



Los padres en interlocución con la escuela*

Síntesis

El presente artículo expone el proceso y los resultados de la investigación "La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos", realizada en 33 instituciones públicas y privadas de la localidad de Suba en Bogotá. El proyecto fue desarrollado por un grupo de comunicadores sociales y pedagogos vinculados a la Corporación OXIMORON; en convenio con la Alcaldía Local de Suba y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo (IDEP). En él se describen las dinámicas sociales dadas alrededor de los conflictos escolares, que afectan los procesos comunicativos no sólo en la escuela sino también en su entorno en relación con los espacios mediáticos y no mediáticos en los que participa toda la comunidad educativa.

Synthesis

This article exposes the process and the results of the investigation "La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos", made in 33 institutions of the Suba's locality in Bogotá. The project was developed by a group of social communicators and pedagogues of the OXIMORON Corporation and in agreement with the Alcaldía Local de Suba at Bogotá City and the Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) too. On it, the investigators describe the dynamic around the scholastic conflicts, that also affect the communicative processes not only into the school, but to its surroundings in relation to the mediatic and nonmediatic spaces in which all the educational community participates.

César A. Rocha T.**
Bibiana Perilla Triana
Elssy Y. Moreno Pérez
Vanessa Forero Rey
Rigoberto Solano Salinas

Comunicadores Sociales – Periodistas
Corporación Oximoron
www.oximoron.8m.net
coximoron@hotmail.com

* Investigación participativa realizada por el grupo de investigación de la Corporación Oximoron, financiada por la Alcaldía Local de Suba y apoyada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) de la Secretaría de Educación del Distrito. Localidad de Suba, Bogotá D.C., Colombia, Junio de 2003 – Julio de 2004.

** Director del Programa de Comunicación Social – Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de Uniminuto. Director de la Investigación.

Introducción

Aunque en la Ley General de Educación el Estado colombiano ha reconocido a las Asociaciones, Ligas y Federaciones de Padres como actores determinantes de la comunidad en el proceso formativo de los estudiantes, es preciso anotar que, al menos en la práctica, el interés por el análisis y dinamización de las Asociaciones de Padres de Familia (en adelante APF) no es muy notorio. Así lo demuestra la reducida cantidad de trabajos académicos o de intervención social sobre este sector de la comunidad escolar; en general se busca establecer el papel de los padres en diversas situaciones de la vida escolar, pero no propenden a que éstos se conviertan en sujetos de su presente y futuro como participantes activos de la escuela y su entorno¹.

La situación de exclusión de los padres y madres en el devenir escolar, tiene fundamentalmente, dos escenarios. Primero, desde la escuela algunos directivos, docentes e incluso estudiantes asumen a padres y madres de las APF como *menores de edad* o factores de riesgo que amenazan el "orden institucional" construido en la escuela. En sectores populares signados por la marginalidad (como es el caso de Suba) el discurso de la no participación de los padres y madres en la escuela se fortalece desde el argumento de su baja escolaridad². Segundo, la mayoría de las APF enfrentan varios de los problemas atávicos de muchas de las organizaciones sociales de nuestro país: intereses individuales en nombre de lo colectivo, desconocimiento del marco legal, liderazgos individuales, dificultades para negociar perspectivas y sentidos, baja legitimidad, entre otros, si-

1 ÁVILA PENAGOS, Rafael, "La construcción social de los proyectos educativos institucionales", en *La Investigación en Educación y Pedagogía. Proyectos de Investigación 1989 - 1999. Informe Final*. Santa fe de Bogotá, Colciencias, 1995.

tuaciones que generan más desconfianza de parte de los demás integrantes de la comunidad educativa.

El interés por desarrollar un trabajo de investigación participativa con APF surgió desde las inquietudes conjuntas de la Administración Local de Suba, en la ciudad de Bogotá y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-.

En cuanto a la dimensión territorial, la Localidad Suba es uno de los sectores capitalinos con mayores índices de violencia³ y mínimos niveles de movilidad y participación social. Se infiere que la gestión de los conflictos en general -lo local, el hogar, la escuela- es crítica y por ende afecta las posibilidades de desarrollo social y humano.

Desde "La comunicación de los padres y las madres con la escuela a partir de la gestión de los conflictos": proponíamos que las APF de Suba no sólo colaboraran con sus hijos en el proceso educativo, sino que participaran de manera decidida en la democracia escolar por medio de la reflexión y gestión de los conflictos que ocurren en el hogar, en la localidad y en la misma escuela, para que todos aprendiéramos a reconocer diferentes lógicas de vida construyendo conocimiento territorial.

2 Por ejemplo, en VERGARA, Carmen Helena y SIMPSON, Mary "Análisis de la situación básica en Bogotá", en *Revista Gestión, Educación y Ciudad*, IDEP, No 5, junio de 1998, se asegura que el contexto de los niños de los sectores menos favorecidos no es el mejor, entre otras cosas porque la escolaridad de los padres es baja y por eso no los pueden acompañar en su proceso de aprendizaje. Si bien esto incide, se termina acusando a los padres de los problemas de los hijos. Consideramos que es justo que cada uno de los actores de la comunidad educativa asuma las responsabilidades que le competen.

3 Según el Informe de Comportamiento Social Año 2002, de la Policía Metropolitana, es la cuarta localidad por tasa de homicidio; para 2001, la Secretaría de Gobierno, la reportó como la tercera localidad en casos de violencia intrafamiliar reportados a entidades distritales.



