



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz

AUTORES

José Guillermo Ortiz Jiménez
María Isabel Ramírez Garzón
Miguel F. Moreno F.
Edgar Mauricio Martínez Morales

COAUTORES

Ana María Acero
Margarita Villarraga García
Claudia Mojica
Héctor Orlando Pinilla Suárez

Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores

José Guillermo Ortiz Jiménez ~ María Isabel Ramírez Garzón
Miguel F. Moreno F. ~ Edgar Mauricio Martínez Morales

© Coautores

Ana María Acero ~ Margarita Villarraga García
Claudia Mojica ~ Héctor Orlando Pinilla Suárez

© IDEP

Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirector Académico (E)	Edwin Ferley Ortiz Morales
Asesores de Dirección	Martha Ligia Cuevas Mendoza
Responsable Académico (2017)	Miguel Mauricio Bernal Escobar
Coordinación editorial	María Isabel Ramírez Garzón
	Diana María Prada Romero

Esta publicación recoge resultados del proyecto Estudio exploración de aspectos socioemocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá en el marco del posconflicto.

Libro ISBN impreso	978-958-8780-76-4
Libro ISBN digital	978-958-8780-77-1
Primera edición	Año 2018
Ejemplares	500
Edición, corrección y diseño	Taller de Edición • Rocca* S. A. S.
Impresión	Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia
Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
CAPÍTULO 1	
Comprensiones sobre las emociones	11
CAPÍTULO 2	
¿Desde dónde hablamos de emociones?	25
CAPÍTULO 3	
¿Cómo nos orientamos entre las emociones?	31
CAPÍTULO 4	
Las rutas de las emociones	41
Conclusiones	83
Referencias	88
Anexos	97

Presentación

Las emociones han batallado de diferentes maneras para recibir un trato distinto al marginal que se les ha dado. Estudios sobre la formación y construcción de las ciencias humanas y sociales dejan claro que bajo la apelación al método científico y a la objetividad que de él se deriva, las emociones tienen poca utilidad. La neutralidad valorativa defendida por ciertos clásicos de las ciencias sociales, implicaba, en parte, ser consciente del sesgo desde el cual se habla, y activar esfuerzos para evitar pronunciarse académicamente desde las emociones.

La consolidación de las ciencias humanas y sociales entre los siglos XV y XIX implicó que algunas de ellas tuvieran como objeto de estudio a las emociones. La psicología, la antropología o la sociología consideraron lo emocional en algunas áreas de sus trabajos. Como objetos de estudio las emociones corrieron el riesgo de considerarse como esencialidades cuyo “funcionamiento” se explicaba por fuera del ser humano. No obstante, las construcciones que realizaron estas disciplinas sobre lo emocional permitieron ampliar la comprensión de las mismas e instituir un sujeto de emociones o en la versión kantiana un sujeto estético diferente del cognitivo.

Las religiones universales monoteístas han considerado a las emociones como fuente de pecado o del mal. En tal perspectiva, se impuso sobre ellas duras represiones que obligaban a los fieles a sospechar cuando su ser fuera gobernado por las emociones; es decir, cuando el sentir superara al pensar o al reflexionar. Algunas iglesias históricas ayudaron a virar estas consideraciones, ahuyentando los fantasmas que relacionaban las emociones con el camino del mal o del infierno. Criterios que se utilizaron para defender

la fe en un trascendente desde las vivencias personales o grupales antes que desde los dogmas, posteriormente fueron apropiadas por la hermenéutica o la fenomenología para apreciar en la experiencia o en la vivencia la importancia tanto de las emociones como de la razón. Nos referimos al principio de san Anselmo que siglos después apropió el creador del círculo hermenéutico (Schleiermacher): “quien no lo ha experimentado, no lo entenderá”, diferente de las máximas de la Ilustración que privilegiaban el análisis o la síntesis para entender. En la primera versión podrá encontrarse rutas epistemológicas y metodológicas para comprender lo emocional; en la de la Ilustración, se observarán con sospecho en el camino del conocimiento científico.

Tal vez las artes son las construcciones del ser humano que parten de las emociones, que mejor las entienden y las comprenden. La literatura, sino todo en buena parte, es un viaje por la condición humana, plagada de emociones de todo tipo. En las grandes obras maestras de la literatura, y en las que no lo son también, los seres humanos de diferentes culturas nos reconocemos y nos diferenciamos; profundizamos en nuestros aspectos socioemocionales, consideramos las implicaciones de sentir, y empezamos a despejar el cielo oscuro que se cernía sobre lo emocional.

La escuela, como espacio físico de emociones es testigo mudo de la vida de las emociones. Por lo menos desde el siglo XVIII, los sistemas educativos acogen al ser humano niño (escuela primaria), joven (bachillerato) y adulto (universidad). Niño, joven o adulto, los humanos formamos emociones propias de cada etapa, filtradas por culturales locales, nacionales o globales. Los sistemas educativos, por lo general, han dado un trato institucional a las emociones. Este trato institucional impulsa el control, cuando no el castigo de las mismas.

Las desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales están relacionadas con los aspectos socioemocionales, y en los establecimientos educativos los estudiantes vivencian las presiones de dichas desigualdades. Por tanto, comprender las emociones desde un horizonte pedagógico, como aspectos que están vinculados directamente con el arte de enseñar o de aprender, es central en la escuela de hoy. En esta dirección se encamina el presente texto.

Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz es producto de una investigación adelantada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, alrededor del estudio exploratorio

sobre aspectos socioemocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las Instituciones Educativas Distritales, Bogotá, en el marco del posconflicto. La investigación busca reconocer aspectos socioemocionales sobre los cuales otros estudios más comprensivos y analíticos podrán profundizar con más detalle.

El lector puede leer este documento en el orden que desee. Si escoge el capítulo primero, *Comprensiones sobre las emociones*, hallará algunos debates centrales de esta problemática. El segundo capítulo, *¿Desde dónde hablamos de emociones?*, es el intento de integrar perspectivas que permiten articular los aspectos socioemocionales en contextos más amplios, uno de ellos, el pedagógico; otro en procesos de reconciliación y paz en contextos educativos. El tercer capítulo, *¿Cómo nos orientamos entre las emociones?*, ofrece el panorama metodológico con el cual se pensó y adelantó desde el IDEP el estudio, parte de él son los instrumentos que orientaron la recolección de información, los cuales el lector encontrará en el apartado de anexos. Finalmente, el capítulo cuarto, *Las rutas de las emociones*, fue dividido en cinco apartados: dinámicas de comités de Convivencia, análisis documental de manuales de Convivencia, rutas de abordaje de aspectos socioemocionales en la escuela y las necesidades que subyacen, y lo emergente: rural y urbano: significados disímiles a experiencias similares.

El libro es, de alguna manera, un homenaje a la vitalidad que encontramos quienes hicimos parte de este estudio exploratorio en lugares de carencia de recursos, pero no de emociones. Desbordaban, aún en el silencio. Bienvenidos a *Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz*.

Comprensiones sobre las emociones

¿Desde dónde las personas comprendemos las emociones? Por lo general hablamos sobre ellas como algo que debemos desechar o dejar pasar o controlar. “El tiempo todo lo sana” o “dale tiempo y olvidarás” son expresiones de uso común que se utilizan cuando alguien cercano está afectado por una situación que involucró las emociones. Tener conciencia sobre nuestras comprensiones de las emociones es tan importante como tenerla sobre nuestros saberes y acciones. Desafortunadamente nuestra cultura impulsa que las alojemos en el cuarto de San Alejo de nuestro ser o de nuestra vida. Las emociones tienen memoria y cobran su olvido o su marginación.

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

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

Estudios en Colombia

En Colombia el trabajo sobre aspectos socioemocionales ha girado alrededor de las competencias ciudadanas, temática impulsada por el Ministerio de Educación Nacional, en la cual se incluyen factores emocionales. En esta temática identificamos las siguientes varias de investigación. En la primera, Competencias Ciudadanas, destacamos las investigaciones de Enrique Chauv (2007, 2008, 2009, 2010, 2012) y Rosario Jaramillo (2005), quienes por separado han abordado el tema de las emociones.

En este marco, resaltamos los estudios sobre violencia escolar y la incidencia de ella en factores socioemocionales, así como los diferentes proyectos o programas de carácter nacional asociados con competencias ciudadanas en la escuela, especialmente para fomentar la convivencia pacífica, tal es el caso de Aulas en Paz. En el texto de Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005) se encuentran síntesis sobre factores socioemocionales desde la perspectiva de las competencias ciudadanas. Tal vez, en estas investigaciones o trabajos destaca la regulación de las emociones mediante diferentes estrategias, y, por ende, se coloca el acento en emociones cuya no regulación perjudica la convivencia ciudadana.

En los Estándares de Competencias Ciudadanas (MEN, 2006), estas se definen como un conjunto de habilidades entre las cuales las emocionales comparten campo de acción con las cognitivas y comunicativas. Si el ciudadano articula de manera adecuada estas habilidades, entonces está en capacidad de: esperar y defender los derechos humanos, contribuir activamente a la convivencia pacífica, participar responsable y constructivamente en los procesos democráticos, y contribuir a la pluralidad y al respeto de las diferencias.

Estas habilidades y capacidades pueden ponerse en acción en entornos cercanos (familia, grupos de amigos, aulas escolares, institución escolar), como en su comunidad, país o a nivel internacional.

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

- Convivencia y paz.
- Participación y responsabilidad democrática.
- Pluralidad y valoración de las diferencias.

En el contexto anterior, el actuar ciudadano demanda cinco grupos de competencias, uno de los cuales se refiere a las emocionales; los demás grupos de competencias son cognitivas, comunicativas e integradoras, en las cuales debe formarse el ciudadano para participar en la democracia. Desde esta perspectiva, la formación en la resolución pacífica de conflictos, reclama, especialmente, la regulación de las emociones.

Las competencias emocionales se relacionaron con el Grupo Convivencia y Paz porque se consideró que un ciudadano competente enfrenta los conflictos de forma pacífica y constructiva. En el contexto escolar o de la vida cotidiana, ello implica que enfrenta asertivamente las agresiones contra él u otros, construye consensos o críticas sin desconocer las normas, promueve acuerdos antes que ahondar los problemas y se compromete con la solución de problemas propios, comunales y sociales. En la lógica de las competencias ciudadanas, las anteriores habilidades requieren regulación de emociones.

En los *Estándares de Competencias Ciudadanas* se indica que las habilidades emocionales

... permiten la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Un ejemplo pertinente es reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, compartir las emociones de otros. La empatía nos conecta emocionalmente con las otras personas y nos motiva a actuar a favor del bien común (MEN, 2006, p. 157).

La segunda línea de investigación gira sobre trabajos de docentes que estudian las emociones involucradas en la resolución de conflictos protagonizados

por actores (estudiantes, docentes, padres de familia) en contextos educativos. Estas investigaciones se canalizan a través de tesis de maestría o doctorado. Lo que interesa en estos trabajos es comprender las causas de conflictos, los significados que construyen de las emociones involucradas y las acciones que conducen a la resolución de los conflictos. Los referentes más utilizados en este tipo de investigaciones son Goleman (1995), Bisquerra (2009) y Nussbaum (2008).

Estudios internacionales

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

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

En el ámbito anglosajón se destaca el proyecto CASEL (The Collaborative of Academic, Social and Emotional Learning). Este proyecto estadounidense, seguido en países de habla inglesa, promueve la investigación en aula y con ello, el fortalecimiento de prácticas pedagógicas sobre aspectos socioemocionales alrededor de cinco competencias: la consciencia propia, la consciencia social, la responsabilidad en la toma de decisiones, el self-management y el manejo de las relaciones. El trabajo pedagógico con estas competencias implica conocer y desarrollar habilidades en los niños a través de una educación socioemocional directa.

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

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

Podemos concluir este apartado reseñando cuatro tendencias investigativas a nivel de la escuela (pre-escolar, primaria y secundaria) que guardan algún tipo de relación con aspectos socioemocionales en procesos de paz y reconciliación en ambientes escolares: 1) la contribución de las competencias socioemocionales para mejorar la convivencia pacífica y el clima escolar, 2) la educación socioemocional, 3) la evaluación de programas o estrategias pedagógicas que prevengan y promuevan lo socioemocional en la escuela y 4) el diagnóstico de qué habilidades sociales o emociones surgen (de manera reiterada) en los contextos escolares. Los programas o proyectos públicos o privados articulan más de una tendencia de las señaladas, y los trabajos de investigación que se realizan desde agentes externos a las instituciones educativas o los elaborados por actores de las instituciones educativas (especialmente docentes) conjugan metodologías cuantitativas con cualitativas; sin embargo, es claro que las realizadas desde el exterior privilegian lo cuantitativo, en tanto, las lideradas por docentes, metodologías cualitativas.

Miradas comprensivas

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

En el ámbito latinoamericano, el estudio sobre convivencia escolar (Díaz y Sime, 2016) indagó sobre los tipos de prácticas escolares, temáticas y metodologías que caracterizan los estudios empíricos sobre convivencia escolar en Latinoamérica, entre los años 2005 y 2014. El tema de la convivencia escolar es relevante porque con él se ayuda a disminuir la violencia y a mejorar la calidad de vida de las personas; porque su existencia está relacionada directamente con los aprendizajes y con el rendimiento escolar de los estudiantes; y porque nuevas formas de violencia se manifiestan en las escuelas. Esta situación demanda estudios, cuyos diagnósticos posibiliten formular políticas que ayuden a reconocerla y prevenirla.

Cotejamos quince trabajos relacionados con la convivencia escolar, los cuales se analizaron desde dos preguntas: ¿qué tipos de prácticas escolares relacionadas con la convivencia han sido reportadas en los artículos?; y ¿cuáles son las temáticas y metodologías específicas que abordan los estudios sobre convivencia escolar en países latinoamericanos? Su valor radica en el diseño y elaboración de los bosquejos que hace de las metodologías cualitativas, cuantitativas y mixtas empleadas en las diferentes investigaciones o estudios de los cuales se da cuenta en los artículos. No obstante, los autores resaltan que el abordaje metodológico en los artículos revisados se caracteriza por su poca fundamentación y profundidad. Las técnicas de recolección de información en trabajos de convivencia escolar priorizan las encuestas o cuestionarios auto diligenciados o las entrevistas, seguido del análisis documental y grupos focales. En tercer lugar, con menos frecuencia, la observación.

Reicher (2010) centra su interés en las relaciones entre aspectos empíricos y conceptuales presentes en las conexiones entre el aprendizaje socioemocional (SEL) y la educación inclusiva. Reicher realiza descripciones generales de modelos y teorías empleados en el aprendizaje emocional que provienen de trabajos empíricos, programas de prevención y de la psicología. El artículo reseña como tendencia de investigación las articulaciones entre dificultades emocionales con los contextos culturales y sociales de los estudiantes. De esta forma se construyen comprensiones que posibilitan procesos de formación en lo socioemocional, con ello se contribuye a la inclusión en el contexto escolar.

