticos que muestran que el nivel más crítico donde se origina la violencia y el conflicto escolar, es el institucional, y atribuye a la estructura propia de la escuela características que favorecen el surgimiento de estos desordenes escolares. Las relaciones interpersonales y sociales entre los integrantes de la comunidad educativa, pero en especial, la relación entre estudiantes y docentes, según este estudio, llaman la atención al encontrarse datos que permiten establecer que es allí donde se focaliza gran parte de la generación de dificultades. “La

investigación llevada a cabo por el equipo de Kornblit ha tenido el mérito de mostrar la compleja pero indudable asociación entre las manifestaciones de violencia y el clima social escolar”.

(UNICEF, 2011, p. 20). Desde esta perspectiva, se abre la oportunidad de encontrar en el clima escolar un rico campo de trabajo para lograr comprender el conflicto escolar como generador de violencias, restando fuerza a las posturas deterministas, desde la perspectiva psicológica y sociológica.

Otros estudios como los de Benbenishty y Astor (2005), hacen un análisis del problema de la violencia en algunas escuelas de Israel, donde a partir de la realidad propia de esta sociedad también involucran múltiples variables, centrándolas en el plano individual, institucional y comunal. Los resultados apuntan a que son factores diversos y con características puntuales en cada plano. Sin embargo, se encuentra que el contexto institucional tiene una incidencia especial en la generación de comportamientos conflictivos por parte de los miembros de la comunidad educativa, especialmente estudiantes y docentes. Esto demuestra la inconveniencia de adoptar un enfoque determinista para el estudio del conflicto escolar.

A la luz de los aspectos presentados, cabe concluir que el estudio de los territorios escolares resulta crucial para la comprensión de la naturaleza, dimensiones y lógica del fenómeno de la violencia en las escuelas. Asimismo, permite tomar distancia de la mayor parte de las explicaciones deterministas, ya sean psicológicas (la violencia como producto de personalidades “desviadas” producidas en otro sitio) o sociológicas (la violencia como producto inevitable de condiciones sociales externas a la institución escolar), abriendo el camino a la posibilidad de intervención de la institución escolar en relación con sus dinámicas internas de conflicto y agresión. (UNICEF, 2011, p. 20).

En general la existencia de estudios internacionales proporciona validez e importancia al trabajo investigativo relacionado con el conflicto escolar, dando a entender que es una problemática que ha despertado el interés en varios países del mundo y de manera directa a influenciado en las políticas educativas nacionales, distritales e institucionales en Colombia.

Algunos estudios relacionados con el conflicto escolar a nivel nacional, distrital e institucional

En Colombia, especialmente con la movilización social en el campo educativo causada por el impacto del enfoque de derechos humanos de comienzos del siglo XXI, que luego se ha soportado en las normativas emitidas, como la Ley 1620 y el decreto 1965 de 2013, el decreto 1075 del 26 de mayo del 2015 “por el cual se expide el decreto único reglamentario del sector educación”, Ministerio de Educación Nacional (2015), políticas educativas desplegadas a las instituciones educativas, han hecho emerger profundas debates y diversas problemáticas que tienen que ver con el conflicto escolar. Este interés ha despertado iniciativas de académicos e investigadores por el tema, promoviendo el desarrollo de trabajos asociados que han permitido proponer caminos para consolidar saber y conocimiento relacionado con aspectos que tocan necesariamente el conflicto escolar. Así por ejemplo, Ávila C. (2013), investiga sobre la disposición de las instituciones educativas para asimilar la Ley 1620 y decreto 1965 de 2013, Ojeda (2013) plantea la pedagogía en la resolución de conflictos escolares, Maturana, Pesca, Urrego y Velasco, (2009), desarrollan una investigación sobre las creencias de estudiantes, docentes y directivos docentes acerca de la convivencia escolar en tres colegios públicos de Bogotá D.C., Cataño, B. C., (2014), quién trabaja prácticas escolares en relación con la convivencia escolar, Cabezas, Ceballos y Cuajar (2009), hacen un trabajo desde el conflicto en las organización escolares, Hurtado y Muñoz (2012), investigan el rol de la familia en la gestión del conflicto escolar.

Por otro lado, los amplios desarrollos que desde la educación popular ha hecho Marco Raúl Mejía, permite señalar algunas obras importantes donde aborda el conflicto escolar desde una perspectiva pedagógica, Mejía (1999), (2001 a) y (2001b) haciendo aportes que para la presente investigación han sido bastante provechosos. Así mismo, las investigaciones de Ruiz, L. D. (1999) y (2006), abordan específicamente el tema del conflicto escolar y plantea avances en el logro de una conceptualización nutrida que sirve en algunos apartes como piedras angulares para el logro de los objetivos del presente estudio.

Bogotá D.C. ha sido escenario en los últimos años de estudios generales como el desarrollado por la Misión Calidad para la Equidad, (2014), que plantea retos y desafíos para una educación de calidad y especializados sobre temas correlacionados con el conflicto escolar, que demuestran el creciente interés por estos asuntos, (Chaux, 2012; García, Guerrero y Ortíz, 2012; Romero, 2012) y algunas encuestas, que han arrojado información estadística sobre los temas que trata esta investigación, los cuáles vale la pena tener en cuenta. El DANE (2011), realiza una encuesta que busca determinar algunos factores que afectan la convivencia escolar en la ciudad de Bogotá D.C., en estudiantes de 5° a 11°. El Estudio Distrital de Juventud del año 2014 y publicado en el 2015, liderado por el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON), contiene información relacionada con el enfoque de derechos humanos, paradigma dominante en los últimos años, que ha impactado la política pública en educación. En el estudio mencionado, es importante el interés por evidenciar datos estadísticos relacionados con el cumplimiento de los derechos. “Hoy en día, la garantía de los derechos es un criterio para valorar el accionar político de cualquier Estado que se considere democrático” (Idipron, 2015, p. 17).

Implica que los jóvenes a los que hace referencia el estudio, muchos de ellos, están en unos rangos de edades que los incluye, es decir, son estudiantes de educación básica secundaria y media, en colegios oficiales de la ciudad, razón por la cual algunos datos del mencionado estudio, son pertinentes, especialmente los relacionados con conflicto escolar, violencia escolar y convivencia.

El desarrollo de la sociedad a partir del enfoque de derechos humanos, para el caso de las instituciones educativas de Bogotá D.C., hace que las políticas educativas en su implementación e impacto, no dependen exclusivamente del Estado. Tal y como lo plantea la Ley 1098 de Infancia y adolescencia o la Ley 1620 de Convivencia escolar, se requiere de unificar esfuerzos por parte de las principales instituciones que intervienen en la formación de niñas, niños y jóvenes. Esto para el caso de la educación, es el Estado, la escuela y la familia, los principales garantes del cumplimiento de los derechos humanos fundamentales, mediados por varias entidades cuya misión es apoyar la

garantía del derecho. “Por su parte, la garantía de derechos que allí se vincula está determinada por una tarea que no es solo estatal, sino que compromete la corresponsabilidad de la sociedad civil y de la familia” (Idipron, 2015, p. 21).

Se supone que a nivel de la escuela uno de los aspectos que mide la Encuesta Distrital de Juventud, Idiprom (2015), es la participación de los jóvenes en el gobierno escolar, basado en la percepción de los encuestados frente a esta situación, encontrando que un 74% afirma tener la percepción de participación en la adopción del Proyecto Educativo Institucional PEI y el manual de convivencia.

Otra encuesta importante, es la llamada Clima Escolar y Victimización en Bogotá 2013, Alcaldía Mayor de Bogotá (2013a), la cual hace parte de las mediciones sobre convivencia escolar que el gobierno de Bogotá ha realizado. A este trabajo le anteceden dos encuestas similares, una desarrollado por la Secretaría de Gobierno de Bogotá en el año 2006 y otra por el DANE y la Secretaría de Educación de Bogotá, en el año 2011. Se van a señalar algunos aspectos considerados importantes, producto del trabajo del año 2013. Esta encuesta, hace parte del componente del programa, Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Aunque los asuntos abordados por la encuesta no están centrados en la categoría de conflicto escolar, se tiene en cuenta por su cercanía temática y conceptual con el tema de la investigación, de seguro se encontrarán aportes significativos. El formulario de esta encuesta tiene un análisis en el año 2014, (Bromberg, Pérez y Ávila, 2014). El objetivo general de esta encuesta fue:

Establecer una línea de base de clima escolar que facilite a los colegios y a la SED adelantar acciones de mejoramiento de la calidad de vida escolar y la seguridad como factores que influyen sobre los resultados esperados de la educación, tanto en socialización como en aprendizaje.
(Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 79).

Algunos resultados de la encuesta, en determinado momento pueden convertirse en insumos importantes para esta investigación, por ahora cabe señalar, que es un evento que da cuenta de la

preocupación del Estado, la escuela y la sociedad colombiana, por tratar un tema considerado de primer orden en el campo educativo. Es necesario comentar, que por lo menos en los tres colegios en los cuales se está desarrollando el estudio, los resultados de la encuesta no han sido empleados de forma juiciosa para el desarrollo de los planes de mejoramiento y han retroalimentado muy poco los Proyectos Educativos Institucionales - PEI.

Los desarrollos logrados en el interior del Doctorado Interinstitucional de Educación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, relacionados especialmente con la violencia y la educación, es un referente importante, destacando el trabajo de García, B., Guerrero, J. y Ortiz, B (2012), el cual permite comprender la relación violencia y educación, enfatizando en el papel de la institución familiar en el entramado estructural de la problemática. Desde luego que los avances que se han logrado impulsar desde el doctorado han contribuido en avances importantes que requieren de continuidad, a la vez, permite ser referente de desarrollo en el conocimiento desarrollado ya que para el estudio del conflicto escolar permite puntos de anclaje.

En el contexto institucional, se ubicaron los documentos correspondientes en cada uno de los tres colegios denominados Proyectos Educativos Institucionales, PEI, y los respectivos manuales de convivencia. En el colegio Bravo Páez IED, se ubica el PEI denominado “Formado seres humanos progresistas y constructores de su propio futuro” en el cual se encuentra el respectivo manual de convivencia. En este documento se puede identificar como en la visión y en el objetivo general se alude al componente de convivencia escolar pacífica, como principio dirigido a la comunidad educativa e incluye el programa HERMES como uno de los proyectos fundamentales del PEI. No incluye elementos relacionados con la política nacional derivada de la Ley 1620 y decreto 1965 de 2013, así como tampoco referentes al PECC, Colegio Bravo Páez, IED, (2011). En cuanto al Colegio María Mercedes Carranza, IED, el documento PEI se denomina “Escuela Integral Autónoma para el Cambio”, incluye en la visión aspectos relacionados con la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos bajo estándares de calidad, incluye el programa HERMES en el

componente de convivencia con la finalidad de promover la resolución pacífica de los conflictos escolares, se encuentran los ajustes derivados de la Ley 1620 y decreto 1965 de 2013, no incluye elementos del PECC, Colegio María Mercedes Carranza IED, (2015). Por su parte, el Colegio Robert Francis Kennedy, IED, tiene un PIE denominado “Comunicación, liderazgo y convivencia como factores de cambio”, manifiesta en la visión la intención de formar estudiantes gestores de paz, como uno de los elementos y plantea la convivencia como pilar fundamental del proceso educativo en la institución. El programa HERMES se articula en el PEI como un proyecto del componente de convivencia escolar, lo mismo que los ajustes que obliga la Ley 1620 y decreto 1965 de 2013. No se encuentran aspectos referentes al PECC.

Las páginas ulteriores de este capítulo están dedicadas a definir las categorías principales de la investigación, reiterando que la categoría central es el conflicto escolar y las demás categorías sustentan y permiten dar integralidad a la comprensión en el contexto educativo y en la relación que se establece con los resultados obtenidos a partir de este estudio.

Capítulo 2. Referentes teóricos

En este capítulo se presentan los referentes teóricos que soportan las categorías principales de la investigación, enfatizando en algunos aspectos que apoyan la producción bibliográfica que se considera pertinente y que fue consultada, ya sean de fuentes directas o indirectas. El desarrollo de estas categorías es importante para la interpretación de los resultados y también para plantear las conclusiones y sugerencias emanadas del presente estudio.

Las significaciones sociales de los actores educativos

Se acude al concepto de significaciones sociales ya que permite establecer la relación entre los actores educativos (se consideran actores educativos a las personas pertenecientes a la comunidad educativa representadas en algún estamento, ya sean estudiantes, docentes directivos, docentes, padres de familia y en el caso de este estudio algunas personas externas ligadas a cada colegio por cuestiones de trabajo en el tema de estudio) seleccionados para ser entrevistados en los tres colegios con respecto a la realidad existente derivada del conflicto escolar, que como está planteado, se vincula con la convivencia y la política pública educativa. Las significaciones sociales inmersas en la mente de cada uno de los actores educativos, en la institución educativa, en la sociedad y también en la manera como está legitimada la institucionalidad educativa que configuran la forma como se entiende el conflicto escolar en el momento histórico actual, pero a la vez como lo plantea Castoriadis (1993), permite que el conflicto escolar se entienda desde una postura de resistencia o de maleabilidad. Es la sociedad por medio de las significaciones sociales la que le impregna el sentido que se otorga al concepto en el momento presente. El conflicto escolar es entendido entonces desde esa mediación que existe entre el concepto como tal y la manera como la sociedad del momento lo significa por medio de los actores educativos, las instituciones educativas y la misma sociedad que define la manera como está instituida la categoría de conflicto escolar y también como se significa socialmente.

Ya no se puede hablar de apoyo cuando se considera la relación de las significaciones imaginarias sociales y la institución de la sociedad con la –cosas-, objetos o individuos, al que la sociedad da existencia al fabricarlos –*teuk- hein-* como entidades concretas y a la vez como ejemplares de un *eidos* creado (imaginado, inventado, instituido) por la sociedad. (Castoriadis, 1993, p. 306).

Es importante señalar en esta investigación que el concepto de significaciones sociales no se asimila a la representación social. Desde la perspectiva de Castoriadis (1993) el mundo las significaciones sociales no se pueden reducir al de las representaciones que tienen los individuos. La significación amplía las posibilidades del individuo ya que le permite pensar pero también actuar, ser efectivo socialmente entre lo que piensa y hace. Ya Moscovici (1979) se refiere al tema afirmando “las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto o un encuentro” (p. 27). Castoriadis (1993) declara que los conceptos significaciones imaginarias sociales y representaciones sociales a pesar de ser diferentes, son también compatibles y complementarias. El objetivo no es profundizar en esta diferencia sino determinar desde que concepto se trabaja en esta formulación conceptual. Se toma entonces la categoría de significaciones sociales en la medida que entre el pensar y el hacer de los actores educativos se da la posibilidad de transformación, aspecto que es central dentro de los objetivos de esta investigación.

Es importante también señalar la idea que se retoma de Castoriadis (1993), relacionado con lo instituido y lo instituyente a nivel social, conceptos estos a los que se acude en varios apartados. Lo instituido corresponde a un equilibrio entre las significaciones sociales que en este caso tienen los actores educativos sobre el conflicto escolar y lo que son las instituciones sociales aludidas, principalmente la escuela. En este caso, los miembros de la escuela se ciñen a la forma como esa institución ha organizado el todo y sus partes dentro del desarrollo de una cultura para organizar la realidad escolar. La estructura y los elementos que la componen aparecen como inamovibles y otorgan un sentido para las personas que dotadas de significaciones sociales encuentran coherencia en la institución. Lo instituyente, desde la perspectiva de este autor, es imperceptible, en la sociedad

está latente en lo instituido, pero tiene una presencia permanente que implica autodestrucción de la sociedad instituida. Esta potencia generada por lo instituyente mantiene lo instituido en constante inestabilidad y transformación, sin embargo, estos procesos por lo general no se perciben y además son supremamente pausados en el tiempo.

Desde la perspectiva de Castoriadis (2005) el individuo desde su nacimiento está atrapado en un campo histórico- social que lo determina por medio de instrumentos, como por ejemplo, la educación impartida por esa sociedad específica en ese momento dado. “La sociedad no puede hacer más que producir, en primer lugar, individuos sociales conforme a ella y que a su vez la producen” (p. 146). El magna de significaciones sociales que desarrolla este autor, presente en la realidad histórica – social de esa sociedad y de esos individuos, surte las significaciones sociales predominantes que dan sustento a las instituciones. Para el caso del conflicto escolar como categoría de trabajo, las significaciones sociales que tienen los actores educativos entrevistados, están instituidas tanto por los individuos como por la naturaleza de la sociedad del momento. “Aun si se nace en una sociedad conflictiva, el terreno del conflicto, la puesta en juego y las opciones están ya dadas”. (Castoriadis, 2005, p. 146).

Entendido el conflicto escolar como concepto central, el cual no se debe confundir con otras situaciones derivadas de él o conexas, como la violencia escolar, el acoso escolar, el acoso sexual, la agresión, los delitos, entre otros, los cuales no son objeto de este estudio, los actores educativos tienen una forma específica de entender el conflicto escolar, producto de la fuerza social correspondiente, entendimiento que se relaciona con la condiciones que estructuran las instituciones educativas en el momento, en este caso, afectado a su vez por la convivencia escolar y la política pública educativa, que dirigen acciones específicas encaminadas a la comprensión, abordaje y transformación del conflicto escolar. Para que el conflicto escolar sea entendido de manera negativa, positiva, resistente o transformador, depende de cómo se inserta en la institución educativa y la sociedad en general, mediado por las significaciones sociales existentes en el

momento, portadas desde luego, en este caso, por los actores educativos. Desde esta perspectiva, la investigación por medio del trabajo de campo pone en juego las significaciones sociales predominantes en la sociedad sobre el conflicto escolar, en las tres instituciones educativas y en los actores educativos, en relación con la vivencia y comprensión de la convivencia escolar y la política pública educativa. Esto ayuda a poder determinar si se identifican cambios sustanciales hacia una transformación del conflicto escolar en los colegios escogidos producto de alguna de nuevas fuerzas o por el contrario predomina el orden instituido.

Como pueden estas ideas ser coherentes en la práctica de las instituciones educativas, teniendo en cuenta que se considera que la sociedad en general está afectada por las denominadas crisis institucionales. Los imaginarios y significados que circulan en la escuela no son ajenas a los que dominan la época y la situación particular de cada sociedad. En el sentido derivado del trabajo de Sacristán (2001), la educación está afectada por imágenes, valores y esquemas que se han dotado de significados a lo largo de la historia y hacen parte estructural de la realidad de la escuela y como formaciones tradicionales son resistentes a las nuevas formas de percibir esa realidad. Así mismo la dinámica de la política en su construcción y desarrollo recibe los efectos del proceso de instauración de los nuevos institucionalismos, Peters (2003), con lo ya instituido.

En este caso, el conflicto escolar coexiste con los sistemas de valores y normas que soportan la convivencia escolar y derivan una estructura de pensamiento en los individuos. El conflicto escolar considerado como parte inherente en la estructura escolar, no puede ser ajeno a la forma de pensar y de actuar de los individuos y las colectividades. Como existen paradigmas dominantes en cada momento histórico con respecto al conflicto escolar, los actores educativos configuran un pensamiento asociado a estos ideales. Pero estos pensamientos no son neutros, están cargados de subjetividad, en una amalgama considerable de efectos sociales, económicos, políticos, culturales y educativos.

Se llama institución a las costumbres, los hábitos, las reglas del mercado, las religiones, las políticas nacionales e internacionales. Las instituciones entonces son maneras de ser, objetos, maneras de pensar y, por último, toda la vida social puede remitirse a un conjunto de instituciones. Desde esta perspectiva, todo lo que es socialmente aceptado y practicado es una institución. Las instituciones son sistemas de normas que traen consigo valores, que se interpretan en la relación social y tienen y cobran sentido y significado en las relaciones sociales entre grupos e individuos. (Pérez, 2015, p. 53).

En las instituciones educativas colombianas los significados sociales que tienen los actores educativos con respecto al conflicto escolar están relacionados con la forma que tradicionalmente se han organizado las instituciones desde un sistema normativo, pero también tiene que ver con los paradigmas dominantes con respecto del tema, cuyo origen se ubica en las políticas educativas vigentes y en los principios pedagógicos predominantes. Unos y otros configuran la realidad histórica de las instituciones educativas incidiendo directamente en la forma de organizar la vida escolar. Mantener el orden establecido o impulsar los nuevos cambios está asociado directamente con la fuerza ejercida por los significados sociales de los actores educativos, ya sean a nivel interno o externo a los colegios.

La lucha incesante del sistema educativo por atender y dar respuestas a las graves problemáticas asociadas con el conflicto escolar y la convivencia, tratando de mantener intactos los sistemas que soportan el proyecto curricular establecido, es una clara muestra de contradicciones en el espíritu mismo de la institución educativa. Atendiendo la crisis generalizada de la sociedad en muchos aspectos, la escuela es vista por la sociedad como la institución salvadora de todos los males sociales. Entonces es receptora de todas estas exigencias, sin reparar que la escuela en su interior vive también una crisis permanente.

No se ahondará en la categoría de imaginarios sociales en esta investigación, se tomará las significaciones sociales como fundamentales, con miras a lograr interpretaciones a partir de los

hallazgos del trabajo de campo. La categoría de significaciones sociales es entendida en esta investigación, como aquella fuerza capaz de ser instituyente de determinados paradigmas individuales y sociales, que buscan ser compartidos y validados, frente a otros esquemas de significaciones sociales ya instituidos social y culturalmente. En el sentido de Flórez (2009), al instituirse unos modos determinados de significaciones se instituyen también socialmente.

Siguiendo el planteamiento de Castoriadis (1997), considerando que es la sociedad la que crea las significaciones, que luego se insertarán en la psiquis de los individuos que la conforman, se piensa que las normas socialmente establecidas cualquiera sea su origen, tienen consideraciones de origen en las significaciones sociales dominantes en el momento y tienden a permanecer en el tiempo, en contra incluso, de otras significaciones que buscan validarse y sobreponerse, es decir que buscan ser instituyentes. Así las significaciones sociales crean un mundo propio para la sociedad y conforman también la psique de los individuos.

Nosotros estamos frente a la multiplicidad y la diversidad de las sociedades, y frente a la dimensión histórica que existe dentro de cada sociedad, la cual se manifiesta como una alteración de un orden social dado y posiblemente conduce (tarde o temprano), al fin del viejo orden y al establecimiento de uno nuevo. (Castoriadis, 2005, p. 14).

La idea de Castoriadis (1997), con relación a la autocreación de la sociedad que permite la caracterización de sociedades particulares y específicas las cuales tienen un desarrollo histórico, sustenta en este caso la sociedad colombiana que ha desarrollado un sistema propio de significaciones sociales en torno al tema del conflicto escolar, que pretende configurar su estructura a partir de elementos centrales de la convivencia escolar y la política educativa. Estas se han instituido desde hace tiempo, determinando principios, valores, normas, características, concepciones, prácticas, pensamientos y significaciones alrededor de la categoría conflicto escolar.

Pero la sociedad en sí misma tiene movimientos que dirigen fuerzas hacia la transformación, lo que Castoriadis (1997) denomina un proceso de autoalteración y autotransformación, permitiendo la

emergencia de tendencias que de forma muy lenta e imperceptible van dando sentido y cuerpo a la realidad instituyente. En este sentido es cuando una sociedad deja de ser la misma y permite el devenir de otra. Asociadas a estos elementos de sociedad instituida e instituyente, las significaciones sociales están insertas a cada una de ellas y se instalan de manera procesual en las mentalidades de los individuos en cada época.

Estos planteamientos conllevan a la necesidad de ampliar la idea de las categorías instituidas e instituyentes. En Pérez (2015) se puntualiza acerca de esta claridad:

Desde la perspectiva de las ciencias sociales, y especialmente siguiendo a Castoriadis, toda forma de vida en sociedad es una creación histórico-social (producto del imaginario social) entregada al cambio permanente: esta calidad de indeterminación humana es la que lleva a un pueblo, a una sociedad, a crear las condiciones de caos (desorden) y cosmos (orden), y es esta capacidad de creación del imaginario social lo que posibilita el establecimiento de normas (instituido) y a su vez, la consecuente reflexión y crítica permanente (instituyente) para modificar lo establecido. (p.10).

Señala Pérez (2015), que no siempre una sociedad y los individuos que a ella pertenecen puedan tener significaciones sociales positivas, es decir enfocadas al bien común e individual, también se da el caso de encontrar significaciones sociales soportadas en imaginarios sociales negativos que pueden ser letales para una sociedad o individuo. No siempre la escuela ha tenido referentes racionales y armónicos, un ejemplo de ello puede ser el castigo, en algún momento el castigo físico fue ideal y real en el sistema educativo, en la actualidad es impensable desde todo punto de vista.

Poder identificar e interpretar como la convivencia escolar y la política educativa relacionadas con el conflicto escolar, se configuran a partir de las significaciones sociales de los actores educativos y que para ello se indagan sus voces, permite conocer de fuente primaria en la investigación, la naturaleza de estas categorías en el contexto cotidiano de la escuela, en este caso, las tres instituciones educativas.

En cuanto a los diversos asuntos que puede generar el conflicto escolar, es importante señalar la relación que se da, entre las significaciones sociales instituidas y las instituyentes. En los últimos años, en Colombia, la política educativa con fundamento en la ley 1620 de 2013 y el enfoque de derechos humanos, ha provocado saltos sorprendentes en los modos normativos y educativos desde los cuales se abordan los temas de conflicto y convivencia escolar. Los viejos esquemas de significaciones sociales instituidos han entrado en contradicción con los nuevos esquemas instituyentes, generando crisis en las instituciones educativas y en la sociedad en general. Estas crisis engloban no solo la sociedad en general, también a las instituciones y a los individuos en particular.

Antes de generada la Ley 1620 y el decreto reglamentario 1965, del 2013, varios asuntos relacionados con el conflicto escolar y la convivencia escolar, no eran asuntos de primer orden en las agendas educativas. Incluso en la cotidianidad de la escuela, episodios de violación a los derechos humanos, la sexualidad y hechos de violencia escolar se solían destacarse y no llegaban a tener la trascendencia que adquieren en la actualidad, especialmente después del orden normativo mencionado. Por ejemplo, casos denominados en la actualidad como bullying o acoso escolar eran frecuentes en la escuela antes de promulgada la Ley 1620 y decreto 1965, no pasaban a mayores en la institucionalidad, se manejaba como las denominadas “faltas graves”, se derivaban sanciones que las instituciones educativas establecían en base a la autonomía de manera diferente, pero no trascendían estos hechos a otras instancias de la sociedad. Es la ley la que basada en el enfoque de derechos humanos permite un giro de 180 grados, y actualmente este hecho es considerado como un delito con todas las implicaciones jurídicas, penales y administrativas que se derivan. El significado instituido de esta falta sede a fuerza de la ley, el paso a los nuevos significados sociales instituyentes.

En cierta medida la ley impulsa una nueva forma de entender el conflicto escolar, diferente a la forma como estaba entendido en el pasado. En este caso la autoridad de antaño y las formas de

transmitir el poder se resquebrajan causando crisis social, institucional e individual. Las nuevas tendencias de la ley que acompaña a la sociedad, en el sentido que le da Pérez (2015), se comienza a filtrar en el psiquismo de los actores de la comunidad educativa hasta que logran cobrar conciencia de las nuevas significaciones. Las crisis generadas por esta dinámica generan grandes conflictos escolares, los cuales afectan el conglomerado social e institucional y en varios casos no son comprensibles en una estructura causal, simplemente aparecen porque son producto de la creación de los individuos y la sociedad de ese momento histórico. También presenta una dinámica de tensiones que desean aferrarse a lo establecido frente a fuerzas que desean cambiar lo instituido. En esta complejidad, constantemente se infringe la ley, ya que significaciones sociales externas a las instituciones educativas salen avantes en medio del derrumbamiento de los esquemas instituidos. La pérdida de legitimidad de los significados sociales anteriormente imperantes, han traído también serios conflictos escolares, afectando las instituciones educativas y el statu quo de algunos actores educativos. Sin embargo, son los resultados del trabajo de campo los que van a permitir identificar como se configuran las significaciones sociales de los actores educativos en relación con las categorías centrales del estudio.

Aproximación a la categoría de conflicto escolar

Para lograr una aproximación teórica a la categoría conflicto escolar, es necesario hacer referencia en primer lugar a la categoría conflicto, para que una vez tratada se pueda ascender en el abordaje de la categoría de conflicto escolar como eje fundamental desde una óptica educativa, razón por la cual se encontrarán varias perspectivas de acercamiento basadas en algunos enfoques correlacionados. La pretensión no es hacer una ilustración detallada y profunda del conflicto como categoría, es más bien retomar esta categoría desde algunos enfoques generales derivados del trabajo de varios autores y ligarlos con la manera como se puede plantear la categoría conflicto escolar basada en algunas características esenciales que permiten claridad en el campo educativo.

La definición dada por la Real Academia de la Lengua, a la palabra conflicto: la cual implica combate, lucha, pelea, enfrentamiento armado, apuro, situación desgraciada y de difícil salida.

Cabrera y García (2013) señalan:

Para la Real academia de la lengua española (1984) el conflicto es una tensión que un individuo mantiene al estar sometido a dos o más fuerzas que se excluyen mutuamente. La palabra conflicto procede de la voz latina *conflictus*, que significa lo más recio de un combate. Punto en que aparece incierto el resultado de una pelea. Antagonismo, pugna, oposición, combate. Angustia de ánimo, apuro, situación desgraciada y de difícil salida. Implica posiciones antagónicas y oposición de intereses. (p. 14).

Entonces el conflicto escolar, es pensar en las características definidas, en el contexto de una institución denominada escuela, donde confluyen diversos actores, configurando realidades individuales y grupales de alta complejidad, los cuales se relacionan de diferentes formas generando fuerzas convergentes y divergentes, contradictorias por su misma naturaleza.

Para poder entender la ontología y concepción del conflicto escolar, Cabrera y García (2013), se refieren a las múltiples posibilidades que implican las relaciones que establecen los seres humanos que hacen parte del contexto escolar. Las características de estas personas se entrecruzan, formando una gama compleja de acuerdo a géneros, razas, ideologías, culturas, religiones, política, valoraciones morales, desarrollos académicos, intereses, entre otros. En la institución educativa estas características hacen parte de la cotidianidad, están presentes haciendo continuamente aparecer nuevos rasgos que dificultan la comprensión de las diferencias.

El concepto de conflicto escolar ha sido abordado desde diversos enfoques, posturas, teorías, concepciones y paradigmas. Es un concepto cuyo significado es histórico, lo cual hace que el concepto sea rico en posibilidades de análisis y de alternativas de construcción para trabajar pedagógicamente en la escuela. Ruiz, Y. (2006) en su estudio, puntualiza algunas perspectivas que permiten evidenciar esta gama de posibilidades teóricas:

La explicación del conflicto difiere según se aborden distintas perspectivas; así, Freud lo interpreta como una lucha por el poder; para Darwin consiste en la lucha por existir y por consiguiente, el énfasis reside en los procesos de adaptación; Marx se centra en la lucha por la igualdad, de manera que son los procesos de comparación social los que adquieren protagonismo, y Piaget entiende el conflicto como una lucha por ser, ocupando un lugar relevante la resolución de problemas y el aprendizaje. (p. 2).

También, en el sentido de Fisas (2005) el conflicto escolar es un proceso en el cual se da en un contexto determinado de la escuela unas interacciones basadas en tensiones, entre los actores de la comunidad educativa, como producto de las necesidades, metas, valores, intereses, concepciones, que estas personas tienen en el desarrollo de la cotidianidad, ya sea individual o grupal.

En el contexto colombiano se ha trabajado a partir de las nociones que tienen los actores educativos acerca del conflicto escolar, Valderrama, (2001), que permite reflexionar acerca de las posturas de los actores, permitiendo conocer sobre las manifestaciones, las causas, los orígenes y las maneras como se resuelven en la escuela los conflictos. Este trabajo desde la comunicación-educación traza enfoques significativos que aporta elementos importantes en el desarrollo investigativo sobre el tema, por medio de conceptos como la multicomprendibilidad del conflicto, cultura y conflicto, los planos del conflicto y la resolución de los conflictos.

En esta parte, para poder llegar a una definición del conflicto escolar más amplia, se hace necesario tener en cuenta algunas definiciones y concepciones con respecto al concepto de conflicto, teniendo en cuenta los principales enfoques que se encuentran en la literatura con respecto a este tema. El objetivo es poder plantear el enfoque que va a predominar en la investigación, lo cual se hace al final de este capítulo. Es importante señalar que en el desarrollo de la investigación, surgirán otros conceptos derivados, relacionados y afines, que en su momento se articularán al estudio.

Existe la tendencia en muchos estudios a plantear que la mediación en los conflictos que se presentan en la escuela es una estrategia pedagógica, formativa y preventiva ante los conflictos. ¿valdría la pena pensar si existe algo más allá de esta estrategia que supere la concepción de resolver conflictos por medio del diálogo en estrategias de mediación, donde están presentes unos actores con roles definidos? ¿Cómo hacer que estos eventos se conviertan en una práctica educativa integrada al quehacer de la escuela de manera continua y no solo cuando hay conflictos que se deben atender y solucionar bajo consideraciones de urgencia o gravedad?

El estudio del conflicto en los últimos años del siglo XX cobra auge en el mundo, el interés por explicar y generar interpretaciones válidas que pudieran aportar soluciones hace que se desarrolle teoría del conflicto desde diversos puntos de vista. Se hizo prioritario poder abordar el conflicto generado por las múltiples relaciones existentes entre los seres humanos, ya que éste se había convertido en uno de los principales problemas que había que atender en la sociedad. De esta manera, en la concepción tradicional, el conflicto era considerado como disfuncional, otra interpretación concibe el conflicto como inherente a la vida humana en todas sus manifestaciones y por lo tanto debe ser asumido y afrontado para sacar el mejor provecho de él en el desarrollo individual y colectivo.

Los conflictos son inevitables en la interacción social y ocurren a todos los niveles, desde el interpersonal hasta el internacional, pasando por el organizacional e intergrupales, aunque, por supuesto, difieren en grado y forma de expresión. Por lo tanto, los conflictos no se deben clasificar en buenos y malos, sino que simplemente existen. (Ruíz, 2005, p. 2).

En los últimos años, se ha presentado como preocupación mundial, la forma como el conflicto escolar ha tomado un sentido negativo y ha desbordado incluso la capacidad institucional de las escuelas para atender, prevenir y mitigar la conflictividad presente en las instituciones, desencadenando en manifestaciones de violencia y agresión, que cotidianamente ponen en juego la integridad e incluso la vida de las niñas, niños y jóvenes. Son evidentes las políticas educativas

relacionadas con la convivencia escolar que apuntan desde todas las perspectivas en la búsqueda de las estrategias adecuadas para abordar el tema, los proyectos educativos institucionales tampoco son ajenos a esta necesidad y todos los años, se formulan y reformulan nuevas formas que permitan disipar las graves alteraciones de la convivencia escolar a causa de la conflictividad desencadenada. La violencia como etapa superior del conflicto desfigura el sentido inicial del concepto y exige unos análisis totalmente diferentes.

Los centros educativos no escapan a este fenómeno, la conflictividad escolar se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de la sociedad, como muestra la gran cantidad de artículos aparecidos en la prensa en los últimos tiempos, a pesar de que la mayor parte de las prácticas educativas son favorecedoras de una buena convivencia, y que las relaciones interpersonales que se dan en este ámbito, habitualmente son de cooperación, ayuda, estima, aprecio, etc., casos concretos sobre agresiones o acoso/ denigración a compañeros, hacen que también sea una de las principales preocupaciones de los docentes, y por tanto éstos sean cada vez más conscientes de la importancia de abordar el tema. (Caballero, 2010, p. 155).

Entender el conflicto como un elemento inherente a la vida individual y social, es un buen punto de partida, para pensar que los conflictos escolares nunca van a desaparecer, siempre van a estar presentes, cotidianamente y quizás nunca se solucionen, sino que transforman sus condiciones; incluso se puede plantear que hay conflictos que estarán vigentes durante toda la existencia de las personas y las sociedades.

El conflicto es el duro encuentro con nuestra condición humana (...) El conflicto nos recuerda que somos seres en permanente lucha contra adversarios internos, externos, y en ocasiones virtuales, a los cuales hemos constituido para enfrentar la dureza de nuestra condición, es decir, de esta manera vamos adquiriendo la certeza de que ser humano es fundamentalmente conocer el conflicto. (Mejía, 2001a, p. 32).

Los seres humanos orientan sus acciones a partir de dimensiones individuales, fundadas en la subjetividad, pero a la vez, desde dimensiones grupales que imprimen las características sociales.

Los intereses y necesidades fluctúan en medio de estas dimensiones mediadas por formas de relación que por lo general no son armónicas, sino que expresan continuas luchas y contradicciones. “La búsqueda de satisfactores orienta la respuesta a las necesidades de diferente tipo, convirtiéndose estos satisfactores en un camino intermedio de acción, sentido y espacio privilegiado para hacer emerger los conflictos” (Mejía, 2001a, p. 33).

Esta perspectiva implica que el conflicto tiene un origen en la dimensión individual de las personas, lo cual lo complejiza, pero en la interacción social se hace aún más difícil de comprender porque allí se pone en juego en un campo donde confluye toda la gama de tendencias provocando manifestaciones diversas e impredecibles. La relación del conflicto con el contexto, atendiendo a Mejía (2001b), de que no existe conflicto sin contexto, hace que confluyan múltiples variables que hacen del conflicto un fenómeno complejo. Incorporar el conflicto como elemento constitutivo que ayuda a transformar positivamente el individuo y la sociedad es un gran reto y oportunidad de vivir y convivir de mejor manera, lo cual implica entender que no existen soluciones definitivas pero sí un constante cambio, construcción permanente de los estados individuales y sociales.

Se hace necesario, hacer una breve síntesis acerca de algunas de las concepciones del conflicto que ayudarán a comprender el conflicto escolar, se desarrollan en los siguientes apartados.

Algunas concepciones del conflicto escolar

Es necesario para llegar a una construcción de la categoría de conflicto escolar, mirar un poco de manera general como se ha abordado y entendido el concepto de conflicto desde una mirada social, con base en las principales teorías desarrolladas, especialmente en las ciencias sociales y que han logrado sentar algunas bases que permiten el abordaje desde unas concepciones que para este estudio se han considerado dominantes con respecto al tema. El objetivo no es entrar a estudiar en profundidad cada una de las tendencias, es más bien mostrar esos lineamientos gruesos, que van a permitir entender como el conflicto escolar se ha consolidado como una realidad en la escuela

colombiana, determinado por unas razones históricas y culturales producto en cierta medida de esos enfoques conceptuales, creados por los individuos y las sociedades. Se menciona como algunos autores se han considerado influyentes, cada uno desde su disciplina, en esas formas de pensar y ser de la categoría conflicto escolar, en la cotidianidad de la escuela.

Es importante determinar que existen diversas maneras de abordar, entender y comprender el concepto de conflicto. En el contexto escolar confluyen actores de la comunidad educativa que ponen en juego criterios individuales y sociales para concebir el conflicto, los cuales son el resultado de las historias de vida particulares y también de la evolución histórica de la sociedad y la cultura. Esta diversidad puesta en juego en situaciones reales hace que el conflicto escolar tenga una naturaleza compleja, no lineal, que varíe constantemente, con un alto grado de dificultad para ser tratado de manera asertiva.

Las concepciones tienen una génesis al tiempo individual y social. Por concepción se entiende un proceso personal, por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se elabora, en la gran mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social de niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y más tarde, de la actividad profesional y social del adulto. La concepción es el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa evidentemente a partir de las informaciones que la persona recibe por medio de los sentidos, pero también por las relaciones que entabla con otros individuos o grupos en el transcurso de su historia y que permanecen grabadas en la memoria. (Pérez, Mican y Díaz, 2007, p. 54).

Existen concepciones configuradas desde la influencia de las ciencias y las disciplinas que, por medio de los mecanismos formales de adquisición del conocimiento, se han instalado en el centro mismo de los individuos, las sociedades y las culturas. El desarrollo del conocimiento ha permitido estructurar bases sólidas desde las cuales los seres humanos organizan los marcos conceptuales y prácticos y logran establecer las relaciones con el conflicto, en este caso con el conflicto escolar.

"De las diferentes disciplinas entre estas: La sociología, la antropología, la psicología y especialmente la filosofía, el término concepciones está íntimamente ligado con el lenguaje y mediante este se hace referencia a la realidad" (Pérez, Mican y Díaz, 2007, p. 54).

La escuela, en su evolución, ha considerado importante incorporar formas de trabajar el conflicto escolar que son derivadas de estas elaboraciones de las ciencias y las disciplinas, que se han llevado a la práctica educativa, pero que tampoco han logrado permanecer inmunes a la fuerte incidencia de la realidad escolar. Esta realidad contradictoria cumple un papel significativo, entabla una relación directa con estos marcos conceptuales y de esta relación emergen nuevas situaciones que a la vez se consolidan como conflictos antes no contemplados. Desde esta perspectiva, se explicarán de forma general algunas maneras de concebir el concepto de conflicto, que como ya se dijo, ayuda en el estudio y comprensión de la categoría conflicto escolar:

El conflicto escolar desde una concepción tradicional

La fuerte incidencia de la sociedad en la vida individual es una idea que se evidencia en la obra de Durheim (1976), de tal manera que las mentes están configuradas por la sociedad de manera ineludible. Gracias a la fuerza que ejerce el contexto social por medio de la educación es que el ser humano adquiere características que le permiten insertarse positivamente en la sociedad a la cual pertenece. Destaca entonces el papel de las instituciones cuyo objetivo es servir al interés de la sociedad y no la del individuo en cuanto tal.

El deber, desde la visión de Durkheim (1975), se desprende de la autoridad moral que ejercen principalmente los padres y los educadores sobre las nuevas generaciones. De tal forma que se ejerce una acción sobre la conciencia del niño que se educa, buscando homogenizar la sociedad. El papel del educador no se reduce a enseñar, él encarna la cultura de toda una sociedad que se debe transmitir al educando. La sociedad moldea por medio de la solidaridad las creencias y comportamientos que deben ser compartidos colectivamente, de suerte que las diferencias

existentes, son necesarias y genera poco impacto en la marcha de las instituciones. El consenso moral colectivo es tan fuerte en la perspectiva de este autor que está por encima de los conflictos que en ella se generan. Se infiere entonces que el conflicto escolar está inserto en la estructura social y no logra causar alteraciones ya que es neutralizado por la postura hegemónica de la institución escolar.

La concepción tradicional sustentada en el positivismo y propulsora del orden social, entiende el conflicto de forma no relevante en la estructura. Según la idea introducida por uno de los representantes de esta concepción, Emilio Durkheim, el conflicto se percibe como necesario y natural en la sociedad, y tiene la capacidad de autorregulación dentro del sistema reglado acordado socialmente. A propósito plantea el autor: “No cabe duda que, por precisa que sea una reglamentación, dejará siempre espacio libre para multitud de tiranteces. Pero no es ni necesario, ni incluso posible, que la vida social se deslice sin luchas. El papel de la solidaridad no es suprimir la concurrencia, sino moderarla” (Durkheim, 1987, p. 280). Para explicar esta idea, Durkheim en la misma obra llama estas contradicciones como las formas desviadas, las cuales se apartan un poco del natural desarrollo de la sociedad, pero es la misma dinámica de la sociedad capaz de regular esos conflictos.

Desde esta mirada, está presente en el contexto de la escuela; es decir, no se puede pensar en la no existencia de este fenómeno. Para que se logre moderar, se requiere, desde luego, de la acción de la educación, la cual debe cumplir la función socializadora y pedagógica. La tendencia positivista, así entiende la educación y por lo tanto el conflicto escolar estaría presente y la acción moderadora, debe ser ejercida por los actores de la escuela desde la institucionalidad. La idea de Durkheim (1976) con respecto a la educación permite entonces englobar el concepto de conflicto escolar:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de

estados físicos, intelectuales y morales que requieren en el tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica”. (Durkheim, 1976, p. 97).

Es probable, que varias características de este enfoque prevalezcan aún hoy día y se puedan evidenciar en algunos de los discursos que se plantean al interior de las escuelas y sistemas educativos, especialmente destacando criterios relacionados con la exigencia de una disciplina escolar anclada en normas inflexibles, el ejercicio de la autoridad vertical, el control de las situaciones que generan conflicto escolar regulando las prácticas educativas, la sanción como consecuencia de acciones conflictivas que estabilizan la armonía en la escuela, entre otras características que aún se incuban en la estructura escolar actual.

El conflicto escolar ligado a una concepción estructural/funcionalista

Esta concepción se documenta en teóricos como Simmel (1987) y varios de sus seguidores. En el esquema de este autor, el conflicto no es patológico socialmente, es otra forma de interacción, es una forma de socialización, es impensable una sociedad sin conflicto. Así se cohesionan los grupos sociales y evita desviaciones hacia comportamientos no deseados. “Se acepta que el conflicto causa o modifica a grupos con intereses, agrupaciones, organizaciones” (Simmel, 1987, p. 1). Y más adelante, se refiere al sentido funcional del conflicto afirmando: “El conflicto está diseñado para resolver dualismos diferentes; es una manera de alcanzar algún tipo de unidad, incluso si ello sucede a través de la aniquilación de una de las partes del conflicto” (Simmel, 1987, p. 1). Esta afirmación demuestra claramente la importancia de la estructura social funcional, la interdependencia de las partes, en este caso los individuos con interés y necesidades particulares en relación con la estructura social.

La división causada por la diferencia, implica la existencia de una brecha entre las partes, que implica oposición y lucha, que supone entre uno y otro polo la configuración del conflicto como expresión de las dinámicas allí inmersa. “Al igual que el cosmos, para tener forma, necesita ‘amor y

odio', fuerzas de atracción y repulsión, la sociedad necesita un combinado de armonía y disonancia, de asociación y de lucha, de simpatía y de antipatía para definir su forma" (Simmel, 2010, p. 11).