■ Aprendizajes

El objetivo de la investigación fue: Construir procesos comunicativos en 33 colegios de Suba entre los padres de familia y el resto de la comunidad educativa, a partir de la reflexión colectiva y la gestión de los conflictos que se presentan en el territorio, con el fin de generar ciudadanos responsables y partícipes de la vida escolar y territorial.

Para lograr tal fin, precisábamos alcanzar otros objetivos como:

- Reflexionar colectivamente sobre el estado en que se encuentra la oferta educativa por ejemplo en el Manual de Convivencia y en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de los colegios mencionados para que con el aporte de los padres de familia, se construyan o mejoren estos instrumentos generando reglas de juego en el plano de lo público.
- Crear escenarios de encuentro (mediáticos y personales) entre la comunidad educativa y los padres de familia para discutir sobre los conflictos territoriales.
- Fortalecer el capital social, a partir de la gestión de algunos conflictos territoriales, especialmente aquellos con amplia incidencia social y escolar.
- Producir conocimiento territorial –indicadores de análisis, variables, conceptualizaciones e interrogantes– sobre el entorno de los colegios, para
- Institucionalizar reglas de juego escolares y propiciar la interiorización de éstas en el plano social, para mejorar la convivencia.

El diseño metodológico de la investigación tuvo cinco etapas:

1ª Fase. Diagnóstico participativo. En donde indagamos sobre las características y posibilidades de escenarios institucionales y no institucionales tanto de la escuela como de su entorno familiar, barrial y local para manejar

los conflictos. Por otra parte, analizamos la capacidad de las APF para hacerse co-responsables de su gestión.

2ª Fase. Formación a padres y madres de familia. En temas como: 1) Análisis de conflictos 2) Construcción y adaptación de escenarios (mediáticos y personales) para la gestión de conflictos, 3) Construcción social de reglas de juego y producción de conocimiento territorial.

3ª Fase. Gestión de conflictos. La idea era que espacios como el Comité de Convivencia, la reunión de padres de familia, el Consejo Académico, y otros, como la radio, la prensa y la televisión escolar, se convirtieran en escenarios reales y efectivos para la reflexión y gestión de los conflictos.

4ª Fase. Mesas de Trabajo sobre conflictos particulares. En donde los padres y demás actores escolares provenientes de diferentes colegios conformaron grupos de trabajo para socializar las experiencias particulares que se obtuvieron y reflexionar colectivamente sobre la manera de afrontar determinado conflicto.

5ª Fase. Foro local sobre conflictos escolares y sociales. Un escenario para socializar las diferentes miradas sobre los conflictos, pero también para construir categorías colectivas de análisis y reglas de juego que les sirvieran a la escuela y a la sociedad en general, para hacerle frente a los diferentes conflictos.

El diagnóstico

Aun cuando falta mucho por hacer, el cambio en la política educativa es notable. En la nueva Ley General de Educación se reconoce que la educación es un proceso en el que caben muchos, entre ellos los padres de familia, que son parte de lo que se ha llamado la *comunidad educativa*. Pero en la vida cotidiana ese recono-