Estudios en Bogotá

La *Investigación e innovación para la formación en cultura ciudadana para niños, niñas y jóvenes de Bogotá* (IDEP, 2011), tuvo como propósito “adelantar una investigación longitudinal aplicada que permita diseñar, complementar y evaluar una propuesta de intervención pedagógica para la formación en cultura ciudadana que contribuya a la formación de una ciudadanía activa, e implementar un sistema de medición en cultura ciudadana en niños, niñas y jóvenes en Bogotá” (p. 19). Esta investigación se sustenta en los desarrollos sobre democracia que realizan Hanna Arendt y Alain Touraine; los trabajos sobre ciudadanía de Borja, Cortina, Durston y Marshall, y los aportes en cultura y cultura ciudadana de Bourdieu, Taylor y Weber. Los resultados de la investigación corroboran las intenciones de los estudiantes por el respeto de las normas, sensibilidad de los estudiantes por temas relacionados con desastres naturales y las constantes formas de discriminación social entre estudiantes.

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

Propuestas internacionales

Pisa

En la prueba Pisa (2015a, 2015b) la categoría felicidad está relacionada con aspectos socioemocionales de interés para este estudio. La felicidad, de acuerdo con el estudio, provee lazos de pertenencia de los estudiantes con la institución, y fortalece relaciones con grupos de pares y docentes. Los resultados de las pruebas Pisa muestran correlaciones significativas entre la felicidad y el desempeño académico. Destaca además que los estudiantes valoran que sus profesores reconozcan tanto las habilidades cognitivas como las emocionales, las cuales consideran articuladas con el éxito y el bienestar en la vida. La felicidad está asociada a una serie de atributos sobre los cuales se indaga a los estudiantes, padres y docentes en cuestionarios de factores asociados. Destacan entre estos atributos la motivación, la perseverancia, el espíritu comunitario, la autoconfianza, el compromiso, el sentido de pertenencia, el sentimiento de soledad o de amistad, la automotivación, percepción del éxito, formación emocional desde el hogar, entre otros.

Facing History and Ourselves

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

obtener de la historia enseñanzas para el presente y futuro en términos de construcción de la democracia.

Banco Mundial

El proyecto *Caja de herramientas para el desarrollo de habilidades socioemocionales* está dirigido a facilitar el éxito laboral y a disminuir la pobreza. Los estudios del Banco Mundial sostienen que las habilidades socioemocionales cuentan a la hora que un empleador escoge sus empleados. El programa argumenta que la determinación es una de las habilidades más buscadas por los empleadores, así como proactividad, adaptabilidad, honestidad y capacidad de trabajar en equipo. Para el programa, las habilidades socioemocionales son un conjunto de características que permiten a un ser humano relacionarse exitosamente en la vida. Estas se desarrollan desde el hogar y están articuladas con procesos de nutrición y ambientes que generen confianza en el individuo. Por tal motivo, la escuela es indispensable en la formación de habilidades socioemocionales; lastimosamente, según el Banco, esta se centra en aspectos cognitivos antes que en los socioemocionales; no obstante estos últimos son garantía de éxito laboral y profesional. En concordancia, el programa del Banco Mundial promueve la formación de habilidades socioemocionales en las escuelas por medio de diferentes estrategias encaminadas a que estudiantes y docentes identifiquen y cualifiquen estas habilidades.

Aspectos socioemocionales y políticas públicas

En este apartado se relaciona el *Estudio exploración de aspectos socioemocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá* en el marco del posconflicto, en la política pública nacional y distrital. Esto es, identificamos los referentes normativos y de política que sirven de bases para este estudio.

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

Durante la década posterior a la Ley General de Educación, diferentes situaciones y procesos cuestionaron estructuras del sistema educativo. Uno de ellos es la evidente relación entre conflictos políticos, sociales, culturales y económicos que repercuten de diferentes maneras en las instituciones educativas. Para responder a ello, la Ley 1620 de 2013 o Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, intentó fomentar y fortalecer la educación en y para la paz. El objetivo de la Ley 1620 es consolidar el Sistema Nacional de Convivencia y, con ello, fomentar y fortalecer la construcción de ciudadanía y convivencia pacífica. La Ley 1620 potencia que en las instituciones educativas se conformen comités escolares de convivencia, se construyan manuales de convivencia y se amplíe la participación de la familia. Parte de estas ideas están contenidas en el Decreto 1860 de 1994.

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

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

En el Plan de Desarrollo Sector Educación (2016-2020) la paz constituye la aspiración mayor de la sociedad y, en tal sentido, genera consenso entre los ciudadanos. En este marco, la escuela es un medio para la construcción de la paz, y, en tal medida, reconocer la diferencia y la diversidad coadyuvan a la reconciliación entre grupos que son discriminados o marginados en periodos recientes de las historias institucionales, locales o nacionales. Para alcanzar estas aspiraciones, en el citado Plan la constitución de equipos que integren docentes, directivos, estudiantes, familias, sociedad civil, autoridades locales, sector productivo y comunidad es una estrategia privilegiada para impulsar una educación pertinente y de calidad, y, por tanto, eje central de la transformación y encuentro de la ciudad.

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

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

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

Por último, un panorama general de algunos programas y proyectos implementados en Bogotá están relacionados con las políticas públicas de paz,

reconciliación y posconflicto. Algunos de ellos son: el Programa Integral de Mejoramiento de los Entornos Escolares, dirigido a los rectores, en el que se propone un modelo analítico de estudio que les permita comprender y mejorar sus entornos escolares. La propuesta busca que se indague por el clima escolar, de aula, el entorno escolar, las habilidades socioemocionales y el nivel de involucramiento que tienen las familias en estos procesos.

El Proyecto 1058 (SED y Secretaría de Integración Institucional, 2016) tiene como propósito empoderar a los líderes de los colegios (rectores) para que a través de ellos se fortalezca el clima y el entorno escolar mediante la articulación entre los colegios y entidades del Distrito que les brindan soporte.

El Programa ZOE (Zonas de Orientación Escolar) realizó una investigación en ocho establecimientos educativos con altos factores de riesgo para el consumo de sustancias psicoactivas. Trabajó con los padres y estudiantes, y con el entorno.

La Secretaría de Educación adelantó el estudio *Aproximaciones Ecológicas al Clima Escolar en Bogotá: Perfiles de Riesgo, Asociaciones con Desempeño Escolar y Entornos Escolares* (SED, 2018), que partió de la Encuesta de Clima Escolar y Victimización realizada en 2015 para analizar los perfiles de riesgo y variabilidad de las instituciones. Con base en esos análisis, se describieron los procesos de exposición a la violencia en los entornos cercanos. Luego se compararon esos factores de riesgo a la violencia con los resultados de las pruebas Saber de noveno y once. De este modo, se pudieron determinar las instituciones resilientes que, a pesar de estar envueltas en medios hostiles, pueden tener desempeños académicos destacados.

El programa de Alertas (2016, 2017) busca reportar los eventos de convivencia que afectan o vulneran los derechos de los estudiantes. Realizan una Ruta de Atención Integral (RAI) para hacer seguimiento y diseñar políticas de convivencia escolar. Desde el 2013 el Programa Simonu ha permitido el debate, la tolerancia, la participación democrática, el desarrollo de competencias socioemocionales. Destacamos los diferentes programas que desarrolla la organización Escuelas de Paz que promueven temas de paz, convivencia, participación democrática y respeto por los derechos humanos.

Otro antecedente es el informe final del proyecto sobre alianza familia-escuela realizado por Red PaPaz para la Secretaría de Educación del Distrito

(2018). Su propósito es desarrollar una serie de talleres desde los cuales se obtiene información para estructurar los lineamientos alianza familia-escuela, de tal modo que se contribuye al fortalecimiento de las escuelas para padres y madres en el Distrito Capital. La alianza familia-escuela es auspiciada por UNICEF. Los talleres se centran en tres aspectos: la construcción de la alianza familia-escuela, programas para fortalecer las escuelas de padres y madres de familia, y la implementación del programa Escuela TIC Familia.

¿Desde dónde hablamos de emociones?

Hacia un marco conceptual sobre aspectos socioemocionales en procesos de reconciliación y paz

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

En primer lugar, concebimos a los aspectos socioemocionales como relacionales, esto es, se hacen presentes a través de procesos de reconciliación y

paz, es decir, actúan, se hacen visibles en diferentes situaciones de conflicto y construcción del ser humano. En coherencia, la metodología propuesta para rastrear los aspectos socioemocionales está vinculada con concepciones de experiencia; esto implica que los aspectos socioemocionales debemos valorarlos, estudiarlos y observarlos a través de las relaciones, especialmente en procesos de reconciliación y paz.

Buscamos comprender a quienes viven emociones en procesos de reconstrucción y paz, para lo cual los contextos de vivencia ofrecen un marco de comprensión y auto comprensión. Las emociones son procesos subjetivos e intersubjetivos (es decir, se experimentan como individuos o en las relaciones entre pares) que desencadenan situaciones objetivas, que podemos palpar a través de manifestaciones como la ira, enojo, indignación, pero también en actividades como producción de arte.

Una pauta para comprender aspectos socioemocionales implica estudiar los testimonios de hechos en los cuales están involucrados estos elementos a partir de tres contextos: 1) el subjetivo, 2) el intersubjetivo, y 3) el de la situación que los contiene o desencadena. La interpretación desde estos tres contextos no tiene como finalidad establecer la verdad o reconstruir lo que pasó, más sí advertir las pautas que configuran, procesan o desencadenan la emergencia de aspectos socioemocionales. Esta pauta metodológica ofrece criterios para la selección de los investigadores que recaban información sobre aspectos socioemocionales. En primer lugar, quien indaga sobre estos aspectos no es un actor (observador, entrevistador) impasible; en segundo lugar, por involucrar tres contextos cercanos o privados a quienes viven aspectos socioemocionales quien recabe información, de preferencia, debe ser cercano a quien ha vivido las emociones o puede proveer información como tercero, es decir, investigadores cercanos a los contextos de quienes son sujetos de los aspectos socioemocionales. Por tal razón, las encuestas, pruebas estandarizadas, o cualquier instrumento de medición, aunque recoge información que ofrece un marco sobre aspectos socioemocionales, deja de lado por lo menos dos contextos de interpretación.

En otros términos, la metodología para abordar aspectos socioemocionales implica reconocer que estos tienen singularidades pero también estructuras de comprensión. Lo singular indica que la investigación quiere trabajar aspectos socioemocionales relacionados con situaciones de reconciliación y paz más allá de descripciones que corresponden con hechos; las estructuras de

comprensión implican la cultura en la cual se inscriben las emociones que les dan connotaciones que pueden determinar la acción de los sujetos que viven. La cultura escolar provee condiciones de comprensión y auto comprensión de las emociones. Estas condiciones pueden proveer marcos de comprensión de significado de las emociones. Investigar en aspectos socioemocionales tiene relación directa con atender estas condiciones. Por tanto, la no reflexión de aspectos socioemocionales (comprensión no reflexiva) implica pedagógicamente dejarse llevar por la interacción entre mis emociones y el contexto. De esta manera, estudiar las emociones desde lo singular y las estructuras de comprensión significa adquirir conocimiento de mí mismo y de otras personas, esto es, adquirir para formar y no solo adquirir para saber. Ahí el contenido pedagógico de este estudio exploratorio.

Investigar sobre aspectos socioemocionales supone comprender desde los tres contextos explicitados (subjetivo, intersubjetivo y situacional); esta postura posibilita obtener elementos que ayudan a redefinir las relaciones de las personas que comprenden y de las que son comprendidas. En palabras de la hermenéutica: “Toda comprensión es comprensión de sí mismo” (Rorty, 2010, p. 115). Investigar sobre aspectos socioemocionales significa aportar elementos para su comprensión y construcción; en otras palabras, investigar sobre estos aspectos nos ayuda a conocernos y conocerme para transformar contextos subjetivos, intersubjetivos y situacionales en los cuales se conforma conflicto o violencia desde una comprensión limitada, vacía o desfigurada de las emociones.

Por tanto, en otra dirección de propuestas de regulación, explicitar las emociones por medio del diálogo, la charla, los gestos y lo histriónico es vital fundamentalmente porque ofrece criterios para comprenderlas desde lo subjetivo e intersubjetivo, como desde lo situacional. Contextos que son susceptibles de transformarse siempre y cuando las investigaciones arrojen elementos de cómo hacerlo.

Sobre aspectos socioemociones

Las emociones no han gozado de prestigio en algunos círculos, épocas y culturas. Platón las consideraba fuente de error para el conocimiento; en similar dirección los estoicos las contraponían a la razón. Tal vez, con la tercera crítica de Kant el tema retomó importancia y obtuvo estatus académico (Kant,

2011). Especialmente por el debate que suscitó, entre otros, con Schleiermacher (1990), y las repercusiones en autores como Goethe (Eckermann, 2008), los románticos (Jay, 2009) o en Dewey (2008); insistimos algunos.

El estudio de las emociones en el campo de la educación y la pedagogía contribuye a ofrecer conocimientos que ayuden a formar las emociones. En el contexto situacional integramos lo social, lo económico, lo cultural y lo político; lo familiar, lo barrial, y lo escolar en los cuales se ofrecen criterios para que los sujetos interpreten las emociones que viven. Varias perspectivas están en sintonía con esta propuesta de investigar aspectos socioemocionales desde tres contextos: subjetivo, intersubjetivo y situacional. Por ejemplo, el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1991a), así como el de emociones sociopolíticas que da cuenta de áreas de vulnerabilidad relacionadas con perjuicios que pudiéremos recibir (Nussbaum, 2006). Compartimos con estas perspectivas comprensiones sobre las emociones, distantes de entenderlas como objetos que se pueden controlar y manejar; a diferencia, consideramos que a través de ellas podemos investigar las problemáticas que afectan la existencia cotidiana de los seres humanos.

Las emociones nos hacen ser en relación con otras personas. Lo que mostramos de nuestras emociones tiene conexión con criterios que construyen las culturas; pero también, con la apropiación que hacen los sujetos de dichos criterios. En este sentido, las emociones pueden ser objeto de criterios construidos y socializados de diferentes maneras, una de ellas la escuela; también, por el interés de determinados grupos con inclinaciones específicas, algunas de ellas políticas partidistas. En acuerdo con lo anterior, una imagen puede incitar a la homofobia; un discurso provocar miedo frente a ciertos grupos, en suma, las emociones pueden manipularse y automanipularse.

