



Convivencia **E**scolar

Entre la **C**onfianza y la **N**orma

Potrero **G**rande **C**ali- **C**olombia

**Convivencia Escolar: entre la Confianza y la Norma.
Escuela en Concesión. Barrio Potrero Grande, Cali- Colombia.**

Elaborado por:
Diana Carolina Duque Acosta, Psc.

Universidad del Valle
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Maestría en Intervención Social
Santiago de Cali
Octubre 2019

**Convivencia Escolar: entre la Confianza y la Norma.
Escuela en Concesión. Barrio Potrero Grande, Cali- Colombia.**

Trabajo de Investigación presentado
para optar al grado en la Maestría en Intervención Social
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Universidad del Valle
Santiago de Cali

Elaborado por:
Diana Carolina Duque Acosta, Psc.
Línea de Investigación: Narrativas, Subjetividad
y Construcción Social

Dirección:
Nelson Molina Valencia, Ph.D.

Octubre, 2019

Resumen

La escuela como el espacio propicio para el aprendizaje de diversas habilidades, entre ellas las habilidades necesarias para convivir con los otros, cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI)¹ que soporta y expresa las formas como la escuela se propone alcanzar sus fines educativos, traduciendo las necesidades sociales, económicas y culturales del medio social que la rodea, en estrategias pedagógicas que impacten en las formas de relación de sus estudiantes, mostrándoles otros significantes dentro de la vida social. Es a través del PEI propuesto, como una de las cajas de compensación del Valle del Cauca, logra ganar por concurso la operación en concesión por 12 años (2008-2020) de la escuela pública del barrio Potrero Grande en Cali-Colombia, para ese tiempo un barrio nuevo de la ciudad con altos índices de conflictividad social y violencia. El operador propone la transversalización del arte en las demás áreas del saber, como estrategia para el aprendizaje significativo, el aseguramiento de la permanencia escolar y promover la convivencia al interior de la escuela. Bajo este escenario nace el interrogante por los significados dados a la convivencia escolar por parte de la comunidad educativa de esta escuela, en relación a los procesos de cambio evidenciados durante los nueve años que lleva la operación de la escuela (2008-2017). En el estudio participaron 10 informantes clave adscritos durante los nueve años a la comunidad educativa (estudiantes, egresados, madres de familia y docentes). Se realizaron entrevistas a profundidad y observaciones directas en la escuela. Los resultados obtenidos dan cuenta que los significados dados a la convivencia en esta escuela, giran alrededor de la propuesta pedagógica desde el arte; un marco normativo pactado; el desarrollo en la práctica diaria de habilidades sociales para convivir; la construcción de relaciones de confianza; la comunicación; la emoción y la participación en la escuela.

Palabras Clave: Convivencia; Significados; Escuela en Concesión; Narrativas; Conflicto; Norma; Confianza; Cambio; Barrios Populares.

¹ Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia. Proyecto Educativo Institucional – PEI
<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79361.html>

Tabla de contenido

Introducción	5
1.Consideraciones generales del estudio	
1.1 Recorrido de una pregunta.....	7
1.2 Pregunta de investigación.....	25
1.3 Objetivos.....	25
1.3.1 Objetivo general.....	25
1.3.2 Objetivos específicos.....	25
1.4 Contextualización: barrio Potrero Grande y su escuela.....	25
2. Método de la investigación	31
2.1 Participantes.....	32
2.2 Instrumentos.....	33
2.3 Procedimientos.....	35
3. Resultados	38
3.1 Narrativas sobre convivencia escolar	39
3.1.1 Narrativas sobre convivencias después del año 2011.....	42
3.1.2 Narrativas sobre convivencias antes del año 2011.....	56
3.2 Prácticas	61
3.2.1 Prácticas formales.....	61
3.2.2 Prácticas informales.....	67
3.3 Narrativas sobre conflicto	69
3.3.1 Narrativas sobre conflicto antes del año 2011.....	69
3.3.2 Narrativas sobre conflicto después del año 2011.....	76

3.4 Dimensiones de convivencia	87
3.4.1 Dimensión conflictual.....	89
3.4.2 Dimensión relacional.....	93
3.4.3 Dimensión actitudinal.....	95
3.4.4 Dimensión axiológica.....	96
3.4.5 Dimensión identitaria.....	97
3.4.6 Dimensión participativa.....	100
3.4.7 Dimensión comunicacional.....	102
3.4.8 Dimensión política.....	104
3.4.9 Dimensión normativa.....	106
4. Discusión	111
4.1 A la luz de los objetivos.....	111
4.1.1 Narrativas sobre convivencia.....	112
4.1.2 Narrativas sobre conflicto.....	115
4.1.3 Prácticas.....	117
4.2 Respondiendo a la pregunta de investigación.....	119
4.3 Consideraciones finales.....	121
4.4 Rumbo Joven: experiencia que llega en el mejor momento.....	124
Referencias bibliográficas	133

Lista de Tablas

Tabla 1. Participantes del estudio.....	32
Tabla 2. Categorías y Subcategorías del Estudio.....	33
Tabla 3. Guía de Preguntas del Estudio.....	34
Tabla 4. Análisis de frecuencia por códigos- Categorías/ Participantes.....	38
Tabla 5. Categorías de Análisis/Dimensiones de Convivencia (Giménez, 2005).....	91

Lista de Figuras

Figura 1. Mapa del barrio Potrero Grande por Sectores.....	26
Figura 2. Análisis Categorías/ Dimensiones de Convivencia	88

Introducción

El presente informe presenta los resultados obtenidos en la investigación titulada: *Convivencia Escolar: entre la Confianza y la Norma. Escuela en Concesión barrio Potrero Grande/Cali-Colombia*, que da cumplimiento al requisito académico para optar al título como Magister en Intervención Social/ Universidad del Valle, sede Cali. Al mismo tiempo, sirve para aterrizar y ordenar las comprensiones que la experiencia profesional como psicóloga social en barrios del oriente de Cali me ha permitido alcanzar hasta el momento.

Siendo ésta una investigación aplicada, aportará conocimiento sobre los significados dados al fenómeno de la Convivencia Escolar en una escuela pública entregada en concesión por 12 años (2008/2020) a una de las Cajas de Compensación Familiar del Valle del Cauca. La entrega en concesión de esta escuela buscó mejorar la cobertura y la calidad educativa en la Comuna 21 de Cali a través de un Proyecto Educativo Institucional que impactará a los estudiantes, sus familias y comunidad. En este caso, la escuela tomó el Arte como estrategia transversal en todos sus procesos académicos.

La escuela se encuentra ubicada al interior del barrio Potrero Grande, un espacio de la ciudad reconocido por sus altos índices de conflictividad social y violencia, ocasionados principalmente por la forma de organización del barrio por sectores y la ubicación en un mismo espacio de diferentes grupos en conflicto. Esto ha dado origen a las fronteras invisibles que dividen al barrio, impidiendo la movilización libre por él.

Este estudio se desarrolla desde la perspectiva teórica del *Construccionismo social*, el cual se propone conocer cómo las personas llegan a describir, explicar o dar cuenta del mundo donde viven y lo que les pasa en él. La técnica de investigación utilizada fue la etnografía, a través de entrevistas a profundidad con estudiantes, egresados, docentes y padres de familia. Al mismo tiempo se complementó con observaciones en la cotidianidad de la escuela, la cual al momento de este estudio cuenta con 9 años de operación (año 2017).

Los resultados obtenidos muestran que los significados dados a la convivencia escolar giran alrededor de temáticas como la propuesta pedagógica desde el arte; un marco normativo pactado; el desarrollo en la práctica diaria de habilidades sociales para convivir y comunicarse de manera empática; la construcción de relaciones de confianza; la apertura a la emoción y la participación en la escuela.

De esta manera, el informe da cuenta del proceso de investigación a partir de cuatro capítulos. El primer capítulo, comprende lo que se ha denominado consideraciones generales del estudio, donde se evidencia la revisión de la literatura, la justificación, pregunta, objetivos, y finalmente una breve contextualización del barrio y la escuela escenarios del estudio.

El segundo capítulo, describe el método de investigación, los participantes, instrumentos y procedimientos utilizados para recolectar y analizar la información.

El tercer capítulo presenta los resultados obtenidos en dos momentos, uno a partir del análisis por categorías y otro, desde el análisis de las nueve dimensiones propuestas por Giménez (2015) para el diagnóstico e intervención de la convivencia.

El cuarto capítulo, presenta la discusión de los resultados a la luz de los objetivos y pregunta de investigación, se exponen las conclusiones finales del estudio y se cierra con un relato de mi experiencia profesional en el barrio Potrero Grande con el fin de profundizar en los aprendizajes y poner a prueba las conclusiones obtenidas en este estudio.

1. Consideraciones generales del estudio

1.1 Recorrido de una pregunta

Preguntarse por los Significados que se le da a la Convivencia en la Escuela del barrio Potrero Grande, empezó siendo una pregunta que buscaba dar respuesta a la dualidad entre una escuela ubicada al interior de un barrio en constante violencia y una escuela en la que se observan relaciones armónicas, respeto a las normas, pertenencia y permanencia escolar, a pesar de algunas situaciones conflictivas que aún se siguen presentando de manera esporádica. Esta dualidad, que diferencia la escuela del entorno barrial, la muestra también como una escuela atípica en comparación a otras escuelas en contextos similares donde las relaciones en su interior son atravesadas constantemente por la violencia que se vive en el entorno inmediato a ella.

Otro aspecto que llama la atención alrededor de la convivencia en esta escuela, es escuchar las narrativas de estudiantes, docentes y personal administrativo, en las que se reconoce que la armonía observada actualmente en la convivencia, no fue desde el inicio así. En este sentido, se alude en sus discursos, a un antes y un después. Un pasado, donde la convivencia se encontraba fracturada por acciones de violencia en el día a día de la escuela y un presente con dinámicas escolares participativas y relaciones de confianza, alcanzadas gracias a las propuestas pedagógicas impartidas en el trabajo al interior de la escuela.

Así esta evidencia empírica fue ganando importancia en el terreno de la investigación, para lo cual era necesario encontrar el enfoque que diera cabida a una mirada comprensiva de este fenómeno social y que lograra mostrar las apuestas formales e informales que la escuela se propuso para hacer frente a las situaciones de conflicto y violencia presentes en sus inicios. De este modo, se reconoció desde el construccionismo social, la pregunta por los significados dados a la convivencia escolar, buscando comprender a partir de las voces de todos sus implicados: cómo se vivieron los cambios, que pasó y cómo se logró una mejor forma de convivir al interior de la escuela a pesar de las influencias de violencia presentes en el barrio.

Para iniciar, se deberá comprender que los significados dados a las cosas o a los fenómenos sociales, no se encuentran impregnados en las cosas, ni son un proceso cognitivo en el que las personas descifran la verdad de las cosas, ni mucho menos una deliberación personal; los significados son el resultado de una acción coordinada en lo social, donde participan diversos elementos lingüísticos conformados en y por la cultura, siendo a través de las narrativas donde se les da forma a las cosas del mundo real y muchas veces se les confiere derechos en la realidad. Los significados se hacen operativos a través de las interpretaciones, temporalidades, sentidos y prácticas que sirven para representar el mundo, generando cohesión cultural, además de abonar el terreno para la implementación de las normas y leyes comunes (Gergen, 1996; Bruner, 1998).

Las palabras en sí mismas no llevan significado, no logran comunicar nada, éstas solo parecen generar significado en virtud del lugar que ocupan en el ámbito de la interacción humana (Gergen, 1996). Por esto, para comprender los significados será necesario retomar las narrativas de los sujetos, vistas no solo como una mera representación de lo acontecido, sino una forma mediante la cual el conjunto de acontecimientos se hace comprensible para el sujeto, nutrido de imágenes incorporadas y visibles en diversas relaciones (Bruner, 1990).

Las estructuras sociales existen y tienen efectos sobre las prácticas de los actores, a la vez que estos efectos son mediados por sus subjetividades, permitiéndoles orientarse espontáneamente dentro del espacio social y reaccionar adaptativamente a las situaciones enfrentadas, a través del sistema de competencias del saber/hacer que permite la mediación entre la sociedad y las prácticas del individuo y viceversa. El espacio social se encuentra construido por un conjunto de microcosmos o campos relativamente autónomos, que poseen su propia lógica y especificidad; por ejemplo, el campo político, el campo religioso, el campo artístico y el campo educativo, donde se observan un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones diferentes, que pueden ser de alianza, conflicto, concurrencia o cooperación y que se encuentran socialmente definidas e instituidas.

Cada campo cuenta con un Capital que se encuentra desigualmente distribuido, por lo tanto hay quienes tienen el capital y los que lo requieren; se reconoce el Capital Económico, como los recursos monetarios y financieros; el Capital Cultural como las disposiciones y hábitos adquiridos en el proceso de socialización; el Capital Social como la relación de pertenencia a los grupos sociales; y el Capital Simbólico como los instrumentos de integración social que buscan reproducir el orden ya establecido en la sociedad (Bourdieu citado por Fortich y Moreno, 2012).

La sociedad se fundamenta en la existencia de valores actuantes capaces de crear un grado de unidad y una forma de articulación de todos los miembros del grupo. Sobre estos valores es posible construir un sistema de códigos de relación, de autoridad, de parentesco, de jerarquía, de intercambio y, sobre todo, un sentido de identidad y de pertenencia. La infancia, la juventud, la madurez y la vejez son estadios corporales a los cuales se ligan procesos internos y significados sociales muy profundos. El desvalimiento del cuerpo infantil para conseguir autónomamente su supervivencia lo hace objeto de muchos cuidados, pero sobre todo exige un intenso proceso de educación, a lo cual se dedican enormes recursos y energías sociales. En efecto, la adquisición de comportamientos adecuados para la supervivencia es el resultado de aprendizajes muy complejos que incluyen un proceso de transmisión de información cultural cuidadosamente diseñado y que, al administrarse en forma colectiva a todos los miembros del grupo, permite la cohesión social alrededor de significados comunes. Todo grupo humano, sin importar sus características o su estadio de desarrollo, dispone de un sistema educativo que parte de un programa biológico básico y se remonta a los significados que intentan dar sentido a una existencia consciente (Cajiao, 1995).

Maturana (1992) reconoce que los seres vivos tienen dos dimensiones de existencia, su dimensión fisiológica y su dimensión relacional; siendo esta última la que nos constituye como Seres Humanos, los cuales existimos en el lenguaje, definido el lenguaje como *“coordinaciones de coordinaciones de acciones consensuales, que fluye en los encuentros a través del contacto visual, sonoro o táctil”*, encuentros donde la vida cotidiana se entrelaza entre el lenguajear y el emocionar, dando como resultado el

conversar, donde se construye la realidad con el otro y un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y el emocionar.

La escuela como espacio microsocioal, será el entorno propicio para que desde temprana edad se construyan relaciones importantes para el buen desarrollo de lo social, pues la individualidad en el niño no depende únicamente de una constitución natural sino, del desarrollo de sus relaciones interpersonales basadas en la sociedad en la que el niño nace y en las estructuras que existían previas a él (Elías,1990). Así el niño será constituido a partir de la estructura del tejido de relaciones en la que se desarrolle, donde los encuentros cotidianos darán lugar a un relato de relatos que posibilitan el encuentro intersubjetivo, elaborando los modos de estar y de ser en el mundo, y donde las narraciones que se hacen del yo no son impulsos personales, sino que son procesos sociales realizados en el enclave de lo personal (Gergen, 1996).

El Yo será construido y reconstruido en el proceso de maduración, donde para la creación del Yo, el lenguaje toma la forma de narrativa, una vez el sujeto es dotado con la capacidad de narrar, se produce la identidad que lo vincula con los demás. El relato de sí mismos se producirá en dos sentidos, de fuera hacia dentro y de dentro hacia fuera, de modo que la concepción de individuo se deriva del proceso social, antecediendo la relacionalidad a la individualidad en la que la relación adquiere prioridad sobre el yo individual, siendo los yoes sólo un subproducto de la relación, utilizándose un sistema de interpretaciones de la realidad para asignarle significado a partir de recursos culturales, traducidos a partir de dispositivos retóricos, como las metáforas y las narraciones (Bruner, 2003).

Comprendiendo las sociedades como históricamente cambiantes, los significados que las personas le atribuyan a la realidad serán igualmente cambiantes, de modo que, si los significados influyen en las acciones y decisiones de las personas, el conocimiento científico que da nuevos sentidos a la realidad, tendría la capacidad de afectar la manera como se entiende y se actúa en el mundo (Gergen, 1996; Abric, 2001; Bruner, 1990).

Sobre la escuela, los significados y las narrativas se resaltan tres investigaciones que ejemplifican lo dicho con anterioridad.

La primera fue llevada a cabo con un grupo de niñas y niños de una escuela en Medellín-Colombia, donde las representaciones narrativas sobre la escuela, la mostraron como un lugar privilegiado para el aprendizaje, tanto de la formación académica, como de la formación para la vida, siendo el espacio idóneo para la socialización e interacción con otras personas. Concuerdan en señalar que el vivir en contextos barriales difíciles se convierte en el combustible para que se vea en la escuela la posibilidad de mejorar su calidad de vida y la de sus familiares (Pérez y Ospina, 2015).

La segunda investigación, llevada a cabo con jóvenes de barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires, sobre el relato biográfico, concluyó con la coproducción entre el joven y el investigador de un relato de vida que dio varios resultados importantes, entre ellos, la evidencia que el tiempo biográfico en un contexto narrativo, no siempre sigue un orden cronológico, pues los jóvenes en los ajustes realizados a su relato escrito, se guiaron por otras formas de organización diferentes a las fechas cronológicas. Otro resultado obtenido fue que la construcción del relato de vida generó efectos evidentes en la vida de los jóvenes, como los efectos de reflexividad, construcción identitaria y efecto vincular, que permitieron a los jóvenes reevaluar y resignificar sus historias de vida, reactivando y transformando los vínculos con esas personas incluidas en el relato y con otras relaciones sociales (Güelman y Borda, 2013).

Y finalmente, De la Mata y Santigosa (2010), demuestran que la educación formal promueve formas de recuerdo autobiográfico, promoviendo la construcción de un Yo con características específicas, que permiten que el pensamiento se convierta en una actividad autónoma con respecto al mundo y la mente, un objeto definido por estados mentales, que guía la acción de un sujeto autónomo y responsable de sus acciones, siendo clave la adquisición de la escritura y las prácticas alfabetizadas para posibilitar la separación de las cosas y sus representaciones, facilitándole al estudiante una reflexión sobre él y su relación con el medio circundante.

De acuerdo con los ejemplos anteriores, la escuela se presenta como el dispositivo más eficiente para transmitir el Capital Cultural a las nuevas generaciones, le asigna significado compartido a las actividades individuales y colectivas que se tejen al interior de ella, impactando en las prácticas, saberes y medidas que gestionan, controlan

y orientan los pensamientos y comportamientos que conforman la red de Saber/Poder en las relaciones sociales presentes en la escuela; imprimiéndole sentido a lo social a través de otro dispositivo famoso, como lo es el lenguaje (Agamben, 2011).

Las prácticas, hábitos, costumbres y conductas instituidas por esta colectividad y apoyadas por la razón a través de un programa institucional, comprende un tipo particular de socialización y unas formas específicas de trabajo sobre los otros, inculcándole una identidad a la vida social de este espacio llamado Escuela, haciendo a los sujetos capaces de dominar y construir su libertad, en donde su Yo reflexivo no se confunda del todo, con su Yo social (Muñoz y Martínez, 2011; Dubet, 2006; Elías, 1990).

Lo social se constituye desde la Confianza, por lo cual existen dos emociones prelenguaje que hacen posible que se configure o no una convivencia entre seres humanos, estas son el rechazo y el amor, siendo emociones opuestas en sus consecuencias en el ámbito de la convivencia. Las conductas que niegan al otro como legítimo otro, abrirán un espacio para el rechazo, negando la convivencia. Y las conductas que aceptan al otro como un legítimo otro, constituyen un espacio para el amor y la convivencia (Maturana, 1992).

De esta manera comprendemos que la emoción es el fundamento de todo quehacer, siendo necesario aceptar su presencia y ampliar su mirada reflexiva, evidenciando que las relaciones sociales que llevamos, son ordenadas desde la emoción y no desde la razón, siendo la razón la encargada de dar forma al hacer que el emocionar presenta, por lo cual será clave comprender las emociones a la hora de comprender la convivencia con los otros (Maturana, 1992).

Así, Chau (2012) propone trabajar en las escuelas colombianas sobre las Competencias Ciudadanas, que comprenden aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad. El trabajo sobre el manejo de la ira y la empatía (capacidades emocionales) permitirá identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás. Por su parte, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración

de consecuencias y el pensamiento crítico (capacidades cognitivas) permitirán realizar diversos procesos mentales que favorezcan la relación con los demás y el ejercicio de la ciudadanía. Y finalmente, la escucha activa y la asertividad (capacidades comunicativas) permitirán entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas en general, y comprender aquello que los demás buscan comunicar.

Siendo la Escuela a quien se le ha encargado la tarea de desarrollar desde su cotidianidad habilidades sociales para convivir con otros, se deberá interpretar la violencia como el no desarrollo de estas capacidades (Jiménez y Muñoz, 2012), pues la convivencia es un arte que hay que aprender, implica a dos o más personas o grupos que son diferentes en una relación en la que siempre intervienen otros, y que está además sujeta a cambios incesantes, exige adaptarse a los demás y a la situación, ser flexible, ser tolerante en el sentido de aceptar aquello que es diferente.

Convivencia significa, vivir en buena armonía con los demás, comprendiendo y aceptando los conflictos como parte de las relaciones humanas, es por esto que Giménez (2005) diferencia los términos convivencia y coexistencia, señalando que mientras la coexistencia se refiere a una coincidencia en el tiempo, la convivencia supone interacción armoniosa; mientras la coexistencia se puede referir a cosas, la convivencia siempre se refiere a seres, particularmente a seres humanos; cuando el término coexistir es utilizado para referirse a los seres humanos será en forma negativa, mientras que la convivencia siempre será utilizada como una expresión cargada de connotaciones positivas; si la coexistencia está dada, la convivencia deberá ser construida, e implica entre otras cosas, aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación del conflicto.

De esta manera la convivencia será la suma de un conjunto de variables necesarias para vivir en buena armonía con los demás, es por ello que Giménez (2015) reconoce nueve dimensiones para profundizar en el estado de la convivencia, ampliando su comprensión y posibilitando su intervención. Estas nueve dimensiones servirán de apoyo para el análisis de esta investigación, pues dan mayor claridad para comprender la complejidad de los fenómenos que subsisten en el entorno de la convivencia escolar,

enriqueciendo y ampliando la comprensión de los significados dados en esta escuela a la convivencia.

1. **Dimensión Relacional** comprende las formas de interacción social e interpersonal, la naturaleza y tipos de relación y la expresión emocional.
2. **Dimensión Normativa** profundiza sobre las normas compartidas, conocimiento, aceptación y adecuación de las normas y reglamentos en la convivencia.
3. **Dimensión Axiológica** comprende los valores y finalidades compartidas, también el reconocimiento y respeto de lo no compartido.
4. **Dimensión Participativa** se pregunta sobre la presencia de las personas en los ámbitos decisorios, los sentimientos o no de ser parte y las implicaciones que tienen todos en la vida social conjunta.
5. **Dimensión Comunicacional** ahonda sobre la comunicación existente, las pautas y espacios de comunicación y su eficacia.
6. **Dimensión Conflictual** observa el tratamiento dado a la conflictividad latente y manifiesta, los comportamientos pacíficos o violentos, negociaciones o intervenciones de terceros.
7. **Dimensión Actitudinal** identifica el respeto hacia el otro, la naturaleza de la tolerancia, voluntad de inclusión o exclusión de los otros.
8. **Dimensión Identitaria** se refiere al sentido de pertenencia, identidades compartidas y no compartidas en los grupos.
9. **Dimensión Política** se pregunta sobre la acción de los sujetos en relación al liderazgo, poder, autoridad e inclusión de múltiples perspectivas en los debates grupales.

Por otro lado, la observación y comprensión de la Cultura Escolar como instrumento pedagógico para crear y reforzar las competencias ciudadanas, pone la vista sobre la construcción común de significados, valores, normas, conceptos, manejo del poder, participación, disciplina, solución de los conflictos, reglas que rigen la violencia, relaciones entre maestro-alumno y las formas como se comprende la naturaleza del conocimiento (Parra, 1995).

Dentro de la Cultura Escolar, la dimensión físico-espacial de la escuela no es neutra, ha sido formada y modelada por componentes históricos que actúan sistemáticamente en las prácticas escolares, las cuales no siempre dejan registro y tampoco se pueden deducir de las predicciones o del currículo. Las prácticas escolares se logran rastrear observando con regularidad las materialidades escolares, los pupitres, muebles, bancos, relojes, soportes de la escritura, espacios y tiempos escolares, los cuales configuran e instituyen valores que moldean subjetividades y posibilitan determinados aprendizajes, convirtiéndose en un proceso político, por los usos, sentidos, apropiaciones y reapropiaciones que los sujetos hacen del espacio escolar, donde las interacciones se fortalecen o transforman a lo largo del tiempo, incluso transformando la estructura físico-espacial y ambiental de los lugares (Gonçalves, 2007; Castro, 2015; Villar y Amaya, 2010).

El cuerpo como instrumento personal en la escuela y factor vital en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, debería ser reconocido desde su heterogeneidad, dando cabida a las subjetividades y corporalidades de los estudiantes, todo lo contrario a lo que se presenta en la gran mayoría de escuelas tradicionales, donde las subjetividades y representaciones de los cuerpos son pedagógicamente interrumpidas con estándares rígidos e implementando normas a través de discursos homogenizantes que terminan por producir la aparición de un cuerpo normativo en la escuela. Esto conlleva a la hostilidad frente al ingreso de jóvenes diversos, de apariencia “rara” que rompan la homogeneidad que imponen los manuales de convivencia en relación con el uniforme y la apariencia personal. En muchas ocasiones esta hostilidad genera la deserción o la expulsión de la escuela, pues la falta de un sentido de pertenencia y la no existencia de elementos significativos que congreguen a los niños y jóvenes en la escuela, es aprovechado por los grupos que se movilizan en el espacio abierto de la calle, como parches y pandillas (Infante, 2017; Cajiao, 1995).

El barrio como referente inmediato de un colectivo, unidad aglutinante de diversidad, de identificación o referente de disputa, exclusión, jerarquías y diferenciación en su dimensión material (territorio físico) y su dimensión simbólica (representaciones y vivencias) es el resultado de complejas configuraciones actuales y pasadas, al mismo

tiempo que de procesos sociales, económicos, culturales y políticos que componen historias cotidianas que se entrecruzan en ese territorio determinado (Centeno, 2012; Castro, 2015).

Los barrios populares considerados el lado oscuro de la modernidad, producto de la pobreza y la marginalidad, construyen una trama sociocultural en su vida cotidiana a través de valores, saberes, lenguajes y normas de comportamiento que generan culturas barriales heterogéneas, atravesadas por valores encontrados entre la solidaridad y la rivalidad. La escuela, en estos barrios se perfila como frontera, no implicando un borramiento de referentes históricos de identificación, sino que sirve como apertura a la cadena de significantes, la escuela como espacio simbólico que, aunque no repara todas las brechas existentes, si introduce nuevas representaciones sobre lo social, dando lugar a nuevos horizontes de sentido (Duschatzky, 1999).

Según Chaux, existen dos razones importantes para trabajar en las escuelas colombianas sobre las Competencias Ciudadanas. La primera se refiere a la formación de ciudadanos que puedan ayudar a construir sociedades más pacíficas y democráticas; la segunda razón, va en la vía de ayudar a blindar las escuelas y las aulas frente a la violencia que las rodea en sus inmediaciones. Para esto, desde la escuela los niños deben aprender a defenderse del uso arbitrario de la fuerza sin usar la fuerza, desarrollando competencias que les permita prevenir y contener las agresiones, reconociendo y resolviendo los conflictos, y controlando o mejor evitando las intimidaciones (Chaux, 2012). También será necesaria una Cultura Ciudadana que promueva la tolerancia o el aprecio por las diferencias, ampliando en la capacidad de celebrar y cumplir los acuerdos, generar confianza interpersonal e institucional, cumplir la ley, construir una representación positiva del otro e interesarse por el cuidado de lo público, de lo común (Mockus, 2002).

Siguiendo en la línea de la dimensión espacial, se revisó un estudio desarrollado en el mismo barrio donde se realizó esta investigación. Donde Pulgarín (2015) se plantea la pregunta: ¿qué significa ser joven en el barrio Potrero Grande?, ahondando en la visión de los jóvenes desde el contexto de la calle y la escuela. Según los resultados el autor reconoce las particularidades del barrio y en él, a los jóvenes; señala las líneas

imaginarias dentro del barrio como límites que fracturan el libre desarrollo de las relaciones entre los jóvenes, se refiere a las diversas pandillas y también a los jóvenes que se niegan a hacer parte de ellas, tomando el deporte, la música, el baile y el arte como otra forma de relacionarse y agruparse en la calle.

A la escuela los jóvenes la reconocen como un escenario neutro en el conflicto, sin embargo, diversas situaciones presentes en el barrio pasan a la escuela a partir de comportamientos y acciones cotidianas entre ellos; en la relación docente-estudiante dentro del aula de clase, los jóvenes reconocen un docente con sentido carismático, que brinda una autoridad basada en el respeto y la cercanía con el estudiante, haciendo de las condiciones de marginalidad presentes en el barrio un aliciente para relaciones más abiertas y constantes, permitiendo espacios de socialización que se construyan a partir del diálogo directo entre los actores. El docente de Potrero Grande, según el autor, se convierte en el amigo del estudiante, en el que muchos pueden confiar hasta los asuntos más íntimos de su cotidianidad. El autor concluye señalando que el compartir condiciones sociales de marginalidad dentro del mismo barrio hace que los jóvenes construyan sus propios espacios, códigos y lenguajes, lo que va generando vínculo y una identidad que unifica y simboliza de cierta manera lo que es la juventud en Potrero Grande.

Otra investigación realizada en el barrio Potrero Grande, financiada por la Organización Internacional para las Migraciones (2015) fue revisada a partir de *informe del proyecto Jóvenes Constructores de Paz en el barrio Potrero Grande*, donde a través de la metodología Mapas de Vulnerabilidad, Riesgos y Oportunidad se realizó un ejercicio colectivo de reconocimiento del entorno socio-territorial y poblacional de los niños, jóvenes y adolescentes del barrio. Los resultados evidenciaron como factores de *vulnerabilidad*: el hacinamiento, maltrato intrafamiliar, estigmatización, discriminación, pautas de crianza inadecuadas, pocas expresiones de afecto en la familia, bajos ingresos económicos, bajo nivel educativo de los padres, baja credibilidad del Estado y baja visibilidad de las organizaciones de base. Como factores de *riesgo* se identificó la baja cobertura de programas estatales para el fortalecimiento de la familia, la existencia de familias monoparentales con jefatura femenina reconstituidas y extensas, ingresos

inferiores a un salario mínimo legal vigente, ausencia de apoyo emocional de la figura paterna en la crianza de los hijos, escasos espacios para la recreación, carencia de tiempo compartido en familia y alimentación inadecuada. Como factores de *amenaza* se reconoció la presencia de bandas criminales (BACRIM), pandillas y fronteras invisibles, inseguridad y hechos violentos, desconocimiento de la autoridad policial, falta de programas de prevención del embarazo en adolescentes, control de natalidad, expendio de sustancias psicoactivas, escasas oportunidades laborales, empleo informal, desunión de la comunidad y ausencia de espacios para la recreación. Finalmente, dentro de los factores *protectores* se identificó la presencia de algunos programas gubernamentales y de subsidios, instituciones que capacitan para el trabajo, la institución educativa que presenta cobertura en educación primaria y secundaria, programas de atención a niñas, niños, jóvenes y adolescentes, además del trabajo de líderes barriales para apoyar la ocupación del tiempo libre a través del deporte y la cultura.

De esta manera, se reconoce a la convivencia y el conflicto como hechos constitutivos para vivir y construir sociedad, legitimados a partir de prácticas, normas, enseñanzas de conductas y comportamientos. Por ello, el conflicto surge dentro de la convivencia no sólo cuando dichas conductas o comportamientos no van de acuerdo con las normas establecidas, sino también a partir de las formas como se expresan o manifiestan puntos de vista, opiniones y formas de actuación (Centeno, 2012).

