

CONVIVIR PARA CONSTRUIR CIUDADANÍA
DISEÑO DE PROYECTO TRANSVERSAL PARA EL MEJORAMIENTO DE
LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA I.E.O JESÚS VILLAFañE FRANCO

MARÍA ALEJANDRA CHACÓN DUQUE
MILADY VELASCO ESCOBAR



UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTORIA
LICENCIATURA EN HISTORIA
SANTIAGO DE CALI

2017

DISEÑO DE PROYECTO TRASVERSAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA I.E.O JESÚS VILLAFañE FRANCO

María Alejandra Chacón Duque - 201146665

Milady Velasco Escobar - 201040161

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Licenciadas en
Historia.

Director

Luis Bernardo Betancur Cruz

Magister en Historia,

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTORIA
LICENCIATURA EN HISTORIA
CALI
2017

Contenido.

Dedicatoria.....	5
Agradecimientos.....	5
Introducción.....	1
1. Convivencia escolar: Aspectos teóricos y legislativos.....	8
1.1 Convivencia Escolar y Competencias Ciudadanas.....	19
1.2 Consideraciones curriculares para entender la convivencia.....	22
1.3 Análisis legislativo.....	25
1.3.1 Ley 1620 de 2013.....	30
1.3.2 Guía 49.....	38
2. Contexto histórico: la Institución Educativa en un contexto de violencia.....	46
2.1. Caracterización histórica de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco: procesos comunitarios de los primeros habitantes del barrio Marroquín III.....	46
2.1.1 La formación del Distrito de Aguablanca.....	47
2.1.2 La comuna 13 y el barrio Marroquín III.....	51
2.1.3 El desarrollo de la Institución Educativa en un contexto de violencia.....	56
3. Realidad institucional: Las prácticas de convivencia escolar en la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco.....	60
3.1 La convivencia escolar en la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco.....	60
3.1.1 Ley 1620: Apropiación y transformaciones por parte de la comunidad educativa.....	62
3.1.2 Identificación de Factores de Riesgo y Protección.....	66
3.1.3 El conflicto como oportunidad de transformación. Resolución de conflictos en la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco.....	71
3.1.4 Desarrollo humano y formación en habilidades prosociales (psicoemocionales).....	78
3.2 Propuesta de Proyecto Transversal.....	82
3.2.1 Fundamentación.....	82
3.2.3 Metodología.....	86
Conclusiones.....	94
Referencias.....	98
Anexos.....	102

Anexo 1	102
Anexo 2.	115

Listado de Ilustraciones.

Ilustración 1 Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar	35
Ilustración 2 Pasos para la actualización del Manual de Convivencia según la guía N° 49.	43
Ilustración 3 Capacitación Realizada en el SENA con Estudiantes del Grupo Voz de Eco.....	69
Ilustración 4 Listado de Conflictos que se presentan en la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco con estudiantes de 4	74
Ilustración 5 Taller sobre las emociones con docentes de la I.E Jesús Villafañe Franco	82

Listado de tablas.

Tabla 1. Población beneficiaria del proyecto "Apoyo Psicosocial para el Mejoramiento de la Convivencia y la Prevención de la Violencia Escolar en Instituciones Educativas Oficiales en el municipio de Santiago de Cali".	5
Tabla 2. Situaciones de conflicto y protocolos de atención.....	37
Tabla 3. Enfoques para la transformación de las prácticas pedagógicas.	40
Tabla 4. Proyecto Transversal para el mejoramiento de la Convivencia Escolar	89

Dedicatoria.

A quienes siguen considerando la educación y especialmente la escuela un espacio de transformación de las realidades sociales de nuestro país. A todas las familias, niños, jóvenes y maestros que trabajan por hacer de las aulas lugares en los que se pueda convivir en paz y aprender a ser ciudadanos, especialmente a aquellos que motivaron este proceso.

Agradecimientos.

A nuestras familias, por su compañía, apoyo y confianza a lo largo de nuestra carrera, especialmente a nuestros padres, por su esfuerzo, por motivarnos a dar lo mejor.

A los estudiantes, docentes y directivos de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, por las experiencias compartidas a lo largo de este proceso, por su disposición y deseo de transformar las situaciones de violencias propias del sector a través de la educación, en especial a los chicos del grupo Voz de Eco, que se animaron a trabajar por su Institución Educativa y que siguen dando lo mejor de sí por su comunidad.

A nuestro director, el profesor Luis Bernardo Betancur por guiarnos durante la escritura de este trabajo de grado.

Finalmente, a la Corporación Sujetos Colectivos, especialmente a nuestros coordinadores y guías, por permitirnos ser parte de este proyecto, que dejó grandes frutos en las Instituciones Educativas y maravillosos aprendizajes en nuestras vidas.

Introducción.

La convivencia escolar relacionada directamente con las diversas formas en las que interactúan los integrantes de una comunidad educativa, se ha tornado un tema central de análisis no sólo para las Instituciones Educativas sino para todo el sector educativo. Las discusiones frente a este tema son abundantes, incluyendo los diferentes comportamientos de los estudiantes, especialmente, las situaciones de agresión y de conflicto; pero adquiriendo nuevas perspectivas que tienen en cuenta también al resto de la comunidad educativa, así como el contexto en el que esta se ubica, como uno de los factores clave a la hora de comprender la forma en que se relacionan los actores que en ella confluyen.

Estas nuevas perspectivas de la convivencia escolar han surgido de la preocupación general por el aumento de las situaciones de conflicto en los ambientes escolares. En la última década, las situaciones de violencia y agresión han aumentado considerablemente, llamando la atención no sólo de docentes y directivos que enfrentan este tipo de casos a diario, sino áreas como la pedagogía y la psicología a nivel mundial. En Colombia, particularmente, teniendo en cuenta las realidades históricas de violencia a las que se ha enfrentado el país, la escuela, como un espacio en donde se reflejan los problemas de la sociedad, se ve permeada por situaciones que inciden en su desarrollo, ejemplo de ello es el micro tráfico de drogas, las pandillas juveniles, y en general que los estudiantes resuelvan sus conflictos a través de la violencia.

Sin embargo, teniendo en cuenta que el país se encuentra en el proceso de terminar con uno de los conflictos más largos en su historia, la escuela no se ha quedado atrás en la búsqueda de la paz, siendo esta la responsable en gran medida de la formación de los ciudadanos. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, en los últimos años se han venido desarrollando

políticas gubernamentales para la mitigación de la violencia en los ambientes escolares, a través de las cuales se ha buscado no sólo tener conocimiento de las situaciones que se presentan con mayor frecuencia sino trabajar en estrategias para su regulación. Es así como se ha transformado la visión de la convivencia, que hasta hace unos años se ligaba totalmente a la disciplina. La que aquí se menciona, tiene una relación más directa con la forma en que las personas que integran la comunidad educativa se relacionan, esperando que esta se genere precisamente de manera pacífica y armónica¹.

El presente trabajo de grado surgió como una reflexión posterior a nuestra participación como monitoras del proyecto *Apoyo psicosocial para el mejoramiento de la convivencia y la prevención de la violencia escolar en Instituciones Educativas Oficiales en el municipio de Santiago de Cali*”, ejecutado entre mayo y octubre del año 2015 por la Corporación Sujetos Colectivos, bajo la directriz de la Subsecretaría de Desarrollo Pedagógico, de la Secretaría de Educación Municipal. Teniendo en cuenta dicho proceso surgió el deseo no sólo de documentar la experiencia vivida a través de la interacción directa con el contexto educativo, sino de proponer desde esa misma experiencia una herramienta para el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar, teniendo en cuenta el contexto específico de la Institución Educativa escogida.

En este sentido, definimos como pregunta problema para el desarrollo de este trabajo: A partir del conocimiento del contexto social y escolar de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, ¿Qué estrategia pedagógica se puede proponer para el mejoramiento de la convivencia escolar?

Para dar respuesta a esta pregunta problema se trazaron los siguientes objetivos:

¹ Ministerio de Educación Nacional. Guía N° 49. Guía Pedagógica Manual de Convivencia. Bogotá, 2013. p. 25.

Objetivo general:

Plantear una estrategia de formación en competencias ciudadanas a través de la formulación de un proyecto transversal, que permita a su vez mitigar las principales situaciones de conflicto que se presentan en la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco.

Objetivos específicos:

- Realizar un análisis legislativo y teórico que evidencie la relación entre convivencia escolar y ciudadanía.
- Establecer el contexto histórico en el que surge la Institución Educativa y cómo este tiene relación directa con las prácticas de convivencia.
- Presentar un análisis de la convivencia escolar en la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, partiendo de sus necesidades y particularidades.

Metodología:

La investigación realizada es de tipo cualitativo y tiene como método central la investigación- acción participativa, la cual permite la interpretación de las realidades sociales, dirigidas hacia una transformación de las prácticas de convivencia en las Instituciones Educativas; este tipo de metodología permite: 1. Comprender la investigación como una oportunidad para crear y estrechar vínculos con la comunidad, lo que posibilita desarrollar acciones conjuntas y coordinadas a un bien común. 2. Asumir un compromiso con el cambio, pues al conocer el contexto, se toman como propias las problemáticas y necesidades de la escuela. 3. Genera en la comunidad educativa la conciencia de que sus realidades sólo se pueden transformar desde sus propias dinámicas, desarrollando en ella el empoderamiento necesario para comprometerse con la transformación.

En cuanto a la población escogida, cómo se mencionó anteriormente, el trabajo de campo se llevó a cabo en el marco del proyecto Apoyo Psicosocial para el mejoramiento de la convivencia escolar, el equipo en campo compuesto por una profesional en psicología social y dos estudiantes de la Universidad del Valle, realizaron el trabajo de intervención en 4 I.E, de las cuales, por efectos prácticos, fue elegida para la presente investigación la I.E Jesús Villafañe Franco, ubicada en el barrio Marroquín III.

Los criterios para seleccionar esa Institución Educativa fueron los siguientes

1. La comunidad educativa participó de manera activa y propositiva de las actividades desarrolladas en el marco del proyecto, evidenciando un fuerte deseo de mejorar el clima escolar y trabajar en pro de la mitigación de las situaciones de violencia tanto internas como externas en las que se ven inmersos los estudiantes.
2. Desde su creación, la Institución se ha establecido como un referente se suma importancia para el barrio, desde donde se han gestado diferentes proyectos sociales, lo que demuestra aún más su compromiso social con el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del sector en el que se encuentra ubicada.
3. El contexto en el que se ubica la Institución Educativa, permite analizar un gran número de situaciones, relacionadas con la convivencia escolar, que consideramos necesarias para el desarrollo de esta investigación.

A continuación, se enunciarán las acciones pertinentes que permitieron el cumplimiento de los objetivos trazados al iniciar la investigación:

El trabajo de campo realizado en el marco del proyecto nos permitió obtener un diagnóstico de la situación general de la convivencia escolar en la Institución Educativa; en este sentido, el paso a seguir, fue la organización de los insumos obtenidos en el desarrollo del proyecto, tanto documentos presentados a la Secretaría de Educación, como actas de reunión, balances de actividad, informes periódicos y archivos fotográficos; como insumos personales, y de manejo interno de la entidad ejecutora del proyecto. El

análisis de esta información, sumado a nuestras experiencias vividas en la Institución, permitieron orientar la investigación y la escritura del presente documento.

Dicho trabajo de campo, como ejercicio inicial, se desarrolló a través de talleres, jornadas lúdico pedagógicas, capacitaciones y reuniones con docentes, estudiantes y directivos de la Institución Educativa, en su mayoría de la sede principal; la población con la que se desarrollaron las actividades se relaciona en la siguiente tabla:

Tabla 1. Población beneficiaria del proyecto "Apoyo Psicosocial para el Mejoramiento de la Convivencia y la Prevención de la Violencia Escolar en Instituciones Educativas Oficiales en el municipio de Santiago de Cali" en la I.E.O Jesús Villafañe Franco.

Estamento o grupo	Número de participantes
Docentes y directivos	30
Estudiantes (grupo focalizado grados 4°, 5° y aceleración del aprendizaje)	20
Estudiantes (grupo focalizado de líderes grados 9° a 11°)	8

La implementación de la investigación acción participación, generó resultados significativos para los diferentes actores como el empoderamiento de estrategias y conocimientos para el mejoramiento del clima escolar, teniendo en cuenta las necesidades particulares de la comunidad educativa y su entorno.

Una vez iniciado el proceso de escritura del documento, fue necesario realizar un balance y revisión de fuentes que permitieran establecer un estado del arte de la situación general de la convivencia escolar a nivel tanto local como nacional, para la cual, se consultaron una serie de autores que han participado activamente en la transformación del concepto de convivencia escolar en la última década. Además de establecer un marco

legal que evidenciara dichas transformaciones a nivel normativo, acercándonos principalmente a la Ley 1620 de 2013, teniendo en cuenta sus alcances y dificultades hasta el momento en que se desarrolló el trabajo de campo y la manera como su discurso transformador se ha incorporado en las prácticas educativas.

Finalmente, fue necesario recurrir a una fuente oral, que permitiera conocer el desarrollo del sector a través del tiempo, lo que permitió comprender más a fondo las necesidades del contexto, las situaciones particulares que se presentan en este y que afectan directamente las prácticas dentro de la Institución Educativa, logrando una lectura más amplia del contexto, teniendo claro que la Institución Educativa no puede desligar de este.

El presente documento se desarrolla a través de tres capítulos, el primero presenta un marco teórico y legislativo, evidenciando además las transformaciones que ha sufrido el concepto de convivencia escolar a lo largo de los años, y cómo ha pasado de ser relacionado directamente con el concepto de disciplina, o como un herramienta para lograr el buen comportamiento de los estudiantes, a considerar aspectos como las relaciones de los actores de una comunidad educativa, el clima escolar, el contexto en que se ubica la comunidad, entre otros. Así mismo se establecen claridades frente a las transformaciones de tipo legislativo surgidas a partir del año 2013 en Colombia, que buscan regular los procesos de convivencia y mitigar las situaciones de violencia en los contextos educativos, de la mano de estrategias implementadas desde hace más de una década como las Competencias Ciudadanas, las cuales han buscado democratizar la escuela y formar ciudadanos más activos y comprometidos con la transformación de la sociedad.

El segundo capítulo, establece una caracterización histórica de la Institución Educativa, para lo cual se realizó un levantamiento histórico de todo el sector en el que esta se ubica, conocido como el Distrito de Aguablanca; así como

de la Institución Educativa y su consolidación e importancia para la comunidad del barrio Marroquín 3. La presentación del contexto permite además de conocer las características particulares del sector, comprender de raíz muchas de las situaciones que se presentan al interior de la Institución Educativa, así como las externas que afectan directamente a la comunidad educativa.

Finalmente el capítulo tres, dividido en dos apartados, cuenta inicialmente con la reflexión personal del trabajo ejecutado en campo a través del proyecto, evidenciando las dinámicas de la Institución Educativa en cuanto a convivencia y clima escolar, teniendo como orientación las siguientes temáticas: factores de riesgo y protección, apropiación de la Ley 1620 de 2013 y toda la normatividad para la regulación de la convivencia escolar, la resolución de conflictos, el desarrollo humano y la formación en habilidades prosociales. Una vez establecidas las particularidades de la comunidad educativa, sus formas de relacionarse, convivir y hacer frente a las situaciones de conflicto y violencia escolar; se presenta la propuesta de proyecto transversal desarrollada que busca dar respuesta a las necesidades de Institución Educativa, y ser una herramienta para el mejoramiento de la convivencia escolar y la mitigación de los conflictos.

1. Convivencia escolar: Aspectos teóricos y legislativos.

“Lo importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz.

Paulo Freire

Durante el siglo XX se generaron profundas transformaciones sociales, a nivel internacional, forjando en nuestro país procesos como la industrialización de las ciudades principales y su urbanización acelerada, lo cual a su vez, permitió la expansión de los procesos de escolarización, llevando la educación básica y media a un mayor número de la población y ampliándose gracias al crecimiento de la educación superior, con la creación de nuevas universidades en todo el territorio nacional, todo esto ligado directamente a los ideales de desarrollo económico y social. Por otra parte, la llegada de la radio y la televisión a mediados de siglo, derivó en cambios culturales.² Tal como distingue Barbero³, en América Latina este proceso cultural se desarrolló en dos etapas, la primera en donde los medios estuvieron más a las disposiciones políticas y la segunda, en la cual tuvieron una relación más directa con los cambios económicos posteriores a la década de los 60.

Estos procesos generaron en la escuela profundas transformaciones, al ser esta entendida, desde siempre, como la institución formadora de ciudadanos por excelencia. A partir de entonces se han replanteado en gran medida la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, el

² CAJIAO, Francisco. Poder y justicia en la escuela colombiana. Fundación FES. Edición Alegría de Enseñar. Colombia. 1994. p. 21

³ BARBERO, Jesús Martín. De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía. Editorial Gustavo Gili. Barcelona 1987.

estudiante, como lo plantea Morales, se traza como nuevo integrante de la ecuación del acto educativo, este se establece como el centro del proceso educativo, el docente ya no detenta todo el saber y poder, planteando en este sentido nuevas necesidades frente a la forma en que se relacionan sus actores, es decir nuevas formas de convivir.⁴

Sin embargo, en ocasiones las prácticas tradicionales se encuentran aún muy arraigadas en los contextos escolares. En este sentido, consideramos importante realizar una breve revisión frente a la concepción que se ha tenido tradicionalmente de la convivencia en el contexto escolar, teniendo en cuenta que esta se ha visto profundamente ligada al concepto de disciplina, la cual a su vez ha sido entendida como un listado de normas por cumplir desde un punto de vista moral.

A lo largo de la historia, la educación colombiana no ha contado con una política de Estado que soporte y dirija las prácticas que se desarrollan en las Instituciones Educativas, es decir que en ocasiones han existido políticas de gobierno que bajo un objetivo impulsan un modelo educativo determinado o algunos aspectos que se consideren relevantes según determinado plan de gobierno. Sin embargo, estas cambian una vez finalizado el ciclo gubernamental, o una vez cumplidos los objetivos. Un claro ejemplo de esto, lo podemos encontrar durante gran parte del siglo XX, donde las políticas educativas y el ideal de ser humano a formar varían dependiendo del partido político que se encontrara en el poder. Sumado a esto, pese a que los liberales promulgaron la separación de la Iglesia y el Estado, se puede decir que, durante este periodo, la educación fue un espacio controlado casi en su totalidad por la Iglesia Católica, por lo cual, se presentaba una lucha entre el deseo de formar un hombre moral, creyente y respetuoso de las tradiciones, y un hombre que aun con estas características desarrollara el pensamiento científico.

⁴ MORALES, José Anibal. Justicia y castigo en la vida escolar. Ensayo inédito.

Pese a las contradicciones generadas entre la educación liberal y la conservadora, ambas consideraban la disciplina como un factor importante en el desarrollo del ser humano. La corriente conservadora, implementada en las aulas por educadores católicos, la consideran el medio para moldear las conductas del hombre, “el objetivo era fabricar el cuerpo y la mente con vigilancia y castigos, encierros sistemáticos y exámenes públicos.”⁵ Por su parte la educación liberal, desarrollada por los gobiernos liberales entre 1930-1946, tenía como abanderados los planteamientos de la pedagogía activa, entendiendo la disciplina desde la pedagogía racional, y considerando que esta se desarrollaba tanto a nivel interior como exterior, y que lo interno debía reflejarse en lo externo, ya que de lo contrario esto último se reducía a apariencias. “El orden (normas) no sólo era un asunto de reflexión y conocimiento, el saber implicaba, para los educadores activos como liberales, cambiar la cultura y las prácticas de las fuerzas asentadas en poderes externos y cambiarlas hacia fuerzas internas”⁶.

Es necesario igualmente, resaltar que en ambas ideologías la fuerza física tenía gran relevancia, bien fuera a través de la implementación de castigos físicos o de la imposición del entrenamiento físico, muy similar al entrenamiento militar, a través del cual se buscaba igualmente controlar el cuerpo y sus prácticas.

El control del cuerpo ha sido considerado una herramienta fundamental para el trabajo y la productividad, por lo cual, la meta es que los niños y niñas, aprendan a través de su proceso de escolarización a controlar su cuerpo de tal manera que puedan ser eficientes en el futuro. Es así como el cuerpo se reduce a un instrumento poco útil, ya que el objetivo de la escuela está en formar el pensamiento, el cuerpo debe ser disciplinado para que la mente

⁵ QUICENO CASTRILLON, Humberto. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Pedagogía e Historia. Bogotá. 2003. p. 255.

⁶ Ibid. p. 257

logre su potencialidad. Bajo las ideas de Foucault⁷, cuerpos que pueden ser sometidos, utilizados, transformados y perfeccionados.

Cómo se puede apreciar, la escuela se estableció desde sus inicios como un organismo de control del desarrollo del ser humano, aun actualmente, es considerada junto a la familia, un espacio de formación por excelencia de la infancia. En la escuela se complementan las enseñanzas del hogar e incluso en ocasiones se brinda el acompañamiento y la orientación que no se recibe en este. En este sentido, la escuela ha requerido, desde entonces, del establecimiento de mecanismos que permitan desarrollar adecuadamente la tarea de formar, y de encaminar tanto el alma como el cuerpo; entre los recursos implementados tradicionalmente se pueden encontrar las sanciones o castigos, en algunos casos físicos.

En este orden de ideas, el maestro se estableció como un regulador, y fue embestido en una figura de poder, encargados no sólo de los procesos de aprendizaje sino también de los actitudinales, es decir, todo lo que se relacione con el comportamiento y cada una de las acciones de sus estudiantes. Según Caijiao⁸, la tradición heredada de la colonia impactó en la escuela latinoamericana instaurando un orden y creando relaciones de jerarquía y poder entre los actores que hacen parte de la institución escolar. Es así como el maestro se estableció como la autoridad absoluta en el aula, con el poder de regular y controlar los movimientos, expresiones, ideas y tiempo de sus estudiantes, todo esto con el único fin de desarrollar en ellos *habilidades y características* morales que les permitan su desarrollo en la sociedad.

Aun en la actualidad, la autoridad del maestro en la escuela es incuestionable, pese a las transformaciones que se han generado con el

⁷ FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 1976. p. 26.

⁸ CAJIAO. Op.Cit., p. 47

desarrollo de nuevos paradigmas pedagógicos, el maestro sigue siendo en algunos casos la representación de los padres en la escuela, especialmente en los primeros años de escolarización; mientras que, en el bachillerato, este sigue siendo considerado como un gran contenedor de conocimiento, lo cual lo enviste de la autoridad necesaria para impartir las normas. Es muy común aún escuchar en las escuelas el discurso del respeto a la autoridad, impactando incluso en docentes que han sido formados en nuevas pedagogías.

El régimen disciplinario establecido en la escuela, ha sido considerado como eje de la formación humana, es decir que sin disciplina y control el ser humano no puede desarrollar todas sus capacidades. “La disciplina es un fin, un resultado, lo que se encuentra al final de las acciones e intenciones de la educación. Como si la educación encontrara su perfección en su uso y en su beneficio”.⁹ La disciplina ha sido considerada como pilar del funcionamiento de la institución escolar, y cómo reguladora de las relaciones que se dan en esta. Teniendo en cuenta las prácticas de la escuela tradicional, la disciplina se estableció además como un mecanismo para la homogeneización de los estudiantes, se ha buscado a través de esta que los estudiantes adopten un comportamiento determinado, según la formación que se desea brindar, y que esto les permite a su vez, responder con diligencia a sus deberes, alcanzando el desarrollo a nivel académico.

Así mismo, la disciplina ha sido durante mucho tiempo reguladora de las relaciones entre los actores de la escuela, dado que se encuentra asociada con el silencio, la quietud y la obediencia; por lo cual se espera que los estudiantes encajen dentro de este perfil, tanto fuera como dentro del aula; para lo cual se imponen normas que regulen sus acciones, las cuales van desde no hablar en clase, o levantar la mano para pedir la palabra respetuosamente, hasta no correr en los pasillos, no discutir o desarrollar

⁹ QUICENO. Op. Cit., p. 254.

conflictos con sus compañeros. Dichas normas se han visto reforzadas además a través del uso de estímulos y sanciones. Si bien en la actualidad no se presenta el uso de castigos físicos por parte de los docentes, si es muy común encontrar que se realicen fuertes amonestaciones verbales, o que por el contrario se exalta constantemente a los estudiantes que se comportan de la manera esperada por los docentes.

Cajiao¹⁰ sostiene que el uso de la disciplina como mecanismo de poder y control, ha sido sobrevalorado por los docentes, quienes lo consideran como un recurso que permite la homogeneización de los estudiantes, permitiendo en el aula el orden y la tranquilidad que se desea para el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Según el autor, es necesario para llegar a este punto, someter a los estudiantes a un ejercicio correctivo permanente, con el fin de asegurar la obediencia, el respeto y la docilidad que se consideran hacen parte de un criterio de normalidad, implantado por la escuela tradicional, el cual rechaza a aquellos estudiantes que no se adaptan al régimen disciplinario. Para tal fin se ha recurrido a recursos sancionatorios como la expulsión, es decir la exclusión de este sistema educativo.

Por su parte, las familias consideran igualmente importante el uso de la disciplina en la escuela, suponiéndola vital en el desarrollo social de los hijos. Según esta visión, la disciplina escolar complementa la formación brindada en el hogar, considerado tradicionalmente que, así como estos tenían mano dura en la formación de sus hijos, la escuela debía aún más ser un espacio en el que se reforzaran las normas implementadas en el hogar y viceversa. Además del docente como regulador de la disciplina en el aula, más recientemente en las prácticas institucionales actuales, se da la instauración de coordinadores de disciplina, a quienes por lo general se remiten los casos que los docentes consideran son incapaces de resolver en el aula, y en otros

¹⁰ CAJIAO. Op. Cit., p. 56

casos las situaciones que se presentan fuera de esta, como en los pasillos, o en los momentos de recreación y descanso.