El sentido de las emociones, las razones por las cuales se experimentan y cómo estas toman algunos cursos, personales o colectivos, son objeto de nuestra comprensión como investigadores. Comprender las emociones no es fácil porque sus manifestaciones tienen diferentes niveles y formas: la ira que ocasiona el acoso o *bullying* de compañeros de clase no genera las mismas reacciones en aquellos que lo padecen. Encontrar los sentidos personales o colectivos de las emociones implica recurrir a diversas estrategias porque estos no dependen de la voluntad o inteligencia de las personas. Aun a los mismos sujetos se les escapan estos sentidos. Sabemos que hay representaciones de las emociones, y que en algunos grupos o sociedades a partir de ellas

se construyen estructuras de representación que una vez develadas ayudan a comprender mejor las emociones, sus manifestaciones y rutas de desarrollo o anulación. Ello indica que las emociones no son estáticas.

El propósito de comprender los significados de las manifestaciones en las emociones es pedagógico. Se justifica porque comprender ayuda a formar para transformar, bien las condiciones sociales o las personales relacionadas con manejos no apropiados de las emociones.

La dimensión social de las emociones es importante porque algunas fortalecen e intensifican la vida en comunidad; en tanto, otras, la dificultan. Solidaridad es un ejemplo de emoción que contribuye a la vida comunitaria; el odio, por su parte, es una clase de emoción que puede dificultar la vida social. La dimensión social permite establecer articulaciones entre emociones y la vida en democracia. Por tanto, un abordaje pedagógico y educativo de las emociones (propuesta que cuestiona el conocimiento o regulación de las mismas) demanda comprender los contextos subjetivos, intersubjetivos y situacionales en los cuales se ponen en acción emociones personales o colectivas.

Algunos contextos políticos, sociales, económicos y culturales hacen que los seres humanos sean vulnerables a determinadas emociones. Aquellos contextos en los cuales los seres humanos son humillados, sojuzgados, abandonados y despreciados por diferentes razones, generan emociones en grupos e individuos. Especialmente contextos de carencias afectivas, físicas y de recursos son caldo de cultivo para que las manifestaciones emocionales adquieran ciertas direcciones. Tratar estas relaciones que vulneran al ser desde lo emocional, implica articular las emociones tanto con la manifestación como con sus correlatos, es decir, con los contextos que las hacen posibles, bien porque las justifican o las impulsan a manifestarse.

Desde este enfoque recogemos la propuesta de Nancy Fraser (1995; 1985; 1989; 1997; 2006; 2008; 2012), trabajada en Colombia por Rodríguez, Gordillo y Moreno (2017) en la facultad de Educación de la Universidad de los Andes, cuyas observaciones y estudios sobre la justicia en la era de la globalización y el neoliberalismo sugieren transitar de una justicia redistributiva (articulada más con ciertas facetas de lo económico y político) a la restaurativa, que ubica en el centro al ser humano, más que al ciudadano, a quien paga impuestos o labora.

Proponemos la siguiente lectura derivada de Fraser: la ausencia de redistribución económica en las sociedades actuales, cada vez más inequitativas; la falta de reconocimiento cultural que margina o discrimina a los seres por cualquier trivialidad o fundamento; y la concentración de los procesos políticos en ciertos sectores e intereses que implican ausencia de representación política, genera sociedades con múltiples conflictos que afectan la dignidad humana. En estos contextos situacionales, los seres humanos somos vulnerables a muchos maltratos frente a los cuales las emociones se manifiestan de determinadas maneras. Las ausencias en nuestras sociedades de redistribución económica, reconocimiento cultural y representación política reclaman un marco de reconciliación no ingenua, esto es, que demanda develar las estructuras que sujetan y que vulneran emocionalmente al ser humano.

Este enfoque es importante porque implica reconocer que las emociones contienen una base objetiva; no unas estructuras que dominan y sujetan al ser humano para determinarlo. Los contextos situacionales con los cuales tiene relación los contextos económicos, culturales y políticos son susceptibles de transformación, y comprender las rupturas que ocasionan en el ser humano ayuda a comprender las emociones que vivimos. También, Fraser aporta un marco de diálogo crítico con posturas que entienden las emociones desde la consolación o la resignación, la motivación o la superación personal, desde el idealismo de cielos ajenos al ser humano o desde el triunfalismo del soy el mejor, hay que salir adelante (Bisquerra, 2009). Ello implica, para Novevelli, Lopes Cardozo y Smmith (2015, 2017) la construcción de una ética de la reconciliación que en mucho es una de la responsabilidad con el otro; el ser humano que se asume a sí mismo, asume necesidades corporales, emocionales y no solo cognitivas. La reconciliación implica poder ser si el otro es, no ganar para que otro pierda.

¿Cómo nos orientamos entre las emociones?

Muestra

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

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

Una primera base de colegios se conformó con base en la siguiente información:

1. Base de datos que contiene proyectos del Premio a la Investigación e Innovación Educativa entre los años 2007 al 2016 relacionados con las categorías socioemocional, paz, reconciliación, reencuentro y posconflicto. La pesquisa arrojó 93 proyectos articulados con las categorías mencionadas. Entre estos proyectos se cuentan experiencias destacadas y desarrolladas en instituciones educativas de Bogotá, las cuales se consultaron para recoger información que ayudó a ampliar el marco teórico y la ruta metodológica.
2. Base de datos de la Secretaría de Educación: instituciones educativas que adelantan proyectos y programas vinculados con el IDEP.
3. Base de datos de establecimientos educativos públicos de la Secretaría de Educación del Distrito (SED).
4. Base de datos con profesores que cursan o cursaron programas de posgrados con el nombre de sus tesis en relación con los temas del estudio.
5. Base de datos del Premio Compartir al Maestro.
6. Bases de datos con oferta externa en programas, proyectos o actividades relacionados con aspectos socioemocionales.

Un balance que arrojó la consulta de la información que contienen estas bases de datos fue el siguiente. En relación con las localidades en las cuales está dividida administrativamente la ciudad, en catorce de las veinte hay establecimientos educativos en los cuales se desarrollan o desarrollaron proyectos de investigación o innovación, los cuales convoca el IDEP anualmente por medio de concurso. Kennedy es la localidad que lidera el listado con 15 premios en ocho instituciones educativas.

En relación con trabajos de grado (tesis) de posgrados que guardan relación con el problema de investigación del Estudio Exploratorio, se encontraron 40 tesis que abordan algunos de los ejes de interés investigativo. En cuanto al Premio Compartir, 32 docentes galardonados presentaron proyectos relacionados con aspectos socioemocionales.

También se consultó la oferta de programas, proyectos y actividades que realizan entidades privadas sobre aspectos socioemocionales. Se destacan los

proyectos liderados por la Fundación para la Reconciliación, la Cámara de Comercio, especialmente Hermes, y la Institución Convivencia Productiva.

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

Como podrá advertirse, es normal que los establecimientos educativos públicos del Distrito Capital estén saturados con programas, proyectos y actividades que se ofrecen desde diferentes entidades públicas o privadas. Por tal motivo, realizamos cruces para identificar colegios con saturación para descartarlos o tener en cuenta solo algunos en la selección final. Como producto de lo anterior está la siguiente selección (Tabla 1).

Tabla 1. Criterios de selección de la muestra.

Criterio	Nº. IED	Localidad
Alto riesgo	2	Rafael Uribe
	2	Ciudad Bolívar
	1	Engativá
	1	Kennedy
Ruralidad	1	Ciudad Bolívar
	1	Usme
	1	Usme
	1	Sumapaz
	1	Suba
Programas (internos y externos)	1	Suba
	1	Kennedy
	1	Usme
	1	San Cristóbal
	1	Usaquén
	1	Engativá
Sin iniciativas	1	Chapinero
	1	Bosa
	1	Antonio Nariño
	1	Barrios Unidos
	1	Fontibón

Las discusiones que se suscitaron en el grupo de investigación para seleccionar los casos incluyeron criterios prácticos y teóricos. Entre los primeros están los señalados arriba y que tienen en cuenta dinámicas institucionales, por ejemplo, no escoger establecimientos educativos en las cuales se desarrollen proyectos impulsados por la Secretaría de Educación del Distrito (SED), el Ministerio de Educación Nacional, entidades privadas como la Cámara de Comercio con el Proyecto Hermes, además de los gestionados por los profesores de la institución; es decir, establecimientos saturados con diferentes proyectos, programas o actividades. Los criterios prácticos fueron afinados con la consulta de bases de datos, la experiencia de los integrantes del equipo y el diálogo a manera de validación con docentes orientadores de instituciones distritales, que fungieron como polo a tierra al cuestionar y recomendar aspectos centrales sobre el estudio exploratorio.

Los criterios teóricos y metodológicos nos indicaron tener en cuenta para la selección de los casos los más y menos comunes y los significativamente diferentes (Flyvbjerg, 2006). De acuerdo con los criterios prácticos y teóricos se seleccionaron casos significativamente diferentes, porque con ellos era posible explorar contextos escolares diversos con respecto a los aspectos socioemocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación. Las diferencias podrán ser explicadas por los contextos en donde se ubican las IED seleccionadas.

Adicionalmente, se esperaba que el estudio permitiera explorar patrones comunes sobre los aspectos socioemocionales y sus consecuencias sobre la construcción de paz y la reconciliación. En resumen, el equipo de investigación adoptó los siguientes criterios para escoger los casos (establecimientos educativos) de estudio: 1) conflictividad escolar, en términos de cuatro categorías definidas en el Boletín Sistema de Alertas, segundo reporte enero – junio de 2017 producido por el Observatorio de Convivencia Escolar: abuso y violencia, suicidio, consumo de SPA y deserción, más precisamente el módulo de violencia, 2) ubicación en zona urbana y rural, 3) participación actual en otros estudios que adelante el IDEP y 4) la jornada: mañana, tarde y completa.

Los casos seleccionados tuvieron en común las siguientes características: 1) se trata de colegios oficiales distritales, que se encuentran bajo la misma política educativa, y 2) de diferentes formas las instituciones educativas están relacionadas con la coyuntura de diálogo entre gobierno y guerrillas. Coyuntura apropiada por medios de comunicación, redes sociales, instituciones

públicas y privadas; en general por la sociedad colombiana y parte de la internacional. Al tratarse de establecimientos públicos, los resultados de las negociaciones implicarán políticas a través de diferentes estrategias cuyo objetivo será articular la educación con los acuerdos.

No obstante, en el equipo se evidenciaron las escasas discusiones que en las negociaciones de paz se hicieron sobre problemas educativos o pedagógicos, también que, en las instituciones educativas se encuentran procesos de reconciliación y paz que desbordan lo político en la concepción de la subversión o gobierno. Por tanto, las categorías paz y reconciliación no se suscriben únicamente a lo político. Paz implica no ausencia de conflictos de diferente índole, más canalización de ellos a través de procesos que favorece la reconciliación entre las partes.

Reconciliación tiene relación con trayectorias de vidas individuales y colectivas que propician procesos de transformación de posiciones que obstruyen salidas a los conflictos. La reconciliación tiene que ver con reconocer desde las emociones, los intereses y necesidades del otro en conflicto. Significa superar la imagen del enemigo para construir la del otro, con el cual tengo diferencias y desacuerdos que no conllevan a la desfiguración del otro como enemigo.

Perspectiva metodológica

En el siguiente apartado se presenta el marco de referencia metodológico del estudio Exploración de aspectos socioemocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las Instituciones Educativas Distritales (IED) de Bogotá en el marco del posconflicto. La expresión del anterior título “que pueden afectar”, tiene connotaciones que favorecen y potencializan procesos de paz y reconciliación. Ejemplo de ello son los procesos organizativos desarrollados en las instituciones educativas alrededor de las artes. Afectar también implica que obstruyen, impiden y bloquean procesos de reconciliación y paz.

Realizar un estudio exploratorio sobre el tema que contiene el título de este proyecto implicó, como se explicitó, consultas de diferentes bases de datos para configurar una muestra de colegios, revisiones documentales para establecer un estado del arte básico en cuanto a tendencias teóricas, metodológicas y a problemas. También, revisión de la política pública alrededor del tema, así

como de programas, proyectos, estudios e investigaciones que se han impulsado desde la Secretaría de Educación y el IDEP, que guardaban relación con nuestro estudio exploratorio. Por supuesto, trabajo de campo en instituciones educativas para rastrear aspectos socioemocionales en sujetos que viven procesos de reconciliación y paz en los que intervienen aspectos socioemocionales.

Diseño metodológico: Estudio de Caso Múltiple (ECM)

Para abordar este estudio exploratorio empleamos la metodología de Estudio de Caso Múltiple (ECM). Recordemos que se trató de explorar aspectos socioemocionales en instituciones educativas del Distrito, por tanto, cada establecimiento de la muestra constituyó un caso en y sobre el cual recabamos información de carácter documental, testimonios y observaciones sobre aspectos socioemocionales que afectan procesos de reconciliación y paz. El equipo de investigación recogió información de manera paralela, es decir, durante un mismo periodo de tiempo abordamos la totalidad de colegios que conformaron la muestra y que estuvo orientado bajo principios y procedimientos similares (Stake, 1999; Chmiliar, 2010).

Se entiende aquí que la dimensión socioemocional es transversal a la experiencia humana y que se modifica dependiendo de los contextos relacionales en los que las personas se desenvuelven. Es por esta razón que se justifica hacer un ECM para comprender cómo los aspectos socioemocionales afectan (promueven o dificultan) procesos de paz y reconciliación dependiendo del contexto de cada colegio, además, para trazar algunos patrones comunes en diferentes colegios sobre estos mismos asuntos.

Recolección de datos ECM

Se utilizaron tres estrategias de recolección de datos: análisis documental, entrevistas semiestructuradas y observación participante. La primera estrategia se entiende como un método de revisión de documentos que implica encontrar, seleccionar, hacer sentido y sintetizar los datos contenidos en los documentos. Las porciones de texto se organizan en temas, categorías y ejemplos (Bowen, 2009).

Los documentos que se analizaron fueron, por un lado, las políticas educativas relacionadas con paz, reconciliación y encuentro, y por otro, manuales

de Convivencia de los colegios, además las últimas tres actas del Comité de Convivencia de cada colegio. En los manuales escolares exploramos, 1) aspectos formales relacionados con la descripción de los procesos de resolución de conflictos, si entre ellos, aparecían elementos socioemocionales, estos recibieron mayor atención. 2) Situaciones de reconciliación y paz que podían estar registradas y datadas en otros documentos institucionales de los cuales en los manuales no se da cuenta. Para cada uno de estos documentos se diseñó una ficha que reúne las categorías más relevantes para el estudio, como el trabajo con emociones y los procedimientos para tratar conflictos.