Conceptualizar el conflicto empieza por reconocer la existencia de múltiples definiciones a partir de las diferentes escuelas del conocimiento y formas como estos se manifiestan. Para esta investigación me interesa ahondar en la comprensión del conflicto interpersonal que se presenta al interior de la escuela, entre los integrantes de la comunidad educativa, en ocasiones podría referirme a los conflictos barriales y/o comunitarios, pero siempre bajo el marco de la relación de estos con la escuela. Bajo mi mirada profesional, he decidido profundizar en los desarrollos sobre el conflicto realizados por la psicología social y la psicología cultural, para lo cual retomaré autores que han partido de estas líneas de pensamiento para ampliar la comprensión sobre este fenómeno social.

En este sentido, Touzard (1981) psicólogo social, define el conflicto como una situación compleja que en el plano social es evidenciado en ciertas relaciones entre individuos que persiguen fines contradictorios, defienden valores inconciliables, viven relaciones de poder, o bien persiguen simultáneamente o competitivamente la misma meta con unas estrategias más o menos definidas.

Por su parte, Molina (2004) también psicólogo social, reconoce el conflicto como la ocupación y/o búsqueda de una misma posición relativa, en el mismo momento por dos o más entidades en movimiento y en proyección hacia rumbos semejantes o diferentes. Entidades refiriéndose a personas, instituciones, animales o cualquier artefacto del mundo donde podrían identificarse tanto relaciones conflictivas, como relaciones libres de conflicto. Esta definición plantea la concepción de un mundo en movimiento que no es definido por condiciones de orden previas, más allá que por los acuerdos a los que llegan las entidades de manera implícita o explícita en la vida en comunidad, por esto se reconoce el conflicto como una situación emergente de la ocupación o anhelo del mismo lugar o del mismo objeto, una situación en donde se coincide, antes que tratarse de una diferencia.

Por su parte, Ross (1995) desde la psicología cultural, reconoce que las primeras relaciones sociales afectan la adopción de posturas ante el mundo, donde la constelación de normas, prácticas e instituciones presentes en una sociedad influye en aquello por lo que luchan los individuos y los grupos. Los seres humanos están predispuestos por lazos sociales y fuertes ataduras que sostienen con otras personas, siendo las experiencias externas materia prima para la construcción del mundo interior, el cual contendrá los modelos primordiales de interacción humana relativos al afecto, conflicto, autoridad, poder, comunidad y otros conceptos que a lo largo de la vida serán relevantes, y reforzados a partir de métodos culturalmente aceptados. Estos a su vez se verán reflejados en la personalidad y el comportamiento adulto, dando una significación adaptativa a la definición de aliados y enemigos, cómo se espera que estos se comporten y cuáles serán las acciones adecuadas que hay que tomar con ellos.

El análisis del conflicto se sitúa en la encrucijada entre el plano individual y el social, centrándose en la interacción de los individuos y los sistemas sociales, buscando

aclarar la parte que corresponde a las variables personales y situacionales del contexto donde se desarrollan los conflictos interpersonales o intergrupales. Deutsch (citado por Touzard,1981) reconoce que los conflictos presentan aspectos instrumentales y expresivos, donde se puede caracterizar por una mayor parte de elementos expresivos que elementos instrumentales, o viceversa, y depende de diferentes variables, entre las que destaca, las características de las partes enfrentadas; las relaciones mutuas presentes anteriormente; la naturaleza del problema que originó el conflicto; el ambiente social en cuyo seno se desarrolla el conflicto; los públicos y sus relaciones con el tema del conflicto; la estrategia y las tácticas empleadas; y las consecuencias a corto y mediano plazo del conflicto para cada parte.

Touzard (1981) propone hacer el análisis del conflicto desde estas dos grandes dimensiones: la dimensión estructural/instrumental la cual definirá la situación conflictiva, operacionalizando su estructura y ubicando el poder en el centro de la situación para aclarar sus aspectos. Y la dimensión expresiva/afectiva que se encargará de considerar las consecuencias de la situación conflictiva, entendidas como el conjunto de actitudes, estereotipos y representaciones recíprocas que los grupos en conflicto elaboran los unos respecto a los otros, así como factores de personalidad en las situaciones de conflicto interpersonal.

De esta manera, haciendo el recuento conceptual de conflicto, es claro que ninguna de las concepciones presentadas logra describirlo o explicarlo por sí solo, pues todas son parciales, así que sería un error limitarse a una sola, ya que el conflicto es una situación multidimensional que deberá ser estudiada como tal, bajo una perspectiva multidisciplinaria y complementaria. Así, para esta investigación el conflicto escolar será reconocido como las situaciones desarmónicas que se presentan en las relaciones sociales entre los integrantes de la comunidad educativa, las cuales pueden llevar a la violencia o no, y se basa en el rompimiento de los acuerdos y reglas pactadas para convivir con los otros, para lo cual la escuela deberá proponer espacios para la reflexión, el desarrollo y aprendizaje de habilidades sociales que permitan el reconocimiento de las emociones, la tolerancia ante la diferencia y el desarrollo de formas pacíficas de resolver

o tramitar los conflictos presentes en el espacio escolar, buscando el bienestar para todos los implicados.

Sobre el conflicto escolar y los aspectos que giran alrededor de ellos, se retoman tres investigaciones que dan cuenta de los procesos llevados a cabo, los resultados y recomendaciones hechas por sus autores para seguir profundizando en la comprensión de esta temática.

La primera de ellas, se propuso como objetivo dar cuenta de la conflictividad presente entre agentes y destinatarios del sistema escolar en tres escuelas públicas de nivel primaria de barrios populares urbanos de la Provincia de Buenos Aires- Argentina, donde se logró observar la existencia de una serie de episodios conflictivos que suceden y se interrumpen para recomenzar tarde o temprano y que rara vez encuentran una resolución fundada en el consentimiento, surgiendo más bien una suspensión provocada por la coacción unilateral o por una simulación del consentimiento. Se identificaron mecanismos para socavar la autoridad, la cual se encuentra fuertemente erosionada en estos escenarios escolares, siendo rara vez movilizada para resolver de manera consentida un conflicto, reemplazándose por un conocimiento de los recursos físicos o simbólicos que los distintos actores pueden movilizar para coaccionar a sus antagonistas.

El autor concluye su investigación, interpelando críticamente algunos de los trabajos que han intentado abordar el conflicto escolar, particularmente en relación con dos ejes: el de la supuesta pérdida de la eficacia simbólica de la institución escolar; y el de las relaciones entre la conflictividad escolar y la de su entorno inmediato. En relación con el primer eje, el autor resalta que la “impotencia simbólica” no es más que la transcripción de discursos fatalistas y quietistas que algunos agentes del sistema escolar han “cultivado” sobre los sectores populares. Y con respecto al segundo eje, se reconoce que la producción local e internacional de investigaciones que dan respuesta a estas preguntas, dan mayor peso a la explicación de la conflictividad escolar directamente relacionada con factores “externos” a la institución, como es el caso del contexto barrial, pero el autor advierte que se debe hacer énfasis en las mediaciones que la misma institución escolar introduce, lo que abre para la escuela múltiples posibilidades

de intervenir sobre la intensidad y la frecuencia de sus conflictos, además de impactar los entornos de su comunidad (Noel, 2007).

Una segunda investigación revisada sobre la violencia estudiantil en Cali “estudio de caso Institución Educativa Eustaquio Palacios entre los años 2007 – 2010”, Pérez (2013), evidenció algunas situaciones de violencia vividas por la comunidad educativa, como es el caso de la inseguridad a la cual están expuestos los alumnos al dirigirse hacia la escuela; las constantes presiones o extorsiones que deben soportar algunos alumnos y profesores a las afueras del colegio por parte de pandillas y delincuencia común; la venta de alucinógenos fuera y dentro del plantel; las amenazas a docentes y los enfrentamientos de los estudiantes con alumnos de otras instituciones educativas por motivos deportivos o acción de los parches o tribus urbanas, son algunos de los casos de violencia presentes en esta escuela.

Luego de identificar las afectaciones que genera la violencia en esta escuela, la autora del estudio, hace un llamado frente a la necesidad de organizar y orientar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con nuevos métodos pedagógicos y contenidos curriculares que impacten las relaciones interpersonales y demás problemáticas. Señala que mediante el incremento de los cupos escolares y el fortalecimiento de los programas de recreación, deporte y cultura se puede mitigar y en algunos casos erradicar la violencia juvenil, además de la deserción escolar; reconoce que esta institución educativa ha sido pionera en el trabajo conjunto con otras instituciones como la Policía municipal, la Secretaría de Educación, la Secretaría de Recreación y Deporte y la Junta de Acción Comunal; desarrollando proyectos que han logrado impactar positivamente la vida de los jóvenes y mantenerlos alejados las drogas y la violencia.

Una última investigación revisada, fue la desarrollada por Upegui y Von Eck (2010) con un grupo de jóvenes de grado 10° de una escuela ubicada en el Distrito de Aguablanca en Cali-Colombia, donde se puso en práctica una metodología de reflexiones grupales donde los jóvenes expresaran su sentir en relación a la violencia y la convivencia, en los resultados se reconoció que los jóvenes han sido en la mayor parte de sus vidas víctimas de violencia en sus casas y barrio; reconocen ser estigmatizados

y excluidos por ser habitantes de este sector y por el contexto barrial reconocen límites frágiles entre la vida y la muerte, lo que va tomando sentido en las maneras como se perciben y se relacionan en el mundo, dificultando también su visión de futuro.

Los resultados obtenidos en el proceso, fueron que en el salón de clase los jóvenes lograron mejorar sus vínculos afectivos a través de la solidaridad, confianza y respeto, identificando el diálogo como la primera salida ante las diferencias. Concluyen los autores señalando que al ser los jóvenes receptores de discriminación y a lo largo de su vida no encontrar otra manera de vivir, la Convivencia Escolar será el resultado de muchos factores que deben conjugarse, siendo la escuela la que permita a sus estudiantes el desarrollo de habilidades que les facilite la inserción en la sociedad, posibilitando la modificación de algunos comportamientos que les impida la vida en sociedad.

De esta manera, con la aparición de los conflictos en las relaciones sociales, será necesario contar con medios y procesos que permitan restaurar las relaciones, regresando a la armonía del convivir. En esta investigación se comprende el conflicto como un motor de cambio, donde la visión transformadora de los conflictos es la que propicia un cambio constructivo, logrando intervenir de manera más efectiva sobre los conflictos, lo que implica la construcción de relaciones y comunidades sanas tanto local como globalmente, requiriendo cambios reales en la forma cotidiana de relación con los otros, variando los roles, funciones y procesos tradicionalmente desempeñados, algunos de los cuales son las razones que sostienen la existencia del conflicto y así al transformarse estas dinámicas, generar verdaderos cambios en las relaciones sociales (Lederach, 2009).

La idea de transformación ofrece una visión amplia del tiempo. Localiza problemas y crisis dentro de las relaciones y del contexto social. Crea un lente para ver tanto la solución, como los procesos de cambio que van sucediendo. La transformación sugiere que la clave para las soluciones creativas, radica en diseñar una plataforma receptiva y adaptable para el cambio constructivo que la crisis y los problemas presentes hacen posible. Bush y Folger (1994) proponen la mediación transformadora, como proceso para propiciar cambios más profundos en las personas y sus relaciones

interpersonales, más allá de simplemente remediar un problema a corto plazo, esta forma de mediación busca abordar niveles más profundos de la vida social, cambiando la forma en que las personas se comportan no solo con su adversario en un conflicto, sino también en su vida diaria y de allí en adelante; para los mediadores, lograr este tipo de cambio a largo plazo es más importante que resolver un problema específico entre las partes.

El enfoque transformador de la mediación no busca la resolución del problema inmediato, sino que busca el empoderamiento y el reconocimiento mutuo de las partes involucradas. El empoderamiento apunta a permitir a las partes definir sus propios problemas y buscar sus propias soluciones. Y el reconocimiento, apunta a permitir a las partes ver y comprender el punto de vista de la otra persona, comprendiendo cómo definen el problema y por qué buscan la solución que proponen. A menudo, el empoderamiento y el reconocimiento abonan el camino para una solución mutuamente aceptable, pero eso es solo un efecto secundario, pues el objetivo principal es permitir el abordaje del problema actual y los problemas posteriores, con una visión más fuerte y abierta.

De esta manera damos por finalizado el recuento de este marco referencial, confirmando la importancia de seguir ahondando sobre estas temáticas, adentrándonos en las dinámicas de la escuela desde sus integrantes, escuchando las voces de los estudiantes, maestros, egresados y padres de familia inmersos en la cotidianidad, los cuales han construido en la interacción y participación del espacio escolar sus propias narrativas y prácticas que darán cuenta de los significados dados a la convivencia escolar. También se hace evidente reconocer que en la escuela no solo las prácticas formalizadas en los currículos, crean y construyen conocimiento al interior de ella, pues en el día a día de la escuela se integran relaciones que se escapan del control institucional y no son evidentes sus orígenes, dejando un espacio para lo subjetivo en esta cotidianidad, siendo a esto lo que la investigación busca llegar al preguntarse por los significados.

Como se ha señalado en el inicio, preguntarse por los significados dados a la convivencia escolar en una escuela inmersa en un contexto barrial de violencia permitirá identificar y reconocer los aciertos y desaciertos que, en el campo de la intervención,

esta escuela se ha propuesto, sirviendo de ejemplo para mostrar pistas claves a otras instituciones educativas sobre las cuales caminar en pro de una convivencia escolar pacífica.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los *significados* sobre convivencia escolar construidos por la comunidad educativa en el transcurso de los nueve años (2008-2017) de operación en concesión, de la escuela del barrio Potrero Grande en Cali-Colombia?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Comprender los significados sobre convivencia escolar construidos en el transcurso de los nueve años (2008-2017) de operación de la escuela del barrio Potrero Grande-Cali

1.3.2 Objetivos Específicos

- Reconstruir las *narrativas sobre convivencia* escolar en esta escuela.
- Reconstruir las *narrativas sobre los conflictos* presentes en esta escuela.
- Reconocer las *prácticas formales* presentes en esta escuela
- Reconocer las *prácticas informales* presentes en esta escuela

1.4 Contextualización: Barrio Potrero Grande y su Escuela

Como ya lo he señalado, uno de los aspectos que hace del objeto de estudio de esta investigación relevante, tiene que ver con la configuración de esta escuela como espacio de encuentro de la comunidad del barrio Potrero Grande; puesto que, tanto el barrio como la institución educativa presentan varias particularidades, lo cual espero aclarar en este apartado.

El barrio Potrero Grande es uno de los barrios más jóvenes de la ciudad de Cali, nació como un proyecto de solución habitacional que buscó reubicar a las familias que se encontraban en asentamientos como la Colonia Nariñense, la Laguna del Pondaje,

Charco Azul y zonas de emergencia, como los sectores del jarillón del Rio Cauca. El día 21 de marzo del año 2007 se entregaron las primeras 1.756 soluciones de vivienda, para igual número de familias, de las 5.000 casas que conforman el total del barrio. Convirtiéndose en el proyecto más importante de desarrollo habitacional de los últimos años en Cali, financiado por el Gobierno Nacional con \$15.000 millones, la Alcaldía de Cali con el terreno, por \$16.377 millones, y la Gobernación del Valle con \$3.500 millones¹. El costo individual de las viviendas fue de \$20 millones, pero las personas beneficiadas con un subsidio debían pagar \$5.500.000 durante quince años².



Figura 1. Mapa del barrio Potrero Grande por Sectores.
Fuente. Diario El País de Cali.

Con la entrega de las viviendas en diferentes momentos y por etapas, se dividió el barrio en 12 sectores (Ver *Figura 1.*), donde habitan familias quienes al llegar al barrio, encontraron en un mismo espacio diversas etnias, culturas y formas de convivir, lo cual generó conflictos vecinales y el despliegue de pandillas organizadas en los diferentes sectores del barrio, pues al ser reubicados en este nuevo barrio, los diferentes grupos de

¹ Periódico El País, Cali: <http://historico.elpais.com.co/paionline/calionline/notas/Junio012008/cali.html>

² Periódico El País, Cali: <http://historico.elpais.com.co/paionline/calionline/notas/Abril152008/cali01.html>

jóvenes que poseían algún dominio armado y poder en los antiguos asentamientos, trajeron con ellos al nuevo barrio los conflictos previos, enfrentándose por el reconocimiento, el poder territorial y el manejo del microtráfico, dando inicio a las llamadas "fronteras invisibles", las cuales dividen actualmente los sectores del barrio, y en el centro como se puede observar en el mapa (círculo verde), la escuela.

World Visión Internacional (2008) en su informe final de diagnóstico, amplía la información sobre las diversas problemáticas sociales que viven las familias habitantes del barrio, las cuales sirven como factores precipitantes en el desarrollo de los conflictos al interior del mismo.

En relación a la vivienda, el informe resalta que la estructura del barrio obedece a una política de construcción de vivienda a bajo costo que le da prioridad a la presentación exterior de la vivienda más que a las necesidades habitacionales de las familias, en donde es común encontrar un promedio superior de 5 habitantes por vivienda, tendiendo a crecer; las soluciones de vivienda sólo cuentan con 28 m² construidos en un lote de 40m², distribuidos en la planta baja un espacio reducido para comedor, cocineta y batería sanitaria; en el segundo piso la única y angosta habitación, lo cual hace que otros espacios como cocina y comedor sean utilizados como dormitorios, lo que se denomina como hacinamiento crítico, el cual impacta en la calidad de vida de las familias, pues a pesar de que habitan ahora un barrio legalizado y con servicios públicos básicos, la estructura de las viviendas no satisface las necesidades habitacionales de las familias reubicadas, pues no se tuvo en cuenta las lógicas familiares afrodescendientes, quienes presentan amplio número de hijos, familias reconstituidas, familias extensas con abuelos y solidaridad con otros familiares sin vivienda o visitantes en la ciudad.

El informe además apunta a otros factores que impacta la calidad de vida de las familias, como son los altos indicadores de necesidades básicas insatisfechas, sobre todo las que tienen que ver con los derechos fundamentales como el acceso a la alimentación, la salud, la educación y las condiciones de trabajo digno. También el consumo de drogas, abuso del licor, analfabetismo, embarazo adolescente y la deserción escolar, este último a causa de la conformación de hogares a temprana edad, siendo

una de las causas determinantes de la reproducción de patrones culturales que perpetúan la inequidad.

Como factor clave en el desarrollo de los conflictos en el barrio, el informe resalta el abuso en el consumo de licor, siendo el estado de embriaguez un patrón cultural muy arraigado entre los hombres adultos del barrio Potrero Grande, donde principalmente los adultos afrodescendientes combinan los licores de venta vigilada con el licor que ellos fabrican a partir del fermento de caña de azúcar y la mezcla de hierbas tradicionales, conocido como “viche”. Este abuso en el consumo de licor, que en ocasiones se extiende por más de tres días, es señalado como factor precipitante de los conflictos intrafamiliares y vecinales que en la mayoría de veces resulta regulándose de manera violenta, lo cual es frecuente en todos los sectores del barrio.

Según el observatorio social de la Alcaldía de Santiago de Cali (2011) las situaciones de los habitantes del barrio Potrero Grande ha sido compleja desde sus asentamientos, además de las difíciles condiciones de vida y salubridad, se percibían situaciones de violencia y delincuencia, que afectaban la convivencia, todas estas trasladadas al nuevo barrio. También reconocen qué, aunque se presentan en la actualidad formas violentas de gestionar los conflictos al interior del barrio, las cuales siguen siendo las más visibles ante la ciudad y el país, especialmente por los medios de comunicación, Potrero Grande como espacio público y sus habitantes como agentes de la comunidad, buscan también nuevos panoramas para el barrio en relación a las formas de construir convivencia; esto apoyado desde la formación y acompañamiento de distintas instituciones gubernamentales y ONG'S que desde el inicio de los conflictos armados en el barrio han estado atentos a proveer a la comunidad nuevas estrategias y herramientas en pro de una mejor convivencia.

En este mismo sentido el observatorio de Realidades Sociales de la Arquidiócesis de Cali (2015) reconoce que, aunque en el barrio Potrero Grande se viven serios problemas de convivencia, expresiones de violencia, confinamiento y desplazamiento interurbano, existen habitantes del barrio que se empeñan en la decisión de construir comunidad y ser ejemplo de paz en el territorio, contando con una esperanzadora resiliencia y una decisión firme por constituir el barrio como territorio de paz, sin embargo,

también señalan haber constatado que estas expresiones organizativas no han contado con el suficiente respaldo, promoción y apoyo que se necesita, dado los vacíos sociales y de seguridad que allí se enfrentan.

Actualmente el barrio ha sido acompañado y acogido por diversas organizaciones que prestan sus servicios con propuestas metodológicas que siembra paz en el territorio. Es evidente la variedad de organizaciones que apoyan en la formación y ocupación del tiempo libre en niños y jóvenes de la comunidad, permitiendo que menos jóvenes ingresen a las filas de la violencia y puedan tener otras oportunidades en su día a día.

La escuela por su parte, escenario de esta investigación, se encuentra ubicada en el centro del barrio, frente al centro de salud y la iglesia católica. La institución educativa atiende a la comunidad en edad escolar presente en el barrio, inició su atención en el año 2008 con el objetivo de mejorar la cobertura educativa en la comuna 21 de Cali, dado su déficit en infraestructura y educación de calidad. Previo proceso licitatorio, se firmó y suscribió por 12 años (2008-2020) el contrato de concesión educativa entre el municipio de Santiago de Cali y una de las Cajas de Compensación Familiar del Valle del Cauca la cual, de común acuerdo con el municipio, inició la prestación del servicio educativo en instalaciones provisionales antes de tener construida por completo la sede actual. La selección del operador, se basó en su reconocida experiencia en el ámbito de la educación, evidenciado en los resultados de las pruebas de Estado y su compromiso para garantizar modelos y prácticas pedagógicas innovadoras; gestión y uso eficiente de los recursos; trabajo social con la comunidad educativa; vinculación a servicios adicionales y capacitación a los docentes, entre otros aspectos.

La institución tiene un área de 13.220 metros cuadrados, con 32 aulas de clase, una biblioteca con aula múltiple, aula de audiovisuales, aula de informática, zona de restaurante escolar, consultorio de enfermería, dos consultorios de psicología, laboratorios de física y química, cancha de microfútbol, tienda escolar y áreas administrativas. El título que se otorga, es el de bachiller técnico por convenio establecido con el SENA, contando con dos modalidades: Técnico en Auxiliar Administrativo y Técnico en Sistemas.

El proyecto educativo y cultural que propone la caja de compensación familiar operadora de la escuela, fue una de las principales razones por las que ganó el concurso de concesión, pues este se encuentra orientado hacia la gestión comunitaria, garantizando la participación, solidaridad, equidad e inclusión, de y hacia todos sus miembros. Uno de sus compromisos fue conformar un equipo de docentes capaces de desarrollar proyectos comunitarios que garanticen el sostenimiento en el largo plazo del proyecto educativo institucional, implementando un modelo de trabajo donde participen todos los actores sociales con miras a que el proyecto educativo se convierta en un polo de desarrollo para la comunidad.

El operado se comprometió en garantizar el bienestar de la comunidad educativa desde la intervención en los factores asociados al aprendizaje, entregando a la población de la comuna 21 seres humanos integrales, certificados como bachilleres con competencias ciudadanas, afectivas, sociales, culturales, científicas, técnicas y laborales.

Finalmente se compromete y compromete a la comunidad educativa en los procesos de desarrollo comunitario, institucional y de la localidad³, por lo cual la apuesta de la escuela, es impactar de manera positiva su entorno, siendo un núcleo movilizador de cambio y transformación social.

³ Información revisada en el apartado Quiénes somos en la página Web:
<https://colegiopotrero grande.wordpress.com/>

2. Método de la investigación

Esta investigación presenta un enfoque cualitativo, construccionista, que se aproxima a la cotidianidad de la escuela desde la etnografía, utilizando las entrevistas a profundidad con informantes clave y la observación participante para acceder a la información.

Las investigaciones cualitativas se desarrollan mediante procesos cíclicos, respondiendo a problemáticas que emergen del análisis de la realidad social y cultural, investigando desde la relación directa con esa realidad, distinguiendo singularidades, sin dejarse influenciar únicamente por las teorías genéricas. Por su parte el construccionismo comprende la realidad y el conocimiento como una construcción dada desde el intercambio social mediatizado por el lenguaje, donde se enfatiza en los significados para comprender como describen, explican y narran el mundo las personas (Sandoval, 2003; Gergen, 2006).

El método etnográfico se caracteriza por ser un método de campo, donde la investigación se da en los entornos donde viven o se relacionan las personas, desagregando lo cultural en objetos más específicos, explorando la naturaleza particular de los fenómenos sociales más que llevando pruebas, hipótesis o categorías cerradas, puesto que éstas podrán ser reconstruidas y ajustadas en el proceso; se trabaja con datos inestructurados que no se han codificado de manera previa, como son los textos y relatos; el investigador observa y participa para recolectar información, además de apoyarse en la figura de informantes claves; implica la interpretación explícita de los significados y fomenta la reflexión de las personas sobre sus propias creencias y sentimientos; el método etnográfico se interesa por el mundo simbólico y su pretensión es holística, produciendo un retrato lo más completo y exhaustivo posible del grupo estudiado (Sandoval, 2003).

2.1 Participantes

En la presente investigación participaron 10 representantes de la comunidad educativa, entre estudiantes, madres de familia, docentes y egresados; las características de los participantes se describen a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1. Participantes del estudio

Participantes	Referencia	Edad	Género	¿Qué los hace informantes clave?
Estudiantes	E1-GR	15 años	F	Estudiantes que están en la institución desde el inicio, hace 9 años.
	E2-FG	15 años	M	
Madres de Familia	MF1-LB	34 años	F	Madre de dos estudiantes; representante de los padres en el comité de convivencia, y en el comité de análisis de casos. Apoya a algunos estudiantes con refuerzo escolar en su casa.
	MF2-ZV	48 años	F	Madre de un estudiante, su hija mayor estudió unos años en la institución, siendo participe de los conflictos de los primeros años. Representante del consejo de padres y líder representativa en el barrio Potrero Grande.
Docentes	DC1-GC	52 años	F	Hace 9 años es docente en la institución; laboró la mayor parte del tiempo como docente de transición, hace dos años enseña en bachillerato.
	DC2-LP	56 años	F	Hace 9 años es docente en la institución; labora en los grados de primaria.
	DC3-SP	36 años	F	Hace 9 años es docente en la institución; labora en los grados de primaria

	DC4-YA	47 años	F	Hace 9 años es docente en la institución; da clases en primaria y bachillerato. Lidera el proyecto PRAE, encargado del cuidado del medio ambiente.
Egresados	EG1-PS	21 años	F	Promoción 2013. Actualmente estudia Psicología en la Universidad Santiago de Cali.
	EG2-JI	22 años	M	Promoción 2013. Actualmente estudia Tecnología en Sistemas en la Universidad Santiago de Cali.

Fuente: elaboración Propia

2.2 Instrumentos

Para la investigación, se realizaron observaciones participantes en la escuela y entrevistas semiestructuradas a profundidad con diez integrantes de la comunidad educativa, entre estudiantes, egresados, padres y docentes, utilizando un protocolo semiestructurado de preguntas construido a partir de las categorías de análisis, teniendo en cuenta también, la posible emergencia de otras categorías y temas en el desarrollo de los diálogos; las entrevistas fueron grabadas en formato audio bajo previo consentimiento informado de los participantes, para luego ser transcritas y analizadas a partir del análisis de contenido utilizando la herramienta de análisis cualitativo ATLAS.Ti.

A continuación, realizo la presentación gráfica de las categorías y subcategorías y el protocolo semiestructurado de preguntas guía utilizado en las entrevistas.

Tabla 2. Categorías y Subcategorías del Estudio.

Categorías de Análisis	
Narrativas	Prácticas
Narrativas sobre Convivencia Antes del año 2011	Prácticas Formales
Narrativas sobre Convivencia Después del año 2011	Prácticas Informales
Narrativas sobre Conflicto Antes del año 2011	

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 3. Guía de Preguntas del Estudio.

Protocolo de Preguntas
<p>Narrativas sobre Convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo consideras es esta escuela en relación a la convivencia escolar, crees que tiene algunas diferencias o similitudes con otras de la comuna 21? • ¿Cuáles son las acciones que usted considera aportan a la convivencia escolar? • ¿Cómo era la convivencia escolar en los primeros años del colegio, qué experiencias recuerda? • ¿Considera que la convivencia escolar ha tenido cambios significativos en el transcurso de estos 9 años? • ¿Qué considera ha sido lo que ha generado los cambios? • ¿Cómo actúan los docentes para aportar a la convivencia escolar? ¿Cómo aportan los coordinadores a la convivencia escolar? <p>Narrativas sobre Conflicto</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los conflictos más comunes presentados en el colegio (estudiante-estudiante; estudiante-docente; docente-padre)? Cuéntame una experiencia • ¿Por qué se dan estos conflictos? • ¿Cómo se gestionan-asumen los conflictos, por qué se gestionan-asumen de esta manera, esas formas han cambiado en relación al tiempo? <p>Prácticas Formales e Informales</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las prácticas dentro del currículo o no, que hacen las personas de la escuela (docentes, coordinadores, estudiantes, grupos representativos) para aportar a la convivencia escolar? • ¿Cuál considera que es el papel que cumple la familia y la comunidad en la convivencia al interior de esta escuela? <p>Egresados</p>

- ¿En qué año se graduó, cuántos años estudió en el colegio, cómo era la convivencia escolar en ese tiempo? ¿Considera que se han dado cambios desde ese tiempo hasta ahora? ¿Por qué cree que se dieron los cambios?
- Cuéntame una experiencia que recuerdes en tus años de estudiante.

Padres de Familia

- ¿Cómo considera que es este colegio, por qué matriculó a su hijo aquí?
- ¿Qué se escucha en el barrio sobre el colegio, considera que las situaciones del barrio se reflejan en la escuela?
- ¿Qué ventajas y qué desventajas reconoce usted de la convivencia en este colegio?

Fuente: elaboración Propia

2.3 Procedimientos

En primer momento, se comentó con la rectora de la institución educativa sobre los objetivos de la investigación, realizándose solicitud para el desarrollo de ella dentro de la escuela. Al ser la escuela, mi lugar de trabajo en el periodo 2015/ 2017, existían relaciones previas de confianza que posibilitaron el desarrollo de las entrevistas, permitieron la observación y participación en los espacios y actividades escolares de manera libre, ampliando aún más la comprensión de la convivencia escolar.

Durante el periodo febrero – octubre 2017 se realizaron observaciones participantes en los espacios cotidianos de la escuela, registrando la información a partir del diario de campo y el apoyo fotográfico.

La observación participante en los estudios etnográficos permite identificar y guiar las relaciones con los informantes, permitiendo al investigador sentir cómo están organizadas y priorizadas las cosas en el espacio observado, cómo se interrelaciona la gente, sus parámetros culturales, lo que para estos es importante en cuanto a comportamientos, liderazgo, política, interacción social y tabúes. El diario de campo es la primera forma de capturar los datos recogidos en las observaciones. Las notas que se toman para capturar estos datos incluyen registros de lo que se observa, apuntes de conversaciones informales con participantes y registros de actividades (Kawulich, 2005).

En el periodo agosto/2017 - enero/2018 se llevaron a cabo diez entrevistas a profundidad con informantes clave de la comunidad educativa, estas fueron grabadas en audio, previo a la firma de un consentimiento informado que explicaba a cada participante los objetivos del estudio y propósitos de la información.

Las entrevistas cualitativas, suponen una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental para captar los significados que se encuentran mediados por la construcción que hacen los propios sujetos en base a su experiencia. El uso de una guía de preguntas o una guía de temas es de vital importancia para el cumplimiento de los objetivos, necesarios en el marco del encuadre de la información, el cumplimiento de las consignas de la entrevista y la necesidad de estimular en el entrevistado la producción de un relato continuo (Merlinsky, 2006).

La primera entrevista fue de manera grupal con los dos estudiantes, en un espacio de oficina dentro de la institución educativa; en el mismo espacio se dio la entrevista con una de las madres. Con las docentes, las entrevistas se llevaron a cabo en el lugar de residencia de cada una de ellas. La segunda madre accedió a verse conmigo por fuera del barrio en un espacio neutro. Y finalmente las entrevistas con los dos egresados se dieron de manera grupal en el centro cultural del barrio.