Así mismo, los docentes deben encargarse por turnos de la disciplina en los descansos, un momento en el cual se podría pensar que el estudiante tendrá libertad para distraerse de las actividades académicas, recrearse, y en el caso de los más chicos jugar y correr como es propio en su etapa de desarrollo. Sin embargo, en el proceso del control del cuerpo, se les prohíbe a los estudiantes correr y en ocasiones jugar en los recreos, es decir que este espacio queda reducido a un momento más de quietud para los educandos, dado que existe un fuerte temor por parte de los docentes a que los estudiantes se lastimen.

Los educadores liberales en Colombia, durante los siglos XIX y XX se centraron en la formación de las ideas, es decir, privilegiando más la razón que el alma, considerando que el ideal de ciudadano era aquel que cultivaba la inteligencia y las ideas, dejando un poco de lado la formación humana de los ciudadanos. Para Quiceno, esto se refleja en el desarrollo de la educación de nuestro país, para la cual se ha considerado siempre más importante la formación académica de los estudiantes, que el desarrollo de sus habilidades sociales, considerando que más allá de todo siempre los mejores estudiantes son quienes obtienen las mejores calificaciones y aprenden al pie de la letra las lecciones de sus maestros.

El concepto de disciplina se ha transformado a través del tiempo, esto lo podemos evidenciar en los planteamientos de Parcerisa Aran “La disciplina tiene que ver así con la cultura, con la comprensión de las normas, con su dominio. No se trata de que cumplan las reglas de conducta que hacen posible que nosotros enseñemos”¹¹. Esta visión articula entonces la disciplina

¹¹ FONES, Jaume. ¿Descontrol o revuelta? Los educadores, los alumnos y mutuas incompatibilidades. En: Disciplina y convivencia en la Institución Escolar. Barcelona: Editorial Graó. 2000. p. 15.

a los procesos de convivencia, pero sin darles el mismo sentido o significación.

En este sentido, la disciplina sigue considerándose una herramienta importante dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se desliga del autoritarismo y el control al cual se debe a someter los estudiantes en su proceso de formación. Es así, como toma fuerza la visión de que las relaciones de quienes integran las comunidades educativas, se dan a través del proceso de convivencia, que se configuran precisamente en el diario vivir y compartir de los espacios, y que en ocasiones estos se encuentran más allá de las normas que buscan simplemente regularlos sin comprenderlos en sí mismos.

Se puede decir, entonces, que la disciplina se estableció como una herramienta necesaria para el mejoramiento de los procesos de convivencia y para la formación ciudadana. “Considerada en abstracto diríamos que la disciplina es el conjunto de mecanismos y estrategias que permiten crear en el aula un clima educativo, aunque algunos maestros prefieren considerarla como la estrategia de la calma, la tranquilidad y el control para poder enseñar.”¹²

Los nuevos paradigmas educativos, abogan por una formación más humana, que se desligue totalmente de los propuestos por la escuela tradicional. Estos pretenden que se revisen a fondo las relaciones humanas que se desarrollan en la escuela y se forme al ser humano para la convivencia, tanto dentro como fuera de esta, especialmente, teniendo en cuenta las necesidades actuales de la sociedad. Se podría pensar en este sentido, que la escuela no tiene justificación alguna para continuar implementando las prácticas tradicionales ligadas a la disciplina y el control. Pese a esto, es muy común observar que el discurso pedagógico y humanista, no impacta en la realidad diaria de las Instituciones Educativas. En ocasiones se presenta un

¹² Ibid. p. 13.

fuerte temor por parte de docentes y directivos docentes de abandonar la *seguridad* producida por la norma y el control. En algunos casos, docentes y directivos tienen profundamente arraigada la disciplina rigurosa en sus prácticas pedagógicas, al punto de no concebir la escuela sin esta.

En contraste, se presentan casos en los que, pese a que los docentes tengan iniciativa y deseo de transformar sus ambientes de aprendizaje, se ven víctimas del sistema educativo, de las tradiciones y terminan siendo sobrepasados por estas. El maestro ha sido por mucho tiempo un reproductor de conceptos y currículos, un vigilante de la disciplina, un reproductor de un sistema que busca moldear de una forma determinada, por lo cual romper con estas prácticas suele ser un proceso complejo para muchos docentes. Es importante tener en cuenta que el docente, al igual que sus estudiantes, se encuentra en un proceso constante de transformación, es decir que no debe ser una figura estática, debe estar al tanto de las necesidades de sus estudiantes y articularse a estas, tener en cuenta dentro de sus prácticas de enseñanza, estas nuevas formas de comprender el mundo.

El trabajo de campo realizado, durante la ejecución del proyecto, permitió evidenciar, en relación a los docentes y directivos, que en ocasiones estos carecen del tiempo necesario no sólo para adelantar iniciativas para el mejoramiento de la convivencia y los ambientes escolares, sino incluso para reflexionar en torno a estos aspectos. En este sentido, el informe de investigación del proyecto *Apoyo psicosocial para el mejoramiento de la convivencia y la prevención de la violencia escolar en Instituciones Educativas Oficiales en el Municipio de Santiago de Cali*, declara:

“Una necesidad sentida entre ese importante sector de la comunidad educativa constituye contar con tiempos y espacios para que puedan dialogar y debatir con respecto a distintos asuntos. Esto lo expresaron explícitamente diferentes profesores y directivos en más de una ocasión,

tanto en relación con la pertinencia de llevar adelante jornadas en torno a la ley 1620, como en conexión con la posibilidad de hablar en general de sus vivencias, posicionamientos e ideologías.”¹³

Los docentes, especialmente, se ven en ocasiones sobrepasados por las situaciones que se presentan en las Instituciones Educativas y en otras por las constantes y cada vez mayores demandas impuestas por el Estado para el mejoramiento de la calidad de la educación, por lo cual, se encuentran en una encrucijada entre lo que consideran el cumplimiento con la formación académica y la preocupación por la formación humana de sus estudiantes. Vale la pena, en este sentido, preguntarse según lo que podemos ver en la sociedad actual, y según las necesidades propias de los estudiantes en cada uno de los contextos en los que el maestro desempeña su labor, si realmente alguno de los dos aspectos debe primar sobre el otro, o al contrario es posible sumar esfuerzos para lograr realmente el desarrollo integral de los estudiantes.

Buscando dar respuesta a estas necesidades, se da en Colombia la divulgación de la ley 1620 de 2013, la cual crea todo un sistema de convivencia que busca regular los procesos relativos a esta en las Instituciones Educativas del país. Todo esto teniendo en cuenta que los paradigmas tradicionales no se ajustan a las necesidades actuales de los estudiantes y asimismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la última década, el término disciplina ha perdido protagonismo, dando paso a nuevos conceptos como el clima escolar y de aula, la resolución de conflictos, de la mano de la justicia restaurativa. Este proceso se debe principalmente a la transformación en el ideal de ser humano que se desea

¹³ Corporación Sujetos Colectivos – Secretaría de Educación Municipal. Subsecretaría de Desarrollo Pedagógico. Informe de Investigación. Sistematización del desarrollo del proyecto y Conclusiones. Proyecto Apoyo Psicosocial para el mejoramiento de la convivencia y la prevención de la violencia en Instituciones Educativas Oficiales en el Municipio de Santiago de Cali. Cali, 2015. p. 96.

formar, la sociedad actual, exige que los estudiantes se formen para la participación activa en la sociedad, es decir que la prioridad de la escuela ha dejado de ser el control del ser humano. El concepto disciplina se transforma entonces por el de convivencia.

Siendo así, la convivencia escolar se empezó a utilizar de manera frecuente, convirtiéndose en un concepto masivo, que tiene como antecedente el desarrollo de la Convención de los derechos del Niño en 1989, la cual define a la convivencia escolar como un factor fundamental para el desarrollo de competencias para la participación ciudadana en la escuela, es decir para instaurar en la escuela la enseñanza de los valores democráticos¹⁴, que se expresan en la legislación colombiana desde la Constitución Política de 1991 y para el ámbito educativo, particularmente, desde la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, pero no siendo suficiente y a la necesidad de que la ley se convierta en un elemento cada vez más explícito y detallado, se promulga en el año 2006 la Ley de Infancia y adolescencia.

A pesar de todos los esfuerzos anteriormente descritos, el proceso de apropiación de los valores democráticos, presentaba una crisis que se fortalecía en los medios masivos de comunicación con una divulgación constante de acciones violentas cometidas en la escuela. Por esto fue necesario expresar más explícitamente desde una estructura curricular para la convivencia escolar, planteándose desde los estándares de Competencias ciudadanas, una categoría importante llamada convivencia y paz¹⁵.

¹⁴ La escuela como espacio de socialización de gran valor, hace parte de la intensión política de la democratización, por esta razón desde la escuela se pretende vincular en acciones cotidianas los valores de la democracia liberal, esto lo expresa Elizabeth Castillo y Carlos Sánchez, en su artículo ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana, disponible en: <https://goo.gl/AOk2Ti> consultado el 03 de septiembre de 2016.

¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía N° 6. Estándares básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá. 2004.

Finalmente, en el año 2013 en un nuevo intento por la estandarización de las prácticas educativas¹⁶ se promulga de la Ley 1620 de 2013.

1.1 Convivencia Escolar y Competencias Ciudadanas.

La convivencia escolar es considerada uno de los componentes más importantes para la formación en derechos humanos y para el ejercicio de la ciudadanía, la Unesco reconoce su importancia en la sociedad al entenderla como “prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana, que debe ser parte de la garantía de derechos y por lo tanto se ha ido construyendo como un eje cada vez más central de la política educativa.”¹⁷

Esta política educativa ha convertido a la convivencia escolar en un factor importante, considerando que a través de ella que se generan espacios de relación o socialización que contribuyen a la construcción de aprendizajes para el desarrollo de la ciudadanía, por lo tanto, la formación para la ciudadanía se ha constituido en un elemento necesario en la escuela para erradicar la violencia y generar aprendizajes en los que los estudiantes puedan ser más participativos.

La manera tradicional de pensar la formación para las competencias ciudadanas estaba relacionada con tres grandes temas: conocimientos, símbolos patrios y valores.¹⁸ Frente a esto Chaux ha especificado que existen ciertas dificultades: en cuanto a el énfasis en conocimiento, se privilegiaba la transmisión de la información sin mucha reflexión significativa,

¹⁶ Esa estandarización se manifiesta sobre todo con la creación del Sistema Unificado de Convivencia Escolar y la exigencia de la modificación de los manuales de convivencia, pese a que la ley reconoce las particularidades de cada uno de los escenarios escolares.

¹⁷ LOPEZ, Verónica. Convivencia Escolar. En: UNESCO. Apuntes, educación y desarrollo post- 2015. 2014. N° 4 Santiago de Chile. 2014. Recuperado en: <https://goo.gl/UaxB1D>

¹⁸ CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Taurus, Alfaguara. Ediciones Uniandes. Bogotá. 2012. p. 63

de igual manera el conocimiento en los símbolos patrios no parecía contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. Por último, los valores casi siempre se enseñan de formas muy abstractas, sin relación directa con la realidad. Por esta razón Chaux¹⁹ indica que es fundamental aterrizarlos e ir más allá del discurso repetitivo.

Precisamente por lo anterior, la formación en valores es un tema que ha empezado a llamar la atención en los debates educativos, en la medida en la que como lo indican algunos autores se asiste una “Crisis de valores” en las que en esta década se ha llegado a su pico más alto. Una muestra del impacto que esto ha generado en la sociedad colombiana fue precisamente la promulgación de la Ley 1620 de 2013²⁰, donde se plantea un marco jurídico para la prevención de la violencia y la defensa de los derechos humanos en la escuela, pero también se trazó una Ruta de Atención Integral, donde se pone de manifiesto que la escuela necesita de otras instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Comisaría de Familia, la Policía de Infancia y Adolescencia; para poder atender los temas relacionados con la convivencia escolar.

En esta crisis de los valores, Díaz expresa que se ha presentado “una ruptura en la transmisión tradicional de valores de la generación adulta a la joven”²¹. Esta ruptura se evidencia, sobre todo, en la forma en la que se están resolviendo los conflictos, en el incremento de la violencia no sólo producto de la guerra, sino en la violencia que va tomando los escenarios

¹⁹ Ibid. p. 63.

²⁰ Useche expresa que la Ley 1620 surge en el contexto en donde los casos de bullying iban aumentando, llegando a nuevas expresiones de ellas como el cyber bullying, entonces la ley termina siendo una expresión dramática de la crisis de valores, donde como lo expresa la periodista Cristina de la Torre para el 2006, 64 jóvenes se habían suicidado y en muchos de estos casos a causa del matoneo. En: USECHE, Raul. El sujeto en arenas movedizas: Implicaciones para la educación en valores (ponencia). Universidad del Valle. Buga. 2013. p. 3.

²¹ DIAZ BARRIGA, Angel. La educación en valores: avatares del currículo formal, oculto y los temas transversales. Revista electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). 2006. Consultado el día de 02 de junio de 2016 en <https://goo.gl/Pt2Djy>

escolares. Tanto así que una de las mayores preocupaciones de diferentes organismos Internacionales es erradicar la violencia y la violación de derechos humanos en los contextos escolares. El Gobierno Colombiano, por su parte, pretende desde la legislación hacer una apuesta para el mejoramiento de la convivencia escolar que permita mitigar la violencia en las escuelas.

Con respecto a esto, Anibal Morales manifiesta que esta ruptura se da porque las diferentes disposiciones de obligatorio cumplimiento, es decir la legislación, tienen por objeto “proteger a los niños, niñas y adolescentes, dándole una supremacía de derechos frente a los demás, lo que ha producido un desequilibrio de poder, que ha transformado y por ende modificado las prácticas educativas”.²² Por otra parte, Díaz manifiesta que esta ruptura también se expresa por la “invasión de las tecnologías de la comunicación y de las nuevas tecnologías de la información”²³, que terminan seduciendo a los estudiantes más que los propios espacios escolares. En pocas palabras la escuela sigue siendo en términos de cultura escolar la misma de hace 20 años, pero las realidades de los niños jóvenes y adolescentes están en constante cambio y transformación.

Zaritzky explica que esto se debe principalmente a un cambio en las maneras de relacionarse, ya que, al darse una ampliación del concepto de ciudadanía, donde anteriormente se contemplaba la convivencia como el cumplimiento de normas que tenían por objeto la formación de un ciudadano para un proyecto de sociedad de masas con un rol pasivo; pero con el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho, el reto ahora sería formar para que estos ejercieran sus derechos como nuevos ciudadanos. Sin embargo, como indica esta autora, ese “reconocimiento de la infancia como una categoría social con iguales derechos a los adultos implica un cambio en

²² MORALES. Op. Cit., p. 1.

²³ DÍAZ BARRIGA. Op. Cit., p.2.

la manera de relacionarnos entre generaciones”²⁴. Esto complementa lo indicado tanto por Morales como por Díaz:

“Cuando se rompen las normas de convivencia social se crea un conflicto profesional y ético que no es fácil de resolver. En primer lugar, porque el docente asume la identidad de un empleado y de un obrero, abandonando la identidad profesional que buscaba conquistar –esa fue la lucha para pasar de la perspectiva religiosa de la docencia a una profesional– y, en segundo término, pierde toda autoridad moral para exigir a sus alumnos que tengan un comportamiento adecuado a determinado código social”²⁵

1.2 Consideraciones curriculares para entender la convivencia.

Dada la promulgación de una ley sobre aspectos como la convivencia escolar, que propone a su vez un deber ser de la formación para la ciudadanía, entran en juego aspectos curriculares importantes que deben tenerse en cuenta para la construcción de un proyecto transversal. Estos aspectos curriculares tienen relación directa con la distancia que existe entre la legislación y las prácticas educativas.

Por la anterior razón es importante desarrollar la significación de lo curricular y revisar en medio de qué tensiones pedagógicas surge esta legislación, no sólo por la importancia que se le otorga, sino por la importancia de la que dota a la formación para la ciudadanía. Ambos asuntos apuntan a la misma dirección y tienen que ver precisamente con una estructura social y política

²⁴ZARITZKY, Graciela. La formación para la convivencia. En Educación para la Paz. una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio, 1999. P. 160

²⁵ DÍAZ BARRIGA. Op. Cit., p.5.

para la democracia. De tal manera que lo curricular termina siendo un deber ser sobre el ciudadano.

La disciplina curricular como concepto surge en el siglo XX por la necesidad de analizar los procesos de la enseñanza desde un marco institucional, que permitiera el establecimiento de un sistema educativo que evidenciara la intencionalidad para la selección de los contenidos que se impartían en la escuela, como respuesta a los cambios surgidos por los procesos de industrialización.²⁶

Esta disciplina ha tenido un proceso de cambio, de tendencias y prácticas, expuestas por Díaz, que permiten una configuración un poco polisémica del concepto, es decir, que el concepto tiene múltiples interpretaciones y esto ha ocasionado tensiones en la disciplina curricular. Precisamente por no tener un concepto único, claro y definido ha atravesado sobre todo por dos tendencias teóricas, que se remiten desde los orígenes de la misma. La primera de estas fue desarrollada por John Dewey (1922), esta tendencia se centra en las experiencias educativas particulares del estudiante. La segunda vertiente en cambio se centraba en establecer unos procesos institucionales que permitan la selección de los contenidos de acuerdo a unos lineamientos; tendencia desarrollada por Franklin Bobbit (1924)²⁷.

Las tensiones curriculares plantean desde, si fijarse en los procesos de los estudiantes o estandarizar lo que se debía enseñar. Buscando resolver estas tensiones, se presentó en los años veinte el primer intento, a través de la Declaración del Comité de la National Society for the Study of Education que tenía por objeto llegar a un acuerdo en cuanto a lo curricular, vinculando además otras disciplinas y generando una expansión en el campo curricular, dando lugar a otras conceptualizaciones sobre el currículo y vinculando

²⁶ Ver: Díaz Barriga, Angel. El Currículo. Tensiones Conceptuales y Prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2). 2003. Consultado el día 02 de febrero de 2017 en <https://goo.gl/O2b2G6>

²⁷ Ibid., p. 5.

disciplinas de tipo social que permitieron que el concepto de currículo se ampliara no solo a lo concerniente a la normalización o estandarización, sino que se tuviera en cuenta las realidades sociales en las que se encuentra inmersa la escuela y quienes la conforman.

De esta manera como la disciplina curricular se transforma y surgen elementos como el currículo oculto, una forma de explicar esos aprendizajes que no se encuentran planeados, sino que terminan siendo producto de la socialización y adaptación a la escuela y a la sociedad, aprendizajes que son paulatinamente interiorizados (Jackson, 1992) estos aprendizajes se interiorizan de tal manera que tienen una estrecha relación con el aprendizaje de los valores, al considerarse aprendizajes que se enmarcan desde la cotidianidad, guarda una “relación con lo que es actúa más que con la información qué se dice”²⁸

Los valores que se aprenden desde lo pragmático tal como lo indica Chaux²⁹ han sido considerados en la formación ciudadana tradicional como un tema importante, pero se están abriendo nuevas perspectivas en donde los valores se deben aterrizar a la realidad, no que quede en la repetición de los conceptos los cuales pocas veces son interiorizados. Precisamente por esto se habla de focalizar el estudio de las competencias ciudadanas desde el análisis del currículo oculto, desde analizar dichas prácticas producto de las socializaciones en la escuela.

En este caso se plantea la relación existente entre currículo oculto y la formación en ciudadanía, comprendiendo que la convivencia escolar termina siendo un factor importante para el desarrollo de dichas competencias ciudadanas, como se observa desde la postura de Dewey guarda una

²⁸ DÍAZ BARRIGA, Angel. La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). p 8. Consultado el 02 de febrero de 2017. <https://goo.gl/kcw96u>

²⁹ CHAUX. Op. Cit. p. 65.

estrecha relación con el modelo educativo para este tipo de estructuras sociales que van en busca de la democracia.

Realizar el rastreo de este tipo de aprendizajes es más complejo, pues este se diferencia del currículo formal porque no se encuentra expresado de manera explícita dentro de la organización escolar, sino que se encuentra inmerso en las prácticas cotidianas. Así “el currículo oculto es un buen objeto de estudio porque permite dar cuenta de esos procesos de socialización que se llevan a cabo en la realización de la acción escolar”³⁰.

Teniendo en cuenta los planteamientos presentados en el anterior apartado, se considera necesario, además de analizar las realidades y las teorías, dialogar con las disposiciones legales, dado que estas tienen igualmente una intencionalidad de formación de los sujetos.

1.3 Análisis legislativo.

Revisar el marco legislativo referente a convivencia escolar, remite de inmediato a la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965, del mismo año, ya que mediante esta ley se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”³¹. Este proceso, no debe limitarse a conocer dicha ley, también es necesario caracterizar bajo que contexto surge y de los documentos jurídicos que dicha ley se apoya. Ya en la primera parte del capítulo se expuso el contexto en el surge la importancia de la convivencia escolar, pero ahora es importante clarificar el marco jurídico del que nace dicha ley.

³⁰ DÍAZ BARRIGA. La educación en valores. Op. Cit., p.8

³¹ Congreso de la República. Ley 1620 de 2013. Bogotá: El congreso, 2013.

En consecuencia, la Convención sobre los derechos del niño de 1989, se convierte en el documento base que exige a los Estados reformas políticas para la protección de los derechos de los niños, al indicar que “es obligación del Estado adoptar las medidas necesarias para dar efectividad a todos los derechos reconocidos en la convención”.³² Hacen parte de la convención 54 artículos en donde reconoce a los niños como sujetos de derechos. Esta carta se condensa en la Constitución Política de Colombia de 1991³³ y posteriormente la ley que garantiza el derecho a la Educación de los niños, niñas y adolescentes o Ley 115 de 1994³⁴, pero uno de los elementos legislativos más significativos que nutre el marco jurídico de la Ley de Convivencia Escolar, es la Ley de Infancia y Adolescencia o Ley 1098 de 2006.³⁵

Todo ese marco jurídico anteriormente descritos, fundamentan y orientan la elaboración de la ley de convivencia escolar o Ley 1620 de 2013 que surge debido a la presencia de un mal manejo de la conflictividad escolar. De alguna manera surge apoyándose fuertemente en la Ley de Infancia y Adolescencia y de alguna manera la complementa, para dar como resultado un enfoque desde la justicia restaurativa.³⁶

La Constitución Política de 1991, aunque no hace referencia directamente a la palabra convivencia escolar, contempla elementos fundamentales para el desarrollo de esta, pues garantiza derechos fundamentales a los niños, niñas y adolescentes, que mediante la aplicación de estos se obtiene un desarrollo armónico e integral, que es precisamente lo que se pretende con la convivencia escolar. El artículo 44, es el que expone y sintetiza las

³² Asamblea General de las Naciones Unidas. La convención Internacional sobre los derechos del niño. Resolución 44/25. Noviembre 20 de 1989.

³³ Colombia. Congreso de la República. Constitución Política de 1991. Bogotá. 1991.

³⁴ Colombia. Congreso de la República. Ley 115 de 1994, Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá. 1994.

³⁵ Congreso de la República. Ley 1098 de 2006, Por la cual se expide el Código de la Infancia y Adolescencia. Bogotá: El congreso, 2006.

³⁶ MORALES. Op. Cit. p. 6

exigencias desde la Convención sobre los Derechos del Niño para la realidad colombiana:

“Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.”³⁷

De igual manera la Constitución contempla en su artículo 45 que: “El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.”³⁸

Una de las apuestas de la ley 1620 que se expresa de manera explícita en la Guía Pedagógica 49, es el enfoque diferencial y de respeto a la diversidad. Este derecho se reconoce desde la Constitución Política en el Artículo 7 en

³⁷ Colombia. Congreso de la República. Constitución Política de 1991. Artículo 44. Bogotá. 1991.

³⁸ *ibid*, Artículo 45.

donde “El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”.³⁹ No solo es el reconocimiento sino que por mandato constitucional se debe proteger esas diversidades. Pese a que es una afirmación lo bastante general, es de gran importancia por lo que significó para las poblaciones y/o comunidades que se encontraban jurídicamente invisibilizadas y habían reclamado unos mecanismos de participación.

Es así como se enmarca para Colombia una nueva era constitucional que exige un cambio en la manera como se ve a la niñez y la juventud, siendo estos uno de los principales sujetos de derechos, quienes deben ser formados para el ejercicio de la ciudadanía según los requerimientos de este nuevo orden nacional. En relación a esto, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) promulgó en 1991 la Ley 12 que ratifica La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, firmada por Colombia y otros 190 países en 1989, “desde entonces, el Estado Colombiano viene realizando importantes esfuerzos para garantizar y hacer efectivos los derechos consagrados en los instrumentos internacionales y en la Carta Política. Esta, se ha convertido en un marco orientador de las políticas y programas nacionales y territoriales”⁴⁰

Para el año 2006 se promulga la Ley de Infancia y Adolescencia, que tiene por finalidad: Garantizar los derechos de los niños, niñas y los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezca en el seno de una familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad.⁴¹ Esta ley expone en su cuerpo articulado de manera específica lo que se expresó en el artículo 44 de la Constitución Política, según las orientaciones dadas en 1989 en el Convenio

³⁹ Ibid, Artículo 7.