La idea de Simmel de considerar el conflicto como matiz entre las partes divididas por la diferencia y no determinantes de la generalidad social, es una idea fundamental, en el sentido positivo de las sociedades. La trascendencia de los conflictos presentes entre las partes, se supone deben ser resueltas a partir de la propia dinámica de la sociedad, en la medida que la cohesión social logra a través de las normas existentes capturar las fuerzas generadas por los conflictos para hacerlas parte de la dinámica social y de esta manera capitalizar la incidencia negativa que pueda tener un conflicto.

Solemos considerar que la unidad del grupo depende exclusivamente de sus elementos específicamente unitarios, y así excluimos el otro sentido, más amplio, de la palabra. La misma ambigüedad se da con la desunión u oposición; puesto que estas operan de manera negativa o destructiva entre los distintos elementos, pensamos que operan igual sobre la globalidad de la relación, cuando, en verdad, nada de lo que, entre los individuos, puede ser negativo, dañino, disgregador tiene necesariamente que tener el mismo efecto en la sociedad en su conjunto. (Simmel, 2010, p. 11).

Por otra parte, para Weber (1964) el conflicto es entendido como un tipo de relación social de lucha, que se orienta con la acción social, conlleva a la imposición de un actor frente a otros. Desde esta perspectiva el conflicto se naturaliza en el seno de las organizaciones, las instituciones y los grupos sociales. El conflicto tiene un origen individual, por tanto, los problemas conexos se atribuyen a los individuos y las posibles soluciones dependen de ellos. Los individuos se deben empeñar en superar los conflictos con miras a mantener el orden social preestablecido. Esta concepción ignora las condiciones sociales que afectan a los propios sujetos y a sus percepciones. El conflicto se reconoce como parte fundamental de la sociedad, idea que aplica para la organización escolar, sin embargo, se busca permanentemente estrategias administrativas para que

por medio de alternativas, especialmente comunicativas fundadas en el diálogo, se neutralice el conflicto y tienda al equilibrio. Estas ideas se pueden ilustrar en el siguiente texto:

La comunidad es normalmente por su sentido la contraposición radical de la ‘lucha’. Esto no debe, sin embargo, engañarnos sobre el hecho completamente normal de que aún en las comunidades más íntimas haya presiones violentas de toda suerte con respecto de las personas más maleables o transigentes; y tampoco sobre la “selección” de los tipos y las diferencias en las probabilidades de vida y supervivencia creadas por ella ocurran lo mismo en la ‘comunidad’ que en otra parte cualquiera. *Lucha y comunidad son* conceptos relativos; la lucha se conforma de modo muy diverso, según los medios (violentos o ‘pacíficos’) y los mayores o menores miramientos en su aplicación. Y por otra parte, el orden de la acción social, cualquiera que sea su clase, deja en pie, como sabemos, la *selección* de hecho en la competencia de los distintos tipos humanos por sus probabilidades de vida. (Weber, 1964, p. 34).

Esta concepción del conflicto ha incidido bastante en las escuelas, especialmente en la forma de estructurar mecanismos que medien el conflicto y busquen neutralizarlo, procurando siempre mantener la estructura social y normativa instituida, de tal manera que los cambios que se presenten se hagan de manera gradual sin afectar el todo social.

El conflicto escolar desde una postura socio-crítica

Esta postura tiene influencia desde la teoría marxista, lo considera como el motor de la historia, y el conflicto es de naturaleza social, causa contradicción y por ende cambio social. Desde las ideas de Giroux (1983), el conflicto escolar se entiende en la estructura de una educación que provee conocimiento a clases y grupos sociales buscando una estratificación en la fuerza de trabajo, en medio de las contradicciones de clase, raza y sexo. Es una educación que reproduce la cultura, los valores y el conocimiento del modelo capitalista.

Actualmente existe una concepción neomarxista que destaca la lucha de clase como elemento clave en la producción del conflicto, pero agrega elementos como el poder y la autoridad.

Por supuesto, Dahrendorf realiza una particular reformulación de estas tesis, de manera que considera que la causa estructural del conflicto social se encuentra en la desigual distribución de la autoridad entre personas y grupos de la sociedad - en este autor, la autoridad se asume como sinónimo de poder, que no constituye un valor en sí mismo sino un instrumento para realizar intereses concretos - la que, a su vez, crea la desigualdad económica y de prestigio social. (Ruíz, 2005, p. 14).

Una última tendencia busca mostrar los aspectos positivos del conflicto:

Parte de que es un importante elemento de socialización en los colectivos humanos. Sostiene que ciertas formas del conflicto expresan la vitalidad social y son necesarias en la medida en que permiten a los grupos sociales el mantenimiento de la cohesión social, su delimitación como grupo y, por tanto, preservar y reforzar su identidad. Adicionalmente señala que el conflicto evita el empobrecimiento de la creatividad. (Ruíz, 2005, p. 16).

Esta concepción aborda el conflicto como un elemento que implica transformación social, grupal e individual. El criterio de tratamiento del conflicto es desde principios democráticos, que no contemplan ninguna forma de violencia. Este debe obedecer a orientaciones didácticas y formativas.

La tendencia ayuda a superar la idea negativa del conflicto escolar toma fuerza en los primeros años del siglo XXI, entonces, se desarrollan estudios que plantean el conflicto como positivo, “el conflicto es definido como .el conjunto de situaciones entre individuos y colectivos que se desarrolla en el territorio social de la escuela o que implica su función social por incompatibilidades asociadas a problemas de reproducción y transformación política y cultural de las sociedades” (Ruíz, L., 2006, p. 11). De esta forma se le atribuye al conflicto escolar un poder especial, una especie de motor capaz de impactar en cambios sociales y culturales que promueven la calidad de vida de los seres humanos, contribuyendo a mejorar la convivencia, en este caso en la escuela. Desde la perspectiva de la autora, incluye el concepto de territorio, como un componente que

permite enriquecer la comprensión del conflicto escolar y el del diálogo entre los sujetos como elemento que potencia la vida social e individual.

Es importante desde el estudio de Ruíz, L., (2006), destacar la importancia del territorio, incluido como posibilidad de resignificar el conflicto escolar:

El territorio no existe en sí, existe para alguien. Los territorios se configuran gracias a los contextos históricos y sociales que marcan y delimitan fronteras y establecen sentidos a los espacios, por ejemplo a la ciudad, los barrios y las instituciones educativas. (p. 12).

Se destaca de este trabajo, la estructuración que se hace con respecto al territorio, determinado una tipología de los territorios. Estos se configuran inicialmente por un territorio corporal donde se da la relación interpersonal, un territorio escolar determinado por las normas y un territorio barrial influido por los contextos sociales (Ruiz, L., 2006).

En el estudio de Ruíz, L. (2006), el conflicto escolar juega un papel de analizador de la complejidad de la escuela en todas las dimensiones, social, cultural, económica y política:

Es así como la importancia de este problema de investigación está dada por la complejidad de la escuela y de los conflictos que en este territorio se escenifican, se gestan o se recrean, y que permiten -en tanto analizadores- comprender dinámicas de la sociedad. (Ruíz, L., 2006, p. 18).

Como analizadores de la realidad escolar, los conflictos adquieren una connotación que desde otras concepciones no es posible lograr. De esta manera, logran dar cuenta del entramado social que confluye en la escuela, determinado por la esfera política, económica, sociológica y psicológica. También debe permitir entender el papel de los diversos actores que desarrollan acciones en la escuela poniendo en juego el interés individual y de grupo. Por otra parte, los analizadores ayudan a dar cuenta de los diversos territorios que se establecen dentro de la escuela y en conexión con ella desde el exterior, “los conflictos, como analizadores, permiten dar cuenta de las relaciones entre la

escuela y los contextos desvelando sentidos, lógicas y representaciones de la función social de la escuela” (Ruíz, L., 2006, p. 18).

El estudio de Ruíz, L., (2006) no solo se otorga al conflicto escolar la capacidad como analizador social, sino que en la medida de su complejidad, tiene el poder de impactar la escuela ya sea desde con una incidencia positiva o negativa. El poder encarnado en cada uno de los conflictos da cuenta de las constantes contradicciones sociales, especialmente en las relaciones de poder, pero lo más significativo es la capacidad que tienen para transformar la realidad social. Como se han podido ir desglosando las ideas, parece ser que en el marco de las diferentes concepciones del conflicto, tiende a prevalecer el impacto nocivo que tiene sobre los individuos y en este caso para la estructura escolar; pero es precisamente en esa capacidad de transformación donde el conflicto escolar se muestra interesante para la presente investigación, ya que puede también tener una gran fuerza en los procesos de transformación desde lo formativo y lo pedagógico.

Ruíz, L. (2006) hace un aporte significativo en la intención de resignificar el conflicto escolar. Los conflictos como analizadores de la realidad social, permiten leer la complejidad social que se presenta en la escuela, donde convergen en fuerzas de confrontación actores dotados de intereses, de poder cultural y político. Estas condiciones permiten que el conflicto escolar asuma una gran capacidad de transformación social, que en la actualidad se dirige a la construcción de mundos democráticos e incluyentes. Desde esta perspectiva, es coherente pensar que el trabajo pedagógico situado desde el conflicto escolar pueda tener alguna potencia transformadora y formativa de los individuos y de la sociedad.

En relación con los territorios, la dinámica social de la escuela se desarrolla en relación con unas condiciones determinadas de los contextos, los cuales juegan roles diversos que se entrecruzan y producen dinámicas diversas. Si bien es cierto que varios contextos convergen en el territorio de la escuela, como el familiar, el barrial, el gremial docente, entre otros, éstos no permanecen intactos. En la dinámica escolar se vincula con múltiples y diversas realidades produciendo un

nuevo fenómeno que se interrelaciona de manera permanente, que no se detiene. Realidad escolar y contextos se afectan y transforman siempre generando un constante cambio social e institucional importante. Esta realidad implica que la comprensión del territorio sea compleja y requiera de condiciones de alta flexibilidad si se refiere a la posibilidad de conceptualización para lograr unidades de análisis.

También, en la investigación de Ruíz, L. (2006), se hace un valioso aporte con la tipología de los conflictos escolares proponiendo que existen conflictos por acceso y permanencia al sistema educativo-estatal, conflictos por función social de la escuela, conflictos por organización y administración de la escuela, conflictos por identidad y reconocimientos de docentes y jóvenes estudiantes. Estas categorías aportan en la medida que el conflicto escolar adquiere una connotación en cuanto al contexto, y ayuda en la presente investigación para ir ubicando el lugar de la pregunta. En general Ruíz, L. (2006) avanza el análisis del conflicto cuanto al territorio corporal, territorio escolar y territorio barrial; tipologías del conflicto escolar y territorios que son importantes en la presente investigación y retroalimentarán el punto de partida del análisis.

Los conceptos que fundamentan el trabajo de Ruíz, L. (2006) se relacionan de tal forma que se logra determinar el papel del conflicto escolar. Inicialmente se plantea una línea relacional entre la escuela, los contextos y la sociedad, y a partir de esas relaciones se establecen otros posibles conceptos: sentidos, significados, poderes, reproducción, comunicación y pedagogías. Desde este enfoque, se llega a una definición del conflicto escolar como “un conjunto de situaciones entre individuos y colectivos que se desarrolla en el territorio social de la escuela o que implica su función social por incompatibilidades asociadas a problemas de reproducción y transformación política y cultural de las sociedades” (Ruíz, L., 2006, p. 37). Esta definición logra ir más allá de entender el conflicto escolar como positivo o negativo socialmente, también, implica entender el conflicto escolar como un problema al cual se debe constantemente enfrentar con alternativas de solución y así evitar los efectos nocivos. El territorio donde se enmarcan los conflictos y la

capacidad transformadora son conceptos que ayudan a dar nuevas perspectivas sobre el conflicto escolar.

Las teorías construidas alrededor de las relaciones emanadas entre la escuela, los contextos y la sociedad han dado lugar a múltiples interpretaciones las cuales plantean, por ejemplo, si la escuela es independiente o no de los contextos y de la sociedad, si es interdependiente o si mantienen en una relación de dominación y reproducción de las hegemónicas políticas, económicas y culturales. También existe una tendencia a creer la interdependencia entre la escuela y la sociedad, de esta se deriva una importante alternativa pedagógica y formativa:

La escuela no es únicamente aparato de reproducción del orden social sino también un espacio para la creación cultural desde el aprendizaje como proceso de interacción comunicativa. Desde esta visión se reivindica el papel del sujeto, del diálogo intersubjetivo y de la transformación, y se enfatiza tanto en la transmisión como en la transformación del poder en la escuela. (Ruíz, L., 2006, p. 45).

En este sentido se puede pensar que lo más destacable es el poder que tiene el conflicto escolar desde la escuela para transformar la realidad, en el plano de la vida individual y colectiva, tanto hacia el interior, como hacia el exterior de las instituciones educativas.

La idea de centrar los análisis educativos en la propia escuela, con miras a poder develar lo que ocurre de forma manifiesta, pero también latente, con los llamados currículos ocultos, rotula a la escuela de un poder interesante, en tanto que se puede creer en su auto capacidad de generar problemáticas y así mismo crear las soluciones más pertinentes. Estas ideas son también derivadas de los avances presentados en Alemania por la Nueva Sociología de la Educación que pone en juego la teoría de la acción social ya vislumbrada por Weber.

La mirada se dirige ahora al interior del proceso de transmisión educativa en sí y a los aspectos fenomenológicos del mismo, abriendo la denominada caja negra con la pretensión tanto de conocer

e interpretar qué ocurre en su interior como de comprender el significado que los propios actores incorporan a sus acciones sociales. (Ruíz, L., 2006, p. 46).

Así, el territorio escolar es visto como una panacea del acontecer social y formativo, como productor de problemáticas y también de soluciones acordes a las exigencias sociales basadas especialmente en las significaciones sociales inherentes a la institución escolar.

Son usuales los trabajos soportados en conceptos que relacionan el quehacer escolar con la cultura, la comunicación, las prácticas, el conocimiento y el poder, que ponen en el escenario estos temas, dando los argumentos suficientes para darle a la institución escolar una importancia influyente en la sociedad. Si bien es cierto que las relaciones que se dan en el interior de la escuela están caracterizadas por variadas intencionalidades, también, el papel emancipador que pueden tener los sujetos que a ella pertenecen, especialmente los docentes y estudiantes es real. Este esfuerzo denominado en muchos estudios como resistencia, pretende orientar las prácticas escolares a la búsqueda de la igualdad y especialmente a convertirse en garante de los derechos humanos. La comunicación derivada de las teorías socio-críticas incluyen el concepto de diálogo con bastante fuerza en el quehacer educativo, especialmente para afrontar y transformar las problemáticas presentadas en la escuela y que se relacionan sobre todo con la imposibilidad de materialización de los derechos humanos.

La educación es como un instrumento de transmisión ideológica, pero con posibilidad de que los sujetos se resistan e intervengan en el cambio de la realidad social; de allí que se reivindica el papel del sujeto, del diálogo intersubjetivo y de la transformación. (Ruíz, L., 2006, p. 52).

De esta forma la función pedagógica de la escuela es complementada con una clara función política y social donde la garantía de los derechos humanos es la base principal de este paradigma.

En conclusión, se pueden identificar tres enfoques macro donde se ubican los anteriores elementos. El enfoque subjetivista ubica el conflicto en la persona. El estructuralista ubica el origen

del conflicto en las estructuras sociales y en las instituciones. El enfoque psicosociológico ubica el conflicto en la relación del individuo con el sistema social. "Es decir, por relaciones entre grupos que buscan fines y valores contradictorios y ejercen relaciones de poder"(Ruíz, L., 2006, p.15).

Los elementos conceptuales aportados por las investigaciones de Ruíz L., se destacan con insistencia ya que aportan elementos teóricos para la investigación, como punto de partida, en la pretensión de alcanzar avances en la formulación teórica desde una perspectiva pedagógica y formativa del conflicto escolar, que posibilita proponer transformaciones.

El conflicto escolar desde una perspectiva pedagógica - formativa

Corresponde ahora hacer un primer planteamiento desde el cual se pueda significar el conflicto escolar desde una perspectiva pedagógica-formativa, que pueda convertirse en un dispositivo transformador para potenciar la educación, especialmente fortalecer el desarrollo de la convivencia escolar teniendo en el contexto el conflicto escolar permanente en la cotidianidad de la escuela. Como componente intrínseco de la convivencia escolar, el conflicto escolar puede revestirse de elementos pedagógicos y formativos que complementen de manera integral el propósito educativo. El conflicto escolar se incorpora al sentido educativo de la escuela y debe ser coherente con unas prácticas pedagógicas que lo incorporan como elemento esencial en los procesos formativos, de manera transversal en el currículo y en la vida institucional.

De este modo es importante reflexionar en la relación del conflicto escolar desde una visión pedagógica - formativa. Ya Mejía (1999), pudo plantear algunas inquietudes en la relación conflicto y pedagogía, pensándolo desde una perspectiva educativa, es decir como pensar que el conflicto tiene que ver inminentemente con un acto educativo, tanto del individuo como de la sociedad. Al respecto dice el mencionado autor:

En una sociedad como la colombiana, atravesada por múltiples conflictos algunos de los cuales hemos derivado en violencia, se hace urgente trabajar el conflicto no como un hecho no solamente

político o psicológico o cultural, sino construirlo como una integralidad que pueda dar cuenta de las múltiples facetas y caras que él tiene y de la manera como hace presencia permanente en nuestras vidas y exige de nosotros un aprendizaje para enfrentarlo, resolverlo y darle vía a los nuevos conflictos que irán poco a poco construyendo nuestro devenir humano. (Mejía, 1999, p. 1).

Frente al creciente incremento de los casos de conflicto escolar que se presentan en los colegios de la ciudad, que además, se han convertido en tema recurrente, especialmente en el manejo que se le da en los medios de comunicación y en la sociedad en general, donde, se cuestiona el papel que desarrollan las instituciones educativas frente al manejo de estas dificultades y las escasas estrategias pedagógicas con las que se cuenta en la escuela para controlar esta dinámica, se hace necesario repensar la responsabilidad frente al tema. Es decir, que normalmente a la escuela, se adhiere una función multidimensional, tanto de generar el conflicto, como de solucionarlo. Desde la visión de Mejía (1999), esta realidad no es tan sencilla como parece, al respecto plantea:

Plantearse educativamente el conflicto es ante todo tener la profunda creencia de que es posible darle un tratamiento de economía de la agresividad mediante el cual las personas, las instituciones, los grupos sociales pueden hacer un acto de intervención sobre ellos para producir con su dinámica una reorganización de la sociedad desde el manejo mismo de los conflictos en el reconocimiento de los intereses específicos de estos grupos que deben ser negociados. (Mejía, 1999, p. 1).

Estas ideas tienen unas implicaciones bastante importantes desde el punto de vista pedagógico, y es abrir posibilidades de aprendizaje con respecto al manejo del conflicto escolar y a la vez, cuestionar no solamente a la escuela en su función formadora en el tema, sino que además, pensar con respecto al resto de instituciones de la sociedad, en el papel educativo que tienen por naturaleza y también en el marco legal vigente. En el sistema educativo colombiano, se debe comenzar a plantear seriamente esta necesidad, no es suficiente creer que desde la escuela se logra formar ciudadanos capaces de afrontar el conflicto escolar, se requiere del concurso decidido de instituciones como la familia, los medios de comunicación, la iglesia, la policía, bienestar familiar, y demás instancias que les incumbe la problemática. Se comparte la idea de Mejía (1999), en pensar

que intervenir, en este caso el conflicto escolar, es un compromiso compartido de las instituciones sociales competentes.

Delegar a la escuela la plena responsabilidad de educar, es una idea que no corresponde con el sentido ampliado de la comprensión de la realidad actual, Camacho (2012), señala en este sentido como en el presente cobra fuerza la idea de sociedad educadora, en sí misma, y enfatiza en la importancia que tienen las prácticas sociales en los procesos educativos, incluso por encima de los estrictamente pedagógicos acontecidos en la escuela, encontrando que en otros ámbitos se pueden encontrar procesos y espacios educadores que pueden implicar también la socialización y educación de los sujetos. Para la autora, es posible encontrar cada vez más una oposición entre las prácticas educativas pedagógicas que se dan en la escuela, con aquellas prácticas sociales que no se dan en este entorno, como por ejemplo los medios de comunicación y las tecnologías de la información y el conocimiento. Este sustento conlleva a la reflexión, de como un tema como el conflicto escolar, el cual está estrechamente conectado con la dinámica social, pretenda poder abordarse pensando exclusivamente en las capacidades de la escuela desde el campo pedagógico, desconectado con otras realidades.

Como el conflicto escolar ha presentado históricamente múltiples maneras de ser entendido, en la actualidad una tendencia en la escuela, es ver este fenómeno como una oportunidad de aprendizaje, la cual en este estudio es una idea fuerza desde el ámbito pedagógico-formativo que será de marcada intencionalidad en muchos de los momentos de esta tesis. Pero para efectos de la investigación, esta postura no es definitiva, no agota el problema del conflicto escolar, es un momento intermedio en la dinámica compleja que se tiene alrededor del tema. Así, referentes como los de Cabrera (2013), referidos al conflicto escolar muestran un avance significativo, que también es punto de partida para intentar otras miradas.

Consideramos el conflicto como una oportunidad para aprender. Si el conflicto es algo connatural a las relaciones humanas aprender a intervenir en ellos será algo fundamental. Si en lugar de evitar o

luchar con los conflictos, los abordamos con los chicos/as podemos convertirlos en una oportunidad para que aprendan a analizarlos y enfrentarlos. Resolver un conflicto por sí mismos, además de hacerles sentir más a gusto con el acuerdo, les dará más capacidades para resolver otros en el futuro (Cascón, 2000 citado por Cabrera, 2013, p. 34).

La escuela, como escenario micro de la sociedad, reproduce esquemas asociados a la configuración social general, es decir, en lo referente al conflicto escolar, este guarda una relación directa con lo que sucede en la sociedad donde se inserta la escuela, lo que hace que sea una situación compleja con tendencia a ser perdurable. Los conflictos escolares han estado, están y estarán siempre en el ámbito escolar. Debido a esto, “no es concebible una institución educativa que no sea capaz de utilizar el conflicto como elemento educativo, ni se puede imaginar el desperdicio cognitivo, moral, político, social, ético y humano al que estaría sometida esta institución” (Cabrera, 2013, p. 38). Una formación para el conflicto escolar con el objetivo de afrontarlo al interior de la institución educativa es la parte inicial de lo que será hacerlo a nivel macro en la sociedad.

En este sentido ¿Cómo diseñar una escuela que no piense en neutralizar, eliminar, opacar o mediar el conflicto escolar, sino más bien, en un sentido más amplio, como hacer emerger pedagógicamente las potencialidades contenidas en el conflicto escolar para incorporarlo al proceso educativo? La respuesta a este interrogante puede tener múltiples perspectivas, una de las pretensiones de esta investigación es poderse acercar a este tipo de reflexiones.

Por otro lado, como acotación, y no olvidarlo, ya que sería tema de otro estudio, es importante tener en cuenta como en el país se está entendiendo el concepto calidad de la educación y si al hablar de calidad de la educación, componentes como el conflicto escolar son motivo de discusión en el ámbito educativo, por considerarse importante en el funcionamiento estructural de la escuela. Un informe sobre la calidad de la educación en Colombia, ICFES (2012), muestra que lo más interesante son los datos y descripciones derivadas de resultados de pruebas nacionales e internacionales a partir del carácter eminentemente técnico y material. No se presenta algún

artículo, capítulo o apartado donde se relacionen los aspectos sociales derivados del conflicto escolar, como una de las variables que afecten la calidad de la educación. Este ejemplo, permite validar en la presente investigación la necesidad de asociar en la interpretación el conflicto escolar una mirada pedagógica - formativa, como uno de los aspectos primordiales para enriquecer la discusión sobre la calidad de la educación.

Si el conflicto escolar está presente en la convivencia cotidiana, donde diariamente se educa la niña, el niño y el joven, educar implica convivir con el otro (Maturana, 2001), de tal manera que esta relación entre sujetos va transformando recíprocamente cada ser, de forma progresiva mediados por acciones pedagógicas, el conflicto escolar, entonces, hace parte integral de esa relación de convivencia y de educación. Al educar en una determinada forma de convivencia presente en un momento histórico, hace que los conflictos escolares allí existentes entren a hacer parte natural de la educación y la formación.

Este marco conecta las iniciativas políticas en educación, así, tanto en la política educativa nacional, Ley 1620 y decreto 1965, como en la política distrital de Bogotá D.C., PECC y la política institucional HERMES, para el caso de los tres colegios estudiados, está presente la intención de asumir el componente pedagógico y se hacen apuestas importantes al pensar que desde este ámbito es que se logra transformar la realidad en la escuela, por eso se insiste en la inserción de estas políticas en los Proyectos Educativos Institucionales PEI, específicamente armonizados con las propuestas educativas de cada institución.

Con respecto a algunos estudios desarrollados en el país, la postura ofrecida por Ruíz, L. (2006), permite abarcar características esenciales de conflictos micro y macro, abriendo el abanico de posibilidades para el estudio y la comprensión del conflicto escolar. Es un aporte inicial que se toma como referencia que ayuda a sintetizar múltiples posturas teóricas al respecto y también a plantear nuevas posibilidades de avance en este sentido. Es fundamental poder superar las discusiones relacionadas con la escuela, el entorno escolar y la sociedad, las cuales han buscado

sustentar la mayor incidencia dada entre estas dimensiones y cual depende de cual, para avanzar en la búsqueda de alternativas pedagógicas que puedan brindar argumentos formativos a los sujetos a partir del conflicto escolar. Esta definición entiende el conflicto escolar desde una postura amplia:

El conflicto es el conjunto de situaciones sociales que implican la relación entre partes que pueden ser individuos, colectivos o Estados que presentan incompatibilidad por oposición de objetivos, antagonismo de valores y divergencia de intereses, lo cual los lleva a enfrentamientos y luchas de forma violenta o no violenta por los asuntos en disputa. (Ruíz, L., 2006, p. 61).

Para Ruíz, L. (2006), entender los conflictos escolares como analizadores de las relaciones sociales ayudan a conocer y comprender la dinámica interna de la institución educativa, mostrando la organización, los intereses, el manejo del poder, las luchas individuales y grupales por múltiples objetivos, las relaciones con actores externos, en sí, la realidad de la escuela basada en el complejo conflicto permanente. Se plantea también por parte de la autora la gran incidencia del conflicto en la transformación social de la escuela y señala con bastante énfasis en la posibilidad de construir un mundo más democrático y justo basado en el respeto de los derechos humanos. “Desde *la teoría social crítica de la educación* (sic) tenemos entonces, la posibilidad de asumir los conflictos escolares tanto como analizadores de la realidad social desde la escuela, como instrumentos para la transformación democrática de la estructura y dinámica de la institución escolar” (Ruíz, L., 2006, p. 65).

Para ampliar la comprensión del conflicto escolar, se hace necesario ampliar el análisis y esclarecer que conflictos son del orden netamente escolar y cuáles no. Es una realidad que en el contexto escolar confluyen conflictos de distinta clase, que aunque involucra actores individuales o grupales, la causa no siempre corresponde a asuntos escolares, sino que algunos de ellos tienen connotación barrial, familiar, política, cultural y social. Incluso al interior de la escuela se puede establecer una tipología de conflictos, como por ejemplo: administrativos, económicos, interestamentales, políticos; pero aunque importante, enfatizar en tipologías no es el interés

fundamental en este estudio. Actualmente la escuela sigue ocupando un lugar destacado como espacio educador, formativo y socializador de las niñas, los niños y los jóvenes y esta puede ser una de las razones por las cuales la sociedad otorga un significado especial a los conflictos que allí ocurren. Casi siempre los conflictos escolares de mayor impacto son aquellos que se manifiestan con violencias y en esa dimensión los medios de comunicación han venido jugando un papel determinante en la forma como se destacan como único problema de convivencia escolar.

El paradigma educativo basado en un enfoque de derechos humanos, incluso siendo la educación un derecho fundamental, tiende a resignificar el concepto de conflicto escolar, ve en la escuela un escenario básico e ideal para la formación de individuos capaces de proponer alternativas, y se postula la formación en ciudadanía y convivencia como uno de los caminos posibles a seguir.

Es necesario que los chicos conozcan sus derechos individuales y los colectivos y que puedan bregar por su defensa, pero consideramos que educar para la formación de la ciudadanía implica por sobre todas las cosas trabajar fuertemente para generar prácticas democráticas en las escuelas. (UNICEF, 2011, p. 11).

La concepción del conflicto escolar ha venido teniendo enfoques novedosos, debido quizás a la influencia de múltiples factores que en los últimos años han exigido a las escuelas adoptar criterios pedagógicos que sean más democráticos y garantes de los derechos humanos. Se está acudiendo a comprender el concepto más allá de algunas tesis tradicionales como por ejemplo: entender el conflicto escolar como negativo, reconocerlo pero actuar para erradicarlo, mediación del conflicto escolar para evitar violencias, negociación entre las partes buscando acuerdos, el conflicto como necesario en la dinámica social. Como alternativa, algunos estudios han venido apuntando a encontrar en el conflicto escolar una oportunidad para el desarrollo individual y colectivo, De Zubiría y De Zubiría (2011), posibilitando una interpretación novedosa de la problemática.

En esta investigación el conflicto escolar desde un enfoque pedagógico-formativo, hace énfasis en la transformación de la realidad de la escuela, de tal manera que postule propuestas alternativas para el abordaje del conflicto con miras a fomentar la formación en convivencia y ciudadanía, acordes a la necesidad de construcción de una sociedad en paz, lo que implica para los actores educativos el desarrollo creativo en el sentido de Eisner (2002) semejante al arte de nuevas e innovadoras propuestas educativas. Esto se debe expresar en la fuerza instituyente de nuevos significados sociales con respecto al conflicto escolar por parte de los actores educativos a partir del cumplimiento de un marco normativo basado en políticas educativas coherentes y pertinentes con las necesidades e intereses de los individuos, las colectividades y las sociedades, y el empoderamiento de la escuela como bases que fundamente el cambio social a partir de la educación. La construcción y desarrollo de sistemas teóricos que animen a abordar el conflicto escolar como una realidad que transforma la realidad, cierra brechas sociales y ayuda en la consolidación de una escuela que convive en paz garantizando los derechos humanos.

A manera de conclusión una mirada del conflicto escolar desde lo pedagógico-formativo debe incluir como mínimo estos elementos:

- El conflicto escolar se considera inherente a la estructura constitutiva de la escuela, tiene múltiples orígenes, se manifiesta de diversos modos y puede corresponder a varias tipologías. Lo importante es dejar por sentado que siempre va a estar, independientemente de alguna caracterización.
- Si educar implica convivir con el otro y el conflicto escolar está presente de forma permanente en la convivencia escolar mediada por relaciones humanas, en esta realidad están presentes las emociones de todas las personas allí reunidas, es decir, el conflicto escolar está también constituido por emociones, las cuales son otro elemento de la configuración de las significaciones sociales.
- El conflicto escolar es el fundamento de la convivencia escolar, por lo tanto la convivencia escolar es conflictiva por naturaleza. Las alteraciones de la convivencia escolar se originan en relación con

el conflicto escolar, los cuales están presentes en la escuela, determinando una convivencia escolar que es diversa e inclusiva y refleja los problemas sociales que aquejan el país.

- Como propósito pedagógico-formativo, el conflicto escolar permite ser trabajado en el currículo de modo transversal, haciéndose visible en las prácticas pedagógicas de aula y en los diferentes espacios educativos en la escuela, incluyendo la dimensión emocional del ser humano.

- El abordaje del conflicto escolar trasciende las fronteras de la escuela e involucra otras instituciones competentes de la sociedad, sin el concurso compartido de estos agentes, el tratamiento será parcial.

- La creencia de evitar el conflicto escolar como estrategia para no ahondar en él y no afrontarlo, limita la oportunidad de aprendizaje en la escuela. Enseñar a enfrentarlo invitando a las partes involucradas a compartir la responsabilidad de asumirlo y vivirlo para construir soluciones de carácter pedagógico posibilita un camino novedoso, responsable y humano.

- Reconocer el conflicto escolar como dinamizador permanente en el proceso educativo, posibilita la transformación estructural de la escuela y por ende de las significaciones sociales.

El conflicto escolar como alternativa para la convivencia y distinción con la violencia escolar

Para comprender el concepto de conflicto escolar como alternativa para la convivencia escolar, es necesario tratar los diversos enfoques derivados de las concepciones que se han desarrollado en torno a este tema. La discusión y reflexión sobre cada uno de los enfoques en relación con la realidad actual, será la que permita establecer cuál es la postura que asume este estudio para poder postular el conflicto escolar como un factor que incida en la convivencia escolar, enfatizando que se entiende dentro del contexto escolar desde el punto de vista pedagógico - formativo.

Atendiendo a la definición semántica de la Real Academia Española, (2016) el conflicto escolar se caracteriza por tener opuestos que son, aparentemente irreconciliables: un combate, lucha, pelea, enfrentamiento; los cuales son términos que implican unos contrarios, en una situación de la cual se supone debe haber un ganador y un perdedor. Por el contrario, en el contexto escolar con relación a los conflictos, han mediado históricamente diversas formas de connotación. Estas posibilidades que tiene el conflicto escolar como fuerza presente en la vida individual y colectiva para producirse y reproducirse y por lo tanto lograr cambios, es uno de los aspectos de interés pedagógico - formativo. En la tabla 1 se observa una síntesis de los principales enfoques estudiados y relacionados con el conflicto escolar:

Tabla 1
Enfoques para estudiar el conflicto escolar

Enfoque	Concepción	Papel de la Escuela
Tradicional - Positivista	Se entiende como natural en la sociedad. No es necesario que desaparezca, la misma dinámica social tendiente a la autorregulación y armonía, terminará por moderarlo.	Preparar nuevas generaciones para la vida social normada, armónica y positiva.
Estructural - Funcionalista	El conflicto no patológico socialmente, es otra forma de interacción social. La cohesión social neutraliza el conflicto, resolviendo el dualismo. Se impone siempre el orden social existente.	Reconoce la existencia del conflicto en el interior de la escuela y en la sociedad. Educa para que por medios comunicativos basados en el diálogo se neutralice el conflicto y se llegue al equilibrio social.
Socio - crítico	El conflicto es el motor de la historia, es de naturaleza social, se basa en la contradicción para ayudar al cambio social y la transformación de la vida individual, territorial y social	El conflicto se trata con principios democráticos, no violentos. La escuela aporta a través de acciones didácticas y formativas que conllevan a acciones políticas y sociales de cambio. En este enfoque predomina la mediación y el diálogo.
Pedagógico - formativo	Se fundamenta en el enfoque de derechos humanos, la formación para la ciudadanía y la convivencia buscando el buen vivir. Herramienta política para el manejo del	Escenario de socialización, democrático y participativo para formar a las niñas, niños y jóvenes, y transformar la sociedad. Conflicto escolar se debe aprovechar para generar

Enfoque	Concepción	Papel de la Escuela
poder y así dirimir los conflictos.	aprendizajes con miras a transformar la escuela y la sociedad. Además de la mediación y el diálogo, se incluyen la reparación, el restablecimiento de derechos humanos, el perdón y la reconciliación.	

Plantear el conflicto escolar como alternativa para la convivencia, implica reconocer los matices existentes entre una categoría y la otra. Es necesario establecer para esta investigación, que la categoría de violencia escolar está ubicada dentro de esos matices con una fuerza especial. Aunque se estima con claridad que en la presente investigación la violencia escolar no es una categoría de interés principal, se aludirá a ella muy a menudo, ya que como se ha venido planteando, conflicto escolar, convivencia escolar y violencia escolar, no se logran delimitar completamente en varios estudios debido a que entre estas categorías existen relaciones que son necesarias, tanto para la explicación de cada una, como para la existencia en las discusiones teóricas en trabajos e investigaciones.

Es que la violencia como categoría general, inserta en lo más profundo de la estructura social y cultural, está íntimamente ligada con la violencia escolar. Jimeno (2007), desarrolla aspectos importantes que permiten pensar en la estrecha relación de la violencia escolar con el conflicto escolar, y como se ancla a la esfera privada y pública del individuo en la sociedad actual. Esta investigadora plantea la tendencia actual a tratar la violencia como un fenómeno extraordinario que habita por fuera de la realidad social y cultural, en este sentido la escuela asume también de manera aislada estos problemas, como patologías particulares de los individuos no inherentes a la escuela. Esta idea es esencial, no solo para diferenciar las categorías de conflicto escolar y violencia escolar, sino como se planteará posteriormente, es la manera como el individuo productor de significados se define a sí mismo y define la sociedad, y a la vez, la sociedad existente lo define a partir de las significaciones sociales existentes.

Jimeno (2007), en varios apartados de su estudio trata de alguna manera diferenciada el conflicto con la violencia, aunque no es su intención hacer esta distinción. Pero lo relevante para la presente investigación es la correspondencia de estas dos categorías con el modelo de sociedad existente, de carácter neoliberal con incidencia política y cultural y el papel de los individuos y las instituciones en esa realidad. Esta forma de coexistir repercute en la realidad de las escuelas, se reproduce, y permite indicar que conflicto escolar y violencia escolar son dos hechos sociales ligados a una misma realidad, pero con una naturaleza propia.

El trabajo de González (2011), sobre la violencia escolar en México, desarrolla un análisis interesante de esta categoría, asumiendo múltiples aristas de interpretación, de lo cual llama la atención para esta investigación, la forma como la violencia escolar se ha venido consolidando como un fenómeno dominante en el contexto escolar, al cual se han direccionado esfuerzos desde distintos ámbitos de la sociedad, impidiendo ir más allá en la comprensión de otros factores que permanecen latentes en la base de esta problemática.

Tal vez la violencia sea uno más de esos vectores que desde hace tiempo cuestionan los dispositivos de escolarización –tan característicos de la modernidad primigenia–; acaso las estrategias de control, los programas de seguridad o las sospechas permanentes muestren, en su polivalencia táctica y conceptual, los límites de un sistema educativo basado en los organismos del encierro y en las razones de la autoridad. Pero también habría que ver si la violencia escolar no es también un modo de conducir, solapadamente, los conflictos efectivos en la indisciplina, en las instituciones y en los maestros. (González, 2011, p. 17).

Esta idea de González (2011) permite pensar que siendo la violencia escolar la categoría dominante en la actualidad de la convivencia escolar, que es manifiesta e innegable debido a los hechos que se identifican en los contextos escolares, clarifica también, como existen realidades latentes que no se evidencian, pero que conforman la base estructural de la violencia escolar, allí identifica el conflicto escolar, como factor imprescindible en la comprensión del fenómeno.

Este trabajo de González (2011) plantea que el concepto de violencia escolar es nuevo en el contexto académico, en el campo de la investigación educativa, entre otros, como categoría explicativa, de análisis e interpretación de la realidad, mas no las prácticas que explica el concepto de violencia escolar, las cuales son históricas y han estado presentes en la configuración de la escuela desde sus inicios.

La violencia escolar es un concepto, la denominación de un fenómeno finisecular, de una problemática compleja, heterogénea, contradictoria. Más aún: confusa, incierta, en muchos sentidos enigmática. Designa prácticas diferentes, que van de los tradicionales castigos a los niños, los abusos sexuales, los golpes entre alumnos y las fechorías de las pandillas extra o intraescolares; a la drogadicción y las amenazas de narcos, cholos y maras; los secuestros y asesinatos de estudiantes; los ataques de alumnos a maestros, a sus compañeros o a las instituciones educativas. (González, 2011, p. 21).

Si la violencia escolar es una nueva categoría que contiene unas realidades prácticas que a lo largo de la existencia de la escuela, han estado presentes, aunque de diferente manera; también, la presencia del conflicto escolar como fenómeno que antecede la violencia, es indiscutible en la realidad escolar. Las manifestaciones de violencia están precedidas de conflictos en la escuela, los cuales a su vez son históricos, que están ubicados en la base estructural de la escuela, constituidos por elementos de diversa índole, que implican una alta complejidad para el entendimiento. Para González (2011), la violencia escolar es una categoría histórica y política, que para efectos de este estudio ha coexistido con el conflicto escolar. Esta idea se ilustra con esta breve descripción, referida a la violencia escolar:

No es original ni exclusivo de esta época. ¿Quiénes no recuerdan los golpes de los maestros, los manazos en la escritura, los borradores volando por el salón de clase, las orejas de burro, las burlas a los diferentes, los grupos enfrentados, a veces hasta en batallas campales, las ramas zumbando hacia las nalgas infantiles? ¿Quiénes no sufrieron al maestro impulsivo, a los compañeros abusadores, al director-juez-verdugo? (González, 2011, p. 74).

La escuela ha sido el escenario donde han confluído históricamente diversos conceptos que tratan de dar cuenta de las acciones que en ella se desarrollan. Escenario de mil batallas, desde las más atroces que aluden al castigo físico, las ideológicas ancladas en las religiones, las pedagógicas en el saber y la ciencia y las políticas soportadas en los derechos humanos, la democracia y la participación ciudadana. Diversas ópticas han dado razón de estas dinámicas, acorde a los intereses implícitos; múltiples explicaciones se han derivado y empleado para causas educativas y políticas, poco se ha logrado resolver de esas problemáticas inherentes a la escuela, en este caso a la convivencia escolar.

Si bien, como lo plantea González (2011), mostrando en su estudio como la escuela mexicana ha experimentado fuertes embestidas de la violencia escolar, nombrada así actualmente, camuflada en antaño, que afecta la convivencia armónica provocando afectación individual y colectiva; de la misma manera, en Colombia la escuela no ha sido ajena a situaciones semejantes, lo que implica fenómenos compartidos en los países latinoamericanos. En conclusión, si la violencia escolar se considera un fenómeno histórico, de la misma manera el conflicto escolar que subyace en sus raíces, emerge como una fuerza a la cual no se le ha dado la importancia que representa en la dinámica de la escuela. Conflicto escolar, violencia escolar y convivencia escolar, son conceptos fronterizos, con sutiles líneas que separan y demarcan una realidad que comparten cotidianamente en el contexto de la escuela, proyectando unas significaciones sociales, que es necesario develar e interpretar.

Hechas estas distinciones, se retoma la categoría de conflicto escolar, para suscitar un análisis de la posibilidad que pueda ser una alternativa para la convivencia escolar, ya que en la actualidad es un paradigma que ha logrado establecerse en las discusiones académicas con respecto al tema. Desde comienzos del siglo XXI, en la sociedad colombiana se comenzó a poner en el discurso escolar y en la agenda pública los temas relacionados con el conflicto escolar, tratados simultáneamente, y poco diferenciado, con la violencia escolar y la convivencia escolar.

De la violencia escolar se derivan otros conceptos, que no siempre se esclarecen lo suficiente, como, agresión escolar, agresión sexual, bullying, cyberbullying, maltrato emocional, maltrato físico, hurto, vandalismo, pandillas, porte de armas, consumo y distribución de estupefacientes; todos ellos convergentes en la escuela, de manera indiscriminada y en muchos trabajos son tratados sin la suficiente claridad conceptual. Los eventos de desajuste en la convivencia escolar, se convierten en insumos de gran valor para las acciones mediáticas, los medios de comunicación develan ante la sociedad y el mundo problemáticas que quizás habían estado en lugares recónditos de la escuela, pero a la vez, aquello que era de la competencia institucional, pasa a ser asunto público de la sociedad en general.

Pero no solamente ha sido una necesidad en la sociedad colombiana, también en países como España se avizoró iniciando en siglo XXI, ideas que insinuaban asumir el conflicto escolar desde una visión educativa, pensando que en el contexto escolar se pueden sembrar las bases para enseñar la forma de superar los conflictos escolares, pensando en la conquista de sociedades en paz. Al respecto, algunos trabajos, como por ejemplo UNESCO (2001), sugiere al respecto, refiriéndose al conflicto escolar:

Verlo como una forma de transformar la sociedad y las relaciones humanas hacia mayores cuotas de justicia. Descubrir que los conflictos son una oportunidad educativa, una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como para prepararnos para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar nuestros derechos de una manera no violenta. (UNESCO, 2001, p. 5).

Queda en firme la apuesta, que el conflicto escolar se convierte en un gran dispositivo para que por medios educativos y pedagógicos, las nuevas generaciones aprendan a resolver los conflictos de forma pacífica, en el escenario escolar, generando una sana convivencia, situaciones que desde luego, según estos planteamientos, debe repercutir en la sociedad en general, con miras a lograr la paz. El conflicto escolar es entendido desde el sentido que le da Ruíz L. (1999), integrado a la conflictividad como condición humana, que muestra un escenario donde se confrontan múltiples

intereses, deseos y valores, abriendo posibilidades de comprensión, transformación, cambio y renovación de las relaciones sociales.

Convivencia escolar

En Colombia la convivencia escolar tiene un referente legal sobre el cual se ha venido desarrollando como concepto, que permea la realidad de la escuela y la sociedad en general. Se encuentra inmersa en la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y decreto reglamentario 1860 de 1994, la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia de 2006, La Ley 1620 Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, decreto reglamentario 1965 de 2013, decreto 1075 de 2015 decreto Único Reglamentario del Sector Educación y los Manuales de Convivencia de cada una de las instituciones educativas.

La convivencia escolar es un hecho que implica estar diariamente en un espacio determinado denominado escuela, viviendo con varios seres humanos, niños, jóvenes y adultos, mediados por relaciones que están cargadas de intereses individuales y grupales, que dan cuenta de un sistema institucionalizado de normas escolares que implican poder, tradición, cultura y formación. La convivencia escolar también recibe influencia de factores externos que provienen de los entornos escolares, la familia, la comunidad, los medios de comunicación, las políticas y la sociedad en general. Este entramado no es ordenado, es caótico, contradictorio y por lo tanto productor de conflictos escolares de forma permanente.

Se considera también que para este estudio es necesario ampliar la relación de la convivencia escolar con otras subcategorías, cercanas a través del desarrollo histórico de esta categoría, reflexión que se llevará a cabo en las siguientes páginas.