Finalizado el proceso de recogida de la información, las entrevistas en formato de audio fueron transcritas, para luego, a través de la herramienta Atlas. Ti realizar un análisis de contenido identificando las frecuencias.

El análisis de contenido, utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a partir de los contenidos de la comunicación. Para el análisis se reconoce la unidad de registro, como la unidad de significación que se ha de codificar, puede ser el tema, palabra o el texto relevante para el objetivo del estudio, el cual será el segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento de frecuencias. La categorización es la operación de clasificación de elementos a partir

de criterios previamente definidos y el análisis de frecuencias, mostrará la prevalencia de aparición de la temática en el contenido de análisis (Bardin, 2002).

Este análisis se dio en dos momentos, el primero, un análisis a partir de las seis categorías de la investigación: 1) narrativas sobre convivencia antes del año 2011. 2) narrativas sobre convivencia después del año 2011. 3) narrativas sobre conflicto antes del año 2011. 4) narrativas sobre conflicto después del año 2011. 5) prácticas formales. 6) prácticas informales.

Luego, retomando este primer análisis se dio paso a un segundo análisis para profundizar sobre los significados dados a la convivencia en esta escuela, para ello se utilizó la propuesta de las nueve dimensiones de la convivencia de Giménez (2015): 1) *dimensión conflictual*, 2) *dimensión relacional*, 3) *dimensión actitudinal*, 4) *dimensión axiológica*, 5) *dimensión identitaria*, 6) *dimensión participativa*, 7) *dimensión comunicacional*, 8) *dimensión política* y 9) *dimensión normativa*.

Finalmente, el desarrollo de este proceso de investigación reposa en el siguiente capítulo que presentará los resultados obtenidos a partir de estos dos análisis.

3. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos luego del proceso de análisis de la información, donde el análisis del contenido de las entrevistas a la comunidad educativa se dio en dos momentos.

En el primer momento del análisis, como se puede observar en la siguiente tabla, se definieron seis categorías de análisis, dos categorías que recogen las narrativas sobre conflicto y dos categorías que recogen las narrativas sobre convivencia, diferenciadas cada una, a partir del antes y después del año 2011, tomando este año como referencia o fecha límite para describir los cambios observados en la escuela según lo narran los participantes del estudio. Las otras dos categorías comprenden las prácticas formales y las prácticas informales que la comunidad educativa reconoce se presentan en la escuela.

Tabla 4. Análisis de frecuencia por códigos- Categorías/ Participantes

Categorías de Análisis	Participantes								TOTALES
	Egresados	Estudiantes	Madre 1	Madre 2	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	
NConvive D2011	26	71	20	24	27	24	17	15	224
Prácticas Formales	11	62	15	10	14	21	13	8	154
Prácticas INformales	14	19	9	15	23	11	13	27	131
NConflicto A2011	28	30	10	4	7	6	1	12	98
NConflicto D2011	2	19	2	14	16	12	5	4	74
NConvive A2011	6	1	9	1	4	4	5	6	36
TOTALES	87	202	65	68	91	78	54	72	717

Fuente: elaboración Propia

En la *Tabla 4* se observa las frecuencias de aparición de cada categoría en las entrevistas realizadas a los participantes, se logra observar que la categoría NConvive D2011 (narrativas sobre convivencia después del año 2011) presenta 224 citas, siendo la categoría con mayor frecuencia, lo cual está en coherencia con el objetivo y pregunta de esta investigación, al ser reconocida la convivencia como presente en las relaciones de la escuela. Seguidamente la categoría Prácticas Formales con 154 citas y Prácticas INformales con 131 citas, se ubicarían en un segundo grupo según su frecuencia de aparición. La categoría NConflicto A2011 (narrativas sobre conflicto antes del año 2011)

con 98 citas y NConflicto D2011 (narrativas sobre conflicto después del año 2011) con una frecuencia de 74 citas, estarían ubicadas en un tercer lugar en su frecuencia de aparición. Y finalmente, la categoría NConvive A2011 (narrativas sobre convivencia antes del año 2011) con 36 citas, es la categoría con el menor número de referencias en este análisis por categorías.

Así, me permito a continuación presentar de manera descriptiva cada una de las categorías con algunas citas para ejemplificar lo evidenciado en el estudio.

3. 1 Narrativas sobre convivencia escolar

Esta categoría recoge lo que los participantes de la comunidad educativa reconocen como aportes al desarrollo de la convivencia en la escuela, el goce de buenas relaciones al interior de ella, y las estrategias que han impulsado los cambios. Es de resaltar que las Narrativas sobre Convivencia se categorizaron en relación al antes y después del año 2011, esto sustentado en las conversaciones con maestros y personal administrativo de la escuela, quienes señalaron el año 2011 como una fecha límite y clave en el cambio dado a la convivencia escolar. Así, las Narrativas sobre Convivencia Después del Año 2011(NConvive D2011) recogen las narrativas desde el año 2011 hasta la fecha actual, para el caso de este estudio el año 2017. Y las Narrativas sobre Convivencia Antes del Año 2011(NConvive A2011) recogen las narrativas en relación a la convivencia escolar desde los inicios de la institución educativa en el año 2008 hasta el año 2011.

Para este caso, llama la atención que las Narrativas sobre Convivencia después del año 2011 se ubican en la posición de mayor frecuencia (NConvive D2011), lo cual podría dar pistas importantes sobre la prevalencia en la actualidad de indicadores de convivencia en esta escuela. Por su parte las Narrativas sobre Convivencia antes del año 2011 sostuvieron la menor frecuencia (NConvive A2011) sin querer decir con esto, que conlleve menor importancia para la comprensión de los significados dados a la convivencia escolar, todo lo contrario, evidencia un trabajo realizado en la escuela, donde es en el tiempo más reciente que la convivencia gana fuerza en los relatos.

En relación al tiempo, las narrativas evidencian la visión de proceso, por un lado, el proceso realizado a nivel comunitario para dar inicio a la operación de la institución educativa dentro del barrio Potrero Grande y, por otro lado, la puesta en marcha de estrategias pedagógicas sensibles a la realidad que vivían los estudiantes en ese momento.

La caja de compensación familiar operadora de la escuela, realizó un primer acercamiento al terreno donde se construiría la sede y pactó con los líderes de la comunidad contratar a los habitantes del barrio como constructores de la escuela. Se abrieron espacios de diálogo, con líderes comunitarios y jefes de pandillas, lo que permitió a la escuela una mayor comprensión de las realidades vividas al interior del barrio Potrero Grande, logrando así aterrizar y ajustar las propuestas pedagógicas con el fin de impactar efectivamente sobre las problemáticas presentes en esta comunidad.

“Porque por política los constructores del colegio tenían que vivir por ahí, entonces ya se tenía contacto con los líderes. Si ellos no hubieran accedido ni siquiera hubiéramos podido entrar al colegio” (DC4-YA)⁴

En este punto, se puede notar el trabajo previo realizado por la caja de compensación operadora de la escuela para movilizar la confianza necesaria para que los habitantes del barrio asumieran la relación y el dialogo constante con la escuela, reconociendo en el operador un aliado para la transformación social en el barrio.

El inicio de clases en sedes anexas fuera del barrio, mientras eran finalizadas las obras de construcción de la sede actual, ayudó según la comunidad educativa, en el acercamiento y conocimiento de la población, además de insertar las estrategias normativas de convivencia por fuera del espacio del barrio, el cual para esas fechas (año

⁴ El código para cada participante del estudio sostiene las iniciales del rol ocupado en la comunidad educativa: DC: docente; ES: estudiantes; MF: madre de familia; EG: egresados. En el capítulo dos, apartado participantes, se puede encontrar una tabla con información más detallada sobre los informantes claves entrevistados para este estudio.

2008) estaba inmerso en enfrentamientos campales entre pandillas y otras situaciones marcadas por la violencia:

“Era la novedad, cuando iban a empezar a construir nos llevaron a todos los maestros, nosotros fuimos a quitar pasto, a recoger basura, animales muertos, era una jornada, como a poner la primera piedra, que deshierbar, y fue una jornada chévere, pero entonces que no podíamos pasar para el 2 (sector) que era del miedo de allá, entonces nosotros que para allá no, y éramos todos ahí amontonaditos como acá, como para los lados del puesto de salud, ahí, todo eso recogimos y fuimos cuando empezaron a construir” (DC1-GC)

La decisión metodológica de diferenciar, las narrativas sobre convivencia y conflicto en un antes y un después, tiene que ver con el señalamiento realizado por varios actores clave, tanto en las entrevistas como en los espacios de conversación abierta, señalando el año 2011 como una fecha clave para hacer el corte diferencial en relación a la convivencia escolar. En el caso de los egresados consultados, sucedió la personalización de esta fecha en relación a su graduación, ellos que finalizaron sus estudios en el año 2013 se autodenominaron como *“la última generación del problema”*:

“Los cambios no se dieron de la noche a la mañana, eso fue como a los 3, 4 añitos adelante fue que se empezó a ver eso, yo empecé en el 2008, y los cambios se empezaron a notar en el 2011(...) se ha ido mejorando más con el tiempo” (DC3-SP)

“Que fue el cambio, porque ya las personas que éramos nosotros, cuando salimos nosotros que era la última promoción de problemas, personas que siendo pequeños pensaban en solucionar los problemas como grandes y por el contexto del barrio todo lo querían solucionar con golpes, más problemas y así. En cambio, las personas que están ahora solo piensan en jugar, tener novia, Facebook (...) nosotros no éramos así (...) pensábamos sobre todo en salir y andar la calle (...) por todos los sectores. Ese era el pensamiento de casi todos nosotros” (EG2-JI)

3.1.1 Narrativas sobre convivencia después del año 2011

Esta categoría recoge las citas asociadas a temas que la comunidad educativa reconoce aportan al desarrollo de relaciones armoniosas al interior de la escuela; el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes; los cambios relacionados con el barrio; las estrategias que la escuela pone en acción; la disminución de la extra edad; la función de la norma; los procesos de regulación de los conflictos y en general todas las causas que se reconocen como importantes a la hora de mirar los cambios que vivió la convivencia en el transcurso del tiempo y que se reflejan en el presente.

Empezaré por describir algunas particularidades de esta escuela, reconocidas por la comunidad educativa. Una de ellas es la *propuesta curricular* que, a diferencia de otras instituciones educativas públicas de la ciudad, esta escuela cuenta con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) basado en la educación con énfasis en el arte, como estrategia para incentivar el aprendizaje significativo y la permanencia escolar. Esta escuela cuenta con una planta más amplia de docentes de arte y música, quienes además de dictar clases en el horario habitual, desarrollan los grupos representativos de música, danzas y teatro que ensayan en la tarde, lo que muchos reconocen como otro aporte para que niños y jóvenes ocupen de manera responsable y divertida su tiempo en contra jornada de la escuela. Es de resaltar que el arte y el aprendizaje significativo son transversales en todas las áreas del saber y asignaturas, por lo cual también los docentes de Arte apoyan a los demás docentes con la planeación académica en todos los periodos del año lectivo:

“En el grupo representativo, allí me enseñaron a tocar instrumentos, el que yo quisiera, aprendí a tocar guitarra, tocar música y algunas obras de teatro, porque antes yo era una persona tímida y gracias a lo que el colegio puede haber hecho todo eso ya se fue (...) entonces por eso a mi mamá también le gusta, pues en vez de yo estar en las calles le gusta que yo mejor esté en el colegio ayudando, apoyando con las actividades diarias” (E2-FG)

Contar con la concesión educativa por un periodo de tiempo de 12 años en esta escuela, permite la libertad al operador para plantearse una propuesta escolar diferente a la que ha sido diseñada por el Ministerio y Secretaría de Educación para las escuelas públicas de la ciudad y el país, sirve de oportunidad para que esta escuela pueda poner a prueba y reciba el apoyo necesario para hacer del arte la metodología para enamorar a niños y jóvenes de la educación, puesto que muchos al vivir periodos amplios de desescolarización por desplazamiento y/o violencia, puedan recuperar el sentido de la educación, para así fomentar la permanencia y no abandono de la escuela por parte de estos niños y jóvenes del barrio Potrero Grande.

El espacio de dirección de grupo es una de las propuestas de trabajo que se realiza en el salón de clases y parte del reconocimiento de la diversidad presente en cada uno de los grupos, para lo cual se cuenta con horarios establecidos para el desarrollo de un plan que permita hacer frente a las necesidades y problemáticas de ese grupo, esta propuesta es un trabajo que se desarrolla en el transcurso del año lectivo bajo la supervisión y apoyo de su coordinador de ciclo:

“Lo bueno de ahora es que nosotros tenemos un proyecto de dirección de grupo, ese nos fortalece porque vemos las necesidades que hay (...) el problema que hay en mi grupo es más de convivencia, y conocimiento de su cuerpo (...) ese fue mi proyecto de dirección de grupo, y los coordinadores nos aportan porque ellos también nos daban las pautas para hacer determinado tema, de acuerdo a las necesidades que ellos veían en la institución” (DC3-SP)

Los ciclos de los coordinadores son los grados a los que cada coordinador apoya en la escuela, para esta escuela se tienen tres coordinadores: uno para los grados de transición hasta grados terceros de primaria; otro coordinador para los grados de cuarto de primaria a séptimo de bachillerato y un tercer coordinador que se encarga de los grados octavos a once. En este punto la investigación reconoce un trabajo en equipo importante en los tres coordinadores presentes en la escuela, lo cual proporciona estabilidad y respaldo al proceso normativo y de convivencia escolar.

Otra apuesta curricular que presenta esta escuela es el trabajo por proyectos en el aula, llamados proyectos artísticos, los cuales son presentados al público al finalizar cada periodo académico, manejándose un solo tema para todos los grados y por periodo académico. Cada salón desarrolla el proyecto artístico desde un énfasis y una herramienta artística particular, además de utilizarse materiales reciclables para hacerlo asequible a todos los estudiantes. Este proyecto es transversal en todas las asignaturas básicas, además de centrarse en temas que aportan al conocimiento personal de los estudiantes, y desde allí los docentes además de fortalecer habilidades académicas y manuales, reconocen y fortalecen las visiones de futuro de los estudiantes, y es en este tipo de actividades donde se arraigan más las relaciones de confianza y empatía entre los mismos estudiantes, y sus docentes:

“Por ejemplo en el último periodo se trabajó “yo quiero ser” (...) el proyecto de vida de los niños (...) entonces ya empezamos, entonces...¿cómo te imaginas, qué vamos a ser dentro de tantos años, qué quieres seguir de ahora en adelante...Que yo quiero seguir estudiando, bueno y si quiere seguir estudiando entonces qué, cómo lo vas a lograr (...) entonces uno ya los pone a ellos a que representen lo que quiere ser, llevan los muñequitos así hechos en papel maché, porque nosotros le apostamos mucho a la ecología (...) se articula a todas las materias (...) entonces en sociales, en sí cuántos de la sociedad estamos enfocados en x o y profesión y así, que en matemáticas, cuántos habrán en una profesión, y así, entonces, mira que uno la articula y en todo se da, en todo sale”. (DC2-LP)

“Yo quiero ser” (...) tenían que ir disfrazados de lo que quieren ser, llevar un cartelito, porque nosotros hicimos como un videoclip (...) cuando esa niña me sale con que “yo quiero ser sicaria”, mira que yo me senté aquí, ahí mismo me puse a llorar, (...) no esto no es lo que nosotros queremos, yo no estoy aquí para formar una sicaria (...) mi labor esta para sacar mejores personas, personas que amen la vida, que quieran la vida de otros (...) no profesora es que yo me puse de acuerdo (...) entonces yo dije voy a poner a ver que dice la profesora, a ver qué cara hace ella, es que yo es para darme cuenta si realmente a mí me quieren en el colegio, porque en mi casa (...) a mi mamá no le importó (...) pero usted se

puso a llorar profe, entonces ustedes si nos quieren, yo le dije claro, nosotros los amamos a ustedes, si no, no estuviéramos aquí” (DC1-GC)

En los espacios donde las dinámicas son artísticas o musicales, los estudiantes reconocen que son las prácticas del hacer grupal lo que los ayuda desde la cercanía y el cumplimiento de objetivos comunes, a restaurar la confianza en el otro y a medida que se van desarrollando estas actividades reconocer al otro, como legítimo otro en la relación, donde tener diferencias, no significa ser enemigos:

“El proyecto artístico, eso lo hacen en cada periodo eso ayuda con notas de diferentes materias (...) más que todo hacen obras de teatro, pues obvio al hacer esa obra de teatro más de uno tiene que entenderse unos a otros, se ayudan entre ellos o cuando hacen carteleras, celebran los días, así a mí me caiga mal una persona, yo tengo que aprender a trabajar con esa persona y allí es donde la gente va cambiando y cogiendo como más confianza y al final todos terminan llevándose bien” (E2-FG)

“El profesor de música, él nos compone canciones y nos dice practíquenla y la cantamos en la otra clase (...) entonces unos se interesan por la nota y otros dicen, no pues si no la canto, pierdo y como ahí van haber varios amigos de ellos cantando, entonces ellos se van a incluir tras de eso, unos que otros intentan conocerse después de eso” (E2-FG)

Otra estrategia propuesta por la escuela, es el Proyecto Ambiental Escolar PRAE, el cual está diseñado como una estrategia para fortalecer la convivencia e incentivar el trabajo grupal entre estudiantes que viven en diferentes sectores dentro del barrio, que son enemigos o podrían llegar a hacerlo. Los estudiantes participan en acciones de limpieza y siembra de plantas en las diferentes zonas del colegio, exige la utilización de diversas herramientas, que deberán ser resignificadas ya que podrán ser elementos usados para agredir, pero en este proyecto están al servicio del bienestar ambiental:

“Nosotros que todo lo teníamos que enfocar a la convivencia (...) el proyecto ambiental PRAE valores para construir un mejor vivir (...) el solo hecho de hacer unas prácticas ambientales para nosotros es una excusa para que los chicos puedan compartir, hacer una siembra y que él tiene que prestarle una pica, que

en ese momento puede ser un arma, porque ellos afuera son enemigos, porque él es del sector tal y el otro del tal (...) eso era una excusa para que los pelaos compartieran y ya los podíamos dejar con una pala y una pica sin el temor, porque nosotros ni punzón pedíamos porque era un peligro, todo era un arma, el nivel de agresividad era tan alto”(DC4-YA)

Igualmente, los torneos de futbol, fueron ganando terreno como una estrategia para el desarrollo en la práctica de habilidades personales y sociales para vivir en comunidad, pues muchos jóvenes sueñan con jugar en ligas profesionales y muchos de ellos, sus hermanos o conocidos ya participan de ligas menores o se encuentran debutando en equipos de otros países como Ecuador. Así, la estrategia del futbol se posiciona desde el deseo de los jóvenes, y desde allí fomentar el aprendizaje de habilidades para la autorregulación y la resolución de conflictos, pues ellos desean participar en los torneos internos de la escuela e intercolegiados, evitando utilizar la agresión física o cualquier tipo de violencia en los espacios acalorados de la competencia, lo cual les quitaría la oportunidad de seguir participando de estos espacios, a lo cual ellos no están dispuestos, pues el futbol se encuentra anclado a su deseo personal y proyección de vida, por lo cual será un incentivo real para hacer ajustes importantes en la forma como se relacionan y asumen los conflictos presentes en la práctica del futbol:

“Los torneos de futbol que hacen cada año los manejan C. y F. (profesores de Educación Física), ellos por lo menos en los partidos de futbol, cuando hay problema ellos acaban los partidos o hacen el intento que los estudiantes no terminen en un conflicto o cuando hay los Intercolegiados de cada año, F. selecciona un estudiante y pues en eso muchos nos conocemos mejor y al final de todo nos terminados llevando bien” (E2-FG)

Otro aporte evidente en esta escuela, en relación a la transversalidad del arte y el deporte, es el reconocimiento de estos espacios para el desarrollo de habilidades como la expresión verbal, la participación y el liderazgo por parte de los estudiantes, a partir de la práctica diaria y los espacios de representación de la escuela en diferentes escenarios de la ciudad. Otro aporte en esta vía, es el apoyo recibido por organizaciones externas,

que forman a los estudiantes en diferentes temas, lo que los compromete a ejercer su liderazgo al compartir y aportar a sus compañeros desde lo aprendido. Con estas estrategias los estudiantes, desde un pensamiento crítico sobre sus realidades, asumen la responsabilidad y el compromiso de sostener la armonía de la convivencia en su escuela y contexto, proponiendo desde ellos mismos acciones que impacten de manera positiva a sus compañeros/pares:

“Yo soy mediadora estudiantil, soy operadora par de la ZOE⁵, manejé el PRAE por un tiempo e hice música en la banda, toco la lira” (E1-GR)

“Mi hijo qué hace, identifica (...) las niñas que se cortan y se acerca a hablar con ellas, las convence para que hablen con alguien, no sé cómo va el proceso, pero pues él está en eso, eso fue una idea de él, que él entró este año con esa idea y lo están llevando a cabo (...) mi sobrino, él está en teatro y la vida de él ha cambiado mucho porque era un niño muy hiperactivo, demasiado cansón, fastidioso, y el teatro le ha logrado canalizar todo eso, ya ahorita es más responsable, más serio en sus cosas, y eso lo ha cambiado bastante” (MF1-LB)

Otros aspectos que fueron resaltados en estas narrativas, tienen que ver con la labor que desarrollan los docentes y coordinadores de la escuela, presentando la norma a los estudiantes a partir de la construcción de relaciones de confianza, donde la expresión verbal y emocional entre los integrantes de la escuela toma un valor central en las prácticas del día a día. Desde el inicio de la escuela, se interesaron por comprender las realidades que vivían los estudiantes y la comunidad del barrio Potrero Grande, dando como resultado que docentes y coordinadores debieran asumir ajustes en lo personal y laboral, para hacer frente a las situaciones que los estudiantes les iban mostrando, con el fin de acercar de manera efectiva las propuestas académicas y normativas que la escuela tenía para ellos:

⁵ ZOE. Zonas de Orientación Escolar, estrategia de la Corporación Viviendo, para instaurar líderes pares en los procesos de prevención del consumo de sustancias psicoactivas y otras afectaciones psicosociales.

“Los coordinadores lo que han aportado a la convivencia será la parte en que ellos se vuelven mediadores, se vuelven neutros, algo que es importante en ellos es eso, que ellos escuchan” (DC4-YA)

En relación a la labor de los coordinadores y su impacto en los procesos que convoca la convivencia escolar, la comunidad educativa reconoce su aporte en el manejo de los conflictos, dando valor a la palabra, a los vínculos, al diálogo, y la reflexión conjunta sobre las situaciones conflictivas. Cuando se presentan conflictos en la escuela, que pueden continuar y agravarse en el espacio del barrio, se llama a los padres de familia de los estudiantes para hacerlos partícipes del conflicto sucedido, poniendo en conocimiento de los padres la situación, previniendo que los conflictos escalen de la escuela al barrio y puedan poner en peligro la integridad de alguno de los implicados:

“Pues ellos desde un principio intentan ayudarle (...) y ellos terminan por brindarnos la amistad, hasta uno a veces termina recochando con ellos, pero ya cuando es sobre el trabajo o sobre el problema, eso ya es otra cosa, ellos toman el apoyo de mediación, llaman a los padres, solucionan el conflicto, hace que el problema no llegue a situaciones graves” (E2-FG)

Los coordinadores incentivan la participación de los estudiantes y padres de familia en los procesos de prevención de la violencia y la promoción de métodos pacíficos para la resolución de los conflictos, en este punto el grupo de mediación escolar creado por estudiantes, tiene un papel esencial en el desarrollo de acciones realizadas entre pares para el sostenimiento de la convivencia en la escuela:

“Ellos siempre utilizan como el apoyo de mediación escolar, ellos por ejemplo se unen y hacen charlas en los salones, le dicen a mediación que esté pendiente de los estudiantes, por ejemplo, yo voy a pelear y me puedo acercar a ellos y les puedo decir que alguien me está buscando problemas, como eso” (E1-GR)

En relación a los coordinadores, esta escuela al ser una comunidad educativa amplia que supera los mil estudiantes, cuenta con tres coordinadores para su sede, siendo cada coordinador responsable de acompañar a 12 grupos. Este punto es importante pues siempre se cuenta con la presencia de mínimo un coordinador en la institución, el cual presta apoyo en situaciones de conflicto presentes en cualquier grado,

lo que muestra una figura de autoridad dinámica a través de tres coordinadores con diferentes géneros, formas de expresarse y ser, pero bajo una misma línea de escucha, diálogo y reflexión crítica que acompaña al estudiante en su proceso de comprensión, desarrollo y aprendizaje de nuevas habilidades sociales y de comunicación para vivir en comunidad.

Otra acción de los coordinadores es la de presidir algunos espacios del Gobierno Escolar, como el comité de convivencia donde se desliga el comité de análisis de casos, el cual se encarga de estudiar algunos eventos o situaciones que afectan la convivencia y que a pesar de hacer el proceso establecido no se observan avances o mejorías; este comité se encarga de hacer un análisis multifactorial de las situaciones y así mismo se generan unos compromisos y propuestas para enfrentar la situación, haciéndose seguimiento periódico, donde los incumplimientos conllevan el paso de la situación al manejo por rectoría:

“El comité de análisis de casos (...) son las personas que escuchan cuando hay un inconveniente de algún estudiante que está violando las normas de convivencia, entonces se presenta, es una mesa de escuchar, se presenta el padre de familia, el pelado involucrado, el profesor que está a cargo, si está a cargo y si lo que paso con otro profesor, también está el profesor, está el psicólogo, la coordinadora; en la coordinación, se escucha, se escuchan todas las partes, de ahí se toma la decisión, y si la falta es demasiado grave se pasa a rectoría, que es la última instancia” (MF1-LB)

“Cuando lamentablemente toca que cancelarle la matricula o expulsar un estudiante es porque se ha agotado todo los recursos, que en otras instituciones no pasa, por lo menos si tú vas a otra institución y pasa algo ahí no te van a escuchar, de una expulsión, pero acá los niños tienen carpetas, carpetas que digo yo, biblias, porque yo veo unos archivísimos así (...) de todo lo que han hecho durante todo el año y años anteriores, entonces aquí son muy recursivos a la oportunidad, al diálogo, pero lamentablemente hay casos que sinceramente se le escapan a uno de las manos” (MF1-LB)

En relación a los docentes, los diferentes representantes de la comunidad educativa exponen los aportes que estos actores clave en los procesos escolares desempeñan, según su visión. Me interesa ampliar la exposición pues quiero reconocer y puntualizar en sus aportes desde todas las visiones, empezando por ellos mismos, luego los padres, estudiantes y finalmente, la visión de los egresados.

Según las narrativas de los mismos docentes, la institución educativa se reconoce como un espacio de exigencia, donde ellos debieron asumir cambios y ajustes en su forma de enseñar y conectar con esta comunidad; donde muchas veces, su labor no se queda solo en la función académica, si no que supera las barreras personales, donde algunos docentes asumen una función proveedora para suplir las necesidades básicas que presentan sus estudiantes, lo cual se hace en otros momentos y espacios por fuera de su vínculo laboral:

“Yo no sé, yo en Potrero Grande no sé si yo era insensible o nunca me había salido de mi zona, siento que en Potrero Grande me he vuelto muy sensible, y tratar de ponerme en su lugar (...) los maestros de Potrero Grande tenemos algo, porque para trabajar con esta población es necesario sentir, es más lo que te mueve la pasión (...) es que yo si he visto las transformaciones (...) Para trabajar en Potrero Grande hay que vivirlo, hay que sentirlo” (DC4-YA)

Otros aspectos reconocidos en las narrativas de los docentes es su sentido de pertenencia hacia la escuela y sus resultados; el compromiso con los cambios y ajustes necesarios; y finalmente, la constante reflexión año tras año para ajustar las propuestas pedagógicas a las necesidades del contexto y así seguir impactando de manera positiva en la vida de sus estudiantes y en la convivencia escolar:

“El cambio se ha generado por el compromiso que nosotros todos los docentes tenemos con la institución, y toda la cuenta administrativa, (...) nosotros estamos es formando seres íntegros (...) nosotros decimos sí nos vamos a comprometer y este año va a disminuir (...) todo eso y todo lo que es convivencia, y si, si es notorio, se logra” (DC2-LP)

“El proyecto de nosotros es tratar de hacer unas personas integras, y formarlos bien, por ejemplo, en este momento nosotros nos llenamos de orgullo porque

muchas de las promociones de los bachilleres encontramos estudiantes egresados trabajando, estudiando en las universidades, haciendo de todo y nosotros ¡juy! Eso es para nosotros maravilloso” (DC2-LP)

En la visión de los padres como espectadores y aliados de la función docente, se reconoce que el maestro de la institución se conecta desde lo personal y afectivo con el estudiante. Desde la comprensión de las situaciones, la motivación y el acompañamiento se logra acercar al estudiante, llevándolo hacia el conocimiento y a través de relaciones constructivas entre estudiantes y docente, fortalecer todas las relaciones alrededor de la convivencia escolar:

“La directora de grupo (...) una docente que se dispuso, que fuera de toda la problemática que yo he vivido con J.J, ella se dio a la tarea de apoyarme, al apoyarme a mí, apoya a los otros compañeros, porque es la misma problemática con otros alumnos, niños maltratados, niños violados, que se yo; entonces, es bajarse un poquito al nivel del niño y reconocer que el profesor no se la sabe toda” (MF2-ZV)

“Pues para mí, más que todo, como los profesores les hablaron mucho a ellos, porque mis hijos en el transcurso de los años han tenido muy buenos profesores que les ha cambiado como el pensamiento a los chicos, que están ahí empujándolos, “vean muchachos tienen que hacer algo”, “vea muchachos metámonos en esto”, todos los proyectos que ha habido en la institución, lo han sabido aprovechar” (MF1-LB)

Por su parte, los estudiantes reconocen a los docentes como referentes y apoyo en sus vidas, que se interesan realmente por sus necesidades, además de poner en práctica pedagogías que hace más accesible y significativo el conocimiento para cada estudiante:

“Por la confianza que les brindan y por las oportunidades, ellos intentan meterlos a otras actividades, los meten a otras cosas donde ellos olviden los problemas de afuera, salgan de eso, intenten llevar una vida diferente (...) por lo menos muchos cuando tiene un problema a fuera, vienen y los profesores los ven como achantados así, deprimidos y ellos se acercan y les ayudan, por eso más que todo

muchos han dado la confianza al colegio por que han ayudado a muchos estudiantes y pues los padres al ver eso, ellos se sienten como agradecidos” (E2-FG)

Los egresados como testigos de la labor docente, pero con la riqueza del análisis desde la distancia, al haber ampliado su visión con las nuevas experiencias y los años transcurridos, reconocen la labor transformadora que algunos docentes tuvieron en su proceso de vida. Al igual que ya lo han nombrado docentes y estudiantes, los egresados retoman esa función del docente que supera el ámbito académico para llegar a impactar el ámbito social y familiar. En el caso de los egresados es evidente que ese vínculo se sostiene a pesar del tiempo transcurrido y de la finalización del proceso académico:

“En mi caso apporto lo que fue la profesora K. (...) marcó mi vida en ese entonces yo tenía con mi padre una relación muy mala, yo estaba tirado en la calle así disimuladamente, entonces K. me hablaba, hubo un ocasión que yo no tenía para el uniforme y ella me lo compró todo y me daba aliento me decía que ella sabía que yo podía dar más (...) digamos yo sacaba una materia en superior ella me felicitaba y a mí me gustaba porque en mi casa no lo hacían. Ella se involucró bastante conmigo, ya luego se metió A. y M., que también fueron un factor importante para la motivación y de ahí fui generando el cambio” (EG2-JI)

“Yo digo profesor que yo quiera mucho que están ahí es C. (...) el día de mañana necesita un favor mío yo se lo hago, porque fueron profesores que siempre estuvieron ahí como que apoyando, y todavía lo siguen haciendo. Él era siempre dándole fuerza a uno, no se dejen apagar; los demás profesores no apostaban nada por uno y C. era, ¡no muchachos háganle!, ¿vea usted ya hizo el trabajo? no, venga en la tarde y vemos que podemos hacer; ahora estando en la universidad, le pregunta a uno cómo va, le digo mira que ahí voy con esta materia y él dice, venga en la tarde y vemos cómo hacemos; entonces son profesores que a pesar que uno ya no está estudiando allí, son profesores que permanecen muy pendientes de uno” (EG1-PS)

Otra temática que se reconoce en las narrativas sobre convivencia después del año 2011, es el sentido de pertenencia hacia la escuela, pues al ser la institución educativa diseñada para la atención priorizada de los estudiantes del barrio Potrero

Grande, esto genera que, toda la comunidad reconozca el valor y el cuidado que deben tener hacia las instalaciones de la escuela, pues la sienten y reconocen como propia. El sentir como propia la escuela genera acciones y prácticas que fomentan la convivencia. A medida que van avanzando los años, es evidente que los estudiantes reconocen un valor agregado por pertenecer a esta escuela y el deseo de estar en ella, identificando las diferentes propuestas que ofrece la escuela desde el arte, como un incentivo para ajustar los comportamientos y propiciar relaciones armoniosas y manejo pacífico de los conflictos. También en los discursos de los docentes se reconoce el sentido de pertenencia, cuando se refieren a los logros de sus estudiantes como propios y su compromiso con los cambios y el bienestar de la comunidad:

“Pienso que es que ellos tienen una particularidad, muchos le llamarán exclusión, el que tengan un colegio solo para ellos, hace que lo cuiden que tengan sentido de pertenencia, (...) porque allí principalmente va gente del barrio, eso es algo que marca mucho” (DC4-YA)

“Tengo el cien por ciento de sentido de pertenencia, esa institución es para mis hijos” (MF2-ZV)

“Ellos dicen, profesora este colegio de acá es muy lindo porque esos otros, son un desorden, son caídos, son sucios, son feos, y ellos apetecen mucho el colegio (...) Queremos que al final cuando ya se termine el proyecto que eso va como hasta el 2020 (...) nosotros gritemos ¡Gloria! porque realmente queremos muchos a estos niñitos, esta comunidad tiene unos niños con mucha capacidad, un potencial muy lindo” (DC2-LP)

La comunidad del barrio Potrero Grande reconoce y confía en la institución educativa como un espacio neutro y de paz, lo que hace que las dinámicas de violencia y delincuencia que se observan en el barrio no afecten la cotidianidad de la escuela, ni al personal que labora en ella o directamente para otras organizaciones que desarrollan programas al interior de la escuela. Este será también un indicador de confianza, la cual permite un buen vivir entre todos, construyendo la convivencia, pues al sentir que en la escuela se pueden relacionar unos con otros sin importar el sector del barrio donde se

vive, la escuela se convierte en un lugar donde no existe la división por sectores, ni fronteras invisibles, es un espacio para la confianza, las relaciones y el aprendizaje.