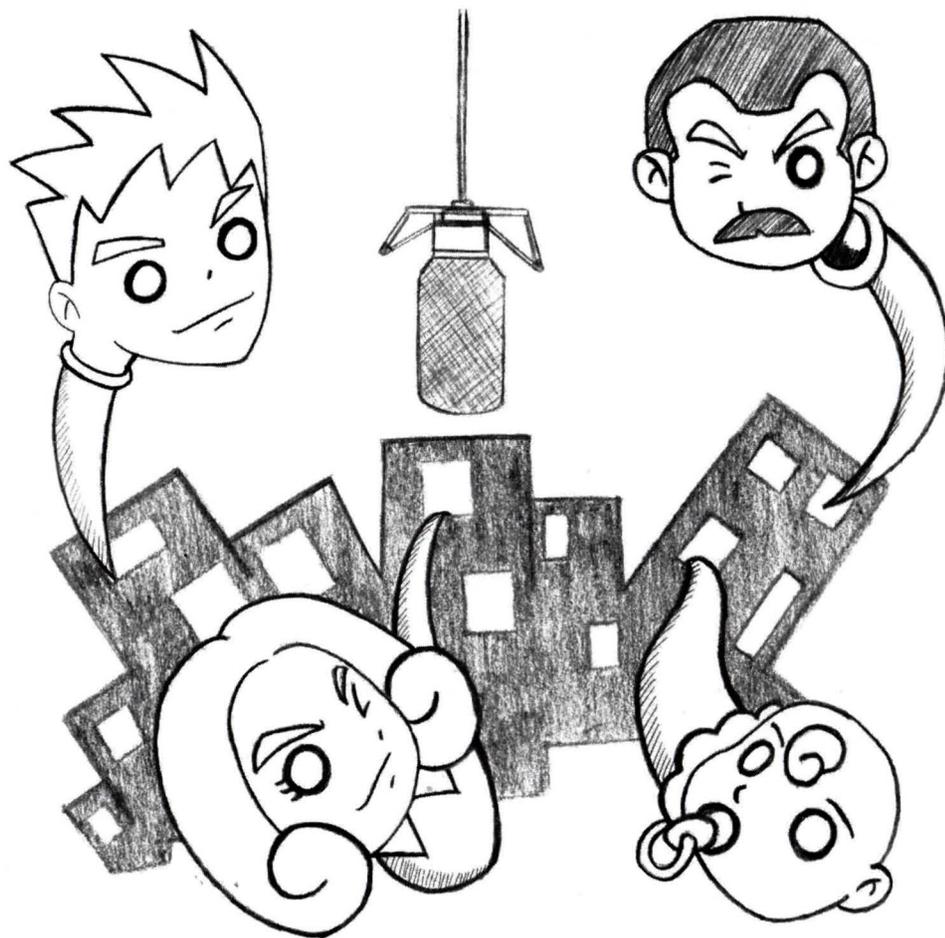
Mediaciones

cimiento es un tanto difuso. Por ejemplo, en los manuales de convivencia se asimila a los padres como una especie de vigilantes de sus hijos. Según pudimos observar en los talleres realizados con los padres, los manuales de convivencia hablan de un padre que reemplaza a la escuela, que se convierte en un intermediario entre la escuela y su hijo, es un padre censor o veedor de lo que hace su hijo después de la salida del colegio, pendiente de lo que hace en su tiempo libre, de las tareas que le dejan, del rendimiento académico de sus hijos y de su presentación personal. Es algo así como un *gendarme de la disciplina* fuera de la escuela.

Fijémonos: en general la escuela es un espacio de aprendizaje, sin duda, pero es un espacio también donde lo que reina es la disciplina y el leguleyismo. La escuela considera que lo hace tan bien que quisiera que los padres hicieran lo mismo. Un buen padre es aquel que logra conservar el orden individual y colectivo. El orden lo instaura la escuela, el papel de la madre y del padre de familia es hacerlo efectivo en la casa y fuera de ella.

El colegio quisiera que los padres de familia se convirtieran en otros actores-ley, pero de civil; es decir, es un actor-ley que se basa en la normatividad escolar, para

evaluar al otro, en este caso a su hijo. Decimos que son actores civiles porque no tienen las herramientas *institucionales* con las que cuentan los actores-ley escolares. Lo que estamos viendo es que las leyes son las de la escuela, pero las sanciones son las de cada cual. Las sanciones varían según la racionalidad de los padres, que se hacen visibles a través de prácticas disciplinarias.





■ Aprendizajes

Además de lo anterior, el manual piensa un padre que no existe. Una madre y un padre que no trabajan, no estudian, usualmente no se tiene en cuenta que en ocasiones llegan cansados a su casa, que tienen problemas en su trabajo, en el bus, en la calle. Se piensa en un padre y una madre veedores, que para ser efectivos en su trabajo deben contar con tiempo y disposición, pero no siempre es así.

Otro deber de los padres es el de cumplir con sus obligaciones contractuales, como pagar la pensión, proveer el uniforme escolar a sus hijos y asistir a la entrega de notas. Por el incumplimiento de estas obligaciones el hijo recibirá una sanción, como la pérdida del cupo en la institución escolar donde se encontraba; de tal manera que por una falta de los padres y madres de familia, los niños pueden truncar su proceso de aprendizaje. Este es el único caso en el que un actor de la comunidad educativa comete una falta y otro es quien recibe la sanción.

Ahora, ¿cómo se ven los padres a sí mismos? Al parecer de la misma manera como el colegio los ve a ellos; es decir, también como *gendarmes civiles de la disciplina*. En general los padres comparten la función veedora que les otorga la escuela, y ya hemos visto que ese rol no contribuye a fortalecer los lazos de comunicación con sus hijos.

Creemos que los padres buscan incesantemente convertirse en *gendarmes*, pero en la vida de hoy es muy difícil alcanzarlo. La mayoría de los padres de familia son ciudadanos con ritmos de vida acelerados por la distancia entre el lugar del trabajo y el hogar, con intereses disímiles, con percepciones acerca de la vida en ocasiones encontradas entre ellas, con bajos ingresos y difíciles condiciones de vida. Con todo esto es muy difícil convertirse en *gendarmes civiles de la disciplina*.

Es decir, son madres y padres de carne y hueso con errores y, por supuesto, también con virtudes. Algunas de estas bondades son, por ejemplo, el hecho de que estos individuos cuenten con nuevos aprendizajes. Son padres y madres que están tratando de comprender una sociedad distinta, con nuevas lecturas y significaciones. También son padres que han evaluado muy bien su propia historia, y en muchos casos no están dispuestos a repetirla, especialmente en asuntos relacionados con la convivencia y el manejo de conflictos en el hogar y la escuela. Y por último, son padres y madres que hoy por hoy no poseen tantas verdades, pero están en la búsqueda de respuestas a una buena cantidad de interrogantes⁴. Son padres que ejercen la autoridad, pero se siguen preguntando si es la mejor manera de enfrentar la convivencia con sus hijos y sus semejantes.

Ahora, en relación con los grupos de padres y madres de familia (como las Asociaciones de Padres de Familia o los Consejos de Padres) ¿cuáles son los roles que le asigna la escuela en los procesos de participación? Por lo visto en el proyecto realizado en la localidad de Suba, les atribuyen dos roles. El primero, es el de quienes consiguen recursos para los centros educativos. Se les asume como un grupo disponible que posee buena capacidad de gestión para contribuir a las obras programadas por la institución. Segundo, el otro rol es el de apoyo logístico a la actividad pedagógica. Es asumir el rol de *gendarme*, pero en actividades escolares dentro y fuera

4 Norbert Elías afirma que "las relaciones (como las de la familia) siempre están cambiando. El reto se plantea cada vez de nuevo. Para los hombres, la necesidad de trabajar conscientemente en sus relaciones mutuas nunca se acaba". Esto para indicar que las familias se han ido constituyendo poco a poco, y los conflictos entonces se han manejado de formas diferentes a lo largo de la historia. Véase: ELÍAS, Norbert. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Grupo Editorial Norma, Editorial Universidad Nacional, Bogotá, 1998, págs. 407-450.

del centro educativo. Entonces la participación de los padres es concebida por la escuela no para decidir sino como ayudantes de la actividad pedagógica y didáctica.