Convivencia escolar y disciplina

El concepto de convivencia escolar asociado a la disciplina, se deriva del enfoque tradicional que postulaba la organización en la escuela desde la autoridad, las normas, la obediencia, la sanción y en algunos casos el castigo. La escuela se regula a sí misma en su interior, en cierta medida la familia delega plenamente esa función a directivos y docentes. Los reglamentos escolares en esta concepción tradicional resuelven los problemas de convivencia escolar desde la autoridad y la norma, no hay oposición ni influencia externa o de terceros que cuestionen este accionar. La conducta de los individuos esta mediada por la norma impuesta, vertical y sin discusión.

Históricamente el concepto de disciplina ha estado ligado al pedagogo, al profesor, a la enseñanza, a la educación y al propio estudiante. Igualmente su significado se asocia a ramas del saber que abarcan un conjunto de conocimientos de un ámbito específico, agrupados de modo sistemático. (Maturana, Pesca, Urrego y Velasco, 2009, p. 83).

Aunque se habla de convivencia, desde esta perspectiva no es tan importante el otro, tampoco las relaciones interpersonales y de convivencia, prevalece entonces el individuo y su conducta en un sistema normado. La disciplina es la garante de la convivencia y si esto ocurre se garantiza el proceso de enseñanza aprendizaje.

El paradigma de la disciplina como garante de la convivencia no ha desaparecido en la actualidad. El modelo de orden de la escuela conserva aún características que a pesar de los avances en este campo inciden de manera significativa. Se podrían poner varios ejemplos al respecto: uno de ellos es la organización del tiempo en las instituciones educativas, donde la escuela para mantener el orden interno organiza horarios inflexibles, buscando hacer bloques de tiempos donde aparecen segmentados los procesos de enseñanza aprendizaje y el esfuerzo institucional para que los estudiantes cumplan estos tiempos es una ardua tarea en el tema de convivencia escolar. Otro ejemplo, es el relacionado con los uniformes, los cuales se mantienen con el argumento de la igualdad y de no generar discriminación entre los estudiantes. Este tema, que no es discutible, es

una de las dificultades diarias de la convivencia. A pesar que los uniformes son creados en la actualidad con la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa, siempre habrá estudiantes que difieren de estos modelos. En la escuela a casos como los dos ejemplos, se les denomina mínimos no negociables. Aunque el concepto de disciplina no se usa hoy día de forma explícita, muchas características, como las mencionadas, siguen vigentes, quizás con otros nombres.; convivencia y disciplina son dos conceptos que no son extremos en su significado y estructuran las prácticas en la escuela actual, entre uno y otro existen matices compartidos.

Convivencia escolar, principios y valores

Otra tendencia importante busca crear, que para lograr una sana y equilibrada convivencia escolar es imperante que los estudiantes desarrollen aprendizajes en valores humanos.

Es por esto que la mejora y fortalecimiento de la convivencia en los centros educativos se le debe dar la importancia que se merece así como volver la vista hacia algunos de los valores más elementales, como la tolerancia, la solidaridad, el respeto de los derechos humanos, al medio ambiente, a la igualdad de oportunidades y al valor de la equidad, enmarcados en los principios básicos de la participación y la democracia. (Maturana et al., 2009, p. 81).

Estos postulados, son hoy discutibles y objeto de análisis ya que no siempre son directamente proporcionales los procesos de formación en valores con la mejora de la convivencia, por lo menos eso es lo que se percibe actualmente con el aumento de las problemáticas de convivencia en las escuelas colombianas, especialmente en Bogotá D.C. y otras ciudades principales.

Un modelo de convivencia escolar pensado en el desarrollo de valores, requiere de entrada que exista una coherencia entre el proyecto educativo de la sociedad, las necesidades de los estudiantes y alineación de los objetivos formativos entre la familia, la escuela y el estudiante. Se fundamenta en valores compartidos por una sociedad, y eso es lo que en Colombia no se ha logrado establecer ya que en la realidad del país diversos sectores de la sociedad ofrecen a las niñas, niños y jóvenes

valores acordes con intereses particulares, especialmente relacionados con la economía de mercado y los medios de consumo, los cuales muchas veces contradicen y causan traumatismos en la educación y la formación que se imparte en las escuelas y las familias. Esta situación es a su vez una de las principales fuentes productoras de conflictos en la escuela, por la manera contradictoria que presentan los principios y valores en los medios de comunicación masiva.

Esta idea se soporta en el estudio de Maturana (et al., 2009) quién al hacer el análisis de las contradicciones que tienen las culturas escolares con las sociales y la configuración individual de principios y valores. Al respecto plantea:

Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan a veces por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y de los jóvenes. (Maturana et al., 2009, p. 78).

Los principios y los valores en las escuelas colombianas al presentar una significativa diferenciación cultural, hacen que a pesar de la existencia de políticas nacionales en convivencia, no se encuentren referentes en este sentido, de forma unificada, de tal manera que se pueda decir que son un modelo a seguir de los sistemas educativos. Se encuentran tantas diferencias como culturas y escuelas existen en el país. Esto da como resultado configurar escuelas donde convergen múltiples principios y valores, lo cual hace compleja, contradictoria y conflictiva la realidad social escolar.

Convivencia escolar, ley, participación y democracia

La convivencia en Colombia es un tema que desde el punto de vista normativo se plantea en el artículo 2 de la Constitución política de Colombia:

Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afecten y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo. (Constitución Política de Colombia, 1994, p. 1).

La escuela oficial, de la cual hacen parte las tres instituciones educativas presentes en este estudio, tiene el deber constitucional de garantizar, para este caso, la convivencia pacífica. Para lograrlo, se despliegan algunos principios claves, que por medio de la legislación educativa, faculta y obliga a la escuela trabajar desde su interior en el logro y realización de los objetivos constitucionales.

Además, en el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia, se reafirma tal intención, “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (Constitución Política de Colombia, 1994, p. 4). Esta doble naturaleza de derecho y deber, se incluyen directamente en la organización de los sistemas de convivencia escolar. Surge entonces el reto de cómo la escuela como institución pública representante del Estado puede garantizar estas exigencias constitucionales. Esta ardua labor es la que a lo largo de estos años posteriores a la Constitución Política de Colombia de 1991, se ha hecho compleja, de tal forma que a la fecha dichos objetivos no se hayan logrado plenamente.

Posteriormente, en el país se legisla para el campo educativo con la Ley General de Educación de 1994, que desarrolla postulados en relación con el tema, los cuales se deben plasmar en las instituciones educativas. Para esto se establecen objetivos comunes para todos los niveles formativos buscando el desarrollo integral de los educandos. En el artículo 13, literal c, dice “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la fraternidad, el cooperativismo y, en general la formación en valores humanos” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 4). Desde entonces, estos temas se han venido desplegando en todas las instituciones educativas

públicas y privadas del país, de diferentes maneras y casi siempre han terminado con la expectativa que se debe ver reflejada en lograr una convivencia escolar pacífica.

El decreto 1860 de 1994, cuando aborda el tema del contenido del proyecto educativo institucional, de forma más concreta expresa en el artículo 7: “El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para profesores” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 7). Posteriormente, el artículo 17 del mismo decreto, trata de forma específica como debe estar estructurado el Manual de Convivencia. Este documento se convierte desde ese entonces y hasta el día de hoy en la carta de navegación de las instituciones educativas en materia de convivencia.

La Ley 1620 de 2013, no esboza una definición precisa de lo que entiende por convivencia escolar, se centra en hacer énfasis en la formación de ciudadanos capaces de llevar a la práctica sus derechos y deberes, y plantea su accionar en unos conceptos básicos que se muestran a lo largo de su contenido. Dice la mencionada Ley:

El objeto de esta Ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994. (Presidencia de la República de Colombia, 2013, p. 1).

El enfoque de esta ley es formativo en ciudadanía y ejercicio de los derechos humanos, y pretende democratizar la escuela, dar participación activa a los actores de la comunidad educativa, promover la tolerancia facilitando procesos de inclusión que permitan la materialización siendo pluralista y multicultural. Esta Ley busca desarrollar algunos pilares fundamentales que habían venido afectando la convivencia escolar y las pone en la palestra del quehacer educativo de las escuelas. Sobre este tema se ahondará en el capítulo dedicado a políticas públicas.

En septiembre del 2013, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, promulga el decreto 1965, por medio del cual se reglamenta la Ley 1620, y se dedica a aspectos especialmente

técnicos y tampoco estipula una definición de los que se entiende por convivencia escolar. También en el capítulo sobre política pública se volverá a retomar este tema.

De todas maneras “las disposiciones legales derivadas de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto reglamentario 1965 de 2013 han marcado un hito en la configuración de la convivencia en las escuelas colombianas (...)” (Téllez, 2016, p. 94), presentando un esquema sujeto a la norma nacional al cual deben acogerse las instituciones educativas so pena de ser sancionadas. Esta normativa crea inicialmente una serie de reflexiones y reacciones por parte de la comunidad educativa y posteriormente unas acciones prácticas de ajuste que implicó virajes sustanciales en la estructura de la convivencia escolar.

Es común encontrar en las políticas educativas expedidas en Colombia, especialmente después de la Constitución de 1991, una tendencia a tomar como pilar fundamental el tema de la participación y la democracia. Estos dos conceptos se han vuelto necesarios para buscar la configuración de los proyectos de convivencia en la escuela colombiana, aparecen continuamente en el discurso político y pedagógico y por lo general, se convierten en un imaginario que mágicamente puede resolver las problemáticas escolares. “Uno de los fenómenos es la convivencia en la escuela. Las trampas que asechan la comprensión amenazan también los procesos de intervención consiguientes” (Santos, 2003, p.7).

Santos (2003) en su estudio, deja ver cómo pueden existir trampas en torno a la comprensión y práctica de la convivencia escolar, cuando discursos dominantes coyunturales van colmando la realidad de la escuela, especialmente relacionadas con las políticas educativas del momento.

La primera trampa tiene que ver con la selección de los fenómenos que focalizan la atención en un momento determinado. No es casual que se produzcan -oleadas pedagógicas- que cobran protagonismo en las conversaciones, en las investigaciones, en los libros, en los cursos de perfeccionamiento, en la preocupación institucional. Puedo recordar en los últimos años, como se ha focalizado la atención, como en oleadas sucesivas que han bañado la playa de la actualidad

pedagógica, en los proyectos de centro, en la evaluación del alumnado, en la evaluación de los centros, en la diversidad en la convivencia... ¿Por qué se habla hoy tan insistentemente de convivencia? ¿Nunca hubo conflictividad en las aulas? ¿Es hoy tan grande como se dice? (Santos, 2003, p.7).

Después del primer quinquenio del siglo XXI, en Colombia, se hace presente en las políticas educativas, el tema de la convivencia escolar y se fue haciendo creciente el tratamiento de este tema, hasta concretarse en la Ley de convivencia 1620 y decreto 1965 del año 2013. En la actualidad para nadie es un secreto como en Colombia el tema es de primer orden en todos los ámbitos públicos del país, los medios de comunicación, las políticas públicas, los proyectos pedagógicos, la cátedra de la paz; todos hacen referencia a la convivencia escolar y a los conceptos de participación y democracia. Continúa Santos (2009):

La segunda trampa se refiere a la conceptualización. El lenguaje es un camino por el que avanzamos hacia la comprensión y liberación y por el que retrocedemos muchas veces hacia la confusión y la dominación. En esta trampa de la definición de conceptos se esconde la pretensión de que con los mismos términos todos estamos diciendo lo mismo. No es así. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de conflictividad en las aulas? ¿Hablamos, quizá, de la violencia institucional del -daño que las escuelas hacen a los niños y niñas? No. Parece ser que solo tenemos en cuenta la violencia que ejercen los alumnos (no tanto unos sobre otros cuanto sobre el profesorado). ¿Hay violencia entre profesores? ¿Entre éstos y la administración? ¿Entre la dirección y el profesorado? Estas facetas no parecen incluirse en la definición de -violencia en la escuela-. (p.8).

La visión sesgada que plantea esta trampa, va en contravía con la configuración estructural y compleja de la realidad de la escolar. Es importante hacer una claridad conceptual cuando se refiere el tema de convivencia, conflicto, violencia. Existe la tendencia, heredada, quizás, culturalmente, de creer que los tres conceptos aluden a lo mismo, además que son producto el interactuar de los estudiantes, como únicos actores y productores de estos fenómenos.

Y es que los individuos se caracterizan como fenómenos sociales gracias a la existencia del lenguaje, como plantea Echeverría (2005), que le permite dar sentido a su propia vida y al mundo que lo rodea por medio de significados generados desde el lenguaje. El individuo por medio del relato y los conceptos empleados se define a sí mismo y también a los demás y en la medida que esos conceptos significan algo distinto, cambia como individuo y cambia el mundo con el que interactúa. Implica entonces la capacidad que tiene el individuo de provocar cambios y a la vez las limitaciones que tiene dependiendo del sistema social al que pertenece. En todo caso, la construcción individual y social se da en doble vía, son interdependientes, en esa relación el lenguaje juega un papel fundamental.

La siguiente trampa planteada por Santos (2009) dice:

La tercera trampa es la del diagnóstico. ¿Cómo están las cosas hoy día en esas cuestiones problemáticas? ¿Hay más conflictividades que antaño? Obsérvese que si alguien nos dice cuál es su posición política, ideológica o social, podemos sin mucho temor a equivocarnos predecir cuál es el contenido de su posición. Quiero decir, que si el diagnóstico se quiere hacer de forma interesada, no rigurosa. Los catastrofistas dirán que nunca ha existido una situación semejante a la que hoy vivimos. Los ingenuos dirán que el panorama que presenta la escuela es idílico. Desempeñan un papel preocupante en el diagnóstico los medios de comunicación. El hecho de que un estudiante haya pegado a un profesor en una escuela de Tarragona aparece en los periódicos de todo el país, a veces bajo un titular generalizador alarmante. El hecho de que a esa misma hora millones de estudiantes trabajan en las aulas en un clima de respeto y solidaridad, no se convertirá en noticia. (p. 8).

En los últimos años en Colombia, socialmente la escuela suele concebirse como productora de violencia, conflictividades y desmanes de convivencia escolar de variadas clases. Independiente de cualquier influencia de otra índole, el entramado escolar se entiende como productor natural de estos fenómenos y encarna también la exigencia de alcanzar las soluciones efectivas a estos problemas. Por lo general, los planes de convivencia en la escuela adolecen de planeaciones

surgidas del diagnóstico, con secuencias de seguimiento, evaluación, control y solución. Esto lo busca subsanar los protocolos de atención, formalizados en la Ley 1620 de 2013 y decreto 1965 de 2013. Sigue Santos (2009).

La cuarta trampa es la de atribución de las causas a los fenómenos. Suponiendo que haya mayor conflictividad ¿A qué se debe? Aunque los fenómenos sociales son complejos y multicausales, existe la tendencia a elegir una causa de forma interesada. (p. 8).

Existe en la escuela colombiana la tendencia a atribuir el origen de las problemáticas de convivencia a los estudiantes. Tanto la Ley 1620, como decreto reglamentario 1965 y por ende los manuales de convivencia, centran el accionar en procesos y procedimientos dirigidos a los estudiantes, en el entendido que sobre ellos recaen la mayoría de las causas y las consecuencias. La escuela no es entendida como un conjunto estructurado de multirelaciones sociales, donde confluyen un sin número de intereses particulares y grupales provenientes de los diversos actores educativos. De esta tendencia se producen estrategias formativas para los estudiantes que buscan contener la fuerza del fenómeno. Agrega Santos (2009):

La quinta causa es la de asignar valor a los fenómenos una vez elegidos, definidos, diagnosticados y explicados. ¿Es bueno o malo que haya más conflictividad? Porque alguien no puede pensar que el conflicto no es necesariamente malo, y que, en ocasiones, es bueno. Si se produce conflicto porque el oprimido se rebela contra el opresor, habremos decir que el conflicto es bienvenido. (p. 9).

Los temas de disfunción en la convivencia escolar y especialmente el conflicto se ven como elementos que afectan negativamente el desarrollo institucional. Se presenta un precario desarrollo de otras miradas que puedan dar cuenta de estos problemas en otro sentido. El enfoque punitivo y sancionatorio está insertado en lo más profundo de la cultura escolar y se debate y resiste constantemente con orientaciones que traten de dar una perspectiva diferente o alternativa. El paradigma surgido de la normativa y soportado en los conceptos de participación y democracia no

han logrado un pleno desarrollo en el contexto escolar, y en la realidad se asoman fenómenos complejos y contradictorios.

La participación y la democracia en la estructura funcional de la escuela está dictaminada por medio de aspectos normativos, en la práctica escolar hace parte del discurso en las diversas esferas, en la práctica evidencia serias dificultades, ya que los actores educativos no logran materializar estas ideas en la cotidianidad escolar de manera coherente y la exclusión sigue siendo fuerte.

De esta manera queda planteado el reto de entender la convivencia desde un paradigma de la participación y la democracia, aspectos que forman parte de la reflexión actual en el ámbito educativo colombiano. Son muchas las aristas que se tienen que abordar desde esta perspectiva, por ahora era importante señalar que el concepto de convivencia escolar tiene estas connotaciones y múltiples desarrollos investigativos al respecto.

El poder tiene que ver con estas manipulaciones. Al poder puede interesarle que se hable de cierto asunto, que se le conceptualice de una manera determinada, que se diagnostique la situación desde una perspectiva peculiar, que se atribuya las causas a unos factores precisos y que se valore todo lo que sucede respecto a un fenómeno desde su óptica. (Santos, 2003, p. 9).

La discusión en torno al poder, es uno de los conceptos principales cuando se asume esta discusión, pensando en que la horizontalización de las relaciones de poder en la escuela es fundamental para el desarrollo del individuo y del ciudadano en el sistema educativo, por ahora basta con señalarlo ya que esto sería discusión y tema que daría para otra investigación.

Convivencia escolar para la paz

Para referir este concepto se hará un recorrido buscando su comprensión desde la emisión de la Ley general de educación 115 de 1994. Desde la perspectiva de esta normativa son fundamentales dos pilares en la manera como la convivencia escolar es entendida en las instituciones educativas: la participación y la autonomía se convierten en ejes fundamentales para lograr normar la escuela.

Entendida la disciplina como un conjunto de procedimientos, reglas y normas de conducta, en la práctica escolar, se sabe que el cumplimiento de ellas, no necesariamente garantizan un buen desempeño académico, ni mucho menos una sana convivencia, por el contrario, es importante establecer mecanismos de disciplina basados en la confianza, utilizando al máximo, procesos de participación que promuevan la autonomía de los estudiantes desde los primeros años de escolaridad para así, de esta manera acercarse a un proceso que desarrolle la armonía de las relaciones entre las personas de la comunidad escolar y que se refleje en la sociedad. (Maturana et al., 2009, p. 85).

La participación y la autonomía se proponen como principios fundamentales que ayudarían en las escuelas colombianas en el acuerdo de formas de convivencia escolar, que se convertirían en reglas y normas que se plasmarían en los manuales de convivencia escolar. De esta manera la convivencia escolar, se pensaba, podría regularse en el diario vivir de las escuelas. Estos principios se mantienen en la actualidad y los procedimientos siguen vigentes en la organización de la convivencia escolar; sin embargo, como lo asegura Maturana (et al, 2009), se percibe que la sana convivencia no se ha logrado consolidar después de 20 años de expedidas la Ley 115, por el contrario, la realidad que se vive en las instituciones educativas es bastante difícil en la actualidad.

Esta perspectiva entiende la escuela como el lugar que por naturaleza posibilita la convivencia de los actores que allí confluyen, pero especialmente para que los niños se formen en sus vidas los principales fundamentos no solo de convivencia escolar, sino también con miras a una adecuada convivencia social. “Por estar la escuela inmersa en un contexto social, ésta se convierte en un escenario de encuentros, de participación, de aprendizaje, de compañía entre diversos actores, es decir, de convivencia, aunque de la misma manera, por su naturaleza de quienes la conforman, de su misión, de sus relaciones y de sus prácticas cotidianas, es un espacio propicio para presentarse, diferencias, desacuerdos, dificultades y en general conflictos” (Maturana et al., 2009, p. 80).

La idea de creer que la escuela es escenario de participación y de autonomía, como se plantea en la normativa, tendría que invertirse. El inicio sería al contrario de lo que plantea Maturana et al.

(2009), ya que lo que caracteriza de entrada la convivencia escolar, son los diversos conflictos que se generan en el interactuar de los diversos actores que hacen parte de esta institución, pero también de actores que colateralmente inciden y afectan la configuración de la convivencia. Las niñas, niños y jóvenes, desde el primer día de vivencia en el contexto escolar se ven enfrentados a múltiples conflictos, situación que se convierte en eje fundamental en todo el proceso educativo. Para Moreno (2009), muchas de las prácticas cotidianas de la escuela, afectan fuertemente a los estudiantes, desencadenando en varios casos en la denominada violencia escolar.

También vale la pena discutir si en realidad la escuela se ha democratizado como se plantea en la Ley 115, o si realmente aún se mantienen rasgos de autoritarismo en las relaciones entre los actores de la comunidad educativa, pero especialmente en la relación de los directivos y docentes con respecto a los estudiantes. El discurso de los principios y los valores es un paradigma que sigue vigente después de muchos años, el cual plantea en términos generales, que el creciente deterioro de la convivencia escolar se debe a la pérdida de esos principios y valores, en el interior de dos instituciones formadoras por excelencia: la familia y la escuela. Pero esta problemática no se puede entender como fenómeno aislado, esta corresponde a un tejido amplio y complejo, derivado de la crisis de la modernidad, que muy bien plantea Marino (2012), aduciendo los incomparables avances de la humanidad en torno al conocimiento a la par con la inmensa incapacidad de resolver los problemas humanos fundamentales para poder vivir en paz, derivados de la falta de creatividad.

Pensar en el papel que juega y puede jugar la escuela para propiciar convivencia pacífica, implica una transformación de fondo de la estructura educativa, la cual necesariamente está ligada a cambios profundos de la sociedad, la cultura y la política. Como lo plantea Ramírez (2016), se requiere de una comprensión novedosa desde un territorio distinto que fomente en la escuela la vivencia de la paz a partir del respeto de la integridad moral y física de los actores educativos, creada y desarrollada por la escuela en ese nuevo territorio. No será posible consolidar una convivencia escolar que propicie el logro de la paz, sin transformar los paradigmas que soportan la

escuela anclados a estructuras inmutables cuyos objetivos no corresponden con las verdaderas necesidades de la sociedad colombiana.

Políticas educativas y conflicto escolar

La política educativa es entendida como las acciones del Estado que van a influir en la mentalidad y en las prácticas educativas de las personas que componen el sistema educativo y que por ende tienen una repercusión social ya se fundamenta en procesos relacionados con el conocimiento, los derechos humanos fundamentales, la expansión de ideas, pretensiones y valores que se van fijando en el modo de pensar de la gente. Por lo general, la política educativa se legitima desde un marco normativo existente y también busca por medio de las instituciones desarrollar nuevas normativas en la sociedad. Desde este punto de vista es la teoría y la práctica del Estado dirigida al campo de la educación pública con soporte en las leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país.

Para esta investigación la política educativa en relación con el conflicto escolar es relevante desde el enfoque de derechos humanos surgida con fuerza en Colombia especialmente en la primera década del presente siglo. Este enfoque es producto de tendencias mundiales, sobre todo en lo que tiene que ver con los asuntos de violencia que han afectado a América Latina y el Caribe. Muestra de ello es el X Informe Interamericano de Educación en Derechos Humanos del año 2011, que plantea el desarrollo de las políticas de convivencia escolar y seguridad escolar con enfoque de derechos, producto del trabajo del Instituto Interamericano de Derechos Humanos desde 1990.

Este informe comienza planteando la necesidad inherente a las dinámicas de las sociedades a las cuales hace referencia e inicia partiendo del eje de violencia escolar como problemática primordial.

Ante el crítico panorama de inseguridad y criminalidad en América Latina y El Caribe hay mucho desaliento en la comunidad educativa, por lo cual es imprescindible poner a disposición de la

región el *X Informe de Educación en Derechos Humanos*, que presenta los avances, progresos y carencias en las políticas públicas para prevenir la violencia en el ámbito escolar. (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2011, p. 8).

Tal y como se logró identificar en los antecedentes rastreados para este estudio, el análisis de las problemáticas de convivencia escolar ha estado ligado de alguna manera a la violencia sistémica y estructural presentada en la sociedad. Así lo demuestran los estudios de la década de 1980 y 1990, ya referidos en páginas precedentes, los cuales referencian insistentemente aspectos de la violencia política y violencia producto del narcotráfico, para llevar a cabo explicaciones de su incidencia en los ámbitos escolares.

El enfoque en derechos humanos recoge varias líneas que se han venido planteando y logra ligar aspectos que tienen que ver con la dinámica interna de las escuelas y permite entender la necesidad de ver estos problemas desde una óptica formativa antes que punitiva, tal y como se entendía desde la perspectiva de la disciplina de la convivencia. “En términos generales, el Informe Interamericano de la EDH ha venido siguiendo la inclusión de la educación en derechos humanos en la legislación educativa, el currículo, los textos escolares y la formación del magisterio” (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2011, p. 9).

Este informe, permite demostrar un aspecto que se ha venido reiterando en cuanto a la definición de conceptos fundamentales como conflicto escolar, convivencia escolar y violencia escolar. Así el estudio plantea como pilar fundamental la violencia escolar en relación con la incidencia de la violencia contextual:

Desde nuestra perspectiva conceptual y política se considera que si los actores educativos se forman en derechos humanos, se suscitarán interacciones más pacíficas, democráticas y seguras para todos y todas, ya que la EDH propicia el desarrollo de valores, actitudes y conductas que favorecen ese tipo de relaciones entre las personas sujetos de derechos. Existe una influencia recíproca entre la convivencia y la seguridad en el ambiente escolar y la EDH, de manera que

aprender a convivir en un ambiente resguardado, beneficia el aprendizaje y promueve el desarrollo de la autoestima, la valoración y el respeto que merecen las demás personas. (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2011, p. 10).

De esta relación planteada entre convivencia, seguridad y formación en derechos humanos, fundamentada en una metodología de casuística, no se percibe alguna intención inicial de tener en cuenta la importancia del conflicto escolar, el cual también hace parte de este entramado en la realidad de la escuela. Parece ser que aquello manifiesto por medio de la violencia escolar, quizás por el alto impacto que tiene en la sociedad, atrae la atención, y le resta importancia al tema del conflicto que subyace en el fondo de este entramado. Los resultados de los estudios del Instituto Interamericano, centran la atención en líneas gruesas en aspectos que tienen que ver con la garantía de los derechos humanos que implicaría asegurar el derecho a la educación, por eso es importante la mirada en la normativa y la política educativa. Así es importante en el décimo informe el cual centra la atención en:

Lo normativo o jurídico, que comprende la adscripción a normas internacionales, el reconocimiento constitucional, las garantías legales y otras medidas legislativas o reglamentarias. Lo político o institucional, que incluye la existencia de políticas públicas e instrucciones administrativas, el establecimiento de instituciones que atiendan la realización del derecho y la generación de instrumentos de acción. Las prácticas pedagógicas por medio de las cuales se ejecuta la cadena de decisiones e instrucciones que dan cumplimiento a las normas y las políticas. (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2011, p. 21).

Para el presente estudio estos tres ejes son fundamentales, posibilitan llegar a organizar la realidad del conflicto escolar como elemento constitutivo de la problemática. El mismo informe deja entrever como a pesar de que para este estudio es central el tema de violencia escolar, no se desconoce la existencia del conflicto en la base de las situaciones problemáticas, dice al respecto, basado en un estudio de Rodríguez (2006) y citado en el X Informe del Instituto Interamericano: “la vigencia generalizada de una cultura de la violencia, que lleva a que prácticamente todos los

conflictos (hasta los más acotados e irrelevantes) se ‘solucionen’ por vías violentas” (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2011, p. 40).

Finalmente, en Colombia, en materia de política educativa relacionada o centrada en el conflicto escolar, se cuenta con información que hace alusión a la implementación de lineamientos de convivencia escolar y violencia escolar, formación en derechos humanos y ciudadanía, pero son escasos los estudios concretos acerca del conflicto escolar. No sólo en Colombia sino en general en América Latina las investigaciones educativas han tenido una baja incidencia en los cambios reales que requiere la escuela, según Tedesco (1986). Esto hace aún más interesante poder iniciar sendero académico e investigativo en esta temática, que es fundamental para la educación del país (Ver Apéndice 1). En los siguientes apartados, se esbozarán los aspectos principales de la política educativa haciendo énfasis en lo relacionado especialmente con el conflicto escolar, para ello se toma como política nacional la Ley 1620 y decreto reglamentario 1965 del año 2013, como política distrital el Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PECC y como política institucional el Programa para la Gestión del Conflicto escolar, HERMES. Luego en el capítulo 4 se hará el respectivo análisis de las significaciones sociales identificadas después del trabajo de campo.

Política educativa nacional

Las políticas educativas de orden sectorial se enmarcan en la política educativa nacional inserta en el Plan de Desarrollo 2010 – 2014 “Camino a la Prosperidad” que involucra al Ministerio de Educación Nacional (2013), como uno de los actores fundamentales en la materialización de la política que busca mejorar la calidad de la educación y formar ciudadanos para el ejercicio de la ciudadanía, la cual se debe caracterizar por ser activa, reflexiva, crítica y participativa, promoviendo una convivencia pacífica y en unidad que permita la relación con una nación próspera, democrática e incluyente.

El Ministerio de Educación Nacional (2014), en coordinación con la Secretarías de Educación del país, se formula el objetivo de desarrollar una concepción de una educación de calidad centrado en el respeto de los derechos individuales y colectivos buscando reducir la inequidad existente en las instituciones educativas, promoviendo ciudadanos y ciudadanas que participen en los contextos diversos, multiétnicos y pluriculturales.

En concordancia con estos objetivos de la política nacional el gobierno expide la Ley 1620 del año 2013, creando el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. Luego expidió el decreto 1965 del año 2013, que reglamentó dicha Ley, lineamientos que se desplegarían directamente a las instituciones educativas del territorio nacional para la respectiva implementación y aplicación.

La política educativa relacionada con la convivencia escolar y por ende con el conflicto escolar, como un tema de la investigación, se convierte en eje fundamental para lograr la comprensión de los objetivos propuestos en este estudio. A continuación, se trata de indagar de forma más amplia algunas dinámicas que necesariamente ayudarán a ligar de forma más amplia la interpretación de la política educativa con el conflicto escolar, dando una panorámica nacional e internacional sobre el tema.

Relación de la Ley 1620 y decreto 1965 de 2013 con el conflicto escolar

Uno de los aspectos principales de la presente investigación, es propiciar la interpretación de la relación que existe entre la actual política educativa en materia de convivencia escolar, materializada en la Ley 1620 de 2013 “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” y el decreto reglamentario de esta ley, el 1965 de 2013, con respecto al

conflicto escolar, con miras a develar algunas realidades y poder plantear contribuciones desde esta perspectiva.

Desde el comienzo, la Ley 1620 se enfoca en el componente formativo cuando plantea: “El objeto de esta Ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación Ley 115 de 1994” (Ley 1620, 2013, p. 1). Esto implica que el espíritu es netamente educativo, pedagógico y por lo tanto la escuela es el epicentro ideal para el desarrollo de la normativa, así lo plantea Téllez, (2016).

En los objetivos de la Ley 1620 de 2013, no se percibe explícitamente, que alguno de ellos se enfoque en el tema del conflicto escolar. Aunque se puede pensar que las diversas problemáticas que aborda la ley, tienen en el fondo orígenes relacionados con conflictos escolares, la ley en sus objetivos se centra más en las consecuencias que en las causas. Educación, formación, prevención y mitigación, se convierten dentro de la ley en piedras angulares que permiten el abordaje de la garantía de los derechos humanos, el ejercicio de la sexualidad y la no violencia escolar.

El sistema de convivencia escolar se articula a partir de unos conceptos básicos denominados y definidos, estos son: competencias ciudadanas, formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, acoso escolar o bullying y cyberbullying o ciberacoso escolar. Estos ejes articuladores, sentencian en la ley la realidad escolar, sin tener en cuenta la complejidad y composición holística que la caracteriza. Los principios y los objetivos del sistema permiten sentar las bases principales de la estructuración de la ley, en lo subsiguiente, se encuentra en el documento las premisas para la implementación técnica en las instituciones educativas, principalmente, al igual que es crucial la estructuración funcional del sistema, precisando las responsabilidades de cada una de las instancias comprometidas, y las acciones punitivas, especialmente para las instituciones educativas en caso de presentarse falencias.

Al realizar el seguimiento al concepto de conflicto escolar en el cuerpo de la Ley 1620, se logra identificar el primer indicio, en la parte que se dedica a las responsabilidades de los docentes, artículo 19, numeral 2 de la ley, el cual dice:

Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos, el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 13).

Es clave, en este artículo, encontrar que a través de construcciones pedagógicas que permitan el desarrollo de estrategias para la resolución de conflictos, se plantea la posibilidad de encontrar en la Ley 1620 elementos potenciadores, que vayan más allá de lo técnico y lo jurídico y abran caminos alrededor del conflicto escolar como elemento constitutivo de la escuela. Posteriormente en el artículo 20, sigue la idea al respecto:

La educación para el ejercicio de los derechos humanos en la escuela implica la vivencia y práctica de los derechos humanos en la cotidianidad escolar, cuyo objetivo es la transformación de los ambientes de aprendizaje, donde los conflictos se asumen como oportunidad pedagógica que permite su solución mediante el diálogo, la concertación y el reconocimiento a la diferencia para que los niños, niñas y adolescentes desarrollen competencias para desempeñarse como sujetos activos de derechos en el contexto escolar, familiar y comunitario. Para esto, el proyecto pedagógico enfatizará en la dignidad humana, los derechos humanos y la aceptación y valoración de la diversidad y las diferencias. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 14).

Es importante señalar que aunque la Ley 1620 no se refiere en varios apartados explícitamente al conflicto escolar, a medida que se va desarrollando la misma dinámica de querer abordar la violencia escolar como uno de los temas principales, hace que se vaya direccionado inevitablemente a los orígenes de esa violencia, la cual radica en el conflicto escolar. Esto es, no se puede llegar a

hablar de violencia escolar, sus manifestaciones y factores asociados, eludiendo las raíces, las cuales están ancladas en lo profundo del conflicto escolar.

Cuando la Ley 1620 aborda la implementación de los manuales de convivencia, se refiere y trata como motivo de fondo el conflicto escolar:

Los manuales de convivencia deben identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como de posibles situaciones y conductas que atenten contra el ejercicio de sus derechos. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 14).

Siendo el manual de convivencia un documento rector construido de forma democrática y participativa por todos los integrantes de la comunidad educativa, en la Ley 1620, cuando aborda la convivencia escolar, se esboza una tendencia más a privilegiar los fundamentos jurídicos y técnicos que den salida a problemas de la violencia escolar, lo que desde esta investigación se entiende, como abordar las consecuencias derivadas de la alteración de la convivencia escolar y no las causas del fenómeno que apuntan al conflicto escolar.

Posteriormente enfatiza:

El Ministerio de Educación Nacional reglamentará lo relacionado con el manual de convivencia y dará los lineamientos necesarios para que allí se incorporen las disposiciones necesarias para el manejo de conflictos y conductas que afectan la convivencia escolar. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 15).

De esta manera, se muestra como la Ley 1620, se refiere en su contenido al tema de conflicto escolar, preocupación fundamental en este estudio.

Es pertinente ahora, revisar el decreto reglamentario de la Ley 1620, el 1965 del 11 de septiembre de 2013. En el artículo 39 de decreto 1965, compilado en el decreto 1075 de 2015, dedicado a las definiciones, se hace alusión al conflicto escolar de la siguiente forma:

Conflictos. Son situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses. Y conflictos manejados inadecuadamente. Son situaciones en las que los conflictos no son resueltos de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar, como altercados, enfrentamientos o riñas entre dos o más miembros de la comunidad educativa de los cuales por lo menos uno es estudiante y siempre y cuando no exista una afectación al cuerpo o a la salud de cualquiera de los involucrados. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 14).

Ahora bien, conflictos manejados inadecuadamente, no depende exclusivamente de procedimientos, o protocolos o técnicas. Los conflictos escolares están insertados en lo más profundo de la cultura escolar, y aunque es un anhelo resolverlos constructivamente, no siempre es posible lograrlo de esta manera, lo cual no quiere decir, que deben tener desenlaces violentos o traumáticos para la convivencia escolar. También, condicionar los conflictos escolares a la participación por lo menos de un estudiante es una visión reduccionista que desconoce las relaciones entre otros actores educativos.

Posteriormente, en el artículo 40 del decreto 1965, compilado luego en el decreto 1075 de 2015, se trata el tema del tipo de situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos. Clasifica las situaciones en tres tipos y expresamente se refiere al conflicto en la denominada situación tipo I:

Situaciones Tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 16).

Solo se refiere a los conflictos manejados inadecuadamente, haciendo esta clasificación de tipo I, dando un sentido que conlleva a pensar que son conflictos leves, que no se han resuelto adecuadamente y se pueden solucionar relativamente fácil. Al hacer alusión a las situaciones tipo II y tipo III, la noción de conflicto ya no es tan evidente, y se justifican más desde las consecuencias, manifestadas en acciones de violencia, vulneración de los derechos humanos y acciones que son consideradas delitos en la legislación colombiana que involucran el cuerpo y la salud.

Desde la perspectiva de esta investigación, se considera que el conflicto está siempre presente, ya sea de manera manifiesta o latente, hace parte de la base de todas las situaciones que afectan la convivencia escolar. Se considera en este análisis que ni la ley 1620 de 2013 ni el decreto 1965 de 2013, propician la oportunidad de profundizar en la comprensión del conflicto escolar. De esta tipificación se pasa a legislar sobre los protocolos de atención, los cuales corresponden a acciones de carácter metodológico y técnico, reduciendo el radio de acción del componente pedagógico.

En los protocolos estipulados en el decreto 1965 de 2013, compilados en decreto 1075 de 2015, se destacan algunos conceptos que son fundamentales para esta investigación, los cuales se consideran pertinentes desarrollarlos ya que pueden dar fuerza a uno de los objetivos, relacionados con la posibilidad de resignificar la categoría de conflicto escolar. El decreto plantea como la primera acción de atención de situación tipo I:

Reunir inmediatamente a las partes involucradas en el conflicto y mediar de manera pedagógica para que éstas expongan sus puntos de vista y busquen la reparación de los daños causados, el restablecimiento de los derechos humanos y la reconciliación dentro de un clima de relaciones constructivas en el establecimiento educativo. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 17).

Mediar de manera pedagógica, reparación, restablecimientos de los derechos humanos y reconciliación, son conceptos que relacionados con el conflicto escolar como categoría esencial de análisis, tiene un sentido relevante, desde estas perspectivas se dan indicios en la ley, de lo que será

un desarrollo ulterior que permita interpretar el conflicto escolar como núcleo o epicentro de los problemas que se generan en las escuelas y que afectan la convivencia escolar.

El planteamiento de los protocolos emanados del decreto 1965 de 2013, deja también planteado a las instituciones educativas el reto para emprender iniciativas que permitan la construcción y profundización de aspectos que desde el marco jurídico no se logra esclarecer. Así por ejemplo se plantea que se debe definir:

Las estrategias y alternativas de solución, incluyendo entre ellas los mecanismos pedagógicos para tomar estas situaciones como oportunidades para el aprendizaje y la práctica de competencias ciudadanas de la comunidad educativa. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 16).

Preocupa no encontrar claros indicios en los resultados de la investigación para que se oriente la mirada en el componente pedagógico, importante en el abordaje que debe caracterizar el conflicto escolar, más allá del enfoque instrumentalista, mecanicista, técnico y normativo. Así, la implementación de la política educativa a partir de la promulgación de la Ley 1620 y decreto 1965 de 2013, ha contribuido en los colegios a generar algunos movimientos en torno especialmente a la reorientación y ajustes de los manuales de convivencia, en cuanto al tema de los protocolos, procedimientos y tipificación de las faltas de convivencia, aspectos que han sido trabajados desde con la intención fundamental de cumplir el mandato legal.

A pesar de los procesos de capacitación que se han dado a directivos y docentes en los colegios con miras a difundir la mencionada política educativa e impulsar la implementación en los dos primeros años de emitida, las significaciones sociales que tienen los actores educativos que se entrevistaron, dan cuenta de un desconocimiento de fondo, mostrando la poca apropiación que se ha tendido de la política. Más bien se tiende a significar la importancia de esta política educativa con la incorporación de protocolos, rutas de atención y actualización del manual de convivencia; también, se significa como herramientas que permiten definir procedimientos en casos de conflicto escolar. Especialmente a esto se han dedicado los esfuerzos de las autoridades educativas y no se alcanza a

evidenciar en la información suministrada por los actores educativos, respuestas que den cuenta de un proceso de cambio radical en la forma de comprender el conflicto escolar, distinto a lo que tradicionalmente ha estado instituido en el sistema educativo colombiano.

Frente a esta situación, son varios los interrogantes que se generan y simultáneamente, inmensos los retos que se deben asumir, en la búsqueda de fórmulas que permitan avanzar en la escuela y sobre todo a los actores educativos en reflexiones que conlleven a la posibilidad de generar transformaciones en las significaciones sociales del conflicto escolar, a partir de un intento en el cual la comunidad educativa, en especial directivos y docentes, propongan trabajar el conflicto escolar desde la pedagogía, de tal manera que se pueda ir más allá de la visión instrumentalista y técnica de la Ley 1620 y decreto 1965 de 2013.

Política educativa distrital

La política educativa distrital, está en correspondencia con la tendencia nacional y en el gobierno de Bogotá D.C. comprendido entre el año 2016 al 2016, se enfoca especialmente en lo relaciona con fomentar la educación para la ciudadanía y la convivencia, de donde se desprende el proyecto que se presenta a continuación como política educativa distrital.

Relación del Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PECC, con el conflicto escolar

En esta parte de la investigación, se busca estudiar la política educativa planteada por el gobierno de la Alcaldía Mayor de Bogotá, cuyo logo es “Bogotá Humana”, para interpretar la relación con el tema del conflicto escolar. Esta política se da en el marco del plan de gobierno entre los años de 2012 a 2016, y está ubicada dentro de un documento macro titulado Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, el cual se ubica dentro del Plan Sectorial de Educación, planteado para ese periodo. De esta manera se plantea el Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PECC., y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, dispone para el desarrollo

una estructura pedagógica, humana, técnica y financiera la cual iría directamente a los colegios públicos de la ciudad.

En general, esta política se puede ubicar dentro del enfoque de derechos humanos de niñas, niños y jóvenes, donde el derecho a una educación de calidad sea una oportunidad para construir una sociedad libre de segregación, discriminación y desigualdad. La escuela, se postula como el escenario ideal para desarrollar un currículo que supere el quehacer tradicional, fundado en procesos meramente académicos y busca también, una formación para la ciudadanía y la convivencia.

Tradicionalmente los currículos de la escuela han priorizado los primeros sobre los segundos, otorgando a los saberes ciudadanos un papel marginal y cediendo la competencia educativa sobre los mismos a currículos ocultos o, en algunos casos, asumiendo que dicha formación no es responsabilidad de la escuela. En esta misma línea la convivencia se ha limitado a la aplicación de las normas dirigidas a controlar los comportamientos, y a la formación de sujetos obedientes. (Secretaría de Educación Distrital, 2014a, p. 6).

La política pretende que la formación para la ciudadanía y la convivencia permee el currículo en la escuela, la idea es que se convierta en un proceso transversal del componente académico, ya sea por medio de proyectos pedagógicos institucionales o de la inclusión en los planes de estudio de objetivos formativos que incluyan estos temas, de tal manera que se complemente el propósito educativo.

En este sentido, la Bogotá Humana entiende la calidad en la educación como un proceso que supone el aprendizaje integral para el buen vivir en dos aspectos esenciales: la formación académica y el desarrollo de capacidades para la ciudadanía y la convivencia. El buen vivir supone entonces una formación integral que incluye diversas facetas y un conjunto articulado de motivaciones, conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer una persona tanto en el ámbito ciudadano como en el académico. (Secretaría de Educación Distrital. 2014a, p. 6).

La intención de esta política educativa para la Ciudadanía y la Convivencia, se puede considerar como un avance significativo, donde se ubica un núcleo crítico de la escuela, que no ha sido priorizado en las políticas anteriores, a pesar de la creciente problemática que se puede evidenciar en las escuelas de la ciudad en los últimos años. Es también importante como se ancla al derecho fundamental para garantizar una educación de calidad. La pretensión de integralidad de esta política va más allá del aula de clases, involucra todos los espacios de la escuela, también, todos los actores educativos, tanto internos como externos.

A pesar que en la ciudad y en el país, las políticas habían propuesto ejes de trabajo en las escuelas acerca de la convivencia y la ciudadanía, no se había articulado como un derecho fundamental relacionado con la calidad educativa, de manera integral y transversal, como ya se dijo. El Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, es un intento válido en el propósito de querer transformar el quehacer de la escuela, con miras a desarrollar procesos formativos consistentes, sostenibles que beneficie los estudiantes, la escuela en su conjunto y la sociedad en general. Para lograrlo el proyecto se estructura en cuatro dimensiones: el enfoque integral y contextualizado de la ciudadanía y la convivencia, la integración curricular de la ciudadanía y la convivencia, el empoderamiento y la movilización y la convivencia y construcción de relaciones armónicas.

La política de educación para la ciudadanía y la convivencia, define unos enfoques específicos para estos temas, también, las capacidades ciudadanas esenciales que se trabajarán: dignidad y derechos, deberes y respeto por los derechos de los y las demás, sentido de vida, el cuerpo y la naturaleza, sensibilidad y manejo emocional, y participación. A su vez, formula unas áreas temáticas: ambiente, derechos humanos y paz, diversidad y género, cuidado y autocuidado, y participación. Las estrategias de implementación de esta política son: PIECC, Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia; INCITAR, Iniciativas Ciudadanas de Transformación; Gestión del Conocimiento y RIO, Respuesta Integral de Orientación Escolar. Estas

estrategias, son la que en últimas, llegan para impactar el contexto escolar, y sobre las cuales a lo largo de esta investigación, se hará constante referencia.