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

Algunas de las razones por las cuales se justificó la realización de entrevistas a estas tres figuras de docentes, son:

1. Para aproximarnos a las emociones, y de acuerdo con la fundamentación metodológica, algunos docentes por sus roles (orientador, coordinador de convivencia, docente referente en la institución en procesos de reconciliación y paz) tenían el ojo más ilustrado para proveernos información destacada que nos orientó en el mundo de los aspectos socioemocionales involucrados en el abordaje del conflicto en la escuela.
2. El acercamiento al reconocimiento de diversas realidades de las instituciones educativas, ofrecido por los docentes nos permitió seleccionar situaciones en las cuales los estudiantes se involucran de manera socioemocional.
3. Es claro que sobre aspectos socioemocionales las personas no proporcionan información de primera mano, salvo que quien la solicite

sea conocido. Por lo general, estos aspectos se tratan con personas cercanas. Por ello, nos acercamos a los aspectos socioemocionales vía docentes que conocen, son sensibles a la problemática y tienen algún reconocimiento entre los estudiantes.

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

Análisis y codificación de datos

Para analizar el Estudio de Caso Múltiple (ECM) se deben hacer análisis independientes de cada caso, ya sea secuencial o paralelamente. Cada caso es tratado como un caso singular, único, con sus propias particularidades (Chmiliar, 2010). Este primer proceso fue adelantado por los investigadores de campo. Posteriormente, se realizó un análisis cruzado de casos. Este procedimiento permitió identificar patrones que exceden la particularidad de los casos singulares (Hancock y Algozzine, 2006). Esta segunda etapa fue desarrollada por los autores principales del estudio.

Específicamente, se realizó una codificación a las notas de campo, las transcripciones de entrevistas de las observaciones y de los documentos. Se codificaron los datos a partir de códigos *etic*, que provienen del marco teórico del estudio, y *emic*, que provenían del trabajo de campo y análisis simultáneo. Se empleó, como sugiere Saldaña (2010), dos ciclos de análisis que permitieron abordar diferentes dimensiones del fenómeno, así como refinar los códigos y llenar de sentido las categorías.

Se realizó una primera lectura de los datos, para hacer una codificación inicial, de tipo descriptivo. Solamente los códigos que se repitieron en diferentes fuentes de datos se mantuvieron. Con ello se definió una estructura de códigos y se ajustó para la segunda capa de codificación. Posteriormente, se emplearon los códigos *etic* provenientes del marco teórico del estudio. Por ejemplo, “conflicto”, “reconciliación”, “ira”, “indignación” y “paz”. Se listaron todos los posibles significados que los participantes asociaban con estos códigos. Después de crear el listado de códigos, se construyó un manual en el cual se definió cada uno, se establecieron las reglas de inclusión de datos y se ejemplificó cada código.

Consideraciones éticas

Cada participante fue informado plenamente de los objetivos del estudio y los riesgos potenciales mediante un documento acorde con la edad del participante. A los mayores de edad se les entregó un consentimiento informado. Por su parte, los menores de edad, recibieron un asentimiento informado, posterior a la firma del consentimiento por parte de sus padres o acudientes. En este documento se explicitó que la participación en el estudio era voluntaria y que era posible retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia negativa. También se garantizó la confidencialidad de la información obtenida, con el compromiso de no revelarla a terceros, excluyendo el uso académico para el que se solicitó autorización. Este uso es posible porque los datos de la institución se presentan de manera anónima, cuando así se solicite, y los de los participantes por medio del uso de pseudónimos y el cambio de fechas.

Adicionalmente, los datos fueron almacenados en un lugar seguro por el equipo investigador, preferiblemente en un computador del IDEP con clave privada. Los formatos firmados de consentimientos y asentimientos fueron guardados y serán custodiados por el IDEP por al menos tres años, después de finalizada la investigación.

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

Las rutas de las emociones

Dinámicas de comités de convivencia

Conformamos el presente capítulo con el propósito de consolidar las necesidades de los comités de convivencia en relación con el desarrollo de aspectos socioemocionales que se ponen en juego a la hora de abordar conflictos al interior de la escuela y recomendaciones plausibles para atenderlas tanto en el mediano como en el largo plazo.

La muestra dirigida de instituciones educativas en las cuales exploramos las dinámicas de los comités de convivencia en relación con aspectos socioemocionales involucrados en conflictos es de doce. En estas instituciones dialogamos (a partir de una entrevista semi-estructurada) con los orientadores, coordinadores, rector (cuando se pudo) y un profesor que denominamos enlace, una expresión para nombrar aquellos docentes que son reconocidos por los estudiantes y la institución por su compromiso con la solución de problemas de convivencia.

En relación con el comité de convivencia hicimos tres exploraciones. La primera fue analizar con unos criterios categoriales las actas del Comité de Convivencia (cuando lo permitieron los responsables); la segunda, asistir a reuniones del Comité de Convivencia (cuando lo permitieron) en calidad de observadores y la tercera, analizar los contenidos de los manuales de

convivencia. En este apartado damos cuenta de las actas y participación en reuniones de comités de convivencia.

El acceso a las actas de los comités de Convivencia, así como asistir a las reuniones en calidad de observadores estaba sujeto a las personas responsables de cada institución educativa. La siguiente tabla resume el número de las instituciones y cuáles de ellas permitieron revisar actas, la cantidad de actas a las que pudimos tener acceso y la participación como observadores en reuniones del Comité de Convivencia.

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

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

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

Temas

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

El segundo grupo está relacionado con agresiones físicas y verbales. Se trata de actas que evidencian las citaciones a estudiantes (hombres y mujeres) involucrados en riñas dentro o fuera del colegio. En algunas ocasiones estas riñas derivan en hechos violentos que involucran a familiares o compañeros, además de armas corto punzantes, lo cual amerita traslado de casos a la Policía o Fiscalía.

El tercer grupo de actas es por casos de hurto. En estas situaciones se cita a estudiantes presuntos responsables de hurto de celulares o de bienes de la institución educativa, lo cual deriva en peleas y amenazas entre estudiantes.

Un cuarto grupo está relacionado con situaciones que involucran venta o porte de psicoactivos o de armas blancas.

El último grupo da cuenta de actas sobre temas de gestión del Comité de Convivencia, en las cuales se muestra el seguimiento a procesos iniciados antes o que se van a abordar. Se trata de cuatro actas (tres de una institución y una más de otra diferente). Los documentos ofrecen información de gestión del Comité sobre varios aspectos, entre ellos problemas con estudiantes que tienen comportamientos agresivos o que ingresan con SPA a la institución.

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

Manejo de conflictos

El manejo de los conflictos se puede resumir con la expresión “el debido proceso” y tiene matices, no obstante, la tendencia es similar en todos los casos.

Después de la exposición de motivos y de los descargos del caso, existen consideraciones morales por parte de los profesores (especialmente orientadores), luego de lo cual se firman documentos que invitan a no reincidir. Cuando el conflicto es grave, se implica a otras instancias como la Policía, Fiscalía o ICBF; en buena parte de estos casos, los estudiantes (mujer u hombre) son retirados del colegio por sus padres o expulsados de la institución. En los demás casos, se suspende a los estudiantes por un número de días que no supera los tres.

En buena parte, de las actas se menciona como elemento para solucionar las situaciones de conflicto el trabajo pedagógico (también recibe el nombre de talleres), lo cual significa múltiples asuntos que poco tienen relación con la categoría pedagogía o cuya relación no es explícita. Una acepción son reconveniones discursivas para intentar concientizar al estudiante de las consecuencias y problemas que traen sus conductas. En otros casos, se trata de tareas (especialmente a los suspendidos) para que investiguen sobre situaciones de consumo de drogas, hurto, violencia, etc. En otros, trabajos pedagógicos lo cual implica asistir a sesiones en la oficina de orientación de la institución; sin embargo, no se indica con claridad de qué se tratan estas sesiones.

En los casos que implican violaciones de normas de policía, se remiten a instancias externas como la Fiscalía, Policía o ICBF. Un caso de gresca violenta implicó que la institución educativa solicitara a la familia de la menor y demandar ante la Fiscalía por protección al menor.

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

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

La justicia

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

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

Es decir, y para estos diecinueve casos, la justicia restaurativa no aparece. Lo máximo que se llega es a aceptar la culpa, obligados por las circunstancias, las evidencias o el cansancio de la reunión del Comité de Convivencia. También, en las 19 actas se palpa un legalismo que implica seguir el debido proceso, pero no atender las causas de los problemas, por lo menos en términos educativos o pedagógicos. Con este análisis no culpamos a los actores de las instituciones educativas, señalamos la participación de los colegios como “bisagra”.

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

El apego a la justicia retributiva extraña lo pedagógico que es por esencia restaurativo. Es decir, el trabajo pedagógico busca que la sanción tenga algún efecto restaurador más que penalizador. En estas reuniones de convivencia se aplica el debido proceso según el Manual de Convivencia; pero no

se evidencia un trabajo por reunir a las dos partes para entrar a dirimir la razón de sus conflictos, entender la percepción de los estudiantes, sus sentimientos, orientar un diálogo en un proceso de reconocimiento de la falta y quizás, intentar reparar los daños causados.

Lo pedagógico, que inclinaría la balanza por lo restaurativo, no pasa de asignar a los estudiantes búsquedas de información sobre los temas en los que estuvieron involucrados y escribir un texto al respecto. Por otro lado, en las actas de los comités de convivencia el debido proceso evita el encuentro con el que se tiene el conflicto, lo cual, bien orientado podría ayudar a confrontar a las personas con quienes tenemos problemas o aprender a controlar nuestras reacciones/emociones mientras hablamos de las situaciones o conflictos.

En gran medida, los comités de convivencia se ven obligados a informar a las autoridades correspondientes. La intención es evitar que el problema escale y, por tal razón, las reuniones de las cuales dan cuenta las actas son más informativas que pedagógicas. Incluso, en casos donde los estudiantes citados manifiestan no tener problemas entre ellos y que el impase por el cual los citan, no es más que contribuir a evitar una riña.

En conclusión, el debido proceso si se hace, se remite a las instancias pertinentes, se lleva por escrito el paso a paso del proceder de la institución, y se describe que la escuela está haciendo lo pertinente de acuerdo con el Manual de Convivencia. Sin embargo, más allá del formalismo del debido proceso, no se describe el trabajo pedagógico. Tampoco se puede saber a través de estas actas si hay un proceso verdaderamente pedagógico en el que las dos partes se encuentren, expresen sus posiciones, se escuchen, se entiendan y se intenten reconciliar.

El debido proceso es una forma de dejar constancia de lo que se hizo, por si la situación toma otros rumbos. Como lo hemos señalado, los procesos mostrados en las actas estudiadas parten de trivialidades, ni siquiera los involucrados (cuando toman voz) indican por qué sucedió. Es importante indagar con los estudiantes las causas de estos conflictos, tal vez, esto contribuya a crear espacios de reflexión o racionalización con estudiantes alrededor de sus faltas para finalmente hacer un proceso de autorreflexión y evaluación en torno al conflicto. Por lo anterior, no se percibe que se desarrolle un proceso de reconciliación entre las partes.

Recomendaciones

Las actas de los comités de convivencia y las observaciones producto de la asistencia a reuniones de los comités, permiten hacer algunas recomendaciones. Un primer aspecto tiene relación con la calidad de las actas de los comités de convivencia. Son documentos esquemáticos para los temas que tratan y adolecen de elementos que permitan realizar análisis más profundos de la dinámica de las emociones en conflictos escolares. El lenguaje con el que se construyen las actas es general y formal; no especifican las situaciones o los puntos de vista de las partes y no aclaran en qué consiste el trabajo pedagógico. Así que una primera recomendación atiende a construir estrategias para diligenciar estas actas de tal forma que se pase de lo general a lo particular.

Un segundo aspecto está referido a las dinámicas de los comités de convivencia. Salvo en dos colegios de los seis, que permitieron trabajar con el Comité de Convivencia, en los restantes las actas reflejan una dinámica coyuntural; es decir, se reúnen para atender casos que escalan; no hay muestras de comités de convivencia, salvo en dos colegios, que tengan reuniones periódicas en las cuales se planee la labor del Comité. En dos casos, las actas de las reuniones reflejan que el Comité tiene continuidad porque informan diferentes temas, entre ellos, la atención a casos y también gestiones relacionadas con problemas en comedores, con padres de familia, etcétera.

El debido proceso según la norma. Cuando se presenta una situación de conflicto entre estudiantes y esta no se resuelve en el aula de clase o con la mediación de docentes, el Comité de Convivencia asume un papel formal apelando a la norma. Por tanto, es importante, construir desde instancias de la SED talleres que permitan a docentes y orientadores realizar un trabajo más pedagógico con las emociones.

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

Derivado de lo anterior, el trabajo de las emociones se diluye en el papeleo, en el careo y en las advertencias (Similar a los tribunales y comisarías de familia para que resuelvan los conflictos). Ello puede implicar simulacros de

procesos legales dentro de los colegios, antes que abordar un trabajo pedagógico con las emociones; similar a simulacros democráticos cuando se eligen personeros. Así, por ejemplo, no se realizan ejercicios mediante los cuales las partes puedan dialogar sobre los motivos del conflicto, lo cual ayudará a poner en escena las emociones y con ello reflexionar sobre estas y pensarlas para darse cuenta de que se pueden trabajar en vez de regular.

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

Análisis documental de manuales de convivencia

Este acápite presenta el análisis documental realizado a los manuales de convivencia de las instituciones educativas que hicieron parte del estudio exploratorio.

Para construirlo se procedió de la siguiente manera. Diseño y construcción de una ficha para el análisis del Manual de Convivencia, la cual tuvo cinco versiones. Inicialmente, se realizó un ejercicio de aplicación de la ficha con el Manual de Convivencia de uno de los colegios, aplicada por los integrantes del equipo a modo de validación y discusión de los diferentes aspectos desde los campos de la ficha hasta la forma de diligenciarlos, de tal manera que su consolidación se sustentó en investigadores que comparten significados e interpretaciones sobre los diferentes componentes de la ficha.

Una vez los investigadores de campo analizaron los manuales de convivencia con base en la ficha citada, estas fueron leídas y la lectura de las fichas permitió configurar tres grupos de manuales que comparten aspectos, pero se diferencian en otros.