⁴⁰ Departamento Nacional de Planeación. Tomado de: <https://goo.gl/ytSRvw> consultado el 30 de abril de 2017.

⁴¹ Colombia. Congreso de la República. Ley 1098 de 2006, Por la cual se expide el Código de la Infancia y Adolescencia. Bogotá. 2006.

sobre los Derechos del Niño, que tienen que ver con que los países firmantes adopten un marco legal para el cumplimiento en lo pactado en 1989. Con respecto a esto en la Ley de Infancia y adolescencia o Ley 1098 en el artículo 6 se habla de las reglas de interpretación y aplicación, mencionando que:

“Las normas contenidas en la Constitución Política y en los Tratados o Convenios Internacionales de Derechos Humanos ratificados por Colombia, en especial la Convención sobre los Derechos del Niño, harán parte integral de este Código, y servirán de guía para su interpretación y aplicación. En todo caso, se aplicará siempre la norma más favorable al interés superior del niño, niña o adolescente.”⁴²

Desde la legislación colombiana se observa esa influencia del convenio en la jurisprudencia para garantizar a los niños, niñas y adolescentes las condiciones para desarrollarse en ambientes sanos para ellos, es decir en donde la convivencia se convierte en un determinante para el desarrollo de la felicidad, el amor y la comprensión.

La nueva mirada sobre los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos o titulares de derecho significa un reconocimiento como potenciales ciudadanos, haciendo necesaria una formación que permita el desarrollo de habilidades y competencias para el ejercicio de esos derechos. Desde la escuela se supone que se debe optar por estrategias para el desarrollo de estas, siendo un elemento fundamental, ambientes democráticos o climas escolares favorables que se enseñen a partir de la convivencia con los otros.

⁴² Congreso de la República. Ley 1098 de 2006, Por la cual se expide el Código de la Infancia y Adolescencia. Bogotá: El congreso, 2006.

1.3.1 Ley 1620 de 2013.

La ley 1620 de 2013 surge con el objeto de “crear el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”.⁴³ Tiene como finalidad, junto con su decreto reglamentario 1965, presentar para el sector educativo un sistema que, una vez consolidado y establecido, permite que las Instituciones Educativas cuenten con una instancia que soporte todas las situaciones de conflicto que se presentan a diario en el contexto escolar. Esta tendencia no es nueva en América Latina, se han consolidado otros mecanismos de tipo de este tipo en Chile y Argentina.

Esta ley pone en evidencia la importancia de la formación en competencias ciudadanas para que los sujetos de derecho que se hablan desde la Constitución Política, se construyan desde el escenario escolar y adquieran unas habilidades y/o herramientas que le permitan el ejercicio de dichos derechos. Es por esto que en la primera parte de la ley se expresa por objeto:

“Contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica

⁴³ Colombia. Congreso de la República. Ley 1620 de 2013. Op. Cit. p. 2

y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia⁴⁴.

La Ley 1620 de 2013 especifica en su segunda parte el porqué de la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho.⁴⁵ Instituye además los principios del Sistema (Participación, Corresponsabilidad, Autonomía, Diversidad e Integridad)⁴⁶. Para su efectividad el Sistema de Convivencia Escolar establece una estructura pensada desde tres niveles tal como lo indica el Artículo 6:

El Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar tendrá una estructura constituida por instancias en tres niveles: Nacional, Territorial y Escolar, liderados por el sector educativo:

- Nacional: Integrado por el Comité Nacional de Convivencia Escolar.
- Territorial: Integrado por los comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar, según corresponda.
- Escolar: Integrado por el comité de convivencia del respectivo establecimiento educativo⁴⁷

Este Sistema permite la identificación, registro y seguimiento de las situaciones de conflicto que se presentan en la escuela mediante el Sistema Unificado de Información, el cual se describe como una herramienta del sistema, desde los componentes descentralizados: Nacional, Municipal – Distrital o Departamental y Escolar, en los artículos 7, 9 y 12 se exponen las funciones a desempeñar de cada uno de los niveles de la estructura que conforman el Sistema de Convivencia Escolar.

⁴⁴ Ibid. p. 1.

⁴⁵ IBID. Artículo 3. p. 2.

⁴⁶ Ibid. Artículo 5. p. 3

⁴⁷ Ibid. Artículo 6. p. 4

Uno de los componentes que subraya y que se expresa dentro del currículo explícito, es decir en la estructura curricular definida desde Ministerio de Educación mediante la legislación, es la actualización dentro de las Instituciones Educativas del Manual de Convivencia⁴⁸, considerándose un elemento fundamental, ya que los Manuales de Convivencia tal como se reglamenta en el Artículo 17 del Decreto 1860 de 1994:

“Todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del proyecto educativo institucional, un reglamento o manual de convivencia. El reglamento o manual de convivencia debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa. En particular debe contemplar los siguientes aspectos: 1.- Las reglas de higiene personal y de salud pública que preserven el bienestar de la comunidad educativa, la conservación individual de la salud y la prevención frente al consumo de sustancias psicotrópicas. 2.- Criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, tales como equipos, instalaciones e implementos. 3.- Pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar. 4.- Normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto. Deben incluir la definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto. 5.- Procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad. Deben incluir instancias de diálogo y de conciliación. 6.- Pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de

⁴⁸ Congreso de la República, op cit, Artículo 21

apariciencia. 7.- Definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa. 8.- Reglas para la elección de representantes al Consejo Directivo y para la escogencia de voceros en los demás consejos previstos en el presente Decreto. Debe incluir el proceso de elección del personero de los estudiantes. 9.- Calidades y condiciones de los servicios de alimentación, transporte, recreación dirigida y demás conexos con el servicio de educación que ofrezca la institución a los alumnos. 10.- Funcionamiento y operación de los medios de comunicación interna del establecimiento, tales como periódicos, revistas o emisiones radiales que sirvan de instrumentos efectivos al libre pensamiento y a la libre expresión. 11.- Encargos hechos al establecimiento para aprovisionar a los alumnos de material didáctico de uso general, libros, uniformes, seguros de vida y de salud. 12.- Reglas para uso del bibliobanco y la biblioteca escolar.”⁴⁹

Lo anteriormente expuesto del Decreto 1860 de 1994 va en dirección contraria a lo que se propone la Ley 1620, con la cual se

“deben identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como de posibles situaciones y conductas que atenten contra el ejercicio de sus derecho”⁵⁰, contrario a lo instructivo que tenían los manuales anteriores, sin una construcción democrática por parte de todos los que conforman la comunidad educativa.

⁴⁹ Colombia. Congreso de la República, Decreto 1860 de 1994. Bogotá. 1994. p. 9

⁵⁰ Colombia. Congreso de la República Op. Cit. Ley 1620. Artículo 21. p. 14

La actualización del Manual de Convivencia según la ley 1620 debe partir de un proceso de construcción activa y participativa, ser evaluado y ajustado por la comunidad educativa⁵¹, además de ello, debe de incluir la Ruta de Atención Integral y los protocolos para atender los conflictos definidos de manera clara.

La tercera parte de la Ley 1620 de 2013 contempla un elemento muy importante y es la participación de otras entidades en los asuntos escolares, reconociendo en gran parte que la escuela necesita la articulación con otros organismos para darle alcance al objeto de garantizar el ejercicio de los derechos humanos y la mitigación de la violencia escolar. Las Entidades que tienen participación y se definen en el Capítulo IV son: Ministerio de Salud y Protección Social (Artículo 23), Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (Artículo 24), Ministerio de Cultura (Artículo 25), Personeros (Artículo 26), Integrantes del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (Artículo 26)⁵²

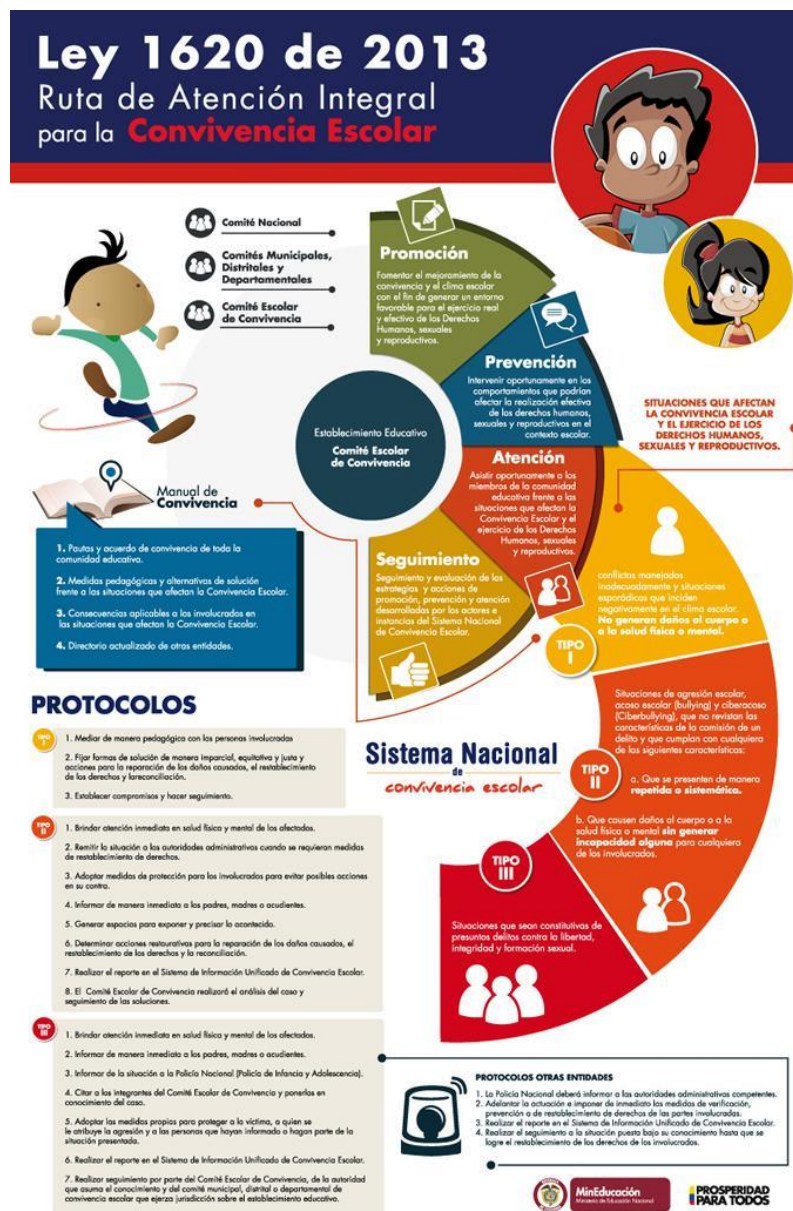
Finalmente, la última parte de la ley hace referencia a las herramientas con las que cuenta el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, que permiten Identificar, prevenir, atender y darle seguimiento a los conflictos que se presentan en la escuela. Estos son: Sistema Unificado de Convivencia Escolar (Artículo 28), La Ruta de Atención Integral (Artículo 29), los elementos que componen la Ruta (Artículo 30) y los Protocolos de la Ruta de Atención (Artículo 31).

A continuación, se presenta la imagen que condensa la información que ha sido utilizada por parte del Ministerio de Educación para dar a conocer los principales elementos que aborda la Ley:

⁵¹ Colombia. Congreso de la República. Decreto 1965 de 2013. Título III. Bogotá. p. 9

⁵² Colombia. Congreso de la República. Ley 1620 de 2013. Op. Cit. Capítulo IV. p. 16

Ilustración 1 Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar



Fuente: <https://goo.gl/FT4EHF>

El decreto 1965 reglamenta la ley 1620 de 2013, en este se definen claramente en el Capítulo III la Ruta de Atención Integral y los elementos que

la componen, tal y como se muestra en la imagen 1. El primer componente es la Promoción. Esta se define así: “se consideran acciones de promoción las políticas institucionales que se concentran en el fomento de la convivencia y en el mejoramiento del clima escolar, con el fin de generar un entorno favorable para el ejercicio real y efectivo de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos en el ámbito escolar.”⁵³

Para poder ejecutar las acciones de promoción se deben definir políticas institucionales, para lo cual, es importante en primer lugar realizar el proceso de actualización y ajuste del Manual de Convivencia y brindar apoyo a los proyectos para el mejoramiento de la convivencia escolar.

El segundo componente de la Ruta de Atención Integral, que en adelante se denominará R.A.I tiene que ver con las acciones de Prevención. Estas acciones “buscan intervenir oportunamente en los comportamientos que podrían afectar la realización efectiva de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos en el contexto escolar, con el fin de evitar que se constituyan en patrones de interacción que alteren la convivencia de los miembros de la comunidad educativa.”⁵⁴ Para intervenir oportunamente es necesario partir desde la identificación de los factores de riesgo particulares de la Institución Educativa, para luego efectuar el fortalecimiento de las acciones que contribuyen al fortalecimiento de los factores de protección y de mejoramiento de la convivencia, y con estos dos elementos diseñar los protocolos que mejor funcionen para el contexto particular de la Institución Educativa.

El tercer componente y sobre el que ha recaído más importancia en las I.E, tiene que ver con las acciones de Atención:

“Se consideran acciones de atención aquellas que permitan asistir a los miembros de la comunidad educativa frente a las

⁵³ Colombia. Congreso de la República. Decreto 1965. Op. Cit. Artículo 36. p. 12

⁵⁴ Ibid, Artículo 37. p. 13

situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, mediante la implementación y aplicación de los protocolos internos de los establecimientos educativos y la activación cuando fuere necesario, de los protocolos de atención que para el efecto se tengan implementados por parte de los demás actores que integran el Sistema Nacional de Convivencia Escolar en el ámbito de su competencia⁵⁵.

Dos elementos se destacan de la atención: el primero que hace referencia a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derecho Humanos, Sexuales y Reproductivos. El segundo hace referencia a los protocolos, es decir las acciones restauradoras o las acciones que tengan que efectuar entidades externas, según la naturaleza de la situación. Para ello la ley propone unas tipologías de las situaciones de conflicto. Estas contienen unas características, y por ende cada una de ellas contiene unos protocolos. En el decreto se definen las situaciones a realizar cuando ocurren en los artículos 42, 43 y 44

Existe la clasificación de las situaciones en tipo I, Tipo II y Tipo III. El siguiente cuadro expone las características de cada una de ellas y los protocolos que le corresponden:

Tabla 2. Situaciones de conflicto y protocolos de atención.

Situación	Características	Protocolo
Tipo I	● Conflictos manejados inadecuadamente. ● Situaciones esporádicas que inciden negativamente en el Clima Escolar. ● No generan daños al cuerpo o la salud.	Artículo 42: ● Mediar de manera pedagógica ● Fijar una forma de solución que busque la reparación de los daños causados
Tipo II	● Situaciones de agresión	Artículo 43:

⁵⁵ Ibid. Artículo 38. p. 14

	escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying). • No revistan las características de la comisión de un delito • Cumplan con cualquiera de las siguientes características: a. Que se presenten de manera repetida o sistemática. b. Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.	• Garantizar la atención en salud física o mental. • Proteger a los involucrados. • Informar a los padres o madres de familia de los involucrados. • Generar espacios para exponer lo sucedido de manera confidencial. • Comité Escolar de Convivencia realizará análisis y seguimiento • Dejar acta de todo lo ocurrido y las decisiones tomadas. • Reportar en el Sistema de Información Unificado.
Tipo III	Situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual.	Artículo 44: • Garantizar la atención en salud física o mental. • Proteger a los involucrados. • Informar a los padres o madres de familia de los involucrados. • Poner la situación en conocimiento de la Policía Nacional. • Citar a los miembros del Comité Escolar de Convivencia, para enterarlo de la situación. • Velar por la protección de la víctima. • Reportar en el Sistema de Información Unificado. • Realizar el Seguimiento.

Fuente: Colombia. Congreso de la República. Decreto 1965 de 2013.

1.3.2 Guía 49

A partir de la ley 1620 y junto a los aportes de investigadores reconocidos como Enrique Chaux, Zaritzky, Cajiao, Mockus y otros se entiende la importancia de transformar el enfoque educativo y la forma en la que se está enseñando a convivir con los otros, mediante la apropiación de competencias

que permitan el ejercicio de los derechos humanos, los derechos sexuales y reproductivos y finalmente la mitigación de la violencia en la escuela, que se relacionan con los otros contextos no escolarizados.

En el año 2014 el Ministerio de Educación publicó la guía pedagógica No. 48 y la No. 49. Justamente un año después de promulgada la ley 1620 de 2013, y en cumplimiento del Artículo 15, en los numerales 1 y 3:

- “Promover y fomentar conjuntamente con las secretarías de educación certificadas, en los establecimientos educativos, la implementación de los programas para el desarrollo de competencias ciudadanas, la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, de conformidad con los lineamientos, estándares y orientaciones que se definan. Dicha implementación se hará a través de proyectos pedagógicos de carácter obligatorio, de conformidad con el artículo 14 de la Ley General de Educación, como parte de los Proyectos Educativos Institucionales –PEI o de los Proyectos Educativos Comunitarios -PEC-, según el caso.
- Producir y distribuir materiales educativos para identificar y utilizar pedagógicamente las situaciones de acoso escolar y violencia escolar, a través de su análisis, reflexiones y discusiones entre estudiantes, que orienten su manejo en los establecimientos educativos en el marco del ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y de la formación para la ciudadanía.”⁵⁶

Las guías pedagógicas que el Ministerio de Educación elaboró en cumplimiento de sus obligaciones en el marco de esta ley, son herramientas que permiten guiar y orientar los procesos curriculares de implementación de la formación para la ciudadanía y la convivencia, un elemento didáctico, como la utilización de la transposición didáctica ya que ese saber desde el marco legislativo, es decir los conocimientos del nuevo panorama del

⁵⁶ Colombia. Congreso de la República. Ley 1620 de 2013. Op. Cit. p. 9.

ciudadano, sufren unas “transformaciones adaptativas”⁵⁷ para que al ser enseñados sean más significativos, puesto que este tipo de saberes han sido enseñados de maneras abstractas y repetitivas sin tener una reflexión crítica frente a ello. Con el conjunto de guías 49, se proponen ejercicios prácticos además del paso a paso para alcanzar el objetivo que se propone desde cada una de las Guías que integran la Guía Pedagógica No. 49, articulando el marco teórico y el marco legislativo a las prácticas educativas que se proponen.

Otro aspecto importante de la Guía 49, y como ya se había mencionado, propone tres enfoques que orientan las propuestas para el mejoramiento de la convivencia escolar. El siguiente cuadro explica los tres enfoques: *enfoque de Derechos Humanos, enfoque diferencial y enfoque de género*, desde los cuales se apuesta a la transformación de las prácticas pedagógicas para la convivencia escolar y la formación en competencias ciudadanas.

Tabla 3. Enfoques para la transformación de las prácticas pedagógicas.

Nombre	Definición	Relación con la escuela
Enfoque de derechos humanos	Incorporar este enfoque en la escuela significa explicitar en las prácticas educativas y principios pedagógicos que los DDHH y la dignidad, son el eje rector de las relaciones sociales entre la comunidad educativa. Se trata de potenciar prácticas y formas de vivir desde los referentes éticos de los DDHH, desde los cuales se desplazan y cuestionan significados y formas de actuar contrarias a la dignidad de las personas y al respeto por sus DDHH.	Parte fundamental de este enfoque es la dignidad humana, la cual se concreta en la posibilidad de construirse un proyecto de vida (vivir como se quiera), tener condiciones materiales para hacerlo posible (vivir bien), y la existencia de plataformas sociales y culturales donde desplegarlo (vivir sin humillaciones). En consecuencia, todo el sistema de derechos ha sido creado para aportar a la concreción de la dignidad humana (Corte Constitucional de Colombia, 2002). Conociendo que el ejercicio de la ciudadanía es posible y real en tanto el Estado y la sociedad garanticen la dignidad y los derechos a las

⁵⁷ Yves Chevallard. La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado. Editorial Aique, buenos Aires, 1991.

		personas que conforman los grupos sociales, se hace necesario aportar a la formación de sujetos activos de derechos. Una posibilidad de incorporar este enfoque en los EE, en el marco de la convivencia escolar, es movilizar las actitudes y competencias de la comunidad educativa hacia lo colectivo y lo público, para que pueda reflexionar sobre la importancia de estos elementos para la convivencia pacífica.
Enfoque diferencial	Se relaciona con identificar en la realidad y hacer visibles las formas de discriminación que se presentan en la escuela contra grupos considerados diferentes por una mayoría (ONU, 2013). Así mismo, se toma en cuenta este análisis para ofrecer atención y protección de los derechos de estas personas o grupos. Las ventajas de aplicar este enfoque como herramienta se relacionan con la respuesta a las necesidades particulares de las personas, reconocer vulnerabilidades específicas y permitir realizar acciones positivas que disminuyen las condiciones de discriminación y buscan transformar condiciones sociales, culturales y estructurales (ONU, 2013).	Históricamente la humanidad ha aprendido a crear desigualdades donde solo hay diferencias. Incorporar el enfoque diferencial significa que cada comunidad escolar establece su intencionalidad educativa y sus principios, y orienta sus prácticas educativas teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra; de manera que el proceso educativo sea pertinente para la comunidad educativa. En este sentido, la comunidad genera mecanismos para reconocer, visibilizar y potenciar el hecho de que en la comunidad educativa hay personas con características particulares en razón de su ubicación en un territorio determinado, su procedencia, quehacer, edad, género, orientación sexual, y situación de discapacidad, quienes requieren una atención particular y la puesta en marcha de acciones afirmativas que le permitan sentirse parte de la comunidad educativa.
	Es un enfoque de trabajo que analiza la situación de mujeres y hombres en la escuela, haciendo énfasis en el contenido y calidad de las relaciones (HEGOA & ACSUR, 2008). Las relaciones de género han sido	Incorporar un enfoque de género en la escuela significa identificar las formas cómo se construyen las relaciones entre hombres y mujeres, y la manera en que estas son determinadas por el sistema de

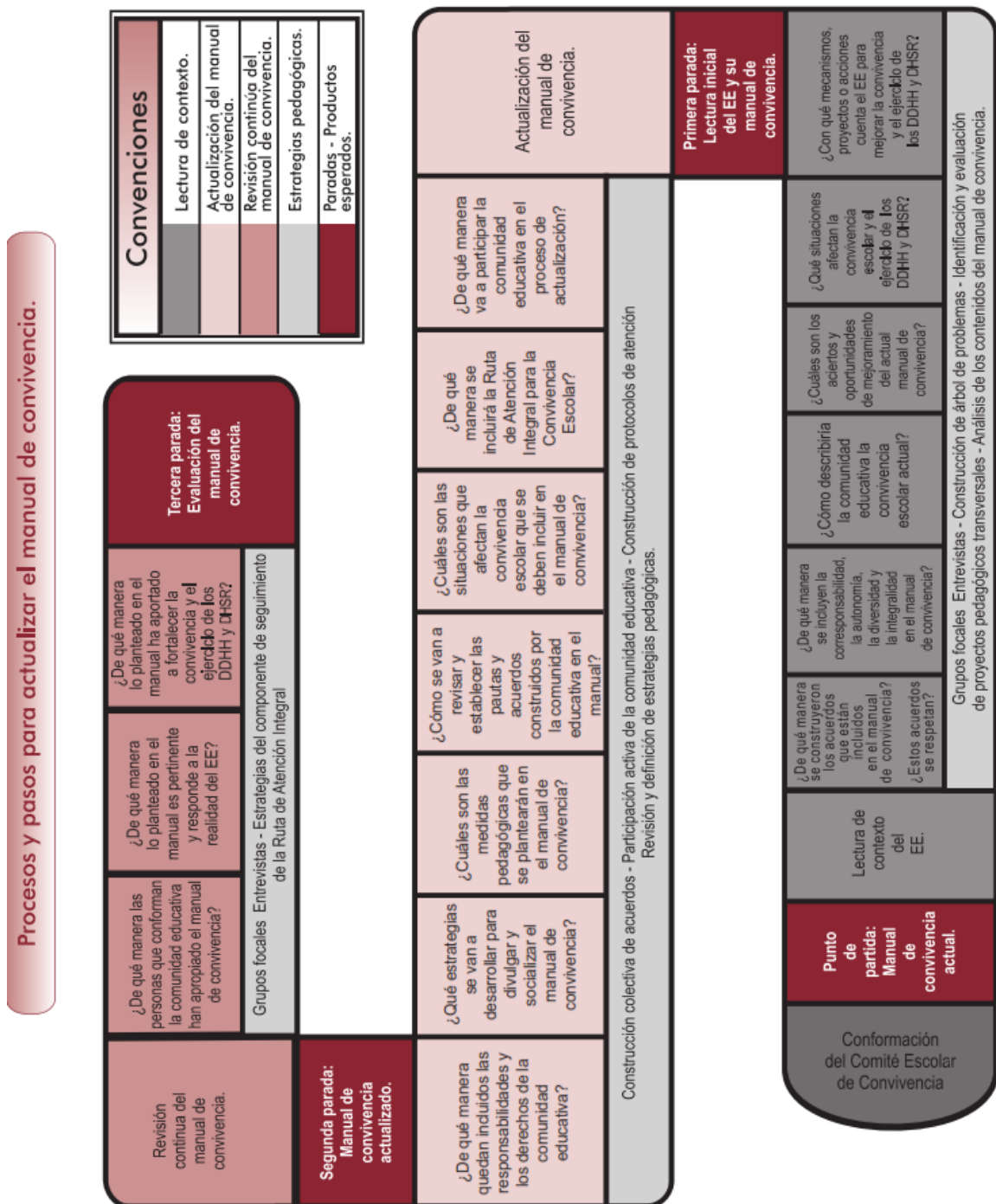
Enfoque de género	consideradas como sinónimo de desigualdad, jerarquía y poder, debido a la discriminación de género. Esta ha sido aún más fuerte contra las mujeres y niñas porque históricamente se han construido relaciones desiguales de poder desde las cuales se justifica la opresión que explota y disminuye sus capacidades; limitando su participación e impidiendo el ejercicio de sus derechos de manera justa.	creencias sociales del contexto en el que se encuentran. Para esto, es necesario analizar este tipo de relaciones en la escuela, a partir de las opiniones y creencias que las personas tienen sobre cómo debe comportarse una mujer o un hombre para ser socialmente reconocidos como tales. Finalmente, este enfoque facilita la generación de espacios de reflexión sobre el género en la escuela y el fomento de acciones afirmativas para equiparar hombres y mujeres en oportunidades educativas, participación, reconocimiento e inclusión sociocultural, y realización de DHSR.
-------------------	--	---

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Guía N° 49. 2013.