Expuestas las generalidades de esta política, es importante ahora mirar la forma como se relaciona con el tema del conflicto escolar, lo cual es fundamental para uno de los objetivos de la investigación. En el documento de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, cuando se expone una de las dimensiones denominada: la convivencia y construcción de relaciones armónicas, se hace referencia al conflicto. Dice al respecto:

El ejercicio de la ciudadanía y la construcción de convivencia, parte del reconocimiento del “otro” en sus múltiples formas de ser y de vivir. La interacción implica la posibilidad de surgimiento de conflicto, pero en la medida en que las relaciones se basen en el reconocimiento del “otro” y en la valoración de la diferencia, esos conflictos pueden constituirse en oportunidades para construir acuerdos y generar transformaciones. De tal manera, la escuela en vez de ser un reflejo de la sociedad actual, será un ejemplo para las generaciones presentes y futuras de relaciones armónicas y convivenciales. (Secretaría de Educación Distrital. 2014a, p. 11).

Tanto en el enfoque de ciudadanía como el de convivencia, los cuales están atravesados por relaciones de poder, el documento de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia se refiere al conflicto escolar, dándole un papel nuclear, pero de forma eventual, es decir, se menciona pero no se desarrolla, tal vez, como eje articulador del planteamiento. Pero en la presente investigación, si es pertinente buscar los rastros de esta categoría en el documento de política educativa, por eso la insistencia en mencionar con detalle la manera como se asume y refiere.

La convivencia escolar supone, a partir del documento de política educativa, un entramado de relaciones entre los actores educativos, afectadas especialmente por el ejercicio de poder, las cuales se dan en un escenario llamado escuela. Es en este entramado donde se ubica necesariamente el ejercicio del conflicto escolar, como elemento ineludible. Convivencia y conflicto en la escuela, no están separados por brechas insalvables, son dos vecinos que poseen una tenue línea fronteriza,

hablar de convivencia implica acudir al conflicto y viceversa. En el documento se puede corroborar, en la parte dedicada a reflexionar sobre convivencia. Dice a propósito:

Ahora bien, al ver la escuela como un espacio de interacción entre sujetos diferentes, se pone de manifiesto que el espacio escolar no estará exento de conflictos; es más no es deseable que haya una supresión del conflicto en la escuela ya que cuando existen herramientas que permitan resolver el conflicto, es posible que este se convierta en una experiencia de donde se deriven aprendizajes. (Secretaría de Educación Distrital, 2014a, p. 17).

Esta posibilidad que representa el conflicto escolar para el aprendizaje es un aspecto importante para la investigación, ya que implica esa postura pedagógica en la relación del conflicto escolar como alternativa para la convivencia escolar, donde la alternativa está dada precisamente es por la fuerza pedagógica que pueda existir en esa relación. Además de la relación conflicto escolar – convivencia escolar, el documento puntualiza con respecto al poder, relación que se retomará en algún apartado de la investigación, pero que merece la pena mostrar cómo se ilustra en el documento de política pública educativa de Ciudadanía y Convivencia:

Para hablar de conflicto en la escuela es necesario tener en cuenta dos aspectos fundamentales, en primer lugar, que todas las interacciones entre sujetos suponen que se configuren relaciones de poder y en el marco de este relacionamiento se presentan conflictos. En segundo lugar, que en escenarios donde hay ausencia de conflictos es posible que se esté ejerciendo el poder de forma opresiva de tal modo que algunas personas o grupos estén obedeciendo pasivamente al orden establecido incluso cuando ésta los afecte de forma negativa. (Secretaría de Educación Distrital, 2014, p. 18).

Se extrae para la investigación, la idea que se reconoce el conflicto como elemento dinamizador en esa relación con respecto a la convivencia escolar, que está presente y sería inútil intentar prescindir de su existencia, eso es lo que importa por ahora.

En el documento cuando se explica la capacidad ciudadana esencial denominada participación, se alude al conflicto escolar, como elemento fundamental en las relaciones de los diferentes actores educativos. Pero se asume en la medida que los diversos actores participan activamente en los acuerdos sociales y por ende en el manejo de los conflictos, especialmente refiriéndose a una resolución positiva.

En la transformación de las relaciones sociales que persigue la participación para el aprendizaje, se encuentra también la esencia para abordar de forma positiva los conflictos que afectan nuestra sociedad. Participación como capacidad implica también el manejo adecuado del conflicto, donde las partes involucradas son capaces de reconocerse como pares, de respetarse y de encausar la relación del conflicto desde el acuerdo, generando en su resolución un saldo pedagógico.

(Secretaría de Educación Distrital. 2014, p. 27).

Visto de esta forma, el conflicto escolar está resuelto por una mediación que deben llevar a cabo los actores educativos, bajo la fórmula de las capacidades ciudadanas esenciales. Este planteamiento, se tendrá que revisar a la luz del trabajo de campo desarrollado en la presente investigación.

En cuanto a las estrategias de implementación de la política educativa para la Ciudadanía y la Convivencia, es importante mostrar las generalidades, ya que para el trabajo de investigación son pilares fundamentales cuando se crucen estos planteamientos con los insumos del trabajo de campo. Como ya se dijo, son cuatro las estrategias de implementación de la política: Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PIECC; Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades, INCITAR; Gestión del Conocimiento y Respuesta Integral de Orientación Escolar, RIO. Estas tratan de lo siguiente, a grandes rasgos.

Los PIECC, se definen así:

Los PIECC se configuran como herramientas pedagógicas de diagnóstico, planeación, acción y reflexión que permiten a la comunidad educativa articular desde la escuela, distintos proyectos,

iniciativas y acciones que posibiliten el desarrollo de capacidades esenciales para la ciudadanía y la convivencia. (Secretaría de Educación Distrital. 2014, p. 34).

La estrategia tiene como campo predilecto la escuela, lo que ocurre en su interior, pero también lo que la afecta en el entorno inmediato. Es una acción de orden pedagógico, transformador y participativo. Tiene además, un enfoque territorial, que incluye reconocer lo existente, identificar las necesidades y plantear transformaciones de carácter contextual. Las INCITAR se pueden entender en esta idea:

Las INCITAR son apoyos para la creación de oportunidades de aprendizaje dirigidos a aquellos grupos formados por miembros de la comunidad educativa y barrial que toman la iniciativa de llevar a cabo una acción pedagógica desde la que se eduque y construya ciudadanía. Las INCITAR tienen un doble propósito; por un lado buscan empoderar a los y las estudiantes como educandos y educadores de ciudadanía, y por otro, complementan y materializan los PIECC al dotar de un instrumento técnico y financiero las iniciativas concretas que puedan surgir en el marco de los PIECC. (Secretaría de Educación Distrital. 2014, p. 34).

En la medida que se materializan los PIECC por medio de las INCITAR, cobra importancia la participación de los actores educativos y el contexto escolar a partir de las necesidades propias. Este recurso técnico y financiero requiere a la vez de un componente humano formado por asesores, que serán los encargados de guiar estas acciones en las escuelas de la ciudad. En cuanto a la Gestión del Conocimiento, en el documento se define como:

Gestión del Conocimiento es una estrategia transversal del PECC que persigue el desarrollo en la comunidad educativa de nuevas prácticas y aprendizajes relacionados con la propuesta pedagógica que sustenta el proyecto. (Secretaría de Educación Distrital. 2014, p. 36).

Por último, la estrategia RIO, se refiere a:

La estrategia RIO busca mejorar las condiciones de convivencia y seguridad en el interior y fortalecer las en los entornos de las instituciones educativas. RIO tiene el propósito de fortalecer las

escuelas como espacios protectores y seguros y de contribuir al desarrollo de relaciones armónicas entre los miembros de la comunidad educativa. (Secretaría de Educación Distrital. 2014, p. 36).

El sentido transformador de la realidad planteado en la política educativa de Ciudadanía y Convivencia, busca plasmar su objetivo en la medida que esos cambios sean concretos en los individuos, las instituciones educativas y los entornos de las instituciones educativas.

En el documento de lineamientos pedagógicos (2014), se proponen unos principios de la política, los cuales son un reto, pero a la vez un avance que hay que reconocer, en los planteamientos relacionados con ciudadanía y convivencia. Estos principios se sintetizan así: la construcción de relaciones de poder horizontales, partir de las necesidades, intereses y potencialidades de la comunidad educativa, unir la reflexión y la acción, reconocer que la realidad y en particular la realidad escolar es compleja y concreta a la vez y trascender la escuela como espacio de aprendizaje. En este documento se esboza también el proceso metodológico y constructos pedagógicos, los cuales no son objeto de interés en esta investigación.

El reconocimiento de este proyecto como política educativa distrital refleja en las significaciones sociales encontradas de parte de los actores educativos aspectos considerados como positivos en el componente pedagógico y de convivencia. A diferencia de la política nacional analizada en los párrafos precedentes, la política distrital PECC hizo presencia en los colegios por intermedio de un recurso humano de profesionales, contratados por la administración para ayudar en las instituciones a liderar, organizar y hacerle seguimiento al proyecto, especialmente en las estrategias PIECC e INCITAR. La estrategia RIO no contó con profesionales ubicados concretamente en los colegios, se asignaron por localidad. Este factor de cercanía y presencia incidió en un mayor afianzamiento del proyecto PECC al interior de los colegios.

Otro factor a destacar del PECC, que hizo tener unas significaciones sociales relativamente positivas con respecto al proyecto, fue contar con algunos recursos económicos asignados a cada colegio ya fuera en dinero o en materiales didácticos. Aunque limitados, estos recursos provocaron

cierta movilización de los actores educativos, al tener que participar en la aplicación y utilización de los recursos ya que se generó alguna discusión académica relacionada con la mejor forma de asignarlos y garantizar que los estudiantes fueran los directamente beneficiados.

Tal y como lo señalan las significaciones sociales, a pesar de reconocerse algún impacto del proyecto, este se considera limitado por el bajo número de personas que involucró en cada colegio, no fue transversal a toda la comunidad, sino que se apoyó en grupos pequeños. Tampoco logró el PECC una articulación con el Proyecto Educativo Institucional, PEI, más bien se trabajó de manera parcial, impidiendo que se llegue al fondo de los asuntos de convivencia escolar y conflicto escolar.

El PECC a pesar de estar diseñado con criterios interesantes alrededor formación de la ciudadanía y la convivencia, buscando una cobertura en todos los colegios del distrito, no alcanza a reconocer la realidad particular y el contexto de cada colegio. Esto hizo que muchas de las acciones no fueran en su totalidad pertinentes. Esto debido a que el marco de referencia es una política educativa de gobierno, que no corresponde con un proyecto educativo de carácter nacional, siendo una realidad que finalizado el gobierno de la Bogotá Humana, el proyecto PECC desaparece.

Política educativa institucional

Como parte de la política institucional, los tres colegios públicos tomados como referente en esta investigación, decidieron desde hace más de 8 años adoptar el Programa para la Gestión del Conflicto Escolar, HERMES, el cual es una iniciativa externa, del sector privado, financiado por la Cámara de Comercio de Bogotá. El objetivo de las instituciones educativas fue encontrar en este programa una estrategia especializada que ayudara en el manejo de algunos conflictos escolares presentes en cada colegio. La adopción del programa HERMES implicó que esta estrategia de manejo del conflicto escolar se incluyera en los Proyectos Educativos Institucionales, PEI y en los respectivos manuales de convivencia, también entre la institución educativa y la Cámara de

Comercio de Bogotá, cada año se suscribe un documento que sustenta y renueva esta alianza interinstitucional.

Programa para la Gestión del Conflicto Escolar, HERMES

El programa HERMES para la gestión del conflicto escolar nace en Colombia en el año 1997, con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, inicialmente con el nombre de Ariadna, tejiendo los hilos de paz, siendo este un programa piloto que luego inspiró el programa HERMES. Se planteó como una opción conceptual y metodológica que buscaba transformar la forma como los jóvenes entre 11 y 18 años de edad, afrontaban el conflicto interpersonal.

El Programa HERMES es auspiciado en la ciudad de Bogotá D.C., por la Cámara de Comercio de Bogotá y desde el año 2.000 aproximadamente, es implementado en los colegios distritales y privados de esta ciudad y municipios vecinos de Cundinamarca, es incorporado por iniciativa propia de cada institución educativa, debido especialmente, a que la dinámica de la convivencia escolar está afectada negativamente, y se ha considerado que el programa ayuda a mitigar los problemas de convivencia escolar (Unicef, 2009).

Este programa se ha tenido en cuenta para esta investigación, ya que se considera una de las políticas educativas institucionales de los tres colegios y es relevante analizarlo como elemento representativo ya que va dirigido directamente al abordaje del conflicto escolar. También, porque va a permitir tener un punto de comparación con respecto a la implementación de las políticas educativas de carácter nacional y distrital de los colegios. A la vez, el programa se basa en algunos fundamentos desde ejes pedagógicos y formativos y de esta forma se enriquece el proceso investigativo, al contar con más posibilidades de interpretación y de esta manera tener resultados más consistentes y acordes a los objetivos planteados referentes a políticas educativas.

El programa se fundamenta en diagnósticos que con base en estadísticas generales de cada colegio han demostrado un alto índice de problemáticas de conflicto escolar presentes en las

instituciones educativas, especialmente indicadores relacionados con diversos temas como la exclusión, la segregación, agresividad, discriminación étnica, social, económica, política y cultural.

El programa se desarrolla con base a una metodología organizada por fases, siendo la primera la de diagnóstico preliminar del contexto y relación, luego, fase de concertación, fase de selección, fase de promoción y divulgación, fase de apreciación a la conflictividad, fase de formación a docentes, fase de formación a estudiantes, fase de capacitación en métodos alternos de solución de conflictos (MASC), fase de especialización y fase de continuidad, está última donde se supone que agotadas las etapas anteriores, el proceso el colegio sostiene de forma autónoma el programa sin la ayuda directa de los consultores de la Cámara de Comercio de Bogotá.

Para el programa HERMES es también importante el contexto familiar, donde se han identificado la existencia de problemas como el abuso sexual, el maltrato intrafamiliar, dificultades de autoridad con los hijos, bajo rendimiento académico, acceso a las armas, escasa formación familiar en cuestiones morales y actitudes sociales. Estos problemas entre otros, son insumos que sirven como punto de partida para el programa, que afectan de modo directo a los niños, incidiendo en el comportamiento y relaciones interpersonales. En esta dinámica, el programa cree que son las instituciones educativas los espacios predilectos para trabajar en el afrontamiento de estas problemáticas de conflicto escolar y a propósito se plantea:

En este marco no hay duda de que el sistema educativo es fundamental como herramienta de prevención del conflicto, ya que es el lugar, aparte del hogar, en donde se forman como individuos. Es mediante la enseñanza de nuevas actitudes, la utilización del diálogo y valores como la tolerancia y aceptación a las diversidades, que se puede enseñar a los niños a no utilizar la agresión sino el diálogo como método de defensa. (Unicef, 2009, p. 7).

El objetivo del programa HERMES, está planteado por Unicef de la siguiente manera:

Tiene por objetivo fomentar el diálogo y la tolerancia, como una apuesta colectiva al cambio social desde núcleos primarios como la escuela, con una incidencia significativa en las dinámicas

familiares, sociales y culturales. Pretende una transformación cultural para abordar de manera pacífica cualquier conflicto, teniendo en cuenta el papel fundamental que la educación tiene y que conduce necesariamente a una discusión sobre la concepción de vida y el sentido que tiene el conflicto para el ser humano. (Unicef, 2009, p. 8).

Para la investigación, este programa se convierte en un elemento fundamental ya que tiene como eje principal el conflicto escolar como problemática que se debe abordar en la escuela. Aunque se justifica con indicadores estadísticos de violencia escolar, el programa no prioriza esta cuestión como objeto principal de trabajo, sino la resolución de conflictos mediadas por el diálogo. De esta manera, tener en cuenta el programa para el análisis, no solo de la estructura, sino en la manera cómo influye en las significaciones sociales de los actores educativos en las tres instituciones educativas, hace valioso contar esta experiencia focalizada como política educativa institucional en relación con el conflicto escolar.

Hermes es un modelo que trabaja con toda la comunidad educativa. Le entrega una serie de herramientas pedagógicas para transformar los conflictos a través del reencuentro con el diálogo y la concertación, en un ambiente donde el respeto por el otro y la tolerancia hacia la diferencia es una realidad. De esta forma busca contribuir a mejorar la calidad de vida de los jóvenes, y la comunidad educativa, formando líderes escolares, potenciando sus habilidades personales y sociales y estimulando la creatividad en la transformación del ambiente escolar a partir del conflicto. (Unicef, 2009, p. 9).

El programa inicia en cada institución educativa de forma voluntaria a partir de la iniciativa institucional, y desarrolla las fases en las cuales se van involucrando miembros de la comunidad educativa, especialmente, teniendo como protagonistas a un grupo de estudiantes. Sin embargo, HERMES requiere de unos criterios mínimos por parte de las instituciones educativas entre los que se pueden mencionar: que la decisión sea voluntaria, que ofrezca el nivel de educación secundaria con estudiantes entre 11 y 17 años, que el equipo docente demuestre voluntad de acompañar el

programa, que tenga impacto y cobertura en la comunidad educativa y la población pertenezca a los estratos 0, 1, 2 y 3; que sean colegios distritales.

Las fases comienzan con una caracterización, un reconocimiento, la definición del plan de formación, construcción de escenarios reflexivos y participativos, creación de mecanismos de administración del programa y la conformación de mesas para la conciliación del conflicto escolar, lideradas por estudiantes. Posteriormente, una fase de acompañamiento y luego debe haber una etapa de sostenibilidad, donde el colegio administra y desarrolla el programa de manera autónoma. En esta dinámica, hay una formación de docentes tutores y de estudiantes conciliadores, que paulatinamente, cada año, se va haciendo una réplica aumentando así el número de personas con formación en cada colegio, buscando generar una buena cobertura. Un principio esencial en este proceso está relacionado con “el reconocimiento de la dinámica relacional de la comunidad educativa a partir de los significados que se construyen en torno a los conflictos. (Unicef, 2009, p. 9).

Las herramientas pedagógicas referidas en el programa, las cuales se implementan y se dejan en las instituciones escolares para que sean utilizadas en la gestión del conflicto escolar, serán tenidas en cuenta como elementos claves en este estudio, ya que en el trabajo de campo, permitirán la confrontación con los objetivos iniciales del programa. Involucrar a los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia en la estrategia del programa, es una iniciativa innovadora, que registra un precedente significativo en la educación pública de Bogotá D.C.

También, el uso de conceptos como el diálogo, la tolerancia, la concertación, la mediación, la resolución, inteligencia emocional, ambiente de respeto, transformación, entre otros, dentro del discurso del programa, ayuda a la conjugación y estructuración de una propuesta que se origina y concluye en el conflicto escolar como eje articulador.

En la actualidad, según Huella Social (2015) se calcula que el programa Hermes ha logrado llegar a capacitar aproximadamente a 8 millones de estudiantes de grado octavo a undécimo, en los

15 años que lleva el programa funcionando como tal. Al lado de los estudiantes también se han capacitado varios directivos, docentes y padres de familia, lo cual ha significado un aporte en el desarrollo de la cultura de resolver los conflictos escolares por la vía del diálogo y la negociación. Este programa se calcula que ha llegado aproximadamente a 340 colegios públicos de Bogotá D.C. y a 109 instituciones educativas en 38 municipios de Cundinamarca, impactando a poblaciones de estrato 1, 2 y 3. Debido al crecimiento que ha tenido el programa fue seleccionado en el año 2010 por la CEPAL como una de las 25 experiencias más innovadoras de la región, la mejor en el tema escolar y la de mayor impacto en cuanto a desarrollo social. En el año 2011, el programa fue seleccionado como uno de los cinco finalistas del concurso World Chambers organizado por la Cámara de Comercio Internacional (International World Chamber) en la categoría del mejor proyecto de responsabilidad social empresarial (Huella Social, 2015).

El programa HERMES tiene como fortaleza la vigencia de más de 5 años de presencia en los tres colegios, prácticamente que cuando una institución decide adoptarlo se deja claro que también la decisión de terminar con el programa es una iniciativa del colegio, es decir se ofrece sin un límite de tiempo. En el capítulo 4 de análisis de datos y hallazgos, se podrá corroborar con los actores educativos si las significaciones sociales que refieren con respecto a este programa reflejan que haya producido cambios estructurales en la manera de asumir el conflicto escolar en estos tres colegios o si por el contrario la incidencia en las instituciones educativas ha sido poco relevante.

Capítulo 3. Diseño Metodológico

Metodología

La estrategia del diseño metodológico de la investigación se ubica dentro de un enfoque cualitativo, la cual se desprende de los avances que han logrado estos estudios, habiendo consolidado una tradición que ha permitido lograr una estructura válida en el campo investigativo. Creswell (1998), plantea cinco tradiciones de investigación cualitativa: la biografía, el estudio fenomenológico, estudio de teoría fundada, la etnografía y el estudio de caso, trabajo que ayuda a definir la manera como el presente estudio se puede caracterizar.

De esta forma, el estudio está planteado desde la teoría fundada, partiendo de los significados que tienen los actores educativos participantes con respecto a una problemática expresada por medio de las categorías principales que se resemantizan para intentar producir teoría. Es importante señalar que los actores educativos seleccionados cuentan con experiencia con relación al fenómeno que se está estudiando, lo que permite sustentar la interacción y respuesta cuando se materializa la relación con el investigador.

El investigador, siguiendo la tendencia propuesta por Creswell (1998), realiza cuarenta (40) entrevistas, que permiten saturar las categorías principales, es decir, hasta encontrar la información necesaria y suficiente. Los actores educativos convertidos en informantes son escogidos por el investigador desde un muestreo teórico, propio de la teoría fundada, los cuales producen información que el investigador recolecta, organiza y compara con la teoría, en lo que se denomina método comparativo constante de análisis de datos. Luego se acude a la codificación abierta, desde la organización de categorías y subcategorías que se desprenden de cada una de ellas.

La estrategia cualitativa implica la interpretación desde un acercamiento al contexto natural de la realidad que se va a indagar y encontrar los significados de las acciones humanas y de la vida social a partir de la comprensión, el significado y la acción. Permite recoger la información de

campo en el lugar donde los participantes experimentan e interactúan con el fenómeno o problema, lo que implica para el investigador procesos descriptivos, analíticos e interpretativos con respecto a la realidad estudiada. Esta información se puede derivar de fuentes múltiples, lo que enriquece las posibilidades de análisis e interpretación. Se pueden dedicar esfuerzos en aprender el significado que los participantes otorgan al problema o fenómeno en mención que ayuda a interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan. Desde este punto de vista de Cisterna (2005), la participación de los actores asociados a los contextos estudiados y del investigador, quién otorga los significados a los resultados, es un valor fundamental en la configuración de esta investigación. De esta manera el alcance interpretativo genera conocimiento ideográfico, proveniente de una realidad considerada como dinámica, múltiple, holística y con incidencia de factores externos e internos.

El enfoque cualitativo interpretativo consta de algunas características que favorecen la presente investigación, y que de acuerdo con González (2001) se pueden sintetizar en las siguientes ideas:

- La investigación se desarrolla en el ambiente natural, lo que permite una comprensión nutrida de variables reales.
- El instrumento empleado es humano, es decir flexible en el contexto, en este caso de cada uno de los tres colegios.
- Se puede utilizar el conocimiento tácito presente en la realidad escolar el cual se identifica y se logra explicitar, lo que permite al investigador encontrar otros elementos que enriquecen la investigación y ayudan en la interpretación.
- La utilización de métodos cualitativos hace flexible la estrategia investigativa a los múltiples contextos donde se hace la investigación.

- El análisis inductivo de los datos amplía las posibilidades de interpretación del investigador ya que permite la descripción y la comprensión de diversas realidades lo cual permite que el estudio amplíe las oportunidades de entender en profundidad los fenómenos.
- Se posibilita que la teoría fundada y enraizada por medio de los datos que emergen hagan más completa la investigación.
- El investigador tiene la oportunidad de negociar los significados e interpretaciones que emiten los seres humanos que participan en la investigación, lo cual facilita un contraste de la visión individual con la realidad.
- La investigación supera el carácter técnico y el informe se hace más completo ya que la descripción se nutre de la interacción del investigador con el contexto y la interrelación con los sujetos que hacen parte del contexto estudiado.
- La relación directa entre el investigador y el informante hace que las interpretaciones se ajusten al contexto concreto haciendo que el análisis involucre la particularidad y permita establecer una interpretación ideográfica.
- Se mejoran criterios de confiabilidad, ya que en el estudio la investigación interpretativa tiene en cuenta diversos criterios que ayudan a valorar la confianza del estudio, basada en la posibilidad de conocimiento directo de la realidad estudiada lo que hace que los resultados correspondan con lo que ocurre en el contexto escolar.

Los tres colegios donde se desarrolla la investigación presentan una realidad natural al investigador por la manera como se puede adentrar en estos contextos escolares, dotado de conocimiento específico acerca de cómo ubicar los datos en la realidad escolar y la familiaridad con los actores educativos elegidos como informantes. Los métodos que utilizados permiten indagar sobre los significados sociales e interpretaciones que tienen los sujetos seleccionados, acerca del conflicto escolar y las demás categorías.

Por otra parte, es importante caracterizar las tres instituciones educativas objeto de estudio, las cuales son de carácter público, ubicadas en la ciudad de Bogotá D.C. y cuyas denominaciones son, Colegio María Mercedes Carranza IED, Colegio Bravo Páez IED y Colegio Robert Francis Kennedy IED.

Para ampliar sus características sociodemográficas y económicas se puede observar la tabla 2 y el apéndice 2 (ubicación geográfica de cada colegio).

Tabla 2
Características socioeconómicas de los tres colegios.

Colegio	Ubicación	Aspecto social	Aspecto económico	Conformación
Colegio María Mercedes Carranza IED	Bogotá D.C., localidad Ciudad Bolívar, Barrio el Perdomo.	Habitantes: 713.764 Número de barrios: 360 Población multiétnica, graves problemas sociales.	Estrato: 1 y 2 Escasos recursos económicos y economía informal.	Público, mixto, dos jornadas, 3.500 estudiantes, 1 sede, infraestructura nueva
Colegio Bravo Páez IED	Bogotá D.C., localidad Uribe, Barrio Quiroga.	Habitantes: 423.000 Número de barrios: 114 Población multiétnica, graves problemas sociales.	Estrato: 1, 2 y 3 Comercio minorista y microempresas	Público, mixto, dos jornadas, 1.500 estudiantes, 1 sede, infraestructura antigua
Colegio Robert Francis Kennedy IED	Bogotá D.C., localidad de Engativá, Barrio Lujan.	Habitantes: 1.300.000 Número de barrios: 123 Población multiétnica, graves problemas sociales.	Estrato 1, 2, 3 y 4 Empresas, Microempresas, comercio, centros comerciales, empleados	Público, mixto, dos jornadas, 2.200 estudiantes, 2 sedes, infraestructura reformada

Es importante señalar que el enfoque cualitativo interpretativo es pertinente con esta investigación, al analizar algunos rasgos de la metodología interpretativa, que según Schawant (1990) citado por González (2001) se puede hacer la siguiente reflexión: “Énfasis en la

comprensión de la experiencia humana, y de cómo es vivida y sentida por los participantes” (González, 2001, p. 239). En este sentido, los participantes están estrechamente ligados con el tema del conflicto escolar debido a que pertenecen a instancias institucionales donde se aborda el tema de conflicto escolar como lo muestra más adelante la tabla 4, situación que fortalece la indagación directa con ellos a partir de cómo han vivido esta realidad durante las experiencias particulares en cada uno de los tres colegios, los cuales ofrecen la posibilidad de profundizar en la investigación. Para González (2001) es importante la realización de la investigación en un contexto particular, puesto que la experiencia solo adquiere significado en una trama particular que permite hacer la relación con la elección de los tres colegios que sirven de fuentes para la investigación, que implica que las acciones de conflicto escolar sean propias de cada una de estas instituciones y poder estudiarlas a fondo. “Las acciones transcurren de forma natural, en el sentido de que no se trata de acciones “fabricadas” o creadas artificialmente” (González, 2001, p. 239).

En cuanto a este rasgo, la posibilidad de las entrevistas, dan la condición de naturalidad a los escenarios que se investigan en cada colegio, que para nada se verá afectada por la acción de la investigación. También, “el análisis adopta normalmente una forma inductiva, que suele concluir en un informe de caso narrativo y no en un informe técnico e impersonal” (González, 2001, p. 239), que se logra en la medida que los participantes sean los que atribuyen los significados relacionados con el conflicto escolar, la convivencia escolar y la política educativa de acuerdo con las experiencias y prácticas que tienen y la oportunidad de conocer que han tenido en cada institución educativa.

González (2001), plantea otros criterios en cuanto a la pertinencia del enfoque interpretativo, basadas en la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad, los cuales se soportan en las características específicas de la investigación para legitimar su estructura. Elementos como la estancia prolongada en el escenario, la observación persistente, la triangulación, juicio crítico de los compañeros, refinamiento de las hipótesis de trabajo, comprobación con los participantes; permiten dar coherencia y validez interna y externa a la investigación.

Así mismo, se aclara que este enfoque cualitativo interpretativo es abierto a otras perspectivas investigativas, las cuales se consideran fundamentales para alcanzar los objetivos investigativos propuestos, lo mismo que a diversos métodos que nutren la información de la investigación.

La investigación también se apoya en aspectos de los casos múltiples, los cuales se señalan a continuación, teniendo en cuenta las ventajas que ofrece esta alternativa para el abordaje del problema investigativo. Algunas de ellas se sintetizan así, con apoyo en el trabajo de (Araluz, 2005), que identifica cualidades como: la posibilidad de estudiar los eventos humanos y las acciones en los escenarios naturales, en este caso los colegios; proveer información de varias fuentes y durante un periodo que le permite al estudio un sentido holístico, esto a razón de que los entrevistados son de diversos estamentos a partir de la complejidad de la acción social y sus significados sociales; el investigador puede tener un panorama de los cambios de la vida social y de la cotidianidad de las instituciones educativas; permite la generalización teórica que envuelve el surgimiento de nuevas interpretaciones y conceptos o la reexaminación de otros conceptos e interpretaciones de formas innovadoras. Tener en cuenta aspectos del estudio de casos múltiples (tres colegios), radica en que esta metodología permite determinar en profundidad el “cómo” y el “por qué” de los eventos contemporáneos, sin tener la pretensión de experimentar ni de generalizar. Stake (1999).

A pesar de las limitaciones que pueda evidenciar esta metodología, genera mecanismos de validez y confiabilidad, por medio del análisis de contenido y la triangulación de fuentes de información interestamental, Cisterna (2005), de los investigadores y de las perspectivas teóricas. Además, una virtud del estudio de caso es que permite indagar un fenómeno contemporáneo en su entorno real, como es la pretensión de esta investigación. También, “los estudios de caso pueden ser útiles para el establecimiento de políticas públicas, y las experiencias encontradas son importantes para refinar acciones y expectativas” (Araluz, 2005, p. 119).

Finalmente, una perspectiva interpretativa – crítica, permite establecer la relación entre los fundamentos teóricos y políticos, con los respectivos contextos territoriales y actores seleccionados para el estudio. Este ejercicio abre las posibilidades al surgimiento de los posibles hallazgos teóricos, políticos, pedagógicos y prácticos que plantea la investigación para el logro de los objetivos y hacer aportes a la educación. En la tabla 3 se puede observar un resumen los elementos metodológicos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la presente investigación.

Tabla 3
Elementos metodológicos

Enfoque	Categorías	Contextos	Colegios
Enfoque cualitativo interpretativo, teoría fundada	Conflicto escolar, convivencia y política educativa.	Tres colegios públicos de Bogotá D.C.	María Mercedes Carranza, Bravo Páez y Robert F. Kennedy.

En cuanto a la población que se seleccionó para esta investigación, correspondió a una selección de actores educativos pertenecientes a los principales estamentos de la comunidad educativa de los tres colegios, a saber: estudiantes, directivos docentes, docentes, padres de familia y expertos externos que han trabajado con los colegios temas relacionados con las categorías de la investigación; todos ellos involucrados y con algún conocimiento especial de cada uno de los componentes que constituyen los temas centrales de la investigación: el conflicto escolar, la convivencia escolar y la política pública educativa. Para tales efectos, los seleccionados son algunos actores educativos que han hecho parte en cada colegio del Consejo Directivo, Comité de Convivencia Escolar, algunos que han trabajado la implementación de la Ley 1620 y decreto 1965, otros que hicieron parte del grupo de estudiantes y docentes vinculados al PECC, algunos estudiantes y docentes capacitados por el programa HERMES y los expertos, que son externos a los colegios. Con las respuestas dadas a las entrevistas por estos actores educativos se identificaron las significaciones sociales que tenían con respecto al conflicto escolar en relación con la convivencia escolar y la implementación de la política pública; en la realidad de cada una de las instituciones

educativas. “Cada uno de los métodos cuantitativos tiene su propia forma de entender la muestra que nos ofrecerá la información necesaria para realizar la investigación” (Martínez, 2009, p. 97).

El problema y los objetivos que caracterizan la presente investigación exigen unos criterios fundamentales, que es la selección de informantes claves. Según Martínez (2006), la muestra depende y va asociada al carácter e intenciones de la investigación cualitativa:

Exige una muestra que no podría estar constituida por elementos aleatorios descontextualizados (como es, la mayoría de las veces, la información recogida a través de cuestionarios preconcebidos), sino por “un todo” sistémico con vida propia, como una persona, una institución, una etnia o grupo social, etc. (p. 136).

Los informantes se escogieron de los estamentos educativos, que cumplieron con la condición de estar inmersos en experiencias institucionales y roles que los vinculan directamente con los temas que se estudiaron, reiterando que pertenecen al Consejo Directivo, Comité de Convivencia Escolar, PECC, HERMES y expertos (ver tabla 4), aspecto que permite ganar en profundidad y conocimiento pertinente sobre el problema que se indaga. Esto garantizó contar con información que en cierta medida ayudó a que la investigación pudiera dar cuenta de esos significados sociales que tienen los actores educativos sobre las categorías centrales del estudio de forma directa, natural y con conocimiento pertinente. Estas personas han tenido la oportunidad de tener alguna formación específica en alguno de los temas, además están en un rol laboral o educativo que le ha permitido mediante la vivencia tener un conocimiento adicional al respecto, a diferencia del común de actores de la comunidad educativa en cada uno de los tres colegios. “Por ello, se impone la profundidad sobre la extensión y la muestra se reduce en su amplitud numérica, y se explicitan los criterios conceptuales para su escogencia, según su relevancia para los objetivos de la investigación” (Martínez, 2006, p. 136).

La escogencia de personas externas para la entrevista, denominadas expertos, no vinculadas directamente en la planta de personal de la institución, pero que han tendido un nexo laboral como

asesores especialistas en algún programa sobre conflicto escolar o temas afines, permitió un referente de comparación que enriqueció la información que se recogió y le agregó validez. “Sin embargo, conviene escogerla de forma que estén representadas de la mejor manera posible las variables de sexo, edad, nivel socioeconómico, profesión, etc., según el caso, ya que su información puede ser diferente y hasta contrastante” (Martínez, 2006, p. 136). Este grupo de actores educativos y expertos entrevistados, fue seleccionado de manera intencional por parte del investigador.

En la muestra intencional se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con mayores ventajas para los fines que persigue la investigación. Por ello, se suelen eliminar los casos atípicos o muy peculiares y calibrar muy bien la influencia de todo lo que tiene carácter excepcional; sin embargo, se preocupa que la muestra represente lo mejor posible los subgrupos naturales, como se indicó para la muestra estadística, y que complementen y equilibren recíprocamente. Es decir, se trata de buscar una muestra que sea comprehensiva y que tenga, a su vez, en cuenta los casos negativos o desviantes, pero haciendo énfasis en los casos más representativos y paradigmáticos y explotando a los informantes clave (personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información). En conclusión, el investigador tratará de imitar al buen fotógrafo, que busca los mejores ángulos para capturar la mayor riqueza de la realidad que tiene adelante. (Martínez, 2006, p. 137).

Ampliando la escogencia de los informantes, para indagar acerca de la implementación de la política pública nacional, Ley 1620 de 2013 y decreto 1965 de 2013, la población base de estudio estuvo conformada por los actores de la comunidad educativa que conforman los Consejos Directivos y los Comités de Convivencia de los tres colegios; para la política pública distrital PECC, la población a tener en cuenta además de los Consejos Directivos y Comités de Convivencia, fueron los actores que han hecho parte de los programas del PECC. Con respecto al componente de política institucional se escogieron actores educativos que han estado vinculados al Programa Hermes y proyectos pedagógicos derivados de esta iniciativa.

Se deja claro que los criterios para delimitar la población y seleccionar los actores educativos para la investigación no correspondió a criterios estadísticos, estos criterios se basaron especialmente en la posibilidad de poder recolectar la información necesaria a partir del conocimiento que los actores tienen sobre el tema de conflicto escolar, la convivencia escolar y la política pública, todo ello asociado a los objetivos pero se conocimiento amplio que estos informantes pudieran tener acerca de los asuntos de que trata la investigación. También se tuvo como criterio que los informantes debían representar los estamentos educativo y como ya se dijo haber pertenecido a una instancia institucional ligada a los temas objeto de estudio. Esto permite tener elementos comparativos que nutren el ejercicio interpretativo.

La selección de las personas a ser entrevistadas y las situaciones que se deben observar se basa en criterios definidos previamente por el investigador. Sin embargo, el acceso real a los informantes y a su realidad depende, en gran medida, de la relación personal que logre establecer con ellos. Solo gracias a ese contacto podrá identificar los grupos, las situaciones, las interacciones y los informantes representativos de la comunidad, no en términos estadísticos, sino en cuanto al conocimiento que comparten del problema que se estudia. (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997, p.70).

La tabla 4 esquematiza de forma más detallada la forma como fue seleccionada la población de actores educativos que se entrevistó.

Tabla 4

Población participante de los tres colegios

Componente	Gobierno escolar e instancias de participación	Número total de actores	Actores entrevistados
Incorporación de la política pública Ley 1620, decreto reglamentario 1965.	Integrantes de los Consejos directivos	24	6
	Integrantes de los Comités de Convivencia	21	6
	Docentes, estudiantes	100	8

Componente	Gobierno escolar e instancias de participación	Número total de actores	Actores entrevistados
Planes de Educación para la ciudadanía y la convivencia, PECC.	Docentes, estudiantes	60	8
Programa para la Gestión del Conflicto Escolar HERMES	Docentes, estudiantes	60	8
	Expertos externos	4	4
Total		269	40

La tabla 5, presenta la distribución de los entrevistados por el rol y colegio con respecto al número de personas. Al igual los expertos entrevistados.

Tabla 5

Distribución de entrevistados

Estamento	No. por colegio	Total
Directivos docentes	2	6
Docentes	3	9
Estudiantes	3	9
Instancias	3	9
Padres de familia	1	3
Expertos	4 externos a los colegios	4
Total		40

Fases de la investigación

La tabla 6, muestra las fases de la investigación, coherentes con los objetivos. En cada fase se observan los componentes que se investigaron. Cada uno de ellos cuenta con unas fuentes de información que permitieron mediante el uso de las técnicas para recolectar la información, obtener los insumos que se analizaron, estudiaron e interpretaron con miras a consolidar los hallazgos, a

partir de la construcción de un marco teórico sobre el conflicto escolar y demás categorías ya mencionadas y expuestas.

Tabla 6

Fases de la investigación

Fases	Tiempo	Participantes	Producto
Preparatoria: diseño del proyecto de investigación y ajustes.	12 meses	Investigador, tutor, docentes de línea de investigación	Proyecto de investigación aprobado
Trabajo de campo: acceso al campo, recogida de datos.	6 meses	Investigador, tutor, actores educativos en cada colegio	Diseño, validación instrumento y aplicación de entrevistas
Organización y análisis de los datos	3 meses	Investigador, tutor	Confrontación marco teórico y datos
Presentación de los resultados	1 mes	Investigador, tutor	Gráficos, análisis descriptivo, interpretativo y teórico
Conclusiones	2 meses	Investigador, tutor	Elaboración del capítulo
Sugerencias	1 mes	Investigador, tutor, integrantes de línea de investigación	Elaboración del capítulo

Cada una de las fases corresponde efectivamente a lo siguiente:

Fase preparatoria: Esta fase se dió paralela con el desarrollo de otros aspectos del programa del doctorado, durante ella el doctorando planteó el tema y el problema de investigación y diseña el proyecto de investigación, el cual, fue presentado para evaluación y aprobación de jurados académicos, previo aval del docente tutor que acompaña al doctorando en el proceso investigativo. Es importante señalar que durante este tiempo, varias personas enriquecieron el proyecto, entre ellos, otros docentes de la línea de investigación, otros doctorandos e investigadores con los que el doctorando interactuó en las pasantías e eventos académicos donde participó.

La estructura del marco teórico, se fundamentó en los conceptos básicos que sustentan la investigación: el conflicto escolar en relación con la convivencia escolar y la política pública, se construyó a partir de la recopilación de documentos bibliográficos básicos y necesarios, para hacer lectura y análisis en profundidad. Esto se desarrolló a partir de la revisión bibliográfica y análisis documental.

Como producto de esta primera fase se elaboró el proyecto de investigación, el cual se presentó a docentes de la línea investigación para poder obtener la respectiva aprobación y de esta manera proceder a su desarrollo.

Fase trabajo de campo: se inició una aproximación a las tres instituciones educativas con miras a contactar los actores educativos participantes como entrevistados, acordando con ellos los tiempos necesarios para llevar a cabo cada una de las entrevistas. Simultáneamente se diseñó y validó el instrumento de entrevista para recoger la información, siempre con el acompañamiento del docente tutor de la tesis. Se desarrollan luego las entrevistas a partir de los acuerdos con los participantes.

Fase organización y análisis de los datos: Una vez concluidas las 40 entrevistas, se procede a organizar la información y datos obtenidos, usando matrices de categorías, subcategorías y significados fuerza, generando combinaciones entre actores, estamentos, instituciones, categorías, subcategorías y significados fuerza. Luego se procede a analizar la información y los datos a la luz de las categorías del marco teórico.

Fase presentación de los resultados: Se organizan los resultados valiéndose de gráficos que ayudan a fortalecer la presentación descriptiva, el análisis y la interpretación desde una perspectiva teórica predominando el enfoque cualitativo.

Fase de conclusiones y sugerencias: la combinación del el marco teórico y la información obtenida en el trabajo de campo, permite extraer conclusiones y sugerencias, destacándose en esta parte las respuestas dadas a las preguntas, la corroboración de las hipótesis y el cumplimiento de los

objetivos. En esta fase se destacan los aportes de la investigación en el campo del conocimiento, al igual se plantean o se dejan abiertas posibilidades de nuevas investigaciones que permitan el crecimiento de la línea de investigación y la producción de literatura sobre el tema investigado. El producto final es la tesis de doctorado, la cual es evaluada por los jurados y sustentada públicamente.

Instrumento para la recolección de la información

Para llevar a cabo la recolección de información pertinente con las preguntas, la hipótesis y los objetivos de la investigación, se empleó un instrumento afín con la investigación de enfoque cualitativo interpretativo: la entrevista semiestructurada, sobre los cual se hará una breve explicación y justificación.

Entrevista semiestructurada

Este instrumento de gran uso en investigaciones de corte cualitativo, se diseñó bajo la dirección de algunas preguntas fundamentales que giran en torno a buscar la resolución del problema y alcanzar cada uno de los objetivos planteados, planeada y provocada por el investigador, siguiendo los aportes de Corbetta (2007). Así mismo, debido a su flexibilidad, dio la facilidad de incorporar algunas preguntas que surgieron durante el desarrollo de cada una de las entrevistas. “La entrevista, en la investigación cualitativa, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica”. (Martínez, M. 2005, p. 15).

La entrevista semiestructurada, se convierte en un instrumento potente en la medida que permite un acercamiento natural con los informantes, el tema que se investiga y la información que se busca. Los informantes no necesitan llevar a cabo un esfuerzo que implique aportar condiciones individuales, más que disponer de algún tiempo y narrar hechos desde su propio discurso. Para esta investigación, la expresión de los significados sociales por parte de los informantes, Álvarez y

Jurgenson (2003), fue fundamental para lograr elaboraciones interpretativas de las situaciones y temas investigados.

La gran relevancia, las posibilidades y la significación del *diálogo como método* de conocimiento de los seres humanos, estriba, sobre todo, en la naturaleza y calidad del proceso en que se apoya. A medida que el encuentro avanza, la estructura de la personalidad del interlocutor va tomando forma en nuestra mente; adquirimos las primeras impresiones con la observación de sus movimientos, sigue la audición de su voz, la comunicación no verbal (que es directa, inmediata, de gran fuerza en la interacción cara a cara y, a menudo, previa a todo control consciente) y toda la amplia gama de contextos verbales por medio de los cuales se pueden aclarar los términos, descubrir las ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, patentizar los presupuestos y las intenciones, evidenciar la irracionalidad de una proposición, ofrecer criterios de juicio o recordar los hechos necesarios. (Martínez, M. 2005, p. 15).

Las entrevistas permiten recolectar información primaria que será objeto de interpretación, a la luz de las categorías y enfoques teóricos, para lo cual la matriz de organización de categorías y análisis de los datos juega un papel fundamental, para tales fines en la presente investigación se construyeron diversas matrices que nutrieron la construcción teórica y los resultados que sustentaron la investigación.

Procedimiento

Primera fase. Elaboración de la entrevista. Primero se construyó una entrevista semiestructurada de acuerdo a las categorías básicas de la investigación para conocer de primera mano lo que para los entrevistados significa cada categoría y la relación con la categoría principal, en este caso el conflicto escolar. Se plantearon otras preguntas que ampliaron y aportaron el marco de significado que tiene cada actor educativo que se entrevista, permitiendo consolidar aportes y nuevas ideas frente al tema de conflicto escolar. Se hizo una entrevista de 10 preguntas, ajustadas de

acuerdo a grupos de actores educativos, para buscar una mejor comprensión. Posteriormente se revisó y validó con el tutor de la investigación, pares académicos y expertos (especialmente en la pasantía internacional), para realizar los ajustes correspondientes.