Esto ha sido nombrado de manera especial por la comunidad educativa: ser la escuela el espacio que invita a estudiantes y habitantes del barrio a disfrutar de las instalaciones de la escuela para convivir, sin importar el sector donde se vive en el barrio:

“Pues yo creo que la confianza que el colegio da a la comunidad, acá viene las de cero a siempre, las madres de la Cruz Roja vienen a aprender acá, esto es como lugar de paz del barrio, aquí es bienvenido cualquier persona de cualquier sector” (E1-GR)

“Yo he visto caminar profesores por mi casa así, que vienen del colegio y van a comprar algo por ahí cerca (...) la gente no es como antes que los miraban, los amenazaban o decían que sí, que les iban a hacer yo no sé qué o los intentaban robar” (E2-FG)

Otro tema que tuvo prevalencia en las narrativas sobre la convivencia después del año 2011 tiene que ver con la extraedad que presentaban los estudiantes al inicio de la escuela, la cual fue retomada varias veces, en especial por docentes y egresados; pero son los egresados quienes retoman el tema en esta categoría, reconociendo la disminución de la extraedad como un beneficio para la convivencia escolar. Señalan que en el año 2013 se presentaba extraedad y la edad que tenían los jóvenes en los grados superiores coincidía con la participación en pandillas y acciones violentas en el barrio, lo cual era llevado a la escuela y dificultaba la convivencia.

En el discurso de los egresados constantemente se señala la diferencia marcada entre los estudiantes que se encuentran actualmente en la institución educativa y los que estudiaban en los inicios, se refieren a las diferencias en relación a edad, gustos, prioridades y participación en los conflictos:

“Nosotros en 10° teníamos problemas con los de 11° porque se creían superiores, y cuando nosotros entramos a 11°, a los antecesores no les daba para seguir con los mismos procesos (...) Entonces ya iba bajando cada vez más la marea, al punto que los que estaban en 10° pasaron a 11° y nosotros salíamos como

egresados, ellos eran como más dormidos, eran niños, porque por lo general, en nuestros salones había gente ya grande, yo tenía 16 pero había gente de 19, 20 años, entonces por ser gente más madura tenía más problemas en la calle, tenían más mundo (...) por ejemplo, me di de cuenta que la promoción que acaba de salir, tenían 16, 17 años, imagínate la primera promoción que salió todos tenían como 22, 23, 24 años, entonces ya quedan meros niños, ellos no piensan lo que nosotros pensamos, ellos piensan en tener amigos y farandulear” (EG2-JI)

Finalmente, como último aspecto se reconoce el logro de la escuela al identificar y trabajar sobre el impacto que los estudiantes que ingresan nuevos a la escuela generan a la convivencia escolar. Se logra comprender que los niños y jóvenes nuevos en la escuela no contaban con las habilidades para hacer frente a los conflictos de manera no violenta, por lo cual, fue necesario, salir adelante a la situación e idear estrategias para la inserción de los estudiantes recién llegados a la cultura presente en la escuela:

“Ha mejorado mucho, bastante, faltan es algunos que llegan nuevos y hay que hacer como el trabajo desde el principio, por ejemplo, cuando llegan nuevos hay un problema porque los chicos antiguos llevan un proceso y lo chicos nuevos llegan a desordenar todo y los chicos empiezan a bajar el rendimiento porque empiezan otra vez a desordenarse (...) El año pasado tuvimos la oportunidad que recibimos el primer día a los nuevos, entonces estuvimos con ellos, les hablamos, les mostramos la institución, les hablamos de las normas, que había que hacer, qué no se debía, para que fueran mirando, al día siguiente no vinieron ellos, sino los antiguos, y ya al tercer día vinieron todos” (DC3-SP)

“Llegó gente nueva así y pues los que quedamos tratamos de mantener ahí la convivencia, intentamos como llevarnos bien entre nosotros y tratar bien a los que llegan nuevos, recibirlos bien” (E2-FG)

En conclusión, las Narrativas sobre Convivencia después del año 2011, muestran lo que la institución educativa ha puesto en marcha para generar cambios en el manejo dado a la conflictividad al interior de la escuela. En primer lugar, la escuela presenta un Proyecto Educativo Institucional que desde el arte incentiva la permanencia escolar y la práctica para el desarrollo de habilidades personales y sociales en los espacios de encuentro. Además, existen otras estrategias pedagógicas como el deporte y el cuidado

del medio ambiente, que acompañan a los estudiantes en la construcción de relaciones de confianza, desde la comunicación, el liderazgo y la participación, que hace que los estudiantes tomen un papel activo en el sostenimiento de la convivencia en su escuela.

Por otra parte, estas narrativas reconocen una Cultura Escolar que se ve reflejada en las formas como se relacionan las personas al interior de la escuela y las dinámicas que se han construido en el transcurso del tiempo que se ponen en acción en el día a día de la escuela, envolviendo a la convivencia para que permanezca en armonía.

Los estudiantes nuevos que llegan a la escuela, deben asumir esta Cultura Escolar que les entrega la identidad de pertenecer a la institución, relacionándose con los otros de manera armónica como lo propone la Cultura Escolar, lo cual hace que la convivencia escolar se sostenga y sea incorporada en la vida de los estudiantes que llegan por primera vez a la escuela.

3.1.2 Narrativas sobre convivencias antes del año 2011

Esta categoría recoge lo que la comunidad educativa reconoce como aportes a la convivencia escolar desde los inicios del proyecto educativo en el año 2008 hasta el año 2011. El inicio se dio en diferentes sedes debido a que la sede actual en el barrio Potrero Grande aún no concluía su construcción y adaptación, por lo cual, los estudiantes eran recogidos en buses y llevados a estas sedes divididas por grados; luego de unos meses de iniciar el año lectivo los estudiantes se trasladaron a la nueva sede. Estas narrativas contienen temáticas relacionadas con el cambio de sede, los ajustes y cambios en la convivencia relacionados con el barrio, la inserción de las normas, el apoyo de las organizaciones externas, las relaciones entre iguales, la relación con docentes y la relación con el saber:

“Se empezó a ver más en la nueva sede porque ellos ya sentían que esa sede era de ellos (...) y verdad eso nos pasó con ellos, ya se sentían en su territorio (...) cuando ya llegamos al colegio fue algo muy bonito, porque todos se sentían dueños de todo, entonces nos tocó decirles que ellos no tenían que ir a otros salones a molestar, y que allí íbamos a convivir con muchos de todos los sectores, y no iba a haber divisiones” (DC3-SP)

Al rastrear en las narrativas los aportes de la relación barrio–escuela al cambio en la convivencia escolar, se reconoce que en los inicios de la escuela se movilizaron encuentros a nivel comunitario, donde se abrieron espacios de reflexión y participación con líderes comunitarios y jefes de las pandillas que hacían parte de la violencia vivida en los diferentes sectores del barrio; siendo gracias a esos encuentros de escucha donde se llegaron a acuerdos que impactaron positivamente la convivencia al interior de la escuela:

“Los conflictos empezaron a disminuir cuando llegamos acá, ahí empezamos a ver otras transformaciones, lo primero que se hizo cuando llegamos al colegio fue hacer un encuentro con los jefes de pandillas, (...) se hablaron con todos los jefes de todos los sectores, eso se hizo por medio de los líderes, porque el colegio siempre tuvo contacto con los líderes (...) hicieron un pacto en donde ellos se comprometían que en el colegio no iba a pasar nada. Pero que ellos afuera no podían hacer nada. Eso fue en inicio algo que facilitó el trabajo. Ayudó mucho (...) eso fue como un puente para nosotros poder trabajar con los pelaos (...) porque el temor de nosotros era grande, ese líder nos dijo, aquí pasa lo que digan los jefes de las bandas” (DC4-YA)

En estas narrativas, se identifican dos visiones en relación a los cambios de la convivencia escolar y barrial, una que pone a la escuela en el centro del cambio y la otra que pone a la escuela y al barrio en el mismo lugar, reconociéndose cambios progresivos en los dos escenarios, señalando que también existen otros entes que han aportado al cambio en la convivencia escolar y barrial, como son: la policía, las organizaciones externas y los líderes comunitarios:

“Yo creo que el colegio ha sido el punto de mediación del barrio (...) cuando el colegio no estaba esto era una zona de guerra, ya a lo que construyeron el colegio ya la gente fue cambiando y la mentalidad fue diferente (...) yo creo que el colegio cambió porque la gente de afuera brindo pues la confianza al colegio y el colegio a los de afuera, entonces como que se dieron la mano” (E2-FG)

“Pero mira que ese cambio no solo se dio en el colegio, también se dio a nivel del barrio (...) las soluciones que habían buscado la gente externa, la junta de acción comunal, en ese entonces me parece que frenó, y se podía pasar para el 7

(sector), por la carpa de la paz, hicieron unos pactos, y también fue que muchos de los que tenían el problema como tal con los del 2 (sector) se graduaron o se fueron del colegio, entonces las problemáticas bajaron” (EG1-PS)

“Han disminuido los conflictos dentro de la institución porque han disminuido afuera, va de la mano, totalmente, porque los mismo que están dentro de la institución son los mismos que viven afuera (...) han estado líderes, familias, el mismo gobierno ha hecho su trabajo, porque el policía mal o no mal ha hecho su trabajo, las mismas instituciones el Centro de Escucha; Paz y Bien; la Cruz Roja; Visión Mundial; el Tecnocentro” (MF2-ZV)

Al ser Potrero Grande un barrio que se entregó por etapas y sectores, esto propició la aparición de pandillas que controlan los diferentes sectores, dando origen a fronteras invisibles que causan división y temor entre sus habitantes. Al iniciar la institución educativa, se vio la necesidad de trabajar sobre esta temática, para que esta realidad del barrio no se viera reflejada en la escuela. Comprender las situaciones que día a día debían vivir niños y jóvenes en sus hogares y entornos, permitió adaptar los procesos escolares para acompañar a los estudiantes a superar el miedo y la violencia, a través de nuevas estrategias que fortalecieran las relaciones de confianza en la escuela:

“Yo me acuerdo que nosotros nos concentramos en la convivencia, los muchachos decían: Profe es que uno por la noche no puede salir, es que no conocemos tal parte porque nosotros no podemos ir por allá (...) anoche me la pasé toda la noche debajo de la cama porque había balacera. Entonces comprender toda esa problemática, eso ha ayudado a que ellos mejoren la convivencia y que se apropien y aprovechen ese espacio, porque si bien afuera no lo puedo hacer, porque ellos afuera no se pueden sentar con el de aquí, con el de allá (...) aprovechen este espacio que tienen aquí”. (DC4-YA)

“Como el barrio estaba dividido en sectores no se podían pasar de sus respectivos sectores, ese fue otro trabajo que hizo el colegio dentro de la comunidad, y era que los niños se dieran cuenta que el colegio era un territorio de paz, que allí llegaban todos” (DC3-SP)

Otra temática que se ve reflejada en estas narrativas sobre convivencias antes del año 2011 tiene que ver con la inserción de la norma, donde además de contar con unos procesos preestablecidos desde el Pacto para la Convivencia (manual de convivencia) y otras acciones institucionales, los profesores reconocen el trabajo realizado desde la observación y la comprensión de las dinámicas relacionales que se presentaban entre ellos, reconociendo los puntos clave para intervenir y acercar la norma a los estudiantes. Para esto se necesitó de acompañamiento, presencia y constancia para fortalecer la convivencia entre ellos:

“Entonces ya nosotros como empezamos a ver cómo era la convivencia de ellos entonces ya empezamos a ponerles más cuidado, estar más pendiente y más acompañamiento en los descansos y a toda hora y todo eso (...) reglamentos, más estrés, entonces como más rigurosos, entonces que no dejar salir estudiantes solos, ósea, más acompañamiento más supervisión sobre ellos y así, entonces por eso es que el proceso ha ido avanzando, y por eso hemos logrado todo lo que hemos tenido hasta ahora” (DC2-LP)

Otro aspecto que se reconoce en estas narrativas, son las estrategias utilizadas por los docentes para acercarse a los estudiantes y a la comunidad en general. En lo relacional, los docentes se acercan desde lo afectivo para restaurar la confianza y permitir la apertura. También se identifica el trabajo conjunto realizado entre docentes, quienes debían unirse como equipo para asumir las situaciones conflictivas que se vivían en los inicios al interior de la escuela. Esa labor es reconocida como aporte al trabajo sobre la convivencia:

“Mucha colaboración por parte de los compañeros, cualquier conflicto todos estábamos allí, ayudando, apoyando, entonces eso también nos favoreció mucho” (DC3-SP)

“El afecto y amor, eso fue lo fundamental en el trato (...) ellos con solo usted tocarles la cabeza, apretarles la mano, decirles hola ¿cómo estás?, ¿cómo amaneciste?, ¿ya desayunaste?, ¿ya comiste algo?, eso nos fue sirviendo mucho, porque ellos fueron permitiendo entrar a hablar, a tener una relación más cercana a ellos, entonces eso nos favoreció a nosotros mucho porque entramos en el

corazón de ellos, porque ellos no lo permitían, era un rechazo, pensaban que nosotros le íbamos a atropellar muchas cosas en ellos, los padres también se fueron acercando, igualmente la comunidad nos aceptó” (DC3-SP)

De igual manera en relación a lo académico se identifica la necesidad de abonar el terreno desde el fortalecimiento de las relaciones sociales, el reconocimiento de la población, dado que muchos estudiantes habían estado desescolarizados por periodos o no contaban con una educación previa, esto fue evidenciado y trabajado antes de introducir la formación desde los conocimientos académicos:

“Entonces yo me acuerdo que en el plan de estudio si veíamos un tema, era mucho y eso era una pelea porque nos decían que nosotros teníamos que estar a nivel de C. y nos mandaban los planes de C y nosotros decíamos ese poco de contenidos, empezando que venían muchachos desescolarizados de mucho tiempo, no estaban enseñados a un aula de clase, el simple hecho de estar ellos sentados ahí eso implicaban otras cosas, entonces nosotros teníamos que ver esa necesidad, por eso habían muchos choques con algunos maestros porque no entendían eso, eran maestros que venían muy a la academia” (DC4-YA)

“Por ejemplo, les decía, si hacen esto entonces hacemos un juego, a ellos les gustaba mucho, vamos a salir un rato a la cancha, entonces así fue que yo me los fui ganando a ellos, en otras ocasiones yo les llevaba un dulce y si se portaba mal uno, pues no les daba, así fue poco a poco que me los gané, porque era un grupo muy difícil, era donde más había jovencitos metidos en pandillas, pero bueno gracias Dios ellos fueron asimilando y ya ahora buff” (DC3-SP)

Así damos por finalizada la descripción de las Narrativas sobre Convivencias antes del año 2011, las cuales reconocen un inicio de la institución educativa mediada por el diálogo entre el operador de la escuela y la comunidad, brindando desde los espacios de encuentro entre líderes y pandillas del barrio, acuerdos que permitieron impulsar los cambios en la escuela y ajustar las dinámicas e implementación de la norma. También estas narrativas muestran la relación de la escuela con el barrio, donde se puede observar cómo los cambios en relación a la convivencia, también se evidencian en el barrio.

Lo afectivo en la relación docente/estudiante y la implementación de una norma, mediada y acompañada desde el respeto y el reconocimiento del otro, ha permitido una apertura mayor y la aceleración en los resultados positivos observados en la convivencia escolar actualmente.

3.2 Prácticas

Cuando nos referimos a las prácticas al interior de la escuela, reconocemos las diversas actividades que se realizan de forma continuada y conforme a reglas implícitas y explícitas, donde las regidas por las reglas implícitas serán denominadas para esta investigación *prácticas informales* que no responden a ningún requisito formal o estandarizado, si no que nacen del libre desarrollo de la personalidad y de las relaciones, dependiendo de cada persona que las desarrolla. Y las *prácticas formales* que serán guiadas a partir de reglas explícitas desde la normativa oficial, a través de los proyectos, programas, manuales de convivencia y acciones encargadas a los docentes de acuerdo a sus labores y perfiles específicos.

Como lo comenté al inicio de esta presentación de resultados, la categoría Prácticas se ubicaría según su frecuencia de aparición en un segundo grupo, con 154 citas la Categoría Prácticas Formales y 131 citas la Categoría Prácticas Informales.

3.2.1 Prácticas formales

Esta categoría recoge la información que la comunidad educativa referencia sobre aspectos relacionados con lo académico, sus proyectos, programas y estrategias para conectar a las familias (comunidad) con la escuela. En lo normativo, la acción de la coordinación, el manual de convivencia y el comité creado para el análisis de los casos especiales; el programa de alimentación escolar, los otros aportes de las organizaciones externas y del operador de la institución educativa; los espacios de bienestar escolar como enfermería y psicología; los brigadistas y simulacros ante violencia u otras emergencias, entre otras temáticas.

En relación con la propuesta académica, la comunidad educativa reconoce que existe un alto nivel académico, en comparación con otras instituciones educativas de la

comuna 21, señalando las estrategias que incentivan la permanencia escolar y la accesibilidad a los conocimientos básicos y los conocimientos alternativos que, desde el arte, el deporte y la educación ambiental brinda la institución. Como ya se ha nombrado, la institución cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se apoya en el arte, además de una alianza con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) que permite que los bachilleres puedan acceder a una titulación técnica desarrollando sus estudios a partir del grado noveno, dentro del horario académico y algunos espacios de contra jornada:

“Hay gente que vive en Valle Grande, Talanga, Remanso y todos prefieren meter a los hijos acá que en esos colegios (...) me dicen que el colegio enseña muy bien, es el referente, y mira que a medida que me enseñan cosas en la universidad me acuerdo que yo ya las había visto en el colegio con tal profesor, son cosas que quedan marcadas.” (EG2-JI)

“Bueno, qué lo hace diferente, yo te puedo dar fe en este momentico del nivel académico, el nivel académico del colegio es muy bueno, así digan lo que digan” (DC1-GC)

“Pues uno también mirando otros colegios y este, hay colegios que no tienen el SENA. Entonces yo digo me voy a salir de mi colegio que tiene SENA, que tiene alfabetización, que tiene esto y lo otro, a otro colegio que no tiene, entonces yo perdería puntos, entonces es como eso así, es como que usted no quiere irse de este colegio” (E1-GR)

En relación a los proyectos de arte y deporte, la comunidad los referencia como claves a la hora de incentivar la permanencia escolar y la apertura a los conocimientos formales desde el aprendizaje significativo, pues existe espacios de apoyo en contra jornada donde los estudiantes cuentan con días donde su profesor los recibe a partir de las 2 p.m. para reforzar los temas vistos en clase y apoyar en el desarrollo de las tareas:

“Las prácticas, por ejemplo, las jornadas extras de deportes, eso les favorece mucho lo mismo que el coro, y música y cuando teatro también, porque los que querían estaban y los niños eran muy enfocados y los pequeños también querían integrarse en estas cosas, todo eso también les favoreció mucho, por ejemplo, los

refuerzos escolares en la tarde porque si no tenían en la casa podían venir acá” (DC3-SP)

Otra práctica formal identificada en las narrativas de la comunidad educativa es acerca de la acción normativa, donde se identifica su función desde el inicio como marco de referencia en los ajustes realizados a la convivencia escolar, además de narrarse los procesos que debían hacerse en esos casos, también se señala al primer coordinador de la institución como emisario de autoridad, respeto y referente de los estudiantes al ser, al igual que ellos, afrodescendiente:

“Se cogían las partes, los retenían un tiempo separados, y ese día incluso primero se iba un bus con uno y después otro con el otro, pero eso a la hora del té no se podía ni solucionar esos conflictos con esos muchachos, eran cosas ya muy internas, Freddy en ese entonces un coordinador él tenía mucho la norma y él era muy estricto con los pelados, con él había algo de respeto, y además ellos se sentían muy identificados con él porque él era afro y la mayoría de población era afro” (DC4-YA)

Las prácticas formales que se utilizan para dar manejo a las situaciones que afectan la convivencia, se encuentran enmarcadas en el Plan General de Convivencia desarrollado por el operario de la escuela para todos sus colegios, incluidos los de concesión. Con este plan se propone marcar unas líneas claves para fomentar una cultura de paz y formular un conducto regular frente a las situaciones conflictivas presentes en las instituciones; se hace operativo a partir del Pacto para la Convivencia reconocido en otras instituciones como Manual de Convivencia. Esta resignificación desde el nombre, busca fortalecer los procesos dialógicos y participativos en los distintos momentos de la vida escolar, siendo más que un reglamento o instructivo, un pacto social para fortalecer la democracia al interior de la institución. En este pacto se ubican los tipos de conflicto que se presentan, jerarquizados en tres tipos en relación a su gravedad y así mismo especificando las consecuencias que conlleva cada una de las situaciones. También el Pacto para la Convivencia muestra las funciones que deberá desarrollar cada integrante de la comunidad educativa y los diferentes comités presentados para el

desarrollo del gobierno escolar, entre ellos, el comité de análisis de casos señalado por la comunidad educativa en el desarrollo de las entrevistas:

“Cuando hay agresiones físicas, cuando se golpean entre ellos. Y eso se da... pues no muy a menudo (...) eso que uno mantiene muy pendiente de eso y uno trata de evitarlos, pero ya cuando se logra una agresión física y todo eso, entonces una trata como de una sanción para que ellos sepan de que el colegio no permite eso, y el manual de convivencia en todas las cláusulas dice cuando son faltas graves, la ley, y todo eso, ahorita el nuevo manual de convivencia tiene como unos niveles, y entonces ya hay niveles, nivel 1, nivel 2, nivel 3, y entonces ya el nivel 1 es el leve, el otro es ya más o menos medio, y ya el otro es el grave” (DC2-LP)

Reiterativamente se reconoce el diálogo, la escucha, la vinculación afectiva y el proceso de mediación de los conflictos como estrategias utilizadas por los coordinadores y docentes en la ejecución de las normas, identificándose una norma reflexiva y cercana, que invita a las partes en conflicto a la toma de conciencia, desde un pensamiento crítico sobre las acciones realizadas, propiciando la búsqueda de la mejor salida a la situación presentada:

“Los coordinadores lo que han aportado a la convivencia (...) ellos se vuelven mediadores, se vuelven neutros, algo que es importante en ellos es eso, que ellos escuchan (...) Siempre ellos son juzgados, entonces el que el coordinador, este allí sentado escuchándolos, permite que ellos tengan esa importancia y reflexionen frente a esas situaciones; porque ya el chico le puede decir a uno, sí, yo fui” (DC4-YA)

Otra práctica formal reconocida por los entrevistados, tiene que ver con los espacios de organización, en los cuales la institución educativa abre la puerta y se apoya en organizaciones expertas externas para fortalecer su proyecto institucional y la labor de sus docentes. También la comunidad educativa reconoció el apoyo recibido por la Policía en el inicio de la institución para hacer frente a las situaciones de violencia, a partir de requisas para disminuir el ingreso de armas a la institución. Otra práctica formal desde la institucionalidad es la entrega por parte de la Secretaria de Educación Municipal

de los refrigerios escolares y finalmente, se reconocen las acciones desarrolladas por el operador de la concesión, en la escuela y en la comunidad del barrio Potrero Grande:

“Si, muchos grupos externos que van allá a trabajar con los estudiantes, lo que es red papás, la ZOE, bueno cosas así, grupos muy buenos que van allá, como fundaciones, entonces trabajan todo ese caso de la convivencia, con los estudiantes y ha sido espectacular, nosotros por lo menos tuvimos en los años anteriores Aulas en paz, y eso fue espectacular, y aun todavía nosotros lo trabajamos” (DC2-LP)

“Hubo un tiempo en que establecieron que la policía fuera a requisarnos a la entrada del colegio, muchas veces cuando se perdían cosas o así porque había problemas entre padillas entonces tenían que llegar los policías allí al salón y nos requisaban teníamos que abrir el bolso” (EG2-JI)

“Les ofrece muy buen espacio, el refrigerio es algo muy bueno, y mucho niño va solo por la comida, créelo, mucho estudiante va solo por el refrigerio, y ahora que esta súper bueno, hoy por ejemplo les dieron lentejas, papas a la francesa, arroz y chuleta de pollo, entonces uno dice eso no se lo comen en la casa, entonces ellos la comida, y ellos se sienten libres” (DC1-GC)

“ C (el operador) trabaja mucho con actividades enfocadas a los estudiantes en mejora, (...) lo lúdico, porque ellos en lo lúdico están muy entretenidos y todo eso, entonces no tienen tiempo como de estrujarse, de molestar (...) C. es una empresa muy buena que ha aportado mucho al proyecto aquí en la institución con la comunidad (...) por ejemplo, tiene (...) lo de primera infancia, y entonces ellos (...) van y trabajan con ellos, (...) charlas a las proyecciones, a los padres de familia, y todo eso, y yo también he visto que les llevan ayudas económicas, los mercados, si, todas esas cosas, (...) un aporte muy grande que le hace C. a la comunidad, no tanto al colegio sino a la comunidad” (DC2-LP)

Otra práctica formal reconocida, son las acciones de promoción y prevención que la institución tiene dentro de su propuesta, en ellas se encuentra la atención por enfermería y psicología; la planeación de simulacros y la formación de estudiantes como brigadistas, en caso de alguna emergencia:

“Brigadas con la enfermera, él es brigadista (...) este año fue líder de su salón (...) representante del salón y ha sacado muy buenos proyectos que ha hecho que la perspectiva de los pelados cambie y no solamente hablan sobre el conflicto de la guerra si no también mi hijo está liderando lo del cutting que eso me parece que es con A (psicólogo)” (MF1-LB)

“Por lo menos yo le voy a contar una experiencia, cuando mi hijo estaba en quinto le tenía mucho temor de crecer en la comunidad, él me decía que cuando el fuera a ser adolescente que quería que lo cambiaran de barrio, entonces a mí me toco que hacer un trabajo con la psicóloga y pues le cambiamos esa mentalidad, ahora el niño está mucho más tranquilo, ya llegó a su adolescencia de 14 años y su expectativa es otra, muy diferente al miedo que tenía años atrás, hace tres años. El barrio ha cambiado y el colegio les ha brindado muchas herramientas y la psicóloga también me le brindo muchas herramientas” (MF1-LB)

“Esto era una zona que había mucho enfrentamiento, demasiado enfrentamiento y los primeros años del colegio se veía mucho eso, ósea manteníamos en simulacros, preparados por si alguna cosa. Una vez paso que como estaban las balaceras abajo, los estudiantes todos al piso y la hora de la evacuación (...) entonces apenas se escuchaba una balacera, así fuera lejos, todos los estudiantes se tiraban al piso ahí en el salón y después se revisaba si estaban todos los niños de un salón. Era como eso, esos simulacros se hacían como cada tres meses (...) ahora lo que están haciendo es eso de los terremotos” (E1-GR)

“Todos los programas que han habido en el colegio, que los mediadores, que los de la cruz roja, mira ve, todos esos programas a ellos les encanta, se sienten importantes, si, se sienten que son útiles, que son otra cosa afuera de sus casas, ¿sí?, entonces a ellos les encanta ir, ponerse su chaleco azul, (...) decir que son los que organizan, los que llevan, los que traen, si me entendés, para ellos eso es muy importante” (DC1-GC)

Así el recuento de las prácticas formales en la escuela da cuenta de una propuesta que desde el PEI y el Pacto para la Convivencia dan línea sobre las apuestas que la institución hace en pro de la permanencia escolar, una buena convivencia y el acercamiento significativo a los aprendizajes académicos desde los proyectos artísticos.

Estas prácticas formales que cuentan con un sustento curricular y mecanismos de apoyo en la escuela, sirven para insertar el marco normativo y desde la comunicación, contar con espacios que propicien la participación de los estudiantes, donde las prácticas formalizadas se expresan desde los acuerdos comunes, dándole valor y comprensión a cada acción que se desarrolla, más allá de exponer una práctica formal desde la obligación y coerción.

3.2.2 Prácticas informales

En esta investigación las prácticas informales reconocen la iniciativa de los docentes, sin desconocer que al ser informales, siguen siendo movilizadas al interior de un marco institucional, el cual genera y ordena las relaciones entre la comunidad educativa. Se encuentran las acciones que docentes desempeñan sobrepasando sus funciones formalmente establecidas, esto en la relación con padres y estudiantes; los aspectos afectivos y de expresión emocional; las acciones lúdicas y el señalamiento de una mayor afinidad de los estudiantes hacia los docentes afrodescendientes quienes son tomados como referentes de vida:

“Yo digo que además de lo que hay en el currículo del plan de área, del plan de estudio, es inyectarle mucho amor y mucha verraquera a la cosa (...) yo pienso que muchos de los que estamos ahí, amamos esa comunidad, y nos entregamos en alma, vida y sombrero, yo tengo mi vecina de aquí enseguida trabaja en una casa de familia rica, entonces ella me trae mucha ropa fina(...) me regaló tres vestidos muy finos, muy lindos, para las niñas que se graduaban (...) las profesoras llevan la ropa de los hijos, N, M, muchos hacemos otras cosas, a veces ayudamos a las mamás, que mercados, cosas que, en sí, A. (rectora) y los directivos no lo saben, si, entonces es eso, damos un poquito más, fuera de lo que hay ahí, como personas damos mucho más.” (DC1-GC)

Los docentes como cara más visible de la institucionalidad y también seres humanos sintientes, han debido asumir el reto de encarar un trabajo que responda a las necesidades de esta comunidad, la cual se encuentre sumida en situaciones que vulneran sus derechos y la satisfacción efectiva de sus necesidades básicas. En este sentido tanto estudiantes, padres y los mismos docentes son claros en reconocer que

las prácticas desarrolladas por ellos, superan la labor formal, pasando al terreno de la sensibilidad humana, que despierta el deseo genuino de apoyar en la necesidad de otros y aportar al crecimiento personal de cada uno.