La guía 49 estructuralmente está compuesta por tres guías, la primera de ellas es la *Guía pedagógica Manual de Convivencia*, la cual aborda orientaciones sobre la actualización del Manual de Convivencia, ya que con la ley 1620 de 2013 se decreta la prioridad de realizar esta actividad de manera conjunta con la comunidad educativa y vinculando las disposiciones teóricas a la luz de las realidades de cada una de las Instituciones Educativas.

La siguiente imagen, corresponde a uno de los anexos de esta guía, donde menciona la metodología de paso a paso para la actualización del Manual de Convivencia, iniciando por la conformación del Comité Escolar, luego los insumos para realizar una lectura de contexto y realizar el proceso de elaboración de acuerdos y protocolos que se construyan, para finalizar en el proceso de evaluación continua. A demás de ello incluye las estrategias pedagógicas sugeridas para realizar estos pasos.

Ilustración 2 Pasos para la actualización del Manual de Convivencia según la guía N° 49.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Guía N° 49. 2013.

La segunda *Guía pedagógica Ruta de Atención Integral Para la Convivencia Escolar*, contiene la explicación y herramientas pedagógicas sobre cada uno de los componentes de la R.A.I (prevención, promoción, atención y seguimiento).

Finalmente, en la *Guía Pedagógica ¿Qué puedo hacer para Fortalecer la Convivencia Escolar?* contiene las acciones de manera propositiva, que cada uno roles de los miembros de la comunidad educativa (Estudiantes, familia, Directivas Docentes, Docentes y docentes con funciones de orientación) pueden hacer para aportar a la convivencia escolar y la construcción de espacios democráticos y de participación ciudadana.

Para concluir, esta conceptualización que contiene elementos teóricos para entender la convivencia escolar y las competencias ciudadanas, al igual que elementos legislativos para tener en cuenta según los diferentes niveles de concreción (Macro, Meso y Micro)⁵⁸; que se articulen para alcanzar el objetivo de diseñar un proyecto transversal para el mejoramiento de la convivencia escolar en la I.E Jesús Villafañe Franco.

La ley 115 de 1994 no establece como tal el concepto de programas transversales, pero los define en el Artículo 14 como de enseñanza obligatoria:

En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con:

- a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política;
- b) El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas

⁵⁸ Ver: Díaz Barriga. El Currículo. Tensiones Conceptuales y Prácticas. Op. Cit.

culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo;

c) La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política;

d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y

e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.

Interesa los puntos d) y e), para la elaboración de un proyecto de carácter transversal es decir un proyecto que bien se explica en los Estándares en Competencias Ciudadanas que “la formación para la ciudadanía no es una asignatura aislada, sino una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas e instancias de la institución escolar y toda la comunidad educativa, conformada por las directivas, los docentes, los estudiantes, las familias, el personal administrativo y las demás personas que interactúan en ella”⁵⁹

Con el marco jurídico antes descrito se sitúa la importancia de la formación en competencias ciudadanas y el papel que juega la convivencia escolar en la disposición de los escenarios y de las relaciones sociales democráticas para que esta formación no quede en elementos abstractos.

⁵⁹ Ministerio de Educación Nacional. Estándares Competencias Ciudadanas. Op Cit.

2. Contexto histórico: la Institución Educativa en un contexto de violencia.

El presente capítulo pretende analizar dos contextos, que se considera tienen relación directa con las prácticas evidenciadas en la institución. El primero es el contexto social en el cual esta se ubica. Para ello se realizará una contextualización del barrio Marroquín III, considerando además el proceso de desarrollo de la misma en el sector. Esto, teniendo en cuenta la influencia que ejerce el contexto en las prácticas de convivencia en las Instituciones Educativas; dado que en algunas ocasiones esta impacta las formas de relacionarse de quienes integran la comunidad educativa.

Posteriormente, se abordarán los conceptos de disciplina y convivencia en la escuela colombiana, teniendo en cuenta la concepción histórica que se ha tenido de estas, ya que creemos que esta se encuentra profundamente arraigada en las prácticas educativas de los docentes y directivos en la actualidad, lo que en ocasiones dificulta la transformación de las prácticas pedagógicas. Finalmente, se abordará el análisis del trabajo de campo realizado a la luz de conceptos que se consideran claves y que permitieron evidenciar con mayor claridad la realidad de la institución en cuanto a los procesos de convivencia.

2.1. Caracterización histórica de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco: procesos comunitarios de los primeros habitantes del barrio Marroquín III.

El barrio Marroquín III, se encuentra ubicado en el oriente de Santiago de Cali, en la comuna 13, en lo que se ha denominado Distrito de Aguablanca. Este sector de la ciudad surge durante la segunda mitad del siglo XX, a través de asentamientos urbanos informales, producto en gran medida de las

oleadas migratorias llegadas a la ciudad desde diferentes sectores del país. El sector ha sido además vulnerado por flagelos como la pobreza extrema y la violencia, lo cual ha generado diversidad de problemáticas para las comunidades que lo integran.

A continuación, se expondrán algunas consideraciones específicas que permitirán comprender el origen del Distrito de Aguablanca y del barrio Marroquín III, para dar paso a una breve reseña de la Institución Educativa, la cual se construyó y consolidó gracias al esfuerzo de la comunidad del sector y su preocupación por brindar a los niños y jóvenes de este, oportunidades para el mejoramiento social a través de la educación.

2.1.1 La formación del Distrito de Aguablanca.

El Distrito de Aguablanca, conformado por las comunas 13, 14 y 15 de Santiago de Cali, ha sido considerado, desde su surgimiento como asentamiento urbano; un espacio de marginación social, en el cual se han ubicado algunos de los grupos poblacionales más vulnerables de la ciudad, viéndose inmerso en un sinnúmero de problemáticas sociales. La más marcada y la que tal vez da origen al resto, es la desigualdad social entre sus habitantes. Consideramos importante dentro de este proceso de caracterización revisar los procesos históricos que dan cuenta del origen y consolidación de este sector.

En mitad del siglo pasado, Cali enfrentó como ciudad una serie de transformaciones que desembocaron en el surgimiento del Distrito de Aguablanca. Esta época se caracterizó entonces por la lucha por la tierra y la vivienda, tanto de la población caleña como del gran número de migrantes que llegaron incentivados por el crecimiento económico de la ciudad. Según

Edgar Vásquez⁶⁰, Cali vivió un periodo de auge industrial entre 1945 y 1958, que se concentró en gran medida en el área metropolitana Cali-Yumbo. Durante este periodo, grandes empresas como Propal, Warner Lambert, laboratorios Baxter, Johnson & Johnson, se instalaron en esta área.

Sumado a esto, en 1971, al ser sede de los Juegos Panamericanos, se inició un proceso de reestructuración infraestructural de la ciudad, transformándola en una ciudad cosmopolita, y aumentando en las poblaciones cercanas la visión de ciudad próspera. Fue así como con la esperanza de mejorar sus condiciones sociales muchas personas de diversos sectores del país se trasladaron a Cali. Entre otros hechos se pueden resaltar igualmente el terremoto de 1979, que afectó a la Costa Pacífica colombiana, generando la migración masiva de sus pobladores hacia urbes como Cali.

Es importante tener en cuenta, que pese a la imagen de prosperidad que proyectaba la ciudad, entre 1958 y 1970, se vivió un proceso de desaceleración industrial en el Valle del Cauca, producto del decrecimiento de la economía a nivel global. Colombia se afectó especialmente por la caída externa del precio del café. Sin embargo, el departamento se benefició de la cancelación de los tratados entre Estados Unidos y Cuba, recibiendo la cuota azucarera norteamericana. Por su parte, las grandes empresas del sector Cali-Yumbo; temerosas de una crisis económica, limitaron sus niveles de producción y generación de empleo, a partir de lo cual se empieza a generar en la población que habitaba la ciudad una fuerte tendencia a la informalidad laboral, especialmente en los sectores populares y en los migrantes recién llegados a la ciudad⁶¹.

En este sentido, si bien, la ciudad se mostraba próspera y en crecimiento, su gobierno interno declaraba que el suelo destinado a la construcción de

⁶⁰ VASQUEZ, Edgar. Historia de Cali en el siglo XX: Sociedad, economía, cultura y espacio. Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica. 2001. p. 262.

⁶¹ Ibid. p. 262

viviendas de interés social se había agotado, por lo cual no se podía suplir las necesidades habitacionales de sus propios habitantes, lo que derivó en procesos de invasión de terrenos baldíos en algunos casos y en otros en la ocupación de las zonas de ladera. Durante la década de los 60, se intensificó el conflicto por la tierra, al generarse invasiones masivas de terrenos, especialmente el suroriente y norte de la ciudad. A estos asentamientos se les conoce como barrios piratas. No contaban además con los servicios públicos necesarios. Así lo afirma Vásquez: “Las oleadas de inmigrantes que, en la década anterior, habían ocupado el espacio interior de la ciudad en casa de familiares o amigos o se habían hacinado en inquilinatos, se lanzaron de manera masiva a la conquista de tierras y a la lucha por la vivienda con la dirección de organizaciones políticas y sociales”⁶².

La presión ejercida por la comunidad en general, llevó a que se construyeran barrios en las zonas mencionadas previamente, a través de entidades como el Instituto de Crédito Territorial. Sin embargo, estas zonas se caracterizan por ser de alto riesgo de inundación de los ríos Cauca y Cañaveralejo. Buscando mitigar esta situación, en la década de los 60, la CVC y Emcali, ejecutaron obras de drenaje y contención. Entre estas el Plan Aguablanca, que tendría como resultado principal la construcción del jarillón del río Cauca.

Este proyecto habilitó 5600 hectáreas que hasta el momento habían tenido un uso netamente agrícola. Debido a las constantes inundaciones, entre 1958 y 1961 se buscó controlarlas mediante la implementación de un mega cultivo de sorgo, que permitía secar el agua en algunos sectores. Para intervenir este problema planteó la construcción del jarillón, a través de un modelo norteamericano aplicado en el Valle del río Tennessee⁶³. Sin embargo, los terrenos en general se caracterizan por suelos blandos y con

⁶² Ibid, p 267.

⁶³ En el Valle del río Tennessee, se construyeron, a partir de 1933, presas para la regulación del caudal del río, estas dieron lugar a embalses y depósitos de agua, que eran utilizados posteriormente para regar las tierras cultivables cercanas al río.

altos niveles freáticos. Pese a esto entre 1960 y 1990 se presentó una ocupación masiva del sector, el cual transformó su vocación agrícola a suelo urbano, dejando de lado totalmente la planeación municipal estipulada en el Plan de Desarrollo de Cali.

La necesidad inminente de vivienda de los recién llegados, y de los caleños que no encontraron nuevos espacios para habitar, hizo de este espacio un lugar propicio,

“El proceso de ocupación en esta zona fue masivo e intenso. Cada centímetro de terreno era utilizado para acomodar un rancho. Se arrasaron árboles, vegetación y aguas. Hoy el Distrito es un inmenso espacio ocupado por casas de habitación, con mínimas zonas verdes. Las inundaciones son menos frecuentes, pero hasta hace algunos años cualquier lluvia se convertía en tragedia”.⁶⁴

Dicho proceso se vio mediado por diversos factores y agentes. Se destaca, como ya se mencionó, la movilización interna de habitantes de la ciudad debido al agotamiento del suelo destinado a la construcción de viviendas de interés social. Así mismo se presentaron casos de urbanizadores ilegales que ofrecieron para la venta terrenos no aptos para la vivienda dado que estos eran inundables, sin dejar de lado las redes clientelares que se establecieron en torno a este fenómeno de ocupación, consolidadas a través del apoyo de grupos de políticos locales que alentaron el proceso de invasión del sector, haciendo promesas de mejora a sus habitantes, dichas situaciones presentadas en una primera ola de toma de tierras del sector. Posteriormente se daría así mismo un proceso de migración de población oriunda de Antioquia, la zona Andina, el sur del departamento del Valle del Cauca y el norte del departamento del Cauca.

⁶⁴ VANEGAS MUÑOZ, Gildardo. Cali tras el rostro oculto de las violencias. Cali. 1998. Instituto CISALVA. Universidad del Valle. p. 49.

En los años 90 el distrito de Aguablanca fue dividido territorialmente por la administración municipal en las comunas 13, 14 y 15. Posteriormente, se continuaría con la urbanización racional y planificada de los terrenos más cercanos al río Cauca, los cuales actualmente integran la comuna 21. Esto se hizo con el fin de frenar la ocupación ilegal de dichos territorios, y con el apoyo principalmente de entidades como las cajas de compensación familiar.

Por otra parte, en relación a la caracterización de sus habitantes, podemos agregar que:

“Las comunas 14 y 15 se destacan porque en ellas el 50% o más de su población es negra [...] Este sector de Cali se expande vertiginosamente desde los años 1980 y continúa su crecimiento en la comuna 21 y áreas de las comunas 13, 14 y 15, precisamente vinculados a las corrientes migratorias del Pacífico sur, con una altísima participación de gente de Tumaco, pero también hay una migración desde Buenaventura y otros municipios del Pacífico, primero en la década de 1980 más asociada al generoso sistema pensional de la empresa Puertos de Colombia, luego en la década de 1990 y lo que lleva del siglo XXI, relacionada con el fenómeno del desplazamiento del conflicto armado.”⁶⁵

2.1.2 La comuna 13 y el barrio Marroquín III

La comuna trece está compuesta por veintitrés barrios, entre los que se destacan Los Comuneros II, Omar Torrijos, Rodrigo Lara Bonilla, Marroquin III, Ulpiano Lloreda, El Vergel, Villa del Lago, El Poblado I y II, Calypso, Villa Blanca, El Pondaje, Ricardo Balcázar, entre otros. Vanegas describe así algunas características de esta comuna:

⁶⁵ URREA GIRALDO, Fernando. Transformaciones sociodemográficas y grupos sociales en Cali, siglo XX e inicios del XXI. En: Historia de Cali del siglo XX. Tomo I: Espacio urbano. Grupo de Investigación Nación, Cultura y Memoria. Cali. 2012. Universidad del Valle. p. 178.

“Si algo caracteriza esta comuna es la desigualdad social y económica que se percibe en los barrios, viviendas y hasta en las apariencias de las propias personas. En un mismo barrio se encuentran las más miserables casuchas, al pie de casas en concreto y hasta de varios pisos. Del mismo modo hay diferencias abrumadoras de un barrio a otro. Con el simple cruzar de una calle se pasa a un mundo distinto. Otros rostros, otras casas, otras cosas.”⁶⁶

Cómo era frecuente en el resto del sector, la comuna trece sufría constantemente fuertes inundaciones, tanto a causa de las lluvias, como del desbordamiento de los canales de aguas negras o residuales que pasaban por el sector y procedían de barrios como El Diamante y Antonio Nariño, esto debido al bajo nivel de los terrenos, por lo cual fue necesario el esfuerzo de los habitantes para rellenar con tierra y elevar los terrenos de sus viviendas. Estas situaciones se pueden evidenciar en el siguiente relato de un habitante del sector:

“Como el terreno era bajito, para poder subir el nivel de la casa mi papá utilizó treinta y ocho volquetadas de tierra. Como este barrio era tan bajo, llegaban todas las aguas de Antonio Nariño y El Diamante y se inundaba. La gente sufría con esas inundaciones y buscó la forma de ir subiendo, hasta llegar a donde estamos ahorita. Creo que subimos por lo menos un metro del nivel de antes.”⁶⁷

Por su parte la señora América Vera, una de las primeras habitantes del barrio Marroquín III señala: “Llovía en Jamundí y ya estábamos inundados por ahí por esos sitios, nosotros nos inundamos mucho tiempo y entonces hubo que rellenar, cuando ya se hicieron las casas, ya también vinieron las

⁶⁶ VANEGAS. Op. Cit., p. 47.

⁶⁷ Relato de un poblador de la Comuna 13. Tomado de: VANEGAS. Op. Cit. p. 49.

inundaciones porque no estaba bien el alcantarillado, y nos inundábamos mucho, les tocaba que a mis hijos sacar el agua”.⁶⁸

En cuanto al barrio Marroquín III, se puede afirmar que este se caracteriza por las mejoras que sus habitantes han logrado tanto en sus viviendas como en el barrio en general, se evidencia igualmente una gran cantidad de asociaciones y grupos poblacionales, los cuales se han integrado para lograr mejoras especialmente a nivel social. Entre los grupos poblacionales se destacan grupos juveniles de todo tipo, desde las bandas y pandillas, vinculadas a las problemáticas sociales del sector, hasta los de tipo cultural y social, que por el contrario han resignificado y dignificado en muchas ocasiones a las comunidades que allí habitan.

La formación del barrio se dio, al igual que en el resto del Distrito de Aguablanca, a través de la apropiación ilegal de los terrenos, en los cuales se inició la construcción de ranchos de esterilla. Algunos lotes fueron vendidos posteriormente por cooperativas a bajos precios, o en algunos casos por personas que ya habían iniciado la adecuación del terreno, por lo cual algunas familias compraron terrenos con pequeñas construcciones en esterilla. La señora América Vera, relata cómo fue su llegada al barrio:

“Mi papá me compró un lote y cuando yo llegué ya estaba construido en esterilla, la persona que yo le digo, ella llegó y a ella le dijeron este es su número de lote y ellos llegaron a construir, hubo mucha gente que llegó a construir, porque yo cuando llegué, llegué fue a vivir en un rancho de esterilla. Había muy pocos, porque se veían hasta las otras calles, las casas, en cada calle había varias familias. Ya estaba la escuelita, ya la habían construido”⁶⁹

⁶⁸ ENTREVISTA con América Vera, habitante del barrio Marroquín III. Cali, 15 de octubre de 2016.

⁶⁹ Ibid. ENTREVISTA con América Vera.

De la misma forma, en todo el sector la comunidad del barrio vivió una fuerte lucha para adaptar los terrenos de tal forma que pudieran ser habitados, entre estos se encuentra el proceso de adecuación de los servicios públicos como el acueducto, el alcantarillado, con los cuales no contaban al llegar, y la instalación adecuada de redes eléctricas, ya que estas llegaban a las casas a través de postes realizados de forma informal por los habitantes usando palos de madera y cableado eléctrico. Igualmente, se realizó la adecuación y pavimentación de las calles. Durante este proceso se contó en gran medida con el apoyo de políticos, lo que estableció tanto en el barrio como en todo el sector fuertes redes clientelares, a través de las cuales la población se veía *beneficiada* con el mejoramiento de las condiciones sociales del sector al brindar apoyo a un partido político o candidato. Frente a esto la informante relata: “Ya los políticos ayudaron con la pavimentación del barrio, dieron tanto dinero y nosotros pusimos el otro tanto, porque las calles eran sin pavimentar. El agua también, nosotros tuvimos que dar para comprar las mangueras y todo, ellos dieron un tanto y nosotros dimos otro tanto”.⁷⁰

Igualmente, es importante resaltar la lucha de los líderes del sector para la construcción de la Institución Educativa, la cual inició a través de la construcción de una pequeña escuela con el apoyo de la fundación Johnson & Johnson, pero dado que esta únicamente atendía a la primera infancia y la primaria, se hacía necesaria la construcción de una que atendiera todos los grados de formación de los niños, niñas y jóvenes del barrio y del sector. En este proceso se contó igualmente con el apoyo de organizaciones políticas. Frente a este proceso, la señora América Vera relata: “La primera piedra del colegio la pusimos me parece que en 1991, también ayudó mucho un político José Arbey Carvajal, es que no me acuerdo bien en qué año fue que se pasaron para el colegio” “Claro, porque la escuelita no funcionaba para

⁷⁰ Ibid. ENTREVISTA con América Vera.

bachillerato sino para primaria no más. Los profesores ayudaron mucho, porque ellos se venía a veces hasta en botas pantaneras para poder entrar a enseñar en el colegio, íbamos en carretillas a que la gente nos regalara ladrillos y todo eso para el colegio”⁷¹

La Institución Educativa fue construida en un terreno ubicado junto a la Laguna del Pondaje, cómo narra la entrevista, la comunidad se unió para lograr su construcción, además de esto, se contó con el apoyo y compromiso de los primeros docentes nombrados por la Secretaría de Educación Municipal, los cuales no se limitaron a realizar la labor educativa, sino que colaboraron en la adaptación de la planta física, y trabajaron en ocasiones sin las herramientas necesarias para el desarrollo de sus clases. Esto derivó en fuertes lazos entre dichos docentes y la comunidad, los cuales se han fortalecido con el paso de los años, ya que muchos continúan en la Institución y han formado a numerosas generaciones de niños y jóvenes del sector.

El trabajo y esfuerzo de las comunidades no terminó con la construcción de la planta física de la Institución Educativa, fue necesario continuar exigiendo el nombramiento de docentes, los cuales en ocasiones no eran suficientes, así como la destinación de recursos para su funcionamiento adecuado: “Y cuando la cuestión del colegio, que a veces faltaba un profesor había que ir a la Secretaría de Educación y estacionarse ahí con varios padres, hasta que no nos arreglaban el problema no nos veníamos, exigíamos hablar con el secretario de educación, con el que fuera”⁷²

Todo el esfuerzo y trabajo de los habitantes del barrio para lograr la consolidación de la Institución Educativa, fortaleció los lazos entre esta y la comunidad. En el barrio se sentía en ese entonces un fuerte sentido de pertenencia por Institución, la cual además de haberse logrado con el

⁷¹ Ibid. ENTREVISTA con América Vera.

⁷² Ibid. ENTREVISTA con América Vera.

esfuerzo colectivo, se establecía como una oportunidad de mejoramiento y transformación social para la comunidad, y para aquellos que veían en la educación la oportunidad para mejorar las condiciones de vida de sus familias. La Institución se estableció entonces como un lugar de nuevas oportunidades, no sólo para los niños y jóvenes que se beneficiaron de esta, sino para las familias en general, ya que muchas se vincularon a espacios como el restaurante y la tienda escolar.

2.1.3 El desarrollo de la Institución Educativa en un contexto de violencia.

Una vez abordados aspectos generales de la conformación y consolidación del Distrito de Aguablanca y el barrio Marroquín III, es importante revisar el surgimiento y desarrollo de realidades de violencia en el sector, y cómo estas se relacionan directamente con la Institución Educativa, afectando en ocasiones el desarrollo adecuado de los procesos educativos y sociales de los niños, niñas y jóvenes del sector.

La desigualdad social sumada a la pobreza y la falta de oportunidades sociales a las que se enfrentaron los habitantes del Distrito de Aguablanca desde su conformación, derivó en problemáticas sociales como el surgimiento de pandillas juveniles, micro tráfico de estupefacientes, el sicariato, la inseguridad y la violencia. Sumado a esto, el distrito de Aguablanca fue uno de los lugares puntuales de la ciudad, donde impactó profundamente a nivel social la cultura del narcotráfico que se desarrolló en Cali a partir de la década de los ochenta, arraigando en la población juvenil especialmente, el ideal de conseguir dinero fácil a través de la delincuencia. Esto se evidencia en el sector a través de lo que algunos autores han llamado *narco cultura* “que dice que para salir de pobre y tener poder todo vale: subir a las que sea y cómo sea, sin respetar leyes, reglas, instituciones, valores, cuerpos, éticas, vidas: un modo de pensar que nos dice que “no vale

la pena” el esfuerzo, ni el camino largo, ni la legalidad, ni la democracia, ni los derechos humanos: un modo de pensar que se ha convertido en nuestra estética-ética”⁷³.

Si bien, la población actualmente lucha contra estas realidades, muchas de ellas siguen impactando el diario vivir de los habitantes del sector. En este sentido, no podríamos desligar dicho contexto de violencia y su relación directa con el entorno escolar.