Así, se realizaron unas preguntas a los estudiantes, otras a los docentes y directivos docentes, y otras para padres y madres de familia y expertos. La estructura del cuestionario de la entrevista y el consentimiento informado que firmaron los estudiantes, se encuentran en el Apéndice 3 y 4 respectivamente. Las preguntas que surgieron de manera natural al margen de las 10 preguntas permitieron el surgimiento de elementos emergentes.

Segunda fase. Aplicación de la entrevista. Se procedió al acercamiento al campo de trabajo en cada uno de los tres colegios seleccionados. Fue necesario determinar los actores educativos a entrevistar, los cuales debían cumplir con los principios de estar relacionado de alguna forma con el tema objeto de estudio y pertenecer a alguno de los estamentos de la comunidad educativa. Para tales efectos los informantes fueron: directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia y expertos. Del potencial de actores identificados en el proyecto en los tres colegios, 269 personas para ser entrevistadas se seleccionaron 40, concertando con ellos el momento y el sitio adecuado para la realización de la entrevista, todos expresaron voluntad para participar.

Así, los directivos docentes seleccionados fueron el rector de cada colegio y coordinadores de convivencia, docentes, estudiantes y padres de familia pertenecientes al consejo directivo, comité de convivencia o vinculado a algún proyecto relacionado con conflicto escolar o convivencia.

Por otro lado, se entrevistaron 4 expertos (Ver apéndice 5), todos ellos con experiencia y conocimiento del tema de conflicto escolar y convivencia en colegios distritales de Bogotá D.C. Esta selección permitió un mayor acercamiento con respecto a poder determinar de la manera más precisa, los significados sociales que tienen las categorías centrales de la investigación para los actores de la comunidad educativa de cada colegio.

La entrevista se realizó directamente en cada colegio, para lo cual se dispuso de un tiempo aproximado de cuatro meses, ya que en la mayoría de los casos se tuvo que flexibilizar el tiempo a las condiciones de cada persona, las cuales por lo general contaban con limitaciones temporales para poder atender la entrevista.

Tercera fase. Organización de datos y análisis de resultados. Se realizó transcripción de los datos de las entrevistas de medio magnético a escrito. Posteriormente se tabularon en una matriz principal que recogía los aspectos centrales de cada una de las respuestas. Esta matriz consta de celdas donde se estructuraron: los códigos correspondientes a las categorías centrales, con la finalidad de sintetizar los datos y agilizar el análisis; una columna para las categorías principales y otra para consignar los significados fuerza producto de las respuestas de cada entrevistado. Los entrevistados se organizaron por estamento: Directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia y actores del gobierno escolar. Esto se hizo con cada uno de los tres colegios. Para los expertos se construyó una matriz, cruzando la información de cada experto con las categorías centrales y se extrajeron los significados fuerza para cada una de acuerdo a las respuestas.

En un segundo momento se construyeron otras matrices que serían derivadas de la matriz principal, agrupando los datos por similitud y haciendo un barrido general asociando significados fuerzas similares. Se construyeron dos tipos de matrices: una donde se cruza los datos teniendo en cuenta las categorías y por cada uno de los tres colegios, organizando los datos por el rol del actor entrevistado. Un segundo tipo de matriz recopila los datos por colegio, categoría y rol del actor entrevistado. En ellas se consignan también los significados fuerza por categoría, actor y colegio.

Organizar los datos implica sistematizar en el sentido dado por Osses, Sánchez e Ibañez (2006), lo cual se hace con relación a unas categorías planteadas inicialmente, pero que también posibilita encontrar categorías emergentes. La sistematización permite que se concrete la realidad teórica – práctica en la idea de reflexionar haciendo y hacer reflexionando.

Finalmente se realizó la presentación de los datos relevantes en gráficos estadísticos, consolidación de los datos considerados como resultados y análisis a la luz del marco teórico.

Estrategia para interpretar los datos

El enfoque metodológico cualitativo interpretativo se soporta en la categorización y la codificación como estrategias que permiten desentrañar el análisis a partir de los datos obtenidos a la luz de la teoría planteada en el marco teórico. “Categorización y codificación, son por lo tanto, actividades que giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre las asociaciones de cada unidad a una determinada categoría” (Osses, Sánchez e Ibañez, 2006, p. 123). El proceso para elaborar el sistema de categorías es el inductivo, ya que se parte de las respuestas dadas por los actores educativos, cuyos datos procesados y sistematizados permiten sopesar con las categorías centrales de la investigación y el descubrimiento de categorías emergentes.

Determinadas las categorías centrales de la investigación: conflicto escolar, convivencia escolar y política educativa, se seleccionaron de los textos de la entrevista conceptos o frases asociadas a las categorías, buscando posteriormente determinar los significados fuerza. Para esto se utilizaron las matrices donde se consignaron los datos respectivos.

La combinación de los datos y el contraste con el marco teórico, permitió el surgimiento de nuevas orientaciones teóricas, lo cual es uno de los objetivos fundamentales de la investigación:

El planteamiento central es, entonces, que la teoría surge de la interacción con los datos aportados por el trabajo de terreno. En este contexto, el análisis cualitativo de los datos es el proceso no matemático de interpretación, llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y de organizar en esquemas teóricos explicativos. (Osses, Sánchez e Ibañez, 2006, p. 121).

Se utilizó el Método de Comparación Constante (MCC), que desde los planteamientos de Osses, Sánchez e Ibañez (2006), está asociado de forma central a la investigación cualitativa de

corte interpretativo. Con este método se logra el objetivo de fundamentar las categorías a los datos y permite también que el investigador desarrolle la creatividad y el pensamiento crítico.

La codificación se hizo con abreviaturas que aluden a las categorías centrales y a los actores y números para identificar los colegios. Se utilizaron también colores, de la fuente de color en el computador, para asociar los significados fuerza en cada una de las matrices, relacionándolos con las categorías, los actores y los colegios.

Muestreo de conceptos asociados a las categorías centrales

Por medio del uso de matrices, donde en una columna se ubicaron las categorías centrales, se seleccionaron de las respuestas emitidas por los entrevistados aquellos conceptos asociados a cada una de las categorías, de tal forma que se fue desarrollando una etapa inicial de organizar y de sistematizar la información pertinente y necesaria. Para esto se utilizaron diversas matrices en las cuales se consignaron los datos respectivos.

Triangulación de datos, fuentes, escenarios

En las respectivas matrices se combinaron elementos que permitieron hacer triangulación de los datos, lo cual fortalece el estudio. Para tales fines se organizaron los datos surgidos por actores de acuerdo al estamento educativo al que pertenecen: directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia y expertos. También con relación a las categorías centrales de la investigación y categorías emergentes. Así mismo, con la institución educativa a la que pertenece cada uno de los actores educativos entrevistados. Por último, se correlaciona la información suministrada por los expertos lo cual da solidez a los resultados.

Capítulo 4. Interpretación de datos y hallazgos

Terminadas las entrevistas se procedió a diseñar matrices para sistematizar e interpretar la información obtenida. En una primera matriz (Apéndice 6) se organizaron las respuestas que los entrevistados de los tres colegios dieron a cada pregunta. Posteriormente se diseñó la matriz 2 (Apéndice 7), en la cual se agrupó la información de cada categoría, buscando diferencias y similitudes entre los entrevistados de los tres colegios, de los conceptos a interpretar en esta investigación. A continuación, se presentan los significados que tiene cada actor entrevistado sobre las categorías básicas de esta investigación: conflicto escolar, convivencia escolar y la política pública.

Conflicto escolar

La figura 1 muestra la categoría de conflicto escolar y los significados fuerza derivados de las respuestas dadas por los entrevistados, al preguntarles que especificaran que entendían por conflicto escolar (Apéndice 8). La principal tendencia, en general, es entender el conflicto escolar como un problema. Un grueso de los entrevistados entiende el conflicto escolar como una diferencia, otros lo caracterizan como un choque o enfrentamiento entre personas y 4 actores, ven de manera absolutamente negativa el conflicto escolar, al entenderlo como agresión o situación de hacer el mal. Un actor considera que el conflicto escolar es una situación normal.

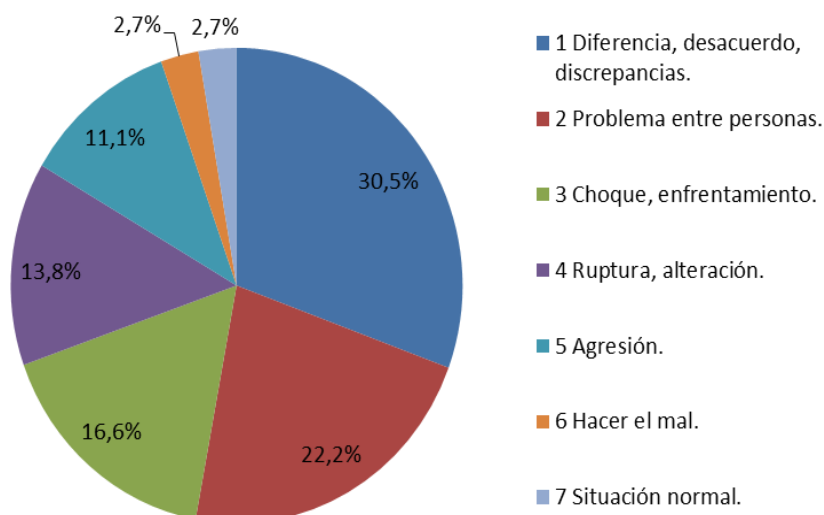


Figura 1. Definiciones de los actores sobre conflicto escolar

En la figura 2 se puede observar el número de personas y el rol dentro de la institución educativa de acuerdo a la definición dada de conflicto escolar. Se encuentra que la primera definición (Diferencia, desacuerdo) fue dada por directivos, docentes y actores del gobierno escolar. Por su parte la respuesta dos (problema entre personas) tuvo entrevistados mixtos. Al definirla como choque se encuentra que la gran mayoría son docentes, y al momento de conceptualizarla como una agresión, la gran mayoría son estudiantes. La persona que considera una situación normal al conflicto escolar es un actor del gobierno escolar.

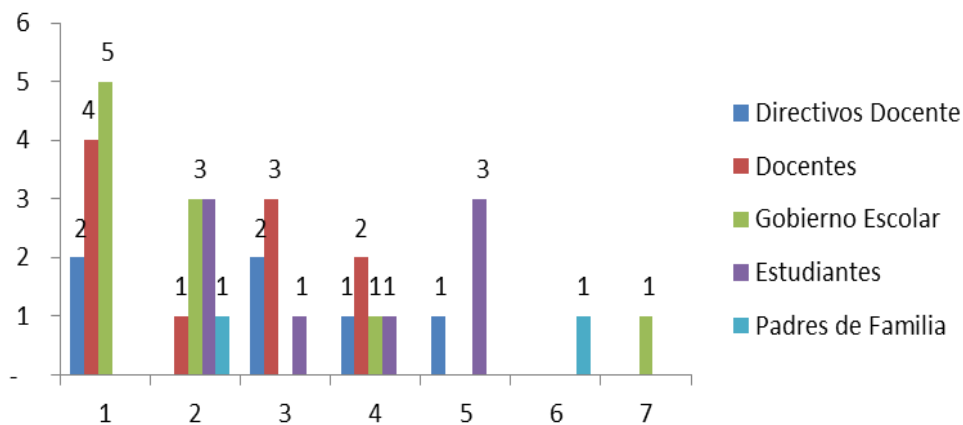


Figura 2. Numero de entrevistados y rol de acuerdo a definición del conflicto escolar

Las respuestas dadas por los entrevistados acerca de cómo definen el conflicto escolar, presentan dos tendencias mayoritarias, con un 30.5 % que los entienden como diferencia, desacuerdo y discrepancia. Un 22.2% como problema entre personas. Las dos partes identifican que el conflicto escolar tiene dos partes, las cuales son diferentes y esto de por sí conlleva a que se presente un problema. Esta mirada de los entrevistados, los cuales por rol son directivos y docentes se enmarca dentro de la concepción estructural funcionalista, Simmel (2010), planteada como el dualismo entre las partes, dada por la diferencia entre las partes de un todo, de una sociedad. Los resultados no solo reflejan esta idea, también es importante como para varios actores de esa diferencia surgen contradicciones que generan problemas, choques, agresiones, luchas; que en las voces de los actores se quedan en ese nivel, ya que de la forma como se define el conflicto escolar, no se derivan otras concepciones que determinen un sentido diferente.

Los demás grupos de respuestas presentan una tendencia similar. De estas respuestas no se encuentra un argumento que le dé al conflicto escolar una connotación en otro sentido. La diferencia entre las partes es lo característico, pero genera problema e incluso agresión. No se plantean otras posibilidades.

Entender el conflicto escolar como componente esencial de la vida de la institución educativa en el sentido de diferencia entre las partes, derivándose una tensión que por lo general es negativa, que eventualmente se manifiesta incluso en agresión, es lo que hace que la misma unidad institucional busque la cohesión social para neutralizar los efectos del conflicto escolar. A pesar de la relación de los actores entrevistados con el tema del conflicto escolar, y que varios de ellos incluso han estado vinculados a procesos formativos relacionados directamente con este tema, las respuestas no reflejan tendencias que estén radicalmente apartadas de la concepción tradicional del conflicto escolar.

La vida de la institución educativa se fundamenta en algunas de sus facetas en la coexistencia de conflictos permanentes entre las partes, motivados por diversos intereses, que se enfrentan en ardua lucha a partir de las diferencias determinadas. Sin embargo, la escuela en su dinámica, busca legitimar una estructura global que implique unidad institucional y hacia ese objetivo dedica bastantes esfuerzos. Quizás por eso la preocupación de los directivos y docentes entrevistados. Para ellos el conflicto escolar marca la diferencia entre las partes, provoca crisis y lucha entre las partes, por eso causa impacto en los actores que controlan la armonía institucional.

Convivencia escolar

En la figura 3, se presenta la distribución de los significados fuerza derivados de las respuestas que los entrevistados dieron al preguntarles que entiende por convivencia escolar (Apéndice 9). Se puede apreciar que para la mayoría, la convivencia escolar es entendida como las relaciones

armónicas que se dan entre las personas basadas en diversos criterios como las competencias ciudadanas, los derechos, los deberes, las normas, las actitudes positivas, los acuerdos, entre otros.

Para un 25% de los entrevistados la convivencia escolar es entendida como equilibrio, armonía y paz; un 22.2% creen que la convivencia escolar es aquella realidad mediada por las normas y los acuerdos escolares; para un 16.6%, entiende la convivencia escolar como el producto de fortalecer competencias emocionales, sociales y ciudadanas. Estas tendencias de los significados que dan los actores al concepto de convivencia escolar, está dado en la medida por los ideales de la escuela y en general de la sociedad, que pretende que la escuela sea un ejemplo de convivencia ideal, quizás donde los conflictos sean mínimos e incluso que no existan.

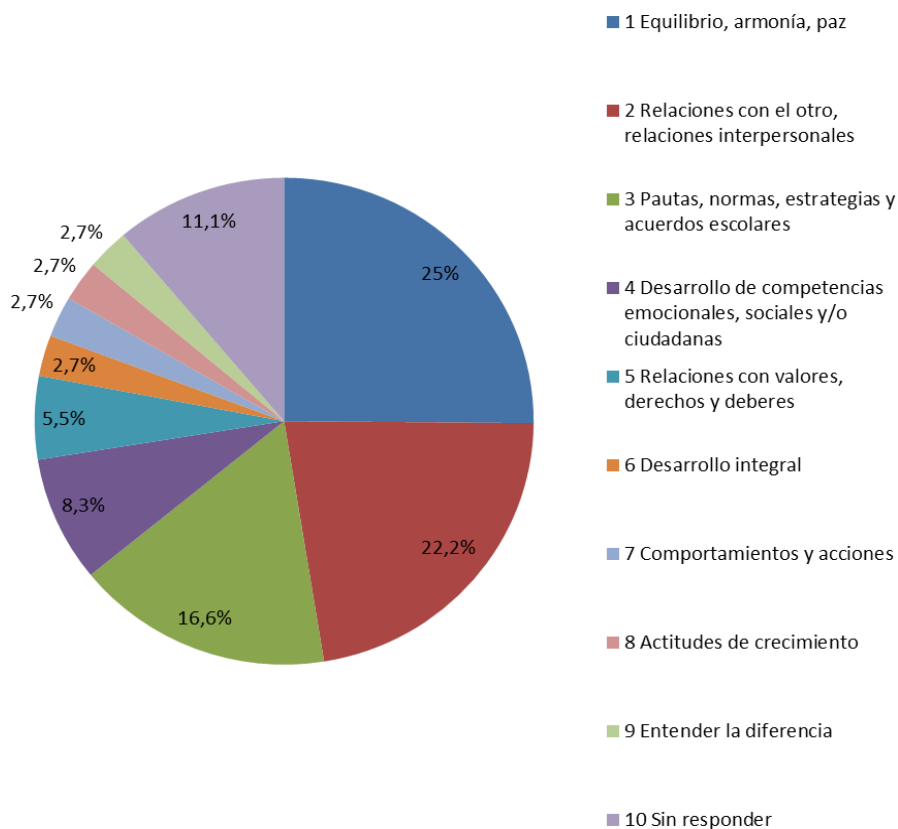


Figura 3. Definiciones de los actores sobre convivencia escolar

La figura 4, presenta los datos de los entrevistados con respecto al número de ellos asociados con los significados fuerza, en relación con la categoría de convivencia escolar.

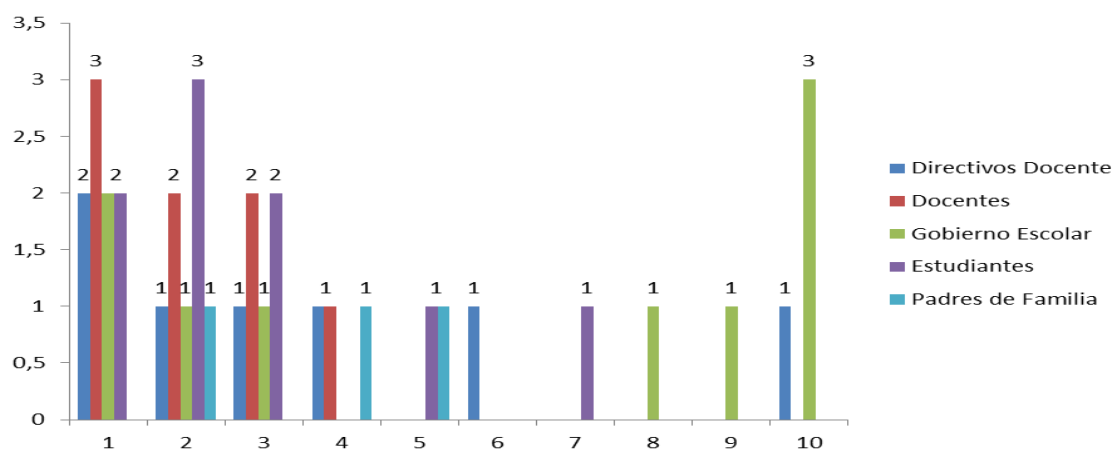


Figura 4. Numero de entrevistados y rol de acuerdo a definición de convivencia escolar

En este sentido Moreno (2009), hace la relación entre la idea derivada de los enfoques tradicionales del estudio de las disciplinas del saber con la convivencia escolar. La creencia ideal de considerar la escuela como una dimensión normada, con una alta injerencia de la autoridad vertical, predomina en las respuestas dadas por los actores entrevistados. Directivos y docentes le dan una alta importancia a entender la convivencia escolar como una realidad armónica, entre personas pero supeditadas a una estructura normativa. Los estudiantes le apuestan a la idea de creer que la convivencia escolar depende de procesos formativos, en competencias emocionales, sociales y ciudadanas. La relación convivencia escolar y disciplina sigue teniendo una alta influencia, según las entrevistas, en el sentido que los actores educativos enfocaron las respuestas.

Moreno (2009), logra plantear en su estudio, como en la escuela confluyen fuerzas contradictorias, caracterizadas, unas por la búsqueda de una convivencia escolar armónica y homogénea, que comparte un sistema normativo y de valores, otras, fundamentadas en la diversidad, donde se reconoce que en la escuela la convivencia escolar es compleja, inestable y abierta a cambios. Los resultados encontrados permiten establecer como los directivos y docentes tienen un referente con respecto a entender la convivencia escolar de manera estática, armónica, reglada. Por otro lado, los estudiantes consideran la importancia de formar en la escuela a partir de nuevas perspectivas generadas por la incidencia de los cambios sociales, buscando la posibilidad de tener una convivencia flexible, capaz de incluir la diversidad. De esta manera es importante formar

a los nuevos ciudadanos para que sean competentes con relación a las nuevas exigencias de la escuela actual.

Esta forma de entender la convivencia escolar no es ajena con la fuerte incidencia que ha tenido en la sociedad colombiana el despliegue del espíritu constitucional, relacionado con la obligación del Estado en mantener la paz. Tanto la Constitución Política de Colombia, como la Leyes que controlan la educación, hacen énfasis en la obligación de mantener el orden. Con esas orientaciones los colegios estatales, buscan insistentemente las formas de reglamentar la convivencia escolar, pensando en la idea del equilibrio y la homogeneidad escolar. De esta forma se organizan los manuales de convivencia, reglamentos y manuales de funciones.

Políticas públicas educativas

Ley 1620 y Decreto 1965 de 2013

En la figura 5 se muestran los significados de los entrevistados con relación al impacto que tiene la política educativa nacional enmarcada en la Ley 1620 y el decreto reglamentario 1965 en el manejo del conflicto escolar (Apéndice 10).

El mayor número de entrevistados respondió no conocer al respecto de este tema, siendo en su estudiantes, seguidos por docentes y un padre de familia. Un segundo grueso de entrevistados concuerda en que dichas disposiciones permitieron la implementación de los manuales de convivencia, con los respectivos protocolos y rutas para la atención de casos relacionados con el conflicto escolar. Un tercer grupo significativo responde que Ley 1620 y el decreto 1965 han tenido un bajo impacto al interior de las instituciones educativas. Los demás entrevistados se distribuyeron en respuestas que catalogan la Ley 1620 de 2013 y el decreto 1965 de 2013, como propicios para generar la participación democrática, la formalización de los procesos de convivencia escolar y otro asegura que se genera controversia entre los actores de la comunidad educativa.

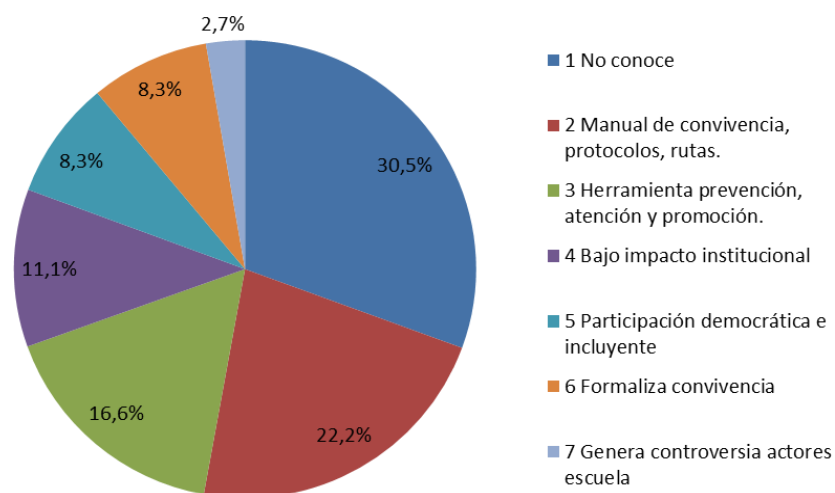


Figura 5. Significado de los actores sobre Ley 1620 y decreto 1965

La figura 6, muestra los datos del número de entrevistados, de acuerdo al rol y los significados fuerza con respecto a la Ley 1620 y decreto 1965.

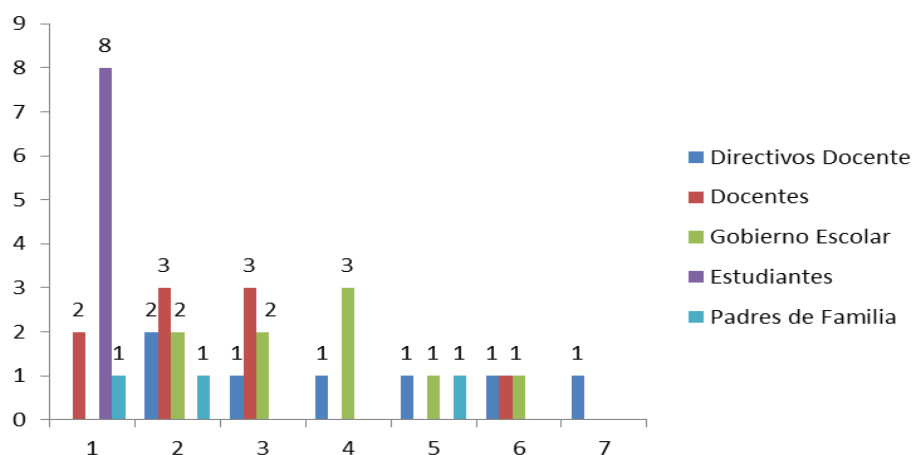


Figura 6. Número de entrevistados y rol de acuerdo a significado sobre Ley 1620

La política educativa nacional derivada de la Ley 1620 de 2013 y decreto 1965 de 2013, es una respuesta, en el sentido dado por Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2011), de como una de las respuestas a los fenómenos de violencia escolar en la región, es la implementación de una legislación que apunte a dar respuesta a estas problemáticas puntuales de las escuelas. La legislación formulada, aporta un marco de referencia con respecto al conflicto escolar, que no solo implica obligatoriedad en su implementación en todas las instituciones educativas, sino que se

espera que impacte las estructuras de los sistemas educativos, con el objetivo de afrontar y mitigar los diversos problemas de convivencia que carcomen las escuelas colombianas.

Sin embargo, los resultados de las investigación, permiten pensar que tales objetivos no se han cumplido, después de tres años de dispuesta la Ley 1620 y decreto 1965. Es preocupante que un 30% de los entrevistados haya respondido que no conoce algo relacionado con esta Ley y Decreto, siendo también importante señalar, que en su mayoría los actores que dieron estas respuestas son los estudiantes, respuestas que alientan la preocupación teniendo en cuenta que el objetivo político de la Ley era llegar especialmente a este estamento y dar cambios trascendentales buscando la mejora de la convivencia escolar.

La incidencia de la Ley 1620 y Decreto 1965 de 2013, en la construcción de los manuales de convivencia, protocolos y rutas de atención, es otro componente significativo en las respuestas dadas, con un 22.2%. El otro componente a tener en cuenta es ver la mencionada ley como una herramienta útil en la prevención, atención, seguimiento y promoción de los casos de convivencia escolar que se presentan en las instituciones educativas. Después de emitida la Ley y reglamentada con el respectivo decreto, se dio en Colombia un despliegue de fuerzas dirigidas por los entes territoriales y secretarías de educación, con miras a realizar los ajustes de los manuales de convivencia, para que fueran acordes con la exigencia a la nueva legislación.

Los últimos años en Colombia se han caracterizado, como ya se dijo, por lo que Santos (2003), plantea como oleadas, en este caso sobre las problemáticas de convivencia escolar, como si fueran asuntos nuevos y no hubieran ocurrido antes. Estos acontecimientos son producto especialmente de la influencia internacional, con políticas que se fundamentan en el enfoque de derechos humanos, que llegan a los países y cobran una fuerza especial, tendiente más a poner la sociedad en tono con las fuerzas del momento, que a solucionar y atender de fondo los problemas estructurales de la escuela. Así lo corroboran los resultados de las entrevistas, donde los actores educativos manifiestan que el impacto de la política educativa nacional ha sido más instrumental, jurídico y

normativo, que transformador de los problemas de conflicto escolar y convivencia escolar presentes en la realidad educativa.

Tampoco alcanza la política educativa derivada de la Ley 1620 y decreto 1965 de 2013, aportar una claridad conceptual, que permita entender claramente lo que es conflicto escolar, convivencia escolar y violencia escolar. No logra superar lo que Santos (2003) denomina una trampa conceptual. Los medios de comunicación en la actualidad, son los que dan razón de los sucesos negativos de convivencia en las escuelas, atribuyendo la responsabilidad a dos actores por lo general: los estudiantes y la dirección de las instituciones educativas. La política educativa nacional, fundamentada en la Ley 1620 y decreto reglamentario 1965 de 2013, se limita para resolver de fondo el asunto. Según los actores educativos entrevistados, aún no logran claridad y normalmente se acude a criterios meramente formales derivados de la normativa cuando de afrontar los conflictos escolares se trata. No superara la idea de creer que los principales responsables de la configuración del conflicto escolar son los estudiantes, desconociendo la visión estructural de la escuela, donde todos los actores educativos son corresponsables por lo que en ella ocurre.

Un artículo de Martínez, J. (2013) plantea la importancia de la Ley 1620 para la historia del país, pero de forma crítica deja ver también las limitaciones de dicha normativa, especialmente en el sentido reduccionista y de precisión conceptual, que lleva a la confusión y deja a las escuelas responsabilidades complejas al asumir orientaciones contradictorias. Esto implica la importancia de la Ley no como un fin, sino como el inicio de lo que en el país tiene que ser una construcción colectiva en torno a estos temas. También lo corrobora el más reciente informe de la OCDE (2016), que presenta los avances del país en materia educativa, pero a la vez, y la mayor parte del informe se dedica a resaltar las enormes brechas existentes en el sistema educativo colombiano con respecto a parámetros internacionales. Este informe contiene información valiosa, independientemente del sesgo político con que se mire, que pone al país ante retos y desafíos que es necesario analizar y asumir si se quiere mejorar en educación.

Proyecto educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PECC

La figura 7 evidencia los significados fuerza con relación al impacto que tiene la política distrital enmarcada en el Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) sobre el conflicto escolar, dados por los actores educativos que se entrevistaron (Apéndice 11). 20 entrevistados consideran que tuvo un impacto positivo sobre la convivencia de los colegios, encontrando que principalmente directivos docentes, agentes del gobierno escolar y docentes le dan este significado. 5 actores consideran que tuvo un bajo impacto sobre la institución y 5 no conocen sobre esta política, siendo principalmente estudiantes y padres de familia.

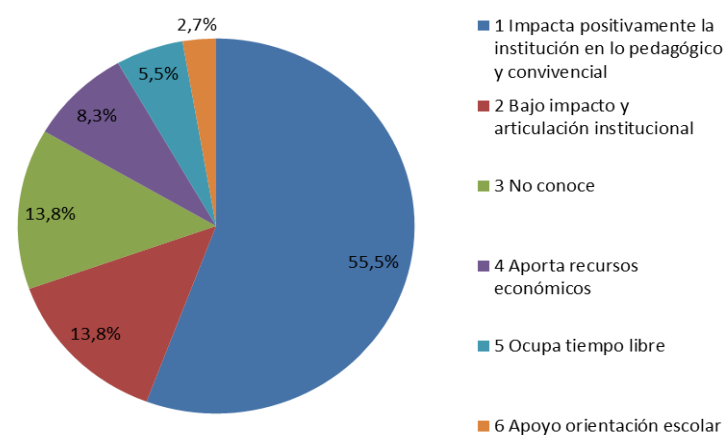


Figura 7. Significado de los actores sobre PECC

La figura 8, presenta el número de entrevistados y el rol con relación a los significados fuerza de la política PECC.

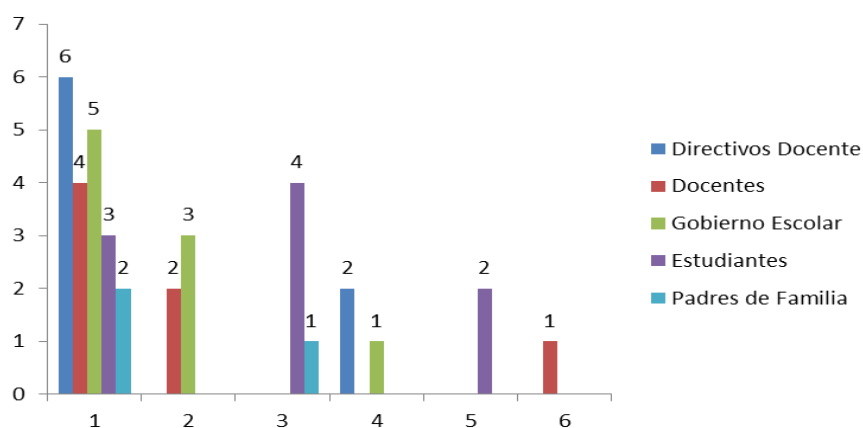


Figura 8. Número de entrevistados y rol de acuerdo a significado sobre PECC

Los PECC, se formulan con una pretensión pedagógica, buscando impactar el currículo de forma transversal, incluye la convivencia como uno de los pilares fundamentales, más no centra interés alguno en tener en cuenta el conflicto escolar como uno de los conceptos relevantes. Si un 55.5% de los entrevistados consideran que los PECC fueron positivos en la realidad escolar, es porque los programas llegaron a varias instituciones con recurso humano y económico, así ocurrió en los tres colegios objeto de estudio. Pero también es importante señalar, que el 13.8% respondieron que el impacto había sido bajo y otro porcentaje igual manifestaron no conocer los programas de esta política, es un 27.6% de los entrevistados que no logran dar razón de esta política distrital.

En realidad, esta política educativa, fue importante, se hizo presente en las instituciones educativas con los programas PIECC, INCITAR, RIO y Gestión del Conocimiento, mencionados en este trabajo, pero no logro los alcances planteados de transformar y permear el currículo de las instituciones ni el territorio. En el contexto escolar se desarrollaron acciones aisladas, involucrando a la población escolar de manera parcial, partiendo por lo general de una metodología focal, que no permitió una incidencia social y cultural significativa en cuanto a cambios estructurales se refiere.

Conceptualmente los PECC logran a partir del enfoque de derechos humanos, poner en el escenario escolar conceptos que normalmente no eran comunes en las narrativas, aspecto que fue positivo en la manera como los actores educativos significaron este tema. En lo que respecta al interés de este estudio, el conflicto escolar no fue un concepto relevante. La pretensión de la formación en convivencia, no resolvió ni contribuyó de tal manera que se evidencie cambios sustanciales. Actualmente los PECC han desaparecido de la realidad educativa de la ciudad, la nueva realidad política derivada del nuevo gobierno distrital no dio continuidad, con lo que se corrobora que no pasó de ser una política efímera sin incidencia real y transformadora en el contexto escolar.

Algunas miradas pedagógicas en relación al conflicto escolar

En esta parte se alude a las estrategias pedagógicas que cada una de las tres instituciones educativas haya podido crear, implementar y desarrollar, y se entienden como aquellos proyectos, actividades o programas asociados al currículo, que tengan como objetivo trabajar el conflicto escolar.

Estrategias pedagógicas propuestas

La figura 9, se construye a partir de las respuestas dadas por los entrevistados con relación a las estrategias pedagógicas que cada uno propone para abordar el conflicto escolar (Apéndice 12). 15 entrevistados proponen estrategias de formación al respecto, destacando con fuerza los programas específicos y los proyectos pedagógicos transversales en los colegios. También se muestra significativo que 7 no proponen alguna estrategia para abordar el conflicto escolar. 5 entrevistados proponen el diálogo como estrategia pedagógica para abordar el conflicto escolar, siendo una respuesta dada solo por estudiantes. Algunos entrevistados proponen como estrategia pedagógica capacitaciones que fortalezcan la corresponsabilidad familiar, la gestión del conflicto escolar y el manejo preventivo de las redes sociales.

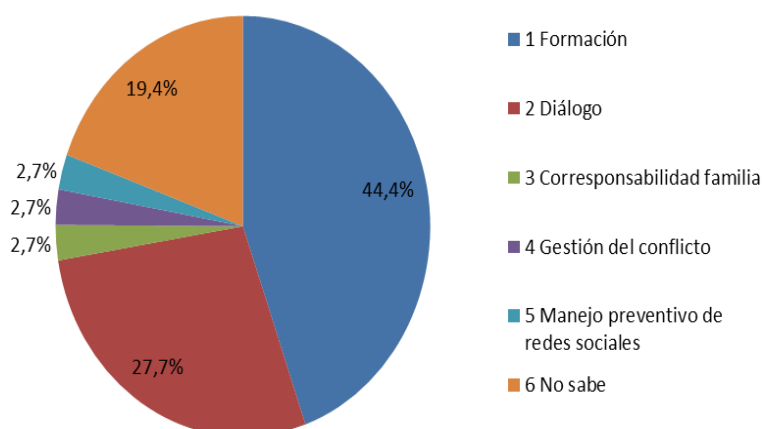


Figura 9. Estrategias pedagógicas propuestas

La figura 10, presenta los datos de los entrevistados de acuerdo al rol y los significados fuerza de la categoría estrategias pedagógicas propuestas.

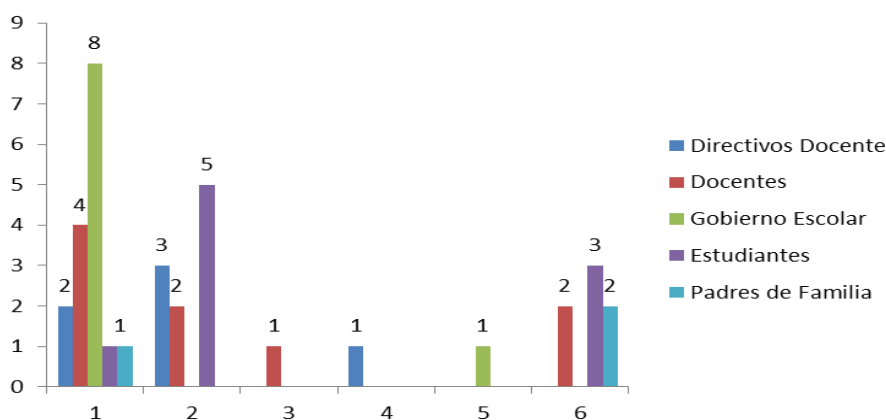


Figura 10. Número de entrevistados y rol de acuerdo a estrategia pedagógica propuesta

Los directivos, docentes e integrantes del gobierno escolar coinciden en las respuestas, indicando que para abordar el conflicto escolar con estrategias pedagógicas, se deba hacer por medio de acciones formativas, preferiblemente originadas desde los proyectos pedagógicos de área y ciclo pertenecientes al currículo. Este resultado cala con los planteamientos de Mejía (1999), en los cuales argumenta que el abordaje del conflicto escolar se debe dar desde la misma estructura educativa. Las áreas académicas y los ciclos escolares, permitirían el trabajo formativo, de tal suerte, que el tema del conflicto escolar se logre curricularizar, ya que siendo el conflicto escolar inherente a la escuela, las acciones formativas deben ser permanentes, hacer parte de las estrategias pedagógicas de enseñanza aprendizaje.

El 44% de los entrevistados alinean sus respuestas a creer que el conflicto escolar se debe incluir como componente del currículo, de tal manera que en la escuela los actores educativos adquieran herramientas fundamentadas con propósitos pedagógicos, permitan afrontar el conflicto escolar en la cotidianidad, a cambio de entenderlo como una confrontación, una lucha entre las partes que de por sí son diferentes.

En las respuestas también es importante para varios actores educativos el diálogo, como la mejor estrategia pedagógica para atender el conflicto escolar. Un 27.7% de los entrevistados sugiere esta idea. Hay que tener en cuenta, que en los tres colegios estudiados se ha implementado el Programa HERMES para la Gestión del Conflicto Escolar, y que dicho programa se fundamenta en

formulaciones planteadas por la Unicef (2009), desde los cuales se postula que mediante el diálogo las instituciones educativas pueden formular acciones de cambio social y cultural con respecto a la manera de asumir el conflicto escolar. Estos resultados son el producto del efecto pedagógico que ha tenido el programa HERMES, señalando que en cada una de las instituciones el programa lleva más de 7 años de implementado.

Durante estos años el programa HERMES, ha trabajado en cada colegio, lo que ha permitido formar grupos de estudiantes como gestores del conflicto escolar, al igual que docentes como tutores, lo mismo que algunos padres de familia. Han implementado las denominadas mesas de conciliación, donde por medio del diálogo se han atendido múltiples conflictos menores de estudiantes y los tutores han coadyuvado en la atención de conflictos más complejos. El Programa por medio de profesionales especializados ha venido apoyando a directivos y docentes en aspectos críticos del conflicto escolar y resolución por medio del diálogo.

Tanto los proyectos pedagógicos de área y ciclo, como los programas externos, en este caso el programa HERMES, significan para los entrevistados, alternativas fundamentales desde el punto de vista pedagógico para trabajar el conflicto escolar en la escuela. Las demás respuestas están también enfocadas de alguna manera a procesos formativos, así, mejorar la corresponsabilidad de la familia, la prevención en redes sociales y gestión del conflicto, de alguna manera requiere de alguna estrategia pedagógica para lograrlo. Sin embargo, tanto los proyectos de área y ciclo como el programa HERMES, encuentran en los colegios grupos de personas que se resisten a admitirlos como parte de la cultura institucional, especialmente en el estamento docente. El 19.4% de los entrevistados que refieren no saber o no conocer algo relacionado con estrategias pedagógicas para el conflicto escolar, comparte con ese segmento poblacional de las instituciones educativas que no ven viable este tipo de estrategias. Una de las razones de peso es por lo que representa un esfuerzo adicional en lo laboral, lo cual de ninguna manera es retribuido por el sistema educativo, ya sea en especie, dinero o salario.

Para los objetivos de este estudio, es fundamental encontrar resultados que confirmen la hipótesis relacionada con la incidencia positiva que tienen los proyectos de área y ciclo, y los programas externos, caso HERMES, en poder encontrar nuevas alternativas para contribuir en el abordaje del conflicto escolar en las instituciones educativas. De esta manera el diálogo y la concertación son las herramientas predilectas que se derivan del trabajo pedagógico en torno al conflicto escolar.

Proyectos pedagógicos relacionados con el conflicto escolar reconocidos en cada institución por los entrevistados

Posteriormente, se encuentra cuáles son los proyectos pedagógicos que los entrevistados conocen dentro de su institución que actúan sobre el conflicto escolar (Apéndice 13).

La figura 11 muestra esta información. Se entiende que estos proyectos son diferentes del programa HERMES y los programas derivados de los PECC. De los entrevistados, 13 personas reconocen los proyectos pedagógicos realizados en cada ciclo y área como los más importantes en el manejo del conflicto escolar en los tres colegios. Adicionalmente, llama también la atención la tendencia fuerte de 13 personas que respondieron no conocer otros proyectos al interior de las instituciones educativas que tengan relación directa con el conflicto escolar, donde la mayoría son directivos docentes y docentes.

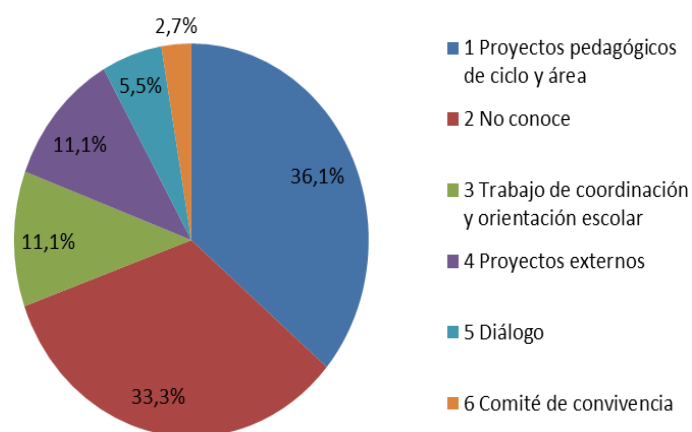


Figura 11. Proyectos pedagógicos identificados

La figura 12 muestra los datos de los entrevistados por rol y significados fuerza relacionados con los proyectos pedagógicos reconocidos.

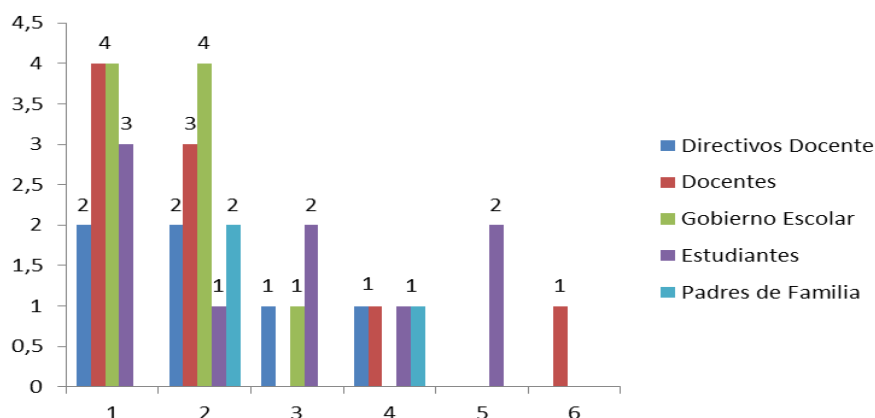


Figura 12. Número de entrevistados y rol de acuerdo a proyectos pedagógicos

La investigación pudo corroborar que en los colegios María Mercedes Carranza y Robert F. Kennedy existen proyectos pedagógicos diferentes al Programa HERMES y los PECC, que trabajan temas relacionados con el conflicto escolar. En el Colegio Bravo Páez se carece de estos proyectos pedagógicos. El 33.3% de actores que manifiestan no conocer proyectos pedagógicos que trabajen el conflicto escolar están ubicados en su mayoría en el colegio Bravo Páez y algunos en el Colegio Robert F. Kennedy. En el colegio María Mercedes Carranza los actores reconocen la existencia de este tipo de proyectos.

Al contrario de lo que plantea Cascón (2013), de creer que no existan instituciones educativas que no hayan encontrado en el conflicto escolar un poderoso dispositivo para la formación de las personas, si existen instituciones educativas donde algunos actores educativos no encuentran importancia en el tema. El caso del Colegio Bravo Páez, donde no existe el interés por gestionar proyectos pedagógicos relacionados con el tema del conflicto escolar, así mismo el caso del Colegio Robert Kennedy, donde sí existen, pero para algunos actores educativos son desconocidos, por lo tanto no se da un reconocimiento importante desde la mirada pedagógica.