En relación a los aspectos afectivos y emocionales, se reconocen como vemos en la cita anterior, la vinculación que hacen los maestros con la comunidad y también se reconoció las acciones afectivas como estrategia para la implementación de la norma y los ajustes en la convivencia escolar:

“Nos fuimos acoplando a ellos, y fueron asumiendo las reglas y las normas (...) pero con ellos no podíamos colocar las normas como en contra de ellos, teníamos que hacer una negociación, saberlos llevar, y más que todo era como carencia de amor, de afecto, y entonces lo más chistoso de ahí era que eran más grande que uno, por ejemplo a mi ese 4° que me tocó tenían edad de 15, 16 años (...) eso fue un trabajo que nos tocó ir haciendo poco a poco (...) El afecto y amor, eso fue lo fundamental. En el trato (...) tocarles la cabeza, apretarles la mano, decirles hola ¿cómo estás?, ¿cómo amaneciste?, ¿ya desayunaste?, ¿ya comiste algo?, eso nos fue sirviendo mucho, porque ellos fueron permitiendo entrar a hablar, a tener una relación más cercana a ellos, (...) entramos en el corazón de ellos, porque ellos no lo permitían, era un rechazo, pensaban que nosotros le íbamos a atropellar muchas cosas en ellos, los padres también se fueron acercando, igualmente la comunidad nos aceptó” (DC3-SP)

En lo que hemos descrito como lo lúdico, la comunidad educativa reconoció acciones que le apuestan a la diversión, como estrategia para acercarse a la comunidad, fortalecer las relaciones sociales y propiciar una mayor apertura a los conocimientos académicos:

“Que ellos han aprendido a convivir en comunidad (...) ellos saben que comparten un espacio, a que hay momentos chéveres, a ellos les gusta por lo menos que si van a ir a la biblioteca, que van a ver la película, que el momento de jugar, su descanso, son espacios que a ellos les encanta, y ellos por estar ahí, digamos que el colegio se ha ganado en eso, ha ganado en proponerle nuevas estrategias, diferentes” (DC1-GC)

Finalmente, en las entrevistas fue reconocido de manera implícita y explícita, la identificación de los estudiantes con los docentes y coordinadores de raza negra, teniendo en cuenta que los estudiantes en su mayoría son afrodescendientes y según los entrevistados se evidencia una mayor vinculación entre estos, relacionado con su color de piel:

“Una vez C. decía que esta población es muy racista y sé que muchos profesores lo sienten así, ellos sienten más afinidad con unos que, con otros, pero yo siento que es porque se identifican más, cuando yo les cuento a los chicos de la experiencia del pacífico, de las tradiciones culturales, ellos se quedaban aterrados. Ellos empiezan a entender al otro por su cultura (...) Si, esta comunidad se identifica más con los referentes Afro” (DC4-YA)

De esta manera las prácticas informales, recogen acciones que fomentan la lúdica y la recreación dentro de la cotidianidad de la escuela, como estrategia de esparcimiento, y conexión con los estudiantes. Las expresiones de afecto como una práctica no formalizada en el currículo se muestran como clave a la hora de construir una confianza genuina entre estudiantes y maestros, además de los aportes que, sobrepasando el tiempo y el espacio de la escuela, algunos docentes hacen a las familias y estudiantes en relación con algunas necesidades básicas insatisfechas.

3.3 Narrativas sobre conflicto escolar

Esta categoría recoge lo que la comunidad educativa reconoce sobre los conflictos que se observan en la relación escolar. Es de señalar que en esta investigación reconocemos el conflicto como emergente en los espacios de socialización humana, en este caso, la escuela. Las Narrativas sobre conflicto han sido categorizadas en narrativas sobre conflicto antes del año 2011 con una frecuencia de 98 citas y las narrativas sobre conflicto después del año 2011 con una frecuencia de 74 citas las cuales estarían ubicadas en un tercer lugar en su frecuencia de aparición en el análisis general.

3.3.1 Narrativas sobre conflicto antes del año 2011

Las narrativas sobre conflicto en los primeros años de la institución y hasta el año 2011, relatan que el inicio del proyecto educativo, como ya se señaló con anterioridad

debió hacerse en sedes externas al barrio, puesto que la sede actual aun no finalizaba su construcción. Estas narrativas reconocen las situaciones violentas vividas en esos primeros años, la inserción de los marcos normativos y ajustes necesarios para superar las situaciones que dificultaban la convivencia escolar; el acompañamiento de los estudiantes por parte de los docentes en su movilización en buses desde el barrio hacia las sedes de la institución y luego de regreso; el estado del barrio en relación a la sectorización, los enfrentamientos entre pandillas con balas y piedras; y el impacto de la violencia del barrio sobre la escuela, reflejándose en la agresividad de sus estudiantes, el consumo de drogas, los robos, las amenazas, el bullying y el miedo como una constante en los primeros años de la institución tanto para los estudiantes, como docentes y personal administrativo:

“Al inicio pues era tenaz, porque a nosotros nos tocaba como se dice formarlos a ellos en la parte de la convivencia, eran unos chicos más grandes que uno, se daban muchas peleas, muchos alegatos, y uno tenía que intervenir” (DC3-SP)

En relación al inicio de la institución y la llegada de los estudiantes por primera vez a las aulas, se reconoce en las narrativas el miedo y los conflictos presentes al encontrarse dentro de un mismo espacio estudiantes que viven en diferentes sectores dentro del barrio, los cuales tradicionalmente eran reconocidos como enemigos:

“Cuando llegue era una presión impresionante porque todo el mundo estaba a la expectativa, habían muchas rivalidades, la mirada mal desde el primer momento (...) mi cara de malo para no hacérmela montar de nadie (...) entonces era la expectativa, la mía era el miedo que de pronto me la montaran, y que cualquiera me fuera a pegar una puñalada porque en ese entonces el que entraba, entraba con un cuchillo grande, en la cintura y nadie lo revisaba porque también los profesores tenían miedo hacia las personas de acá” (EG2-JI)

El miedo fue constante en los primeros años, además del reconocimiento de situaciones que ponían en peligro a los docentes y en sí a toda la comunidad de la institución, pues con la apertura de éste como primer colegio del barrio, muchos jóvenes que habían permanecido desescolarizados por varios años y que habían adelantado experiencias en la calle de daño hacia la vida de otros, se encontraban en la misma

escuela, haciendo que la experiencia de la calle sumada con la extraedad dificultara el manejo de las situaciones de conflicto y así la inserción de las normas y la apertura hacia los nuevos conocimientos:

“Yo pienso que nosotros en ese tiempo, la autoridad del maestro no era, lo de nosotros era el temor, uno entraba a clase con temor, y lo que quería el muchacho, si así, uno no se ponía a discutir. Ese sin sangre era terrible, era malo había matado un mundo de gente y a ese pelado lo estaban buscando y nosotros con él en el colegio era un riesgo.” (DC4-YA)

“Yo estuve en primero, y que te digo, no los niños eran enloquecidos, había mucha extra edad, yo tenía niños de 15, de 16, de 17 en primero de primaria, niños que nunca habían ido a una escuela, desescolarizados total, total, las niñas ya pechugonas, grandes, y uno decía estos muchachos en primero, que es esta locura, si me entendés, era una cosa loca.” (DC1-GC)

Como ya lo hemos señalado en el transcurso de esta presentación de resultados, la situación excepcional dada para esta escuela, al iniciar clases en diferentes sedes en espacios lejanos al barrio, que para esos tiempos estaba sumergido en disturbios campales generados por los enfrentamientos entre las diversas pandillas juveniles, permitió que el personal administrativo y docente se concentrara en la convivencia escolar y el reconocimiento de las formas y tipos de conflictos generados por los estudiantes, sin tener la presión del ambiente conflictivo del barrio:

“Teníamos que entrar al barrio en transporte y a mí me tocaba la jornada de la tarde, y entonces salíamos a las 6, empezaba a llegar los buses y a despacharlos y a veces eran 10 buses y a veces le tocaba a uno de último, difícil, cuando estábamos en la base los descansos eran horribles, cuando vos menos pensabas eso se abrían y las peleas acá pelea allá, cualquier parecido con la cárcel era tenaz. Era así porque ellos venían de sus sectores donde ahí venían a encontrarse para ellos eso era insólito, por eso en los buses era un problema llevarlos.” (DC4-YA)

La dinámica escolar se movía alrededor de la implementación de estrategias que protegieran la integridad de todos los presentes en la escuela, además de versen

obligados por la capacidad del espacio en las sedes a implementar dos jornadas académicas (mañana y tarde), con el fin de cumplir con la atención del cupo para el que estaba propuesta la institución:

“Sí, yo pienso que fue bueno porque fue como la entrada de la población, conocerlos, me parece que fue bueno, eran tres sedes y todos estaban separados, porque imagínate todos esos muchachos juntos. A “A” le tocó un niño que sacó un cuchillote a enterrárselo a un compañero ahí en plena clase y el corrió a detenerlo. Uno no podía dar las clases de espalda, tenía uno que estar volteando a supervisar que todo estuviera en orden. Había un muchacho que le decían sin sangre porque había matado a un poco de gente con tan solo 15 o 16 años. Porque en ese tiempo manejábamos mucha extra edad.” (DC4-YA)

Los docentes se veían enfrentados de cerca a las realidades del barrio en las dos jornadas cuando debían acompañar a los estudiantes en buses a la hora de la recogida en sus hogares y al regreso de clases. Según señalan estas narrativas, los buses eran mal recibidos en el barrio, recibiendo piedras, amenazas de robo y daños; siempre existió riesgo y temor, pero también el compromiso de los docentes en continuar con el proyecto educativo y proteger a los estudiantes de cualquier afectación:

“Teníamos que recogerlos en Potrero y volverlos a llevar a Potrero, y llegar allá para entrar allá era un problema, las pandillas recibían los buses a piedra, ellos eran tirados en el piso, llagamos a la panadería de Potrero y volteábamos por esa cuadra para adentro, ja eso era horrible allá oyó (...) a toda hora era que los tiros, y tirémonos al piso, unas balaceras, por la mañana y por la tarde igual.” (DC1-GC)

“Cuando comenzó el proyecto, nosotros comenzando en la base, nosotros íbamos a recoger en dos jornadas, nosotros recogíamos bachillerato en la mañana, los llevábamos y dábamos clase, volvíamos al medio día, los dejábamos y recogíamos la otra jornada (...) era muy difícil el ingreso allá porque, afortunadamente teníamos unos motoristas muy pilosos y los padres de familia ya a pesar de que apenas estaban empezando a interactuar con nosotros ellos mantenían muy pendientes de nosotros y nos decían, profesores no se bajen que los van a coger a piedras, profesores vean, entonces nosotros bajábamos los niños y ahí mismo ese señor volvía y volteaba (...) un día cogieron los buses a

pedra (...) porque no nos querían allá, ellos decían que no querían que nosotros llegáramos al colegio, la comunidad decía que no quería que nosotros los profesores llegáramos hasta allá, eran reacios, y entonces nosotros decíamos, nosotros estábamos con temor y todo eso, y, pero nosotros decíamos no nosotros vamos para adelante, porque realmente estamos muy interesados en el proyecto, y todo eso”

Las armas blancas eran comunes en los primeros años de la institución y era sabido por los docentes que los jóvenes que pertenecían al conflicto expresaban la necesidad de permanecer armados para proteger su vida en el regreso de la escuela al barrio:

“Era así porque ellos venían de sus sectores donde ahí venían a encontrarse para ellos eso era insólito (...) vivíamos una tensión horrible, los chicos se iban a subir al bus y era profe guárdeme esta navaja, porque yo sé que no la puedo tener en el colegio, pero por la tarde me la da que yo no puedo entrar al barrio sin esto. Un día me dice un muchacho, profe la navaja que yo le di, ahí la tengo, profe, pero tenga cuidado que esa navaja tiene en la punta cianuro, hay no, que miedo. Yo en mi vida había vivido algo así.” (DC4-YA)

Luego de terminar la construcción de la sede actual dentro del barrio, se formalizó una sola jornada, los conflictos continuaron acentuándose por la diferencia de sectores donde se vivía dentro del barrio, pues las pandillas con su dominio instalado, involucraban a la escuela y sus estudiantes en el conflicto barrial, generándose amenazas y peleas por situaciones que venían de eventos vividos en el barrio. La muerte también estuvo presente en ese tiempo, donde según se muestra en las próximas citas el conflicto iba del barrio al colegio y del colegio al barrio, en un ir y venir de violencia que dificultaba seriamente la convivencia, generando un ambiente de constante amenaza, venganza y peligro de todos en la escuela:

“Otro problema era lo de los sectores, que sector 5 era liebre con los del 2, entonces estudiaba gente del sector 5 que supuestamente estaban tirándose a la calle recién, entonces lo del 2 o los del 9, por ejemplo que hacia uno, todos los que éramos del 9 manteníamos con los del 2 y los del 3 y cuando mirábamos a los del 5 todos, los del 9,2 y 3 nos juntábamos para darles duro a los del 5; eso

nos metíamos a los salones a darles puños, como sea, ya teníamos un compinche y era hacerle la vida imposible a los del 5.” (EG2-JI)

“También en relación a esas problemáticas que había entre el 5 y el 2; entonces los del 5 muchas veces ofendidos buscaban darle al que fuera y en una de esas, le dieron a un compañero de nosotros B. y lo mataron a fuera, y pues obviamente uno indignado porque personas que no se meten en nada de eso termine así.” (EG1-PS)

“Él estaba en octavo conmigo, habíamos perdido, como será que los dos íbamos a pasar a noveno porque estábamos haciendo la promoción, todo lo llevábamos en superior prácticamente, y cuando lo mataron a él (...) no pues la rabia era matar a uno del 5, al otro día cogimos a Muñeco, uno del 5 entre varios, 5 o 6 y le metimos una golpiza hasta le íbamos a meter una puñalada, pero llegó un profesor. Eso era dentro del colegio.” (EG2-JI)

Otra situaciones que afectaban directamente la institución era que las calles que la rodean hacen parte de diferentes fronteras invisibles que dividen tres sectores del barrio, lo cual hacía de estas calles el campo de batalla para el enfrentamiento a piedra y balas entre pandilla; también fue señalado cómo desde las rejas eran observados los diferentes estudiantes que hacían parte de los bandos en conflictos y señalados como enemigos, lo cual hacía fácil afectarlos por medio de las rejas o a la hora de la salida:

“Es que esos problemas de pandillas se daban porque ellos miraban a uno, y decían ha vos sos de allá, comenzaban a alegar, que sí, que voy a llamar a yo no sé quién, llamaban gente, porque como los del sector de aquí (sector 2) les quedaba fácil llamar a los de ahí, él se asomó por la reja, como antes había eso de que tal persona o hablaban de yo no sé quién, que si sonaban tiros de allá paca, salían los de acá a hacer lo mismo, entonces él al ver que todos estaban cerca él los llamo, entonces ahí fue que empezaron a sonar los tiros y las balas.” (E2-FG)

“Yo tenía muchos miedos, al principio había muchos conflictos: las balaceras, muchas peleas, tiradera de piedra, eso lo pasaban por la televisión, no dentro del colegio, era por fuera, pero el colegio estaba en el medio, porque por ahí por donde queda la biblioteca en el sector dos, por ahí se tiraban piedras.” (MF1-LB)

Toda esta problemática del barrio y la realidad que vivían niños y jóvenes en sus entornos, no solo se vivía en la institución desde los directos implicados en las pandillas y los conflictos barriales, también se veía reflejado en las formas violentas y agresivas como se relacionaban los estudiantes y de estos con sus docentes en la cotidianidad, en donde se reconocen agresiones físicas, verbales y afectaciones a la autoridad:

“Los conflictos eran por todo, intolerancia, que me rozo y coger el puesto y tirárselo, una agresividad terrible, tenaz.” (DC4-YA)

“Para qué, antes era pelea por segundo, que peleas en séptimo, que peleas en decimo, así. En varios salones al mismo tiempo, se enfrentaban salones con salones, alegatos de mujeres por hombres. Y ahora casi no se ve eso.” (E2-FG)

“A veces se daban por el futbol, mira que los de 8°1 teníamos rivalidad con los de 8°2 y cada que jugábamos futbol uno tenía que salir herido. Pero pues no pasaba nada mas de ahí. En el futbol eran liebres, pero ya después se saludaban normal.” (EG2-JI)

Finalmente, estas narrativas sobre el conflicto antes del año 2011, reconocieron en relación a la disciplina o autoridad docente, que se presentaba una incapacidad para controlar las acciones de los estudiantes, que superaban a los docentes desde el irrespeto, la desautorización y la violencia hacia ellos:

“Pues, ese inicio los muchachos también se veían como en la puerta cuando los profesores querían controlar los muchachos no se dejaban, se iban a la hora que ellos quisieran, o sea se iban saliendo del salón, del colegio, y ningún guarda podía decirles nada porque se alzaban, tuve esa experiencia una vez que vi a un chico de bachillerato que se le alzo a una profesora y pues la profesora no pudo hacer nada para que no se fuera.” (MF1-LB)

“Por lo menos al profesor J era el que más le hacían, hasta el último día de clases le tiraron papeles, se iba y dejaba el bolso y le hacían la empanada, el debió haberse mostrado un poquito más imponente, él siempre nos mostró debilidad, entonces los muchachos se aprovechaban de eso; entonces siempre las clases de él y las de C se las cogían de guachafita.” (EG1-PS)

“Te voy a contar una anécdota (...) la de español, ella era en el sentido de la palabra muy cansona por decirlo así, todo el mundo le tenía rabia, ella trataba de ser la autoridad y regañaba a la gente, y amenazaba con las notas, entonces la gente ya le tenía un fastidio, ella va entrando y pues a coger todos los cuadernos (...) la profesora salió, y le echamos seguro a la puerta y la profesora llegó y todo el mundo dándole la espalda, tuvo que llegar un vigilante a dañar la chapa para que la abriera, y nos dijo que nos iban a suspender a todos si alguien no hablaba y dijimos que lo hicieran y nunca pasó, éramos la unión para hacer la maldad (...) ella me dijo por eso es que le dañan la hoja de vida, y yo le dije: usted me daña mi hoja de vida y yo le acabo con su vida; delante de un poco de gente, entonces esa profesora se la pasó 2 días llorando y escondiéndose, eso fue lo más tenaz.”
(EG2-JI)

Las narrativas sobre conflicto antes del año 2011 mostraron las situaciones de violencia y agresividad presentes en los primeros años de la escuela, donde a pesar de experimentar un miedo constante y sentirse en peligro, los docentes y coordinadores asumieron como directos responsables los procesos en la escuela, brindando estrategias para hacer frente a las situaciones evidenciadas, protegiendo la integridad de las personas de la comunidad, al mismo tiempo que se iban insertando propuestas que mostraban otras formas de relación al interior de la escuela, desarrollando desde las prácticas formales, espacios para la regulación y el desarrollo de habilidades para convivir.

3.3.2 Narrativas sobre conflicto después del año 2011

En estas narrativas la comunidad educativa se refirió a las situaciones conflictivas o temáticas relacionadas, presentes desde el año 2011 hasta el año 2017 fecha en la que se finalizó la recolección de la información para este estudio. Se reconocieron narrativas en relación a los conflictos verbales, la intolerancia, los juegos donde se utiliza la violencia como estrategia de diversión, la agresión física y el impacto del ingreso de los estudiantes nuevos en la institución. También se identificaron situaciones de conflicto relacionadas con la comunidad del barrio, la casa, los padres de familia y las relaciones actuales de la institución educativa con los líderes comunitarios del barrio Potrero Grande.

Otras temáticas nombradas en estas narrativas son las situaciones vivenciadas con, y por los docentes, el manejo de su autoridad y las prácticas académicas. Fue evidente en estas narrativas el protagonismo que presenta actualmente el género femenino en la presencia de los conflictos manejados de manera violenta al interior de la escuela. Por último, se retomaron las acciones presentadas en la puerta de la institución, donde se nombra la labor realizada por el personal de vigilancia, el cual para esta institución se encuentra contratado con una empresa de seguridad privada, que presta su servicio con tres guardas de seguridad por turno: un rondero que se mueve vigilando los límites de la sede, un guarda fijo en la puerta de ingreso, y uno más, que sirve de apoyo al guarda de la puerta, en zonas aledañas al ingreso y oficinas.

En las narrativas sobre los conflictos presentes actualmente, existe la pretensión qué para hablar de convivencia, el conflicto deberá ser eliminado por completo, como se observa en la cita que viene:

“Yo no diría que es tan buena (la convivencia) porque a veces hay problemas con diferentes compañeros, como peleas, discusiones, conflictos porque se llevan las cosas de los demás, porque tiran cosas, tiran tarros, tiran frutas, partes de la comida. En el salón de clase la convivencia es buena entre nosotros, nos reímos, recochamos cuando es de trabajar, trabajamos, cuando es de trabajar en grupo, en diferentes grupos, pero todos trabajamos, hay unos que si no trabajan. Las peleas se dan con palabras, o a veces pasan a mayores, salen conflictos de allá fuera.” (E2-FG)

Las agresiones verbales que se presentan entre estudiantes pueden desencadenar otro tipo de agresiones por lo cual es atendido directamente por el docente y en ocasiones con apoyo de coordinación. Según reconocen los docentes, existe una correlación entre los aprendizajes familiares/barriales y las estrategias utilizadas por los estudiantes para asumir los conflictos en la escuela:

“Ellos pelean mucho, allí como que tienen, yo no sé, la cultura de ellos es como estar muy pendientes de los demás, y entonces se dicen las cosas, se gritan, ah que yo a vos te vi, que yo no sé qué, entonces al otro no le gusta.” (DC2-LP)

“La poca tolerancia, si los chicos no tienen tolerancia, y fuera de eso es que ellos como viven en su contexto de su pelea, para ellos una pelea, por lo de la niña, yo fui a varios salones porque nos pusieron a hablar con los muchachos, una muchachita de 8° decía ¡Uy profesora eso si es mucho culo de pelea con sangre y todo!” (DC1-GC)

En las narrativas sobre conflicto en la actualidad, se referencia con extrañeza las situaciones que conllevan agresiones físicas, donde para la actualidad a diferencia del pasado son situaciones que se presentan con poca frecuencia en la escuela. Se reconoce la intolerancia como factor desencadenante de los conflictos, donde las estudiantes del género femenino son las que más se ven envueltas en conflictos de agresión física, como lo resaltan las siguientes citas:

“Pues el último, último que hubo de un conflicto así que era con golpes, que se daban golpes, fue el otro año como a mitad de año, dos compañeras, que en el salón solo porque una no quería apagar el bombillo, luego la otra hasta allá, le pego. Es que estaba el bombillo prendido y una lo quería apagar, entonces le decía apágalo, apágalo, ella le dijo pues venga a apagarlo usted, entonces ella se fue y la empujó a la otra, entonces la otra reaccionó. Se dieron puños.” (E2-FG)

“Yo digo que así duro fue esa vez que hubo lo del problema con J, hace un año, que pasó con las muchachas que le decían “machomanes”, ellas todas se fueron hacia él, él es una cosita así de delgada así que todas se fueron contra él y todo el colegio se revolucionó porque ellas corrieron por todos los bloques persiguiéndolo para pegarle. Pero todo comenzó porque ellas le dijeron a él *marica*” (E1-GR)

Como se observa en la siguiente cita, aunque las agresiones físicas en este momento no son comunes como en años anteriores, la institución cuenta con un marco normativo que se propone ajustes para hacer frente y evitar la propagación de estas situaciones. El pacto de convivencia, desde el manejo del diálogo, la reflexión y comprensión de la situación presentada, presenta unas consecuencias que buscan disminuir este tipo de formas de regulación de los conflictos:

“Cuando hay agresiones físicas, cuando se golpean entre ellos. Y eso se da, pues no muy a menudo, pero siempre se dan en el colegio y eso que uno mantiene muy pendiente de eso y uno trata de evitarlos, pero ya cuando se logra una agresión física y todo eso, entonces una trata como de una sanción para que ellos sepan de que el colegio no permite eso, y el manual de convivencia en todas las cláusulas dice cuando son faltas graves.” (DC2-LP)

Entre los estudiantes más pequeños, en primaria se reconoce la utilización de juegos cargados de acciones agresivas y violentas, que para los docentes principalmente, presenta un riesgo para el desarrollo de conflictos reales:

“Ahorita ya ellos tratan de agredirse, pero como dicen ellos en juego, y para nosotros eso es delicado, porque realmente en medio de un juego se golpean feo se pueden así, y entonces eso es lo que nosotros queremos evitar (...) No, físicas, no, ellos dicen que puños, patadas, pero ellos dicen que es un juego, por ejemplo, yo si vi uno que cuando yo vi yo dije venga, venga, (...) y dice no es que estamos jugando disque “toca piso” o que yo no sé qué, y yo les digo: uy no, que juegos tan raros, le digo yo: a mí me tocan así y mejor dicho me enoja, entonces dicen no profesora estamos jugando o se encuellan mucho, y que también es un juego y así, ósea, ellos son muy bruscos en el juego.” (DC2-LP)

Como ya se señaló en las prácticas presentes al interior de la escuela, el ingreso de los estudiantes nuevos, genera dinámicas que disparan conflictos trabajados por los docentes con los estudiantes, es decir, que la escuela ha diseñado una Cultura Escolar que posibilita la convivencia y la que no es bien entendida por los estudiantes nuevos en su ingreso, generando reacciones violentas o agresivas en ellos, que disparan la aparición de conflictos al interior del salón de clase. Sobre este aspecto ya la escuela ha desarrollado un protocolo que mejora la dinámica del ingreso de los nuevos estudiantes a la escuela:

“Los conflictos ahora son como que los estudiantes que entran nuevos al sistema no conocen, no se adaptan o apenas vienen como ingresando quieren venir a generar un conflicto, pero siempre están los antiguos parando eso, el conflicto ha parado.” (DC4-YA)

“A mejorado mucho, bastante, faltan es algunos que llegan nuevos y hay que hacer como el trabajo desde el principio, por ejemplo, cuando llegan nuevos hay un problema porque los chicos antiguos llevan un proceso y lo chicos nuevos llegan a desordenar todo y los chicos empiezan a bajar el rendimiento porque empiezan otra vez a desordenarse.” (DC3-SP)

Como factores que desencadenan los conflictos actualmente se presenta las acciones de agresión verbal por parte de los docentes hacia los estudiantes o padres de familia, generándose una lucha de fuerzas y poderes que desencadenan la aparición de acciones violentas en el desarrollo de eso conflictos al interior de la escuela:

“No los he vivido yo, de pronto puede ser la forma en la que uno se dirige a un estudiante, porque muchas veces uno con rabia no puede corregir a nadie, uno puede equivocarse, uno debe calmarse y decirle al niño lo que es.” (DC3-SP)

“Me tocó una guerra para no ir a agredir después de que mi hijo fue agredido (...) en este caso el docente que cometió la falla y no acepta si no que trata de escudarse echándole la culpa al estudiante o al padre de familia pues estamos en un contexto donde los padres de familia son los groseros, los patanes, y resulta que el profesor también es un grosero, un patán, pero un patán civilizado, patán técnico con palabras suaves que le mientan la madre al padre de familia, le arrear triple madre, pero muy técnicamente, pero en cambio, como nosotros somos la comunidad, nosotros si somos espontáneos (...) y siempre el padre de familia termina siendo el malo y el estudiante como el malo del paseo, desde el punto de vista que el profesor agrede el alumno, y no reconoce que agredió.” (MF2-ZV)

También los docentes reconocen que son violentados por los estudiantes, donde para los estudiantes de bachillerato el maestro de primaria no ejerce ninguna figura normativa hacia ellos. Según señala esta cita se ve en detrimento el respeto y la autoridad hacia docentes, coordinadores y rectora. Se señala que los estudiantes no reconocen a la actual rectora como figura de autoridad y lo mismo pasa en algunos espacios con los coordinadores:

“Los niños de bachillerato no respetan al maestro de primaria, para ellos el profesor de primaria es menos, es nada (...) el bullying hacia el maestro es muy

común en el colegio, sino que, si vos decís algo, entonces D (coordinador) dice, pero es que nosotros somos el adulto, que no sé qué, si me entendés. Entonces uno es el del problema, uno es el de la culpa, yo me he sentido muy afectada por eso, siento poco apoyo por parte de D, luego J (coordinador), J es de mucho apoyo hacia el maestro, llama al muchacho, bueno venga acá, y respeta al maestro me hace el favor, y a mí no me hable duro, y baja la voz que está hablando en frente de su maestro, D no, antes le llama la atención a uno (...) y A (rectora) deja hacer que ellos hagan lo que quieran, porque A no tiene mando de autoridad, A no tiene autoridad, ella no es figura de que los muchachos digan, ¡uy ahí viene la directora!, para nada, ellos les da más miedo ver a A (coordinador), que ver a la directora, a J (coordinador), le tienen mucho respeto.” (DC1-GC)

Algunos padres de familia, siendo eslabones claves en la comunidad educativa, no aportan lo necesario en relación al apoyo de los procesos llevados a cabo en la escuela, todo lo contrario, en la mayoría de casos, la familia se muestra como refuerzo de la violencia y agresividad en sus acciones cotidianas, lo que genera un retroceso en las enseñanzas de la escuela en pro de mejorar las formas de relacionarse y abandonar las acciones violentas y agresivas como estrategia para la gestión de los conflictos:

“El conflicto de los muchachos es conflicto del entorno como tal, porque los muchachos están viendo tanta agresividad, tanta problemática afuera, hay riñas, hay diferente tipo de cosas aunque ha disminuido también, algo que no hay que desconocerlo y tenerlo siempre en mente y es el conflicto interno del hogar del niño, el niño lleva todo ese conflicto y va y se desahoga en el colegio, si yo cojo el niño a las 6:00 AM tengo una situación y le doy una pela, uno que puede esperar, que el niño vaya y se desahogue.” (MF2-ZV)

“Nosotros allí en el colegio por ejemplo sufrimos mucho porque un 80% de las familias no como que aportan mucho para la educación de los niños, para la formación de los niños, y ese 80% está muy ausente, porque hay muchos niños que no están con el papá y la mamá, sino con la tía, con la abuela (...), con la prima, o hasta con la vecina, ese es un factor por el cual los niños tienen tan mala convivencia.” (DC2-LP)

Igual que la escuela es un reflejo de lo vivido en el hogar, la casa es un reflejo del entorno barrial y el barrio donde se encuentra localizada la escuela, al ser un barrio con historial de violencia, sigue generando estas dinámicas que a pesar de ir mejorando en relación al tiempo, aun no dejan de suceder en su totalidad. Estas acciones vivenciadas han impactado directamente la vida de los estudiantes, donde la muerte como resultado de esta violencia sigue enlutando la comunidad educativa, además de las llamadas fronteras invisibles, que visten de temor y dificultan el libre movimiento por su territorio, al mismo tiempo que se siguen replicando formas, prácticas y acciones que desde la cotidianidad de la violencia, son reforzadas como necesarias y aceptadas para este entorno:

“Yo pienso que ahora el papel de nosotros, si bien nosotros ya ganamos un espacio, dentro de la comunidad, con nuestros estudiantes dentro del colegio, siento que afuera a nosotros nos falta, porque la problemática sigue, a menor escala, pero todavía está allí, el solo hecho de ellos vivir la muerte de este chico de 11° fue muy duro, a mí me pareció un golpe muy bajo, porque ver muchachos que ya han salido de este colegio y no lo arrebatan así, fue un golpe duro, yo les decía a los muchachos, ustedes tienen que cuidarse y ellos me decían: profe, si cuidándonos nos matan.” (DC4-YA)

“Bueno, entre los estudiantes-estudiantes tenemos la situación de lo de las barreras invisibles, de las fronteras que se llevan de afuera hacia la institución, problemáticas que ahora se han ido disminuyendo un poquito, las barreras invisibles influye, pero la problemática de que se trata son las peleas entre vecinos, ejemplo, estudiantes de la institución ya han tenido una riña por fuera y vienen y se encuentran acá en el colegio, entonces traen esas problemáticas acá.” (MF2-ZV)

“Este año tuve un problema con un estudiante del mismo grado, pues en la calle, como yo andaba con unos amigos y pues yo no sabía que era liebre de ellos. Entonces el del colegio le empezó a tirar roca a ellos, en ese caso ellos se fueron y empezó a tirarme piedras a mí, “qué si, como vos andas con ellos, vos haces parte de ellos” yo le respondí así “papi relájese que en el colegio nosotros arreglamos”. Entonces ese día yo vine todo azarado a hacerle reclamo y todo eso,

nos dijimos palabras y nos empujamos, entonces un estudiante nos cogió (...) él creía que yo supuestamente andaba con ellos para venderlo a él y que los demás le dieran, él creía eso, él estaba metido en una película que no era así, entonces era una tontería, pues sí entonces la coordinadora llamó a los padres y nos hizo entrar en razón a lo último empezaron a reírse, de ver que ese problema no tenía chiste.” (E2-FG)

Por otro lado en relación al entorno barrial, en estas narrativas de conflicto se reconoce que en estos últimos años la cercanía que siempre se había tenido con los líderes comunitarios claves en el barrio, se ha ido fragmentando y dañando por situaciones de dirección institucional dentro de la escuela, lo cual según la comunidad educativa se ve reflejado en la aparición de violencia y que los lazos de comunicación que antes posibilitaban acciones conjuntas de convivencia entre barrio y escuela, se vean debilitadas, fracturando la confianza de la comunidad del barrio y la comunidad de la escuela:

“Dicen ahora que el colegio no los deja trabajar, que ellos quieren hacer sus trabajos acá, porque ellos antes se reunían en el colegio, hacían algunas actividades, ahora ya de un tiempo para acá no se hizo más trabajo con la comunidad, entonces ellos sienten como en deuda porque dicen que el colegio es el espacio, lo sienten suyo, por eso para ellos fue una agresión el haber subido la maya, la maya estaba bajita y que por seguridad en las noches la subieron; para la comunidad fue una agresión, decirles ladrones, porque esta comunidad es muy sensible, hubo un tiempo que tuvimos conflicto por eso.” (DC4-YA)

“Aunque lo dijeron una vez que el colegio no estaba para escuchar la problemática de los líderes, sino que la institución vino fue a enseñar, ahí es donde vino la fractura de realmente entre la comunidad y la institución como tal, donde al líder le mocharon la oportunidad de venir a expresar la situación que se está viviendo en la comunidad, aunque los padres todavía vienen a contarle cosas a la rectora, pero de nada nos sirve yo contarle, hablarle mis cosas a una rectora que no escucha, puede estar escuchando pero no hace acciones para mejorar eso, simplemente oye.” (MF2-ZV)

Finalmente, estas narrativas sobre conflicto después del año 2011, retoman la relación de los padres de familia con los guardas de seguridad de la puerta de la institución educativa; estos guardas como primer contacto a la hora de ingresar o contactar con alguien al interior de la escuela, se relata el conflicto que se presenta entre el guarda y los padres, cuando estos últimos asisten a la institución solicitando su ingreso, utilizando como anteriormente lo hemos nombrado, reacciones violentas y agresivas para lograr ser atendidos en su solicitud:

“Agresiones verbales de los padres de familia hacia los guardas, porque es que ellos llegan, los padres de familia nunca llegan a la hora y la fecha que uno los cita, uno les dice papito por favor presentarse tal fecha a tal hora para tratar un caso del estudiante, entonces ellos ni responden diciendo que no pueden sino que ellos no van y luego de un momento a otro van llegando, vea con la profesora fulana de tal, entonces muestran la citación entonces el guarda le dice: no, pero la citación ya pasó, esto era para tal fecha, entonces ahí mismo se enojan con el guarda, y hay muchos que los insultan, como hay otras mamás que (...) no reacciona así, no, porque allá hay gente muy buena, como hay gente también que no sabe controlarse.” (DC2-LP)

“Los vigilantes hacen cosas que no están bien, digamos, uno va al colegio porque necesita a un profesor, resulta que él empieza a interrogarlo a uno, y le dice que el profesor está ocupado, pero si a uno el profesor dijo que fuera ha de ser por algo, eso ha mejorado. El que no hagan voltear tanto al padre de familia, en el sentido de que se citaba a una reunión y que no nos atendían porque ellos estaban en una reunión, le decía uno al padre y le decían a uno que habían citado desde arriba.” (MF2-ZV)

Así termina el recuento de las narrativas sobre conflicto después del año 2011, reconociendo la presencia de los conflictos como naturales en el convivir, donde ahora se presentan conflictos de menor gravedad o situaciones conflictivas que logran ser mediadas y reguladas por los estudiantes a partir de nuevas habilidades aprendidas en la escuela. Acciones relacionadas con armas blancas no son comunes para este tiempo, y el miedo ha sido desplazado de la escuela, haciendo que tanto docentes, como estudiantes puedan relacionarse de manera tranquila a pesar de cualquier situación de

conflicto que se presente, pues ya para este tiempo las propuestas de la escuela se encuentran robustas, mostrando los resultados del trabajo que se ha venido adelantando desde el inicio de la escuela, donde se reconoce la disminución de la violencia y/o agresividad a la hora de hacer frente a las situaciones conflictivas presentes.