Ellos (los grupos de padres), por el contrario, asumen dos roles. El primero es el de veedores de la gestión administrativa en la escuela. Es decir, muchos grupos de padres evalúan permanentemente el destino de los recursos de las instituciones educativas. Pretenden velar por la transparencia en la escuela. Y el otro rol asumido es el mismo que piden las directivas de las escuelas; o sea, el de agentes de recursos. De tal manera que la participación que los padres asumen es importante para las instituciones escolares, pero no es decisoria ni sobre la política educativa, ni sobre las prácticas de convivencia en la escuela.

Lo que estamos viendo es una participación sin interlocución. ¿Cómo lograr que los otros actores escolares reconozcan la calidad de interlocutores de los padres de familia y de los grupos de padres, y que éstos mismos aprendan a reconocerse como parte de la comunidad educativa? Creemos que los colegios están en mora de dejar de mirarse el ombligo, y comenzar a comprender el entorno en el cual se encuentran inmersos. Los padres hacen parte de ese entorno.

Etapas de formación

Luego del diagnóstico entramos a la fase de formación. En esta etapa se tuvieron en cuenta como posibles espacios para la gestión de los conflictos: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia, Comité de Convivencia, Radio, Televisión y Prensa Escolar. Allí no sólo los padres de familia tuvieron la posibilidad de participar; también lo hicieron docentes, estudiantes y

en algunos casos, personas del entorno, entendido éste como parte del contexto en el que están inmersas las dinámicas escolares.

Se logró un acercamiento al concepto de conflicto, en el que abordamos temáticas tales como: noción de conflicto, comunicación en el conflicto y características de las racionalidades en los conflictos escolares. Para cada uno de los escenarios se analizaron diversos sucesos de la vida escolar a partir de dilemas sociales y de esta manera los participantes iniciaron un proceso en el que se cuestionaban acerca de su papel en el contexto escolar.

La visión inicial de los participantes (en su mayoría estudiantes) en los talleres sobre medios, estaba enfocada a comprender y aplicar aspectos técnicos. La prensa, por ejemplo, era pensada como un medio difícil de construir, no sólo por los recursos económicos sino por el poco interés por la lectura. En cuanto a los medios audiovisuales, los participantes consideraban que brindaban mayores facilidades para recrear atractivamente los procesos cotidianos. Frente a la vinculación de los padres en los espacios mediáticos, los estudiantes manifestaron cierta oposición, según ellos, los padres no compartían sus propuestas y no respetaban los acuerdos.

La participación de otros actores sociales, se dio en espacios como la radio y la televisión. Desde allí se generaron nuevas interacciones e interrelaciones que abrieron paso a diferentes acciones colectivas que buscaban apoyar, construir y gestionar procesos de convivencia escolar.

En cuanto a los manuales de convivencia, éstos no representaban un espacio posible para la construcción de reglas de juego ni para la interacción de los actores escolares. Por el contrario, respondían a una estructura (filosofía institucional, derechos, deberes, sanciones y



Aprendizajes

estímulos) cerrada, usualmente indiferente a las dinámicas y conflictos escolares cotidianos.

En este sentido, esta etapa del proceso abrió paso a que problemáticas como *pandillismo*, inseguridad, embarazos a temprana edad y drogadicción se discutieran en el plano de lo público. De tal manera que el manual y los comités de convivencia ya no se veían como un escenario donde las normas y sanciones eran las únicas salidas a los conflictos. Por el contrario, estos espacios (no mediáticos) junto con el PEI, desconocido hasta entonces por buena parte de los padres de familia, resultaron ser para ellos un espacio escolar que les permitiría visualizar las problemáticas propias de cada centro educativo.

La elaboración de mapas de cartografía social permitió, en algunos espacios, conocer que la localidad de Suba, a pesar de la "mala fama" y el peligro que para muchas personas representa (por considerarse como un territorio inseguro, sobrepoblado, violento, desordenado) es también una oportunidad de desarrollo y de construcción de lo público desde la escuela. En ese sentido, la descripción de la realidad social del entorno cercano permitió que los participantes fueran un poco más conscientes de la necesidad de la transformación de actitudes de indiferencia y no participación, como objetivo para el mejoramiento de la calidad de vida.

La etapa de formación representó para los padres un proceso abierto para pensar la construcción de lo público; incluso, algunos de los participantes presentaron algunas iniciativas de negociación frente a conflictos locales que afectaban el entorno cotidiano. Por lo tanto, además de los logros académicos, se obtuvieron beneficios sociales y convivenciales.

En resumen, se identificaron algunas problemáticas internas y externas a partir del reconocimiento del territo-

rio, situación que permitió descubrir, detallar o comprender aspectos territoriales que afectan de una u otra manera la vida cotidiana. Es así como los participantes empezaron a reconocer y analizar diversas racionalidades e intereses asociados con los conflictos escolares – sociales.

Etapa de gestión - transformación

A continuación exponemos brevemente dos estudios de caso, referentes a conflictos escolares abordados en dos instituciones educativas de la Localidad de Suba.