Significaciones de los actores sobre el Programa HERMES

La figura 13 presenta los resultados de la pregunta que buscaba indagar en los actores educativos entrevistados, que significado tenía para ellos el programa HERMES en cuanto a la incidencia en el conflicto escolar de cada colegio (Apéndice 14). El significado fuerza se da en el sentido de que el programa HERMES ayuda en la solución de conflictos, destacando que son los estudiantes los que más participan en esta tendencia de respuesta. Otro grueso de los participantes en la entrevista considera que el programa HERMES incide en la medida que forma a los actores educativos en la conciliación de conflictos, la mayor parte de estas respuestas está dada por directivos docentes y docentes. Otra tendencia importante se orienta a entender que el programa HERMES es importante porque transforma la cultura para solucionar conflictos.

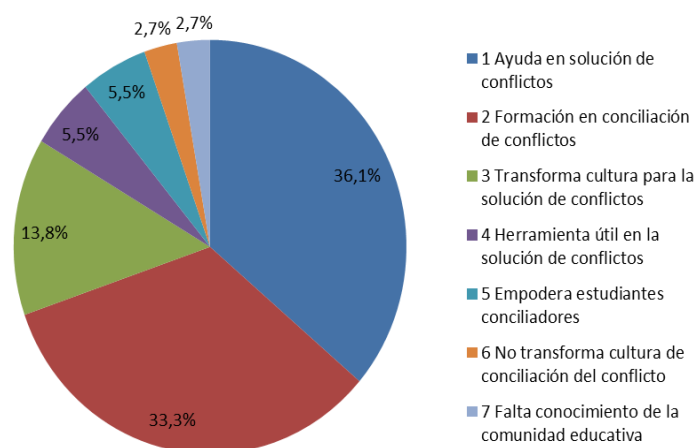


Figura 13. Significados sobre el programa HERMES

La figura 14, presenta los resultados de los datos del número de entrevistados por rol y los significados fuerza acerca del programa HERMES.

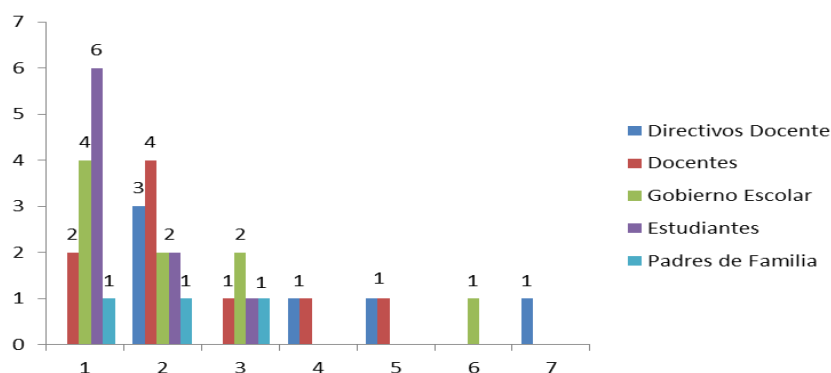


Figura 14. Número de entrevistados y rol de acuerdo al significado sobre el Programa Hermes

En general el Programa HERMES tiene una aceptación significativa para los entrevistados de los tres colegios. Las respuestas dadas, se orientan a explicar que las bondades del Programa Hermes se han dado en la medida que le ha podido ayudar a cada institución educativa a solucionar problemas de conflicto escolar, pero también ha formado actores educativos con capacidades para actuar como gestores del conflicto, ha transformado cultura institucional y ha brindado a las instituciones herramientas que pueden ser compartidas y aprendidas por los diversos actores educativos para que sean implantadas en la atención del conflicto escolar.

Pero no todo lo relacionado con el Programa HERMES son bondades, al no estar estructurado al currículo institucional, habitualmente presenta dificultades para su desarrollo, ya que es difícil otorgarle tiempos y espacios dentro de la dinámica institucional. Los entrevistados que responden que este programa no transforma cultura y que no logra estar articulado con la institución, han percibido estas limitaciones que de fondo tiene el Programa. Una de las críticas constantes por parte de los entrevistados, en general, es que a pesar de las fortalezas, el programa atiende casos menores de conflicto escolar entre estudiantes, faltas tipo I, especialmente en primaria y no tiene los alcances para gestionar conflictos mayores y más complejos, tipo II y III, y tampoco con estudiantes de grados superiores.

También se presenta una amenaza inminente, con respecto a la continuidad del programa en la fase denominada de sostenibilidad o autogestión, la cual consiste en que después que los consultores de Cámara de Comercio acompañan el programa hasta esta fase, el programa queda a cargo de la institución educativa, proceso que requiere un grado de apropiación y compromiso por parte de los actores educativos para la continuidad exitosa del programa.

Teniendo como referente los años que lleva el programa HERMES en cada colegio, más de 5 años, no se encuentra en las significaciones sociales de los actores educativos elementos referidos que permita establecer que efectivamente se tiene una nueva visión instituyente del conflicto escolar en la institucionalidad escolar. Ha sido un programa que a pesar de los esfuerzos no logra trascender

la cultura y los procesos estructurales en cada colegio, la mediación del conflicto escolar por medio del diálogo en las mesas de conciliación no pasan de ser actividades aisladas que no se hacen transversales al Proyecto Educativo Institucional PEI, con miras a cambiar de fondo la propuesta educativa con respecto al conflicto escolar en cada colegio.

Otros aportes de los actores educativos

La figura 15 muestra los significados fuerza derivados de la pregunta que buscó conocer los aportes que los actores educativos hacen desde la perspectiva individual, para dar un adecuado manejo del conflicto en los colegios (Apéndice 17). El significado fuerza más importante tiene que ver con que consideran que la forma de entender el conflicto escolar es a través de la formación en proyectos pedagógicos y otras estrategias relacionadas. Otros consideran que se debe involucrar a todos los agentes educativos, incluida la familia. Tendencias de menor importancia muestran acciones sobre los procesos de talento humano, la inclusión de toda la comunidad en el programa HERMES, el dialogo y dar ejemplo en el día a día.

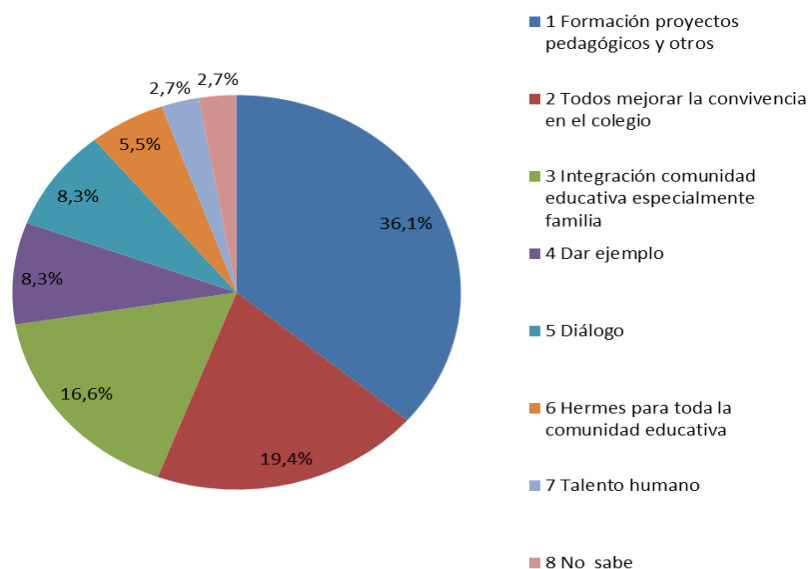


Figura 15. Aportes sobre manejo del conflicto escolar

La figura 16, presenta los datos con respecto al número de los entrevistados y el rol, con relación a los significados fuerza con respecto a los aportes para el manejo del conflicto escolar.

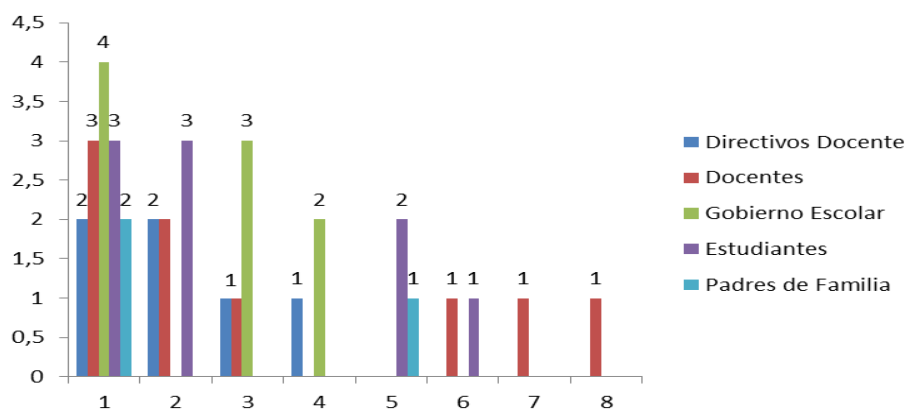


Figura 16. Número de entrevistados y rol según aportes para manejar conflicto escolar

Los actores educativos entrevistados en un 36.1% consideran que para abordar de forma adecuada los conflictos escolares se le debe apostar a las estrategias formativas, especialmente a los proyectos pedagógicos que dirijan sus acciones a estos objetivos. También es importante destacar las dos tendencias siguientes: una se refiere a abordar el conflicto escolar con la participación democrática de todos los actores educativos y la otra buscar la integración de la institución familiar en estos procesos.

Las estrategias formativas sugeridas por los entrevistados, están direccionadas hacia la implementación de acciones que enseñen a los actores educativos competencias para la resolución pacífica de conflictos por medio del diálogo.

Significaciones sociales según el rol de los actores educativos y el colegio al que pertenecen

Consecutivamente se diseñaron las matrices de la 3 a la 7 (Apéndice No.7), donde se organizó la información con el fin de poder hacer un análisis comparativo a partir de las categorías fundamentales de la investigación, a saber conflicto escolar, convivencia escolar y las políticas públicas educativas relacionadas con el conflicto escolar; con relación a los actores entrevistados y los tres colegios escogidos para esta investigación.

La tabla 7 presenta los significados sobre conflicto escolar por grupos de actores y colegios. Los directivos docentes y docentes en los tres colegios tienden a considerar el conflicto escolar

como una situación de enfrentamiento entre las partes, los estudiantes en los tres colegios coinciden en significar el conflicto escolar como una agresión entre estudiantes, por su parte el gobierno escolar entienden como una diferencia, y los padres de familia discrepan en la manera como comprenden el conflicto escolar. Para la mayoría de los actores educativos entrevistados, el conflicto escolar significa algo negativo, es de por sí entendido como una situación que implica diferencia, pero esa diferencia es entendida como rivalidad entre las partes involucradas. Un entrevistado de gobierno escolar le da un significado al conflicto escolar situación normal. (Colegio 1, M.M. Carranza, colegio 2, Bravo Páez y colegio 3, Robert Kennedy, con base en la matriz).

Estas rivalidades o choques como se entiende el conflicto escolar están dadas por las diferencias, que según los actores entrevistados se generan por discrepancias de criterios, actitudes de desacuerdo, puntos de vista diferentes, tensiones, dificultades entre las personas, acciones contrarias; que por lo general concluyen en manifestaciones que altera la convivencia de la institución, agresiones físicas, verbales y psicológicas, peleas entre las personas, vulneración de los derechos y actos que hacen el mal a los integrantes de la institución educativa.

Tabla 7

Significados sociales sobre conflicto escolar de acuerdo a rol y colegio

Rol	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
Directivos	-Desencuentros.	-Situaciones de	-Enfrentamiento.
Docentes	-Alteraciones de la cotidianidad.	enfrentamiento. -Agresiones físicas o verbales.	-Discrepancias.
Docentes	-Choque de intereses. -Ruptura de la convivencia. -Situación de alteración.	-Pugna, rivalidad, oposición. -Contraposiciones que vulneran. -Pugna, rivalidad.	-Diferencia entre dos o más. -Discrepancia criterios. -Actitud de desacuerdo.
Estudiantes	-Problemática interna -Pelea entre estudiantes.	-Agresiones. -Daño a la convivencia - Situación problema.	-Problemática, malos entendidos. -Agresiones físicas y verbales.

Rol	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
	-Problema entre personas.		-Agresión física, verbal o psicológica entre estudiantes.
Gobierno Escolar	-Puntos de vista diferentes.	-Diferencias, desacuerdos.	-Situaciones caracteres opuestos.
	-Tensiones entre personas.	-Disputa entre estudiantes.	-Acciones diferentes.
	-Diferencias.	-Diferencias entre humanos.	-Situación normal por contraposición.
Padres de Familia	-Acto de hacer el mal.	-Dificultades de estudiantes.	-Problemática por desacuerdos.

La tabla 8 presenta los significados de convivencia escolar por grupos de actores y colegio. Los directivos docentes de los tres colegios tienden a significar la convivencia escolar como un estado de equilibrio, dado por acuerdos, que permiten un desarrollo integral en el marco de una coexistencia pacífica. Destacan también, la importancia de competencias socioemocionales el proceso de convivir en la escuela. Para los docentes según las respuestas, es muy evidente el esquema de principios, valores y normas que regulan una comunidad educativa en la convivencia. Para ellos es importante, también, el aprendizaje de competencias socioemocionales.

En cuanto a los estudiantes de los tres colegios, coinciden en significar la convivencia escolar como armonía, paz y realidad sin conflictos. Para ellos también es importante una estructura de valores, derechos y deberes como componentes de la convivencia escolar. Aluden a la necesidad de aprender a convivir para entender la relación de la persona con el entorno y el desarrollo del control, el autocontrol y la responsabilidad. Para los integrantes del gobierno escolar entrevistados, la convivencia escolar significa en varios casos convivir en armonía, de manera pacífica y respetuosa. Para ellos las normas son importantes en las relaciones interpersonales en la convivencia escolar.

Los padres de familia entienden la convivencia escolar como relaciones entre personas caracterizadas por la equidad y el respeto.

Tabla 8

Significados sobre convivencia escolar de acuerdo a rol y colegio

Rol	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
Directivos	-Estado de equilibrio.	-Acuerdos escolares.	-Coexistencia pacífica.
Docentes	-Aprendizaje competencias socioemocionales	-Relación diaria.	-Desarrollo integral.
Docentes	-Relaciones interpersonales. -Desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. -Espacio con normas comunes	-Cohabitar armónicamente. -No responde. -Convivir en armonía.	-Conjunto de normas, valores y principios. -Relaciones persona y entorno. -Procesos que regulan el bienestar.
Estudiantes	-Armonía, paz y sin conflictos. -Aprender a convivir.	-Estar en el colegio con los otros. -Pautas y normas	-Comunidad con valores, derechos y deberes. -Pautas a seguir.
Estudiantes	-Entender las diferencias con los demás	-Comportamientos y acciones.	-Relación del estudiante por medio del control, autocontrol y responsabilidad.
Gobierno Escolar	-Convivir con el otro. -Dinámica de relaciones interpersonales. -Conjunto de normas y estrategias	-No responde. -Resolver el conflicto sin violencia. -Actitudes de crecimiento.	-Vivir en armonía, respeto y dignidad. -Relaciones que deben ser armónicas, pacíficas y respetuosas. -Convivir.
Padres de Familia	-Relaciones de equidad y respeto mutuo.	-Habilidad para relacionarse.	-Relaciones de cohabitar.

La tabla 9, recoge los significados fuerza, de los grupos de actores en los tres colegios seleccionados, al preguntarles sobre la incidencia de la Ley 1620 y Decreto 1965 de 2013. Varios de los entrevistados entienden que estas disposiciones normativas han aportado en los tres colegios en

la forma como se estructura el manual de convivencia, especialmente en la formulación de protocolos, herramientas, rutas debido proceso y acciones preventivas del conflicto escolar. Algunos de ellos señalan del bajo impacto de estas disposiciones en el manejo del conflicto y más bien señalan, ha incidido en el enfoque formal.

Para los docentes la Ley 1620 y el Decreto 1965 ha significado un fuerte impacto en la construcción de manuales de convivencia en lo relacionado con la conformación del comité de convivencia, acciones preventivas, protocolos, rutas de atención y organización formal para el manejo de la convivencia. Además afirman que la normativa ha ayudado a integrar la comunidad educativa especialmente haciendo que la familia se vincule de una manera más decidida al colegio.

Los estudiantes en los tres colegios manifiestan no tener conocimiento de estas disposiciones legales, Ley 1620 y Decreto 1965, razón por la cual no registraron información significativa.

Los integrantes del gobierno escolar respondieron dando significación a que la legislación mencionada ha sido una herramienta para generar participación democrática en la construcción de la convivencia, permitiendo la construcción de protocolos y rutas de atención. En ese sentido se valora como positivo. Sin embargo, algunos entrevistados manifiestan poca correspondencia en la realidad de los colegios y el débil apoyo de las entidades gubernamentales corresponsables. Para los padres de familia, la normativa ha permitido el acercamiento entre los actores de la comunidad educativa y la construcción del manual de convivencia. Uno de ellos desconoce el tema.

Tabla 9

Significados de política nacional de acuerdo a rol y colegio

Rol	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
Directivos	-Poco impacto, manuales y rutas de atención, apoyo externo no existe.	-Genera controversia en actores escuela.	-Formas manejar conflicto, protocolos, soluciones, rutas, fases, debido proceso.
Docentes	-Estructuración manual de convivencia, acciones	-Herramienta jurídica tomar acciones frente conflicto.	-Formal.

Rol	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
	preventivas, protocolos comité de convivencia.		
Docentes	-Ruta, tipología conflicto. -Manuales de convivencia, aprendizaje democrático, protocolos y rutas de atención.	-Desconoce. -Ajustadas en el manual de convivencia.	-Convivencia, organizar faltas, participación de familia, comité de convivencia.
Docentes	-Promoción y prevención de conflictos.	-Manual de convivencia y protocolos.	-Solo en lo formal. -Compromiso comunidad educativa.
Estudiantes	-No conoce. -Sí. -No.	-No conoce. -No sabe. -No sabe.	-No conozco. -No la conozco. -No.
Gobierno Escolar	-Participación democrática e incluyente, convivencia sana y mejorando ambientes educativos. -Herramientas, rutas, prevención y promoción. -Comité de convivencia, manual de convivencia, protocolo de atención, prevención y seguimiento.	-Falto empoderamiento estamentos institucionales. -Implementación muy débil, faltan estrategias fuertes. -Poca aplicabilidad por desconocimiento, falta apoyo de entidades gubernamentales	-Se ha socializado, comprendida por comunidad, formaliza tratamiento conflicto escolar. -Impacto con herramientas y procesos para abordar conflicto. -Positivamente, orienta rutas acción clara dependiendo tipo de situación.
Padres de Familia	-Acercamiento entre directivos y alumnos.	-No sabe.	-Positiva, maneja conducto regular manual de convivencia.

La tabla 10 presenta los resultados de los grupos de actores entrevistados en los tres colegios, producto de la pregunta sobre el impacto de la política distrital PECC en el conflicto escolar de los colegios. Para los directivos docentes en los tres colegios el impacto de los PECC a través de sus programas y proyectos fue positivo en la realidad escolar. Entienden la política en la medida que

aportó herramientas que ayudaron a las instituciones en el manejo del conflicto escolar, la resolución pacífica de los conflictos, potenció el respeto a los derechos humanos, el liderazgo, la reflexión y la acción.

Para los docentes el significado de los PECC se define similar a los directivos docentes, destacando que para este grupo es importante, también, los aportes derivados de esta política en materia de recursos materiales y económicos. Algunos señalan la escasa integración de esta política con los Proyectos Educativos Institucionales, PEI.

Para los estudiantes la política PECC, se entiende en el sentido que ayuda en la solución de problemáticas y como apoyo a los proyectos ya existentes en las instituciones. Alguien señala que aportó en el uso del tiempo libre. Un número significativo de los estudiantes dice no conocer la política educativa PECC en la institución educativa Colegio Bravo Páez.

Para los integrantes del gobierno escolar entrevistados en los tres colegios, los PECC apoyaron las instituciones con herramientas que ayudaron a mitigar los conflictos, también aportando metodologías y recursos económicos para el manejo del tema. Para ellos a pesar de ser una estrategia importante, es débil en el momento de impactar las instituciones y ser sostenible en el tiempo. En este sentido consideran los PECC faltos de alcance. También señalan que en estos casos la integración con los colegios fue débil. Los padres de familia lo entienden como apoyo, algunos no conocen los PECC.

Tabla 10

Significados de política distrital de acuerdo a rol y colegio

Rol	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
Directivos	-Contribuyen pedagógicamente	-Positivo, entornos	-Respeto derechos
Docentes	y preventivamente, no sostenibilidad.	escolares y relaciones constructivas.	humanos, resolución pacífica.
	-Aporto caja herramientas	-Proyectos que ayudan en	-Herramienta,
	ciudadanía y convivencia para	los colegios a mitigar	positiva, ayuda.

Rol	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
	trabajar desde las áreas liderazgo, reflexión, acción.	problemas de convivencia y conflicto escolar.	
Docentes	-Herramientas. -Por medio de las incitar formación en ciudadanía y convivencia. -Ayuda con recursos económicos y profesionales.	-Baja socialización e integración con otros proyectos. -Apoyan a orientación escolar en conflictos graves. -Aportan en la convivencia, tienen falencias.	-Ha favorecido atención de casos con dificultades. -Herramienta positiva, presupuesto. -Formar estudiantes críticos y ciudadanos.
Estudiantes	-Ayuda a ocupar el tiempo libre. -No tengo conocimiento. -Apoyo proyectos, uso del tiempo libre.	-No conoce. -No sabe. -No sabe.	-Sí, ayuda a resolver situaciones. -Ayuda a resolver problemas. -Ayuda y colabora con lo que existe.
Gobierno Escolar	-Inclusión y gestión social que dinamizan momentos educativos. -Apoyos no suficientes. -Apoyo recursos para convivencia, caja de herramientas convivencia.	-Ayudó a mitigar problemáticas de convivencia, débil presencia de las entidades distritales. -Incitar ha estado presente, escasa articulación con estructura institucional. -Impacto mínimo, falta apoyo entidades.	-Si ha ayudado en algunos casos estrategia RIO. -Aporta estrategias como las rutas, políticas buenas pero débiles. -Presencia activa en recursos y capacitación, positivo en entendernos como ciudadanos de derecho.
Padres de Familia	-Ayudado a reducir conflictos.	-No sabe.	-Programa RIO que ayuda en problemas.

La tabla 11 consolida las respuestas dadas por los entrevistados al preguntarles que estrategias pedagógicas proponen para el manejo del conflicto escolar de acuerdo a los roles y cada uno de los

tres colegios. Los directivos docentes en los tres colegios enfocan la importancia de la formación en temas como la gestión del conflicto, competencias ciudadanas, mediación del conflicto, formación de valores. También, por medio de didácticas y aulas diversas. Algunos ven importante desarrollar estrategias de autoconocimiento.

Los docentes de los tres colegios en su mayoría dan importancia al enfoque formativo, desde la perspectiva del currículo, los proyectos pedagógicos y programas específicos. Para los estudiantes lo más importante es generar alternativas de diálogo en las instituciones educativas, 3 de los estudiantes no hizo aportes al respecto.

Los integrantes del gobierno escolar entrevistados proponen que sería importante trabajar acciones formativas desde el enfoque jurídico, el autoconocimiento, el desarrollo de emociones y actitudes. La mejor forma de hacerlo es con proyectos de aula, proyectos pedagógicos transversales, redes sociales, actividades lúdicas y programas específicos. Algunos padres de familia proponen los talleres como la mejor estrategia pedagógica, otros no hacen aportes al respecto.

Tabla 11

Significados sobre estrategias pedagógicas para el manejo del conflicto escolar de acuerdo a rol y colegio

Rol	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
Directivos	-Autoconocimiento, respeto	-Gestión del conflicto.	-Mediación,
Docentes	a la diversidad comunidad, formación en valores.	-Pactos de convivencia y comunicación.	competencias ciudadanas.
	-Aulas diversas, didácticas.		-Mediación.
Docentes	-No conoce.	-No.	-Corresponsabilidad
	-Acuerdos, construcción de hábitos.	-Mediación del conflicto, comunicación, negociación.	familia, lúdica, formación valores.
	-Tutoría individual, currículo, programas específicos.	-Proyectos transversales áreas.	-Mediación.
			-Proyectos transversales.
Estudiantes	-Diálogo permanente.	-Diálogo.	-No.
	-Diálogo, programas	-No.	-Dialogo, trabajos de

Rol	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
	específicos.	-No.	reflexión, psicología.
	-Diálogo.		-Charlas autoestima.
Gobierno	Trabajo en emociones y	Proyectos transversales.	Autoconocimiento,
Escolar	actitudes.	Vía jurídica, formación y	proyectos
	Programas específicos.	participación docentes.	transversales.
	Decálogo de aula en	Lúdica, formación de	Prevención redes
	principios básicos de	docentes.	sociales
	convivencia.		Pedagogía integral.
Padres de	No conoce.	No.	Talleres conflicto.
Familia			

La tabla 12 muestra las tendencias de las respuestas que dieron los entrevistados al preguntarles acerca del impacto de un programa específico en el manejo del conflicto, denominado Programa HERMES. Reúne los actores por rol y colegio.

La mayoría de respuestas de los directivos docentes, tienden a reconocer en el programa HERMES, las bondades positivas en el manejo del conflicto escolar empoderando y formando conciliadores, en especial a estudiantes. Sin embargo se cree que el programa carece de conocimiento por parte de la mayoría de los actores educativos.

Los docentes dieron respuestas orientadas a resaltar el papel de la formación dada a la comunidad con el programa HERMES y señalan que falta más reconocimiento en la comunidad educativa. Para los estudiantes este programa es importante porque ha ayudado a resolver los conflictos escolares, por lo general los que tienen que ver con los estudiantes. También tiene importancia por la forma como trabaja en la prevención del conflicto escolar.

Para los entrevistados del gobierno escolar se destacan las respuestas que dicen que el programa ha sido positivo ya que ha transformado la cultura escolar, formación en la conciliación de conflictos, ha ayudado a mejorar la convivencia escolar. Algunos responden que es un programa que ha estado desarticulado institucionalmente y no impacta a toda la comunidad educativa. Para

los padres de familia el programa HERMES ha contribuido en la solución de los conflictos escolares, sin embargo no impacta a toda la comunidad educativa.

Tabla 12

Significados sobre Programa Hermes de acuerdo a rol y colegio

Rol	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
Directivos Docentes	-Formación de conciliadores y prevención.	-Empodera estudiantes, gestión del conflicto.	-Falta conocimiento de comunidad educativa. -Herramienta útil entre estudiantes.
Directivos Docentes	-Manejo del conflicto, formación de conciliadores, proyecto de vida.	-Concilia problemas.	
Docentes	-Formación diálogo. -Transformación del conflicto, formación conciliadores y docentes. -Empoderar conciliadores.	-Aprendizaje conciliación. -Soluciona conflictos menores. -Ayuda conciliación.	-Capacitación y formación en mediación de conflictos escolares. -Herramienta útil entre estudiantes, falta entre otros miembros. -Fue importante.
Estudiantes	-Formación solución del conflicto. -Ayuda solución conflictos. -Ayuda solución conflictos.	-Canaliza conflictos. -Ayuda a solucionar problemas entre estudiantes. -Ayuda a resolver conflictos.	-Ha ayudado a evitar conflicto y mejora comunicación. -Ayuda a resolver problemas entre estudiantes. -Contribución en la gestión del conflicto.
Gobierno Escolar	-Mejora convivencia. -Mitigar conflictos, formación docente y estudiantes. -Cultura de solución del conflicto, formación docente y estudiantes.	-Ayuda a resolver conflictos pequeños. -Ayuda, pero desarticulado en la institución. -Ayuda a resolver conflictos de estudiantes pequeños.	-Formando jóvenes resolver conflictos escolares y liderazgo para convivencia. -Personas formadas no lideran procesos, no transforma cultura escolar. -Positivo, abarca toda población.

Rol	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
Padres de Familia	-Resolución pacífica del conflicto.	-Ayuda a resolver conflictos.	-Positivo para los grandes, falta para los pequeños.

En la tabla 13 se muestran los resultados a la pregunta sobre el conocimiento en el colegio de otras formas que trabajen el conflicto escolar en los colegios, aparte del Programa HERMES. Los directivos docentes responden en el colegio 1 y 3 que existen proyectos pedagógicos de área, de ciclo, de coordinación y orientación que están desarrollando proyectos en este sentido. En el colegio 2 responden que desconocen de la existencia de algún programa de estas características. También en el colegio 1 informa de la existencia de otro programa externo.

Por su parte los docentes reconocen la existencia de proyectos desde las áreas y en el caso del colegio 1 de proyecto externo. Algunos en el colegio 1 y 2 responden no conocer algún proyecto además del programa Hermes. Los estudiantes del colegio 1 y 3 responden que existen además del programa Hermes, proyectos desde las áreas académicas, acciones desde orientación escolar, charlas con la policía y algunas universidades. En el colegio 2 algunos responden que es la práctica del diálogo la que ayuda en la solución de conflictos y algunos responden que no existen estos proyectos o programas.

Los representantes del gobierno escolar diferencian las respuestas, en el colegio 1 y 2 dicen que existen acciones desde el currículo y las áreas académicas, pero otros actores responden que no existen tales acciones. En el colegio tres todos los actores entrevistados responden que si existen programas y proyectos que trabajan el conflicto escolar. Los padres de familia del colegio 1 y 2 responden no conocer tales programas, en el colegio 3 identifican un programa que opera en este sentido.

Tabla 13

Significados sobre proyectos alternativos de acuerdo a rol y colegio

Rol	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
Directivos	-Proyectos de ciclo y área.	-No hay nada en el colegio.	-De coordinación y orientación escolar.
Docentes	-Proyecto externo: educando con energía.	-No existen.	-Proyectos pedagógicos: música para convivencia, semillero valores.
Docentes	-No existen. -Proyecto externo, transversal HERMES. -Comité de convivencia.	-Desde las áreas académicas. -No existen. -No hay.	-Acciones para la paz en otro sentido. -Proyecto educativos de área. -Mejorar calidad de vida.
Estudiantes	-Proyectos pedagógicos. -Hermes. -Proyectos pedagógicos.	-Diálogo. -No sabe. -Diálogo.	-Sí, proyecto canción que une grupos. -Charlas orientadores y policía. -Trabajos orientación, capacitación universidades.
Gobierno Escolar	-No. -Formación en valores, toma de decisiones, currículo transversal. -No.	-No existen. -No se conocen. -Proyecto de orientación, hospital RUU, alcaldía local.	-Proyectos pedagógicos, proyectos externos. -Proyectos pedagógicos de área y ciclo. -Proyecto transversal de convivencia escolar, festival de talentos RFK (arte y deporte).
Padres de Familia	-No conoce.	-No conoce.	-Programa DARE antidrogas.

La tabla 14 presenta las respuestas dadas por cuatro expertos que han estado laboralmente vinculados en el tema del conflicto escolar, tanto en instituciones educativas oficiales y privadas de la ciudad, como en otras entidades, incluso en el programa Hermes y programas de la política educativa distrital, PECC. En cuanto a la pregunta acerca de cómo definen el conflicto escolar, los cuatro expertos entrevistados dan respuestas diferentes. Aunque el concepto “diferencia” está presente en las respuestas de tres de los expertos el sentido general de las respuestas no coinciden. Tampoco se focalizan a localizar el conflicto escolar en las instituciones educativas, sino que el sentido de las respuestas es general.

Con relación a la pregunta, ¿qué entiende por convivencia escolar?, los expertos 2, 3 y 4 responden que la manera de vivir juntos de forma armónica y pacífica. Destacan el respeto y el aprendizaje como elementos fundamentales en la convivencia escolar. Para el experto 1 la convivencia escolar es el ambiente interno de los colegios basados en redes de apoyo.

Con respecto a la pregunta acerca del impacto de la política nacional derivada de la Ley 1620 y Decreto 1965, los expertos 1 y 2 refieren no reconocen algún impacto relacionado, el experto 3 dice que ha permitido la formulación de manuales de convivencia y políticas y para el experto 4 no es un factor de impacto en el aprendizaje de la comunidad educativa. En cuanto a la pregunta sobre el impacto de la política distrital PECC en las instituciones educativas, el experto 1 refiere no conocer el impacto, para el experto 2 han sido estrategias de prevención que no han sido permanentes en el tiempo y para los expertos 3 y 4 ha influenciado y ayudado en la convivencia pero no de forma sostenible.

Ante la pregunta de ¿qué estrategias pedagógicas sugieren para ayudar en el tema de conflicto escolar? los cuatro expertos dan respuestas diferentes, basadas en estrategias específicas que vale la pena tener en cuenta. En cuanto a la pregunta por el impacto del programa HERMES los cuatro expertos conocen que ha sido positivo y ha contribuido significativamente en el manejo del conflicto escolar. Aducen además que ha sido sostenible en el tiempo. Ha permitido el empoderamiento de los actores, desarrollado el liderazgo y ha mostrado resultados.

Con relación a la pregunta si conocen en los colegios estrategias alternativas para el manejo del conflicto, responden los cuatro expertos de forma diferente. Se destacan algunas importantes que no difieren en relación con los demás actores. Es importante para los expertos, que el trabajo con respecto al conflicto escolar debe ser pedagógico y estar bajo la iniciativa y creatividad de las instituciones educativas y la familia.

Tabla 14

Definición de categorías de acuerdo a expertos en el tema

Categoría	Experto			
	1	2	3	4
Conflicto escolar	Acciones y comportamientos ante necesidad insatisfecha.	Diferencia de pensamientos y criterios, deterioro de la relación.	Situaciones, incompatibilidad real o percibida, diferencias puntos de vista, aprendizaje y transformación.	Confrontación por diferencias de opinión.
Convivencia escolar	Ambiente interno, integración comunidad y reyes de apoyo.	Arte de convivir en armonía.	Potencialidad vivir juntos, respeto mutuo, solidaridad y aprendizaje.	Convivir de manera pacífica.
Política educativa Nacional	No conoce	No conoce	Comité de convivencia, articulación de políticas.	No es importante como aprendizaje transversal.
Estrategias pedagógicas	Vía pedagógica, vía consecuencias.	Construcciones conjuntas, actividades lúdicas, pactos y acuerdos.	Habilidades comunicativas, manejo de emociones, habilidades para la vida, rincón del dialogo.	Desarrollo del ser. Inteligencia emocional.
Hermes	Escuchado. Forma para gestionar autónomamente conflictos.	Proceso, autogestión y empoderamiento.	Positivo, empodera, forma conciliación, liderazgo, sensibilización de docentes.	Alto impacto. Sostenible. Con resultados en el tiempo.
Proyectos Alternativos	Asambleas que discuten conflictos y proponen consecuencias y reparación.	Construcciones conjuntas, actividades lúdicas y pactos y acuerdos.	Habilidades comunicativas, manejo de emociones, habilidades para la vida, dialogo.	No.

Capítulo 5. Conclusiones y sugerencias

Conclusiones

Las conclusiones que se exponen a continuación se derivan del ejercicio teórico, interpretativo y del trabajo de campo, acerca de las categorías principales de esta investigación desde las preguntas, la hipótesis y los objetivos, haciendo relación con los resultados obtenidos. El enfoque cualitativo interpretativo ayuda a fusionar la teoría con la realidad y de esta manera se logra hacer algunos aportes en producción de conocimiento, los cuales se expondrán a continuación. Cada apartado hará especial énfasis en los aspectos significativos, teniendo en cuenta las relaciones con las preguntas, la hipótesis y los objetivos de esta investigación en conexión el marco de categorías definido y los hallazgos referidos.

Perspectivas teóricas de la categoría conflicto escolar

La investigación plantea las concepciones teóricas que se han formulado con base en las principales tendencias desarrolladas alrededor de la categoría de conflicto escolar, con la finalidad de poder contextualizar los resultados y poder plantear la postura del conflicto escolar desde una perspectiva pedagógica-formativa. Con los resultados del trabajo de campo se pudo constatar, en los tres colegios trabajados, que los significados sociales que tienen los actores educativos que fueron entrevistados, no se apartan de la concepción tradicional de significar el conflicto escolar. Las respuestas se centraron en significar el conflicto escolar como una diferencia, un desacuerdo, una discrepancia, un choque, un problema entre partes, posición que no muestra una apertura que posibilite nuevos significados sociales acordes con el carácter pedagógico-formativo.

Necesariamente al plantear el tema de lo que significa el concepto de conflicto escolar en sentido tradicional, se acude al modelo que ha estado caracterizando a la sociedad colombiana durante muchos años en su desarrollo histórico, el cual está inserto tanto en las estructuras institucionales como en la mente de los individuos. La tendencia de entender que el conflicto

escolar es una diferencia ligada a un problema entre partes, provoca inmediatamente una polarización en el contexto escolar y social que aparentemente es insalvable. Así la escuela ha sido entendida históricamente en su interior y cuando se habla de conflicto escolar, inmediatamente se entiende que los estudiantes se dividen entre los que tienen buen comportamiento y los que no lo tienen. Niños buenos y niños malos; los mejores y los peores; los disciplinados y los indisciplinados, los que acatan las normas y los que las desacatan; ejemplos éstos que corresponden al modo cómo se han estandarizado estas significaciones sociales en las mentes de los individuos y en la estructura de las instituciones educativas. Los significados sociales del conflicto escolar para los actores de las tres instituciones educativas, comparten rasgos similares. Se percibe que predomina significar el conflicto desde dos opuestos, los cuales son distintos y conlleva a una polarización en las posturas asumidas por los individuos en el actuar cotidiano en la escuela, se entiende desde una postura excluyente. Se plantea como guerra y paz, amigo y enemigo, liberal y conservador, bueno y malo y, desde esta perspectiva no se da cabida a los matices, al intermedio, a las transiciones, a la complejidad que media una relación entre personas y que hacen posible asumir el conflicto como efecto de la emocionalidad de los seres humanos y no exclusivamente desde la racionalidad de la norma.

Así, las significaciones sociales para entender que el conflicto escolar implica lucha entre las partes, idea también acuñada por la concepción estructural funcionalista, que entiende la imposición de una parte sobre la otra, donde se espera sea ganadora la parte que ostenta la legitimidad instituida en la escuela. La legitimidad está dada por la ley, los acuerdos institucionales, los manuales de convivencia, las formas de organización normativa propias de cada escuela y desde esta postura se busca resolver el conflicto escolar.

La sanción y las acciones punitivas, incluso las denominadas estrategias o acciones formativas y pedagógicas, cobran aquí su máxima expresión para castigar al infractor. Se hace imperante que la

parte considerada como responsable en la producción del conflicto, entienda y direcciona su comportamiento hacia el orden instituido, el cual se considera legítimo e inmutable.

Las significaciones sociales encontradas acerca del conflicto escolar no reflejan alguna tendencia importante para entender esta categoría desde una concepción alternativa, crítica, formativa, emocional o humana. Es decir, no se entiende el conflicto escolar con alcances para generar acciones de carácter pedagógico y formativo en las niñas, niños y jóvenes desde una perspectiva humana.

Con la puesta en marcha de la Ley 1620 y Decreto reglamentario 1965 del 2013, en Colombia se empiezan a acuñar nuevas posibilidades de entender la categoría de conflicto escolar. Desde el punto de vista legal y normativo, comienzan a circular en la sociedad nuevas formas de significar los asuntos relacionados con el conflicto escolar y la convivencia, formas que se traducen en la educación para la ciudadanía y la convivencia, el diálogo, la mediación, la diversidad, la inclusión, entre otras, que en cierta medida han comenzado después de tres años a configurar un nuevo discurso y narrativas al interior de la escuela y en la sociedad en general, esto producto principalmente del enfoque de derechos humanos.

El enfoque de derechos humanos que entró a repercutir en la forma como se entiende y aborda el conflicto escolar, si bien no ha logrado transformar completamente los significados sociales que tienen los actores educativos acerca de esta categoría, si ha comenzado a calar, por lo menos, en las estructuras formales del quehacer pedagógico en la escuela, especialmente en el discurso que circula en los contextos escolares, materializado en la elaboración de protocolos, procesos, procedimientos y en los manuales de convivencia. Se evidencia sin embargo, que en las prácticas de convivencia los cambios entre los significados sociales instituidos hacia una nueva estructura instituyente no se han dado, procesos que son lentos y a la vez presentan resistencia por parte de la estructura social instituida y de los individuos al interior de las instituciones educativas.

El concepto conflicto escolar como alternativa para la convivencia, entendido desde los significados de los actores educativos, corresponde a un momento histórico caracterizado por paradigmas y necesidades propias del contexto escolar. La sociedad colombiana en esta materia, está experimentando una transición entre un modelo tradicional, que ha entrado en una crisis profunda, cuyos pilares se fundamentan en la valoración del conflicto escolar desde posturas aisladas, propias de la construcción de cada institución, con fuertes visos tradicionales, las cuales basadas en la autonomía institucional han desarrollado unos sistemas que han validado y quieren mantener a toda costa; frente a un nuevo enfoque formalizado por la Ley desde el año 2013 y las políticas educativas, el cual se vuelve general y de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país.

Un modelo instituido y validado durante mucho tiempo en la historia educativa del país ofrece resistencia al surgimiento de un nuevo modelo instituyente producto de la nueva dinámica. En este sentido lo que ocurre con los individuos, las instituciones y la sociedad en general, no se aparta de las contradicciones generadas entre los dos modelos. Uno y otro en la realidad cotidiana de las instituciones se disputan la legitimidad. Apropiar el nuevo modelo implica la negación de los significados de los individuos y de la sociedad regida por la institucionalidad, lo cual es un ideal saturado de dificultades y generador de nuevos conflictos escolares.

Esta relación entre lo instituido e instituyente en la realidad escolar, con respecto al análisis que se está haciendo, no se puede centrar exclusivamente en el conflicto escolar o en la convivencia escolar. Las nuevas fuerzas responden a las consecuencias derivadas de la crisis social que vive el país, en este caso, especialmente de la crisis del sistema educativo. El sistema educativo colombiano, para este caso, el sector público al cual pertenecen los tres colegios que se han estudiado, atraviesa por varias dificultades: baja financiación económica, desarticulación administrativa, falta con horizonte y visión de educación, incoherencia pedagógica, desmotivación creciente de los actores educativos, carencia de un proyecto educativo nacional, entre otras. El

sistema en sí, es productor y reproductor de grandes conflictos escolares, los cuales son comúnmente asignados, equivocadamente, como responsabilidad de los estudiantes o provenientes del interior de la escuela por múltiples causas.

Pensar en el conflicto escolar para la convivencia escolar, es empezar a comprender que el conflicto no va a desaparecer o se va a mitigar definitivamente. Al contrario, con la crisis institucional, el conflicto escolar se va a profundizar, desarraigando múltiples conflictos nuevos que emergerán a la realidad y cotidianidad de la escuela. En este caso la ley se convierte en paliativo cuyos efectos no alcanzan a impactar significativamente la realidad del conflicto en la escuela. Tampoco la escuela como institución, alcanzará por si misma resolver los obstáculos presentados.

En los hallazgos de la investigación se encontró una fuerza importante que señala las significaciones sociales con respecto a estrategias pedagógicas empleadas en los colegios estudiados que sugieren los actores educativos como válidas para trabajar el conflicto escolar. Se centran básicamente en considerar las acciones pedagógicas y formativas, especialmente dirigidas a los estudiantes y docentes, que conlleven a aprendizajes para que puedan abordar asertivamente el conflicto escolar. Se piensa que desarrollando estrategias pedagógicas y formativas que enseñen el abordaje del conflicto escolar, como talleres, cursos, conferencias, actividades lúdicas, artísticas, deportivas, entre otras; las cuales permitirán que las personas logren asumir una actitud diferente. De la misma manera, el diálogo se convierte en una herramienta que se considera eficaz en el proceso de gestión del conflicto escolar. Se cree, que el desconocimiento de los aspectos pedagógicos por parte de algunos actores educativos, crea una brecha que se convierte en una amenaza permanente en las instituciones educativas, ya que no es posible establecer de alguna manera una postura alternativa y unificada frente al tema.

La investigación logra identificar, que en torno a los procesos formativos, también existe un ideal de temas sobre los cuales recaerían las acciones formativas. Entre ellos se pueden señalar formar en autoconocimiento, elaboración de pactos y acuerdos de convivencia, conciliación del

conflicto, mediación de conflictos, formación en valores, respeto a la diversidad, dialogo asertivo, manejo de emociones, hábitos y comunicación.

También vale la pena señalar, que para varios de los actores educativos, estrategias como el desarrollo de proyectos pedagógicos transversales y actividades lúdicas en la institución educativa, se consideran como las más adecuadas para desarrollar los procesos formativos en torno al tema del conflicto escolar.

Estas significaciones sociales de los actores educativos, con respecto a cómo el conflicto escolar se pueda asumir desde una postura pedagógica - formativa, no se logra determinar de manera clara en la configuración del currículo. En los tres colegios no se encuentra una línea pedagógica propia en la estructura curricular que fundamente el trabajo hacia la formación en aspectos relacionados directamente con el conflicto escolar. De los tres colegios, en dos existen proyectos pedagógicos relacionados con temas de convivencia, derechos humanos, educación en valores, democracia y comunicación; pero no se encontró un proyecto pedagógico que haga alusión directa al conflicto escolar.

Estos proyectos pedagógicos son importantes, pero tienen limitaciones estructurales que inciden en la permanencia que puedan tener en la vida institucional. Esto debido a varias razones, entre ellas que son iniciativas propias de algún docente o grupo de docentes que de manera aislada deciden formular uno de estos proyectos para la vigencia de un año escolar y dependen del presupuesto económico que a nivel institucional o de apoyo externo les pueda ser asignado para su funcionamiento, el cual es por lo general escaso. Por otro lado, por ser iniciativas en cierta medida aisladas, dependen de la iniciativa de los docentes ya que en cualquier momento pueden desfallecer o no estar en el colegio y por lo general el proyecto desaparece, según se pudo evidenciar en las respuestas dadas por los informantes.