De esta manera damos por finalizada la presentación de los resultados de este primer análisis por categorías, evidenciando con más claridad los significados que tiene la convivencia en esta escuela, donde a través de las seis categorías anteriormente descritas, se muestra el proceso llevado a cabo por la escuela para hacer frente a la conflictividad de los primeros años. Hablar de un antes y un después en las narrativas sobre conflicto y convivencia, es hablar de un proceso de intervención pensado y ajustado a las necesidades de esta comunidad, que da como resultado, el aprendizaje y puesta en marcha de nuevas habilidades sociales que se ven reflejadas en las formas como se relacionan los estudiantes al interior de la escuela.

A modo de conclusión, me permito puntualizar sobre los resultados más sobresalientes en este análisis por cada categoría, en relación al pasado (antes del año 2011) y el presente (después del año 2011).

Las narrativas sobre conflicto antes del año 2011 reconocen el miedo de docentes y estudiantes en relación a la convivencia en la escuela; conflictos regulados a través de la agresividad y la violencia física; presencia de armas blancas en la escuela y vínculos cercanos entre las situaciones de violencia del barrio y la escuela.

En relación a las narrativas sobre convivencia antes del año 2011, se hace referencia a los encuentros desarrollados entre la escuela, líderes comunitarios y jefes de pandillas como espacio de escucha y participación, donde la escuela buscó el apoyo de entes claves dentro de la comunidad, contado así, con todo su respaldo. La inserción de la norma y el trabajo sobre las formas de relacionarse y asumir los conflictos presentes en la escuela, fue mostrando resultados positivos, al mismo tiempo que los mecanismos utilizados por coordinadores y mediación escolar brindaron nuevos espacios para comprender las situaciones conflictivas presentes, y así posibilitar en los estudiantes una reflexión crítica sobre los conflictos y las otras posibles formas de hacer frente a ellos

más allá, que la sola utilización de la agresividad y la violencia. Es en la práctica del día a día, más que desde un discurso vacío, donde se les permite a los estudiantes hacer los ajustes necesarios en sus comportamientos, mostrándoles desde las relaciones propuestas y las prácticas de la cotidianidad, nuevas formas de expresión desde el diálogo y el arte, desarrollando las habilidades sociales que les permite relacionarse desde la confianza en ellos mismos, en el otro (par) y en el docente, y así convivir.

En relación a la categoría narrativas sobre conflicto después del año 2011 se reconoce que los estudiantes logran gestionarlos sin llegar a la agresión física, utilizando el diálogo; se señala al género femenino como protagonista de los conflictos que agresiones, principalmente entre ellas, lo cual pasa cada vez más poco, pero aún se siguen presentando casos; también se reconoce el ingreso de estudiantes nuevos a la institución como detonantes de situaciones de agresividad y violencia, lo cual ya se encuentra reconocido y se trabaja sobre ello.

Sobre las narrativas de convivencia en este periodo de tiempo se habla del Proyecto Educativo Institucional [PEI] con su énfasis en el arte, como estrategia efectiva para lograr la permanencia escolar, la inserción de los aprendizajes académicos y normativos, además de ser el espacio de práctica para el desarrollo de las habilidades sociales, de igual manera que en las prácticas ambientales y deportivas se propicia la construcción de relaciones de confianza entre pares. Se reconocen las estrategias utilizadas para el ingreso de los nuevos estudiantes, identificándose una cultura escolar que ha sido construida a partir de la identificación y sentido de pertenencia que los estudiantes antiguos tienen hacia su escuela, lo cual permite que éstos se responsabilicen en el sostenimiento de la convivencia al interior de la escuela.

Finalmente, las prácticas formales se refieren al marco normativo, dentro de este se presenta el Pacto para la Convivencia como una hoja de ruta para el manejo de las situaciones que afectan la convivencia escolar, el comité de análisis de casos como el espacio donde varios actores de la comunidad educativa analizan una situación conflictiva que no mejora y necesita una mayor comprensión y acompañamiento, así como la presencia del grupo de mediación escolar; el apoyo de organizaciones externas; las estrategias de promoción y prevención propuestas por la escuela, desde la atención

por enfermería y psicología, la realización de simulacros y formación para brigadistas en atención de emergencia. En relación a lo académico, se reconoce su alto nivel en comparación con otras escuelas de la comuna 21 y la formación técnica con el SENA recibida a partir del grado 9°, lo cual brinda mayores oportunidades a los estudiantes.

En las prácticas informales, se reconocen los otros aportes que especialmente los docentes hacen a la comunidad, como es el caso de suplir algunas necesidades básicas de estudiantes y sus familias; las muestras afectivas; las propuestas lúdicas de recreación y diversión; y la referencia de mayor cercanía de los estudiantes hacia algunos docentes y referentes afrodescendientes presentes en la escuela.

3.4 Dimensiones de convivencia

A continuación, se presenta el segundo análisis, que retoma los resultados del primero y las nueve dimensiones de la convivencia de Giménez (2005) para profundizar y tener una mayor comprensión sobre los significados dados a la convivencia escolar por esta comunidad educativa.

Se reconocen las dimensiones de la convivencia como una estrategia para el análisis de esta categoría en la práctica, con lo cual no se busca ver la convivencia fraccionada, ni comprender alguna de las dimensiones como independientes a las otras, todo lo contrario, esta investigación ha venido evidenciando como las estrategias utilizadas para impactar una de las dimensiones se ve reflejada en las otras, con lo cual es evidente la interrelación presentes en estas dimensiones.

Como se observa en la *tabla 5* las frecuencias de aparición de cada una de las seis categorías del estudio se organizaron por columnas, donde es evidente la primacía de las narrativas después del año 2011, siendo las NConvivenD2011 la de mayor frecuencia (814), seguida por las NConflictoD2011 (463), y en una tercera posición las Prácticas Informales (391). También las nueve dimensiones de convivencia han sido ordenadas de mayor a menor en relación a sus frecuencias totales, siendo la dimensión conflictual la de mayor frecuencia (364) y la dimensión normativa la de menor frecuencia (156). Estos resultados muestran como las prácticas informales han sido vitales en los significados dados a la convivencia escolar, siendo importantes en la construcción de

relaciones de confianza como base para la inserción de la norma, los acuerdos y las nuevas formas de relación al interior de la escuela.

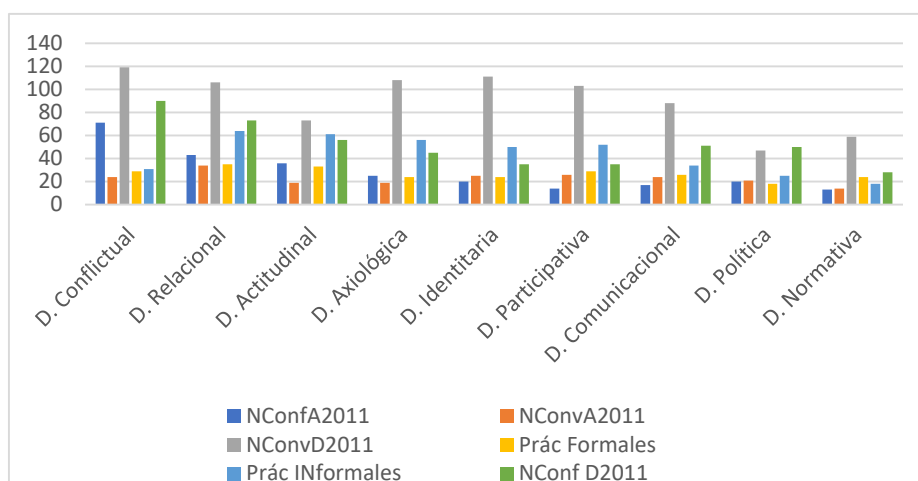
Tabla 5. Categorías de análisis/dimensiones de convivencia (Giménez, 2005)

Dimensiones de Convivencia	Categorías de Análisis						TOTALES
	NConflicto A2011	NConflicto D2011	NConviven A2011	NConviven D2011	Prácticas Formales	Prácticas INformales	
D. Conflictual	71	90	24	119	29	31	364
D. Relacional	43	73	34	106	35	64	355
D. Actitudinal	36	56	19	73	33	61	278
D. Axiológica	25	45	19	108	24	56	277
D. Identitaria	20	35	25	111	24	50	265
D. Participativa	14	35	26	103	29	52	259
D. Comunicacional	17	51	24	88	26	34	240
D. Política	20	50	21	47	18	25	181
D. Normativa	13	28	14	59	24	18	156
TOTALES	259	463	206	814	242	391	2375

Fuente: elaboración propia

En la *Figura 2* se logra observar con mayor claridad lo señalado anteriormente. Las nueve dimensiones de la convivencia en el eje horizontal y las frecuencias de aparición de las seis categorías en el eje vertical. Las categorías con mayor frecuencia son las que muestran la convivencia y el conflicto después del año 2011, NConvD2011 en color gris y NConfD2011 en color verde, seguidas por la categoría Prác Informales en color azul claro, en siete de las nueve dimensiones, a diferencia de la dimensión conflictual, donde se encuentra en tercera posición la categoría NConfA2011 en color azul oscuro; y en la dimensión normativa se encuentra en tercera posición la categoría Prác Formales en color amarillo.

Figura 2. Análisis categorías/ dimensiones de convivencia



Fuente: elaboración propia

3.4.1 Dimensión conflictual

Esta dimensión tiene como criterios el reconocimiento sobre cómo se expresan los conflictos y qué expresan; la utilización o no de la violencia; los comportamientos pacíficos; la regulación de los comportamientos; el tratamiento dado a los conflictos latentes y manifiestos, y cómo se tramitan o resuelven. Las categorías que presentan mayor peso en esta dimensión son las Narrativas sobre Convivencia después del año 2011 con 119 citas, las Narrativas sobre Conflicto después del año 2011 con 90 citas y las Narrativas sobre Conflicto antes del año 2011 con 71 citas.

En este sentido, las temáticas que rodean esta dimensión tienen que ver con las formas violentas como eran asumidos los conflictos presentes en el inicio de la escuela, y las acciones que la escuela fue implementando para impactar en las formas como los estudiantes se relacionaban al interior de ella.

La escuela inició por reconocer las situaciones vividas por la comunidad, de las cuales dependía muchas de sus acciones agresivas, comprendiendo mejor las formas como debía insertar las normas para que todos pudieran cumplirlas, y una propuesta pedagógica que permite en el día a día de la escuela, entrenar las habilidades sociales para convivir.

La mediación escolar se pone en marcha en el salón de clase como el apoyo entre pares para disminuir la conflictividad, donde se presentan espacios de participación y expresión que les permita a los estudiantes afianzar sus habilidades para la escucha y el diálogo haciendo del trámite de los conflictos un proceso más democrático, todo esto incorporado desde coordinación:

“Digamos de cada salón como que hay uno o dos estudiantes, entonces cada que se presenta un problema en el salón ellos saben cómo mediar la situación, entonces eso, por eso es que ahora ya casi no se ven los maltratos físicos si no así solo verbales” (NConfD2011)

Las narrativas recolectadas dan cuenta, cómo desde el inicio de operación de la escuela en el año 2008 en sedes alternas, la institución se enfatizó en conocer a la comunidad y cómo los estudiantes asumían el espacio escolar, reconociendo cuáles eran las situaciones que intervenían en la aparición de los conflictos y la utilización de la violencia para su regulación.

Se encontraron varios factores, siendo la sectorización del barrio una de las principales causas de los conflictos, con ello la ubicación de fronteras invisibles impuestas por las diferentes pandillas dentro del barrio, quienes constantemente se enfrentaban con piedras y armas de fuego, lo que hizo enemigos no solamente a los directamente implicados, sino también a todos los niños y jóvenes del barrio, según el sector al que pertenecían. Las situaciones de violencia en el barrio eran llevadas a la escuela, generando una tensión constante la mayor parte del tiempo, desencadenando en agresiones físicas y verbales que alteraban la convivencia e impedían el libre desarrollo de la vida escolar. Otro factor que intervenía en la aparición de los conflictos era la extraedad de los primeros estudiantes, quienes contaban con edades superiores que los hacía más propensos a participar de las pandillas y tener vinculación con los conflictos barriales:

“Una de las cosas que más influye en los conflictos de la comunidad educativa es haber sectorizado el barrio” (NConfA2011)

Pasados los primeros años, el reconocimiento de la comunidad y la llegada a la nueva sede en el barrio, los conflictos fueron disminuyendo. Los que se presentaban incluían otras temáticas diferentes a la violencia del barrio, donde la labor que los docentes y coordinadores habían adelantado, empieza a dar sus resultados, reconociéndose en los estudiantes nuevas formas de asumir los conflictos, utilizando el diálogo antes que la agresión. En los docentes se reconocen las estrategias puestas en práctica para provocar relaciones más armoniosas al interior de la escuela e introducir el marco normativo, como sustento para el manejo de la conflictividad.

La comprensión de la escuela como espacio neutro donde no existían fronteras invisibles o sectorización, sumado a los procesos adelantados con los líderes comunitarios para acercarse y escuchar directamente a los jefes de las pandillas, dio como resultado la firma de un acuerdo que blindó a la escuela del ingreso directo de la violencia a sus aulas, siendo esto clave para los cambios observados en la convivencia escolar y la gestión dada a los conflictos:

“Lo primero que se hizo cuando llegamos al colegio fue hacer un encuentro con los jefes de pandillas, se reunieron todos, porque resulta que lo que se pretendía era que el colegio fuera un punto neutro, entonces primero había que hablar con los de afuera, se hablaron con todos los jefes de todos los sectores, eso se hizo por medio de los líderes (...) el solo hecho de nosotros llamarlos, escucharlos, como que sí, ustedes son los jefes, pero necesitamos que los muchachos trabajen. En ese entonces E (líder comunitario) les decía, miren este colegio no va a ser solo para esos, si no para todos, para sus hijos, su familia, eso fue impactante para todos. Ellos decían que nunca se habían reunido y si se reunían era para pelear y yo decía, a qué hora se forma aquí algo bien feo y sin la policía y es simplemente escucharlos.” (NConfD2011)

Los conflictos atravesados por la violencia y la agresividad empezaron a disminuir, los estudiantes aprendieron a convivir en un mismo espacio, desarrollando estrategias desde las propuestas académicas y extracurriculares para dar manejo a los conflictos presentes. Todo esto sumado a los aportes de otras organizaciones, en procesos de formación para docentes y estudiantes en temáticas relacionadas con el liderazgo, la

participación y la mediación escolar. La confianza y la comunicación, marcaron un hito importante en el proceso, donde desde la práctica en el día a día se entrenó la comunicación, con espacios de diálogo y escucha dentro de la cotidianidad, fortaleciendo en los estudiantes nuevas aptitudes para asumir los conflictos:

“Entonces esa es otra ganancia de nosotros, que los chicos puedan ir y comunicar lo que no les gusta y hacerlo de manera respetuosa (...) Ellos han aprendido que los conflictos no necesariamente deben llevar a una agresión. Yo ahora los dejo discutir en mi salón, porque sé que van a poder solucionarlos sin agredirse” (NConviveD2011)

También se pudo identificar, como los cambios se dieron en el barrio al igual que en la escuela y como se sostiene la convivencia al asumir el acompañamiento de los estudiantes que llegan nuevos a la institución, para así hacer entrega del capital cultural que la escuela va construyendo en relación a la convivencia y las formas de relación al interior de ella:

“Ese cambio no solo se dio en el colegio, también se dio a nivel del barrio (...) ha mejorado bastante, uno antes llegaba como al colegio con miedo, que la balacera, que las liebres acá dentro del colegio, que fronteras alrededor del colegio, pero ahora, a mi pensar, si hay problemas, pero hay más métodos de cómo solucionarlos aquí mismo en el colegio, está la ZOE, hay muchas formas de mediar ese problema, entonces ya no pasan a mayores o a la calle.” (NConvD2011)

Fue evidente, la marca entre un antes con acciones mediadas por la violencia para hacer frente a los conflictos y un después con nuevas prácticas de relación en la escuela, y formas de gestionar los conflictos desde el diálogo y los acuerdos:

“Como en los primeros años, cada día había como tres peleas a diario dentro del colegio” (NConfA2011)

“Siento que el permitirles hablar, el escucharlos, cuando yo les digo, está bien, vamos a escucharnos, ahí ya se les da un lugar, él es importante, se ganó ese espacio, es que yo necesito expresarme y porque nosotros siempre estamos: es

que debemos hablar, como llegar a un golpe sin hablar, por eso es que ahora ellos todo lo hablan, pueden expresar” (NConvD2011)

3.4.2 Dimensión relacional

Esta dimensión retoma todo lo concerniente a la interacción entre las personas en la convivencia, cómo se dan los encuentros y las acciones compartidas. Para este análisis las categorías con mayor frecuencia fueron Narrativas sobre Convivencia después del año 2011 con 106 citas, Narrativas sobre Conflicto después del año 2011 con 73 citas y finalmente la categoría de Prácticas Informales con 64 citas.

Fue evidente como la escuela concentró su energía en la temática relacional, a partir de la construcción de relaciones cercanas y de confianza con los estudiantes y la comunidad en general, basadas en el respeto y la validación del otro, como claves a la hora de construir relaciones armoniosas en la escuela. Lo primero que hizo el operador de la escuela, fue ubicar un espacio de escucha con líderes comunitarios y los jefes de pandillas de los diferentes sectores dentro del barrio, que permitiera llegar a acuerdos que apoyaran a la escuela en su labor de educar y proteger la integridad de toda la comunidad educativa:

“Entonces comprender toda esa problemática, eso ha ayudado que ellos mejoren la convivencia y que se apropien y aprovechen ese espacio, porque si bien afuera no lo puedo hacer porque ellos afuera no se pueden sentar con el de aquí, con el de allá, entonces si bien no lo pueden hacer afuera, aprovechen este espacio que tienen aquí.” (NConvD2011)

“Yo siento que fue esa reunión con los líderes de las bandas lo que nos permitió empezar a hacer ese trabajo con los chicos, porque el temor de nosotros era grande, ese líder nos dijo, aquí pasa lo que digan los jefes de las bandas” (NConfD2011)

Desde el inicio, el personal docente y coordinadores se dieron a la tarea de reconocer las problemáticas de la comunidad, para luego plantearse propuestas de intervención, sustentadas en el pacto para la convivencia y en las necesidades observadas, todas ellas con el fin de generar dinámicas que desde la cotidianidad

lograran impactar en las formas como se convivía al interior de la escuela. Los estudiantes reconocen en sus docentes y coordinadores, personas cercanas, que los escuchan y les ofrece un lugar para la participación:

“Ellos (coordinadores) crean un vínculo, ellos ofrecen su amistad, como todo eso (...) ellos terminan por brindarnos la amistad, hasta uno a veces termina recochando con ellos, pero ya cuando es sobre el trabajo o sobre el problema, eso ya es otra cosa” (Prác INformales)

El proyecto artístico y las demás propuestas pedagógicas sirven de práctica para en el día a día desarrollar habilidades sociales como el trabajo en equipo, la tolerancia, la comunicación asertiva, entre otras, donde las relaciones se van construyendo poco a poco e instaurando nuevos referentes, donde la agresividad y la violencia pasan a un segundo plano en las relaciones al interior de la escuela:

“Cuando hacen carteleras, celebran los días, así a mí me caiga mal una persona, yo tengo que aprender a trabajar con esa persona y allí es donde la gente va cambiando y cogiendo como más confianza y al final todos terminan llevándose bien.” (NConvD2011)

Otro aspecto sobresaliente en esta dimensión relacional es que el vínculo entre los docentes y sus estudiantes, sobrepasa el tiempo y el espacio de la escuela, donde la relación se convierte en un aliciente que los estudiantes tienen, en el caso de los egresados entrevistados que actualmente estudian en la universidad, señalan contar con sus docentes para temas personales y académicos a penas de haber salidos ya hace un tiempo de la escuela, el vínculo perdura y se fortalece:

“Entonces son profesores que a pesar que uno ya no está estudiando allí, son profesores que permanecen muy pendientes de uno.” (Prác INformales)

También la escuela se concentró en proponer a los padres una relación cercana y de trabajo en equipo para el sostenimiento de la convivencia y el cumplimiento académico, empezando por incluir nuevos códigos desde el respeto, la cordialidad y la confianza; organizar espacios de encuentro y mecanismos de comunicación fue importante:

“La relación que uno adquiere desde el primer momento es muy importante, o le favorece mucho a uno, y en la primera reunión es la primera impresión que los padres se llevan de uno y uno tiene que mantenerla, porque si se ganan los niños también se deben de ganar los padres, para poder trabajar en equipo.” (NConvD2011)

3.4.3 Dimensión actitudinal

Esta dimensión comprende todo lo relacionado con el respeto al otro, las actitudes frente a la diferencia y la tolerancia. Para este análisis las categorías con mayor frecuencia fueron Narrativas sobre Convivencia después del año 2011 con 73 citas, Prácticas Informales con 61 citas y Narrativas sobre Conflicto después del año 2011 con 56 citas.

En esta dimensión se puede señalar las actitudes que generó el inicio de la escuela, en relación a lo que significaba que estudiantes habitantes en diferentes sectores dentro del barrio Potrero Grande lograran convivir en una misma escuela, esto como ya lo hemos señalado, se encuentra enmarcado por la división del barrio en diferentes fronteras invisibles, lo que ha generado que sus habitantes se reconozcan unos a otros como enemigos, según el sector del barrio donde se vive.

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela se propuso blindar su espacio de las dinámicas del barrio, como la sectorización y la violencia, lo que exigió que docentes y coordinadores movilizaran reflexiones con los estudiantes sobre la diferencia y la tolerancia, instaurando mecanismos normativos y pedagógicos que trabajaran sobre la aceptación de la diferencia, reconociéndose la escuela como un espacio neutro en relación a las situaciones presentes en el barrio:

“La intolerancia ha bajado, los conflictos ahora yo creo que todavía existen, pero ya ellos lo saben resolver, ahora pueden discutir sin la necesidad de terminar en una pelea o una chuzada, o un golpe.” (NConvD2011)

“Los niños dentro del colegio están compartiendo un aula y todo un entorno que es el colegio, ellos lo comparten, ellos allí se olvidan que son de diferentes sectores, ellos allí se vuelven un solo lugar, entonces mire que ellos dentro el

colegio no tienen ese dilema que, porque es de un sector y es del otro, no.”
(NConvA2011)

Otros factores que se presentan en el día a día de la escuela, muestran la diferencia como la oportunidad para seguir avanzando en el trabajo sobre la tolerancia, lo que hace de esto un trabajo constante para el sostenimiento de las relaciones y la convivencia escolar:

“Este año fue un trabajo grande con J.D y con el grupo, porque él tiene una forma muy delicada de hablar, amanerado, los chicos decir que no lo dejara hablar así, que le dijera que hablara como hombre, que no se siente así, entonces por eso J.D era el problema, pero no era que él molestara, era el rechazo. Ver ahora que el grupo le es indiferente lo que él haga, no les afecta, eso es un avance para comprender la diferencia.” (NConvD2011)

“Si nosotros los maestros nos preocupamos más por el ser, la academia va sola, porque cuando esa persona se reconoce, esa persona se quiere, lo demás vienen por añadidura y eso yo le he comprobado en Potrero Grande.” (Prác INformales)

3.4.4 Dimensión axiológica

Esta dimensión se refiere a los valores y finalidades compartidas, en este análisis las categorías con mayor frecuencia fueron Narrativas sobre Convivencia después del año 2011 con 108 citas, seguida por la categoría de Prácticas Informales con 56 citas y Narrativas sobre Conflicto después del año 2011 con 45 citas.

Dentro de los valores que esta escuela ha ido sembrando en sus estudiantes se encuentra el diálogo y la escucha como esenciales a la hora de convivir, la comunicación no como una asignatura más, sino como una forma de relación que se pone en práctica en todos los escenarios de la escuela, desde lo académico, lo normativo y lo artístico. El respeto por el otro, que desde la dinámica escolar se reconoce a cada integrante de la comunidad educativa como sujeto de derechos, el cual tiene espacios para participar y exponer ante otros su pensar y liderazgo.

La dimensión axiológica, al mismo tiempo que la actitudinal partió desde el inicio de la escuela, con el trabajo sobre la violencia que generaba ser de diferentes sectores dentro del barrio, por lo cual la tolerancia y las maneras pacíficas para relacionarse entre estudiantes y docentes al interior de la escuela ha sido un factor de trabajo constante:

“Nos fuimos acoplando a ellos, y fueron asumiendo las reglas y las normas que nosotros íbamos colocando, pero con ellos no podíamos colocar las normas como en contra de ellos, teníamos que hacer una negociación, saberlos llevar, y más que todo era como carencia de amor, de afecto” (NConfD2011)

“Todo lo teníamos que enfocar a la convivencia, todo. Yo recuerdo cuando presentábamos el proyecto ambiental PRAE y era valores para construir un mejor vivir, así nosotros a todo le metíamos trabajo sobre la convivencia.” (NConvD2011)

“Si, muchos grupos externos que van allá a trabajar con los estudiantes, lo que es red papás, la ZOE, bueno cosas así, grupos muy buenos que van allá, como fundaciones, entonces trabajan todo ese caso de la convivencia, con los estudiantes y ha sido espectacular, nosotros por lo menos tuvimos en los años anteriores Aulas en paz, y eso fue espectacular, y aun todavía nosotros lo trabajamos, lo aplicamos en ética y valores con los estudiantes, y el proyecto de nosotros no lo podemos dejar terminado, nosotros continuamos, ante un conflicto cómo reacciono, identificamos los conflictos, qué hacemos los mediadores, que hacemos” (Prác INformales)

3.4.5 Dimensión Identitaria

Esta dimensión recoge las identidades que se presentan en los espacios sociales, los sentidos de pertenencia y la actitud frente a las minorías. Para este análisis las categorías con mayor frecuencia fueron Narrativas sobre Convivencia después del año 2011 con 111 citas, Prácticas Informales con 50 citas y Narrativas sobre Conflicto después del año 2011 con 35 citas.