Si bien a lo largo del tiempo las autoridades han buscado, a través de diversas medidas, disminuir las cifras de violencia en todo el Distrito de Aguablanca, hay aspectos que han permanecido y se han arraigado en las comunidades del sector. Las instituciones educativas de las comunas que lo conforman, aún se ven afectadas por fenómenos como el microtráfico tanto interno como externo, que tiene en ocasiones como objetivo principal a los estudiantes, así como estudiantes que hacen parte de pandillas o grupos ilegales y tal vez una de las más complejas para las comunidades, la demarcación de fronteras invisibles por estos grupos, que en gran medida afecta igualmente los procesos educativos

El barrio Marroquín III por su parte no ha sido ajeno a las realidades mencionadas:

“Si, lo que no me acuerdo es en qué año se dificultaron las cosas, pero estaban los muchachos pequeños, antes uno salía y no pasaba nada, hubo un tiempo en que estuvo calmado, y ya después cuando entró lo de la limpieza, mataban muchos muchachos, estaban robando mucho, y no se podía andar por el

⁷³ RINCÓN, Omar. Todos llevamos un narco adentro - un ensayo sobre la narco/cultura/telenovela como modo de entrada a la modernidad. Revista Matrices Vol. 7 N° 2. Sao Paolo. Julio de 2013. Recuperado el 21 de mayo de 2017 a partir de: <https://goo.gl/kYMXDb>

barrio. Habían pandillas, claro que con nosotros no se metían”⁷⁴

El relato de la señora América Vera, quien, además; es madre de familia de egresados de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, da cuenta de las situaciones a las que se han enfrentado los jóvenes que han crecido en el barrio. Algunos de estos, a causa del contexto en el que habitan, se integran a pandillas juveniles o se ven involucrados en situaciones delictivas o conflictivas propias de ambientes de violencia, viéndose inmersos en la delincuencia desde muy temprana edad; los que no, por su parte, no dejan de vivir realidades propias del contexto, generando en la misma medida, impacto en la forma en la que percibe la sociedad y en ocasiones la manera en la que se relacionan e interactúan entre si. Enrique Chaux denomina esto como ciclo de la violencia en el barrio: “En el ámbito comunitario, varios estudios han encontrado que niños y adolescentes que viven en barrios o municipios violentos tienen más probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos”.⁷⁵

En la Institución Educativa, pese a que se presentan situaciones de agresión tanto física como verbal, entre estudiantes, estas suelen derivar de conflictos manejados inadecuadamente, que escalan hasta la agresión y la violencia. Se puede afirmar igualmente que además de estas situaciones, que pueden ser consideradas leves, las situaciones propias del sector, mencionadas previamente y que podrían afectar a la comunidad educativa, no han impactado de manera fuerte la realidad institucional. Sin embargo, docentes y directivos tienen constante cuidado con que situaciones como el microtráfico y el porte de armas no se introduzcan en el contexto y afecten a sus estudiantes, se puede decir entonces que, hasta el momento, en gran medida los factores de riesgo presentes en el sector se han mitigado. Estos aspectos se abordarán a fondo más adelante a través del análisis del trabajo

⁷⁴ ENTREVISTA con América Vera. Op. Cit.

⁷⁵ CHAUX, Op. Cit. p. 47.

y la experiencia vivida en campo.

Es importante, al hablar de convivencia y conflictos escolares, tener presente el impacto que los contextos de violencia pueden tener en los estudiantes. En algunos casos, la escuela se presenta para estos como una isla en medio de realidades de conflicto, como un escape de realidades de violencia que pueden vivir no sólo en el barrio sino también en sus hogares. Así mismo, para algunos estudiantes la escuela es un espacio de resocialización. Este aspecto hace parte importante de la lectura de las situaciones que se presentan, permite entonces comprender la forma en la que se dan la convivencia y en la que se integran los actores de una comunidad educativa.

Por otra parte, Edgardo Alvarez Puga, afirma que la convivencia y en este sentido, la forma en la que se relacionan los integrantes de una comunidad educativa, se puede entender como una micropolítica de la escuela: “Analizar los modelos de relación de los sujetos en las Instituciones Educativas, permite comprender modelos de ciudadanía de participación democrática, de atención a la diversidad, del manejo del conflicto social, entre otros. En este sentido la convivencia en la escuela, muestra aspectos de la convivencia en el barrio, en la ciudad, el país.”⁷⁶. Como lo hemos reiterado a lo largo de este apartado, no podemos desligar entonces a la escuela de su contexto, tener claridad frente a esto nos permite comprender muchas de las situaciones que se presentan a diario en las aulas y permitirá, a su vez, establecer estrategias que impacten no sólo a la Institución Educativa, sino al contexto en general, estrategias que tengan en cuenta realmente las necesidades de las comunidades.

⁷⁶ ALVAREZ PUGA, Eduardo. La convivencia escolar como micropolítica en la escuela: tensiones a abordar (Ponencia). En: I CONGRESO MUNICIPAL DE CLIMA ESCOLAR (2: 2015 : Cali).

3. Realidad institucional: Las prácticas de convivencia escolar en la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco.

En este capítulo se presentarán las dinámicas evidenciadas en la Institución Educativa en cuanto a convivencia y clima escolar, resolución de conflictos, y las diversas prácticas relacionadas con estas. Para ello se tomará como base el trabajo de campo ejecutado en el marco del proyecto “Apoyo Psicosocial para el mejoramiento de la convivencia y la prevención de la violencia escolar en Instituciones Educativas Oficiales en el Municipio de Santiago de Cali” ejecutado en el año 2015. Teniendo también en cuenta las necesidades actuales del contexto colombiano, el nuevo lenguaje y estrategias aportadas por la normatividad vigente, orientada a la mitigación de las situaciones de violencia y conflicto; que se consideró en algún punto iban en aumento en las Instituciones Educativas de Colombia. Nuestro trabajo busca precisamente evidenciar las transformaciones que en este sentido se han adelantado en la I.E. Jesús Villafañe Franco, considerando aún más las necesidades propias del sector en el cual esta se encuentra ubicada. Una vez expuesta las dinámicas institucionales en cuanto a convivencia escolar, se expondrá la propuesta de Proyecto Transversal en Competencias Ciudadanas, el cual fue desarrollado teniendo en cuenta las particularidades del contexto, y las necesidades particulares de la comunidad educativa.

3.1 La convivencia escolar en la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco.

El presente análisis tiene como base el trabajo de campo realizado durante la ejecución del proyecto mencionado previamente, el cual se ejecutó teniendo en cuenta los requerimientos de la entidad contratante, en este caso la Secretaría de Educación Municipal. Resultando una experiencia

profundamente significativa dentro de nuestra formación como estudiantes de Licenciatura en Historia, y aún más como futuras docentes, nos permitió conocer la realidad de las Instituciones Educativas de la ciudad, al ponernos en contacto directo e interacción con dicha realidad. Por esta razón, consideramos tras la experiencia puntual que vivimos en la Institución Educativa, algunos aspectos relevantes que nos permiten obtener un análisis claro y pertinente del Clima y la Convivencia Escolar en esta. Los conocimientos adquiridos en campo nos permitirán finalmente desarrollar una propuesta pedagógica para el mejoramiento de la convivencia escolar, la cual tendrá en cuenta las necesidades y particularidades de la Institución Educativa y su comunidad.

Esta sección tiene entonces como finalidad realizar una lectura puntual de aspectos como: la apropiación de la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario, del mismo año, por parte de la comunidad educativa; la Identificación de Factores de riesgo y protección, y cómo esta permite el fortalecimiento del Clima Escolar, así como las Habilidades Prosociales, necesarias dentro de todo programa que persiga el mejoramiento de la Convivencia y la formación humana y para la ciudadanía; y finalmente, la forma en la que se agenciaron los conflictos por parte de los actores de la Institución y cómo esto impacta directamente en la forma en la que estos se relacionan.

El gobierno municipal de Rodrigo Guerrero (2012- 2015) sectorizó la ciudad a través de la estrategia TIOS (territorios de inclusión y oportunidades), teniendo en cuenta las zonas con mayores necesidades, es decir con los índices de pobreza, violencia e inseguridad más altos. Las tres comunas que integran el Distrito de Aguablanca fueron incluidas dentro de dichos territorios, lo que supuso que durante el gobierno en mención se destinaron una gran cantidad de recursos para el mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades. En este sentido, una de las grandes preocupaciones de la

administración municipal fue los altos índices de violencia escolar en las Instituciones Educativas del sector.

3.1.1 Ley 1620: Apropiación y transformaciones por parte de la comunidad educativa.

Teniendo claridad frente a los objetivos y propuestas de la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario, del mismo año, se considerará a continuación, el proceso de apropiación de esta por parte de la comunidad en general. Según lo evidenciado en las diferentes actividades, realizadas con cada uno de los estamentos, se puede establecer inicialmente, que este proceso ha sido lento, y que en gran medida no ha transformado la visión de la convivencia y de los conflictos en general, que se tienen los actores.

En el caso de los estudiantes, se evidenció a través del diálogo y los talleres realizados, que la normatividad en cuestión les era totalmente ajena, esto no solamente porque los estudiantes no conocieran la existencia de una ley o su contenido, sino por la forma en la cual se abordan las situaciones de conflicto, en las cuales se encontraba aún una fuerte carga de elementos punitivos, así como el desconocimiento de elementos como la Ruta de Atención Integral, la cual debe activarse siempre que se presenten situaciones de conflicto, dependiendo de la tipología del conflicto en cuestión. Esto evidencia, asimismo, que la presente normatividad no había impactado tampoco aspectos como el Manual de Convivencia, los proyectos transversales, entre otros, los cuales deben actualizarse según lo requerido por la legislación, teniendo como centro la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los Derechos Humanos.

Por su parte, el Comité de Convivencia Escolar, instancia encargada en gran medida de regular los procesos de convivencia y de establecer estrategias para el mejoramiento del Clima Escolar, no contaba con el funcionamiento

adecuado, dado que no se reunía con la frecuencia requerida, por lo cual se puede afirmar que las situaciones de conflicto, que debían en algún punto ser consideradas por este Comité, continuaban siendo resueltas de forma tradicional por docentes y directivos en algunos casos. El Comité de Convivencia Escolar, se encontraba en este punto liderando la actualización del Manual de Convivencia, documento que hasta el momento en el que se finalizó el trabajo de campo no había sido aprobado por el Consejo Directivo y los diferentes estamentos para su socialización con la comunidad educativa en general.

Así mismo en relación a los docentes y directivos, se pudo observar inicialmente una fuerte negación a la aplicación de la normatividad en el contexto. Esto se evidenció a través de las constantes críticas que estos realizaban, las cuales se soportaban en la visión de que esta complejiza sus funciones y la forma en la que se resuelven las situaciones de conflicto, agregando en algunos casos que las normativas y directrices del Ministerio de Educación Nacional no tienen en cuenta la realidad de las Instituciones Educativas y las particularidades de sus contextos.

“Algunos docentes expresaron su desacuerdo y escepticismo con respecto a los cambios de enfoque y de procedimientos que implica la ley 1620, especialmente para elaborar y tratar adecuadamente situaciones de conflicto una vez surgidas, desde el componente de atención. Según su perspectiva, esas disposiciones de ley parecieran no haber sido pensadas en consideración de los difíciles contextos en donde se encuentran las instituciones educativas donde trabajan. En términos generales, los docentes no comparten el modo de concebir la dimensión normativa inherente a la ley 1620, que impone lo

jurídico-penal sobre lo pedagógico-social.”⁷⁷

Teniendo en cuenta que el acercamiento de las comunidades educativas a esta legislación ha sido poco, las capacitaciones y actividades en campo se orientaron en gran medida a formar en este sentido, con el fin además de iniciar la implementación de la normatividad sin dejar de lado de importancia del contexto, ya que como se explicó previamente este tiene relación directa con la forma cómo se dan las relaciones de quienes integran la comunidad educativa. En este sentido, se capacitó a docentes, directivos docentes y estudiantes, en las Tipologías de Conflicto propuestas por la ley 1620 de 2015, buscando establecer claridades frente a lo propuesto por esta. Enfatizando en la importancia de transformar las prácticas institucionales como de aula, dejando de lado prácticas arraigadas ligadas al enfoque punitivo y permitiendo a integrantes de la comunidad educativa la oportunidad para reflexionar frente a sus formas de relacionarse, lo que finalmente permite mejorar la convivencia.

Dado los puntos mencionados previamente, se pudo evidenciar asimismo que la Institución Educativa no contaba con políticas institucionales claras orientadas al mejoramiento de la Convivencia y el fortalecimiento del Clima Escolar, es decir, que dentro de los componentes propuestos por la Ruta de Atención Integral (promoción, prevención, atención y seguimiento), como elemento clave para lograr este objetivo, los componentes de Promoción y Prevención no se habían desarrollado, no se contaban con proyectos, estrategias o actividades orientadas a la formación en aspectos como habilidades prosociales, resolución de conflictos, para la promoción y el ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos. Promover estos aspectos, permite en gran medida prevenir un gran número de las situaciones a las que se ve enfrentada la comunidad educativa en su diario

⁷⁷ Corporación Sujetos Colectivos – Secretaría de Educación Municipal. Subsecretaría de Desarrollo Pedagógico. Op. Cit. p. 105

vivir. “Tanto la promoción como la prevención son campos de la pedagogía, en la medida en que pueden desarrollarse desde el aula de clase, con los conocimientos y experiencia de los maestros, aprovechando su formación, su vocación y las habilidades adquiridas a través del camino que han recorrido”

78

Por otra parte, los componentes de Atención y Seguimiento, presentan una mayor reticencia por parte de los docentes a ser implementados, dado que sienten temor frente a la activación de la Ruta cuando se presentan situaciones de tipo II y III, las cuales en ocasiones requieren denunciar a autoridades al ser presuntos delitos o lesiones personales a terceros. La distancia de los docentes se evidencia inicialmente en el deseo de no caer en el plano jurídico y las implicaciones que esto podría acarrear a nivel de procesos jurídicos; por otra parte, se encuentra el temor generalizado por el contexto, especialmente en los casos en los que tienen que adelantar denuncias por cuestiones como micro tráfico, pandillas, robos, agresiones sexuales, entre otros. Es importante, sin embargo, tener en cuenta, que la presente legislación responsabiliza a docentes, directivos y adultos en general a velar por el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes a su cargo, es decir que en los casos en los que estos se presenta la vulneración de los derechos de un menor, deben activar la ruta pertinente.

Una vez analizados estos aspectos, no se puede olvidar que, pese a que la legislación busca regular los procesos de convivencia, esta tiene más que ver con las prácticas diarias de una comunidad y no existe un método definido para enseñar a convivir. La convivencia se aprende más fácilmente a través del contacto con el otro y del reconocimiento como sujetos, que a través de lo discursivo y este caso de lo normativo.

⁷⁸ Ibid. p. 103.

“Si bien consideramos que es ampliamente necesario que las comunidades educativas, conozcan la legislación nacional sobre convivencia escolar y las diferentes producciones académicas y pedagógicas al respecto a nivel mundial; creemos que la convivencia es un tema que debe abordarse desde lo práctico, puesto que al ser un modo de relación entre sujetos, está mediado por emociones y cuerpo, contactos y vínculos, que sólo pueden intervenir desde las relaciones humanas y no desde la formación conceptual.”⁷⁹

3.1.2 Identificación de Factores de Riesgo y Protección.

Según lo establecido por la ley 1620 de 2013, las Instituciones Educativas deben identificar aquellos factores tanto a nivel interno como externo que ponen en riesgo a la comunidad educativa, o que no permiten que quienes la integran convivan de manera pacífica. Estos factores pueden ser internos como los conflictos y las agresiones entre los diferentes miembros de la comunidad educativos, o externos como la violencia del contexto. Una vez establecidos los factores de riesgo, la comunidad debe trabajar en estrategias de protección para evadir o hacer frente a los riesgos.

En este sentido Jadue, Galindo y Navarro establecen:

“Los factores protectores serían opuestos a los factores de riesgo. Así, mientras que los factores de riesgo contribuyen a aumentar la probabilidad de que un determinado problema se desarrolle, los factores protectores tienden a disminuir la probabilidad. Sin embargo, la diferencia entre uno y otro tipo de factores radica en que los factores protectores operan solamente cuando el riesgo está presente, es decir, los factores protectores

⁷⁹ Ibid. p. 10

siempre deben vincularse a la presencia de riesgos”⁸⁰

La Guía Pedagógica N° 49 establece que, para realizar la identificación de los factores de riesgo y protección presentes en una comunidad educativa, es necesario realizar un ejercicio de lectura del contexto, el cual permitirá identificar las situaciones que ocurren a diario en la Institución Educativa y que afectan de manera negativa la convivencia escolar, es decir, las situaciones de conflicto en general, como, el acoso escolar, las agresiones, la indisciplina en clase, entre otros. Es necesario además establecer si estas dificultades se presentan sistemáticamente, con el fin de comprender la gravedad de las situaciones. Teniendo conciencia del rol que juega el contexto social del entorno, durante la ejecución del proyecto, se consideró igualmente importante revisar los factores externos que afectan la convivencia en la Institución Educativa, para lo cual se recurrió a la realización de ejercicios de cartografía social, los cuales se llevaron a cabo con grupos de estudiantes, quienes a través de la realización de un mapa del colegio y sus alrededores, indicaron cuáles son las situaciones que ponen en riesgo a la comunidad educativa, tanto fuera como dentro de las instalaciones escolares.

En cuanto a los factores de riesgo internos hallados se pueden resaltar las agresiones físicas constantes entre estudiantes, los cuales se presentan especialmente entre los estudiantes de primaria y los primeros años del bachillerato. La agresión representa en este caso no sólo un medio para resolver los conflictos, sino que se encuentra tan arraigada en las conductas de los estudiantes que a veces recurren a ella simplemente como un juego, lo cual en ocasiones tiende a agravar las situaciones de conflicto cuando un estudiante no está dispuesto a tomar la agresión como un juego. Así mismo es muy común el uso de agresiones de tipo verbal. El lenguaje soez hace

⁸⁰ Jadue, Gladys; Galindo, Ana; Navarro, Lorena. Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estud. Pedagóg.* [online] 2005, vol. 31, no. 2

parte de la comunicación habitual de los estudiantes. Dada la experiencia y el conocimiento que se tiene del sector, se puede establecer que esta situación tiene relación directa con el contexto, los docentes reconocen que muchas de las expresiones utilizadas por los estudiantes al interior de la Institución, son aprendidas en sus hogares o de la comunidad que los rodea.

Un factor de riesgo que afecta profundamente a la comunidad educativa en general son las fracturas que se presentan entre docentes y directivos docentes. Es importante tener en cuenta en este caso, que los conflictos que se presentan dentro del estamento docente afectan el Clima Escolar, tanto o de igual manera que los conflictos que se presentan entre estudiantes. En este caso, se evidencia un gran distanciamiento entre los docentes de la sede principal y los de la sede Omaira Sánchez. Esta situación genera relaciones fracturadas y no permite consolidar equipos de trabajo, ni el desarrollo de proyectos y políticas institucionales orientadas al mejoramiento institucional. Si cada sede o cada jornada trabajan por sí misma como una isla, no se logra caminar hacia un mismo objetivo como Institución Educativa.

A través del trabajo de cartografía realizado con los estudiantes se pudo identificar que uno de los factores de riesgo que más fracturaba el clima escolar en la Institución Educativa era el árbol de mango que se encuentra plantado en la mitad del patio. Esto debido a que los estudiantes tenían como práctica tomar los frutos producidos por el árbol tirando objetos como maletines, tarros de agua, palos y piedras, causando en varias ocasiones accidentes. Esta situación había generado que durante la temporada de cosecha del árbol los estudiantes prefirieron quedarse en los salones de clase por temor a ser lastimados, además de que los docentes y directivos considerarían, tras múltiples estrategias fallidas cortar el árbol. Esta situación en particular generó un gran interés de nuestra parte, por lo cual se consolidó un grupo de estudiantes líderes de los grados superiores de bachillerato, quienes se formaron, gracias a la activación de redes intersectoriales con el

SENA, con el fin de crear un proyecto que permitiera el cuidado de ese árbol específicamente, lo que a su vez impactará la mitigación de este factor de riesgo y el mejoramiento del clima escolar en la Institución Educativa.

Ilustración 3 Capacitación Realizada en el SENA con Estudiantes del Grupo Voz de Eco



Fuente: Archivo Fotográfico Corporación Sujetos Colectivos. Octubre 9 de 2015.

Finalmente, un factor de riesgo que no fue tenido en cuenta por los integrantes de la comunidad educativa, pero que se pudo observar durante el tiempo de intervención, fue la existencia de fuertes conflictos causados por las brechas generacionales entre docentes y estudiantes. Esto dado que algunos docentes llevan aproximadamente 30 años en la Institución Educativa, es decir ya son docentes que se encuentran cerca de cumplir con su jubilación. Estos se muestran además reticentes en muchos casos a transformar sus prácticas pedagógicas y a comprender que sus estudiantes⁸¹; como miembros de nueva generación requieren otro tipo de

⁸¹ Sobre este aspecto señala Zigmud Bauman que al igual que las transformaciones en las formas de ser, actuar y comportarse de los jóvenes es resultado de los cambios generados por la modernidad que él denomina líquida, así mismo debe la escuela ir adaptándose a

estrategias de enseñanza, que se comportan de forma diferente y tienen necesidades totalmente diferentes a las de generaciones anteriores. Estos aspectos, los abordaremos a fondo más adelante cuando se haga referencia a los conflictos que se presentan en la Institución Educativa.

En cuanto a los factores de riesgo externos, se pudo establecer que estos se relacionan directamente con las situaciones propias del contexto de violencia en el que se ubica la Institución Educativa, entre estos se encuentran entonces el consumo y venta de estupefacientes en los alrededores de la Institución, los robos, las fronteras invisibles, las pandillas, entre otros. Así como los factores de riesgo que tienen relación directa con la familia, como la violencia intrafamiliar, la falta de comunicación entre los integrantes de las familias y en algunos casos extremos el abandono por parte de los padres e incluso el abuso sexual y físico por parte de integrantes de la familia.⁸² La Institución Educativa se encuentra llamada entonces a establecer estrategias para mitigar estas situaciones y a intervenir en los casos en los que sea necesario, es decir en los que se presenta vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

En este sentido, es importante no olvidar que la Institución Educativa no se encuentra sola, que existe un Sistema Nacional de Convivencia Escolar, que pretende atender este tipo de situaciones, al cual se integran instituciones como la Policía de Infancia y Adolescencia, el ICBF, las Comisarías de Familia, la red hospitalaria, entre otros. El contacto con estas Instituciones crea redes protectoras las cuales cuentan con la obligación de garantizar la

dichas transformaciones. Ver: BAUMAN Zigmunt. *Los retos de la educación en la Modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa Editorial. 2005.

⁸² Frente a esto el Informe de Investigación plantea que: Se manifiestan de forma generalizada relaciones basadas en la agresión entre los estudiantes e incluso entre los padres y madres de familia y la escuela. Expresan vivir situaciones dramáticas en las I.E. (instituciones educativas), relacionadas de manera directa con la violencia física y verbal, situaciones de irrespeto a la autoridad, contextos aledaños de delincuencia, consumo de psicoactivos, pertenencia a pandillas, presencia de microtráfico y sus consecuencias para la seguridad de las personas. Ver: Corporación Sujetos Colectivos. Op. Cit. p. 18.

satisfacción integral y simultánea de los derechos fundamentales.⁸³

Es importante resaltar, que la Institución Educativa ha encontrado en el fuerte quehacer cultural propio de la comuna 13 un factor protector frente a las situaciones de violencia propias del sector, un numeroso grupo de estudiantes se encuentra vinculado a colectivos de danza, teatro, circo, entre otros. Estos espacios son promovidos por la Institución Educativa, algunos colectivos culturales como el Circo Teatro Capuchini, escuelas de salsa como Swing Latino, y el Colectivo Cultural El Chontaduro, entre otros, los cuales invitan a los estudiantes a participar de diversas actividades, o en el caso de las escuelas de salsa y deporte, a participar de sus convocatorias, con el fin de unirse a estas.

Por su parte, las directivas de la Institución Educativa, conscientes de la importancia de estos espacios para la formación de los estudiantes y como recurso para la mitigación de los factores de riesgo, comparten con padres y estudiantes los programas culturales y deportivos, e incentivan constantemente a los estudiantes a participar de estos; resaltando, además, constantemente los talentos de los estudiantes, encontrando en estos espacios una oportunidad para su formación integral y en la que los estudiantes encuentran actividades externas a la escuela que evitan en ocasiones que se involucren en pandillas juveniles o caigan en situaciones delictivas.

3.1.3 El conflicto como oportunidad de transformación. Resolución de conflictos en la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco.

Es importante, antes de hablar sobre los conflictos que se presentan con

⁸³ Mercy Corps. Niños y jóvenes construyen su futuro. Recueperado el 26 de octubre de 2015: <https://goo.gl/04uVm3>

mayor frecuencia entre los miembros de la Institución Educativa y las formas en las que se resuelven, abordar el conflicto en sí mismo. La escuela tradicional ha considerado al conflicto como una problemática y en ocasiones incluso lo ha igualado con indisciplina. Es importante en este sentido diferenciar entre el conflicto como parte esencial de la vida y la convivencia entre los grupos humanos y las situaciones de agresión, violencia, e intimidación, cada una de estas tiene un desarrollo diferente y por lo tanto deben ser manejadas de manera diferente.

“El conflicto es algo intrínseco a la convivencia. Nadie, ningún grupo humano, ninguna pareja por más reciente que sea, e incluso aunque disponga de una coraza ideológica tipo “opus”, está a salvo de conflictos. Convivir produce roces, y estos pueden ser de diversa naturaleza y gravedad”⁸⁴

Entonces, los conflictos hacen parte del diario vivir, se producen gracias a la interacción de diversas formas de pensar y actuar, en nuestro día a día podemos tener conflictos con nuestra familia, amigos, compañeros de trabajo, con alguien con quien sostenemos una conversación breve. En este sentido, es importante tener en cuenta, que estos conflictos tienen dos caminos para su evolución, la manera positiva que sería aceptar la diversidad de pensamiento y acción de quienes me rodean o por el contrario negarla e imponer mi postura creando una evolución negativa del conflicto. El conflicto escolar debe ser visto entonces como una oportunidad para mejorar, para enriquecer nuestros pensamientos e ideales con los de los demás, una oportunidad que nos permite reconocer el valor que tiene el otro, el cual radica precisamente en su diversidad.