1. Institución Educativa Distrital (IED) La Gaitana

El caso de la APF de la IED La Gaitana es una historia que se repite con algunas variaciones año tras año en diversas instituciones escolares de la Localidad de Suba en donde, de alguna manera, se reproducen en la escala micro los grandes problemas de nuestra democracia: se eligen a personas a las que no se conoce para que administren dineros públicos y dirijan la organización (se vota por la persona, no por sus propuestas o trayectoria); se suelen asumir los liderazgos de manera individual o autoritaria; se asume a otros actores escolares/sociales como *menores de edad*, razón por la que se les excluye; la más de las veces, los conflictos se tramitan de manera inadecuada, hay grandes dificultades con respecto a la construcción de un proyecto colectivo de la organización, la desconfianza es una constante y es palpable una cierta indiferencia respecto al devenir de la comunidad escolar (a menos que afecte intereses personales, lo que resulta paradójico).

Desde finales de 2003 la APF de La Gaitana había cesado en sus funciones por problemas de orden interno como

los mencionados anteriormente; la confianza de la comunidad escolar en la organización era mínima. En los inicios de 2004, en el desarrollo de esta investigación, se creó una Comisión de Trabajo Voluntario, que se encargaría de propiciar de manera autónoma la elección de la Junta Directiva 2004, asegurar el empalme con la directiva 2003 y participar en el proyecto a fin de participar de manera decidida en la democracia escolar de la IED La Gaitana. En este proceso se cometieron muchos errores, pero los aprendizajes comenzaron a moldear hábitos de interacción como el diálogo, el respeto y la disposición a reconocer errores en pro de la APF, situación que permitió consolidar un grupo de al menos diez padres y madres, quienes de manera informal, comenzaron a dinamizar la organización.

Era claro que las necesidades de los padres y madres estaban orientadas hacia la urgencia de construir un proyecto colectivo como organización ¿Y cómo construir capital social desde una organización desprestigiada? Para llevar a buen término este proceso, era preciso esbozar estrategias orientadas a recuperar la confianza y legitimidad de la APF frente a sus bases y a la comunidad escolar de la institución educativa. Aunque los planteamientos que realizamos con los padres y madres miembros de la comisión de trabajo nunca fueron formalizados como objetivos; los podríamos resumir así:

1. Construir el proyecto colectivo de la APF por medio de la generación de escenarios de reflexión, crítica y negociación de intereses entre los padres y madres.
2. Desarrollar procesos de acción colectiva desde criterios como interés público, interdependencia, auto-organización y co-responsabilidad entre los padres y madres de la IED La Gaitana con la institución y su entorno.

Para desarrollar el primer objetivo, adelantamos un proceso que desarrollaba de manera paralela: a) una capacitación sobre el marco legal de las APF, y b) la negociación de condiciones y criterios de legitimidad para el desarrollo institucional de la organización. Sobre la legitimidad, procuramos analizar las razones por las que “la gente no participa” y concluimos que es un asunto de carácter estratégico⁵: para que la participación sea una *estrategia ganadora*, se requiere de condiciones mínimas que permitan a los participantes sentir que sus opiniones son escuchadas y valoradas, aun siendo re-evaluadas en el devenir del diálogo. Como afirma Diego Gambetta: «Es necesario no solamente confiar en los otros antes de poder cooperar, sino también creer que esos otros confíen en uno»⁶. ¿Cómo darle a entender a los demás delegados y padres que la Comisión de Trabajo creía en ellos, a fin de generar la misma retroacción? La única manera era trabajando en equipo y construyendo colectivamente pactos sobre la manera particular de ejercer las responsabilidades. Las discusiones sobre la manera más apropiada de coordinar acciones no se hicieron esperar, algunas de las propuestas fueron: inclusión de delegados en la toma de decisiones, fijación de una cuota de afiliación baja, política de transparencia en el manejo de fondos, entre otras.

5 Alejo Vargas ha sostenido que por lo general, la participación en cuanto a procesos de desarrollo es de carácter deliberatorio, mas no decisivo. Es perceptible el hecho de que los ciudadanos -en buena parte de las jornadas de planeación- resultan siendo una suerte de elementos decorativos en la fotografía de la construcción del desarrollo, no sus protagonistas. Para más información, véase: VARGAS VELÁSQUEZ, Alejo, *Participación social: una mirada crítica*, Bogotá, Almudena Editores, 2000.

6 GAMBETTA, Diego, «Can We Trust, Trust?» citado por PUTNAM, Robert, *Para hacer que la democracia funcione*, Caracas, Galac, 1994.



La planeación participativa como estrategia transformadora

Una vez consolidada la Junta Directiva de la APF, varios de los padres y madres manifestaron que era preciso “enterar a las personas” (delegados de curso, fundamentalmente) de lo que se estaba haciendo. Como contrapropuesta, planteamos construir y ejecutar el plan de trabajo de la APF a fin de generar procesos de corresponsabilidad de la comunidad educativa en los cursos de acción de la Junta Directiva para hacer realidad el lema de *mandar obedeciendo y obedecer mandando*. Para solventar algunos gastos harían mingas, si era necesario, mientras se solucionaban los asuntos económicos de orden legal. Con respecto a la manera de lograr actitudes cooperadoras, la determinación de los padres y madres coincide con el siguiente planteamiento de Elster cuando afirma que “La capacidad de hacer promesas creíbles determina que la gente coopere más de lo que haría de otra manera. La capacidad de hacer amenazas creíbles reduce el nivel de cooperación respecto de lo que sería sin esa capacidad... sin embargo, la confianza va más allá de la mera credibilidad y abarca la creencia de que la otra parte obrará honorablemente aun en circunstancias no previstas”⁷.