La escuela al ser construida para atender a la población del barrio Potrero Grande, hace que la comunidad y los estudiantes la reconozcan como propia, mostrando su

sentido de pertenencia desde el cuidado al espacio escolar, incluyendo la materialidad y las relaciones al interior de ella. Las propuestas que el operador de la escuela ha generado cuenta con recurso humano para mantener en perfecto estado las instalaciones de la escuela, desde el aseo y la seguridad, lo cual se ve reflejado en un ambiente limpio, seguro y ordenado que es señalado como importante a la hora de fortalecer la permanencia escolar y la convivencia:

“Ellos tienen una particularidad, muchos le llaman exclusión, el que tengan un colegio solo para ellos, hace que lo cuiden que tengan sentido de pertenencia, eso es algo que marca mucho, porque allí principalmente va gente del barrio, eso es algo que marca mucho, no sé hasta qué punto afecta o beneficia a los muchachos, no sé si cuando ellos salen en la universidad se enfrentan a otras cosas de las cuales no estén acostumbrados.” (NConvD2011)

“Lo que tengo entendido es en los conocimientos, la convivencia porque se les trabaja mucho y sobre todo la parte de la pertenencia, ellos quieren mucho a su colegio (...) El que raya es uno que otro, porque los niños mismos van, velan y cuidan lo suyo (...) yo pienso que el sentido de pertenecía es eso (...) nosotros hemos hecho muchas estrategias, que nos falta eso sí, pero hemos implementado bastante y nos motivamos con que esos niños sacarlos adelante.” (Prác INformales)

En este momento de la investigación ha sido evidente que la escuela ha construido una Cultura Escolar que comprende las formas como se movilizan las relaciones al interior de ella, unidas a las dinámicas escolares y pedagógicas que movilizan en los estudiantes unas prácticas que terminan por construir una identidad común entre ellos, la cual se pone en juego cuando ingresan estudiantes nuevos a la institución, y son abrazados por esta cultura de tal forma que el nuevo estudiante asuma las formas de comportamiento esperadas en ese espacio y así sostener la convivencia escolar en armonía:

“El año pasado tuvimos la oportunidad que recibimos el primer día a los nuevos, entonces estuvimos con ellos, les hablamos, les mostramos la institución, les hablamos de las normas que había que hacer, qué no se debía, para que fueran

mirando, al día siguiente no vinieron ellos, sino los antiguos, y ya al tercer día vinieron todos, esa estrategia me pareció super porque fue implementada el año pasado que fue mejor porque ya vimos quienes eran los que iban a dar guerra, y así fue.” (NConvD2011)

“Llegó gente nueva así y pues los que quedamos tratamos de mantener ahí la convivencia, intentamos como llevarnos bien entre nosotros y tratar bien a los que llegan nuevos, recibirlos bien.” (NConvD2011)

Padres y estudiantes reconocen además del aspecto físico de la escuela, unos valores agregados desde las propuestas pedagógicas y académicas que propone unos aportes y servicios que sobrepasan lo establecido en el currículo:

“Es un reto personal. Tengo el 100% de sentido de pertenencia, esa institución es para mis hijos” (Prác INformales)

“Pues uno también mirando otros colegios y este, hay colegios que no tienen el SENA. Entonces yo digo me voy a salir de mi colegio que tiene SENA, que tiene alfabetización, que tiene esto y lo otro, a otro colegio que no tiene, entonces yo perdería puntos, entonces es como eso así, es como que usted no quiere irse de este colegio” (NConvD2011)

Por su parte los docentes muestran un sentido de pertenencia hacia la escuela y sus estudiantes, que se ve reflejado en la perseverancia con la que ellos desde el inicio asumieron los riegos y esfuerzos que presentaba ejercer su profesión en este contexto, donde ahora, con el paso de los años ellos se sienten orgullosos por los egresados que logran avanzar en sus estudios y por los cambios que día a día observan en la escuela:

“El cambio se ha generado por el compromiso que nosotros todos los docentes tenemos con la institución, y toda la cuenta administrativa (...) para llegar a que eso no se vea entonces tenemos más compromiso de todos y nosotros decimos si nos vamos a comprometernos y este año va a disminuir, claro eso se ha visto, nosotros decimos, para este año se tiene que disminuir la presión y todo eso y todo lo que es convivencia, y si, si es notorio se logra.” (NConvD2011)

“La convivencia porque se les trabaja mucho y sobre todo la parte de la pertenencia, ellos quieren mucho a su colegio (...) Ellos dicen, profesora este colegio de acá es muy lindo porque esos otros, son un desorden, son caídos, son sucios, son feos, y ellos apetecen mucho el colegio (...) el proyecto de nosotros es tratar de hacer unas personas integrales, y formarlos bien, por ejemplo en este momento nosotros nos llenamos de orgullo porque muchas de las promociones de los bachilleres encontramos estudiantes egresados trabajando, estudiando en las universidades, haciendo de todo y nosotros ¡uy! Eso es para nosotros maravilloso” (NConvD2011)

3.4.6 Dimensión Participativa

La dimensión participativa da cuenta de la presencia de las personas en los ámbitos decisorios y las estrategias utilizadas para participar. Las categorías que sustentaron mayor frecuencia en esta dimensión, fueron Narrativas sobre Convivencia después del año 2011 con 103 citas, seguida de Prácticas Informales con 52 citas y Narrativas sobre Conflicto después del año 2011 con 35 citas.

La participación se muestra como un objetivo importante dentro de la escuela, donde desde el PEI y el Pacto para la Convivencia existen estrategias que incentivan el desarrollo de habilidades sociales desde la expresión artística, las danzas y el teatro, además de los servicios que ofrecen organizaciones externas para la formación de diversas capacidades entre ellas, el liderazgo y la participación:

“Porque antes yo era una persona tímida y gracias a lo que el colegio puede haber hecho todo eso ya se fue, he pertenecido al grupo representativo de teatro también, de música” (NConvD2011)

“Sobre todo se trata de concientizar a los muchachos, que tienen un potencial muy grande en la parte artística, el baile, la música, que pueden componer, pueden hacer manualidades, hacer pinturas, y que se pueden expresar a través de ellas, como la parte de emociones, eso les ayuda a ellos en la parte de la personalidad” (Prác Formales)

La escuela en todos sus procesos, fomenta, educa y acompaña el desarrollo de habilidades para la participación, desde el área de coordinación se expresa a través de

los dispositivos para la escucha y la puesta en marcha de mecanismos formales para la participación de los estudiantes, como las elecciones estudiantiles, la participación en el grupo de mediación escolar, entre otros:

“Ellos (coordinadores) siempre utilizan como el apoyo de mediación escolar, ellos por ejemplo se unen y hacen charlas en los salones, le dicen a mediación que este pendiente de los estudiantes” (NConvD2011)

“Entonces nosotros tener esa cercanía con ellos, escucharlos y más que criticarlos poder darle una palabra de aliento, yo sé que con lo que yo le decía no podía cambiar todo lo que él estaba viviendo afuera, pero a él eso lo hacía sentir bien.” (Prác INformales)

“Brigadas, él es brigadista, mi hijo el mayor es ahorita, este año fue líder de su salón, no sé cómo se dice, como representante del salón y ha sacado muy buenos proyectos que ha hecho que la perspectiva de los pelados cambie y no solamente hablan sobre el conflicto de la guerra si no también mi hijo está liderando lo del cutting que eso me parece que es con Ángel (psicólogo).” (NConvD2011)

También ha sido señalada la participación que tienen los padres en la escuela, donde desde el Pacto para la Convivencia, se sostienen espacios de participación para los padres dentro del gobierno escolar, además de otros espacios informales en los que los padres son escuchados y pueden participar:

“Me gusta porque aquí son incluyentes, no solamente las cosas las hace entre ustedes, o sea, aquí también incluyen a la comunidad, al padre de familia, yo por lo menos no soy de aquí, no soy profesora, no soy docente, no soy psicóloga, no hago ni parte de las que hacen el aseo, pero me incluyen para yo escuchar los casos, y dar mi perspectiva como madre de familia, yo muchas veces he tomado la vocería, y he hablado con los padres de familia y les he dicho, no pero las cosas hay que manejarlas así, si me entiende, aunque no soy perfecta porque pues uno también tiene dificultades con sus hijos, pero no las dificultades que algunos padres de familia tienen y más graves.” (Prác INformales)

Fue señalado por la comunidad educativa como desde los inicios de la escuela, ha existido un vínculo cercano de la escuela con los líderes comunitarios, que ha venido presentando cambios importantes, donde estos líderes han manifestado que la escuela cerró sus puertas ante las actividades que ellos se proponen, por lo cual ha habido un distanciamiento en las relaciones y se han roto los vínculos de participación entre los líderes y la escuela:

“Como en esa época teníamos tanto acercamiento con los líderes, que creo que es una cosa que se ha ido perdiendo ahora.” (NConfD2011)

“Dicen ahora que el colegio no los deja trabajar, que ellos quieren hacer sus trabajos acá, porque ellos antes se reunían en el colegio, hacían algunas actividades, ahora ya de un tiempo para acá no se hizo más trabajo con la comunidad, entonces ellos sienten como en deuda porque dicen que el colegio es el espacio, lo sienten suyo.” (NConfD2011)

3.4.7 Dimensión Comunicacional

Esta dimensión se propone comprender las formas como las personas que conviven se comunican, cuáles son sus canales y espacios de comunicación, y la eficacia que estos tienen. Las categorías con mayor frecuencia en esta dimensión son las Narrativas sobre Convivencia después del año 2011 con 88 citas, seguida por Narrativas sobre Conflicto después del año 2011 con 51 citas y Prácticas Informales con 34 citas.

Esta dimensión ha sido clave para el sostenimiento de la convivencia escolar, encontrando desde los inicios de la institución canales de comunicación con los directos implicados en los conflictos barriales y con los líderes comunitarios, lo que permitió construir unos acuerdos, que ayudó a que la escuela se presentara como un espacio neutro dentro del conflicto barrial y que tanto el personal que labora en la escuela, como sus estudiantes estuvieran a salvo en relación a agresiones o robos que se pudieran presentar por parte de las pandillas de los diferentes sectores:

“El solo hecho de nosotros llamarlos, escucharlos, como que sí, ustedes son los jefes, pero necesitamos que los muchachos trabajen (...) Ellos decían que nunca

se habían reunido y si se reunían era para pelear y yo decía, a qué hora se forma aquí algo bien feo y sin la policía y es simplemente escucharlos.” (NConvA2011)

De igual manera en el interior de la escuela fue la comunicación una de las banderas en el aprendizaje para la resolución de conflictos, donde desde el diálogo se lograrán transformar la agresividad y la violencia a la hora de relacionarse, haciendo del diálogo y la escucha partes del día a día, desde el trabajo en equipo, la participación en espacios artísticos y las relaciones que se construyen como terreno fértil donde se practican y fortalecen las habilidades sociales para convivir y comunicarse de manera asertiva en los espacios de la escuela:

“Siento que el permitirles hablar, el escucharlos, cuando yo les digo, está bien, vamos a escucharnos, ahí ya se les da un lugar, él es importante, se ganó ese espacio, es que yo necesito expresarme y porque nosotros siempre estamos: es que debemos hablar, cómo llegar a un golpe sin hablar, por eso es que ahora ellos todo lo hablan, pueden expresar.” (Prác INformales)

La comunidad educativa ha reconocido un avance en el desarrollo de las habilidades de comunicación asertiva especialmente en los estudiantes, donde la confianza en sí mismos que se va adquiriendo, cuando personas de autoridad como maestros y coordinadores muestran apertura al diálogo y a la escucha, además del trabajo sobre las danzas, el teatro, el fútbol y las competencias del saber, muestran a la comunidad educativa nuevos referentes de comunicación que movilizan formas de expresión, haciendo que los estudiantes que vienen de un contexto familiar y barrial que acalla sus posturas, y muestra la agresividad como mecanismo de comunicación puedan ser críticos sobre lo aprendido y apostar por una transformación de las formas y maneras de comunicación, impactando positivamente la convivencia:

“Se trata de concientizar a los muchachos, que tienen un potencial muy grande en la parte artística, el baile, la música, que pueden componer, pueden hacer manualidades, hacer pinturas, y que se pueden expresar a través de ellas, como la parte de emociones, eso les ayuda a ellos en la parte de la personalidad.” (NConfA2011)

“Ahora a final de año unos estudiantes fueron a hablar con la rectora para decirle que ella debía ir más a los salones, enterarse que había docente que no enseñaban nada, entonces esa es otra ganancia de nosotros, que los chicos puedan ir y comunicar lo que no les gusta y hacerlo de manera respetuosa.” (NConvD2011)

Los protocolos del pacto para la convivencia, sostienen el diálogo y la escucha como procedimientos esenciales en la vida escolar, que permite comprender los conflictos, reflexionando sus causas e impulsando que los estudiantes asuman su responsabilidad frente a los ajustes necesarios para dar gestión a los conflictos, donde también es utilizada la mediación escolar para que, desde el apoyo entre pares, se logre realizar una transformación de la situación conflictiva:

“El primero es el diálogo con ellos, se mira en que él está fallando, en que estamos fallando, que tenemos que corregir, si son ambos se miran las partes, se piden disculpas, y seguimos, si ya uno vuelve a ver y siguen entonces uno empieza otra vez a mirar que pasó y ahí se llaman padres de familia” (NConfA2011)

“Ellos toman el apoyo de mediación, llaman a los padres, solucionan el conflicto, hace que el problema no llegue a situaciones graves.” (NConvD2011)

3.4.8 Dimensión Política

Esta dimensión se pregunta por el orden político en los espacios sociales, la democratización en el acceso a la información que orienta y sitúa las decisiones de los sujetos, el manejo de la autoridad y el liderazgo, entre otras. Para este análisis las categorías con mayor frecuencia fueron Narrativas sobre Conflicto después del año 2011 con 50 citas, Narrativas sobre Convivencia después del año 2011 con 47 citas y Prácticas Informales con 25 citas.

Como se ha señalado, esta escuela propone el Pacto para la Convivencia, a diferencia del tradicional Manual de Convivencia, reconociéndolo como un compromiso de todos los integrantes de la comunidad por el bienestar de la convivencia en la escuela, sustentado en procesos democráticos y de participación, donde estudiantes y padres

cuentan con espacios de representatividad, donde son escuchados y pueden incidir en los espacios decisorios de la escuela:

“Pues de una nosotros actuamos de acuerdo a la necesidad del problema que se está presentando, si es una discusión leve, entonces hablamos con ellos, pero no podemos dejar de hablar así sea muy chiquito, igual los coordinadores cuando ya se está agravando la situación tienen que entrar a empezar a solucionar las cosas.” (NConfD2011)

“Hay situaciones que son de escuchar al estudiante, ellos les colaboran para evitar, hacen caer en razón que estuvo mal. Por ejemplo, un estudiante se robó un celular de una compañera (...) cualquier amiga de la estudiante miró y fue y dijo a la coordinadora que él había sido, entonces la coordinadora le hablaba así de buena manera, entonces él empezó así de aletoso y la coordinadora a intentar ayudarlo, como en el manual el robo tiene expulsión, entonces él no se dejó ayudar entonces lo echaron y era nuevo, recién había entrado, como a los dos meses lo echaron.” (NConfD2011)

El liderazgo y la autoridad en esta escuela se observan desde el respeto, el diálogo y la escucha, donde coordinadores y docentes sostiene relaciones basadas en una autoridad horizontal, que opera una norma no por imposición, si no por comprensión, donde los estudiantes a través del proceso adelantado por la escuela desde el inicio, comprenden de manera crítica sus contextos y formas agresivas como se relacionan, desarrollando nuevas habilidades y relaciones más democráticas en el día a día de la escuela, a partir de dinámicas y mecanismos que forman la participación haciendo de sus estudiantes más conscientes en relación a sus deberes y la exigibilidad pacífica de sus derechos:

“Madres, padres, personas que creen en las personas que estamos aquí en el colegio que creen en nosotros que nos apoyan, hay unos que no, entonces más que todo es por eso que nosotros mantenemos como, por ejemplo, van a hacer un proyecto y vienen las personas de afuera a ver, entonces ellos nos dan la confianza para nosotros hacer las cosas mejores por esa misma razón más de uno dice que el colegio hasta el momento ha cambiado.” (Prác INformales)

“Aquí les brindan mucho apoyo a los muchachos en cuanto como psicología, coordinación, los mismos profesores, ellos son muy flexibles al dialogo, al hablar, al solucionar las cosas, es mucho mejor que en otros colegios.” (NConvD2011)

Otro aspecto que cabe señalar en relación a esta dimensión, es el sentido político que sostiene esta escuela dentro del barrio Potrero Grande, donde en la búsqueda de ofrecer mayores oportunidades, mejores servicios educativos y aumentar la permanencia escolar, es entregada en concesión a una caja de compensación familiar de la ciudad, quien propone desde su PEI una propuesta pedagógica diferente, que busca impactar las realidades sociales de esta comunidad, a partir de una intervención eficaz que movilice recursos personales en sus estudiantes, para hacer frente a la conflictividad y violencia que se vive en el barrio.

La escuela se presenta como el espacio propicio para la construcción de nuevos significados alrededor de la convivencia, a partir de relaciones de confianza y aprendizajes que posibilitan el desarrollo de habilidades sociales en las prácticas escolares, lo cual es una oportunidad para que esta comunidad cuente con nuevos referentes para relacionarse de manera armoniosa al interior de la escuela:

“La diferencia yo la capto de hace rato porque viendo desde allá de la comuna 21 hay gente que vive en Valle grande, Talanga, Remanso y todos prefieren meter a los hijos acá que en esos colegios y me pregunto el por qué, y me dicen que el colegio enseña muy bien, es el referente, y mira que a medida que me enseñan cosas en la universidad me acuerdo que yo ya las había visto en el colegio con tal profesor, son cosas que quedan marcadas.” (NConvD2011)

3.4.9 Dimensión Normativa

Esta dimensión se pregunta por las normas existentes en los espacios sociales, las normas compartidas, la adecuación normativa, los reglamentos, manuales de convivencia, entre otros. Dentro del análisis, las categorías con mayor frecuencia fueron Narrativas sobre Convivencia después del año 2011 con 59 citas, seguida por las Narrativas sobre Conflicto después del año 2011 con 28 citas y las Prácticas Formales con 24 citas.

Como se ha descrito en el transcurso de este análisis por dimensiones, lo normativo en esta escuela se encuentra transversalizado en todos los procesos, donde el operador de la escuela se propuso en primer momento reconocer las formas de relación y convivencia que llevaban a cabo los integrantes de la comunidad educativa, y desde allí ajustar los mecanismos para la inserción de la norma, como acuerdo que todos pactan por el desarrollo de una convivencia escolar armónica. El cumplimiento de protocolos de atención, comités, mecanismos de escucha, reflexión y regulación de los conflictos se encuentran institucionalizados, siendo la norma reconocida y aceptada por todos en esta comunidad:

“El comité de análisis de casos son las personas que escuchan cuando hay un inconveniente de algún estudiante que está violando las normas de convivencia, entonces se presenta, es una mesa de escuchar, se presenta el padre de familia, el pelado involucrado, el profesor que está a cargo, si está a cargo y si lo que paso con otro profesor, también está el profesor, está el psicólogo, la coordinadora; en la coordinación, se escucha, se escuchan todas las partes, de ahí se toma la decisión, y si la falta es demasiado grave se pasa a rectoría, que es la última estancia (instancia).” (NConvD2011)

También como ya se ha señalado, la escuela cuenta con un grupo de mediación escolar que en alianza con los coordinadores han impactado en el manejo de la conflictividad en los salones de clase:

“Los mediadores son las personas que intervienen ante un conflicto, y orientamos a los integrantes del conflicto a mediar.” (Prác Formales)

“Ellos siempre utilizan como el apoyo de mediación escolar, ellos por ejemplo se unen y hacen charlas en los salones, le dicen a mediación que este pendiente de los estudiantes, por ejemplo, yo voy a pelear y me puedo acercar a ellos y les puedo decir que alguien me está buscando problemas, como eso.” (Prác Formales)

Finalmente, para esta investigación la norma instaurada desde el respeto y la confianza ha permitido que sea interiorizada por la comunidad educativa, sirviendo de

marco para el desarrollo y sostenimiento de una convivencia escolar que supera las expectativas en relación al contexto donde se encuentra la escuela, el cual, a pesar de haber disminuido su conflictividad, sigue presentándose por momentos situaciones que afectan la paz del barrio, lo que influye en la vida de los estudiantes. Esta norma interiorizada, va construyendo una Cultura Escolar que permea la forma de relacionarse de los estudiantes, transformándolas e instaurando nuevos mecanismos que apoyan la convivencia y que son entregados a los estudiantes que llegan a la escuela por primera vez, y al ser nuevos deben aprender estos códigos de conducta e identidad que se movilizan en esta escuela:

“Al inicio pues era tenaz, porque a nosotros nos tocaba como se dice formarlos a ellos en la parte de la convivencia (...) nos fuimos acoplando a ellos, y fueron asumiendo las reglas y las normas que nosotros íbamos colocando, pero con ellos no podíamos colocar las normas como en contra de ellos, teníamos que hacer una negociación, saberlos llevar, y más que todo era como carencia de amor, de afecto (...) y aprendimos nosotros con ellos a relacionarnos (...) Eso fue un trabajo que nos tocó ir haciendo poco a poco.” (Prác Formales)

“El año pasado tuvimos la oportunidad que recibimos el primer día a los nuevos, entonces estuvimos con ellos, les hablamos, les mostramos la institución, les hablamos de las normas que había que hacer, qué no se debía, para que fueran mirando.” (NConvD2011)

De esta manera damos por finalizado el segundo análisis propuesto a partir de las nueve dimensiones de la convivencia, donde se evidencia una mayor claridad en relación a las dinámicas presentes y lo que se ha puesto en marcha en el transcurso de los nueve años que lleva operando la concesión de la escuela.

A modo de conclusión, estas dimensiones reconocieron el conflicto en la escuela como factor desencadenado a partir de la violencia presente en el barrio desde la sectorización y enfrentamientos entre pandillas. Se identificó el desarrollo y puesta en práctica de mecanismos de regulación y comprensión de los conflictos a través de la comunicación y el desarrollo de habilidades sociales, donde la escuela ha tenido resultados positivos con estos propósitos. La dimensión relacional retomó el respeto y

validación de la escuela hacia las vivencias de la comunidad educativa, los espacios de encuentro con las pandillas y líderes barriales, generando acuerdos para impulsar relaciones de confianza al interior de la escuela; y las relaciones entre docentes y estudiantes que generan vínculos que superan el tiempo y el espacio escolar.

Dentro de la dimensión actitudinal, se reconoció el trabajo realizado por la escuela para que los estudiantes de diferentes sectores logran convivir en un mismo espacio, reconociendo la escuela como un espacio neutro, donde desde el respeto y la tolerancia, se enfatizó en la comprensión del otro, no como enemigo por ser diferente. Los valores propuestos por la escuela y reconocidos en la dimensión axiológica, se refieren a la democracia, la participación, el liderazgo, el respeto, el diálogo y la escucha, entre otros.

La dimensión identitaria reconoció el sentido de pertenencia que posee la comunidad educativa hacia esta escuela, lo cual ha generado una cultura a partir de la identidad común que van desarrollando los estudiantes en el día a día de la escuela. La dimensión participativa mostró los espacios del gobierno escolar para la representación de padres y estudiantes, además de reconocer los mecanismos que la escuela pone en acción para incentivar el desarrollo de habilidades para la participación y liderazgo en sus estudiantes.

La dimensión comunicativa es transversal en esta escuela al ser una habilidad que se va desarrollando desde la práctica, donde a diferencia de su contexto social, en la escuela se encuentran espacios para el diálogo y la escucha, lo cual va desarrollando en el estudiante una confianza personal y en el otro que permite la expresión sincera de su sentir, transformando la violencia por el diálogo a la hora de hacer frente a los conflictos. El desarrollo de las habilidades para la comunicación y la participación se presentan en la dimensión política, donde se identifica una autoridad horizontal desde el reconocimiento del otro, además de señalar un sentido político en esta escuela dentro del barrio, como una oportunidad para la transformación social de este sector.

Y finalmente, la dimensión normativa fue identificada como el gran marco que ha dado sostén a los cambios en la convivencia desde los primeros días hasta hoy, se reconoció una norma ajustada al contexto, a partir de mecanismos y protocolos que

movilizan desde el diálogo y el pensamiento crítico la comprensión de los conflictos para así impulsar formas pacíficas de asumirlos y sostener la convivencia en la escuela.

4. Discusión

En este capítulo el lector encontrará la discusión del tema de investigación a la luz de los resultados obtenidos en el proceso, respondiendo a cada uno de los objetivos y la pregunta propuesta; identificando fortalezas y debilidades del estudio; y comentando las líneas que quedan abiertas para otras posibles investigaciones. Finalmente, se da cierre a este capítulo, presentando una experiencia profesional vivida en el mismo periodo de tiempo mientras escribía este informe final, esto permitió que desde la práctica lograra comprobar las conclusiones a las que esta investigación llega, enriqueciendo así mi labor como facilitadora en procesos de intervención.

4.1 A la luz de los objetivos

Para la presente investigación se planteó como objetivo general: Comprender los *significados* sobre convivencia escolar construidos por la comunidad educativa en los nueve años de operación de la escuela del barrio Potrero Grande-Cali.

Entendiendo los significados desde el constructivismo social como un relato de relatos, que es visible sólo en el seno de las relaciones vigentes, teniendo lugar en los encuentros cotidianos donde se elaboran de manera conjunta, los modos de estar y de ser en el mundo, no inaugurando nuevas significaciones, sino operando sobre los sentidos anteriores, refuncionalizando los significados heredados e incorporando nuevos elementos. Estos significados se crean, recrean e interpretan en las relaciones, el tiempo y la cotidianidad, siendo a través de las narrativas y las prácticas como se logran reconstruir los significados dados a la convivencia escolar por los actores clave de la comunidad educativa (Gergen, 1996; Bruner, 1998; Duschatzky, 1999).

En este sentido, los resultados de la investigación logran develar que la comunidad educativa posee un sentido de proceso en la convivencia escolar, reconociéndose un antes y un después en relación al conflicto y a la convivencia en la escuela, teniendo el año 2011 como una fecha límite para marcar los mayores cambios dados en la institución en relación con estas temáticas.

También fue identificada la norma y la confianza como dos banderas importantes en el sostenimiento de una convivencia pacífica en esta escuela. La norma desde el pacto para la convivencia, la mediación escolar y las estrategias propuestas por docentes y coordinadores para acercarse a los estudiantes, enseñando nuevas formas de relacionarse y hacer frente a los conflictos presentes de manera no violenta. La confianza como una construcción social dada desde los inicios de la escuela, al buscar espacios de encuentro y socialización previos al inicio de las clases, y luego en la acción académica y comunitaria propuestas para aportar desde el trabajo con los estudiantes la confianza en sí mismo, la confianza en el otro/par y la confianza en el otro/maestro, coordinador e institucionalidad. En palabras de Maturana (1992) la confianza es el fundamento de la convivencia social, cualquiera que sea el ámbito y la multidimensionalidad de ella. De hecho, no hay sustituto para la confianza en las relaciones humanas, y sin confianza no hay fenómeno social.

Por lo anterior, este informe final lleva como título: Convivencia escolar. Entre la confianza y la norma. Potrero Grande. Cali-Colombia, pues ha sido reconocido cómo la unión armónica, entre la construcción de confianza en la comunidad educativa y la implementación de la norma para han sido el marco que dio inicio a los cambios en las formas de relación al interior de la escuela y las formas de regular las situaciones conflictivas, dando espacio a una convivencia armónica y sostenida en el tiempo.

Para ampliar más estas comprensiones a continuación se describen los análisis a la luz de los objetivos específicos, los cuales apuntaron a reconstruir las narrativas sobre el conflicto escolar y las narrativas sobre la convivencia escolar, reconociendo también las prácticas formales y las prácticas informales presentes en esta escuela.

4.1.1 Narrativas sobre convivencia

La convivencia como proceso social de aprendizaje que se concibe desde el movimiento, construcción y reconstrucción constante, será el resultado del desarrollo o no de unas competencias sociales para vivir en buena armonía con los demás, que se pondrán en juego en las relaciones sociales y las prácticas del día a día en la escuela (Jiménez y Muñoz, 2012; Chaux, 2012).

En primera medida se reconoce que el operador de la institución educativa llegó al barrio Potrero Grande con apertura y reconocimiento hacia la comunidad, la cual brindó las bases necesarias para que la escuela lograra insertar sus propuestas pedagógicas e institucionales. Se dio a la tarea de organizar reuniones y encuentros con líderes comunitarios y actores claves dentro de los conflictos barriales, se vinculó con la comunidad para conocer sus visiones y comprensiones de las realidades vividas al interior del barrio, reconociendo al otro como un legítimo otro, conocedor y experto de su realidad. Esto fue aperturando la confianza, el diálogo y la escucha, que presentó a la comunidad nuevas formas de construir relaciones, desde el respeto por la diversidad, la armonía y la confianza, como fundamento del convivir (Maturana, 1992).

Las relaciones sociales entre estudiantes, docentes y padres de familia, se fueron ordenando en el tiempo a partir de la emoción y no de la razón (Maturana, 1992), existiendo un marco normativo ajustado a las necesidades de la comunidad. Esto dio paso a la construcción de una identidad común que se fue construyendo y se narra dentro del proceso social, donde se elaboran unos modos de estar y de ser en el espacio de la escuela, donde las relaciones presentes podrán ser de alianza, conflicto, concurrencia o cooperación. Todo lo anterior fue propicio para el desarrollo de habilidades sociales y nuevas formas de responder ante los conflictos presentes en la escuela (Bourdieu citado por Fortich y Moreno, 2012; Gergen, 1996). Esta identidad común, dará paso a una cultura escolar que se expresa en la vida cotidiana, creando y reforzando los significados, valores, normas, manejo del poder, participación, disciplina, solución de conflictos, trato dado al conocimiento, y formas de ver y vivir la vida escolar (Parra, 1995).

La comunicación, desde el diálogo y la escucha asertiva, propician espacios para la reflexión crítica de niños y jóvenes frente a sus propias realidades sociales, donde la agresividad y la violencia son vividas y aprendidas desde sus contextos barriales y familiares. Esta reflexión crítica del contexto, se hace necesaria para la asunción de los cambios en las formas de relación y de regulación de los conflictos, invitando a los estudiantes a desplazarse desde la validación y normalización de la agresividad y la violencia, que ha sido reforzada por su medio social primario (Howard, 1995). En este sentido, será la escuela la encargada de construir otros referentes de identidad y nuevos

significados que ejemplifiquen en la cotidianidad nuevas pautas de relación, desde el respeto, el diálogo y la legitimidad del otro.

La Cultura Escolar se impone en la llegada de nuevos estudiantes a la institución, los cuales terminan adaptándose poco a poco a esta cultura e identidad que la institución presenta. En palabras de Mockus (2002), para que la cultura y el pluralismo cultural de todos los que entran en relación, no se traduzcan en un “todo vale”, se necesita relacionar de manera nueva la autorregulación individual y la autorregulación colectiva. Así, aunque otros tengan reglas parcialmente distintas a las mías, de ninguna manera significa que yo pueda o deba volverme más laxo con las mías, se puede reconocer las otras tradiciones culturales, pero no por ello he de debilitar mi pertenencia a una tradición específica. Es esto lo que ha logrado la escuela que suceda, pues los estudiantes se vuelven defensores y replicadores de las formas como se construye la convivencia escolar, así cuando los estudiantes nuevos proponen acciones de violencia, los antiguos pueden regular la situación sin afectar la convivencia.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) con énfasis en el arte, permite, a diferencia de otras escuelas públicas, que esta cuente con una planta más amplia de docentes en estas áreas, además de los recursos necesarios para su desarrollo; esta propuesta planteada por el operador de la escuela como estrategia para incentivar la permanencia escolar, el desarrollo de nuevas habilidades sociales y el aprendizaje significativo de los contenidos académicos, se convierte en una de las mayores apuestas de esta escuela hacia los cambios necesarios frente a la conflictividad, como lo reconoce Pérez (2013) en su investigación: impactar las muestras de violencia escolar desde el PEI permite ver resultados positivos y sostenidos en relación a la convivencia escolar. El arte como expresión del ser y las muestras artísticas como espacios de celebración conjunta, además de brindar espacio para el desarrollo de habilidades sociales, construye vínculos entre los estudiantes, que fomentan la confianza al celebrar juntos los resultados alcanzados y los acuerdos cumplidos.

Otros espacios donde se entrenan las habilidades sociales, son las formaciones que organizaciones externas brindan a los niños y jóvenes sobre temáticas como el liderazgo, trabajo en equipo y empoderamiento para aportar a su entorno social. De igual

manera, en el proceso de representación estudiantil y en la participación del grupo de mediación escolar, los estudiantes ponen en práctica su liderazgo para acompañar y apoyar en el sostenimiento de la convivencia en el salón de clase, y en otros espacios de la escuela.

Todas estas propuestas serán espacios de entrenamiento y educación de las competencias para vivir en comunidad, siendo la escuela el espacio propicio para desarrollarlas en su cotidianidad, donde los niños deben aprender a defenderse del uso arbitrario de la fuerza sin usar la fuerza, desarrollando competencias que les permitan prevenir y contener las agresiones, reconociendo y resolviendo los conflictos, y controlando o mejor, evitando las intimidaciones. Chaux (2012) resalta que las escuelas colombianas deberán trabajar sobre las competencias ciudadanas con el fin de formar ciudadanos que puedan ayudar a construir sociedades más pacíficas y democráticas, al mismo tiempo que servirán para ayudar a blindar las escuelas frente a la violencia que las rodea en sus inmediaciones.

De esta manera puedo concluir que las narrativas sobre convivencia escolar, mostraron el trabajo realizado por esta institución para adecuar un proceso académico y normativo a las necesidades de un contexto social, logrando instaurar relaciones armoniosas en sus aulas, superando los decretos que, desde la violencia, el contexto barrial y familiar se proponían impartir sobre esta escuela.

4.1.2 Narrativas sobre conflicto

Las narrativas sobre conflicto, retomaron los impactos de la violencia barrial sobre la violencia escolar, la influencia de las fronteras invisibles que dividen los diferentes sectores dentro del barrio, haciéndote “enemigo” del que vive en otro sector. Igualmente, la validación de la agresividad como forma habitual de relacionarse con el otro, donde los discursos violentos que se replican desde la casa y el barrio llegan a la escuela en los primeros años de la institución donde se presentaban agresiones físicas masivas, en descansos, espacios de encuentro y salones de clase, donde era común la amenaza y el arma blanca. Estos eventos son protagonizados por el género masculino en su mayoría, inmersos en los conflictos entre pandillas.