Los proyectos pedagógicos que abordan el conflicto escolar son una estrategia bastante llamativa e importante como conclusión de esta investigación, siempre y cuando cumplan características primordiales que les de la potencia que requiere el tema. Dentro de estas características se pueden señalar las siguientes:

- Los proyectos pedagógicos relacionados con el conflicto escolar, deben hacer parte estructural del Proyecto Educativo Institucional PEI y por ende del currículo de forma innovadora permanente y transversal, sin sujetarse a ser cátedras dentro de un horario de clases, no deben depender de iniciativas externas al colegio, sino que la formulación debe depender de la realidad contextual de cada institución educativa con enfoque territorial.
- El conflicto escolar si hace parte constitutiva del Proyecto Educativo Institucional, PEI, ya sea como un principio o pilar, los proyectos pedagógicos van a materializar los objetivos que al respecto se planteen. Mediante acciones instituyentes es posible instituir el conflicto escolar como un eje central del quehacer educativo en los colegios.
- Los recursos económicos, desde la acción de la política- pública, se hacen eficaces y eficientes si son del resorte de las instituciones educativas, manejados con autonomía institucional, con enfoque descentralizado, no ejecutados por entidades operadoras de proyectos que dependen de las directrices aisladas de la administración central.
- Los actores educativos deben estar vinculados en la planeación, desarrollo y evaluación de los proyectos pedagógicos, privilegiando la participación de los estudiantes. El ideal de la democracia y la participación en educación solo es posible otorgando protagonismo directo a los estudiantes en los procesos educativos. Esta dinámica entraría a ser parte del postulado de esta tesis, el conflicto escolar en y para la convivencia conflictiva desde una perspectiva pedagógica y formativa.

- Los proyectos pedagógicos que identifican los actores por medio de las significaciones sociales, tienen relación con las áreas académicas y los ciclos académicos. Esto permite dar claridad a la necesidad de que no se pueden concebir proyectos pedagógicos cuya naturaleza sea externa a la institución educativa, sino que dependan enteramente del accionar de cada colegio, pero superando la limitante de estar circunscritos a las áreas o a los ciclos.

En varias de las respuestas ofrecidas por los actores educativos se logró establecer que una de las alternativas importantes para trabajar con la comunidad educativa el tema del conflicto escolar, son los proyectos pedagógicos transversales. De las tres instituciones, el Colegio Bravo Páez no identifica el desarrollo de proyectos pedagógicos en torno a este tema, pero en el Colegio Robert F. Kennedy y María Mercedes Carranza si se evidencian proyectos pedagógicos, que aunque no abordan temas directos con el conflicto escolar, si de una u otra manera trabajan tópicos relacionados como la convivencia pacífica, derechos humanos, comunicación, paz, democracia, entre otros.

Sin embargo, por lo general estas iniciativas son bastante limitadas, por un lado no logran sostenibilidad en el proyecto curricular de las instituciones educativas porque dependen de iniciativas y esfuerzos particulares de algún docente, como ya se dijo y no se logran articular de forma permanente al Proyecto Educativo Institucional PEI.

En la investigación permitió identificar que para los actores educativos los proyectos pedagógicos son una alternativa significativa para trabajar el tema de conflicto escolar en las instituciones educativas. También señalan que es mediante procesos formativos directos con la comunidad educativa que se lograría incidir para transformar la forma de abordar el conflicto escolar en las instituciones educativas. Es decir mediante estrategias que permitan la vinculación directa y permanente de todos los estamentos educativos.

Desde el enfoque de las significaciones sociales planteado en este estudio, transitar de un sistema de significaciones institucionalizado a uno instituyente es un proceso lento como ya se ha esbozado en otros apartados y debido a eso, casi no se logran percibir estos cambios. De esta manera, transformar el esquema tradicional de diseñar currículo en las instituciones educativas colombianas es un reto imperioso, que de antemano presenta unas barreras desde todo punto de vista. Por un lado, los parámetros normativos consolidados desde hace varios años considerados inmutables son una gran limitante. También, la cultura institucional con unos esquemas de significaciones sociales e individuales que hace de los cambios una resistencia permanente, imponiéndose por lo general, lo formalmente establecido por la tradición escolar hace que tienda a prevalecer lo inmutable antes que el cambio y la transformación.

Se plantea entonces un interesante reto por asumir, para seguir trabajando de manera puntual esta arista de la realidad escolar. Este reto necesariamente convoca para su desarrollo a la sociedad en general en la búsqueda de una resignificación del conflicto escolar, que permita articular la teoría con la práctica en el escenario de la escuela, desde una perspectiva pedagógica y formativa acorde a las necesidades institucionales, que permita que el conflicto escolar sea una de las bases de la convivencia en la escuela y la sociedad que redunde en la calidad de la educación y el buen vivir de las personas.

Convivencia escolar: crisis y complejidad

Hablar de conflicto escolar lleva de inmediato a pensar en la categoría de convivencia escolar. La intención no es dar un orden jerárquico, causal o excluyente, entre estas dos categorías, lo que busca el estudio es poder establecer como se da la relación entre las ellas, de tal forma que se puedan identificar e interpretar como elementos complementarios, pretendiendo una retroalimentación constante en el contexto de la escuela, sin inicio y por lo tanto sin final, más bien en espiral hacia el desarrollo dinámico de la educación.

Según las significaciones sociales encontradas acerca de esta categoría, la convivencia escolar se entiende desde una perspectiva ideal, utópica. Al concebirse como un estado armónico y en paz, basado en relaciones humanas, las cuales están mediadas fundamentalmente por normas, lo cual coincide con un anhelo de la sociedad colombiana de pretender una convivencia pacífica, armónica y en paz. Concuerdan estas significaciones sociales con el ideal de sociedad contenido en la propuesta tradicional, que entiende que todos los conflictos escolares serán neutralizados por una sociedad que tiende siempre el equilibrio. La acción formativa de la educación juega desde esta perspectiva un papel esencial, ya que para lograr el equilibrio de la convivencia se deben formar los ciudadanos con actitudes, valores, principios y aprendizajes que les permita actuar y convivir en paz, a partir de educar las nuevas generaciones para la vida adulta en sociedad.

La propuesta de convivencia escolar desde el enfoque de este estudio, es generar ideas que permitan comprender que la convivencia al estar estrechamente ligada y afectada por el conflicto escolar, no puede mantener el pretendido estado de equilibrio y armonía. Las relaciones de los individuos caracterizados por el conflicto escolar constante, cambiante, dinámico y desequilibrante, hace que la convivencia tenga también esas características. Un estado de equilibrio y de armonía infinito, implicaría la negación misma de la naturaleza del individuo y de la sociedad.

Debido a que no es posible entender la convivencia en estado total de equilibrio, los individuos surtidos de significados sociales al respecto, pretenden por múltiples formas hacer conexiones encaminadas a lograr estas pretensiones, que son a la vez individuales y sociales encarnadas en la cultura de la institución educativa. Una forma de encaminar las fuerzas es la vía normativa derivada de la ley, la cual definirá el marco conceptual y procedimental a seguir, buscando especialmente que esas variantes que provocan los grandes conflictos en la escuela se canalicen de forma específica y evite la fragmentación del sistema educativo.

Ante una realidad de convivencia escolar compleja y abrupta, producto de acciones multicausales y relaciones humanas marcadas por la diversidad, dentro de las cuales el conflicto

juega un rol de primer orden, no logra mediante las estructuras instituidas captar y procesar estas nuevas realidades que llegan a la escuela producto de las crisis nacionales y también internacionales, generadas por los cambios complejos y constantes del mundo.

La convivencia escolar es el escenario de las relaciones sociales múltiples, cargadas de diversos significados sociales instituidos e instituyentes, del modo que se esbozó en los referentes teóricos, produciendo conflictos también de diversa índole, que nacen y mueren, que se crean y se recrean, dando vida a las dinámicas escolares contradictorias y dialécticas. Como ya se ha planteado en el marco teórico, la convivencia escolar en la escuela presenta diversas facetas y los actores educativos conviven provistos de significaciones sociales que son producto del desarrollo histórico de la educación y también de las nuevas fuerzas presentes y futuras que luchan por institucionalizarse. Estas significaciones sociales están vivas y se hacen manifiestas en las relaciones sociales cotidianas en el escenario institucional y caracterizan la razón de ser de la convivencia escolar. Significaciones que dan cuenta de la convivencia escolar entendiéndola como disciplina, desde los principios y valores, desde la ley, la democracia, la participación, la paz e incluso se habla actualmente desde el postconflicto.

Esta realidad es la que permite establecer que la idea de pensar la convivencia escolar como un estado de equilibrio y armonía, es una significación social que hace parte del imaginario social que la sociedad ha creado y que está en lo más profundo de la psiquis de los individuos y que permanentemente configuran la realidad de la escuela. Esta significación social de la convivencia escolar al entrar en relación con la dinámica real que ya por naturaleza es conflictiva, provoca incertidumbre y hace aflorar en varios actores educativos la idea de una sin salida a los problemas de la convivencia escolar, generando como consecuencia desesperanza y preocupación profunda, en cierto sentido crisis en la complejidad.

Es común escuchar actores educativos en las narrativas de los contextos escolares, como la mayoría de ellos al referirse al tema, aluden diciendo que la escuela perdió la autoridad y

legitimidad, que ahora los estudiantes hacen lo que quieren y no cumplen las normas acordadas en los manuales de convivencia y que sumada a esta realidad la familia no cumple la función formadora desautorizando a la escuela y justificando el comportamiento de los estudiantes, creando una contradicción institucional. Esta es una realidad que no se puede ocultar y tampoco va a tener una solución desde los enfoques tradicionales. La escuela se percibe entonces como rueda suelta, sin legitimidad social, con bajo prestigio y desesperanzada.

Los pilares tradicionales que han soportado la convivencia escolar se han debilitado, nuevas fuerzas imponen orientaciones distintas que derivan crisis institucional, las cuales provienen también de influencias externas. Esta dinámica afecta las estructuras mentales de los individuos y la crisis es a la vez social, institucional e individual. La realidad instituida es afectada por otra instituyente. Esta dinámica no termina con la legitimación de las nuevas formas instituyentes, una vez legitimadas otras significaciones sociales surgirán otras en contradicción con las ya existentes. Esta realidad caótica es la constante de la convivencia escolar.

La creciente diversidad que afronta la escuela implica que en los espacios escolares confluye una realidad heterogénea que conjuga situaciones que provienen de múltiples escenarios: la propia escuela, la familia, el barrio, la localidad, el territorio, el país, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, el conocimiento científico y el conocimiento en general que circula por la internet. Pensar que la educación se entiende como la acción de las generaciones adultas para socializar las nuevas es una falacia. Las prácticas sociales presentes actualmente en la realidad escolar y las significaciones sociales derivadas de múltiples contextos, no solo hacen compleja la escuela, sino que la mantienen en una permanente crisis, que exige necesariamente la construcción de un mundo escolar incluyente, que valore y respete la diferencia, capaz de romper paradigmas tendientes a homogenizar la realidad caótica, conflictiva y diversa, que permita reconocer la existencia de la diversidad a partir de estructuras escolares flexibles y cambiantes que reconozcan al ser humano como centro en constante proceso de formación.

La convivencia escolar no se puede configurar a partir de un modelo ideal producto de un diseño teórico, interés de una política, enfoque de una corriente pedagógica o modelo administrativo. La convivencia escolar se configura y se desconfigura en las mismas entrañas de los contextos escolares donde confluyen la diversidad de actores que la componen y le dan vida, cada uno de ellos dotado de significados sociales ya sean propios o del imaginario social donde actúa, que nacen y mueren como parte de la realidad en contradicción constante.

La política educativa fragmentada

Con respecto a las políticas educativas estudiadas se encuentra que una característica común es la fragmentación que se presenta entre la teoría y la práctica. El diseño, implementación y desarrollo de las políticas públicas en los tres colegios investigados, según los resultados de la investigación, evidencian una brecha con respecto a las necesidades reales de los actores educativos en los contextos escolares y los postulados teóricos que sustentan y guían la política educativa.

Ley 1620 y decreto 1965, un ejercicio técnico sin efectos transformadores

De acuerdo a los resultados de la investigación, los significados sociales que tienen los actores educativos en los tres colegios, con respecto a la política pública educativa, éstos tienden a desconocer impactos derivados con la implementación de la Ley 1620 y el Decreto reglamentario 1965 de 2013. Otros sectores de los entrevistados encuentran en los aspectos legislativos elementos importantes para fortalecer los manuales de convivencia y también como herramientas de tipo operativo y técnico para atender el conflicto escolar en el interior de los colegios.

A pesar de la difusión y el despliegue que ha tendido la ley, por diversos medios en el país, se encuentra que a nivel de las significaciones sociales de los individuos pertenecientes a las tres instituciones educativas, no ha logrado tener una trascendencia más allá de la mera información y precaria implementación técnica que ha tenido. Es importante tener en cuenta como conclusión, que el estamento que más desconoce el significado de la ley 1620 y decreto 1965 de convivencia, son

los estudiantes. Si una política educativa no logra impactar a los estudiantes, considerados el objetivo central de la acción educadora, habrá que cuestionar los alcances, implementación, desarrollo y evaluación de la ley en la práctica de los colegios.

La importancia de la Ley 1620 y el Decreto reglamentario 1965 de 2013, está centrada en reconocer como ha ayudado en los ajustes de los manuales de convivencia de los colegios, especialmente aportando herramientas que permiten el abordaje de los casos críticos que se presentan en convivencia escolar, estableciendo unas tipologías para las faltas disciplinarias y una ruta a seguir por parte de la institución cuando se presentan los casos, al igual que unos sistemas de información para dar a conocer los que sucede en los colegios. Estos aspectos son los más relevantes para los actores entrevistados.

Los significados sociales de los actores educativos en los tres colegios acerca del impacto que ha tenido la Ley 1620 y Decreto 1965 de 2013, permite comprender que esta legislación es valorada por aspectos de carácter instrumental, técnico y de dotación de herramientas operativas para el actuar de la institución. No alcanza la política educativa encarnada en la ley a desarrollar en las instituciones educativas transformaciones en la cultura institucional, que afecte de fondo la estructura de los individuos y de la institución en aspectos pedagógicos y formativos de tal forma que se generen unas significaciones sociales nuevas e instituyentes.

La pretensión de la Ley 1620 y Decreto reglamentario 1965, fundamentada en aspectos formativos y educativos de los ciudadanos, en este caso, los estudiantes, no logra los alcances esperados después de tres años de promulgada e implementada. Esta formación y educación en derechos humanos, sexualidad y prevención de la violencia escolar, según la investigación, no evidencia procesos que hayan sido profundos, de tal manera que se pueda hablar de un cambio significativo para forjar nuevos ciudadanos o instituciones educativas que aborden el conflicto escolar y la convivencia desde una perspectiva diferente.

En Colombia, y también en otros países latinoamericanos, existe la idea, que la escuela es la institución fundamental para asumir tareas sociales y políticas de toda índole. De esta forma las políticas educativas cargan sus arsenales y buscan la relación con la escuela para materializar planes, programas y proyectos emanados de la acción política. La escuela sumida en su propia complejidad crítica, busca en la política educativa las fórmulas mágicas, prácticas, técnicas y operativas que den solución oportuna a las problemáticas existentes, para el caso que compete este estudio, el conflicto escolar.

Por eso la Ley 1620 y Decreto reglamentario 1965, se convirtieron en un ejercicio técnico y procedimental, que de la mejor manera, se buscó implementar en los denominados manuales de convivencia. En esta tarea se han visto inmersas las secretarías de educación y las instituciones educativas del país en los últimos tres años. El empeño en formular protocolos para atender los casos surgidos del conflicto escolar, como la violencia, la agresión, la discriminación, el acoso escolar, entre otros, los cuales se establecen en nombre de la ley y permiten crear una estela de humo frente a una compleja y crítica realidad.

Cuando se legisló el tema, en el año 2013, corrió por la sociedad colombiana, especialmente en el sector educativo, la idea de que por fin se lograba dar una solución efectiva a las problemáticas relacionadas con el conflicto escolar y la convivencia en los colegios del país. Con esta idea se orientó que de manera rápida se implementará en los colegios como solución asertiva y además de obligatorio cumplimiento incorporando la normativa a los manuales de convivencia. Se necesita esperar los resultados de algunos estudios, como la encuesta de Clima Escolar y Victimización aplicada en el año 2015 para ver los efectos sustentados en datos, por ahora lo que se percibe con esta investigación es que las significaciones sociales de los actores educativos sobre el conflicto escolar dista de correspondencia con el espíritu de dicha normativa.

El efímero Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PECC

Las significaciones sociales con respecto a los PECC, se relacionan de forma positiva con respecto a apoyar la gestión académica y de convivencia en los colegios. Los PECC se caracterizaron por el trabajo desarrollado directamente en las instituciones educativas por medio de equipos de profesionales, los cuales llegaban, aunque no de forma permanente, y organizaban los planes junto con algunos integrantes de la comunidad educativa. Estos planes tuvieron un aporte económico para las instituciones, ya fuera en dinero o materiales, lo cual es valorado de forma muy positiva por los actores educativos en esta investigación.

Sin embargo, es también importante, las significaciones sociales relacionadas con los aspectos negativos de los PECC, los cuales tienen que ver con el bajo impacto institucional y la falta de cobertura a todos los estamentos educativos. Esto se debe a que los PECC, desplegados en sus cuatro estrategias fundamentales, expuestas en un capítulo anterior, trabajó con pequeños grupos de la comunidad educativa, los cuales por lo general no lograron trascender y tener una cobertura total a nivel institucional. Al igual los recursos que aportaron fueron limitados, lo que implicaba desarrollo de acciones de bajo impacto y como ya se dijo limitados en cobertura y también en el tiempo.

Los PECC, tuvieron un desarrollo real más centrado en actividades aisladas, con pequeños grupos de población, a los cuales impactaron de alguna manera importante, pero en general no alcanzaron el objetivo de formar ciudadanos empoderados en derechos y aptos para asumir los retos de la convivencia escolar, la ciudadanía, la participación y la democracia. La relación directa con el tema de conflicto escolar es muy leve y por lo tanto no se lograron percibir cambios estructurales a nivel social y cultural en lo referente a este tema en los colegios indagados.

Los PECC se plantearon objetivos transformadores a partir elementos como la participación y el desarrollo de las capacidades ciudadanas los cuales al comienzo se veían como claves en el

abordaje del conflicto escolar. Este objetivo está en la actualidad disipado y las transformaciones que se lograron tuvieron un bajo alcance. Esto se evidencia a partir de los resultados encontrados ya que este cambio no se manifestó de manera significativa en las respuestas ofrecidas en las entrevistas. Las transformaciones planteadas desde esta política no logro afectar a los individuos, ni a las instituciones educativas y menos a los entornos escolares o los territorios. Terminada la política, en la actualidad no se perciben cambios en relación con el conflicto escolar, así lo corroboran los actores educativos en las respuestas.

El Programa HERMES, una apuesta institucional limitada

Por otra parte, con relación al Programa para la Gestión del Conflicto Escolar, HERMES, el cual es un programa externo a los colegios, como ya se comentó, está caracterizado por aspectos pedagógicos importantes. Las significaciones sociales predominantes se refieren a que el Programa ayuda de forma significativa en la solución de conflictos, pero también que forma a los actores educativos y transforma cultura. Existe sin embargo, un sector poblacional que no reconoce impacto por parte del Programa.

El programa HERMES hace presencia en los tres colegios desde hace más de cinco años, ha desarrollado todas las etapas que lo componen y se encuentra en una etapa que se denomina de sostenibilidad. Se han formado en gestión del conflicto escolar varios actores educativos, un buen número de estudiantes, docentes y directivos. Los lineamientos del programa han entrado a hacer parte de los manuales de convivencia de los colegios, lo cual ha ayudado a que el programa tenga un reconocimiento formal al interior de las instituciones. El despliegue institucional del programa buscando transformar la cultura institucional para la gestión de los conflictos buscando se resuelvan por medio del diálogo, ha sido significativo, ha desarrollado acciones transversales a nivel de todos los niveles y grados educativos y en las bitácoras del programa aparecen registrados un sin número importante de conflictos resueltos con la ayuda de la mediación y gestión del conflicto escolar, liderado por los gestores estudiantes formados por el programa.

La existencia del programa en los tres colegios supone para algunos actores educativos la inexistencia o disminución de la conflictividad en los colegios. En concordancia con los significados sociales predominantes, el programa es solamente una ayuda en ciertos conflictos considerados de bajo impacto, no pudiendo por protocolo atender conflictos de gran envergadura. Sin embargo, el conflicto escolar que se recrea y transforma permanentemente, ya que no depende de dinámicas institucionales, sino que está también ligado a un orden social general instituido que ajusta los significados sociales incluye también a los individuos y al contexto escolar con conflictos nuevos y de gran complejidad. La idea de lograr una realidad escolar carente de conflictos o que todos ellos se puedan tramitar exitosamente, con ayuda de los programas que forman a los actores educativos para resolverlos de manera pacífica y definitiva, no deja de ser un artificio.

La propuesta metodológica implementada por el proyecto HERMES desde una perspectiva formativa y pedagógica no puede ser estática a las transformaciones de la realidad escolar. Definir una ruta con unos momentos, roles y pasos a seguir es válido contemplando las variables de cambio que tiene el conflicto escolar. Los conflictos escolares no se repiten de manera exacta, pueden ser parecidos, pero jamás serán iguales, lo cual implica que si se pretende establecer alguna metodología para la resolución de conflictos, ésta correrá el riesgo de ser inexacta, insuficiente y descontextualizada. Cada conflicto escolar implica un nuevo reto para los actores educativos y una nueva apuesta pedagógica y metodológica para los programas.

El Programa HERMES al cumplir las etapas señaladas anteriormente y dejar en los colegios la responsabilidad de seguirlo desarrollando, en la denominada etapa de sostenibilidad, está expuesto al riesgo de perder el impacto. Por lo general, la predominancia de las dinámicas tradicionales de los colegios y el flujo temporal de los actores educativos formados, han llevado al declive de los programas en algunos colegios que han logrado llegar a esta etapa. Después de un tiempo estas instituciones han sufrido un retroceso en la cultura para solucionar los conflictos por medio del diálogo y la negociación. Queda expuesto un interrogante que a la vez se convierte en un reto, de

cómo hacer para que estos programas que han sido exitosos, no pierdan el horizonte cuando ya no se apoyan directamente en las instituciones educativas con consultores especializados o asesores externos.

Territorio y conflicto escolar, significaciones sociales en prospectiva

En el desarrollo del trabajo de campo se hizo visible el tema del territorio en relación con el conflicto escolar y aunque no estaba planteado en los objetivos de la investigación abordar el tema, se presenta como una de las conclusiones, ya que se considera importante tener en cuenta esta variable, especialmente en futuros desarrollos investigativos, ya sea desde el programa de doctorado, de la línea de investigación o desde otras iniciativas académicas.

Es así como la categoría de territorio suele emerger a lo largo de la mayoría de las entrevistas realizadas al preguntar si había circunstancias especiales que generan conflicto escolar y se hizo referencia por parte de los entrevistados especialmente al territorio con el que limitan los tres colegios estudiados. Referían los actores educativos que las problemáticas recurrentes en cada colegio estaba ligada también con la influencia de personas externas en los entornos escolares, los cuales generan diversas problemáticas que interfieren con los integrantes de la comunidad educativa. Por estos motivos la variable de territorio se incluye como emergente en este estudio.

En la figura 17, se busca saber de los entrevistados si refirieron que el territorio donde se encuentra ubicado el colegio influye en el conflicto escolar (Apéndice 16). Del total de los entrevistados 5 actores no refieren que el territorio incide. Las demás personas consideran que si incide, destacando como la mayor problemática las pandillas y el microtráfico. También es significativo el número de personas que creen que cerca de los colegios se dan disputas territoriales entre personas, lo cual incide en el conflicto escolar.

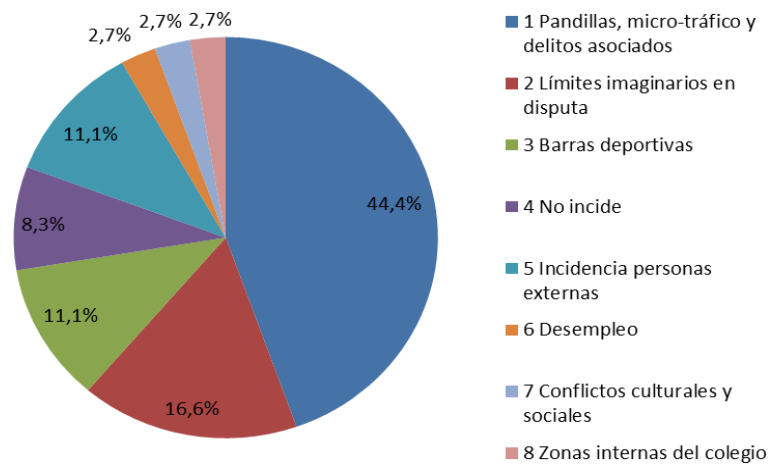


Figura 17. Significados del territorio con respecto al conflicto escolar

La figura 18, presenta los datos distribuidos de acuerdo al rol de los entrevistados y los significados fuerza con respecto a la categoría de territorio.

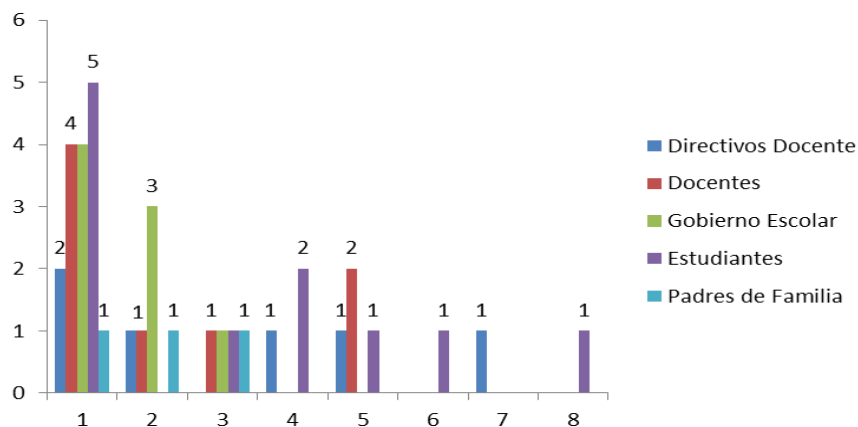


Figura 18. Número de entrevistados y rol según significados del territorio

El enfoque de Ruíz (2006) al incluir en sus análisis el tema del territorio como elemento enriquecedor y complementario en el estudio del conflicto escolar, cobra importancia en relación con los resultados de las respuestas dadas por los entrevistados. En este sentido esta variable contribuye en la resignificación del conflicto escolar, al entender la escuela como una institución inmersa en un contexto social denominado territorio donde confluyen múltiples tensiones de carácter social, cultural, económico e incluso político y está afectada en su dinámica. Esta idea permite entender que el conflicto escolar trasciende los muros del colegio, entra a relacionarse con el territorio al cual pertenece y en doble vía le da un nuevo sentido al conflicto escolar.

Los actores educativos al abordar la categoría de territorio, se refieren de inmediato a las problemáticas que se suelen presentar. Coinciden los entrevistados de los tres colegios en señalar problemas como el microtráfico, las pandillas, los delitos, la disputa de espacios y las barras deportivas como los que más inciden en las dinámicas de las instituciones educativas. Estas problemáticas en los últimos años han sido constantes y afectan de manera directa a los colegios. Estas problemáticas se hacen aún más complejas cuando no dependen del accionar propio de los colegios, sino que compete a otras instituciones como la policía, la fiscalía, la alcaldía local, entre otras.

La categoría territorio relacionada con el conflicto escolar permite ampliar el radio de comprensión de la escuela como unidad central en el contexto social al cual pertenece. Los actores educativos en sus diversas funciones interactúan de alguna manera con los eventos que ocurren en el territorio. En especial los estudiantes son receptores de la influencia de la realidad territorial, de tal manera que varias de las problemáticas de convivencia más complejas para el abordaje en la escuela, se dan en relación con incidencia del territorio.

El planteamiento de Ruíz (2006) en relación con importancia del territorio es apropiado por las personas y cobra inmensa importancia debido a la posibilidad que los diversos actores educativos se nutren de esa configuración que caracteriza a cada uno de los territorios, elementos que son llevados a configurar a la vez la realidad interna de las instituciones educativas. Así el conflicto escolar hace parte de esa realidad territorial, recibiendo influencia en la forma como se desarrolla en la escuela y ésta se afecta también de la realidad del territorio.

En la medida que los territorios son producto de la construcción social y cultural, donde ineludiblemente participa la escuela como institución, donde se han trazado unas fronteras sociales y culturales en el sentido planteado por Rendón (2013), implica la existencia de diversos grupos poblacionales los cuales interactúan ligados por múltiples intereses, dentro de los cuales priman en muchos casos los intereses del mercado, que influye en la existencia de varias institucionalidades,

generando la existencia de otros territorios, los cuales constituyen los barrios y las localidades donde están inmersas las instituciones educativas.

Como la configuración del territorio no es homogénea, Rendón (2013), es la heterogeneidad una variable determinante en el acontecer de los hechos que ocurren en los entornos escolares. Dicha disparidad es la que hace que la interpretación y abordaje de los conflictos escolares sea de cierta complejidad. Pensar, como ocurre, que la escuela tiene la capacidad para afrontar los conflictos que se originan en los contextos territoriales diversos es una utopía, como lo es también tratar de liberar a la escuela de la influencia territorial. No es posible entender el territorio únicamente como unidad geográfica y espacial, es la interacción humana la que lo complementa y le da sentido. Según Álvarez y Rendón (2010):

El espacio adquiere de este modo una connotación distinta al contextualizarse con lo humano y natural, lo conforma y lo impregna de sentido; trasciende lo meramente físico para convertirse en una relación compleja donde las relaciones humanas, así como los encuentros y desencuentros con los demás ecosistemas se constituyen en la forma de darle cabida y significado (p. 64).

Como consecuencia de estos planteamientos, se entiende que para la política educativa y la pedagogía es necesario que la influencia territorial, incida en la construcción de propuestas con enfoques hacia lo local, no como se ha venido diseñando en la ciudad, donde se elaboran directrices generales que desconocen las dinámicas particulares de las localidades y los territorios. Aunque los diversos territorios pueden incluso compartir problemas similares, el desarrollo histórico, social y cultural es específico, por lo tanto, para el diseño de política educativa y pedagogía se convierte en un insumo de primer orden. Si en el sentido de Álvarez y Rendón (2010), los territorios no se limitan a lo geográfico – espacial, sino que están constituidos por las mentalidades que determinan características sociales y humanas, entonces, los significados y lo simbólico en la comprensión del mundo y construcción del conocimiento no se puede desconocer. La relación del conflicto escolar y el territorio emerge de las significaciones sociales de los actores educativos en los colegios

estudiados ratificando de esta manera la importancia de este concepto y ampliando la posibilidad de hacer nuevas comprensiones del fenómeno.

Al indagar sobre los diversos aspectos planteados en las entrevistas, los actores educativos siempre aludían a temas relacionados con el territorio donde se ubican los tres colegios trabajados. Estos temas tienen que ver especialmente con problemáticas consideradas externas a la institución educativa, pero que han logrado permear las fronteras de los colegios y han ingresado en lo más profundo de la realidad escolar.

Los actores educativos manifiestan significados sociales en relación con el territorio, manifestando que en él existen límites imaginarios que están en disputa y que determinan los territorios contiguos a los colegios. En estos territorios en disputa se desarrollan algunas actividades, que según los actores educativos, impactan negativamente la realidad escolar. Ellas son, como ya se ha mostrado, las pandillas, el microtráfico de drogas, delitos comunes (atracos, acoso, riñas, entre otros) y barras bravas. No se reconocen los impactos positivos de los territorios en la realidad escolar, los cuales existen y son potenciadores de dinámicas sociales, económicas y culturales que alimentan la escuela.

Estos problemas son comunes en los tres colegios estudiados, sin importar su ubicación, estrato y realidad social. También, estos significados sociales coinciden con el conocimiento que comúnmente se tiene en el sector educativo acerca de la existencia de estas problemáticas, a las cuales no se les ha dado una importancia debida más allá de las acciones ocasionales y represivas de la policía. Estas problemáticas no son nuevas, desde hace bastante tiempo ha permeado las fronteras visibles de la escuela afectando significativamente la vida de los estudiantes y la función de la escuela.

La relación del territorio con el conflicto escolar desde las significaciones sociales de los actores educativos entrevistados se da específicamente a partir de aspectos negativos. Esto a raíz de

que en los entornos escolares han estado presentes grandes conflictos que han afectado las instituciones educativas, precisamente en las problemáticas señaladas, las cuales sobrepasan el control de los colegios, involucrando otras instituciones competentes para intervenir estos asuntos. Esta realidad ha permitido el surgimiento de unos significados sociales al respecto, los cuales se podrían agrupar en dos sentidos: unos que consideran que estos asuntos son insuperables y como no competen a la escuela, hay que dejar que las autoridades competentes los resuelvan y mientras tanto la institución educativa se resguarda y protege creando una caparazón interna con la intención de no ser permeado por la realidad externa. Otros en cambio piensan, que es una responsabilidad social de la escuela impactar el territorio donde se ubica ya que la comunidad barrial que la circunda hace parte activa de la institución educativa y viceversa. No solamente se espera intervenir con iniciativas institucionales, sino que se deben gestionar acciones políticas de apoyo, y como Estado, también se participe en la intervención de las problemáticas. Lo cierto es que en ninguno de los tres colegios trabajados se identificaron acciones al respecto en alguno de estos sentidos.

De las problemáticas señaladas por los actores educativos, se puede ejemplificar: el microtráfico o también denominado narcomenudeo, es el que más afectación tiene en los colegios. Territorio e institución educativa tienen una estrecha relación, con unos conflictos inherentes, propios de un momento histórico, social, cultural y político, los cuales crean y recrean unas significaciones sociales que configuran el pensar y actuar de los individuos, las normas de las instituciones y las políticas del Estado.

Se pueden determinar varios tipos de territorios a partir de las significaciones sociales encontradas: existe un territorio que corresponde a la ciudad, a la localidad, al barrio y al colegio. Las problemáticas presentes, transversales y compartidas en cada uno de estos territorios afectan directamente el contexto escolar. Los actores educativos pertenecientes a cada institución, no todos habitan en los barrios contiguos al colegio, algunos provienen de barrios distantes y de otras localidades. Incluso los estudiantes son transportados en rutas desde localidades lejanas. El

territorio del colegio no está determinado únicamente por características internas y sui géneris, sino que se constituyen en intercambio con las influencias de los demás territorios.

Los territorios no están definidos por aspectos geográficos y espaciales exclusivamente, si así fuera, serían espacios vacíos. Los territorios se definen por las personas que los habitan, que los ocupan, mediadas por relaciones sociales y unos significados sociales que los caracterizan y los definen como complejidad humana. El territorio barrial contiguo a los colegios, en esta investigación ha sido significado como importante en la relación con el conflicto escolar, tiene su propia dinámica, surtida de las problemáticas mencionadas, pero definido especialmente por las personas y grupos sociales que allí concurren y los significados sociales contenidos y tramitados en ese espacio territorial definido por subjetividades.

También, se encontraron respuestas de los actores educativos en las cuales se llamó la atención en la investigación, relacionadas con él y los territorios internos de los colegios. La planta física de los colegios en su interior, puede incluso definir varios territorios internos, a partir precisamente de lo que ocurre allí, socialmente definido por las significaciones sociales. Cada uno de los espacios internos de la institución define unos conflictos sociales propios de la creación humana, en este caso de los actores educativos. Los espacios libres, oficinas, salas de juntas, la cafetería, zonas verdes, patios, aulas de clase, baños, pasillos, rincones, oficinas, puertas, y demás espacios, están acompañados de unas significaciones sociales que han sido producto de la construcción histórica, cultural y social de los actores educativos. En estos espacios internos también se desatan conflictos escolares producto de intereses particulares, grupales, institucionales, políticos, académicos, laborales, de poderes y autoridades. Así significados sociales y conflictos escolares allí presentes se retroalimentan permanentemente, se crean y se recrean dando vida a los territorios.

Incluso, vale la pena señalar, que la forma de construcción de las plantas físicas de los colegios se relaciona directamente con el tipo de conflictos que se generan. Así, en el caso de los tres colegios estudiados, uno de ellos tiene una construcción denominada megacolegio y fue construido

totalmente nuevo hace 7 años, otro es un colegio de planta física antigua que fue reformada parcialmente hace 5 años y uno de planta física antigua el cual cuenta con más de 40 años. Los espacios que caracterizan cada colegio inciden de alguna manera en el tipo de conflictos allí presentes. Los espacios y el accionar humano en ellos se conjugan para dar vida a múltiples conflictos compuestos por diversas significaciones sociales.

La política pública educativa estudiada, no prioriza en la implementación acciones con un enfoque territorial, haciendo que se desconozca una variable que es de incidencia significativa en la configuración del conflicto escolar, tampoco se evidencia en el Programa HERMES. Es importante en el diseño de la política educativa, programas y proyectos pedagógicos incluir el territorio y de esta manera hacer más potente el análisis, la interpretación y abordaje del conflicto escolar, desde una perspectiva transformadora.

Sugerencias

Construir política pública educativa desde la base de las instituciones educativas y los territorios

Como se pudo apreciar en los resultados de la investigación en lo atinente a la política pública educativa estudiada, el estamento base de la escuela compuesto por los estudiantes fue el que manifestó el mayor desconocimiento y poca apropiación del espíritu de la política. Esta situación no es nueva en el medio educativo del país, pero lo que sí es preocupante es que a pesar de los múltiples estudios al respecto que han demostrado la existencia de este problema, la política educativa se sigue diseñando e implementado de forma similar y en el mayor número de los casos sin evaluar el impacto. El gobierno de Bogotá Humana terminó y con él la política educativa propuesta, Ley 1620, Decreto 1965 y los PECC, de los cuales a la fecha no se conocen los avances, limitaciones, logros, es decir, no se ha evaluado y por lo tanto en las instituciones educativas los

procesos iniciados se truncaron apenas naciendo ya que el nuevo gobierno de Bogotá D.C. hará énfasis en nuevas tendencias de política educativa.

Los datos hallados con este estudio permiten establecer que la política educativa se continúa diseñando por expertos de un alto nivel profesional, pero en la etapa de construcción de la política no se incluyen los actores educativos ni los territorios, especialmente a los estudiantes. Como se planteó en un capítulo precedente la política fue construida en lo formal y teórico de manera impecable, pero en la práctica y en la realidad de los tres colegios, para este caso, el impacto fue parcial y no logró transformaciones esenciales acordes con los objetivos planteados y menos en lo relacionado con el conflicto escolar y la convivencia. Esta política educativa por ser del gobierno de turno, tampoco logra sostenibilidad en el tiempo, de lo que se deduce, que deben ser formuladas como políticas de estado asociadas a un proyecto educativo de nación.

Replantear a la vez la manera y la cantidad de inversión de recursos financieros y de talento humano no compensa con los efectos logrados con respecto a las problemáticas presentes en los colegios. Los recursos financieros adolecen de dos problemas, por un lado el exceso de centralización, dependiendo del MEN y la SED y la baja destinación o ausencia de recursos para atender temas relacionados con el conflicto escolar o la convivencia. En cuanto al talento humano, es pertinente diseñar programas de formación dirigidos docente sobre el tema de conflicto escolar, los cuales se basen en las necesidades propias de las instituciones educativas y los territorios, estos programas deben ser permanentes y con total cobertura para directivos y docentes. Aunque se ha avanzado en el discurso y las narrativas en algunos escenarios de la escuela, las problemáticas de conflicto escolar y en general de convivencia, siguen siendo profundas y estructurales, afectando el sistema educativo y la sociedad en general, sin que se puedan desarrollar estrategias significativas para abordarlas.

En este sentido, una tarea urgente tanto desde perspectivas académicas como administrativas, es determinar los alcances de la política pública educativa, referida en este estudio, para los colegios

de Bogotá D.C., anticipando acciones del nuevo gobierno de la ciudad denominado “Bogotá Mejor para Todos” el cual plantea nuevas políticas que interrumpen la continuidad de los procesos consolidados en el gobierno anterior y así permite decir que las políticas educativas son de gobierno y no de un proyecto de la educación de ciudad a largo plazo. Es importante reflexionar sobre esta forma de hacer las políticas educativas, para que a futuro se pueda corregir esta tendencia y sea a partir de un proyecto educativo de largo aliento, para la ciudad y el país, de donde se inspire el diseño de las políticas públicas educativas.

También es necesario, que la política pública educativa en los temas relacionados con el conflicto escolar, asuma una orientación territorial. Como se encontró en los resultados de la investigación, constantemente los actores educativos aludieron a la incidencia de los problemas generados de los entornos escolares, las dinámicas barriales, locales y distritales que afectan significativamente a la escuela. Para eso se requiere un enfoque interinstitucional, ya que los colegios sin el apoyo de las demás instituciones competentes, no podrán asumir este desafío. La política educativa debe contemplar acciones reales que ayuden a integrar las diversas instituciones en pro de un mismo objetivo, la educación. También es necesario realizar un análisis consistente, basado preferiblemente en investigación académica sobre el papel de la institución familiar en el cumplimiento del principio de corresponsabilidad con la educación. La existencia de algunos conflictos escolares escalados incluso al nivel violencia escolar, no pueden ser asumidos por la escuela sin la participación de la familia. Vale la pena pensar qué mecanismos se pueden disponer para que en la sociedad colombiana la institución familiar asuma y garantice el rol protagónico que se necesita para el apoyo formativo de las niñas, niños y jóvenes en cuanto al conflicto escolar.

El impulso a la creación de redes de apoyo en torno a las temáticas del conflicto escolar integradas por instituciones educativas, entidades gubernamentales y no gubernamentales, asociadas al sector educativo y competentes según la normativa vigente, que trabajen y compartan alternativas formativas y creativas derivadas de la práctica pedagógica escolar, pero también, que impulsen la

investigación y el avance académico es urgente. Para esto, la educación colombiana debe integrar los esfuerzos, desde la educación inicial hasta el nivel postgradual, de tal forma que se configure un verdadero sistema educativo. La educación superior en Colombia necesita dar un giro que permita mirar los primeros niveles educativos con la finalidad de cerrar o abrir procesos de responsabilidad social que deben ser transversales a todos los niveles y a la vez, abrir nuevas perspectivas de formulación del desarrollo educativo en el país, pertinente con los principios de la realidad territorial, local y nacional, lo cual implica también un cuestionamiento directo a los esquemas dominantes tendientes a la estandarización basada en referentes universales derivadas de los procesos de globalización, que aunque son importantes no representan el propósito fundamental y real del país.

El conflicto escolar para potenciar la convivencia escolar

El conflicto escolar desde la convivencia requiere de fundamentos pedagógicos que logren dar un nuevo sentido para que se convierta en soporte en la formación de las niñas, niños y jóvenes en Colombia, para lo cual se hacen unas sugerencias que posibiliten avances en la educación:

- Los significados de los actores educativos acerca del conflicto escolar, según los resultados de la presente investigación, están dirigidos a considerar el conflicto como una anomalía de la escuela, la cual hay que atender por medio de estrategias legales con el propósito de erradicarlo del contexto escolar. Desde esta perspectiva no se logra tener una visión estructural de la escuela, la cual es conflictiva en su interior, ya que el conflicto se presenta en las relaciones cotidianas de convivencia de los diversos actores educativos y se expresa en las relaciones de autoridad, en los currículos inflexibles, en los espacios de participación, las iniciativas democráticas y en general en gran parte de las prácticas escolares. El reto de la escuela implica trabajar en la generación de significaciones sociales instituyentes que comiencen a entender el conflicto escolar como parte estructural de la escuela, como columna vertebral de la convivencia, como uno de los fundamentos de la acción educativa válido en los procesos de formación.

- La escuela con base en la autonomía institucional puede comenzar a desplegar iniciativas para que se integre en el currículo de los colegios propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de acciones formativas relacionadas con el conflicto escolar y por ende con temas correlacionados como la convivencia, la violencia escolar, la diversidad, la inclusión, el acoso escolar, entre otras problemáticas. El afán desenfrenado de la escuela por estructurar su quehacer alrededor de la ciencia, de la tecnología, del conocimiento disciplinar y las competencias laborales, ha hecho que hacia allá se dirijan los esfuerzos educativos, dejando muy poco para el desarrollo y la formación del ser en otras dimensiones. Esto implicaría transformar el paradigma disciplinar dominante en la construcción de los currículos, el cual ha impedido desde hace tiempos incluir estos temas en el quehacer formal de enseñanza aprendizaje.

Se analizan a continuación algunos tópicos que son influyentes y que dan sustento al planteamiento precedente:

- La estructura curricular encontrada en los tres colegios (Apéndice 18) se fundamenta en principios legales, emanados de las diferentes normativas que reglamentan la educación preescolar, básica y media en Colombia, tales como la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 2002, entre otras. Según los planes de estudio de los tres colegios, tienen una estructura con tendencia a priorizar en tiempos, espacios y recursos, las denominadas áreas básicas: matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana, sociales e idiomas extranjeros.

Estas áreas fundamentan su actividad en torno al conocimiento científico y tecnológico, buscando formar en los estudiantes competencias laborales, pero también respondiendo a las exigencias del sistema educativo que es lograr buenos resultados en las pruebas externas e internacionales, elemento de comparación y ranking del país ante el mundo.

En cuanto a las áreas que dirijan su accionar a la formación del ser, fundamentado en valores, principios democráticos, ciudadanos, sujetos de derechos, respetuosos de las normas de

convivencia, son pocos los esfuerzos que a nivel institucional se realizan para dar relevancia a áreas, como es el caso de la educación religiosa y la ética, que a pesar de ser fundamentales según la Ley 115 de 1994, se les da un tratamiento secundario. No se encuentra evidenciado en ninguna de las tres instituciones estrategia alguna que se enfoque en trabajar desde el currículo fundamental el tema del ser humano en sus dimensiones, así como tampoco se evidencia trabajo sobre conflicto escolar o convivencia escolar. En síntesis, el currículo concentra esfuerzos especialmente en el desarrollo cognitivo de los estudiantes desde una visión disciplinar tradicional.