La confianza de los delegados en la junta directiva de la APF se incrementó notablemente, fue así como se realizó una jornada de planeación participativa en donde se esbozaron los principales rasgos del Plan de Trabajo

7 ELSTER, Jon, *El cemento de la sociedad, Las paradojas del orden social*, Gedisa, Barcelona, 1997. (Colección Hombre y Sociedad)

8 PRECIADO BUITRAGO, Juan C., RESTREPO BOTERO, Gloria María y VELASCO ÁLVAREZ, Álvaro César, *Cartografía Social*, Publicada en el ejemplar No. 5 de TERRA NOSTRA, serie monográfica de la Especialización en Gestión de Proyectos de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja, 1999.

de la APF, hicimos un acuerdo: capacitar a los padres y madres directivos de la APF en la implementación y desarrollo de la metodología denominada Cartografía Social⁸ a fin de evitar al máximo la dependencia de agentes externos, pues nuestro proyecto estaba cercano a su fin y el compartir de los miembros de la organización en la jornada de planeación hacía parte de la construcción de legitimidad de la APF de la IED La Gaitana.

Actualmente, los padres y madres se encuentran sistematizando los mapas producto de la jornada de planeación para escribir un documento-borrador que sea discutido y aprobado por los delegados y asociados para su posterior negociación y ejecución con estudiantes, docentes y directivas. Vale la pena anticipar que buena parte de los proyectos esbozados por los padres y madres están relacionados con procesos pedagógicos y de convivencia concentrados no sólo en la institución, sino pensando también en las relaciones con el entorno.

2. Institución Educativa Distrital Álvaro Gómez Hurtado

La experiencia del Colegio Álvaro Gómez refleja el interés de toda la comunidad educativa por aportarle a los procesos de convivencia, pues en medio de conversatorios, discusiones, consensos y disensos, identificaron una serie de matices que daban lugar a la problemática de violencia intraescolar y extraescolar. Pese a esto, el proceso se desarrolló en medio de un clima de hostilidades entre la APF y los directivos de la institución educativa; situación que en la actualidad persiste. Para buena parte de los participantes, la necesidad de construir alternativas de gestión ante las dificultades de convivencia, más que una motivación, era una necesidad. Fue así como desde enero de 2004 participaron en el

proceso representantes de toda la comunidad educativa, quienes graficaron una red de relaciones acerca de la dinámica institucional, de esta manera identificaron las diversas potencialidades y problemáticas de convivencia más relevantes. En esos mismos espacios fue definido el conflicto a trabajar y el comité de convivencia como escenario para abordarlos, puesto que es un espacio diseñado para ello. A continuación presentamos, de manera resumida, uno de los casos.

Historia del conflicto

Andrés* es un niño de 11 años, que cursa grado quinto de primaria por segunda vez, quien, desde muy pequeño, ha recibido apelativos como indisciplinado, distraído y conflictivo; por supuesto, esta situación ha afectado sus relaciones de convivencia en la escuela (con sus pares y con los docentes) y también en la familia. Al iniciar este proceso, era considerado por los docentes como un "niño problema" y por los compañeros como el conflicto mismo o el generador de conflictos en el curso; incluso esa apreciación

* Los nombres de los protagonistas de la historia fueron cambiados.



era de dominio público porque algunos niños de otros cursos, a pesar de nunca haber estudiado o compartido espacios con él, también manejaban el mismo discurso.

En la dinámica familiar algunas circunstancias habían contribuido al conflicto. Inicialmente, la separación de los padres y de su hermana. Algunos años después Lucía (la mamá) conformó una nueva relación de pareja (con Juan)



■ Aprendizajes

y tuvo un hijo. Las relaciones entre Juan y Andrés fueron tensas pues constantemente se presentaban agresiones verbales; por lo tanto, Lucía prefirió quitarle a Juan la autoridad sobre Andrés. Luego, empezaron a presentarse conflictos con el papá, especialmente por el incumplimiento bilateral de acuerdos.

Otro elemento decisivo en la historia de Andrés fue la escuela. Desde que estaba en grado cero debió cambiar constantemente de instituciones educativas, puesto que en la mayoría de ellas los docentes y directivos se negaban a recibir al niño para el periodo académico siguiente al que cursaba e incluso en una de estas instituciones, en el mes de abril de 1999, fue expulsado, a la edad de 5 años cuando cursaba primero de primaria. Según ellos, la razón fundamental era la agresividad del niño.

Análisis del conflicto: La violencia ¿para qué?

La incertidumbre ha acompañado por varios años a Andrés y a su familia, pero también a las instituciones educativas en las que ha participado. En algunos casos se negó el conflicto, en otros se evadió, también se implementaron medidas coercitivas; pero el conflicto jamás se gestionó. Una de las metodologías empleadas en esta etapa del proceso fue la elaboración de redes temporales del conflicto. Herramienta que facilitó el análisis de estrategias racionales tales como la exclusión/auto-exclusión, el rumor, la redistribución de la culpa, la victimización, el silencio (para asentir o para evadir los conflictos) y la agresión. Cualquiera de ellas era una alternativa aparentemente ganadora para *hacerle el juego* a las circunstancias.

A la hora de preguntarnos a cerca de las razones de la agresividad, no sólo de Andrés sino de los diferentes ac-

tores involucrados en el conflicto, pudimos identificar algunas lógicas de relación:

- Asumir la actitud de fuerte con los débiles y débil con los fuertes
- Buscar aparente protección: algunos sujetos sociales creen que al mostrar una imagen de fuerte o violento pueden evitarse peligros, puesto que no se dan muestras de vulnerabilidad.
- Al parecer la lógica de Andrés dice que toda acción (en lo posible negativa) genera una sanción (que usualmente es un castigo). Probablemente la intención de Andrés era buscar reconocimiento de las personas en quienes ha depositado su confianza, pero la única forma de hacerlo ha sido a través de acciones agresivas o violentas.