Manuales contruidos desde la formalidad de la norma

La lectura de estos manuales muestra que quienes los construyeron se apegaron a la normatividad vigente relacionada con convivencia escolar (especialmente el Decreto 1620 de 2013, Guía 49. Sobre Convivencia Escolar MEN y

Decreto 1975 de 205, capítulo III). Apegarse significa que incluyen lo pedagógico y educativo en la norma, que la interpretación de la norma se hace desde lo legal. La construcción de estos manuales es formal; en otras palabras, proclive a las citas normativas y a tener en ellas un respaldo para monitorear cuando no vigilar el cumplimiento de la norma. En términos educativos, estos manuales son textos que en su escritura reconocen derechos y deberes de manera abstracta. En este grupo están la mayoría de los manuales analizados.

Manuales que ponen en diálogo lo pedagógico y educativo con la norma

Son escasos, a lo sumo dos o tres. Se caracterizan porque fueron construidos desde categorías educativas y pedagógicas con las cuales se interpreta y dialoga con la norma. Un ejemplo es la noción de capacidades que posibilita que en los manuales prime lo pedagógico y educativo sobre lo normativo. Aunque la norma estructura los textos, no tiene la forma de una convención taxativa propia de un código, mas ofrece posibilidades para comprender los deberes y derechos, por ejemplo, desde la institución escolar. En estos casos, quienes construyeron los manuales se alejan del lenguaje jurídico y priorizan el pedagógico, lo cual conduce a elaboraciones menos abstractas y más deontológicas, es decir, que atienden a realidades cotidianas, incluso del aula. Por tanto, no tienen como propósito la universalidad, como sí lo tienen los primeros.

Manuales sin tendencia definida

Se caracterizan por ser colcha de retazos de normas que se adicionan para dar cuenta de los elementos que debe contener un Manual de Convivencia según el Decreto 1975 de 205, capítulo III. Si en los primeros la norma articula el discurso, y en los segundos las categorías o concepciones pedagógicas (competencias, valores, capacidades), en estos no hay un hilo conductor salvo en la estructura legal que se define en el decreto citado sobre manuales de convivencia.

Ahora, los investigadores de este estudio exploratorio analizaron los textos de los manuales de acuerdo con los criterios de la ficha de análisis, pero ello no significa que lo escrito guarde relación estrecha con el significado. De otra manera, que lo escrito corresponda con la realidad. Por tanto, la agrupación de los manuales no indica de ninguna manera clasificaciones

de mejores o peores; solo los hallazgos con base en una lectura desde unas categorías. Por tanto, colegios con manuales agrupados en el numeral dos pueden tener o no procesos sólidos de convivencia, aunque en el papel parezcan ideales.

Ahora, analicemos los manuales alrededor de categorías centrales para este estudio exploratorio.

Derechos y deberes. Formalidad vs. trabajo pedagógico con la ley

En los manuales analizados las referencias a la normatividad son amplias. Se citan en ellos desde la Constitución Política de 1991, así como la Ley General de Educación de 1994, la Ley de Infancia y Adolescencia de 2006, la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013) hasta sentencias de la Corte Constitucional. Estas referencias atienden a lo que dice la norma y no tanto, a interpretaciones de la misma. Ello puede indicar atención a requerimientos formales, esto es, aclaraciones para salvaguardar institucionalidad o reclamar obligaciones, más que una interpretación pedagógica o educativa de lo que indica la ley. Ello supone procesos de reflexión amplia y participativa que ayudarían a impulsar cambios de actitud o acción en los diferentes actores.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Son definiciones que atienden a una lógica normativa en derecho; sin embargo, a pesar de su importancia, la mirada pedagógica y educativa tiene que estar en diálogo con la misma. Sobre la Constitución de Rionegro (1863) Víctor Hugo indicó que era una nación donde se hacían leyes para ángeles; es decir, que la norma no dialogaba con la realidad porque idealizaba deberes y derechos de difícil cumplimiento. Guardadas las proporciones, en las instituciones educativas se construyen manuales de convivencia a tono con

el ambiente garantista y liberal de la Constitución Política de 1991, y con las sensibilidades sociales como la orientación de género y la diversidad. No obstante, conviene mencionar que en el papel están bien, pero a la hora de su aplicación el Manual de Convivencia sucumbe en el plano retórico o descansa en el cumplimiento de la norma. Lo anterior evidencia la falta de diálogo entre lo pedagógico y lo educativo con la norma.

Reconciliación

La reconciliación es entendida en los manuales a partir de los diferentes conflictos que se presentan en las instituciones educativas y que están reglamentados en la Ley 1620 de 2013. De esta manera, se construye reconciliación y convivencia, entendidas como

contribuir a la formación de ciudadanos activos, que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, incluyente, pluralista e intercultural para promover y favorecer la formación ciudadana, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia (Manual de Convivencia, Colegio N°. 12, p. 48).

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

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

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

Por lo tanto, teniendo como referente los manuales de convivencia, la resolución de los conflictos se realiza con unos protocolos. Algunos capítulos en

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

Tal especificidad, reiteramos, indica acatamiento de la norma; el detalle normativo en estos casos, implica por parte de los actores educativos conocimiento de rutas y protocolos. Tal detalle, es un arma de doble filo, con el cual se puede juzgar a un actor educativo por no seguir el debido proceso.

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

Pero insistimos en que no encontramos proyectos, programas y acciones sistemáticas institucionales de carácter pedagógico que promuevan el reconocimiento y apropiación de un laberinto y berenjena de normas que regulen la convivencia y reconciliación ciudadana.

Lo dicho refleja acatamiento de la norma, pero no un trabajo preventivo en las instituciones que parta de un examen (investigación pedagógica y educativa) sobre los conflictos que se presentan y cómo prevenirlos.

Las referencias constantes en los manuales al debido proceso subrayan la prevalencia de la norma sobre lo pedagógico. Lo importante es garantizar el debido proceso a partir de protocolos o rutas de atención a situaciones de conflicto. Por ejemplo, la siguiente es la ruta que se establece en el protocolo previsto en un manual para atender situaciones Tipo I:

Las acciones pedagógicas fundamentales, según uno de los manuales de convivencia (del Colegio N°. 9, p. 34), son:

1. Diálogo reflexivo.
2. Retroalimentación de la reflexión.
3. Promoción de aprendizajes básicos para la convivencia escolar.
4. Construcción colectiva de alternativas de solución de conflictos.
5. Prestación del servicio social.
6. Restablecimiento de derechos.
7. Reparación.

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

Redistribución

En cuanto a la redistribución., los manuales atestiguan una desesperanza aprendida, con la cual se tiene cierta conciencia social, a veces retórica, de las desigualdades estructurales que afectan a las instituciones. Tal conciencia social invoca una crítica que responsabiliza de los males a la estructura social vigente, pero no parte de un análisis juicioso de políticas, recursos e infraestructura en las instituciones y en cómo trabajar con estas limitaciones o potencialidades. En *El hombre desplazado*, Todorov (1998) construye un apartado (Declive de la autonomía), en el cual señala, para el caso estadounidense, la tendencia de “buscar siempre la responsabilidad ajena por lo que respecta a los errores de la propia vida” (p. 259).

Son evidentes, para quienes visitamos los colegios, las carencias en cuanto a recursos e infraestructura, sin descalificar los importantes avances que algunas políticas públicas han logrado. En este sentido los manuales evidencian la presencia de políticas económicas progresivas que ofrecen oportunidades que impactan la vida cotidiana de los establecimientos públicos.

Los apartados que en los manuales regulan la convivencia con base en la legislación (Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006) dan a

entender más la ausencia de redistribución que su presencia; es decir, son ideales de convivencia que para implementarlos requieren recursos con los que no cuentan las instituciones educativas. Por lo general la norma “obliga” a tener en cuenta en los manuales aspectos como:

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

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

Lo anterior significa una costumbre de esperar soluciones del Estado, antes que impulsar soluciones locales frente a problemas que pueden enfrentarse sin esperar la intervención de agentes externos.

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

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

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

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

En este contexto, no es casual que el comedor escolar sea la preocupación central de la administración porque ofrece desayuno a los niños de la jornada de la mañana; almuerzo a los estudiantes de la jornada de la tarde y doble almuerzo para quienes cumplan con jornadas adicionales (Manual de Convivencia, Colegio N°. 11, p. 38).

Los testimonios de cinco docentes de otro colegio (rectora, dos coordinadoras y dos orientadoras) posibilitan relacionar aspectos socioemocionales con redistribución. Esta asociación parte de reconocer que la ausencia de bienes materiales o de condiciones socioeconómicas estimula de diversas maneras el involucramiento de los jóvenes con situaciones conflictivas.

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

los mismos padres de familia se enfrentan a los estudiantes, aquí hemos tenido agresiones de estudiantes con padres de familia de otros chicos que van a ser agredidos, entonces los padres de familia se meten y ya han formado sus grupos de acción y de intervención en los mismos barrios, entonces ya vienen en grupos completos. Lo esperan a la salida y eso no se ve, yo nunca lo vi tan marcado como lo he visto aquí, tan involucrada la familia a nivel de violencia (Entrevista profesor, Colegio N°. 8).

Así, el entorno o las dinámicas externas de violencia llegan hasta la puerta del colegio. Además, las pandillas de jóvenes asociadas al mundo de la droga, conformadas por personas que usualmente no tienen trabajo y no se han graduado del colegio, presionan también a los estudiantes, los roban, los amenazan y los obligan a cargar cosas. Pero estas dinámicas tienen una segunda cara complementaria, también ocurren de adentro hacia afuera enmarcados por la ira que se convierte en venganza:

El conflicto empieza muchas veces por 2 estudiantes y se involucran tanto que ya no son 2 estudiantes sino 2 cursos, y de 2 cursos pasan a 2 familias o a 2 barrios, ¿sí? Eso ya nos ha sucedido. Han venido personas de otros barrios a defender pues su grupo, a sus personas y la venganza es marcada, ese sentimiento de ira, de venganza de que tengo que hacerle algo al otro porque me lo hizo primero, eso sí lo veo marcado acá (Entrevista coordinador de la tarde, Colegio N°. 5).

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

La pregunta que invita la lectura de los testimonios es, ¿cómo trabajar desde la escuela; pedagógicamente con aspectos socioemocionales que están articulados con contextos socioeconómicos de carencias? Por supuesto, lamentablemente, no es posible pensar en resolver la pregunta atendiendo exclusivamente lo socioeconómico. Tal vez, otros ejemplos, citados por los docentes entrevistados, ayude a observar con más claridad cómo la carencia en lo socioeconómico se articula con lo socioemocional. En uno de los colegios los docentes indican que existe discriminación hacia estudiantes de extra edad. La orientadora de bachillerato agrega que esta situación la vivieron estos estudiantes de aceleración. De hecho, algunos profesores pidieron traslado ante la imposibilidad de atender a esta población. Y esta no es una cuestión menor, si se tiene en cuenta que, de acuerdo con la rectora, la mayoría de estudiantes en el colegio están en condición de extra edad.

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

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

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

En consonancia con esta situación, la participación de las familias es baja en el colegio y también en otras instancias de gestión de los territorios, como la Junta de Acción Comunal. El tema más álgido de la representación se da entre directivos, profesores y estudiantes. Una docente señala que los administrativos son receptivos ante las propuestas de los profesores. Esto está relacionado con la versión de una de las coordinadoras, para quien: “[la gestión

es] participativa, yo creo que casi lo que hacemos nosotros acá es muy horizontal, ¿no?, [] entonces digamos que hace parte del reconocimiento, el reconocimiento del otro como parte importante de un proceso, pues para mí, es participativa” (Entrevista coordinadora, Colegio N°. 7).

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

[los profesores] son poco tolerantes, porque ante el hecho de que un estudiante discuta lo que ellos digan, lo ven como un irrespeto entonces cuando un estudiante replica algo, un estudiante dice: “No, es que a mí no me parece profe”. O dice: “usted no me da la palabra”. O “Usted dice que participemos, pero le da la palabra a otros”. Frente a eso los docentes, la mayoría, lo ven como un irrespeto, entonces eso genera conflicto y eso genera una relación desigual (Entrevista coordinadora, Colegio N°. 7).

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

En cuanto a la reconciliación, existen comprensiones diversas. Para la rectora, reconciliar equivale a conciliar, y este proceso se entiende desde la presencia del programa Hermes, de la Cámara de Comercio de Bogotá, que funciona en la jornada de la mañana. En contraste, la orientadora de bachillerato cree que la reconciliación se da en el siguiente proceso: a) reconocer la equivocación y que se lastimó a alguien, b) reparar, usualmente pidiendo disculpas y c) la no-repetición de la agresión. Para ella el perdón es difícil de lograr: “...es más difícil que reconocer y aceptarlo es aceptar una excusa”. Una orientadora afirma que la reconciliación no ocurre ni siquiera entre profesores.

Para el trabajo sobre reconciliación y sobre emociones un colegio ha adelantado convenios con la fundación Reconciliación y Perdón, con la cual, según la coordinadora,

los muchachos empiezan a mejorar toda la parte de perdonar ciertos procesos de la vida que han sido difíciles de superar, se hizo el año pasado un taller, varios talleres con los muchachos de bachillerato y de primaria para aprender a relacionarnos y

a conocernos y este año estamos trabajando toda la parte de aceptación y autoestima (Entrevista coordinadora, Colegio N°. 8).

Cercano al tema de paz está el trabajo que adelanta el Centro Don Bosco, con “talleres de convivencia y talleres en construcción de valores positivos, valores para vivir en paz, y ellos allá trabajan la parte manual, la parte literaria, la parte artística e inclusive hasta la deportiva” (Entrevista coordinador, Colegio N°. 8).

Los testimonios de los docentes reafirman que la presencia de organizaciones de diferente índole en sectores de estratos 1 y 2, estratos a los que pertenecen los colegios visitados para este estudio, es abundante y vital. Estas organizaciones trabajan para diversos propósitos, algunos de los cuales se articulan con la misión de las instituciones educativas: el hospital, la Unidad de Víctimas, la Dirección Local de Familias, la Secretaría de Integración y la Casa de la Juventud de la localidad son algunas.

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

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

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

[la emoción que prima en el colegio es el] miedo, el miedo a afrontar que, afrontar unas decisiones, el miedo a ser líderes, el miedo a tener un proyecto de vida claro, tal vez por las mismas condiciones de vida, por las historias de vida que ellos tienen entonces les da miedo visualizar una cosa o una situación diferente que les dé una nueva visión de la vida, miedo a lo desconocido ellos no, por lo general los estudiantes no se arriesgan en cosas adecuadas, en tener un proyecto de vida claro, en tener metas alcanzables, el planear cosas, como que viven el día a día (Entrevista orientadora, Colegio N°. 7).

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

Representación

Con relación a la representación, los manuales de convivencia son prolíficos, y el argumento central es la promoción de la democracia y la resolución pacífica de los conflictos. Así, por ejemplo:

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

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

asuntos problemáticos coyunturales más que para construir propuesta de trabajo que responda a las necesidades particulares de la institución.