En los talleres y capacitaciones realizadas con estudiantes, se pudo evidenciar que las situaciones de conflicto que se presentan a diario entre

⁸⁴ Casamayor, Gregorio. Reivindicación del pacto y otras componendas. En: Disciplina y convivencia en la institución escolar. Dirigido por Artur Pacerisa Aran. Editorial Laboratorio Educativo (Venezuela) Editorial Graó (Barcelona). 2000. p. 20

estos, escalan muy fácilmente hacia casos de agresión y violencia escolar. En gran parte de los casos se evidencia la carencia de estrategias de autocontrol por parte de los estudiantes, los cuales se dejan llevar fácilmente por pequeñas situaciones como un comentario, lo cual deriva en agresiones físicas. En este sentido es importante formar a los estudiantes en estrategias como el agenciamiento positivo de emociones como la rabia y la frustración. Esta estrategia hace parte de la formación en habilidades socioemocionales o competencias ciudadanas.

Por otra parte, es importante considerar que, en gran medida, las formas de relacionarse de los estudiantes de la Institución Educativa son un reflejo de la forma en la que se relacionan en el entorno. Consideramos nuevamente a Chaux, quien se refiere a esto como los ciclos de violencia en los cuales pueden encontrarse inmersos los estudiantes. Estos son la familia, el barrio e incluso la escuela, todos relacionados directamente. Es probable que un estudiante que ha aprendido a relacionarse de manera agresiva en su hogar, o que ha tomado de su entorno social conductas de violencia y agresión reproduzca esta agresión en la escuela. Asimismo, los entornos escolares que presentan altos índices de violencia y agresión son propensos a producir más estudiantes agresivos, ya que estos toman del entorno las herramientas que consideran necesarias para relacionarse.

En cuanto a esto, Chaux afirma que “es posible romper el ciclo de la violencia de manera más eficiente si se interviene sobre las variables mediadoras, en vez de esperar a eliminar la violencia comunitaria”⁸⁵. Es decir que la escuela tiene la oportunidad de transformar e impactar en la forma en la que los estudiantes se relacionan, a través de la formación en habilidades prosociales y socioemocionales. Es importante entonces reconocer el papel que juega la escuela en la formación humana de los estudiantes, especialmente en contextos de violencia, ya que en ocasiones docentes y

⁸⁵ CHAUX, Op. Cit., p. 53

directivos tienden a excusarse en las realidades externas que enfrentan los estudiantes, considerando que no se puede hacer nada por estas, las posibilidades de la escuela, están en transformar la vida y las formas de actuar y relacionarse de sus estudiantes y este es finalmente su aporte al entorno.

Ilustración 4 Listado de Conflictos que se presentan en la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco con estudiantes de 4



Fuente: Fotografía tomada por María Alejandra Chacón Duque. Julio 23 de 2015.

Si bien consideramos, como se ha mencionado, que en algunos casos las agresiones físicas y verbales se encuentran justificadas por el entorno, es importante no caer en la naturalización de las mismas, teniendo siempre presente que estas situaciones no permiten la convivencia adecuada entre los integrantes de una comunidad y en este sentido afecta el clima escolar. Pudimos evidenciar que en algunos casos se ha tendido a naturalizar la agresión física entre los estudiantes, especialmente entre los más chicos, viéndola como una forma de juego entre estos. Es importante, en este sentido, construir estrategias de formación que permitan comprender a los estudiantes el respeto por el otro, no sólo por sus posturas ideológicas, sino también por su cuerpo, lo cual se puede evidenciar en las formas de relacionarse.

Como se ha referido previamente, la Ley 1620 de 2013 y su Decreto, reglamentario del mismo año, proponen la introducción de la justicia restaurativa en los entornos escolares, como estrategia para la resolución de conflictos, su implementación de manera adecuada permite a los implicados en situaciones de conflicto reflexionar acerca de su accionar y además realizar un proceso de reparación que satisfaga tanto a quien realizó la acción como a quien se vio afectado por esta.

En la I.E. se pudo evidenciar que no se aplica la justicia restaurativa, dado que los conflictos, agresiones y situaciones similares eran resueltas más bien de una manera punitiva, es decir a través de castigos impuestos por docentes y directivos, es decir que no se contaba con herramientas de resolución de conflictos como la Mediación Escolar, la cual permite además que terceros como estudiantes que presenciaron la situación mediante la resolución entre los implicados, lo que además de generar una transformación en la forma en que los estudiantes agencian los conflictos, les permite sentirse responsables del mejoramiento de la convivencia en la Institución Educativa, es decir, partícipes del mejoramiento del Clima Escolar.

Procesos como los mencionados previamente se logran a través del establecimiento de acuerdos para la convivencia, desde los que establece un docente con sus estudiantes en el aula, hasta los establecidos para la Institución Educativa en general, los cuales deben encontrarse en el Manual de Convivencia Escolar. En ambos casos los acuerdos deben tener en cuenta las necesidades y particularidades de la comunidad y además deben ser reconocidos plenamente por esta.

La lectura del contexto mencionada previamente, es una estrategia útil en cuanto se presenta un conflicto. Esta no permite únicamente conocer y documentar las situaciones que se presentan con mayor frecuencia en la Institución Educativa. En cuanto se presenta un conflicto entre uno o varios estudiantes, bien sea una riña, una agresión verbal o física, es necesario realizar una lectura apropiada de la situación, considerar quienes son los implicados, qué los llevó a actuar de determinada forma. Es muy común que, por el afán de resolver una situación, los docentes dejen de lado detalles importantes que podrían, por ejemplo, dar cuenta de situaciones de acoso escolar o agresión sistemática, así mismo en algunas ocasiones se tiende a culpar a los estudiantes que se consideran más indisciplinados de manera inmediata, lo que no permite una visión global de la situación. “Individualizar el conflicto, señalando culpables y exonerando inocentes; solo oculta dificultades del grupo para relacionarse asertivamente y utilizar el conflicto como una oportunidad para mejorar”⁸⁶.

Finalmente, se debe romper con la creencia de que los conflictos que se presentan en la escuela surgen únicamente de los estudiantes. Los docentes dentro de su condición humana y teniendo en cuenta las experiencias que viven a diario también pueden verse involucrados en conflictos, entre compañeros, o se pueden ver involucrados en conflictos con los estudiantes.

⁸⁶ Corporación Sujetos Colectivos – Secretaría de Educación Municipal. Subsecretaría de Desarrollo Pedagógico. Op. Cit. p. 87

Cómo ya se mencionó anteriormente, gran cantidad de los conflictos que se presentan entre docentes y estudiantes, incluyen un docente de edad avanzada. En estos casos, los docentes se muestran inconformes constantemente con sus estudiantes, declarando que son indisciplinados, perezosos y haciendo un énfasis constante en frases como *los muchachos de hoy en día no quieren estudiar, no les interesa nada*, es importante considerar que en algunos casos dichos docentes presentan poca disposición para transformar sus prácticas pedagógicas teniendo en cuenta las necesidades de sus estudiantes y especialmente que estos no aprenden de la misma forma en la que ellos lo hicieron.

En relación a esta problemática, debemos resaltar que en la Institución Educativa se presentan fuertes conflictos entre algunos estudiantes, especialmente en los grados superiores de la básica primaria (4° y 5°) dadas la diversidad de edades del estudiante que conforman estos cursos; hay un gran número de estudiantes extra edad en estos, los cuales suelen ser los más conflictivos, siendo además agresores y en ocasiones intimidando a los más chicos de su grupo. Frente a estos casos específicamente, se debe resaltar que los docentes responsables de estos grupos, o directores de grupo, se caracterizan en gran medida por ser de la forma mencionada previamente.

Tal vez si la escuela se percatara más de las necesidades de la generación actual comprendería que esta requiere formarse para ejercer sus derechos, expresarse, respetar la diferencia, y no para seguir un modelo de ciudadanía como era el objetivo de la escuela tradicional. Velar por el mejoramiento de las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, se establece como un factor de protector de la convivencia escolar, permite a su vez mitigar y reducir las cifras de violencia escolar y facilita los procesos de enseñanza aprendizaje.

3.1.4 Desarrollo humano y formación en habilidades prosociales (psicoemocionales)

En la última década, los aportes de la psicología en el campo educativo han enfatizado en la necesidad de que la escuela no forme a los niños únicamente en aspectos académicos, sino también en habilidades que le permitan la socialización con su entorno de manera adecuada y así alcanzar plenamente su desarrollo humano y social. Dichas habilidades han sido denominadas de diversas formas, habilidades para la vida, habilidades prosociales, habilidades psicoemocionales, o en el caso de Colombia Competencias Ciudadanas. Nuestro país se ha destacado a nivel latinoamericano por el desarrollo de Estándares para la Formación en estas competencias específicamente. Cada uno de estos programas o estrategias de formación tiene un énfasis especial o se encuentra orientado de una forma específica, pero en general tienen un mismo objetivo, desarrollar habilidades en los niños y niñas habilidades a nivel personal que les permitan crear vínculos sociales adecuadamente.

Las habilidades prosociales resultan ser una herramienta útil para el mejoramiento de la convivencia escolar, estas permiten a los niños, niñas y adolescentes tomar conciencia de sus conductas sociales, reflexionando si estas son aceptables o no, a la vez que enseñan alternativas constructoras específicas, es decir, nuevas formas de enfrentarse no sólo a las situaciones de conflicto que se presentan en la escuela, sino tener herramientas para enfrentar situaciones en la vida en general. “La enseñanza de las habilidades prosociales es una valiosa intervención para cualquier niño, que demuestre el tipo de conductas indeseables o déficits de habilidades que le produzcan malestar (infelicidad), dificultades interpersonales o deficiencias

académicas.”⁸⁷

Las habilidades prosociales han sido clasificadas por Goldstein en seis grupos: Habilidades sociales básicas como la escucha, la comunicación asertiva, el pedir ayuda cuando lo necesitamos, así como agradecer cuando alguien la brinda; la habilidades relacionadas con la escuela, necesarias para lograr procesos de aprendizaje, las habilidades para relacionarse o hacer amistades, el manejo de los sentimientos o emociones, el manejo del estrés o el control de situaciones de presión y el aprendizaje de alternativas ante la agresión. Como podemos apreciar simplemente conociendo su nombre, la formación en estas habilidades permiten a los estudiantes obtener herramientas para mejorar las formas de relacionamiento con su entorno.

La experiencia en la Institución Educativa a través de los talleres realizados con estudiantes e incluso con docentes bajo la modalidad de formación para el desarrollo humano, reiteró la importancia de estas habilidades en la vida escolar, en general para toda la comunidad educativa. Tanto con estudiantes como con docentes se pudo evidenciar que gran parte de las situaciones de conflicto y agresión que se presentan tienen como origen el manejo inadecuado de las emociones, una competencia ciudadana básica según lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en su documento de Estándares de Competencias Ciudadanas. En relación a esto, se evidenció que la Institución Educativa carece de proyectos transversales o de aula orientados a estos aspectos, la formación para la ciudadanía se limita a la asignatura de Ética y Valores, en la cual los estudiantes no pasan de recitar los valores que se estudian y realizar trabajos escritos al respecto, lo cual no permite la reflexión ni la apropiación de estos por parte de los niños, niñas y adolescentes.

⁸⁷ McGinnis, Ellen; Goldstein, Arnold. Programa de Habilidades para la Infancia Temprana. La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil. Organización de Estados Iberoamericanos. 2010. p. 16.

Las actividades de formación con estudiantes se realizaron con dos grupos, un grupo focal de estudiantes de los grados 4° y 5°, seleccionados por sus docentes por considerarse estudiantes problemáticos, y con un grupo de estudiantes focal de estudiantes de grados 8° a 11°, los cuales por el contrario se destacaban por su liderazgo en sus grupos, el coordinador manifestó el interés de que estos estudiantes recibieran herramientas para fortalecer su liderazgo y en los casos en los que era necesario encauzar positivamente.

Con ambos grupos se implementaron talleres para el fortalecimiento de las habilidades prosociales, en el caso de los estudiantes de primaria fue necesario reforzar aspectos como el reconocimiento y control de las emociones, ya que estas eran en gran medida las causantes de los conflictos que se presentaban entre estos. Podemos afirmar que el resultado en gran parte de los estudiantes fue significativo, se logró evidenciar una transformación en la forma en sus formas de relacionarse. Así mismo fue necesario enfatizar en aspectos como la comunicación asertiva, ya que en ocasiones los niños y niñas tendían a expresarse inadecuadamente, utilizando vocabulario soez tanto entre ellos como para dirigirse a los adultos, las transformaciones en este aspecto fueron menos significativas. Por su parte, con los estudiantes de grados superiores, los talleres para el fortalecimiento de habilidades prosociales fueron una excelente herramienta para fortalecer su liderazgo, brindaron además herramientas a los estudiantes para reconocer problemáticas de su entorno y proponer estrategias para su mejoramiento, actualmente algunos han continuado su trabajo por la Institución Educativa vinculándose a instancias como el gobierno escolar.

El agenciamiento de las emociones y la inteligencia emocional, fue tal vez una de las estrategias de formación más implementada con los estudiantes, ya que se evidenció que una fuerte carencia de estos aspectos:

“Las y los estudiantes identificaron, reconocieron y expresaron sus diversas emociones como parte de la naturalidad de los seres humanos. Trabajaron sobre el adecuado manejo de éstas en distintas circunstancias de la vida cotidiana, como elemento garante de estar mejor consigo mismo y con las demás personas. Lograron reconocer en sí mismos y en otros las emociones de alegría, tristeza, miedo, frustración, molestia; y las identificaron como aspectos importantes en la vida, fundamentales para tomar decisiones y la resolución de los diversos conflictos que puedan presentarse.”⁸⁸

Para los docentes, por su parte, resultó innovador conocer y comprender la importancia que tienen las emociones no sólo en aspectos como los conflictos, sino incluso en los procesos de aprendizaje, el reconocimiento de sus estudiantes, e incluso de ellos mismos como seres que sienten diversas emociones, las cuales median en las acciones que realizan a diario y en cómo se relacionan con quienes los rodean.

⁸⁸ Corporación Sujetos Colectivos – Secretaría de Educación Municipal. Subsecretaría de Desarrollo Pedagógico. Op. Cit. p. 54.

Ilustración 5 Taller sobre las emociones con docentes de la I.E Jesús Villafañe Franco



Fuente: Archivo Fotográfico Corporación Sujetos Colectivos. Octubre 08 de 2015.

Es importante resaltar que este aspecto de la experiencia en campo, tanto con docentes como con estudiantes, resultó tan relevante dentro de nuestra experiencia en campo, es uno de los pilares del Proyecto transversal que se presentará a continuación.

3.2 Propuesta de Proyecto Trasversal.

3.2.1 Fundamentación.

La presente propuesta fue construida a partir de la reflexión del trabajo de campo realizado en la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, durante la ejecución del Proyecto “Apoyo Psicosocial para el Mejoramiento de la Convivencia y la Prevención de la Violencia Escolar en Instituciones Educativas Oficiales en el Municipio de Santiago de Cali”, en el año 2015. La enriquecedora experiencia vivida en la Institución Educativa, generó el deseo

de plantear un proyecto que, teniendo en cuenta las particularidades y necesidades, tanto de la comunidad educativa como del contexto en general; se estableciera como una estrategia institucional para el mejoramiento de los procesos de convivencia escolar en la I.E.

En este sentido, el proyecto tiene un alcance institucional, es decir, que sus actores claves son todos los integrantes de la comunidad educativa, padres, madres, estudiantes, docentes y directivos; se espera además que su aplicación genere un impacto a nivel comunitario, teniendo en cuenta especialmente, que esté vincula a la familia, considerándola como centro en el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar. Así, si la familia no se integra en el fortalecimiento de habilidades, capacidades y competencias, poco de lo que se haga en la Institución resultará realmente efectivo en la vida de los estudiantes.

El proyecto se fundamenta en el modelo de competencias ciudadanas, implementado en Colombia desde el año 2004. Dicho modelo ha buscado transformar la forma tradicional bajo la cual se formaba en ciudadanía, es decir el aprendizaje por memorización de la Constitución Política, los símbolos patrios y los valores. “Si el aprendizaje se limita a adquirir y memorizar información, esa información no va a tener mucho sentido para los estudiantes y con dificultad va a traducirse en que puedan ser ciudadanos más activos, participativos y con relaciones más constructivas con los demás y con la sociedad”.⁸⁹

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, las competencias ciudadanas son las habilidades y conocimientos que los ciudadanos necesitan para participar democráticamente, construir convivencia y valorar el pluralismo⁹⁰. Así mismo, el ministerio enfatiza en el término competencia, definiéndose como la capacidad de hacer algo, el saber hacerlo. En este

⁸⁹ CHAUX, Op. Cit., p. 63

⁹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía N° 6. Op. Cit. p. 8

sentido, las competencias ciudadanas se establecen como las herramientas necesarias para vivir en sociedad y participar activamente como ciudadanos, es clara entonces su relación directa con la convivencia escolar, y porque estas se han establecido como estrategia clave para el mejoramiento del clima escolar.

La acción ciudadana se desarrolla a través de dimensiones fundamentales como son los conocimientos, es decir, aquella información que toda persona debe conocer para ejercer la ciudadanía, como el conocimiento de las normas y leyes, el sistema democrático. Por otra parte, la dimensión de las competencias básicas (cognitivas, emocionales, comunicativas), así como las integradoras, las cuales son habilidades que, al ser desarrolladas e integradas como los conocimientos y un ambiente democrático propicio, derivan en una adecuada acción ciudadana.

Ahora se considera importante revisar las competencias básicas⁹¹, ya que orientaran la propuesta que se presentará más adelante:

- Competencias cognitivas: Permiten realizar procesos mentales relacionados con el ejercicio de la ciudadanía. Entre estas se encuentra la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de consecuencias y el pensamiento crítico.
- Competencias emocionales: Son las que permiten identificar y responder de manera constructiva y adecuada ante las emociones propias y las de los demás. El manejo de la ira o de las emociones propias y la empatía, resumen en gran medida esta competencia.
- Competencias comunicativas: Se refiere a todas aquellas que son necesarias para comunicarse de manera efectiva en

⁹¹ Tomado de: CHAUX, E.; LLERAS, J. y VELÁSQUES, A. Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes. Ediciones Uniandes, 2004. Pp. 20-24

sociedad, y llevar a cabo actividades como entablar diálogos constructivos, comunicar los puntos de vista, posiciones, necesidades e intereses; así como comprender lo que los demás quieren comunicar. Algunas competencias comunicativas son la escucha activa, la asertividad y la argumentación.

Teniendo en cuenta la propuesta de Estándares básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional, estas deben ser implementadas no solamente en área específica, como la ha sido tradicionalmente el área de Ética y Valores, sino que deben ser transversales a todas las áreas académicas. Así mismo, se deben crear espacios institucionales para la reflexión, que vayan más allá de los encuentros semanales de cada área. Todo esto teniendo en cuenta que el ejercicio de la ciudadanía no debe limitarse a un momento específico, sino que debe ser constante, y que además entre más oportunidades y posibilidades para la reflexión tengan los estudiantes, habrá una mayor interiorización de las competencias y así mayor posibilidad de ejercerlas. En este sentido Chaux afirma que “para lograr transformaciones en la acción ciudadana es necesario también desarrollar habilidades y competencias ciudadanas, lo cual sólo se logra a través de la práctica”⁹²

Teniendo claro el eje temático que sustenta nuestra propuesta, es importante recordar que esta tiene como finalidad la integración de toda la comunidad educativa en torno a la reflexión y el ejercicio de las competencias ciudadanas. Teniendo claridad de la realidad institucional, y de que en la Institución Educativa no se cuenta con un proyecto transversal de Competencias Ciudadanas, así como gran parte de los docentes no desarrollan planes y proyectos para el ejercicio de estas dentro de sus áreas de conocimiento específicas; consideramos que el proyecto se establece como una línea de partida para el desarrollo de iniciativas pedagógicas para

⁹² Ibid, p. 14.

el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar, a través de la enseñanza, desarrollo y ejercicio de las competencias ciudadanas.

3.2.3 Metodología

El objetivo general del proyecto transversal es mejorar la convivencia escolar a través de la participación democrática para la convivencia y paz, que permita la construcción y fortalecimiento de espacios para un clima escolar armónico en la I.E Jesús Villafañe Franco, donde los conflictos aporten elementos para la potencialización de habilidades en resolución de conflictos y participación ciudadana.

El análisis realizado a partir de la observación proporcionó elementos para entender las dinámicas de la I.E, sus factores de riesgo y protección; el diseño del proyecto transversal que se presenta, permite articular el desarrollo teórico anteriormente expuesto en cuanto a competencias ciudadanas con las prácticas y realidades de esta Institución.

Varios aspectos se consideraron para el diseño del proyecto transversal sobre todo en lo referente a las realidades observadas en el trabajo de campo, que permitió identificar como un factor de riesgo el desinterés de algunos docentes por la “falta de tiempo”. Es por esta razón que se ha pensado la realización de actividades que sean muy puntuales y significativas partiendo de los tiempos institucionales (periodos académicos). Estas actividades están diseñadas con el fin de despertar el interés de los miembros de la comunidad educativa, para que no se sientan presionados a su realización. Por lo anteriormente expuesto, se pensaron tres actividades centrales de tal manera que se pueda realizar una reflexión particular desde cada área de conocimiento.

Las actividades se constituirán en tres momentos diferentes de acuerdo al desarrollo curricular del año lectivo, es decir una actividad por período

académico, la última actividad es más bien un producto de carácter reflexivo y crítico sobre lo vivido con el proyecto.

Con las actividades se tiene por intención la participación activa, no sólo de los estudiantes, sino también de los directivos docentes, docentes y padres de familia. A partir de la apropiación del proyecto se espera el fortalecimiento del Comité de Convivencia, encargado de la implementación de las estrategias para el mejoramiento de la convivencia escolar convirtiéndolas en políticas institucionales. También es importante reconocer la importancia de un grupo de estudiantes que estén altamente comprometidos con participar. Para ello es importante el empoderamiento y la potencialización de grupos estudiantiles como Voz de Eco, que se articulen con el Comité de Convivencia para la realización de las actividades. Otro elemento fundamental para el éxito del proyecto es: vincular a los padres de familia a estar en el proceso de acompañamiento en la I.E, ya que su rol dentro del proceso es de gran significación, pues permite ampliar el alcance e impacto del proyecto no solo dentro de la I.E también generando acciones de transformación en espacios familiares.

Cada una de las tres actividades permiten el desarrollo de una de las competencias ciudadanas, que se han diseñado para trabajar en un año lectivo, que comprende tres periodos académicos. La primera competencia, la emocional se abordará desde las primeras semanas de clase, pero su actividad central se implementará en el segundo periodo académico, con el fin de que en el primer periodo se pueda trabajar la actividad central de la competencia cognitiva, con una duración de un mes y la última actividad en el tercer periodo escolar.

En el primer período plantea la actividad relacionada con las competencias emocionales, que se diseñó con el objetivo de vincular a los padres de familia, participando en la creación de una convivencia escolar que trasciende del espacio escolar a los contextos familiares, ya que lo que

analizó fue un poco interés por parte de los padres en dichos procesos, sobre todo por la falta de tiempo. Por esta razón se plantea una actividad que puede realizarse un día diferente a los días laborales. La segunda actividad, por su parte, concierne al desarrollo de las competencias cognitivas. Para ello se consideró importante como ejercicio central la revisión y ajuste del Manual de Convivencia mediante la creación de espacios de participación activa y diálogo propositivo.

La tercera y última actividad es una muestra del trabajo reflexivo que se realizará a lo largo del proyecto, permitiendo la escucha activa desde diferentes manifestaciones como las artísticas, ya que la Institución ha manifestado interés en ella. De igual manera se intenta potencializar los espacios de comunicación como la emisora y el periódico. Cada una de las actividades contiene unos indicadores que tiene por propósito la verificación del logro del objetivo general que se ha trazado, que permita la evaluación del proyecto.