Gestión del conflicto

Las redes y los *lugares-redes*⁹ nos permitieron comprender la historia de vida de Andrés, identificar las particularidades de cada etapa del conflicto y encontramos que todas esas circunstancias son dinámicas y determinantes en las situaciones de violencia o agresividad manifiestas en un contexto escolar, familiar y social.

Algunos de los compañeros de Andrés reconocieron y comprendieron su historia, creían que "él era así por malo, porque le gustaba" y cambiaron la actitud excluyente, pero le exigieron reciprocidad; cambios que él estaba dispuesto a asumir. Las relaciones con los compañeros y las profesoras mejoraron, además hubo

9 PALACIO, Dolly, Universidad Externado de Colombia; HURTADO, Rafael, Universidad Nacional de Colombia; GARAVITO, Leonardo, Universidad Externado de Colombia, *Redes socio-ambientales en tensión, El caso de la gestión ambiental de los humedales de Bogotá*, <http://www.revista-redes.rediris.es>. Revista hispana para el análisis de redes sociales, Vol.4, N° 2, junio de 2003.

progresos en cuanto al rendimiento académico. Los papás de Andrés lo han premiado por su cambio de actitud y por el esfuerzo que ha hecho en términos académicos.

Como resultado de la gestión, se realizaron ciertos acuerdos entre los diferentes sectores de la comunidad educativa con respecto a las maneras de tejer procesos de convivencia:

- Propender por la construcción de sanciones pedagógicas: Asignar responsabilidades que se relacionen con las faltas y que generen la construcción de aprendizajes significativos.
- Cumplir los premios y los castigos para generar confianza en unos y otros. Pero esto no impediría que en algunos casos se den procesos de negociación a cerca de los mismos.
- Invalidar los paradigmas o imaginarios nocivos para la convivencia, tales como la creencia en que existen *personas-problema* y
- Reconocer públicamente los logros de los estudiantes.

Tal vez lo más importante de todo el proceso es que unos y otros empezaron a ver en la escuela un escenario de reflexión, discusión e inter – aprendizaje que puede y debe interactuar con el entorno (incluida la familia). Sin embargo, todos los participantes pese a los logros del proceso, aún son conscientes de que es apenas un proceso en construcción.

Mesas de trabajo

Las mesas de trabajo fueron en sí mismas, metodologías de acción en las que padres, algunos docentes y estudiantes, construyeron conocimiento colectivamente acerca de sus problemáticas y potencialidades. Para ello, se conformaron dos mesas de trabajo a) Violencia intra-

extra escolar y b) Asociación de Padres de Familia como organización social; pues eran temáticas comunes encontradas en los diversos conflictos gestionados en las instituciones educativas.

Inicialmente, construimos* una matriz de análisis sobre las dos problemáticas definidas y los casos trabajados en los colegios; es decir, cada una de las categorías (ubicadas en la parte izquierda), con los escenarios (ubicados en la parte superior), representaron las relaciones encontradas en el proceso de gestión.

Las categorías fueron: motivaciones, estrategias de acción, gestión, y legitimidad (esta última únicamente para la problemática de las APF); porque creemos que buena parte de los sujetos sociales, actúan racionalmente según el momento histórico, el contexto territorial e institucional y los aprendizajes obtenidos. Los escenarios¹⁰ escogidos fueron: familia, entorno, institución educativa y APF. Para el caso de la APF como organización social, se especificaron tres espacios, la Junta Directiva, el Consejo de Padres y la Asamblea General.

La relación de los escenarios con las categorías de análisis dio como resultado unas formas de ver la o las realidades de las problemáticas mencionadas; elaboraciones conceptuales surgidas de esta experiencia. Al socializarlas en las mesas, algunas de ellas fueron legitimadas, otras reconstruidas o desechadas y en otros casos, dieron lugar a la elaboración de nuevas realidades.

* Hacemos referencia al equipo de investigación.

10. Asumidos como espacios significativos de acción e interacción de los actores sociales cuando están involucrados en determinados conflictos. El escenario entonces es un espacio construido, un lugar hecho de significación gracias a las relaciones producidas.



■ Aprendizajes

Después, buscamos la visualización de la problemática en dos escalas de gestión¹¹ la micro (la escuela y el entorno) y la meso (la localidad de Suba) para construir propuestas que contribuyeran a la generación de un tejido colectivo que se hiciera responsable del manejo pedagógico de los conflictos, que son los que dan lugar a las problemáticas.

La socialización de las diversas racionalidades encontradas en cada ambiente escolar, y la oportunidad de leer y negociar la realidad a través de diversos contextos, planteó un resultado claro dentro de las mesas de trabajo: redes para el fortalecimiento del tejido educativo en la Localidad de Suba.

Cada una de las mesas planteó formas ingeniosas de encontrarle sentido a pensar en una escuela más allá de sus propias paredes, por ello las ideas expuestas dentro de cada grupo intentan crear un bioespacio¹² para compartir sentidos y negociar acciones con respecto al desarrollo social de Suba en diversas escalas.