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

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

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

Práctica, resignificar, transformación, relaciones de cooperación y prácticas de mutualidad connotan otras lógicas más cercanas a lo pedagógico que a lo normativo; o por lo menos, hay diálogo entre lo normativo y el campo de la educación. También, el texto citado deja entrever una construcción menos abstracta del manual a favor de una que tiene en cuenta las realidades de la institución. Este manual es prolífico en mencionar los derechos de participación de padres, estudiantes y profesores.

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

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

En las últimas líneas del manual que nos ocupa son evidentes las continuas alusiones a la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa y el empleo de un lenguaje incluyente; lo cual concuerda con lo que se establece para la toma de decisiones, tal como ya lo expusimos. Es decir, la sintonía de lenguaje, así como lo que se observa y dialoga con los profesores implica que en la institución haya procesos rescatables en cuanto a la redistribución y representación.

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

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

Reconocimiento

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

vida cotidiana porque con frecuencia en las relaciones cotidianas se afectan estos criterios de convivencia.

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

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

Desde otra perspectiva complementaria de la de competencias, en este manual se trabaja desde la noción de capacidades presente en diferentes documentos de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). En esta dirección se promueven la dignidad, la identidad y la tolerancia, estas definiciones colocan en diálogo la formalidad que prescriben la norma con la coyuntura nacional y con propuestas pedagógicas y educativas. En este contexto, dignidad es

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

Identidad atiende a la capacidad para “aceptar y reconocer las identidades de los otros en su semejanza o diferencia con la propia” (Ídem.)

Por su parte, tolerancia está relacionada con la capacidad de

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

La opción de quienes construyeron este manual para poner en diálogo norma, pedagogía y educación es construir lo pedagógico y educativo desde categorías, valores y capacidades, lo cual se observa en el texto. Lo normativo, lo insertan como anexo a partir de una selección de normas o partes de ellas que pueden ser de utilidad (Manual de Convivencia, Colegio N°. 11, p. 71).

El diálogo entre pedagogía, educación y norma se observa con más nitidez en el capítulo XV, titulado Programa de inclusión, en el cual se describen

las condiciones del programa dirigido a estudiantes con diferentes tipos de discapacidad, se aclaran los criterios de ingreso, el modo en que serán atendidos, cómo debe funcionar la flexibilidad curricular en estos casos, cómo será el proceso evaluativo y cuáles deben ser los compromisos de los padres de familia.

Concepción de justicia

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

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

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

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

En relación con lo anterior, se garantiza a los diferentes actores atención por parte de las instancias; además, se enlaza el debido proceso con justicia, ya que esta ayuda a la convivencia (Manual de Convivencia, Colegio N°. 11,

p. 27). En el manual de esta institución se da cuenta de los procesos y protocolos para atender situaciones que vulneran la convivencia, así como las acciones restaurativas y reparadoras que están articuladas con el restablecimiento de derechos y la reconciliación entre las partes implicadas (Manual de Convivencia, Colegio N°. 11, p. 35).

Igual que en otros manuales, en el de esta institución se cita un apartado de la Sentencia de la Corte Constitucional, en la cual el tribunal indica que,

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

Concepciones de conflicto

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

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

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

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

Lo expuesto indica un apego a la justicia retributiva inmediata sin mayores repercusiones en la convivencia y en el trabajo con emociones. En los casos

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

[Frente a la pregunta por la posibilidad de que surja el perdón responde] Como muy personal, ¿no? Y que uno no tiene tiempo para eso, eso puede que se mantenga y perdure hasta que ellas terminen, o puede que en algún momento de la vida se vuelvan las mejores amigas, eso pasa, o sea eso es impredecible, pero sí se ha dado (Entrevista profesora, Colegio N°. 3).

Aspectos socioemocionales

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

En otros manuales es clara, aunque mínima, la mención de lo emocional. Por ejemplo:

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

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

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

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

Hay lugares comunes muy cercanos a la regulación de emociones. Una coordinadora con suficiente experiencia en las lides de conflictos, utiliza expresiones como “tranquilizar y pensar con cabeza fría” durante los conflictos. Para ella se trata de bloquear malas energías como de una disposición a sentir otras emociones. De hecho, la tranquilidad es para esta docente la posibilidad de reconocer al otro, de escucharlo y respetarlo. No obstante, las construcciones valiosas de la coordinadora sobre la tranquilidad como emoción importante, en el colegio no se desarrollan procesos a largo plazo que posibiliten a estudiantes y docentes a ponerla en acción en situaciones de conflicto. Retornamos a la figura de apagar incendios: la tranquilidad es el primer paso de resolución de conflictos; es decir, como herramienta para solucionar conflictos, más que para prevenirlos.

Construcción y revisión del Manual de Convivencia

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

Rutas de abordaje de aspectos socioemocionales en la escuela y necesidades que de estas rutas subyacen

Consultados los profesores sobre si en las instituciones educativas se desarrolla algún trabajo sobre emociones, la respuesta es no; en otras ocasiones vacilan y derivan en proyectos relacionados con competencias. Se evidencia poca claridad sobre el tema e incluso una docente reconoce no saber qué entender por emociones.

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

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

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

- **Emociones y coyuntura.** En las instituciones educativas existe un tinglado para que las emociones se trabajen de manera coyuntural, además de focal e individual. Esto quiere decir, cuando se presentan casos se sale al paso. En otras palabras, no hay un trabajo sistemático e institucional que implique ejercicios de sistematización. En cambio,

sí hay experiencias que dan resultado, a los ojos de los profesores, y que se transmiten entre ellos. Por ejemplo:

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

Los docentes apoyo. “Profesor apóyeme con esto”, es una frase recurrente en los docentes cuando se refieren a situaciones de conflicto que requieren el concurso de un colega. Por ejemplo, para hablar con un padre de familia sobre el comportamiento de un estudiante; o para hablar con estudiantes que no atienden a las indicaciones de los docentes. También, testimonian los entrevistados casos en los cuales los estudiantes solicitan apoyo de un profesor de confianza para que les ayude a resolver un conflicto. En estos casos, los jóvenes quieren evitar que el conflicto agrave y en tal sentido solicitan el concurso del docente.

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

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

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

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

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

En básica y media, los docentes, dicen los entrevistados, pierden el compromiso de ayudar a resolver a los estudiantes sus conflictos, y la costumbre es remitirlos al coordinador (académico o de convivencia). Los testimonios de los entrevistados dejan entrever que la práctica de los profesores de primaria (primer mediador) ayuda más en la construcción y formación de emociones. La práctica remisoria, funge como bomba expansiva de emociones que traslada malquerencias de lugares (aula de clase a coordinación) y entre personas.

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

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

- **De la casa al colegio.** Con menos herramientas para trabajar las emociones se encuentran cuando estas se originan en conflictos del hogar. Los estudiantes son obligados a mentir sobre las causas de rastros en sus cuerpos de violencia; la mentira oculta las emociones. Se citan

algunos ejemplos, uno de ellos es el infante que llega al colegio con quemaduras, las cuales adjudica a la sopa. La profesora que lo atiende sabe que un líquido caliente no es la causa de la herida, también se lo comunica los ojos aguados del estudiante. En la lágrima que no afloró se quedaron las emociones, entre ellas la rabia y el miedo de la estudiante; el dolor e indignación de la docente.

Estos tránsitos de las emociones: de una mano (primaria) a muchas manos (básica y media); de un profesor (primaria), a muchos, (básica y media) alertan sobre la necesidad de construir criterios unificados de atención sobre situaciones de conflicto en las cuales se anidan emociones. De acuerdo con las entrevistas, atender las emociones tiene relación con procesos de reconocimiento, esto es, reconocer las diferencias y la diversidad, especialmente porque los conflictos que citan los entrevistados tienen su origen en la burla del diferente. Representación, ante todo, porque buena parte de los conflictos no reconocen las libertades fundamentales de los estudiantes, y al no resolverse en condiciones pedagógicas, implican que el “No se deje” (menos representación), gana frente a la representación: la fuerza obstruye la representación. Y en relación con la reconciliación, especialmente porque los conflictos fomentan la segregación y la pérdida de confianza entre los afectados y en relación con la educación (Novelli, Lopes, Smith, 2015).

Los maestros entrevistados indican que cuando un conflicto es atendido por diferentes docentes hace que las emociones tengan diferentes tratos. En esta dirección, conviene que la atención de aspectos socioemocionales esté en manos de personas con alguna formación o experiencia en su tratamiento. Por muchas manos es un teléfono roto, se tergiversa el mensaje de la emoción. Además, son conscientes de que diferentes conflictos implican diferentes emociones; también, que las edades arrastran emociones que en ocasiones no se trabajan.

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

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

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

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

me muerdo del susto cuando ese chino se me viene así con la mano hacia arriba. Yo no le hice nada al chino, yo tengo mi corazón tranquilo, sé que hice las cosas bien. Entonces, por eso, por eso como que me confié un poco y pues el chino también se dio cuenta de que además hay un pacto, yo pienso, hay un pacto como entre hombres que tiene que

esperar que haya agresión para responder, ¿sí? Y yo con las manos así sentado en los bolsillos con toda tranquilidad, pero con que me cagaba por dentro. Entonces si el chino haría la misma diría: “no, a este *man* no. Este *man* no fue el que la embarró y no lo hizo de mala gana” (Entrevista profesor, Colegio N°. 3).

El conflicto no es tan escolar. Así, el miedo de enfrentar a un estudiante es grande porque son bien conocidas las relaciones de algunos de ellos con actividades ilícitas y pandillas. De modo que cuando se cruza la puerta del colegio ocurre la magia de la autoridad: hacia adentro los adultos mandan, hacia afuera los estudiantes. Este adentro-afuera equilibra el tablero del poder y obliga a pensar en este colegio más en horizontalidad que en autoridad, como lo ilustra otro profesor:

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

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

Lo emergente: rural y urbano. Significados disímiles a experiencias similares

Este apartado se sustenta en las entrevistas concedidas por docentes de tres instituciones educativas distritales rurales: Colegio N°. 7, Colegio N°. 9 y

Colegio N°. 5. En las instituciones citadas se entrevistaron en total 11 docentes que cumplen funciones de orientadores y coordinadores: seis en la primera, tres en la segunda y dos en el Colegio N°. 5.

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

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

Emociones trashumantes

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

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

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

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

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

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

Esta trashumancia, que con todo implica a familias con cierta estabilidad propia del mundo rural, contrasta con las formas como se viven las emociones en instituciones educativas de la ciudad. Las problemáticas más comunes en el mundo urbano educativo son el consumo de SPA, la violencia intrafamiliar y la violencia sexual. De acuerdo con los docentes entrevistados “detrás del consumo, detrás de la pelea, detrás de la noción suicida que hay o sea vacíos afectivos, soledad, tristeza”. El mundo rural, al parecer, integra más a los estudiantes con los docentes y con la comunidad; ello no implica que no haya situaciones conflictivas.

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

Los niveles de agresividad, prácticamente ellos no toleran ningún contacto físico porque para ellos puede ser como una agresión; es decir, el colegio es muy pequeño y ellos por lo general se amontonan en las escaleras y eso para nosotros es un punto de crisis también, porque si se tocan ahí, hay muchas peleas (Entrevista profesor, Colegio N°. 5).

Los conflictos se alimentan de la intolerancia de los estudiantes al contacto físico. Esta limitación de espacios también ocurre con el vecindario: las casas aledañas son focos de consumo de estupefacientes, cuyos olores entran al colegio. Además, los estudiantes se quedan en casa cuando salen del colegio, pues para ellos deberían tener más oportunidades de actividades artísticas que complementen su formación. Otra dimensión relacionada con el espacio, esta vez social, es la escasa movilidad espacial que impide relaciones más allá del contexto relacional inmediato. Por ejemplo, una estudiante, relata un profesor de sociales, le comenta: “profe yo hago todo lo posible por no ser ‘ñera’, créame, yo no quiero ser ‘ñera’ y estoy buscando un novio, pero todos los niños que conozco de 7°, todos son ‘ñeros’. Entonces, ¿qué hago profe? Todos los que me caen son ‘ñeros’”.

La falta de oportunidades, de expectativas, tiene mayor control social en medios urbanos que en los rurales. Es decir, en lo rural el estudiante es más incógnito; en el urbano las redes sociales comunican cualquier suceso. Esta imposibilidad de movilidad tiene otro nombre para una orientadora: “en el contexto social [que] no hay muchas oportunidades”. Los egresados muchas veces recurren a trabajar en lo mismo que sus padres; es decir, en trabajos mal remunerados, como vender flores. Esto se asocia también a los escasos recursos de las madres de la comunidad que, por ejemplo, se quedan

viviendo con hombres maltratadores porque ellos dan el sustento a la casa. La orientadora matiza la falta de oportunidades desde un lugar muy común: “es cuestión de actitud”. Esto lo ejemplifican con algunos egresados que han logrado ir a la universidad y les hablan a los estudiantes de últimos grados. Lo cierto es que las

Alternativas se limitan a trabajar en un almacén, tenemos otros que dicen vamos para el SENA (...) o que salga en la página del face, de bicicletas por Colombia por ponerte un nombre, de ah mire, esta es la bandita que roba bicicletas en tal parte. Y de la bandita que roba bicicletas tenemos tres estudiantes que estudiaron acá (Entrevista orientadora, Colegio N°. 7).

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

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

En los colegios urbanos, ya hemos hecho mención, los docentes testimonian en las entrevistas cómo en los barrios aledaños al colegio existen diferentes fundaciones que apoyan a los estudiantes y a sus familias, especialmente en temas relacionados con carencias económicas: mercados, capacitación en oficios, rehabilitación, útiles escolares, entre otros. Pero es el colegio el que canaliza estos recursos. Esto significa lo siguiente, algunas de estas fundaciones atienden a los estudiantes si estos van remitidos o recomendados

por el plantel educativo o si demuestran que estudian en él; también, que los representantes de las fundaciones se acercan al colegio a ofrecer servicios que pueden interesar al colegio, y en ocasiones realizan algún tipo de articulación que beneficia a los estudiantes. De alguna manera, podemos observar en las fundaciones que destacan los profesores organizaciones de la sociedad civil que aportan a la construcción de tejido social.

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

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

También el colegio canaliza recursos de la Secretaría de Educación, por ejemplo, relacionados con salidas pedagógicas o programas especiales para visitar museos o exposiciones en algún lugar de la ciudad. Los testimonios de los entrevistados concuerdan en que los estudiantes aprecian estos espacios,

especialmente, porque a partir de ellos fortalecen sus lazos emocionales y afectivos con compañeros y profesores y aprenden a valorar (“querer”) el colegio.