La extraedad por la desescolarización que presentaban los estudiantes en sus inicios, era algo regular en los salones de clase, lo cual afectaba la convivencia, al encontrarse en grados de primaria a jóvenes de edades superiores y participantes activos de los conflictos en el barrio, los cuales se hacían presentes constantemente en la escuela.

En la llegada a la nueva sede, al interior del barrio Potrero Grande, luego de haber iniciado clases en sedes anexas en otros barrios, los conflictos siguieron presentándose, pero ya había iniciado el proceso de implementación de la Cultura Escolar la cual iba disminuyendo la asunción violenta y agresiva de los conflictos. Frente a las situaciones de enfrentamiento de las pandillas en inmediaciones a la sede de la escuela, se trabajó con los estudiantes y docentes sobre el autocuidado ante las acciones violentas, utilizando simulacros para educar el comportamiento ante las balaceras presentes cuando ellos se encontraban en la escuela, lo cual también serviría a los estudiantes para actuar ante las balaceras presentes cerca a sus casas.

Pasado unos años, después del año 2011, los conflictos presentados en la escuela se relacionan en mayor medida con las relaciones al interior de ella, como malos entendidos, pérdida de objetos y disputas por diferencias. Estas situaciones pocas veces llevan a la agresión física, reconociéndose ahora, como algo esporádico a diferencia de otros años donde era parte de la cotidianidad.

Otro aspecto subrayado en estas narrativas sobre conflicto en los años más recientes, es la presencia en su mayoría de estudiantes del género femenino en los conflictos a travesados por la agresión física, siendo ellas las que construyen bandos dentro del salón de clase y, cuando se presenta una situación actúan todas en apoyo. La teoría aun no me permite una explicación a este fenómeno, pero en mi práctica profesional en este contexto, reconozco como el género femenino en respuesta a las acciones violentas generalizadas, como violación, amenazas y pérdidas por muerte, de parejas y compañeros, asumen la necesidad de aprender a defenderse por sí solas, para desde la agresión física, demostrar su poder y así permanecer “a salvo”.

De este modo las narrativas sobre conflicto giraron alrededor de lo anecdótico, además de los procesos formales que desde la institución educativa son utilizados para hacer frente a los conflictos. Este es el caso de mediación escolar y los procesos dialógicos que desde coordinación permiten a los estudiantes el pensamiento crítico y la toma de consciencia sobre las maneras de hacer frente a los conflictos, invitándolos a ser mirados como una oportunidad de reflexión y de empoderamiento con el fin de transformar las dinámicas y generar verdaderos cambios para sostener la convivencia y procurar mejores reacciones por parte de todos, a la hora de presentarse un conflicto (Lederach, 2009).

4.1.3 Prácticas

Esta categoría ha sido mirada desde las prácticas formales y las prácticas informales que se reconocen presentes en esta escuela. Las prácticas formales estarán guiadas y soportadas por un marco normativo y curricular. Las prácticas informales serán reconocidas como las otras prácticas que no se encuentran estandarizadas. Aquí nos interesa reconocer y dar valor a las iniciativas que nacen desde la interacción humana y el sentido personal de aportar a esta comunidad; al llamarlas informales, nos referimos a que no hacen parte regular de las labores ya establecidas, pero siguen estando mediadas dentro del espacio institucional que es el que posibilita la relación y el desarrollo de las prácticas.

Se identificaron prácticas que promueven un ambiente educativo de participación, tolerancia, diálogo y respeto, donde la escuela se muestra coherente a la hora de impartir nuevas habilidades sociales para la vida, siendo los marcos normativos, académicos y las relaciones entre docentes, coordinadores y estudiantes el terreno fértil que sustenta estas prácticas al interior de la escuela. No se podría hablar de convivencia armónica y formas pacíficas de regulación de los conflictos, en una escuela que dinamice prácticas de exclusión, autoritarismo y cualquier propuesta de relación que rechace al otro, como legítimo otro y lo afecte en su dignidad (Cajiao, 1995; Maturana, 1992).

Bajo este marco de las prácticas que legitiman al otro, es donde tiene cabida las prácticas que acompañan desde el sentido humano a cada participante de la comunidad

educativa, a partir de unas prácticas sustentadas en lo afectivo, lo emocional y lo dialógico, que parten de la coherencia de un docente que brinda un conocimiento que se ve reflejado en su vida, en su manera de ser con y para el otro. Este proceso de cambio desde unas relaciones agresivas y atravesadas por la violencia, a unas relaciones basadas en el respeto, tolerancia y validación del otro, pasan por un proceso de reeducación relacional (nuevas formas de relación) que desde ese uno a uno que se vuelve comunitario, cada docente y cada estudiante, moviliza una caricia que sobrepasa lo material, para llegar a lo más profundo del ser del hombre. En este caso, la caricia⁶ como palabra, como lenguaje revestido de carne y movimiento, alcanza su plenitud cuando se convierte en diálogo, es decir un vehículo de comunicación entre un yo y un tú, enlazados en la construcción de un nosotros, dando cabida a nuevas formas de relación y comunicación que posibilitan el sostenimiento de la convivencia en la escuela.

Como lo señala Duschatzky (1999) la escuela en barrios como Potrero Grande, se convierte en frontera de las situaciones que afuera de ella se encuentran, permitiendo a los estudiantes ampliar su cadena de significantes desde un nuevo espacio simbólico que permite otras formas de representar lo social, brindando nuevos horizontes de sentido para la vida. Vivir en un entorno de violencia conlleva unas formas particulares de relación e interacción, donde se mezclan el miedo, el reconocimiento, la validación y las dualidades que se mueven entre dos polos opuestos: hacer parte activa de la violencia o hacer parte de la diferencia; continuar en la escuela o abandonar; diferenciarse del común o ser uno igual a todos.

En este sentido la escuela ha ganado un terreno desde sus prácticas generadas a partir del PEI basado en el arte; el pacto para la convivencia; mediación escolar; las propuestas de las organizaciones externas; las propuestas de promoción y prevención; el apoyo a la comunidad en relación a las necesidades básicas y otras problemáticas, entre otras. Las prácticas desarrolladas en la escuela han servido para que los estudiantes reconozcan otras formas de hacer y de ser en el mundo, siendo el repertorio en el que se desarrolla la cotidianidad, formando habilidades sociales y nuevos

⁶ Caricia-diálogo (Baró, 1970) utilizo este término para ampliar la comprensión de Maturana (1992) sobre el conversar, que convoca a la construcción social.

comportamientos que impactan la forma en que los estudiantes se relacionan y movilizan su accionar en la escuela. De este modo, la Convivencia Escolar será el resultado de muchos factores que deben conjugarse, siendo la escuela la que permita el desarrollo de habilidades que facilite a sus estudiantes la inserción en la sociedad, posibilitando la modificación de algunos comportamientos que les impide la vida con otros (Upegui y Von Eck, 2010).

4.2 Respondiendo a la pregunta de investigación

¿Cuáles son los significados dados a la convivencia escolar en la escuela del barrio Potrero Grande-Cali, en sus nueve años (2008-2017) de operación en concesión?

Los significados dados a la convivencia en esta escuela, giran alrededor de una visión amplia del contexto: comunidad, barrio y escuela, donde todos los integrantes de la comunidad educativa se reconocen como cocreadores de realidades y formas de vivir/convivir en el territorio. Reconociéndose desde la escuela un impacto al entorno social, con sus propuestas pedagógicas y normativas, que permiten que niños y jóvenes desarrollen habilidades sociales en las prácticas del día a día, desde la forma de comunicación y relación con los otros (pares, docentes y coordinadores), y las actividades académicas por proyectos artísticos que invitan a participar y vivir en comunidad.

Las formas de ser y de estar en esta escuela han venido fundando su propia cultura escolar, la cual es evidente a la hora de observar a los estudiantes que llegan nuevos y los que ya llevan un proceso en la escuela; se reconoce una identidad común que es evidente en las formas de relación presentes entre los integrantes de la comunidad educativa, en las cuales se pueden identificar prácticas y relaciones desde la legitimidad del otro y la confianza, desde donde parten las nuevas formas de comunicación, que han venido sembrando un sentido de pertenencia que fortalece la asistencia y permanencia de los estudiantes en la escuela, además de ser un espacio de acompañamiento y guía para el cambio de comportamientos necesarios para la convivencia armónica y la asunción pacífica de los conflictos (Parra, 1995).

Según Duschatzky (1999) la capacidad de interpelación de la escuela entre los jóvenes de sectores populares debe ser concebida como un terreno frágil, como una contingencia inscrita en un tejido social profundamente fisurado. Si la escuela se erige como núcleo de sentido es porque opera como campo de posibilidad, como sutura de profundos quiebres de la vida social. La escuela como campo de posibilidades desborda las intenciones o prescripciones educativas y se sitúan en el terreno de la experiencia educativa, del uso que de ella hacen los sujetos.

La escuela desde sus inicios se dio a la tarea de crear espacios de encuentro con los líderes y comunidad en general, ofreciendo dentro de la escuela una oferta relacional, normativa y pedagógica que brindó nuevos referentes. La norma operó desde el consenso, a través del Pacto para la Convivencia, brindando espacios para la participación y la democracia; las normas se presentaron desde el acuerdo y no desde la imposición, según Mockus (2002) será importante que niños y jóvenes se sientan acogidos en las normas, lo que guiará la aceptación y el cumplimiento de los acuerdos para convivir en comunidad.

La convivencia fue impactada por el trabajo realizado por la escuela para restaurar e instaurar la confianza: “Vivimos una cultura que está centrada en la distinción entre el bien y el mal, en la exigencia de la obediencia y, por lo tanto, en la desconfianza, y no vemos que sin confianza no se constituye lo social” (Maturana, 1992). La comunicación desde un diálogo con sentido crítico, sirvió para que los estudiantes reflexionaran sobre los comportamientos violentos aprendidos en el contexto, para desde allí, desarrollar en la práctica la confianza y las competencias sociales para convivir. La reflexión crítica sobre el contexto del barrio y la apuesta por nuevas formas de relacionarse, fue de la mano con la coherencia de la escuela, donde se impulsan relaciones de respeto, tolerancia y bienestar en todos los roles, donde ser diferente no implica ser peligroso y donde la confianza en el otro es lo que constituye lo social y la confianza en sí mismo lo que moviliza el cambio personal, asumiendo las nuevas prácticas, haciendo que se configure la convivencia a través de la aceptación de las emociones de todos los que comparten ese espacio social, comprendiendo la emoción como el fundamento de todo quehacer, como el fundamento del mismo vivir (Maturana, 1992).

Según Maturana (1996) en instituciones donde la relación es lineal y la relación de obediencia es central, se termina por asegurar el cumplimiento de una tarea sin ninguna reflexión sobre su validez o legitimidad, a diferencia de otras escuelas como esta que desplazó el modelo tradicional de la norma, por la formación de sus estudiantes para asumir la responsabilidad ética desde la reflexión y el respeto por el individuo donde el resultado no depende de la obediencia ni de la rigidez de su realización sino de la conspiración participativa en un proyecto común. En este caso el Proyecto Educativo Institucional como el mapa de ruta pensado particularmente para esta comunidad retomó sus intereses desde la raza, utilizando las artes manuales, las danzas y la música, además del fútbol y el trabajo medio ambiental como estrategia pedagógica para educar y convivir al mismo tiempo.

Así pues, los significados sobre convivencia escolar construidos en el transcurso de los nueve años de concesión de esta institución, reconocen la convivencia y el conflicto como presentes desde el inicio en la escuela. Unas prácticas que se fueron ajustando a las necesidades que se iban reconociendo en la comunidad educativa, donde desde el marco normativo e institucional se cuenta con procedimientos, materiales y disposiciones que permiten que la propuesta pedagógica de esta escuela pueda perdurar en el tiempo, mostrando los resultados que alcanza la convivencia al día de hoy.

El desarrollo coherente y constante de la propuesta pedagógica desde el arte se muestra como el gimnasio que en el día a día entrena en los estudiantes las habilidades sociales y humanas que les permiten el desarrollo de su personalidad, además de incentivar la permanencia en la escuela y la construcción de relaciones armónicas al interior de ella.

4.3 Consideraciones finales

Al concluir con esta investigación, se evidencia la necesidad de seguir ahondando en los fenómenos del conflicto y la convivencia escolar, además de profundizar en las formas no tradicionales de organización, como en este caso, las escuelas en concesión.

La caja de compensación operadora de la escuela, ha realizado amplias apuestas para construir modelos de educación y convivencia a la vanguardia, que queda

evidenciado en los resultados que se pueden observar hoy en esta institución educativa. Son nueve años, corto tiempo para los grandes avances evidenciados en relación a la convivencia en esta escuela, lo cual muestra cómo las apuestas pedagógicas han sido adaptadas a cada necesidad sentida de la comunidad, lo cual ha sido eficiente, mostrando buenos resultados para esta escuela y sirviendo de experiencia a otras ubicadas en contextos similares.

En este sentido, los resultados de esta investigación muestran varios factores que deberán ser tenidos en cuenta por otras escuelas que se planteen promover la convivencia. En primera medida, posibilitar espacios de encuentro con figuras claves dentro del territorio, en este caso jefes de pandillas y líderes comunitarios, permite construir vínculos reales de reconocimiento y confianza que serán necesarios a la hora de comprender las realidades sociales que viven las comunidades y desde allí anclar unas propuestas sensibles y ajustadas al contexto. Solo desde la confianza se logra la apertura necesaria para realizar los cambios y aceptar las nuevas propuestas que intervienen en pro de la convivencia escolar.

Como segunda medida, se evidencia la importancia de utilizar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para traducir las necesidades sociales, económicas y culturales del medio social en estrategias pedagógicas que impacten en la vida social de sus estudiantes. En este caso, el arte ha servido como herramienta para enamorar a los estudiantes de los procesos académicos, disminuyendo el abandono o ausencia escolar, muy común dentro de estas comunidades. Asimismo, acompañándolos en la construcción de nuevos conocimientos, al mismo tiempo que nuevas habilidades sociales que se desarrollan en el trabajo grupal y que utilizan el arte como espacio de expresión y reconocimiento personal que se verá reflejado en la relación con los otros.

Y como tercera medida importante para el sostenimiento de la convivencia al interior de la escuela, se reconoce el marco normativo institucional, el cual se ha movilizado desde el “manual de convivencia” hacia el “pacto para la convivencia”. Como su nombre lo indica, se plantea desde la participación y la democracia para generar otras comprensiones frente a las relaciones escolares, el conflicto, la convivencia y la norma. En este caso fue evidente como la utilización de los mecanismos de mediación, desde

coordinadores y estudiantes, da un valor vital a la comunicación en la comprensión de los conflictos y las formas utilizadas para regularlos, permitiendo el empoderamiento de cada persona hacia los ajustes que debe hacer para relacionarse de mejor manera con los otros, propiciando cambios más profundos en las personas y sus relaciones interpersonales, más allá de simplemente remediar un problema a corto plazo (Bush y Folger, 1994).

Siendo la escucha y el diálogo constantemente utilizados en esta escuela, permite en la práctica que se transite de la acción violenta, a la puesta en palabras de la emoción o molestia que desencadena la aparición de los conflictos. En el caso de coordinadores y docentes se muestra como la oportunidad de acompañar a los estudiantes a que desde el pensamiento crítico de su realidad y sus comportamientos logren identificar nuevas formas de actuar y relacionarse en la escuela.

Esta concesión educativa finaliza en el año 2020 y queda para reflexionar sobre lo que puede pasar; si se amplía la concesión o simplemente la institución regresará a ser operada por la administración pública local. En este caso se genera una incertidumbre sobre la continuidad de los procesos educativos o si es el caso cómo hacer la transición y lo más importante, como sostener los resultados hasta ahora obtenidos en la convivencia y no regresar atrás.

Como fortalezas del estudio se reconoce la etnografía como el método más adecuado para estos contextos, enriqueciendo las comprensiones sobre las realidades sociales, generando resultados profundos sobre los fenómenos, además de no alterar los contextos, participando de la cotidianidad donde se construyen los significados. Otra fortaleza, es el acceso de la investigadora a la escuela y la participación constante en las dinámicas escolares que permitió develar varias situaciones que no hubieran sido de fácil acceso en otros entornos. Y finalmente, esta investigación me dio la oportunidad de poner a prueba las comprensiones que iba teniendo en este estudio sobre la convivencia, sirviéndome de apoyo en los procesos de intervención llevados a cabo en mi labor actual, que describiré en el siguiente apartado.

Como dificultad, reconozco que el pensarse dos fenómenos sociales como son los conflictos y la convivencia bajo una división temporal, del antes y después del año 2011, exigió un constante llamado a la ubicación temporal en las entrevistas, pues las narrativas sobre el conflicto y sobre la convivencia son variables continuas, por lo cual en ocasiones fue imperceptible la distinción frente al tiempo, sobre qué se ubicaba en el antes y qué se ubicaba en el después de esa fecha, pues el relato iba y venía en el tiempo de manera continua, actualizándose en el momento presente en el que se estaba construyendo. En este sentido fue evidente como la realidad está constantemente actualizándose en el narrar, desde el presente y desde la intención consciente o inconsciente que cada persona imprime a su relato (Bruner, 1990).

Otra dificultad que se me presentó en el desarrollo de esta investigación fue mi salida inesperada y finalización del contrato laboral en el mes de octubre del año 2017 en esta institución, pues esto me obligó a generar otros espacios de encuentro con docentes, padres y egresados para realizar las entrevistas, lo cual conllevaba a además un espacio de cierre y despedida con ellos.

Así doy por finalizada esta discusión de resultados, retomando la importancia de hacer un seguimiento a las situaciones que en el año 2020 puedan presentarse en esta institución, si se reanuda la concesión o cambia a otro operador por licitación o el colegio pasa a ser una institución operada por el municipio. En todos los casos, sería vital reconocer los avances o deterioros que pueda llegar a tener la convivencia escolar y ahondar en cómo estos cambios de la dinámica administrativa impactan o no en las formas de relación ya adquiridas dentro de esta Cultura Escolar.

4.4 Rumbo Joven: experiencia que llega en el mejor momento

En la búsqueda de los egresados que necesitaba entrevistar para este trabajo de grado, dos de ellos por fin aceptaron tener una cita conmigo; eran egresados del año 2013 por lo cual yo era una desconocida para ellos. Pactamos encontrarnos en el Tecnocentro Cultural Somos Pacífico a pocas cuadras del colegio.

Pacté con una de las Trabajadoras Sociales del Programa Rumbo Joven el préstamo de un espacio para hacer estas entrevistas; al finalizar me cuenta sobre una

vacante como facilitadora para dictar el Proyecto Formativo Ocupacional [PFO], diplomado que se desarrolla en formato de sesiones diarias, cuatro días a la semana, en el horario de 8 a.m. a 12 m, por dos meses con el objetivo de fortalecer a jóvenes bachilleres de la comuna 21 en habilidades sociales y humanas desde el autoconocimiento y comprensión de su proyecto de vida en lo formativo y lo laboral, para luego, finalizado estos dos meses continuar con el diplomado en habilidades laborales y finalmente ser acompañados para postularse y acceder a un empleo formal.

Larga historia hecha corta, desde febrero del año 2018 hasta el día de hoy, he participado en tres cohortes: febrero-abril 2018; julio-septiembre 2018; y febrero-abril 2019 como facilitadora de PFO.

Sin planearlo, se me dio la oportunidad de dar cumplimiento además de los objetivos planteados para esta investigación, al objetivo personal que buscaba aportar al fortalecimiento de mi labor profesional en los procesos de intervención social.

De esta manera describiré como fui yendo y viniendo entre la teoría y la práctica, entre la escritura de esta investigación, y mi labor profesional diaria, pues no tenía experiencia en la docencia, ni mucho menos en talleres que conllevaran un constante convivir en el espacio, pues claramente desde la psicología en el colegio y en otros espacios, se proponían talleres, intervenciones grupales, pero estos con una hora de inicio y fin, que nunca superaba las tres horas, donde toda la dinámica y planeación estaban guiadas al cumplimiento de un objetivo o a profundizar en una temática en particular. Pero en este caso, el diplomando PFO hace que este grupo de jóvenes coexista a diario en el mismo espacio, lo cual conlleva a que la convivencia deba construirse entre todos, e implica entre otras cosas, aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación del conflicto (Giménez, 2005).

Luego de este año y medio, de conocer un poco más de 60 jóvenes de la comuna 21, convivir con ellos cuatro días a la semana, cuatro horas diarias, por dos meses, logré poner en práctica las comprensiones y revisiones teóricas que esta investigación me ha permitido aterrizar, las cuales me sirvieron como apoyo para el proceso pedagógico con los jóvenes del Programa Rumbo Joven y al día de hoy reconocer avances importantes

en las dinámicas grupales y en los ajustes realizados por los jóvenes a sus antiguos comportamientos y formas de pensar; por lo cual este apartado sobre lo que se ha puesto en práctica desde mi relación con los jóvenes, será también compartido con el programa como aporte metodológico y formativo.

Comprender los significados sobre convivencia en esta escuela, me permitió conocer el entramado de prácticas, visiones, acciones, formas de autoridad y de comunicación que se pusieron en marcha en las propuestas educativas planteadas en esta escuela, sirviéndome de marco de referencia para la forma de relación que iba a proponer entre los jóvenes del programa y mi rol como facilitadora.

La construcción de un marco formal para la convivencia donde se dé cabida a los conflictos, asumiéndolos desde la democracia, el diálogo y la tolerancia fueron también puestos en práctica en esta labor, lo cual era una actividad ya planteada dentro del programa. Así, en la primera sesión se realiza la firma de un “pacto para la convivencia”, el cual utilizo para “ritualizar” el momento, permitiendo que el grupo comprenda y dé valor a los acuerdos pactados, lo cual hace que sean asumidos con respeto y cumplidos de manera natural, como esenciales para convivir en el grupo.

El diálogo como herramienta de influencia sobre el pensamiento crítico fue otro aporte clave entregado por esta investigación. En este caso, el diálogo como herramienta crítica, apoya la mirada sobre las formas tradicionales de ver el empleo, reconocer el crecimiento personal e identificar las metas a futuro, donde en todas mis clases, esta mirada crítica sobre los cambios necesarios para alcanzar las habilidades sociales, para acceder al medio laboral formal, debían ir de la mano de la deconstrucción de formas y parámetros ya preestablecidos, principalmente desde la familia, donde para estos contextos, la informalidad y el trabajo como acción para subsistir al día, se convierten en un impedimento a la hora de pensarse un proyecto de vida a largo plazo y movilizarse ante ajustes de vida necesarios para asumir el mundo laboral formal.

Así pues, lo que me permitió esta labor fue comprobar como tiene un gran valor construir unos acuerdos claves de convivencia y asumir de manera grupal acompañarse en ese proceso de crecer y conocerse mejor. Fue importante en las primeras dos

sesiones, responder a todas las preguntas sobre el programa y acordar el diálogo, la tolerancia y la escucha como vitales en el proceso. Los encuentros serán la oportunidad para aprender y desarrollar en la acción nuevas competencias como herramientas necesarias para alcanzar sus proyectos de vida, convocando un pensamiento crítico para asumir los cambios necesarios para alcanzar sus metas dentro del programa.

Como quedó evidenciado en la investigación, la autoridad horizontal y el reconocimiento de las emociones propias y del grupo fue esencial a la hora de asumir una dinámica relacional de comprensión y acompañamiento para crecer juntos. Utilicé las emociones propias y las de ellos para acompañar el proceso, buscando ejemplos que conectaran con sus vidas para explicar algunas temáticas, ejemplificando con mi propia experiencia de vida otras visiones frente a una situación. La autoridad, desde una figura de respeto y confianza se hace necesaria, lo reconocí en la primera cohorte donde al conectar de manera muy cercana con los jóvenes de ese grupo, se presentaba dificultad para retomar los temas, recuperar la escucha y dinamizar el respeto entre compañeros. De esta manera, en las siguientes cohortes, conquisté en mí una postura cercana, pero desde unos límites acordados y claros, donde se acordaba que mi labor era facilitar un proceso de crecimiento y ajustes comportamentales que en ocasiones no sería fácil o cómodo, pero que allí estaríamos “todos” como grupo para acompañarnos en esa vía.

De esta manera doy cierre a la discusión de esta investigación, reconociendo más que un requisito académico, un empuje y fortaleza hacia este nuevo rol de vida que he asumido en el momento, el cual espero seguir explorando en otros espacios grupales. Concluyo reconociendo el papel que tiene la persona que se propone acompañar espacios grupales, quien deberá reconocer que su esencia como persona se ve puesta en los espacios de relación con los otros, por lo cual deberá ser consciente de sus propias limitaciones y sombras a la hora de acompañar a los otros, asumiendo con entereza y responsabilidad el tener en sus manos la oportunidad de acompañar y llevar a un buen desarrollo una propuesta, que atraviesa el ser de la persona.

A continuación, se puede observar el registro fotográfico de las tres cohortes del programa Rumbo Joven. Estas imágenes son el testimonio de un grupo de jóvenes que se relacionan de manera respetuosa y confían en los otros, lo cual permitió la expresión

constante de emociones, temores y comprensiones que fueron el piso fértil que abrió la transformación de vida que se dio en cada uno de estos jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F: Ediciones Coyoacán.
- Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Sociológica, (73), 249-264.
- Bush, R. y Folger, J. (1992). *The Promise of Mediation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental: mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias Derecho, literatura, vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, A. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina,
- Centeno, C. (2012). De representaciones y sentidos socio-territoriales. El caso de afrocolombianos habitantes de Charco Azul, Mojica II, Cinta Sardi y la Colonia Nariñense en Cali. *Prospectiva*, (17), 47-85.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Guía No. 49. Bogotá, D.C., Colombia: MEN
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Colombia: Taurus

DANE (2012). *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan – ECECA para Estudiantes de 5° a 11° de Bogotá. Presentación de resultados* https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/presentacion_ConvivenciaEscolar_2011.pdf.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Elías, N. (1990). *La Sociedad de los Individuos*. Barcelona, España: Ediciones Península.

Fortich, M. y Moreno, A. (2012). Elementos de la teoría de los Campos de Pierre Bourdieu para una aproximación al derecho en América Latina: consideraciones previas. *Revista Verba Iuris*, (27), 47-62. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/verbaiuris/article/view/2214/1687>

Flores, L. (2010). El placer de aprender. *Revista Electrónica Educare*, (14), 41-47.

Fundación FES-COLCIENCIAS (1995). *Proyecto Atlántida. Estudio sobre el Adolescente Escolar en Colombia*. Tomo I La Cultura Fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

García, K. (2011). Tiempo y narración. Una forma de permanencia en el mundo. *Revista Casa del tiempo*, (42), 12-16. Recuperado en: http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/42_iv_abr_2011/casa_del_tie_mpo_eIV_num42_12_16.pdf

Gergen, K. (1996). *Realidades y Relaciones: Aproximación a la Construcción Social*. Barcelona: Paidós Ibérica

- Gergen, K. (2007). *Kenneth Gergen. Construccinismo Social. Aportes para el debate y la práctica*. En A. Estrada y S. Diaz granados (Comps.) Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes. Universidad de los Andes.
- Giménez, C. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. Puntos de Vista Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid: 1,1, 7- 31.
- Giménez, C. (2015). Promoviendo la convivencia ciudadana intercultural en barrios de alta diversidad. Ideas y experiencias para una praxis comunitaria. *Revista Cuadernos Manuel Giménez Abad*. Extra (4), pp. 48-68.
- Gonçalves, D (2007) Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, 14(28), 28-37.
- Guerrero, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Azarbe Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3). Universidad de Murcia. España.
- Güelman, M y Borda, P. (2013). Efectos biográficos del método biográfico. Reflexiones a partir de una experiencia de investigación con jóvenes de barrios marginalizados del Área Metropolitana de Buenos Aires. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Horton y Horton. (1973) *Introducción a la sociología*. Centro Regional de Ayuda Técnica. México: El Ateneo.
- Infante, M. (2017). *Dilemas sobre la Materialidad Política de los Cuerpos y Aproximaciones Pedagógicas*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. En el 4to. Coloquio Internacional de Inclusión Educativa. Los desafíos de la educación inclusiva UNIPE (Universidad Pedagógica Nacional,

- Argentina). Recuperado de: <http://coloquioinclusioneducativa.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Resumen-Marta-Infante.pdf>
- Idrobo, C. (2004) *Problemas en la construcción narrativa de la identidad* (Tesis de Pregrado). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.
- Jiménez, J. y Muñoz, F. (2012). *La paz, partera de la historia*. Recuperado el 20 de abril de 2016, de http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/paz_partera_de_la_historia/1.pdf
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6, 2, 1-24.
- Lederach, J. (2009). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. Good Books: Bogotá, Colombia
- Martín-Baró, I. (1970). *Psicología de la caricia*. *Estudios Centroamericanos*, ECA, (25), 264, 496-498
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Cuarta Edición. Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A. Santiago, Chile.
- Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado. *Cinta Moebio*, 27, 27-33. Recuperado en www.moebio.uchile.cl/27/merlinsky
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de la ley, moral y cultura. *Perspectivas*, (22), 19-37.

- Molina, N. (2004). *Resistencia comunitaria y transformación de conflictos. Un análisis desde el conflicto político- armado en Colombia*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Muñoz, F. y Martínez, C. (2011). Los hábitos de la paz imperfecta. En F. Muñoz y M. Bolaños (Ed), *Los hábitos de la paz teorías y prácticas de la paz imperfecta* (pp. 37-64). España: Universidad de Granada.
- Noel, G. (2007). Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos. Reseña de tesis. *Propuesta Educativa*, 29, 107-109
- Observatorio de realidades sociales de la Arquidiócesis de Cali (2015, septiembre). *Boletín número 54 Potrero Grande, un barrio que necesita alternativas ante la magnitud de los olvidos sociales*. Recuperado de <http://observatoriorealidades.arquidiocesiscali.org/noticias/boletines/boletin-numero-53-potrero-grande-un-barrio-que-necesita-alternativas-ante-la-magnitud-de-los-olvidos-sociales.html>
- Observatorio Social de Cali (2011). *Violencia, convivencia y dinámica social en Cali: lectura desde el observatorio social de la Alcaldía Municipal Santiago de Cali*
- Organización Internacional para las Migraciones (2015). *Jóvenes Constructores de Paz. Presentación de resultados de la experiencia de Mapas de Vulnerabilidad, Riesgos y Oportunidades en Potrero Grande, Cali*. Documento impreso entregado a la comunidad y las organizaciones que operan en el barrio.
- Parra, R. (1995). El Tiempo Mestizo. Escuela y Modernidad En Colombia. *En Fundación FES-COLCIENCIAS Proyecto Atlántida. Estudio sobre el Adolescente Escolar en Colombia. Tomo I La Cultura Fracturada*. Ensayos sobre la adolescencia colombiana. Tercer Mundo Editores

- Pérez, F. (2013). *La violencia estudiantil en Santiago de Cali “estudio de caso Institución Educativa Eustaquio Palacios entre los años 2007 – 2010”* (Tesis de Pregrado). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.
- Pérez, V. y Ospina, L. (2015). *Representaciones narrativas de la escuela por los niños, niñas y jóvenes del programa aceleración del aprendizaje de la I.E Fe y Alegría Luis Amigó*. Tesis de Pregrado en Licenciatura en pedagogía infantil. Facultad de Educación. Departamento de Educación Infantil. Universidad de Antioquia.
- Ross, M (1995) El conflicto y las disposiciones psicoculturales. *En M. Ross. La Cultura del conflicto: Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia* (pp. 21-38). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Sandoval, C. (2003). *Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior; ICFES. Colombia: Hemeroteca Nacional Universitaria Carlos Lleras Restrepo
- Touzard, H (1981). *Consideraciones sobre el conflicto social*. *En H. Touzard, La mediación y la solución de los conflictos* (pp. 23-75). Barcelona, España: Editorial Herder.
- Upegui, E. & Von Eck, B. (2010). *Complejidades de la convivencia en el escenario escolar* (Tesis de Maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Villar, L. y Amaya, A. (2010). Imaginarios colectivos y representaciones sociales en la forma de habitar los espacios urbanos. Barrios Pardo Rubio y Rincón de Suba. *Revista de arquitectura*, (12), 7-27.

World Visión Internacional (2008). *Informe final de diagnóstico programa de desarrollo de área Potrero grande comuna 21*. Cali: Colombia: Visión Mundial Colombia.