- Se evidencia en los currículos de los tres colegios, el desconocimiento del sistema afectivo de los estudiantes, formalmente no se logró evidenciar según lo indagado con los actores educativos, áreas, asignaturas, proyectos u otras estrategias pedagógicas que se dediquen a estudiar esta dimensión del ser humano. El Programa HERMES, ya estudiado en esta investigación, tiene un leve acercamiento a estos temas, pero hay que considerar que es un programa externo, de apoyo, que no surge de la dinámica propia de las instituciones y en cierta medida está focalizado a un sector poblacional de la institución.

Como se ha podido apreciar a lo largo de lo expuesto teóricamente como el conflicto escolar tiene una estrecha relación con el sistema afectivo de los individuos. Las significaciones sociales, son también creación de la psique de los individuos, que aunque es configurada por la sociedad tiene sus expresiones individuales, basadas en la coherencia que se debe lograr entre lo afectivo, el lenguaje y el cuerpo. Quizás la actual política educativa que busca hacer realidad la jornada única en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media, se visualice como una oportunidad de tramitar el desarrollo de estrategias pedagógicas con respecto al conflicto escolar en ese tiempo adicional con el que se va a contar en la jornada escolar.

El reto de incorporar los principios del enfoque de derechos humanos al sistema educativo como fundamento para asumir el conflicto escolar

Son varias las exigencias emanadas del enfoque de derechos humanos que requieren oportunidad real de materialización y que permitirían avances en la forma como el conflicto escolar se deba orientar y sea valioso para la convivencia escolar desde un eje pedagógico y formativo. La calidad de la educación y la equidad, como propósitos pendientes por alcanzar, ya que según referentes nacionales y especialmente internacionales ubican a Colombia en un precario nivel. Por otra parte, ofrecer una educación incluyente en una realidad caracterizada por la desigualdad y la incapacidad para atender la diversidad en varios sentidos, hace complicado el logro de este objetivo ya que se ha pretendido tener una educación incluyente manteniendo el mismo modelo educativo, cuando en realidad se requieren transformaciones de fondo y forma en todas las dimensiones y componentes del sistema educativo. Una variedad considerable de conflictos escolares son producto de la imposibilidad de incorporar en igualdad de condiciones a todas las personas al sistema educativo colombiano, inclusive desde la educación inicial hasta el nivel de educación postgradual.

Es necesario trabajar en torno a la interpretación y comprensión de los fenómenos de conflicto escolar presentes en las instituciones educativas, para ello se requiere de un fortalecimiento especial de la realidad escolar in situ por los motivos ya expuestos de territorialidad y diversidad de la sociedad colombiana. El apoyo es pertinente abordado desde múltiples frentes: administrativo, socioeconómico, pedagógico, formativo y sobre todo de política de Estado duradera asociada a un proyecto de nación.

Haber incorporado el enfoque de derechos humanos en la normativa nacional ha significado un avance sin precedentes en la historia del país, pero aún está pendiente lo más importante, la materialización en el contexto escolar y de esta forma lograr la coherencia de la cual se adolece en la realidad de las escuelas. Existen asuntos todavía por resolver derivados del enfoque de derechos humanos y que repercuten en la generación de conflictos escolares de considerable profundidad,

entre ellos se pueden mencionar: acceso, permanencia, promoción y culminación de estudios de los estudiantes en el sistema educativo; incorporación de la política de género y diversidad de la orientación sexual; respeto por la diferencia; el mejoramiento en la igualdad de oportunidades de aprendizaje para las niñas, niños y jóvenes; garantizar la inclusión educativa a una educación de calidad y diferenciada; la financiación y disposición de una racionalidad administrativa que coadyuve en los propósitos derivados del enfoque de derechos humanos, avances significativos para alcanzar una educación de calidad, entre otros.

Necesidad de construir sistemas de información de carácter nacional

No se encuentran en el país sistemas de información consolidados alrededor del tema de conflicto escolar o sobre temas relacionados. Se han hecho esfuerzos investigativos como producto de iniciativas de algunas personas en la educación superior, algunas encuestas lideradas por algunas secretarías de educación y otras instituciones gubernamentales. A pesar de la trayectoria y éxito del programa HERMES, tampoco existe alrededor de este programa información sistematizada donde se pueda consultar datos de carácter general que se hayan consolidado durante el tiempo de vigencia de este programa. Derivadas del desarrollo de políticas públicas la información que existe está segmentada, dispersa y corresponde a algunos periodos específicos. En los colegios, no existe información al respecto, que este consolidada, sistematizada, archivada y disponible. En general, no se encontraron bases de datos sobre los temas en mención, que sea producto de un interés organizado del sector educativo, que refleje una metodología de orden nacional con la finalidad de contar con sistemas de información que ayuden en el trabajo académico, administrativo, político y científico.

Es probable que existan oportunidades desde varios sectores de la sociedad y la comunidad académica, en especial desde la Línea de investigación de Políticas públicas, Educación y Territorio como parte del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, para dar prioridad para incentivar el avance del tema por medio de nuevas investigaciones, desde las cuales

se puedan trabajar en la necesidad de consolidar información, sistematizar datos y seguir creciendo en la intención de hacer análisis académicos de carácter cualitativo, interpretativo y crítico. Esto a razón de que la información que se logró encontrar con algún avance de organización general, está presentada por lo general de forma cuantitativa, como el caso de las encuestas referidas, carentes de análisis teóricos, impidiendo el desarrollo de teoría en este campo. La integración de la experiencia, la razón y la investigación pueden potenciar el conocimiento necesario para que la sociedad colombiana pueda avanzar en el tratamiento del conflicto escolar, elemento esencial en la formación de las nuevas generaciones que serán agentes claves en la construcción de nuevos significados instituyentes en el campo educativo.

A pesar de los esfuerzos iniciados desde comienzos del siglo XXI en Colombia, liderados especialmente por el Ministerio de Educación Nacional para generar sistemas de información confiables, oportunos y con estadísticas claras, con intentos de modernización en la infraestructura informática y las telecomunicaciones, los avances no han sido suficientes, y se evidencia atraso en la disponibilidad de sistemas de información a nivel nacional, distrital, local e incluso institucional. Esta situación afecta complementariamente el diseño de la política pública educativa, la investigación científica y académica, el desarrollo pedagógico y en términos generales el avance efectivo del sistema educativo.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Bogotá Sin Indiferencia. Plan de desarrollo, económico, social y de obras públicas*. Departamento Administrativo de Planeación Distrital. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013a). *Clima escolar y victimización. Encuesta de convivencia escolar*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Decreto 546 de 2011*. Por el cual se reglamenta el acuerdo distrital 434 de 2010, que creó el Observatorio de Convivencia Escolar. Bogotá. Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Plan de desarrollo, Bogotá Humana, 2012 - 2016*. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2008). *Plan de Desarrollo, Bogotá Positiva: Para vivir mejor. 2008 – 2012*. Bogotá
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). *Plan de gobierno 2004 – 2007, Lucho por Bogotá Humana y Moderna*. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013b). *Plan Integral de Convivencia y Seguridad Ciudadana. Bogotá D.C. 2013 - 2023. Centro de Estudio y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana*. Bogotá.
- Álvarez, J. L. y Jurgenson G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Ediciones Paidós S.A.
- Álvarez, R. D. y Rendón, J. A. (2010). El territorio como factor del desarrollo. *Semestre Económico*, 13 (27), 39-62.
- Amaya, P. J. y Ariza, E. F. (2000). *Colombia un país por construir*. Bogotá. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Anzaldúa, R. E. (2017). *Entramados sociales de la violencia escolar*. Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Araluz, S. (2005). *La utilización del estudio de caso en el análisis local*. *Región y Sociedad*, 17 (32), 107-144. Recuperado de la base de datos Redalyc.

- Ávila, A. C. (2013). *¿Están preparadas las instituciones educativas para dar cumplimiento a la Ley 1620 de marzo de 2013? Análisis de casos*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de ciencias políticas y relaciones internacionales. Bogotá. Colombia.
- Barrios, N. A. y Gómez, A. L. (2012). *Documento base, convivencia y prevención de la violencia escolar*. Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México. México.
- Benbenishty, R., y Astor, R. (2005). *School Violence in context: Culture, Neighborhood, Family, school and Gender*. New York: Oxford. OUP.
- Becker, G. (1997). *El capital humano*. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. España: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bromberg, P., Pérez, B. y Ávila, A. (2014). *Análisis del formulario de la encuesta de clima escolar y victimización, 2013*. Secretaría Distrital de Educación. Bogotá. Colombia.
- Brunner, J. J. (2011). *Educación y conocimiento: las dos agendas y sus desafíos en Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: Propuestas para el debate*. Santiago de Chile, Chile: Editores Alicia Barcenás y Narcis Serra.
- Caballero, M. J. (2010). *Convivencia escolar. Un estudio sobre las prácticas*. Revista paz y conflictos, 3, 154-169. Recuperado de la base de datos Redalyc.
- Cabezas, C. C., Ceballos, G. N. Cujar, D. A., (2009). *Los conflictos en la organización escolar, una perspectiva desde las causas, las emociones y los modos de abordarlos en el Centro Educativo Municipal San Francisco de Asís de Pasto*. Universidad de La Salle. Convenio I. U. CESMAG. Facultad de Educación. San Juan de Pasto. Colombia.

- Cabrera, C. E. y García, D. (2013). *Concepciones del conflicto, de los estudiantes de la institución educativa Luis Carlos González Mejía de la ciudad de Pereira*. Tesis de maestría. Universidad Tecnológica de Pereira: Pereira.
- Camacho, S. C. A., (2012). *Educación y sociedad: una mirada desde la formación doctoral*. En Revista de la Universidad de La Salle No 58. p.21. Bogotá. Colombia.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia: Ediciones Uniandes.
- Chaves, Z. P. y Barrios, N. A. (2009). *Abriendo escuelas para la equidad*. Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México. México.
- Campaña, J., Portillo, N., Solarte, D., y Torres L. (2009). *El conflicto escolar como desafío para la transformación*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad de la Salle. San Juan de Pasto.
- Castoriadis, C. (2005). *Ciudadanos sin brújula*. Filosofía y cultura contemporánea. Ediciones Coyoacán S.A. México D.F. México.
- Castoriadis, C. (1997). *El imaginario social instituyente*. *Zona Erógena*, 35. Recuperado de <http://www.educ.ar>
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad 2*. Tusquets Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Cataño, B. C. (2014). *Caracterización de las prácticas de convivencia escolar en la educación básica primaria de la institución educativa Fe y Alegría José María Vélaz*. Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de Educación. Medellín. Colombia.
- Charlot, B. y Emin J. C. (1998). *Violences á lécole. Etat des savoirs*. Revista francesa de pedagogía. Volumen 123 No 1, p.p. 165-169. Francia.
- Cisterna, C. F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Universidad del Bío-Bío. Chillán. Chile.
- Colegio Bravo Páez. (2011). *Manual de Convivencia*. Bogotá. Colombia.
- Colegio María Mercedes Carranza, IED. (2015). *Manual de Convivencia*. Bogotá. Colombia.

- Conde, S. (2012). *Tesis doctoral. Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM*. Universidad de Huelva.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Editorial McGraw Hill.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquire and research desing. Choosing among. Five traditions*. Sage Publications. International Educational and Professional Publisher. Thousand Oaks London New Delhi.
- Debarbieux, E. (1996). *Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia*. Revista de Educación, p.p. 2930-315. España.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, (2012). *Alarma en colegios de Bogotá: la situación es preocupante, dice DANE. Comunicado de prensa*. Septiembre 5 de 2012. Bogotá.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, (2011). *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá*. Bogotá, D.C. Colombia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, (2013). *Encuesta de Convivencia y Seguridad Ciudadana*. Boletín de prensa. Abril y Mayo. Bogotá.
- De Zubiría S. y De Zubiría X. (2011). *El conflicto en el contexto escolar: una oportunidad para avanzar en el desarrollo*. Instituto Alberto Merani. Bogotá. Colombia.
- Durkheim E. (1976). *Educación como socialización*. España: Ediciones Sígueme. Madrid. España.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Madrid: Ediciones Akal.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Península. Barcelona.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Lom Ediciones. Editor J.C. Sáenz. Chile.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.

- Fisas, V., (2005). *Abordar el conflicto: la negociación y la mediación*. *Revista Futuros*, 10 (3).
Recuperado de <http://www.revistafuturos.enfo>.
- García, B., Guerrero, J. y Ortíz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctorado Interinstitucional de Educación. Serie Grupos, No. 3. Bogotá. Colombia.
- Garriga, Z. J. y Noel, G. (2010). *Notas para una definición antropológica de la violencia: Un debate en curso*. *Publicar en antropología y en ciencias sociales*. Nro IX: 101 – 126.
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. *Havard Education Review* No. 3. Buenos Aires. Argentina.
- González Monteagudo José. (2001) *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 15, 227 – 246. Carabobo. Venezuela.
- González, R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: Horizontes educativos. México.
- Gorostegui, E. (2007). *Violencia escolar en Chile. El silencio que hace ruido*. *Revista Mensaje*. Chile.
- Huella Social (2015). *Hermes, el mediador de conflictos que recorre los colegios distritales*. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/huella-social-hermes-el-mediador-de-conflictos-que-recorre-los-colegios-distritales/16396228>
- Hurtado, Z. J. y Muñoz, Z. A., (2012). *La familia ante la gestión de conflictos escolares*. Universidad de Manizales. CINDE. Manizales. Colombia.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, (2012). *Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá. Colombia.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, (2013). *Informes. Resultados nacionales censales. Competencias ciudadanas Saber 3°, 5° y 9°, 2012*, resumen ejecutivo. Bogotá. Colombia.

- Idipron. (2015). *Estudio Distrital de Juventud. Un análisis hacia la construcción de política pública en Bogotá D.C.* Subdirección Imprenta Distrital. Bogotá. Colombia.
- Jimeno, M. (2007). *Cuerpo personal y cuerpo político. Violencia, cultura y ciudadanía neoliberal.* Universidad Nacional de Colombia. Centro de Estudios Sociales, CES. Bogotá. Colombia.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2011). *X Informe Interamericano de Educación en Derechos Humanos. Desarrollo de las políticas de convivencia escolar y seguridad escolar con enfoque de derechos.* Costa Rica: Segura Hermanos S.A.
- Kaplan C. (2006). *Violencia en plural. Sociología de las violencias en la escuela.* Miño y Dávila editores. Colección nuevos enfoques en educación. Argentina.
- Marino, L. A., (2012). *Reflexiones mínimas sobre la educación y la crisis de la modernidad.* En *Alteridad entre creación y formación.* México: Editora Ana María Valle.
- Martínez, B. (2008). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes.* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia: España.
- Martínez, M. M. (2005). *Actualización de la epistemología y metodología en educación.* Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. III Jornadas de innovación educativa. Barquisimeto. Venezuela.
- Martínez, M. M. (2006). *La investigación cualitativa. (Síntesis conceptual).* *Revista IIPSI*, 9 (1).
- Martínez, M, M. (2009). *Nuevos paradigmas en la investigación.* Caracas, Venezuela: Editorial Alfa.
- Martínez, R. J. (2013). *La ley de convivencia: una deuda pendiente con la educación colombiana.* Artículo Revista Ruta Maestra. Edición 04. Bogotá, Colombia: Editorial Santillana.
- Martínez, V. (2005). *Conflictividad Escolar y fomento de la Convivencia.* Revista España: Iberoamericana de Educación, 38, 33-52.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política.* Santiago de Chile, Chile: Ed. Dolmen Ensayo. Edición décima.

- Maturana, M.G., Pesca, B. A., Urrego, P.A., Velasco, R. A. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá D.C.* Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.
- Mejía, M. R. (2001a). *Construir educativamente el conflicto, hacia una pedagogía de la negociación cultural.* Revista Nómadas, 15, 24-39. Recuperado de la base de datos Redalyc. Bogotá. Colombia.
- Mejía, M. R. (1999). *Hacia una pedagogía del conflicto. Haciendo educativo el encuentro de nuestra condición humana.* Ponencia presentada en el V encuentro nacional de Jardines Infantiles. Manizales. Colombia.
- Mejía, M. R. (2001b). *“Una mirada educativa sobre el conflicto”.* En simposio: Peligro oportunidad, relación entre conflictos cotidianos y políticos en Colombia. Llevado a cabo en Medellín, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994) *Decreto 1860 Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.* Diario Oficial No. 41.473. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Decreto 1965, Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013.* Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075”Por el cual se expide en Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”.* Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 – Decreto reglamentario 1965 de 2013.* Guía 49. Amado Impresores S.A.S. Bogotá. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La educación en Colombia.* Revisión de políticas nacionales en educación. Traducido del informe de la Organización para la cooperación y el desarrollo económico, OCDE. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.* Colombia.

- Misión Calidad para la Equidad, (2014). *Educación de calidad. Para una ciudad y un país equitativos*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo con la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Bogotá. Colombia.
- Moscovici, G. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul. Buenos Aires. Argentina.
- Murga, M. L. (2017). *Condena a la transmisión. Dogma a la educación hoy*. En Dogmas de la educación. Interrumpir la uniformidad. Universidad Pedagógica Nacional de México, en prensa.
- Murga, M. L. (2016 a) *La educación. Caos e imaginario. Reflexiones marginales*, N° 33, en: <http://reflexionesmarginales.com/3.0/la-educacion-caos-e-imaginario/> ISSN 2007-8501
- Murga, M. L. (2016 b). *¿Qué decir de la violencia hoy?* En entramados sociales de la violencia. Universidad Pedagógica Nacional de México, en prensa.
- Noel, G. (2009). *La dinámica del conflicto escolar en escuelas de barrios populares urbanos a la luz de la noción de autoridad*. Publicación del posgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES.
- Ojeda, J. R., (2013). *Parce. Pedagogía aplicada a la resolución de conflictos escolares*. Conciliación escolar. Editada Fundación Arco. Bogotá. Colombia.
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibañez, F.M. (2006). *Investigación cualitativa en educación, hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. Estudios Pedagógicos, 32 (1), 119-133. Recuperado de la base de datos Scielo. Universidad de la Frontera. Chile.
- Pérez, Á. (2004). *La construcción del sujeto en la era global*. Universidad. Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Pérez, L. (2015). *Creaciones del imaginario social. El deseo, la ley y la ética*. México: Editorial UAEM.

- Pérez, L. C., Mican, A. N. y Díaz, C. M. (2007). *Concepciones y realidades de los conflictos en los/las estudiantes del Colegio Técnico Palermo, Institución Educativa Distrital, Localidad de Teusaquillo*. (Tesis de pregrado). Universidad de La Salle: Bogotá. Colombia.
- Peters, B. (2003). *“El nuevo institucionalismo: la teoría institucional en ciencia política”*. Gedisa. Barcelona. España.
- Presidencia de la República de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá. Colombia.
- Presidencia de la República. (2013) *Ley 1620, Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*. Bogotá. Colombia.
- Ramírez-López, N. M. (2014). *Narrativa de vida y memorias: conflicto escolar en el Colegio Santa Librada*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud, 12 (1), 201 - 210. Recuperado de http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2014/03/Vol_12_n_1/articulo11.pdf
- Ramírez, O, M., (2016). *Actitudes de paz: la imaginación en el territorio*. Cuadernos de Seminario Educación para la paz. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Real Academia Española, (2016). *Diccionario de la lengua española*. Madrid. España.
- Rendón, J. A., Beltrán, L. N., Bohórquez, J. P., Pardo, L. E., Ramírez, L. F, y Sanabria, N. J. (2013). *Desarrollo, territorio y gobernanza local. Construcciones sociales para el buen vivir*. Editorial Academia Española: Alemania.
- Riches, D. (1986). *The phenomenon of violence. En The anthropology of violence*. London. Basil and Blackwell.
- Romero, D. (2012). *Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá. Colombia.

- Ruíz, J. (2005). *Elementos para una teoría del conflicto: a propósito del conflicto*. La Sociología en sus Escenarios, (11), 1–28. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.
- Ruíz, L. D. (1999). *Convivencias y conflictos: sus lógicas y sentidos en la escuela*. Red temática de convivencia. Medellín. Colombia.
- Ruíz, L. D. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de los conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín: IPC, Instituto Popular de Capacitación, Promoción Popular. Medellín Colombia.
- Ruíz, Y. (2006). Análisis y resolución de conflictos desde una dimensión psicosocial. *Universitat Jaume*. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78608/forum_2006_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sacristán, J. G. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Santos, M. A. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid, España: Ediciones Akal S.A.
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. (2014a). *Documento marco para la ciudadanía y la convivencia*. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá. Colombia.
- Secretaría de Educación Distrital. (2014c). *Educación para la Ciudadanía y Convivencia, ECC*. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá. Colombia.
- Secretaría de Educación Distrital. (2014b). *Lineamiento pedagógico. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, ECC*. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá. Colombia
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2011). *Protocolo de intervención interinstitucional en situaciones críticas y prevención en los colegios de Bogotá*. Bogotá. Colombia.
- Simmel, G. (2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid, España: Editorial Sequitur.
- Simmel, G. (1987). La naturaleza sociológica del conflicto. ". En Una antología para el estudio de los movimientos sociales. Comecso/Universidad de Guadalajara. México.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España: Morata.

- Tedesco, J. C. (1986). *Los paradigmas de la investigación cualitativa*. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) Canadá. Flacso. Santiago de Chile. Chile.
- Téllez, J. H., (2016). *La reconciliación y el perdón en el sistema educativo colombiano*. Cuadernos de Seminario Educación para la paz. Bogotá: Universidad de la Salle.
- UNESCO, (2013a). *Caja de herramientas en educación para la paz*. México D.F., México: Impreso DANDA.
- UNESCO. (2001). *Educación en y para el conflicto. Cátedra Unesco sobre paz y derechos humanos*. Universidad Autónoma: Barcelona. España.
- UNESCO, (2013b). *Informe regional de desarrollo humano 2013 – 2014. Seguridad ciudadana con rostro humano. Diagnóstico y propuestas para América Latina*. Estados Unidos: Editado PNUD.
- UNESCO, (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago de Chile. Chile.
- UNICEF. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina.
- UNICEF. (2009). *El programa para la gestión del conflicto escolar. Segundo premio experiencias en innovación social en América Latina y el Caribe*. Bogotá. Colombia.
- Valencia, F. (2004). Conflicto y Violencia Escolar en Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 7 (1), 29-41. Recuperado de http://www.usbcali.edu.co/images/stories/archivos/investigaciones/PDF_revista/Vol_2N1/02_Conflicto_violencia_escolar.pdf. Universidad de San Buenaventura. Cali. Colombia.
- Valenzuela, P. (1995). “*La estructura del conflicto y su resolución*”, en revista Democracia y conflicto escolar en la escuela. Instituto para el Desarrollo de la democracia. Bogotá. Colombia.
- Valderrama, C. (2001). *Nociones del conflicto en actores escolares*. Universidad Central de Colombia. Revista Nómadas, núm. 15.p.76. Bogotá. Colombia.

Viscardi N. (1999). *Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social*.

Modulo violencias. Montevideo. Uruguay.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económico.

Apéndices

Apéndice 1

Situación de Colombia con relación a Latinoamérica en políticas, planes y programas en derechos humanos

Políticas, planes y programas

País	Indicador 2.1 Lineamientos u orientaciones ministeriales	Indicador 2.2 Planes específicos	Indicador 2.3 Programas o proyectos específicos	Indicador 2.4 Inclusión de valores y principios de EDH
Argentina	√√	----	√√	√√
Bolivia	----	----	----	----
Brasil	√√	√	√√	√√
Chile	√√	----	√√	√√
Colombia	√√	√	√√	√√
Costa Rica	√√	√	√√	√√
Ecuador	√√	√	√	√√
El Salvador	√√	√	√√	√√
Guatemala	√	----	√	√√
México	√√	----	√√	√√
Nicaragua	√	√√	√	√
Panamá	√	----	√√	√√
Paraguay	√	*	√	√√
Perú	√	----	√√	√√
Rep. Dom.	*	*	√	√√
Uruguay	----	√	√	√
Venezuela	*	*	√√	√

*Nota:** Hay procesos en marcha hacia el cumplimiento del indicador. √ El indicador se cumple parcialmente.

√√ El indicador se cumple aceptablemente. ---- Según la información disponible, el indicador no se cumple.

s/d Sin datos: no se logró obtener información para estimar el indicador.

Tomado de Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2011, p. 66).

Ejecución de las políticas

País	Indicador 3.1 Existencia de instancias ministeriales responsables	Indicador 3.2 Disponibilidad de presupuesto	Indicador 3.3 Participación de diferentes actores educativos	Indicador 3.4 Existencia de materiales con enfoque de DDHH	Indicador 3.5 Existencia de capacitación a actores educativos
Argentina	√√	√√	√√	√√	√√
Bolivia	----	s/d	----	√	----
Brasil	√	√	√√	√√	√√
Chile	√√	√√	√	√√	√√
Colombia	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
Costa Rica	√√	s/d	√√	*	√
Ecuador	----	----	√√	√	√√
El Salvador	√	s/d	√√	√	√√
Guatemala	√√	s/d	s/d	√	√
México	√√	√√	√√	√√	√√
Nicaragua	√	s/d	√√	----	√√
Panamá	√	----	√	√	√
Paraguay	√	s/d	----	*	√
Perú	√	s/d	√√	√	√√
Rep. Dom.	√√	√	√√	√√	√√
Uruguay	√	√	√√	√√	√√
Venezuela	√	s/d	√	√	√

*Nota:** Hay procesos en marcha hacia el cumplimiento del indicador. √ El indicador se cumple parcialmente.

√√ El indicador se cumple aceptablemente. ---- Según la información disponible, el indicador no se cumple.

s/d Sin datos: no se logró obtener información para estimar el indicador.

Tomado de Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2011, p. 74).

Seguimiento y evaluación de las políticas

País	Indicador 4.1 Seguimiento al cumplimiento de las políticas	Indicador 4.2 Evaluaciones sobre los planes y programas o proyectos existentes	Indicador 4.3 Disponibilidad de resultados sobre planes y programas o proyectos existentes
Argentina	√√	√√	√√
Bolivia	----	----	----
Brasil	√	√	√
Chile	----	----	----
Colombia	s/d	s/d	s/d
Costa Rica	*	*	----
Ecuador	√	----	----
El Salvador	*	*	----
Guatemala	----	----	√
México	√√	√√	√√
Nicaragua	√	*	----
Panamá	√	√	√
Paraguay	√	----	----
Perú	√	----	----
Rep. Dom.	√	√	----
Uruguay	√	----	----
Venezuela	√	----	----

*Nota:** Hay procesos en marcha hacia el cumplimiento del indicador. √ El indicador se cumple parcialmente.

√√ El indicador se cumple aceptablemente. ---- Según la información disponible, el indicador no se cumple.

s/d Sin datos: no se logró obtener información para estimar el indicador.

Tomado de Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2011, p. 83).

Apéndice 2

Mapas ubicación geográfica de los tres colegios



Apéndice 3

Preguntas entrevista semiestructurada

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: TESIS DE GRADO

PREGUNTAS PARA DIRECTIVOS Y DOCENTES

Objetivo: El objetivo de estas preguntas, es conocer de primera mano sus apreciaciones con respecto a cada uno de los temas que se plantean. Este ejercicio corresponde al trabajo de campo que hace parte de la investigación de tesis del doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, por la tanto la información recopilada se empleará únicamente como insumo para este estudio. Sobre los datos de identidad se mantendrá estricta confidencialidad.

IDENTIFICACIÓN: Cargo _____ Edad _____

1. ¿Defina qué entiende por conflicto escolar?
2. ¿Cree que existe relación entre conflicto escolar y convivencia escolar, explique?
3. ¿Qué tipos de conflicto escolar puede identificar en este colegio y cuáles son las causas?
4. ¿En este colegio existen conflictos escolares ligados a circunstancias especiales?
5. ¿Cree que el conflicto escolar se puede abordar desde estrategias pedagógicas? ¿Cuáles? ¿Cómo?
6. ¿El programa Hermes para la Gestión del Conflicto Escolar de la Cámara de Comercio de Bogotá, como ha impactado este colegio?
7. ¿Cómo ha incidido en la institución la Ley 1620 de convivencia escolar de 2013 y el decreto reglamentario 1965 de 2013, en la relación con el tema del conflicto escolar? Explique.

8. ¿Cree que la implementación de la Ley 1620 y su decreto reglamentario 1965, contribuyó en el manejo del conflicto escolar en su colegio? ¿Por qué?
9. ¿Cómo ha incidido en este colegio la política distrital del último gobierno de Bogotá Humana, denominada Planes de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, PECC (RIO, INCITAR, PIECC)?
10. ¿Cree que en este colegio la implementación de la política Distrital Planes de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia PECC, ha contribuido en el manejo del conflicto escolar? ¿Por qué?
11. ¿En el colegio existen otros proyectos alternativos que apoyan la atención del conflicto escolar? Si es afirmativo, cuáles y como han impactado este colegio?

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: TESIS DE GRADO

PREGUNTAS PARA ESTUDIANTES

Objetivo: El objetivo de estas preguntas, es conocer de primera mano sus apreciaciones con respecto a cada uno de los temas que se plantean. Este ejercicio corresponde al trabajo de campo que hace parte de la investigación de tesis del doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, por la tanto la información recopilada se empleará únicamente como insumo para este estudio. Sobre los datos de identidad se mantendrá estricta confidencialidad.

IDENTIFICACIÓN: Cargo _____ Edad _____

1. ¿Qué entiende usted por conflicto escolar?
2. ¿Cree que existe relación entre conflicto escolar y convivencia, explique?
3. ¿Cuáles cree usted son las causas de los conflictos en el colegio?
4. ¿Cuáles son los conflictos escolares que más importantes en este colegio?
5. ¿Se presentan en este colegio conflictos generados por circunstancias especiales? ¿Cuáles?
6. ¿Considera que dentro de la institución existen lugares donde siempre se presentan conflictos escolares? ¿Cuáles?

7. ¿El programa Hermes para la Gestión del Conflicto Escolar de la Cámara de Comercio de Bogotá, como ha impactado este colegio?
8. ¿Conoce usted de la Ley 1620 DE 2013 de convivencia escolar y su decreto reglamentario 1965 DE 2013? ¿Si es afirmativo, esta ley como ha ayudado a resolver conflictos escolares en el colegio?
9. ¿Qué conoce usted de la política del gobierno anterior de Bogotá Humana, denominado Planes de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia PECC (RIO, INCITAR, PIECC)? ¿Si conoce, esta política ha ayudado en resolver los conflictos escolares?
10. ¿Considera que el colegio se tratan los conflictos escolares desde una óptica pedagógica? ¿Por qué? ¿Cómo?
11. ¿Cómo estudiante cuál cree usted que es la forma más adecuada para tratar los conflictos escolares en este colegio?
12. ¿Cómo puede usted contribuir en este colegio en la solución de conflictos escolares?

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: TESIS DE GRADO

PREGUNTAS PARA PADRES DE FAMILIA

Objetivo: El objetivo de estas preguntas, es conocer de primera mano sus apreciaciones con respecto a cada uno de los temas que se plantean. Este ejercicio corresponde al trabajo de campo que hace parte de la investigación de tesis del doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, por la tanto la información recopilada se empleará únicamente como insumo para este estudio. Sobre los datos de identidad se mantendrá estricta confidencialidad.

IDENTIFICACIÓN: Cargo _____ Edad _____

1. ¿Qué entiende por conflicto escolar?
2. ¿Cree que existe relación entre conflicto escolar y convivencia?
3. ¿Cuáles cree usted son las causas de los conflictos en el colegio?
4. ¿Cuáles son los conflictos escolares que más importantes en este colegio?

5. ¿Se presentan en este colegio conflictos generados por circunstancias especiales? ¿Cuáles?
6. ¿Considera que dentro de la institución existen lugares donde siempre se presentan conflictos escolares? ¿Cuáles?
7. ¿El programa Hermes para la Gestión del Conflicto Escolar de la Cámara de Comercio de Bogotá, como ha impactado este colegio?
8. ¿Qué conoce usted de la Ley 1620 DE 2013 de convivencia escolar y su decreto reglamentario 1965 DE 2013? ¿Si es afirmativo esta ley como ha ayudado a resolver conflictos escolares en el colegio?
9. ¿Qué conoce usted de la política del gobierno anterior de Bogotá Humana, denominado Planes de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia PECC (RIO, INCITAR, PIECC)? ¿Si es afirmativo, esta política ha ayudado en resolver los conflictos escolares?
10. ¿Considera que el colegio se tratan los conflictos escolares desde una óptica pedagógica? ¿Por qué? ¿Cómo?
11. ¿Cómo cuál es la forma más adecuada para tratar los conflictos escolares en este colegio?
12. ¿Cómo puede contribuir en este colegio en la solución de conflictos escolares

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: TESIS DE GRADO

PREGUNTAS PARA EXPERTOS

Objetivo: El objetivo de estas preguntas, es conocer de primera mano sus apreciaciones con respecto a cada uno de los temas que se plantean. Este ejercicio corresponde al trabajo de campo que hace parte de la investigación de tesis del doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, por la tanto la información recopilada se empleará únicamente como insumo para este estudio. Sobre los datos de identidad se mantendrá estricta confidencialidad.

IDENTIFICACIÓN: Cargo _____ Edad _____

1. ¿Qué entiende por conflicto escolar?

2. ¿Cree que existe relación entre conflicto escolar y convivencia?
3. ¿Qué opina usted acerca del tema del conflicto escolar en los colegios públicos de Bogotá?
4. ¿Cree usted que los colegios logran resolver los conflictos escolares de manera adecuada?
5. ¿Cuál cree usted son las principales causas del conflicto escolar en los colegios públicos de Bogotá?
6. ¿Cómo cree usted que se deben resolver los conflictos escolares?
7. ¿Qué entiende por conflicto escolar y convivencia?
8. ¿Cree usted que existen circunstancias especiales que inciden en la generación de conflictos escolares? ¿Cómo?
9. ¿El programa Hermes para la Gestión del Conflicto Escolar de la Cámara de Comercio de Bogotá, como ha impactado este colegio?
10. ¿La Ley 1620 de 2013, su decreto reglamentario 1965 de 2013, permite el desarrollo de estrategias adecuadas para el manejo del conflicto escolar en este colegio? ¿Cuáles?
11. La política distrital de Bogotá Humana, denominada Planes de Educación en Ciudadanía y Convivencia PECC (RIO, INCITAR, PIECC), permitieron el desarrollo de estrategias adecuadas para tratar el conflicto escolar en este colegio? ¿Cuáles?
12. ¿Conoce estrategias pedagógicas que se puedan emplear para tratar en conflicto escolar?
13. ¿Qué aportes haría usted para que en los colegios se trabaje adecuadamente el conflicto escolar?

Apéndice 4

Consentimiento informado entrevistas a estudiantes menores de edad

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: TESIS DE GRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor padre de familia o acudiente

Cordial saludo

Su hijo ha sido seleccionado para que participe en esta investigación aportando sus puntos de vista como estudiante. El objetivo de estas preguntas, es conocer de primera mano sus apreciaciones con respecto a cada uno de los temas que se plantean. Este ejercicio corresponde al trabajo de campo que hace parte de la investigación de tesis del doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, por la tanto la información recopilada se empleará únicamente como insumo para este estudio. Sobre los datos de identidad se mantendrá estricta confidencialidad.

Gracias por su apoyo y colaboración.

Cordialmente

JAIRO HERNÁN TÉLLEZ SALAZAR

Rector Colegio Robert F. Kennedy IED

AUTORIZACIÓN

Yo _____ con C.C. _____ autorizo a
_____ del curso _____

Para que participe en la investigación de tesis, respondiendo las preguntas.

Apéndice 5

Perfiles expertos

Experto	Profesión	Experiencia
1	Psicóloga, Especialista en evaluación clínica y tratamiento de trastornos afectivos y emocionales, Magister en Psicología Clínica	Cinco años de experiencia en el campo educativo y temas relacionados con el conflicto escolar.
2	Psicóloga	Diez años de experiencia en el campo educativo y temas relacionados con el conflicto escolar.
3	Trabajadora Social, Licenciada en Administración y Supervisión Educativa, Magister en Educación con énfasis en evaluación de Software Educativo, Diplomados y cursos en el extranjero en temas de violencia escolar, conflicto escolar, gestión social, políticas públicas y manejo de niñas, niños y jóvenes en riesgo	Treinta y cinco años de experiencia en el campo educativo y temas relacionados con el conflicto escolar.
4	Psicóloga	Veinte años de experiencia en el campo educativo y temas relacionados con el conflicto escolar.

Apéndice 6

Matriz General de respuestas

Entrevistado	Categoría	Significado Fuerza
	Conflicto Escolar	
	Convivencia Escolar	
Directivo Docente	Violencia Escolar	
Docente	Tipos de conflicto	
Estudiante	Territorio	
Padre de Familia	Estrategias pedagógicas	
	Programa Hermes	
	Ley 1620	
	PECC	
	Proyectos alternativos	
	Aportes	

Apéndice 7

Matriz cruce de rol y conceptos por colegio

Rol/Categoría	María Mercedes Carranza	Bravo Páez	Robert F Kennedy
Conflicto escolar			
Convivencia			
Escolar			
Violencia Escolar			
Tipos de conflicto			
Territorio			
Estrategias pedagógicas			
Programa Hermes			
Ley 1620			
PECC			
Proyectos alternativos			
Aportes			

Apéndice 8

Respuestas sobre la definición de conflicto escolar

Categoría	Significados fuerza	% de entrevistados	Roles
Conflicto escolar	Diferencia, desacuerdo, discrepancias.	30.5%	2 Ddoc, 4 Doc, 5 Ge
	Problema entre personas.	22.2%	1 Doc, 3 Est, 3 Ge, 1 Pf
	Choque, enfrentamiento.	16.6%	2 Ddoc, 3 Doc, 1 Est
	Ruptura, alteración.	13.8%	1 Ddoc, 2 Doc, 1 Ge, 1 Est
	Agresión.	11.1%	1 Ddoc, 3 Est,
	Hacer el mal.	2.7%	1 Pf
	Situación normal.	2.7%	1Ge

Nota: Los roles son descritos a través de abreviaturas, así: Ddoc - directivo docente, Doc - docente, Est - estudiante, Ge - gobierno escolar, Pf - padre de familia.

Apéndice 9

Respuestas sobre la definición de convivencia escolar

Categoría	Significados fuerza	% de entrevistados	Roles
Convivencia escolar	Equilibrio, armonía, paz	25%	2 Ddoc, 3 Doc, 2 Est, 2 Ge,
	Relaciones con el otro, relaciones interpersonales	22.2%	1 Ddoc, 2 Doc, 3 Est, 1 Ge, 1 Pf
	Pautas, normas, estrategias y acuerdos escolares	16.6%	1 Ddoc, 2 Doc, 2 Est, 1 Ge
	Desarrollo de competencias emocionales, sociales y/o ciudadanas	8.3%	1 Ddoc, 1 Doc, 1 Pf
	Relaciones con valores, derechos y deberes	5.5%	1 Est, 1 Pf
	Desarrollo integral	2.7%	1 Ddoc
	Comportamientos y acciones	2.7%	1 Est
	Actitudes de crecimiento	2.7%	1 Ge
	Entender la diferencia	2.7%	1 Ge
	Sin responder	11.1%	1 Doc, 3 Ge

Apéndice 10

Incidencia de la política nacional en el conflicto escolar

Categoría	Significados fuerza	% de entrevistados	Roles
Política Nacional	No conoce	30.5%	2 Doc, 8 Est, 1 Pf
Ley 1620 y Decreto 1965	Manual de convivencia, protocolos, rutas.	22.2%	2 Ddoc, 3 Doc, 2 Ge, 1 Pf
	Herramienta prevención, atención y promoción.	16.6%	1 Ddoc, 3 Doc, 2 Ge
	Bajo impacto institucional	11.1%	1 Ddoc, 3 Ge
	Participación democrática e incluyente	8.3%	1 Doc, 1 Ge, 1 Pf
	Formaliza convivencia	8.3%	1 Ddoc, 1 doc, 1 Ge
	Genera controversia actores escuela	2.7%	1 Ddoc

Apéndice 11

Incidencia de la política distrital PECC en el conflicto escolar

Categoría	Significados fuerza	% entrevistados	Roles
Política educativa Distrital PECC	Impacta positivamente la institución en lo pedagógico y convivencial	55.5%	6 Ddoc, 4 Doc, 3 Est, 5 Ge, 2 Pf
	Bajo impacto y articulación institucional	13.8%	2 Doc, 3 Ge
	No conoce	13.8%	4 Est, 1 Pf
	Aporta recursos económicos	8.33%	2 Doc, 1 Ge
	Ocupa tiempo libre	5.5%	2 Est
	Apoyo orientación escolar	2.7%	1 Doc

Apéndice 12

Estrategias pedagógicas propuestas para abordar el conflicto escolar

Categoría	Significados fuerza	% de entrevistados	Roles
Estrategias pedagógicas	Formación	44.4 %	2 Ddoc, 4 Doc, 8 Ge, 1 Est, 1 Pf
	Diálogo	27.7 %	3 Ddoc, 2 Doc, 5 Est
	Corresponsabilidad familia	2.7%	1 Doc
	Gestión del conflicto	2.7%	1 Ddoc
	Manejo preventivo de redes sociales	2.7%	1 Ge
	No sabe	19.4%	2 Doc, 3 Est, 2 Pf

Apéndice 13

Otros proyectos pedagógicos que atienden el conflicto escolar en la institución educativa

Categoría	Significados fuerza	% entrevistados	Roles
Otros proyectos pedagógicos	Proyectos pedagógicos de ciclo y área	36.1%	2 Ddoc, 4 Doc, 3 Est, 4 Ge
	No conoce	33.3%	2 Ddoc, 3 Doc, 1 Est, 4 Ge, 2 Pf
	Trabajo de coordinación y orientación escolar	11.1%	1 Ddoc, 2 Est, 1 Ge
	Proyectos externos	11.1%	1 Ddoc, 1 Doc, 1 Est, 1 Pf
	Diálogo	5.5%	2 Est
	Comité de convivencia	2.7%	1 Doc

Apéndice 14

Incidencia del programa Hermes en el conflicto escolar

Categoría	Significados fuerza	% entrevistados	Roles
Programa Hermes	Ayuda en solución de conflictos	36.1%	2 Doc, 6 Est, 4 Ge, 1 Pf
	Formación en conciliación de conflictos	33.3%	3 Ddoc, 4 Doc, 2 Est, 2 Ge, 1 Pf
	Transforma cultura para la solución de conflictos	13.8%	1 Doc, 1 Est, 2 Ge, 1 Pf
	Herramienta útil en la solución de conflictos	5.5%	1 Ddoc, 1 Doc
	Empodera estudiantes conciliadores	5.5%	1 Ddoc, 1 Doc
	No transforma cultura de conciliación del conflicto	2.7%	1 Ge
	Falta conocimiento de la comunidad educativa	2.7%	1 Ddoc

Apéndice 15

Respuestas sobre la definición de violencia escolar

Categoría	Significados fuerza	% de entrevistados	Roles
Violencia escolar	Agresión física, verbal y/o psicológica.	52,7%	4 Ddoc, 4 Doc, 8 Est, 2 Ge, 1 Pf
	Vulneración de vida y derechos.	16.6%	1 Ddoc, 1 Doc, 3 Ge, 1 Pf
	Resolución de un conflicto por la fuerza.	11.1%	1 Ddoc, 2 Doc, 1 Pf
	Manejo inadecuado del conflicto.	8.3%	1 Doc, 2 Ge
	Acción contra otro.	5.5%	1 Doc, 1 Ge
	Discriminación	2.7%	1 Est
	Perturbar el buen ambiente	2.7%	1 Ge

Apéndice 16

Respuestas sobre incidencia del territorio del colegio sobre el conflicto escolar

Categoría	Significados fuerza	% de entrevistados	Roles
Territorio	Pandillas, micro-tráfico y delitos asociados	44.4%	2 Ddoc, 4 Doc, 5 Est, 4 Ge, 1 Pf
	Límites imaginarios en disputa	16.6%	1 Ddoc, 1 Doc, 3 Ge, 1 Pf
	Barras deportivas	11.1%	1 Doc, 1 Est, 1 Ge, 1 Pf
	No incide	8.3%	1 Ddoc, 2 Est
	Incidencia personas externas	11.1%	1 Ddoc, 2 Doc, 1 Est
	Desempleo	2.7%	1 Est
	Conflictos culturales y sociales	2.7%	1 Ddoc
	Zonas internas del colegio	2.7%	1 Est

Apéndice 17

Aportes sobre el manejo del conflicto escolar

Categoría	Significados fuerza	% entrevistados	Roles
Aportes	Formación proyectos pedagógicos y otros	36.1%	2 Ddoc, 2 Doc, 3 Est, 4 Ge, 2 Pf
	Todos mejorar la convivencia en el colegio	19.4%	2 Ddoc, 2 Doc, 3 Est
	Integración comunidad educativa especialmente familia	16.6%	1 Ddoc, 2 Doc, 3 Ge,
	Dar ejemplo	8.3%	1 Ddoc, 2 Ge
	Diálogo	8.3%	2 Est, 1 Pf
	Hermes para toda la comunidad educativa	5.5%	1 Doc, 1 Est
	Talento humano	2.7%	1 Doc
	No sabe	2.7%	1 Doc

Apéndice 18

Cuadro plan de estudios fundamental en los tres colegios

Área	Horas semanales primaria	Horas semanales secundaria
Educación religiosa	1	1
Educación ética y en valores humanos	1	1
Matemáticas	5	5
Ciencias naturales y educación ambiental	5	4
Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia	5	5
Humanidades, lengua castellana, idiomas extranjeros I	5	8
Tecnología e informática	1	2
Educación artística	1	2
Educación física, recreación y deportes	1	2
Total	30	30