Otra forma de canalización de recursos implica la solidaridad, antes que el asistencialismo. La mayoría de los colegios públicos que hacen parte de este estudio exploratorio están ubicados en territorios con problemáticas sociales, culturales y económicas de carencias. Ello repercute en las oportunidades que existen para los estudiantes, las cuales son muy reducidas. Por ejemplo, en lo que se refiere a prolongar la vida académica, ello se reduce a escasas oportunidades de cursar algo en el SENA o a posibilidades de formación técnica que impulsan organizaciones como cajas de compensación. En este exiguo ramillete, la ocasión de ingresar a la universidad es remota y, en ocasiones, se considera una ilusión o un sueño. Los profesores entrevistados recurren a programas como Ser Pilo Paga, el cual fomenta las ilusiones de los estudiantes. Claro, estas no corresponden a las carencias con las cuales viven, y por supuesto escasos estudiantes obtienen una beca por sus resultados en las pruebas Saber 11.

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

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

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

Hay casos muy puntuales donde el estudiante necesita estar acá, pero materialmente no hay con qué comprar lo de la sudadera, hay estudiantes que les hemos

proveído tenis, sudaderas, hemos hecho la gestión, como quien salió de 11° que le sirva la sudadera y que nos la pueda vender, este niño es excelente pero no tiene tenis. Entonces, digamos que eso lo hacemos no de manera formal ni lo hacemos regularmente, pero si ha habido 3, 4 o 5 casos, acá desde que yo estoy hemos apadrinado y aportado (Entrevista coordinadora, Colegio N°. 7).

De esta manera los profesores redistribuyen recursos, incluso con aportes propios, entre los estudiantes con más carencias económicas. Tal es el caso de mercados de uniformes usados que los egresados no usan y que pueden servir a otros estudiantes. La gestión sobre uniformes de egresados es un ejemplo significativo sobre la preocupación y uso creativo de lo que está disponible en el contexto para aliviar las desigualdades que sufren los más pobres. Esta labor solidaria abarca décadas, tal como lo narra en entrevista el profesor de ciencias sociales, quien recuerda cómo durante más de 10 años los profesores financiaron el costo de los exámenes de ingreso a universidades. Lo hacían especialmente con estudiantes con buenos desempeños académicos.

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

La relación entre el colegio como lugar de recursos y las emociones es compleja. Es importante destacar que un espacio con recursos favorece a la construcción y consolidación de emociones; ayuda a trabajarlas, a explicitarlas e incluso a dialogarlas. Ofrece cultivo para enraizar emociones. El colegio como lugar de recursos tiene relación con la redistribución; es decir, una revisión de las desigualdades relevantes por insumos y recursos de los sectores y poblaciones en los cuales se ubican las instituciones educativas, deja claro las enormes brechas que existen. Esto lo manifiestan los docentes entrevistados de diferentes maneras. Pero también hay que reseñarlo, como en el caso de colegios de entornos rurales, algunos programas o políticas educativas son progresivas y quieren mejorar en algo las condiciones de marginalidad de los

estudiantes. Por tanto, no sabemos en qué medida, ayudan a mitigar dinámicas de conflictos y en ellos, a que las emociones que ellos desatan puedan tener otras características (Novelli, Lopes, Smith, 2015, pp. 16-17).

Conclusiones

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

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

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

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

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

1. Manuales contruidos desde la formalidad de la norma.
2. Manuales que ponen en diálogo lo pedagógico y educativo con la norma.

De otro lado, se debe señalar que hubo una identificación de manuales sin tendencia definida, caracterizados por ser colcha de retazos de normas que se adicionan para dar cuenta de los elementos que debe contener un Manual de Convivencia, según el Decreto 1975 de 2005, capítulo III.

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

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

docente como sujeto con derechos y deberes, lo cual traza unas prácticas que se articulan y en ocasiones regulan las pedagógicas y educativas.

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

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

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

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

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

De la casa al colegio. Con menos herramientas para trabajar las emociones se encuentran cuando estas se originan en conflictos del hogar. Los estudiantes son obligados a mentir sobre las causas de rastros en sus cuerpos de violencia; la mentira oculta las emociones. Se citan algunos ejemplos, uno de ellos es el infante que llega al colegio con quemaduras las cuales adjudica a la sopa. La profesora que lo atiende sabe que un líquido caliente no es causa de la herida.

Estos tránsitos de las emociones: de una mano (primaria) a muchas manos (básica y media); de un profesor (primaria), a muchos, (básica y media) alertan sobre la necesidad de construir criterios unificados de atención sobre situaciones de conflicto en las cuales se anidan emociones. Representación, ante todo porque buena parte de los conflictos no reconocen las libertades fundamentales de los estudiantes, y al no resolverse en condiciones pedagógicas, implican que opciones de fuerza o de dejar pasar las cosas ocupen un lugar.

De acuerdo con las entrevistas, los colegios ofrecen espacios físicos, culturales, lúdicos para que los estudiantes manifiesten emociones de formas más espontáneas. En ellos los estudiantes realizan catarsis de algunas emociones.

La carencia de recursos afecta más las emociones en instituciones urbanas que rurales. La limitación de espacios para los descansos entre clases puede motivar hostilidades entre grupos de estudiantes de colegios urbanos. O la ausencia de recursos monetarios para atender la alimentación de los integrantes de la familia puede solucionarse más en las familias rurales que en las que habitan en la ciudad. Las expectativas personales encuentran canales de realización más en estudiantes de la ciudad que del campo.

Otra diferencia entre ambientes educativos rurales y urbanos es que, posiblemente, las dificultades en ambientes urbanos implican cierta flexibilidad en la exigencia académica, lo cual atrae y expulsa a estudiantes con problemas de comportamiento.

La precariedad afecta también las expectativas. Lo que esperan en un futuro inmediato los adultos de los jóvenes estudiantes es una sombra de la precariedad de la realidad a la cual ya nos referimos; el impacto de la realidad en las percepciones que se tiene sobre el futuro de los jóvenes es una voz emocional pesimista. Aunque las palabras reflejan esperanza, la cruda realidad hace desviar la mirada a horizontes pesimistas. La relación entre el colegio como lugar de recursos y las emociones es simple y compleja. Es importante destacar que un espacio con recursos favorece la construcción y consolidación de emociones; ayuda a trabajarlas, a explicitarlas e incluso a dialogarlas. Ofrece cultivo para enraizar emociones. El colegio como lugar de recursos tiene relación con la redistribución, es decir, una revisión de las desigualdades relevantes por insumos y recursos de los sectores y poblaciones en los cuales se ubican las instituciones educativas, deja claro las enormes brechas que existen.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C. (2016). *Banco Distrital de Proyectos. Ficha de Estadística Básica de Inversión Distrital EBI-D*. Proyecto 1058. Participación ciudadana para el reencuentro, la reconciliación y la paz. Bogotá: Banco Distrital de Proyectos.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., Secretaría de Educación. (2017). *Plan Sectorial 2016-2020. Hacia una ciudad educadora*. Responsabilidad Social. Oficina Asesora de Comunicación y Prensa. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., Secretaría de Educación. Universidad de los Andes. (2018). *Aproximaciones ecológicas al clima escolar en Bogotá: perfiles de riesgo, asociaciones con desempeño escolar y entornos escolares*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Barr, D. J. (2010). *Continuing a Tradition of Research on the Foundations of Democratic*.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-Case Designs. In A. Mills, G. Durepos, y E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (pp. 582-583). 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc. <http://doi.org/10.4135/9781412957397>
- Consejo de Bogotá. (2010). *Acuerdo 434 de 2010*.
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Education for democratic citizenship in the Americas: An agenda for action*. Washington: Interamerican Development Bank.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Estética 45.
- Eckermann, P. (2008). *Conversaciones con Goethe: en los últimos años de su vida*. t. I y II. México: UNAM.

- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá: Siglo del Hombre Ediciones y Universidad de los Andes.
- . (2008). *Escalas de justicia*. Madrid: Herder.
- Fraser, N. y Honneth A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata Ediciones.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hancock, D. R., y Algozzine, R. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers. The real life guide to accounting research A behindthes-scenes view of using qualitative research methods*. Recuperado de <http://oa.lib.ksu.edu.tw/OA/handle/987654321/31372>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2011). *Investigación e innovación para la formación en Cultura Ciudadana para niños, niñas y jóvenes de Bogotá*. Programa Pedagogía Ciudadana Identificación y formulación general. Versión 2010-2011. Bogotá: IDEP.
- . (2015). *Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Experiencia 2014*. Bogotá: IDEP.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Jurado, F., Benítez, S., y Rey, S. (2015). *Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2007 a 2012. Un estado del arte*. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.
- Kant, I. (2011). *Primera introducción de la crítica del juicio*. (edición bilingüe). Introducción, edición crítica y traducción de Nuria Sánchez Madrid. Madrid: Escolar y Mayo Editores.
- Luker, K. (2008). *Salsa dancing into the social sciences: research in an age of info-glut*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guía N°. 6*. Bogotá: MEN.
- . (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: MEN.
- . (2006). *Portafolio de programas e iniciativas en competencia ciudadanas*. Bogotá: MEN.

- . (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de la Salud y la Protección Social. (2012). *Lineamientos generales para desarrollar las Zonas de Orientación Escolar (ZOE)*. Recuperado de <http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/recursos/CO031052012-lineamientos-desarrollo-zonas-orientacion-escolar.pdf>
- Novelli, M., Lopes, M. y Smith, A. (2015). *A Theoretical Framework for Analysing the Contribution of Education to Sustainable Peacebuilding: 4Rs in Conflict-Affected Contexts*. University of Amsterdam. Recuperado de <http://learningforpeace.unicef.org/partners/research-consortium/research-outputs/>
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del Pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results in Focus. Programme for International Student Assessment*.
- Pinilla, R. F. (2013). *Cyberbullying entre estudiantes de grado 10º: ¿cómo cerrar las puertas para protegerlos cuando el bravucón del cole puede entrar con un sólo mensaje?* En Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2013. Bogotá: IDEP.
- Plaut, S. G. (2014). *Writing / Righting Truths Across Borders: Learning from Transnational Peoples' Journalism and Politics*. The University of British Columbia.
- Presidencia de la República de Colombia. *Ley 715 de 2001*.
- Presidencia de la República de Colombia. *Decreto 1286 de 2005*.
- Presidencia de la República de Colombia. *Decreto 1975 de 2005*. (Ver capítulo III).
- Presidencia de la República de Colombia. *Decreto 366 de 2009*.
- Presidencia de la República de Colombia. *Ley 1098 de 2006*. Código de Infancia y Adolescencia.
- Presidencia de la República de Colombia. *Ley 1346 de 2009*.
- Rettberg, A., y Quishpe, R. (2017). *1.900 iniciativas de paz en Colombia*. Bogotá: One Earth Future Foundation.
- Rodríguez, D.; Gordillo, H. y Moreno, F. (2017). *Caracterización de un colegio rural en Arauca, Colombia*. (Documento de trabajo). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Rorty, R. (2010). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Barcelona: Ediciones Cátedra.

- Saldaña, J. (2010). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publications.
- Schleiermacher, F. (1990). *Sobre la religión*. Madrid: Editorial Tecnó.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC): gestión del conocimiento*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación del Distrito y Corporación Colombiana de Padres y Madres - Red PaPaz. (2018). *Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela*. Bogotá: SED.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Todorov, T. (1998). *El hombre desplazado*. Madrid: Santillana.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press. Recuperado de https://univ-delosandes.on.worldcat.org/search?queryString=ti%3AIntroducing+Qualitative+Research+in+Psychology%3A+Adventures+in+Theory+and+Method+AND+x0%3Abook&subformat=Book%3A%3Abook_printbook

Artículos de revistas

- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. Recuperado de <http://doi.org/10.3316/QRJ09020271-44>.
- Brudevold-Iversen, T., Peterson, E. R., y Cartwright, C. (2013). Secondary school students' understanding of the socio-emotional nature of the New Zealand Key Competencies. *Teachers and Curriculum*, 13.
- Bryman, A. (2012). Interviewing in Qualitative Research. *Social Research Methods*, 468-500. Recuperado de <http://doi.org/10.1177/14733250260620883>. <https://doi.org/10.1787/9789264208070-en>
- Chaux, E., Arboleda, J. y Rincón, C. (2012). Community violence and reactive and proactive aggression: The mediating role of cognitive and emotional variables. *Revista Colombiana de Psicología*, 21(2), 233-251.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., y Velásquez, A. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 1(2), 124-145.

- Chaux, E., Molano, A. y Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggressive behavior*, 35(6), 520-529.
- Díaz Better, S. P. y Sime Poma, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>
- Dinallo, A. M. (2016). Social and Emotional Learning with Families. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 147.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. Recuperado de <http://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Fraser, N. (1985). What is Critical about Critical Theory? The Case of Habermas and Gender. *New German Critique*, (35).
- . (1989). La lucha por las necesidades. Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. *Debates Feministas*, 2(3).
- . (2012). Reflexiones en torno a Polanyi y la actual crisis capitalista. *Papeles de relaciones. Ecosociales y cambio global*, (118).
- Garrett-Peters, P. T., Castro V. L. y Halberstadt, A. G. (2016). Parents' beliefs about children's emotions, children's emotion understanding, and classroom adjustment in middle childhood. *Social development*, 26(3), 575-590.
- Heinsohn, R., Chaux, E. y Molano, A. (2010). La chispita que quería encender todos los fósforos: percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. *Voces y silencios*, 1(1), 5.
- Kim, D., Hyun, J. H., Lee, J., Bertolani, J., Mortari, L., y Carey, J. (2015). Ecommi Pronto: Implementation of a Socio-Emotional Development Curriculum in a South Korean Elementary School. *International Journal of Emotional Education*, 7(2), 2.
- Nova, M., Arias, I. y Burbano, Z. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 27-39.