A continuación, se muestra el Plan de Trabajo del Proyecto Transversal para el mejoramiento de la convivencia escolar, desde la potencialización de las competencias ciudadanas, *Convivir para construir ciudadanía*:

Tabla 4 Proyecto Transversal para el mejoramiento de la Convivencia Escolar

COMPETENCIAS	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDAD	RECURSOS	FECHA	INDICADORES
COMPETENCIAS EMOCIONALES: Empatía, manejo de la ira.	Generar articulación y compromiso entre las familias y los demás miembros de la comunidad educativa, a través de actividades en las que estos puedan identificar las emociones básicas y trabajar en el agenciamiento de las mismas, esto como un elemento fundamental para la resolución de conflictos y el mejoramiento de las relaciones de convivencia entre los integrantes de la comunidad educativa.	Realizar una jornada en la que participen las familias, estudiantes, docentes y directivas, alrededor de un trabajo de identificación de las principales emociones (Alegría, Tristeza, Ira y miedo). Se dispondrán mesas representando cada una de las emociones, en estas se buscará sensibilizar a las personas frente a cada emoción, reflexionando acerca de los momentos en los que sienten esa emoción, cómo reaccionan frente a esta o cómo la expresan; si hay algún momento particular en el que recuerden haberse sentido así. Los participantes pasaran en grupos no muy grandes por cada una de las mesas, en las que se le entregará una hoja de papel	Materiales para decorar, fotocopias de las hojas que contienen los dibujos de los monstruos de las emociones, mesas de trabajo, decoradas según la emoción que representan, con un docente o estudiante que se encuentre a cargo del trabajo de reflexión	En la segunda semana del primer período académico, pero la actividad central en el segundo período académico.	Realización de la jornada con una asistencia masiva de padres de familia, que a partir de esta actividad se vinculen más a la Institución Educativa, mostrando un mayor interés en el mejoramiento de la convivencia.

		que contienen los dibujos de unos monstros que representan cada una de las emociones, deberán con los materiales de cada mesa decorar la hoja, coloreando según los colores asignados a cada emoción, y finalmente escribir su reflexión personal frente a cada una de estas. Otra de las actividades que se proponen cuando no se disponga de este tipo de espacios de jornadas amplias, es tomar cinco minutos antes de cada inicio de jornada escolar, para realizar actividades que permitan estrechar los lazos entre las familias y los demás miembros de la Institución Educativa.			
COMPETECIAS COGNITIVAS: Generación creativa de opciones, consideración de consecuencias, pensamiento crítico, toma de perspectiva.	Realizar el proceso de actualización del manual de convivencia, el cual, de acuerdo con el Decreto 1965 de 2013, debe realizarse anualmente y con la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto se llevará a cabo a través de	Proceso de revisión y ajustes al Manual de Convivencia, a partir de un ejercicio democrático de reflexión, con la participación de toda la comunidad educativa, tomando como eje la Guía para la Actualización del Manual de Convivencia (Guía N° 49), en donde se	Manual de convivencia, formatos con preguntas guía para la actualización, todo lo necesario para el proceso de elección de representantes y	Se realizará en el primer período académico.	Manual de convivencia actualizado, que condense los acuerdos y los puntos de encuentro entre los diferentes miembros de la comunidad

	espacios de dialogo, que lleven a la construcción de acuerdos, para lo cual los estudiantes deberán poner en práctica las competencias cognitivas.	exponen los pasos para realizar dicho proceso. Lo establecido en la Guía será únicamente una orientación, pues cada Institución Educativa debe reflexionar desde su realidad particular. El primer paso para la realización de esta actividad es fortalecer el Comité de Convivencia Escolar, ya que este será el grupo encargado de liderarla. El comité debe encargarse además de realizar un proceso previo de lectura del contexto, y los elementos que permitan contextualizar la Institución Educativa, para ello se puede realizar un trabajo de observación etnográfica de las dinámicas, mediante un cuadro de identificación de riesgos y de factores protectores. La actividad iniciará con la reflexión de los estudiantes agrupados en sus cursos, con el apoyo de sus docentes orientadores o directores de grupo, posteriormente se dispondrán mesas de diálogo para abordar componentes del Manual de Convivencia	material para las mesas de dialogo.		educativa
--	--	---	-------------------------------------	--	-----------

		como los deberes y derechos de los miembros de la comunidad educativa, las tipologías de conflicto y la Ruta de Atención Integral. Cada miembro de la comunidad educativa podrá manifestar su postura frente a los estos componentes, y proponer ajustes, que sean posibles y que se orienten al mejoramiento de los procesos de convivencia en la Institución Educativa. Las mesas de dialogo estarán compuesta por los representantes de cada uno de los estamentos de la comunidad educativa. La elección se hará mediante un proceso totalmente transparente, vinculando actividades que promuevan la protección de los derechos humanos y la generación de diferentes opiniones.			
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS : Escucha activa, asertividad	Generar espacios de expresión para la comunidad educativa, a través de los cuales se pueda además reflexionar frente las realidades de convivencia que afectan a la	Los estudiantes deberán producir un artículo, una obra de arte o expresión artística, a través de la cual se refleje la convivencia en la Institución Educativa, cada grado podría acordar que	Periódico escolar, Emisora y expresiones artísticas. A demás de la disposición de los docentes para liderar y realizar	Ultimo periodo académico.	Emisora con un programa dedicado al mejoramiento de la convivencia y el clima escolar.

	comunidad educativa, y generando a partir de estos espacios transformaciones en el clima escolar. Potencializar los diferentes medios de comunicación y de expresión artística como muestra o producto de lo trabajado en el proyecto, incluyendo un cambio desde el lenguaje hacia la protección de los Derechos Humanos y los Derechos Sexuales y Reproductivos	tipo de producción realizar, dependiendo del nivel de formación. Estas producciones serán expuestas en medios como el periódico escolar. Así mismo se hará uso de la emisora escolar como medio para comunicación y la expresión de la comunidad educativa, de tal forma que se generen espacios de reflexión frente a problemáticas institucionales como los conflictos, el acoso escolar, las agresiones físicas y verbales. Se dispondrán espacios de reflexión frente a problemáticas externas y que afectan directamente a la comunidad educativa, con el fin de estrechar los lazos entre la escuela y la comunidad que la rodea.	seguimiento a estos espacios		Espacio dentro del periódico de la Institución que muestre periódicamente los avances y reflexiones del proceso. Jornada de embellecimiento s artísticos mediante murales, pinturas o muestras teatrales.
--	--	--	-------------------------------------	--	--

Conclusiones.

El documento presentado es una propuesta de carácter propositiva para el mejoramiento de las dinámicas de la convivencia escolar en la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, partiendo de la hipótesis que, para dicho mejoramiento, es necesario una propuesta de carácter transversal y dialógica entre las realidades de la Institución Educativa, los elementos del contexto de la escuela colombiana y las políticas legislativas que lo enmarcan. Es de resaltar el trabajo metodológico realizado para el diseño del proyecto transversal “Convivir para construir ciudadanía”, ya que parte de los hallazgos de un trabajo de campo participativo, que interactúa con componentes teóricos y a su vez entiende las particularidades de quienes conforman la Institución, identificando sus debilidades y potencializando sus fortalezas para alcanzar una meta: el mejoramiento de la conciencia escolar, que permita no solo generar un mejor clima escolar, sino una formación integral como ciudadanos que aporten a la construcción de la paz y la mitigación de la violencia.

Para alcanzar el objetivo general de diseñar una propuesta pedagógica para el mejoramiento de la convivencia escolar, se trazaron tres objetivos, el primero de ellos tenía que ver con la revisión y análisis de un marco teórico y normativa, el cual se quiso presentar de manera articulada, puesto que el marco normativo parte de elementos teóricos y se nutre de estos.

Con respecto a los componentes legislativos productos del análisis del marco legislativo, se entendió en primer lugar que a partir de la Convención sobre los derechos del Niño en 1989 se inicia un proceso en el que se le otorga unos derechos a esa población. Esto significó grandes transformaciones y cambios culturales que permean los espacios de socialización, tales como la familia y la escuela. Los diferentes estados entre ellos Colombia, empezaron a adoptar esas propuestas producto de un modelo de democracia liberal, en

donde se ampliaba la participación política en los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, este se empieza a reconocer en el contexto colombiano a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, que abre un nuevo panorama político para este tipo de democracia.

La escuela como espacio de socialización juega un papel muy importante en la formación para el ejercicio de esos derechos y la aplicación de unos valores propios de este sistema democrático, es así como desde el escenario educativo se pensó en un sistema regulador que permitiera la formación para la ciudadanía y la democracia mediante de la promulgación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, junto con el posterior reconocimiento de unos derechos especiales para esta población mediante la Ley de Infancia y adolescencia, que reconoce a los niños como sujetos con superioridad de derechos.

Lo anterior se constituyen elementos fundamentales para la creación de los lineamientos básicos para el desarrollo de las competencias ciudadanas, sus posteriores guías y los cimientos para la construcción de una Ley que aborde la convivencia escolar como el elemento principal para la construcción de un currículo que tenga en cuenta ese tipo de reconocimientos y normativice las relaciones sociales en la escuela.

La ley 1620 de 2013 en conjunto con su decreto reglamentario 1965 de 2013 y las guías pedagógicas No. 49, que incorporan sobre todo tres elementos fundamentales. La primera de ellas la creación de un Sistema Nacional de Convivencia Escolar, conformado por en tres niveles Nacional, Municipal o Departamental e Institucional. Lo segundo el cambio en el Manual de Convivencia que vincula unos enfoques y cambio en el lenguaje con el que se abordan los conflictos. Finalmente, la definición de una Ruta de Atención Integral de los conflictos y situaciones de violencia que se presentan en la escuela. Pero se evidencia como permanecen algunos elementos de

carácter, sobre todo en las situaciones conflicto tipo III, donde se evidencia que intervienen otras entidades como la policía de Infancia y Adolescencia. Lo teórico viene a articular ese propósito por la democratización de la escuela. Por esta razón algunos autores como Enrique Chaux se piensan la formación ciudadana desde las competencias ciudadanas que incluye los elementos de la vida cotidiana en la escuela, incluyendo elementos desde la psicología.

El segundo objetivo se estableció un contexto histórico de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, entendiendo la importancia de comprender las prácticas del entorno próximo en el que se encuentran, ya que estos factores configuran comportamientos para constituir los elementos principales para cumplir el tercer objetivo, que era el analizar la convivencia escolar de la Institución Educativa partiendo desde la necesidades.

En el segundo capítulo donde se expone el contexto histórico de la I.E concluimos que esos contextos de violencia que afectan la comunidad, influyen sobre las prácticas cotidianas en la escuela de los estudiantes y sus familias. Entonces la convivencia escolar debe de ser un elemento que se piense de manera articulada con la convivencia comunitaria. Esto se evidencia en los hallazgos a partir del trabajo de campo, que permitió una caracterización del clima escolar en la I.E Jesús Villafañe Franco, en donde los factores que se analizaron permiten concluir que existe un profundo distanciamiento entre el currículo exigido desde lo normativo y el currículo vivido en las prácticas cotidianas.

Es así como se concluye en términos generales que el proyecto de convivencia pensado desde lo macro curricular para la escuela colombiana, en instituciones educativas como La I.E Jesús Villafañe Franco ha presentado dificultades para su articulación con las prácticas cotidianas, en gran medida porque el cambio de modelo de relaciones de carácter

disciplinar a relaciones democrática, ha generado una ruptura en las relaciones de poder no solo en la escuela sino en la sociedad colombiana, donde se conserva una fuerte herencia de prácticas disciplinares que se han intentado remplazar por elementos democráticos en medio de contextos violentos, producidos por múltiples factores sociales. Es por eso que la mejor estrategia consiste en el fortalecimiento de las capacidades y/o competencias que sean enseñadas bajo un modelo educativo menos abstracto y más pensado desde las necesidades educativas y, desde los sentires, involucrando herramientas como la educación emocional y potencialización de factores protectores, que es finalmente lo que se realiza con la propuesta de proyecto transversal.

Referencias.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. La convención Internacional sobre los derechos del niño. Resolución 44/25. Noviembre 20 de 1989.

CAJIAO, Francisco. Poder y justicia en la escuela colombiana. Fundación FES. Edición Alegría de Enseñar. Colombia. 1994. p. 21

CASTILLO, Elizabeth, SÁNCHEZ, Carlos. ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana, disponible en: <https://goo.gl/AOk2Ti> consultado el 03 de septiembre de 2016.

CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Taurus, Alfaguara. Ediciones Uniandes. Bogotá. 2012. p. 63

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA, Decreto 1860 de 1994. Bogotá. 1994. p. 9

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Constitución Política de 1991. Bogotá. 1991.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1098 de 2006. Bogotá. 2006.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1098 de 2006. Bogotá. 2006.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 de 1994. Bogotá. 1994.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1620 de 2013. Bogotá. 2013.

Corporación Sujetos Colectivos – Secretaría de Educación Municipal. Subsecretaría de Desarrollo Pedagógico. Informe de Investigación. Sistematización del desarrollo del proyecto y Conclusiones. Proyecto Apoyo Psicosocial para el mejoramiento de la convivencia y la prevención de la violencia en Instituciones Educativas Oficiales en el Municipio de Santiago de Cali. Cali, 2015. p. 96.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Tomado de: <https://goo.gl/ytSRvw> consultado el 30 de abril de 2017.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. El Currículo. Tensiones Conceptuales y Prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2). 2003. Consultado el día 02 de febrero de 2017 en <https://goo.gl/O2b2G6>

DIAZ BARRIGA, Ángel. La educación en valores: avatares del currículo formal, oculto y los temas transversales. Revista electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). 2006. Consultado el día de 02 de junio de 2016 en <https://goo.gl/Pt2Djy>

DÍAZ BARRIGA, Ángel. La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). P 8. <https://goo.gl/kcw96u>

FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 1976. p. 26.

LOPEZ, Verónica. Convivencia Escolar. En: UNESCO. Apuntes, educación y desarrollo post- 2015. 2014. N° 4 Santiago de Chile. 2014. Recuperado en: <https://goo.gl/UaxB1D>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Gestión de la buena convivencia: orientaciones para el encargado de convivencia escolar y equipos de liderazgo educativo. Santiago de Chile, 2013. Recuperado en: <https://goo.gl/z7vqES>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía N° 49. Guía Pedagógica Manual de Convivencia. Bogotá, 2013. p. 25.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía N° 6. Estándares básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá. 2004.

MORALES, José Anibal. Justicia y castigo en la vida escolar. Ensayo inédito

QUICENO CASTRILLON, Humberto. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Pedagogía e Historia. Bogotá. 2003. p. 255.

RINCÓN, Omar. Todos llevamos un narco adentro - un ensayo sobre la narco/cultura/telenovela como modo de entrada a la modernidad. Revista Matrices Vol. 7 N° 2. Sao Paulo. Julio de 2013. Recuperado el 21 de mayo de 2017 a partir de: <https://goo.gl/kYMXDb>

URREA GIRALDO, Fernando. Transformaciones sociodemográficas y grupos sociales en Cali, siglo XX e inicios del XXI. En: Historia de Cali del siglo XX. Tomo I: Espacio urbano. Grupo de Investigación Nación, Cultura y Memoria. Cali. 2012. Universidad del Valle. p. 178.

USECHE, Raúl. El sujeto en arenas movedizas: Implicaciones para la educación en valores (ponencia). Universidad del Valle. Buga. 2013

SANDOVAL MANRIQUEZ, Mario. Convivencia Escolar y Clima Escolar: claves de la gestión del conocimiento. ULTIMA DÉCADA N°41, PROYECTO JUVENTUDES, DICIEMBRE 2014, PP. 153-178.

VANEGAS MUÑOZ, Gildardo. Cali tras el rostro oculto de las violencias. Cali. 1998. Instituto CISALVA. Universidad del Valle.

VASQUEZ, Edgar. Historia de Cali en el siglo XX: Sociedad, economía, cultura y espacio. Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica. 2001. p. 262.

VERA, América (Entrevista). Realizada en Santiago de Cali en octubre 15 de 2016.

ZARITZKY, Graciela. La formación para la convivencia. En Educación para la Paz. una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.

Anexos.

Anexo 1

Transcripción: VERA, América (Entrevista). Realizada en Santiago de Cali en octubre 15 de 2016.

María Alejandra Chacón Duque (M.A.): La idea era que usted nos contara un poco acerca de ese proceso de migración, o bueno, o como se habían ustedes instalado en el sector, porque pues el profesor nos comentaba que usted era de las primeras personas que había llegado a vivir allí a Marroquín

América Vera (A.V.): No, yo no era de las primeras, la primera era, que yo le dije, doña Alba y doña Ruth, ellas llegaron primero... porque el barrio se inició en 1981 y yo llegué en el 84, osea ya tenía tres años de estar... si, y la señora que yo le decía a Bernardo él la conoce, ellos si llegaron de primeros ahí al barrio... osea yo conocí cuando no eran barrios, era un, todavía no eran ni lotes, porque yo iba hasta el siete de agosto a llevarle, que estaba la planta de energía, la del 7 de agosto ahí cerca entonces a llevarle, iba a llevarla la comida a un tío, todavía no habían dado los lotes, eso fue en 1970 y... como en el 70 y ... ¿qué? Espérate te digo, como en el 76, todavía no, ósea la gente se metía por esos caminitos y había un sitio que le llamaban el pozo azul, ¿si me está escuchando?

M.A.: Si señora, si la escucho

A.V.: Si, entonces ya en el 1900, entonces ya la gente fue, pues ya, dijeron que iban a lotear, osea que yo no me di cuenta cuando entregaron los lotes, porque, ni cuando los dividieron que estaban, cómo le dijera, eso era maizales, inclusive que eso eran lagunas, porque eso se enlagunaba mucho, entonces después ya dejaron que se secara y todo eso, entonces ya entregaron, ya lotearon, pero al tiempo, después de que yo, ya lo lotearon, entonces la gente, cada uno le dieron su... ellos iban reuniones cada ocho días, a un sitio en una casona que tenían por allá por cuatro esquinas, que todavía no era cuatro esquinas. (Pausa)

M.A.: Aja

A.V.: Entonces ahí ya a la gente le dijeron, a cada uno cuando les entregaban y cuál era su lote, número de lote, cuando yo llegue allá, era 1984, mi papá nos...

M.A.: Pero usted llegó ya... que pena... ¿a usted le asignaron el lote y lo recibió?

A.V.: No, no, mi papá me compró un lote y cuando yo llegué ya estaba construido en esterilla... la persona que yo le digo, ella llegó y a ella le dijeron este era su número de lote y ellos llegaron a construir, hubo mucha gente que llegó a construir, porque yo cuando llegué, llegué fue a vivir... en un rancho de esterilla...

M.A.: Ahh ok...

A.V.: ¿Sí? Había muy pocos, porque se veían hasta las otras calles, las casas, estaba doña Ruth, estaba doña Alba, bueno... había en cada calle había varias familias. Ya estaba la escuelita, la escuelita ya la habían construido

M.A.: ¿Qué escuelita?

A.V.: Pues, la escuelita vieja, primero fue la escuelita y después fue el colegio

M.A.: Sí porque el profe nos contaba que había una escuelita que era como de una fundación...

A.V.: Jhonson y Jhonson

M.A.: Ahh ok, si él nos comentaba algo de eso, porque él incluso había alcanzado a estudiar allí, nos dijo

A.V.: Si, con Fabián, que estaba la profesora Luz Marina, había varias, la profesora Ofelia, la profesora Mariela, otras profesoras que venían... les tocó que pantanear bastante para estar ahí, unas vivían por ahí y otras venían, doña Luz Marina ella vivía en los Chiminangos, pero ella venía a enseñar ahí... la escuela dio, ayudó para construirla Jhonson y Jhonson

M.A.: Y ¿está ubicada donde ahorita queda el colegio? o ¿era en otra parte?

A.V.: No, esa estaba en la G6, nosotros vivíamos en la G5 y esa está en la G6... Y el colegio está en la G8

M.A.: Si, nosotras conocemos

A.V.: Que pues el colegio, unos políticos nos ayudaron... por intermedio también de Rubén Darío López, que él ahora esta... vea inclusive que ustedes tienen una buena, venga yo les puedo decir, en la Secretaría de Educación él es el jefe, él es coordinador, Rubén Darío López, él trabaja en la gobernación, en el piso séptimo, y él también les puede ayudar porque el también, él también fue uno de los primeros, su madre cuando llegó ahí, inclusive que él estudiaba y para estudiar él tenía que, una señora que por la noche llegaba y le ayudaba para que, porque eso era, había mucho barro y se inundaban y entonces, ella lo dejaba que se quedara mientras que, para que el estudiara ahí, él vivía en el fondo, y él estudiaba con vela, Rubén Darío, él es Licenciado, osea ahora es coordinador de secretaría de Educación... Él, usted va allá y lo busca, le dice Rubén Darío López venimos de parte de Doña América y él las atiende y también les puede dar mucha ayuda, les puede comentar también les ayuda... ¿Si quieren no?

M.A.: mjm... ahh bueno muchas gracias.

A.V.: y no tienen que... es que yo le dije a Fabián, yo le dije también a su compañera que fuera y le dijera a Fabián que le prestara el libro donde está la historia del barrio, pero Fabián me dijo mamá acá no ha venido nadie. A Bernardo también se lo dije...

M.A.: Ah lo que pasa es que no hemos podido ir, porque hemos tenido como dificultades, pero el profesor si nos había comentado que teníamos pues pendiente ir allá

A.V.: Entonces más bien no vayan allá y entonces ustedes verán si van más bien a Secretaría de Educación, dígame a Bernardo que vaya donde Rubén Darío... Se acuerda en la gobernación el 7 piso, ustedes allá preguntan por el licenciado o por el señor Rubén Darío, anote el nombre y preguntan por él

M.A.: Si ya, ya lo anoté

A.V.: Rubén Darío López, él anda en muletas

.....

A.V.: Y doña Ruth, doña Ruth fue una de las primeras, cuando yo llegué doña Rosalba ya estaba ahí, estaba... doña, bueno había poca gente en, por ese lado, y en la esquina, en las otras cuadras, uno podía pasar, ver la gente de las otras cuadras... osea que...

M.A.: ¿Y usted de qué sector de Cali llegó allá? Osea, ¿ya vivía en Cali o venía de otra parte?

A.V.: yo, no, yo vivía en Cali, yo soy del Barrio Obrero, yo viví en muchos sitios en Cali, pero soy de Cali, yo viví en el Obrero, viví en una invasión de... en una invasión que hicieron también en Cali, en Terrón, en Siloé, mejor dicho, viví en muchos sitios en Cali

M.A.: Conoce toda la ciudad...

A.V.: En la fortaleza, si, en la fortaleza también viví, sino que lo que pasa es esto... La gente que se viene de Buenaventura, que se viene de Nariño, entonces son desplazados, ¿sí? Llegan a invadir, porque no tienen medios para vivir... ¿La migración, pues... yo creo que ustedes de antemano la conocen porque en la radio lo han dicho no? De la gente que migra, bien sea por la guerrilla o bien sea por otras cosas, ¿no?

M.A.: Si, si señora

A.V.: Eso es como cuando tú te vas para otro país, entonces es así... y hubo la junta, cuando yo llegué estaba los de la junta comunal, y no había alcantarillado, el alcantarillado pues después lo hicieron, habían pilas de agua, el agua se trajo también de la planta de Andrés Sanín, desde allá se trajo el agua... abriendo trochas para poder meter las mangueras, pagar... osea que...

M.A.: Y usted... cuénteme...

A.V.: A mí me habían dicho que ustedes tenían como un cuestionario, unas preguntas, ¿no?

M.A.: Si señora, sino que como usted me ha estado contando unas cositas, entonces yo le voy preguntando allí de lo que de pronto nos va quedando por fuera... eh por eso le estaba preguntando, lo de dónde había llegado precisamente, y le iba a preguntar cómo me estaba comentando lo del agua y lo de la planta del agua pues ¿cómo había sido ese proceso?

A.V.: Como te cuento, osea que fue, no fue que el agua, hicieron, osea que, en una invasión ponen varias pilas de agua, osea uno va y carga el agua en las pilas, y si no se hacen aljibes, muchos tenían aljibes en sus casas... entonces ya después fue que vino el proyecto de meter el agua para todas las casas... ¿sí? Entonces el agua, por intermedio de mangueras, que de eso si se acuerda don Humberto y doña Nelly, porque ellos también les tocó,

cuando don Humberto y doña Nelly, ellos tampoco tenían agua en la casa entonces también se fue, de allá de Andrés Sanín, que todavía la planta está... entonces desde allá, y eso abriendo, abriendo, ¿cómo es que se dice? Bueno chambas, o bueno, se fue abriendo y se metieron las mangueras, desde allá hasta el barrio, osea que eso pasó por intermedio de la invasión de, de una que hay ahí donde está la laguna... por ahí pasaban las mangueras también

M.A.: ¿Charco azul?

A.V.: Si por ahí por Charcho azul... que tan, en ese tiempo no era tan peligroso cómo está ahora...y entonces ya pues fue la este del agua, pues la luz ya había, la luz estaba, pero no estaban los postes como está ahora, porque los postes ya después los pusieron y entonces ya metieron la energía, estaban así cómo... ¿tú nunca has visto una invasión?

M.A.: Pues así en proceso de formación no, no realmente

A.V.: Busca por internet

M.A.: Pues cuando las personas llegan...

A.V.: Osea la gente que llega del Chocó, la gente que llega de Buenaventura... van haciendo así, iniciándose, así, porque en el Cauca han invadido así muchas veces, porque no tienen a donde vivir entonces invaden las zonas donde, hay para vivir, ¿sí?

M.A.: Mjmm, si claro

A.V.: Entonces... pues esa es la problemática que hay en Colombia que ha habido muchas invasiones, pero muchísimas

M.A.: No pues si, en todas las ciudades

A.V.: En casi toda parte... si, porque si la persona no tiene donde vivir, y entonces ya cuando los demás llegan, digamos ya, a mí por lo menos el lote lo compró mi papá en 150.000 pesos, en eso lo compró

M.A.: Y cuando usted llegó ya había... energía o, ya estaban las pilas que usted me cuenta...

A.V.: Claro ya había energía, había energía, pero no estaban los postes, había energía porque estaban los palos y las cuerdas

M.A.: Y las pilas de agua ya estaban también?

A.V.: Si, había las pilas de agua en diferentes sitios, y las calles eran sin pavimentar

M.A.: Ah sí claro... a usted le tocó de pronto ese proceso de, nosotros hemos leído que, a muchas casas en el sector, le tocó que cómo rellenar para subir de pronto un poquito para evitar las inundaciones, no sé si de pronto a ustedes les pasaba también...

A.V.: Si, a todos nos pasaba, porque... llovía en Jamundí y ya estábamos inundados allí en la, por ahí por esos sitios, nosotros nos inundamos mucho tiempo y entonces hubo que rellenar y, cuando ya se hicieron las casas, ya también vinieron las inundaciones porque no estaba bien este el alcantarillado, y nos inundábamos mucho, pero mucho tiempo nos inundamos, les tocaba que a mis hijos sacar el agua, y mucha agua... osea que, a todos, porque a Bernardo también, a todos nos tocaba que, nos inundábamos mucho.