- Novelli, M., Lopes Cardozo, M. T., y Smith, A. (2017). The 4Rs framework: analysing the contribution of education to sustainable peacebuilding in conflict-affected contexts. *Journal of Education in Emergencies*, 3(1), 14-43.
- Qualter, P., Gardner, K. y Whiteley, H. (2007). Emotional intelligence: *Review of research and educational implications*. *Pastoral Care in Education*, 25(1), 11-20.
- Ramos, C., Nieto, A. y Chaux, E. (2007). Aulas en paz: resultados preliminares de un programa multicomponente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), 36-56.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives—a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.
- Vélez, R. D. (2009). La relación familia-escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. (Artículo de reflexión derivado de investigación). *Revista Q*, 3(6), 15. Recuperado de <http://revistaq.upb.edu.co>

Tesis

- Castiblanco, L. M. (2016). *La escuela: escenario de conflicto y violencia* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Pajarito, S. I. (2016). *Reconocimiento de las emociones que se manifiestan en situaciones de agresión escolar en la básica primaria de una institución educativa distrital* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Webgrafía

- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2008). *Decreto 024 de 2005*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=15833>
- . (2008). *Decreto 330 de 2008*. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Observatorio%20Acceso%20y%20Permanencia/2017/Normatividad/Decreto_330_de_2008_SED.pdf
- Banco Mundial <http://www.bancomundial.org/es/news/video/2015/06/09/caja-de-herramientas-para-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales>
- Concejo de Bogotá D.C. (2000). *Acuerdo Número 04 de 2000*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3818>

- . (2004). *Acuerdo Número 125 de 2004*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=14100>
- . (2010). *Acuerdo Número 454 de 2010*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40845>
- . (2010). *Proyecto Acuerdo Número 096 de 2010*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=39280>
- . (2012). *Acuerdo Número 518 de 2012*. Recuperado de http://concejodebogota.gov.co/cbogota/site/artic/20160804/asocfile/20160804084044/acuerdo_518_12.pdf
- . (2014). *Proyecto de Acuerdo Número 091 de 2014*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=57810>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación 115 de 1994*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- . (1998). *Ley 434 de 1998*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=191>
- . (2015). Constitución Política de Colombia de 1991. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Facing History and Ourselves [http:// www.facinghistory.org](http://www.facinghistory.org)
- Fundación Escuelas de Paz. (2014). *Proyecto Escuelas de Paz 2014*. Recuperado de <https://www.escuelasdepaz.co/proyecto-implementacion-de-la-catedra-de-derechos-humanos-y-conformacion-institucional-de-espacios-para-la-resolucion-y-tratamiento-de-conflictos-en-colegios-distritales-de-4-localidades-de-bogota>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Decreto 1860 de 1994*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- . (2003). *Ley 1620 de 2013*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- . (2009). *Decreto 1290 de 2009*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- OECD. *Pisa 2015(a). Results in Focus*. Versión digital <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

- OECD. *Pisa 2015(b). Resultados clave*. Versión digital <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Programa Alertas. Versión digital <http://www.educacionbogota.edu.co/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/sistema-de-alertas>
- Programa Simonu. Versión digital <http://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/participacion/simonu/simonu-bogota-2018Normas>
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Decreto 1965 de 2013*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=54537>
- . (2015). *Decreto 1038 de 2015*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- . (2017). *Decreto Ley 885 de 2017*. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20885%20DEL%2026%20DE%20MAYO%20DE%202017.pdf>
- . (2017). *Ley 1732 de 2014*. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá D.C. (2005). *Resolución 4124 de 2005*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17920>
- . (2013). *Proyecto Simonu 2013*. Recuperado de <http://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/participacion/simonu>
- . (2016). *Resolución Número 1175 de 2016*. Recuperado de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/7475/1/RESOLUCION%20No.%201175%20DEL%2030-06-2016.PDF>
- . (2016). *Resolución Número 1230 de 2016*. Recuperado de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/7412/1/RESOLUCION%20No.%201230%20DEL%2011-07-2016.PDF>
- . (2016). *Resolución Número 191 de 2016*. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Matriculas/2017/files/RESOLUCION_No_1293_DEL_21-07-2016.PDF
- . (2017). *Resolución Número 1203 de 2017*. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Foro_Distrital/2017/Resolucion_No_1203_del_11-07-2017.pdf

Manuales de convivencia

Manuales de Convivencia de 12 colegios públicos. N°. 1 al 12.

Entrevistas

Transcripciones de 25 entrevistas realizadas a docentes, coordinadores y orientadores.

Anexos

1. Instrumento para entrevistas.
2. Ficha para registrar observaciones de la jornada y de reuniones de Comité de Convivencia.
3. Ficha para análisis del Manual de Convivencia.
4. Ficha para análisis de actas del comité de convivencia.
5. Instrumento reporte por colegio.
6. Tabla de categorías.
7. Consentimientos.
8. Aviso de privacidad del Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP.

ANEXO 1. Instrumento para entrevistas

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

Introducción

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

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

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

Tiempo estimado: 65 min.

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

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

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

ANEXO 2. Ficha para registrar observaciones de la jornada y de reuniones de Comité de Convivencia

A. Información

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

Dirección	
Localidad	

B. Categorías

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

ANEXO 3. Ficha para análisis del Manual de Convivencia

A. Datos de identificación

Colegio	
Investigador	
Disponibilidad del manual	Física _____ Digital _____ Web _____
Fecha análisis	dd/mm/aaaa

B. Categorías de análisis

En azul encontrará descripciones de los temas. Para mayor información remitirse a: <https://goo.gl/pujeaJ>

Temas	Descripción En términos de la lógica de cada tema y citas textuales de ser necesarias	Observaciones del investigador Notas descriptivas o analíticas relacionadas con categorías centrales del estudio
<p>1. Derechos</p> <p>Listado</p> <p>¿Se habla de derechos desde una perspectiva de su ejercicio, reconocimiento y defensa?</p> <p>¿Se menciona algún proyecto o programa relacionado con la formación para la construcción del proyecto personal de vida?</p>		
<p>2. Deberes</p> <p>Listado</p>		
<p>3. Reconciliación</p> <p>Conflictos más recurrentes. Procedimiento para resolución de conflictos: conducto regular.</p> <p>¿Se conocen y utilizan los 18 protocolos de atención de la Ley 1620? ¿Cómo?</p> <p>¿Los mecanismos de resolución de conflictos buscan la reparación de los afectados y la restitución de derechos de todos los involucrados?</p> <p>¿Se menciona algún proyecto o programa relacionado con la formación para la vida en comunidad?</p>		
<p>4. Redistribución</p> <p>Expectativas sobre el estudiante. Reconocimiento de desigualdades en recursos y oportunidades.</p>		

Temas	Descripción En términos de la lógica de cada tema y citas textuales de ser necesarias	Observaciones del investigador Notas descriptivas o analíticas relacionadas con categorías centrales del estudio
<p>5. Representación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación de actores en toma de decisiones. - Estilo de gestión directiva: participativa, autoritaria, etc. <p>¿Se menciona la existencia del Comité Escolar de Convivencia?</p> <p>¿El Comité de Escolar de Convivencia participa en la resolución de algunas situaciones conflictivas?</p>		
<p>6. Reconocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia a procesos de inclusión <p>¿Se utiliza un lenguaje sensible a las diferencias de género?</p> <p>¿Se hace referencia a un trato particular a minorías o grupos históricamente excluidos en razón de la procedencia, el quehacer, la edad, la orientación sexual y la situación de discapacidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situaciones de irrespeto recurrentes. 		
<p>7. Concepción de justicia</p> <p>Ideas relacionadas con justicia e inferencias sobre el tipo de justicia que se promueve.</p> <p>Justicia Retributiva: Se centra especialmente en el castigo por la violación de la norma.</p> <p>Justicia Restaurativa: plantea la importancia de la reconciliación entre la persona ofendida y la ofensora como una necesidad social.</p>		
<p>8. Concepción de conflicto</p> <p>Ideas relacionadas con el conflicto.</p>		

Temas	Descripción En términos de la lógica de cada tema y citas textuales de ser necesarias	Observaciones del investigador Notas descriptivas o analíticas relacionadas con categorías centrales del estudio
9. Concepciones de paz Menciones al término o ideas relacionadas con paz.		
10. Consideraciones sobre aspectos socioemocionales Ideas relacionadas o menciones a aspectos socioemocionales. Identificar socioemociones. ¿Se menciona alguna o algunas socioemociones? ¿Se menciona algún proyecto o programa relacionado con la formación socioemocional?		
11. Participación en la construcción/revisión del manual		
11.1 ¿Quiénes construyeron y revisaron el manual?		
11.2 ¿Cuándo fue la última revisión?		
12. Referencias a otras instancias o documentos Mención de otras instituciones o documentos de proyectos o similares.		
13. Emergentes Temas que no estén relacionados anteriormente, pero que resulten relevantes a la luz de la pregunta de investigación.		

C. Síntesis

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

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

ANEXO 4. Ficha para análisis de actas del comité de convivencia

A. Datos de identificación

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

B. Categorías de análisis

Acta 1		
Fecha	dd/mm/aaaa	
Participantes		
Categorías	Descripción y extractos del acta	Observaciones del investigador
1. ¿Qué temas se tratan?		
2. ¿Cómo se manejaron los conflictos? ¿Cómo se solucionaron?		
3. ¿Se hicieron remisiones a instancias internas o externas? ¿Cuáles?		
4. ¿Se hizo seguimiento a algún caso?		

ANEXO 5. Instrumento reporte por colegio

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

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

Nombre del colegio	
Dirección	
Localidad	
Investigador	

1. Ruta metodológica ¿Cómo se hizo el trabajo de campo?
2. Contexto institucional, territorial, etc.

3. ¿Cuáles son las situaciones socio emocionales de ausencia o potencia que se viven en la institución? (Tenga en cuenta las 4 'R: redistribución, representación, reconocimiento y reconciliación).
4. ¿Cómo se trabaja institucionalmente la reconciliación y la paz? Tenga en cuenta la política, documentos oficiales de la institución y programas formales e informales.

ANEXO 6. Tabla de categorías

Categoría	- Conflictos potenciales + Remedios y propuestas	Preguntas
Reconciliación	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza sobre conflictos pasados. • Aproximación a conflictos (pasado, presente y futuro). 	<p>¿Cómo en el manual se abordan procesos de reconciliación? Análisis documental.</p> <p>¿Cómo resuelven los conflictos los miembros de la comunidad académica, fuera del conducto regular formal?</p> <p>¿Cuáles son los conflictos más recurrentes o importantes que se dan en este colegio?</p> <p>¿Me puede dar un ejemplo de cada tipo de conflicto?</p> <p>¿Cómo se abordan los conflictos? Proceso o conducto regular.</p> <p>¿Qué de los conflictos no se registra?</p> <p>¿Qué estrategias (programas internos o externos) poseen para el manejo del conflicto o para la convivencia?</p> <p>¿Se enseña sobre el conflicto (armado o político) colombiano? Si se enseña ¿Cómo?</p>

Categoría	- Conflictos potenciales + Remedios y propuestas	Preguntas
Redistribución	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas de los docentes con los estudiantes y su propia labor. • Aproximación a desigualdades en recursos y oportunidades. 	<p>¿Qué espera de sus estudiantes (involucrados en los conflictos y/o buenos estudiantes) “Esperanza” →</p> <p>¿Cómo se lo imagina en cinco o diez años?</p> <p>¿Cuáles necesidades identifican que afectan la vida escolar? ¿Trabajan en ellas?</p> <p>Descripción</p> <p>¿Cuáles oportunidades identifican en la institución?</p> <p>Descripción</p> <p>¿Qué iniciativas poseen para ampliar el acceso a oportunidades?</p>
Representación	<ul style="list-style-type: none"> • Efectividad de la participación para la toma de decisiones. • Gestión administrativa (Rector). 	<p>¿Cómo participan los actores en la toma de decisiones?</p> <p>¿Cómo es la gestión de la actual administración escolar —liderazgo directivo—? → Participativa, directiva, vertical, permisiva, “rosca”</p>
Reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Trato a minorías (étnicas, cultura urbanas, extranjeros, víctimas, religioso, LGBTI). • Relaciones horizontales o verticales → Lenguaje, reconocimiento del otro y de la diferencia. 	<p>¿Qué situaciones afectan las relaciones entre los actores educativos?</p> <p>¿Qué procesos de inclusión existen?</p> <p>¿Qué situaciones de irrespeto ocurren de forma recurrente en la instituciones?</p>
Emergente		

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

ANEXO 7. Consentimientos

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

¿Cuáles son los aspectos socioemocionales que afectan los procesos de paz, reconciliación y reencuentro en Instituciones Educativas Distritales de Bogotá?

Para responder a esta pregunta invitamos a su institución a participar en nuestra investigación. Para esto realizaremos entrevistas a profesores y directivos que grabaremos en audio, realizaremos observaciones durante las visitas a su institución y si es posible a las reuniones del comité de convivencia, y analizaremos el Manual de Convivencia y actas recientes de dicho comité.

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

¿Qué debo hacer si decido participar en esta investigación?

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

¿Cuánto tiempo tomará la investigación?

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

¿Qué riesgos y beneficios tiene participar en este estudio?

No anticipamos ningún riesgo personal, emocional y/o psicológico asociado con la participación en este estudio. Sin embargo, su participación nos permitirá recolectar información importante sobre los aspectos socioemocionales que afectan proceso de paz, reconciliación y reencuentro en la escuela.

Si bien analizaremos toda nuestra información sin identificar casos particulares, anticipamos que este ejercicio podrá influir en el diseño de futuras investigaciones lideradas por el IDEP sobre paz, reconciliación y reencuentro en los colegios de Bogotá.

¿Cómo se garantizará la confidencialidad de este estudio?

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

¿Puedo retirar mi participación?

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

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

Consentimiento informado para participación en actividades académicas o de divulgación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

El IDEP, en cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y su Decreto Reglamentario 1377 del 2013, solicita su autorización para tratar (almacenar, usar

y circular a terceros) los datos personales e información sobre sus proyectos, suministrada durante su participación en investigaciones, cursos, talleres y otras actividades del IDEP.

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

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

Nombre de la institución educativa:		
Dirección:		
Localidad:		
Nombres y apellidos completos de los docentes o directivos docentes entrevistados	Número de documento de identidad	Firma

ANEXO 8. Aviso de privacidad del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

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

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



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz

Las emociones han batallado de diferentes maneras para recibir un trato distinto al marginal que se les ha dado. Estudios sobre la formación y construcción de las ciencias humanas y sociales dejan claro que bajo la apelación al método científico y a la objetividad que de él se deriva, las emociones tienen poca utilidad. La neutralidad valorativa defendida por ciertos clásicos de las ciencias sociales, implicaba, en parte, ser consciente del sesgo desde el cual se habla, y activar esfuerzos para evitar pronunciarse académicamente desde las emociones.

Las desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales están relacionadas con los aspectos socioemocionales, y en los establecimientos educativos los estudiantes vivencian las presiones de dichas desigualdades. Por tanto, comprender las emociones desde un horizonte pedagógico, como aspectos que están relacionados directamente con el arte de enseñar o de aprender, es central en la escuela de hoy. En esta dirección se encamina el presente texto.

Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz es producto de una investigación adelantada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, alrededor del estudio exploratorio sobre aspectos socioemocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las Instituciones Educativas Distritales, Bogotá, en el marco del posconflicto.

ISBN-13: 978-9588780764



9 789588 780764 >