M.A.: No si claro, pues era un problema del sector de hecho

A.V.: Pues sí, la gente por tener una oportunidad para vivir, pues uno lo aceptaba ¿sí? O lo aceptaba no, pues porque pues que más se podía hacer, es que la mayoría de barrios de Cali, la mayoría, unos fueron invadidos, está el Diamante, está la Nueva Floresta que también fue invasión, El Rodeo, mejor dicho, casi la mayoría de los barrios, porque yo, yo me acuerdo que cuando el Diamante, yo no conseguí lote ahí en el Diamante, ni en la Nueva Floresta, que hoy en día son unas casas muy buenas, y así ha empezado la mayoría de sitios...

M.A.: Si

A.V.: Otros compraron, a 30.000 pesos, que jummm 30.000 pesos era...

M.A.: ¿Quién vendía los lotes?

A.V.: Pues los lotes los vendían personas, que personas, osea había una cooperativa, entonces esa persona hacían reuniones y bueno en tal parte los lotes, y los vamos a vender a tanto, es que yo no me acuerdo cómo es que se llamaba el señor que vendía los lotes, la realidad es que no me acuerdo... no me acuerdo quien vendía los lotes... pero si se que los vendieron y que hacían reuniones, hasta que en cierto tiempo les vendieron los lotes, ellos los unos los iban pagando, y ya después les dieron el número, el número de la manzana y el número del lote... y gente que coge los lotes es para negocio, cómo nos tocó a nosotros que cogió el lote, nos lo vendió a nosotros....

M.A.: Si pues llegaban a adueñarse y ya después lo vendían

A.V.: No, lo compraban y después ya lo vendían a otro precio...

M.A.: Lo vendían más caro...

A.V.: Si

M.A.: Ahh ya, y en eso que usted me comentaba de los servicios públicos, ¿cómo lo hicieron a través de políticos, de ayuda de políticos o...?

A.V.: De ayuda de políticos, que ayudaron con, ya los políticos ayudaron con la pavimentación del barrio, dieron tanto dinero y nosotros pusimos el otro tanto, ¿sí? Y la pavimentación porque las calles eran si pavimentar, el agua también, nosotros tuvimos que dar para tener que comprar las mangueras y todo, ellos dieron un tanto y nosotros dimos otro tanto

M.A.: Y usted recuerda más o menos, ¿en qué año llegaron, empezaron a poner los servicios? Pues la energía, el agua...

A.V.: ahí si no me acuerdo en que año mirá, porque cuando yo llegué estaban los postes esos de palo, ¿no? Pero lo de la energía si no me acuerdo en que año, que eso cogían y hacían los huecos y venían y... de eso no me acuerdo, sinceramente si... no, no estoy cómo no me acuerdo cuando nos pusieron la, el agua, pero ya después que la metían así como, no está hoy en día no, ahí si no se en que año.

M.A.: No tranquila, y usted de pronto con lo que se acuerda, me puede describir más o menos cómo era el sitio cuando usted llegó

A.V.: Pues por eso te estoy explicando que había muy pocas casas de esterilla, las calles eran sin pavimentar, habían pilas de agua, había muy pocas casas, las casas se podían contar con todas las personas que habían llegado, cuando yo llegué ya estaba, yo llegué fue a vivir en una casa de esterilla

M.A.: Si, y usted ¿con quién llegó? ¿Llegó sola o con su familia ya?

A.V.: Con, yo ya llegué con los hijos, si, que nos inundábamos mucho, cuando llovía nos inundábamos, pero bastante.

M.A.: Y cómo fue ese proceso pues, ya cada persona empezó a mejorar su casita, cada uno...

A.V.: Claro cada uno empezó ya a construir de ladrillo, ya, iban poco a poco construyendo, pero hasta cierto tiempo, siempre se demoró uno en construir, en construir en, yo tuve guardería y todavía la tenía en la casa de, osea en una casa de, si tenía una, la sala y la cocina la tenía de esterilla, pero la parte de... mi papá había hecho construir, y los hogares comunitarios fueron en 1986 empezaron los hogares comunitarios, que hicimos reuniones y yo fui una de las primeras que estuvimos ahí pendientes para que los hogares llegaran a (interferencia) si entonces la gente ya estaba empezando a construir pero poco a poco, así fue doña Nelly, todos los que vivíamos por esas cuadras, empezaron a construir pero siempre nos demoramos mucho, porque fueron construyendo, por ejemplo ellos pasaron a... una señora Carmen que les ayudaba a sacar agua cuando se inundaban, ellos si habían construido de ladrillo... (interferencia) ellos empezaron, cuando llegamos a vivir ahí ellos estaban ahí viviendo y el hijo de ellos tenía un taxi, pero ellos entraban ahí y los muchachos iban a sacar agua cuando se inundaban, nos inundábamos doña Carmen contenta, el señor también, y ellos le ayudaban a lavar el taxi, bueno... porque cuando nosotros llegamos ahí Fredy llegó cómo, Fredy estaba muy pequeño, Fredy Alberto, el amigo también de Bernardo, con ese si ni se da cuenta como se hizo el barrio, porque cuando llegaron allí ya la casa estaba hecha de ladrillo... (dialoga con su hija al fondo) su abuela cuando llegó allí ella tampoco compró el lote, ella no compró el lote, ella invadió es que yo no me acuerdo cómo se llamaba el señor que vendía los lotes, la verdad es que yo no me acuerdo, la señora Rosalba o Rubén Darío, por eso yo les aconsejo que vayan donde Rubén Darío....

M.A.: No pues sí, hay que buscarlo

A.V.: Si tienen que buscarlo porque el sí les puede dar más información, él si les puede decir quien vendía los lotes, y cuando pusieron... porqué yo de la escuelita, yo cuando llegué, la escuelita la había donado Jhonson y Jhonson... ellos, y Bernardo estudió ahí, si me parece que ellos, el colegio, el colegio lo hicimos, la primera piedra la pusimos me parece que en 1991, que también ayudo mucho un político Jose Arbey Carvajal... y ya vino la construcción del colegio, es que no me acuerdo bien en que año fue que se pasaron para el colegio

M.A.: Y apenas construyeron el colegio la escuelita dejó de funcionar...

A.V.: Claro, porque la escuelita no funcionaba para bachillerato sino para primario no más, para primaria y bachiller, porque vinieron profesores, los

profesores ayudaron mucho, los profesores que estaban allí ayudaron mucho porque ellos se venían a veces hasta en botas pantaneras para poder entrar a enseñar en el colegio, a ir por allá a conseguir ladrillos, íbamos en esas carretillas a que la gente nos regalara ladrillos y todo eso para el colegio

M.A.: ¿Usted de pronto fue parte de la junta de acción comunal?

A.V.: No, yo no fui de la junta, yo fui presidenta, pero del restaurante escolar, de la junta no...de la junta no me dejaron ser porque como no tenía casa, la casa estaba a nombre de mi papá, entonces no me dejaban ser de la junta...

M.A.: Pero entonces usted sí estuvo muy involucrada con...

A.V.: Ya cuando... muy involucrada ¿con qué?

M.A.: Con el colegio, en todo el proceso del colegio...

A.V.: Pero tampoco me metí así a ser presidenta en el colegio, sino que pues yo, yo cómo estaba en el restaurante entonces yo mantenía ahí en el colegio, pues iba así y le ayudaba mucho al rector que me mandaban y nunca me dieron la tienda escolar, yo vendía por fuera mangos, yo vendía cosas afuera del colegio, mango grosellas, yo vendía cosas para poder, yo... y ellos cómo estudiaron ahí...

M.A.: Doña América y ¿usted a qué se dedicaba?...

A.V.: Ellos estudiaron ahí, la primaria y el bachillerato

M.A.: Aja, todos sus hijos...

A.V.: Yo primero, yo trabajaba vendiendo, lavando y aplanchando, trabajé en restaurantes, trabajaba, después me dediqué a vender cosas, medias, camisetas, mango, chontaduro, y mis hijas me ayudaban la mayor... vendíamos empanadas, vendíamos arepas, que ellos salían a vender los muchachos, Bernardo, Fabián, Fredy, todos... me ayudaban mucho

M.A.: Le ayudaban a vender...

A.V.: Si, doña América vamos a vender las empanadas, doña América me decía Bernardo, cómo vivían al lado de la casa...

M.A.: Si, él nos comentó

A.V.: La íbamos muy bien con todos, si, y ellos por estar con Fabián, porque ellos siempre se levantaron los tres, Bernardo, Fabián y Fredy... eran los tres mosqueteros, peleaban Eso, Fabián va a dañar a Bernardo, ay

pregúntele y verá que la mamá decía Fabián va a dañar a Fredy... ay mejor dicho, y al ratico estaban ellos buscándose, esos tres (su yerno le habla al fondo) aquí con mi yerno que me dice que me acerque más a la oreja para que escuche mejor... Pues si... que me decían que me lo acercara más a la oreja para que yo escuchara más

M.A.: Ahh ya... Bueno doña América, que más...

A.V.: Pues si ahí les dejo la inquietud, para que vayan a donde Ruben

M.A.: Ahh bueno, otra cosita de pronto, antes de que terminemos, de las problemáticas, además de los servicios públicos que a ustedes les tocó vivir en esa época, las dificultades que usted me cuenta de las inundaciones y eso, que otra cosita, de pronto que usted recuerde...

A.V.: Lo del colegio, cuando no había profesores, que nosotros hacíamos paro, cuando la... de toda la avenida, osea donde pasan los autobuses, nosotros invadimos, osea taponamos para que viniera el alcalde o el que fuera para que vinieran a pavimentarnos toda la avenida y salimos como desde las cuatro de la mañana, y salimos, pusimos llantas y todo eso, para que vinieran y valió la pena porque no la pavimentaron...

M.A.: ¿La avenida, lo que hoy es la Ciudad de Cali?

A.V.: Eso si...

M.A.: Ahh ya...

A.V.: Y cuando la cuestión de, de también del colegio, que a veces los profesores, que faltaba un profesor había que venir, ir también a hacer, ir a la Secretaría de Educación y estacionarse ahí con varios padres estarse ahí hasta que no nos arreglaban el problema no nos veníamos... hablar con el secretario de educación, con el que fuera... cuando mis hijos estaban estudiando, nosotros nos tocó la cuestión de que el robo de, que había pa la cobertura, que todo ese dinero se lo, eso fue muy mentado en Cali, cuando un Secretario de Educación y él, yo no sé qué hicieron el dinero, se acuerda lo de la cobertura? ¿Usted no ha escuchado nombrar lo de la cobertura? Para los colegios

M.A.: Si, si yo recuerdo, si señora...

A.V.: Que se robaron como 16 millones, pero mucho dinero, y entonces él fue allá, y nosotros le dijimos si usted es un ladrón usted... todos los dineros que se han robado, ahora necesitamos aquí profesores, el profesor de

primero, la profesora de primero, y bueno eso, le dijimos un poco de cosas, y yo no sé él tuvo que salir, a él lo sacaron porque había una cobertura que no sabían ni donde estaba, la cobertura, el dinero no sabían dónde estaba, entonces nosotros siempre, cuando faltaban profesores siempre se iba allá a la secretaría de educación, siempre... que vinieron también, estuvimos también con los del M-19, con Pabón, con Rosember Pabón, bueno, en el restaurante, que ellos nos ayudaron también, esto todo eso nos tocó... y nos sacamos, de lo de los políticos, no nos ayudaron, a mí por lo menos no me ayudaron en nada, más bien yo ayude y no me ayudaron, porque a mí ni un trabajo me conseguí con un político... más bien los que si se lucraron fueron los que, los que menos... cuando don Rodolfo llegó al colegio, el enseñó allá, si, en primero, el venía del Vicente Concha que queda en la Fortaleza, el rector, que ustedes lo conocieron, no?

M.A.: Si, don Rodolfo

A.V.: El ya no es rector, ya se jubiló, uy don Rodolfo, pue Jazmín tiene 30 años, ¿cuántos años estuvo don Rodolfo en el Villafañe?, don Rodolfo estuvo como unos veinte años, más...

M.A.: ¿Don Rodolfo no es el que es rector ahorita?

A.V.: Ya no, ya no es rector, don Rodolfo ya se jubiló, cuando yo me vine, don Rodolfo ya se había jubilado, sino que yo no sé por qué no se había marchado, pero cuando yo me vine ya estaba en el proceso de la jubilación y el siguió ahí... ahora disqué ya lo van a reformar el colegio, ¿no?

M.A.: Si, tienen un proyecto bien bonito, de remodelación, y eso se ve que va a ser bien grande... y todo

A.V.: Pues yo creo que, así como es el de, que está en él. Hay un colegio, ¿cómo es que se llama? Más allá de cuatro esquinas, cómo es que se llama ese colegio, que inauguró...

M.A.: Ahh el Nuevo Latir...

A.V.: El nuevo latir, ese colegio es muy grande, yo creo que así va a ser el de, el Villafañe

M.A.: Pues si parece que si porque eso se ve que va a quedar grandote y cómo que va a hacer también varias cosas...

A.V.: Pero ya lo están construyendo ¿o todavía no?

M.A.: Hasta donde nosotras fuimos, como a principios de este año, no, todavía no, está pues es como el proyecto, pero no han empezado

A.V.: Yo cuando fui, que yo fui el año pasado, doña Aleyda, está la profesora Aleyda, ¿no?

M.A.: Si

A.V.: Ella me dijo esto lo van a arreglar, le dije yo ¿para cuándo? Y me dijo no, me comentó lo mismo, que había un proyecto, le dije yo jaa vuelvo yo de España y todavía no lo han hecho, y me dijo no que ya está, que ya tenían listo, el año pasado... y ustedes fueron ahora y... a ver qué tal el proyecto...

M.A.: Pues hay que esperar a ver cuándo empieza...

A.V.: Eso si es la verdad, hay que esperar a ver cuándo...

M.A.: De pronto otra cosita... no sé si a usted, ¿usted en que año se fue para España?

A.V.: Yo me vine en el 2000 qué, en el 2008

M.A.: ahh ya... y de pronto, las problemáticas de violencia y ese asunto, que me comente un poquito

A.V.: jummm... pues las problemáticas, la violencia siempre, bueno hubo un tiempo en el que no pasaba, había pandillas, eso ya, claro que con nosotros no se metían, ¿no? Ellos peleaban de pandilla en pandilla y, peleaban mucho robaban mucho, se venían (...) no cómo ahora que no pueden pasar allá no pueden pasar acá, anteriormente si, se pasaba uno a la segunda, a la primera, pero ya hubo un tiempo de que ya no se podía...

M.A.: Si lo que usted me comenta que...

(...)

M.A.: Que usted me comenta que al principio no había esas dificultades, ehh pues en el barrio, pues o bueno, que todavía no era barrio o, así como tal, pero que no se presentaban esos problemas....

A.V.: Si ya, lo que no me acuerdo es en qué año es que ya se dificultaron las cosas, no me acuerdo, pero estaban los muchachos pequeños, y no, y uno salía y no pasaba nada, pero ya después, entonces ya, todo se fue, hubo un tiempo en que estuvo calmado, y cuando entro ya lo de la limpieza, cuando ya mataban muchos muchachos, estaban robando mucho, mataban, y se

podía andar por él, los muchachos venían, ahora ya es que los muchachos no quieren estudiar porque no pueden venir de otro sitio a, los roban, y eso sucede casi en todos los barrios de Cali, porque ahora ya es la ley que tú no puedes pasar acá... en el Villafañe es que lo pueden hacer muy grande y todo eso pero (....)

M.A.: Qué perdón es que casi no se escuchó

A.V.: Que eso pasa en casi todos los barrios de Cali, que los muchachos no van a estudiar al Nuevo Latir porque los amenazan, y en el Villafañe también, si ellos no se metían, ellos se mantenían afuera, o a veces formaban sus peleas, pero peleaban era afuera y les robaban a los muchachos del colegio cuando salían, o le pedían ve dame cien pesos, o dame tanto, entonces si no los daban entonces a veces los cogían y los robaban...

M.A.: Ahh ya...

A.V.: Pues si chica...

M.A.: Una última cosita regáleme su nombre completo

A.V.: Mi nombre es Lucy América Vera

Anexo 2.

TRABAJO DE CAMPO			DESCRIPTORES			
N° de Acta	OBJETIVO DEL TALLER Y/O ENCUENTRO	PARTICIPANTES	MANEJO DE CONFLICTOS RELACIONALES	HABILIDADES PROSOCIALES	IDENTIFICACIÓN FACTORES DE RIESGO Y PRTECCIÓN	APROPIACIÓN LEY 1620 DE 2013
Acta 01	Acercamiento a los actores - Organizar ejecución del proyecto	Directivos	Se escucharon a los directivos en referencia a los conflictos más comunes que se presentan, prevalecen los conflictos generacionales y las agresiones.			
Acta 02	Socialización de proyecto - organización ejecución del proyecto	Docentes, directivos y estudiantes	Se presentaron diferentes proyectos encaminados al mejoramiento de la convivencia escolar	Trabajo en equipo entre diferentes estamentos, todos con el fin del mejoramiento de la convivencia escolar	Como factor protector, las iniciativas de proyectos por parte de estudiantes y profesores	El coordinador conoce de los elementos de la ley, ya que constantemente hacía alusión a ellos y enmarcaba los proyectos dentro del marco normativo

Acta 03	Aplicación de encuestas - Construcción colectiva del plan de trabajo	Docentes, directivos y estudiantes	Se seleccionan los grupos de estudiantes que necesitan del proyecto, se escogen los siguientes grupos: - Jornada de la mañana: estudiantes seleccionados del grado 4,5 y aceleración del aprendizaje. - Jornada de la tarde: estudiantes líderes de diferentes grados			
Acta 04	Identificar los actores - Formación de líderes	Estudiantes	N/A	Los estudiantes de la mañana fueron seleccionados según el siguiente criterio: "necesitan mejorar su comportamiento", los de la tarde tienen una serie de capacidades de liderazgo y ya han participado de incitativas de la I.E para mejorar la convivencia.	Se identifica como factor de riesgo la catalogación o designación de estudiantes como aquellos "peores" o "mejores"	Los estudiantes no conocen la Ley 1620 de 2013.
Acta 05						
Acta 06	Habilidades prosociales- Acompañamiento en situación de intimación	Estudiantes, directivo	Se manejó las emociones, desde la inteligencia emocional, con estudiantes y el coordinador, ya que se presentó una situación en particular, para lo cual fue necesario el apoyo del personal psicosocial para intervenir con el estudiante.			

Acta 07	Fortalecer el clima escolar y el desarrollo humano - Fortalecer el trabajo en equipo	Docentes directivos	y	N/A	Se trabajó mediante jornada lúdica, los temas centrales fueron comunicación asertiva y trabajo en equipo.	Se identifica que no existen políticas institucionales sino iniciativas personales de algunos docentes que se quedan solo en eso y no impactan a nivel institucional, por la debilidad en el trabajo en equipo.	N/A
Acta 08	Identificar factores de riesgo y protección - Potenciar factores protectores	Docentes directivos	y			Proyectos previos para el mejoramiento de la convivencia escolar sin resultados claros. Uno de los factores de riesgo es la relación con el árbol, pues se ha convertido en un elemento generador de conflicto.	
Acta 09	Identificar tipologías de conflicto - Fortalecer y consolidar rutas internas para la prevención de la violencia	Docentes directivos	y	Se abordaron las tipologías de conflicto mediante la ejemplificación de conflictos comunes, con estudios de casos y cómo debían ser los protocolos	El trabajo en equipo es fundamental para la activación de las rutas	No hay rutas internas para atender los conflictos, tampoco manual de convivencia actualizado, se necesita de fortalecimiento del comité de convivencia.	No hay una apropiación de la RAI, se tienen claros las tipificaciones pero no los protocolos.

Acta 10	Fortalecer y consolidar rutas - Acompañamiento y seguimiento a la gestión intersectorial	Docentes directivos y	Mal manejo de los conflictos, no se han definido unos protocolos claros.	Necesarios fortalecer la relación Comunidad-Escuela	El coordinador de la I.E se convierte en actor fundamental en la articulación de estudiantes, docentes y el entorno. Se manifiesta el interés de mantener buena relación con otros sectores para que la I.E tenga apoyo.	Desconocimiento del rol que juegan las otras Instituciones, se saben cuáles son, mas no en que momento acudir a ellas
Acta 11	Identificar factores de riesgo y protección	Estudiantes	Mediante cartografía social se identificaron los factores de riesgo y protección			Se desconoce cómo paso fundamental el conocer el contexto y la importancia que esto puede tener para la creación de rutas internas de atención.
Acta 12						
Acta 13	Resolución de conflictos	Estudiantes	Aproximaciones al manejo de situaciones de conflicto, se conforma el grupo voz de eco.			
Acta 14						
Acta 15	Fortalecer el clima escolar y el desarrollo humano - Fortalecer el trabajo en equipo	Docentes directivos y	Persisten conflictos entre docentes, poco trabajo colaborativo lo que deteriora el clima escolar	Capacitación para el fortalecimiento de Trabajo en Equipo y Comunicación asertiva	Es necesario potenciar capacidades de trabajo en equipo	Revisar las estrategias que se plantean en la guía pedagógica No. 49

Acta 16	Acompañamiento a la gestión intersectorial	Estudiantes		Se pretende potencializar el liderazgo en los estudiantes de la jornada de la tarde, para que lideren campaña de clima escolar en la Institución Educativa		En la guía pedagógica 49 se establece la importancia de la gestión intersectorial para el mejoramiento de la convivencia escolar
Acta 17	Potenciar factores protectores	Estudiantes		Trabajar la empatía y el trabajo colaborativo.		Falta que los docentes y directivos revisen la importancia de este elemento para el mejoramiento de la convivencia escolar
Acta 18	Potenciar factores protectores	Estudiantes		Potencializar el liderazgo y la participación activa y propositiva		
Acta 19	Resolución de conflictos	Estudiantes	Talleres realizados en un primer momento la explicación del concepto conflicto, junto con estudios de casos de conflictos cotidianos y algunas estrategias para la resolución de los conflictos.			
Acta 20						
Acta 21						
Acta 22						
Acta 23						

Acta 24	Acompañamiento a la gestión intersectorial	Sena		Liderazgo, trabajo en equipo	Se identifica como factor de riesgo, el entorno en el que se ubica la I.E, ya que Marroquín, es uno de los barrios que ha sido reconocido por sus altos índices de violencia. Como factor protector: La disposición de algunos docentes y del rector por generar espacios para la intersectorialidad, otro factor es la proximidad de la I.E con los diferentes centros de atención al ciudadano y con centros de educación como el Sena del Pondaje	
Acta 25	Fortalecer el clima escolar y el desarrollo humano-Resolución de conflictos	Docentes directivos y				
Acta 26	Jornada de reflexión	Estudiantes	Se realizó un video en el que se plasmó toda la experiencia y a partir de ello se construyeron unos acuerdos para el mejoramiento de la convivencia escolar. Es necesario mayor compromiso por parte de los docentes.			
Acta 27						
Acta 28						

Acta 29	Acompañamiento a la gestión intersectorial	Sena, docentes y directivos		Los estudiantes de voz de eco, tuvieron la oportunidad de recibir capacitación sobre el cuidado del medio ambiente, para replicar la información en la I.E. Ejercicio que realizaron con estudiantes de primaria y bachillerato.	Se necesita más apoyo por parte de los docentes, para que las propuestas tengan mayor repercusión y respaldo	
Acta 32	Resolución de conflictos	Docentes, estudiantes	Se trabajó en tres días diferentes la temática de resolución de conflictos, partiendo desde el concepto conflicto, para darle un significado, después se pasó a analizar los diferentes conflictos que suceden en el aula de clases y finalmente plantear acuerdo y democratizar el conflicto, es decir verlo como una oportunidad para poner en juego una serie de habilidades. Los grupos fueron receptivos y manifestaron sus inquietudes.			
Acta 33						
Acta 34						

Acta 35	Resolución de conflictos	Estudiantes y docente de aula	Manejo de emociones, se evidenció agenciamiento negativo de la rabia, lo que genera mal manejo de los conflictos que desencadenan en agresión física y verbal		División entre jornadas escolares y sedes, dificultades entre docentes como falta de respeto	
Acta 36	Resolución de conflictos	Docentes directivos y	Se usa como herramienta el folleto de Resolución de conflictos que abarca el tema de Clima de aula y demás folletos.			
Acta 37	Resolución de conflictos	Docentes directivos y	Se abordaron las siguientes temáticas: Origen del conflicto, acuerdos de convivencia, herramientas para el manejo de los conflictos como la lectura de contexto.			

Acta 38	Resolución de conflictos Rutas internas	Docentes directivos	y	Convertir el conflicto como un ejercicio democrático, es decir una oportunidad para llegar a acuerdos y poner en juego las competencias de convivencia y paz. Se evidencia recepción por parte de los docentes.			
------------	---	------------------------	---	---	--	--	--

Acta 39	Cartografía articulación institucional	- Comité convivencia	de el mejoramiento de la relación entre los docentes y estudiantes se convierten en red de protección que ayuda al manejo de los conflictos, para que estos no lleguen a la agresión física, se explica qué es el conflicto, lo que significan las agresiones verbales que se convierten en justificadas por el contexto (trato diario entre estudiantes y familias), al igual que se evidencia la naturalización de las agresiones físicas (se manifiestan como juegos)			
Acta 40 Acta 41	Jornada reflexión	de Docentes	La jornada no se pudo realizar de la mejor manera, ya que los docentes manifestaron no disponer de tiempo para realizarla, entonces se tomó como estrategia abordarlos a uno por uno y hablar de temas puntuales			