La primera propuesta, planteada por la mesa de violencia intra/extraescolar, busca construir procesos de convivencia, en donde se puedan negociar las diferencias

11 Empleamos la cartografía simbólica, metodología con herramientas gráficas, que pretende retratar la o las realidades de manera colectiva. Esta forma de asimilar el territorio y las acciones (en escalas) corresponde a lo expresado por Boaventura de Sousa, acerca de la transformación de los conflictos de una forma más política. DE SOUSA Santos, Boaventura, *Estado, Derecho y Luchas Sociales*, Bogotá, ILSA, 1991.

12 Bioespacio: aparece como respuesta a procesos locales y regionales de desarrollo social, económico y político que vinculan actividades vitales de producción y reproducción con los recintos en que se ejecutan y donde se derivan elementos de continuidad social y diversidad cultural. FALS BORDA, Orlando, *Acción y Espacio, El territorio como construcción Social*, IEPRI, Bogotá, TM Editores, pág. 9.

dentro de la escuela partiendo de la interacción de instituciones que ayuden a darle otras visiones al proceso de negociación. Dentro de esta red se pretende incentivar mediadores escolares que logren movilizar la red a través de espacios de discusión como foros, encuentros y debates en una búsqueda constante de alternativas pedagógicas para la gestión de conflictos.

Por otra parte las mesas relacionadas con las APF como organización social, pretenden trabajar en diversas escalas. En primer lugar, se plantea el fortalecimiento de los procesos de desarrollo social de la localidad, aprovechando los espacios de deliberación y decisión existentes, para abordar los problemas locales, convirtiendo a la APF en un puente que comunique las necesidades de los padres y el contexto más inmediato de la escuela con aquellas instituciones que manejan los procesos económicos, sociales y políticos de esta escala meso.

En segundo lugar, se manifiesta la idea de tejer lazos enfocándose en la educación como eje transversal. La propuesta plantea una red entre asociaciones para abrir espacios educativos de acuerdo con las necesidades de los contextos, teniendo en cuenta las fortalezas que cada APF y cada institución educativa poseen para brindar a otros padres, estudiantes, docentes, directivos y administrativos.

Otro punto clave para el sostenimiento de las propuestas es la información, tal vez por la capacitación en el área mediática, cada una de las ideas planteadas en las mesas de trabajo intentan dejar expuesta la necesidad de encontrar mecanismos de comunicación que logren integrar a la comunidad educativa de la localidad de Suba con los procesos de desarrollo territorial.

Nosotros pensamos que los conflictos se pueden convertir en asuntos públicos desde lo micro y lo meso. Lo

político es un asunto de mirada, y ésta puede ser local, barrial o escolar. Por tanto, pensamos que es indispensable construir lo público en las dos escalas, dado que lamentablemente el ámbito micro es particular y el meso es igual, pero con un discurso público. De tal forma que en nuestro ejercicio, debe existir una relación estrecha entre las dos dimensiones, y entre todos los actores que puedan participar de esa construcción.

Conclusiones

En un proceso como el que hemos presentado son muchos los aprendizajes obtenidos, que los podemos agrupar en dos grandes campos: la investigación misma y el proceso de formación y transformación.

1. La investigación misma:

La investigación participativa que hemos desarrollado conjuntamente con los padres y madres de familia y otros actores de la comunidad educativa nos ha llevado a comprender varias cosas. En primer lugar, que los padres no son menores de edad, pero tampoco los estudiantes, ni los docentes y directivos. Todos ellos son sujetos con capacidades cognitivas, con diferentes inteligencias y con potencialidades diversas.

Los directivos y algunos docentes aprendieron que los padres y las madres también pueden ser interlocutores, que son sujetos ubicados en un espacio – tiempo determinado, y desde ahí leen las diferentes realidades. Son hombres y mujeres que poseen una trayectoria de vida significativa; y con estos saberes son capaces de reconocer otros espacio–tiempos, de aprender de ellos, e





incluso, de transformarlos. Igual, algunos padres comprendieron que sus hijos tienen razones, que existe un mundo en ellos bien distante, pero no inalcanzable. También los padres vienen reconociendo que necesitan conocer mejor a sus hijos, interpretar sus anhelos, desentrañar sus códigos y analizar mejor sus formas de relación.

En segundo lugar, esta investigación sirvió para crear una estrategia de vinculación de los padres a la escuela. Quisimos construir con los padres y madres de familia una metodología de investigación que les sirviera para aprender a reflexionar acerca de los conflictos escolares y sociales y para vincularse a diferentes espacios de la escuela potenciando sus propias competencias.

Los padres de familia pueden participar de los conflictos escolares y sociales por varias razones: a) porque en su niñez y juventud ya los han vivido, b) porque a ellos les toca la otra mitad del día (la otra jornada) y también están interaprendiendo con sus hijos, c) porque están, muchos de ellos, con la imperiosa necesidad de aprender, dado que hoy la incertidumbre sobre la convivencia los agobia, y d) porque casi todos los conflictos escolares tienen que ver con las relaciones en el hogar y porque estas últimas, igual tienen que ver con los primeros.

El tercer aspecto relevante en cuanto a la metodología participativa es la manera como se aborda el espacio-tiempo. En el proyecto se tuvo claro que los actores escolares se encontraban en diferentes espacio-tiempos. La escuela se encuentra en un espacio-tiempo que a veces pareciera cercano a un monasterio de la edad media, y en otros momentos, se acerca a lo que se ha llamado la sociedad posmoderna. Es decir, los mecanismos de regulación (léase, normas, sanciones, deberes) son bastante premodernos, pero también se nota que muchas veces ciertos actores escolares se hacen visibles por andar con sus propias normas debajo del brazo.

Pero dentro de la escuela existen otros espacios tiempos. Los estudiantes se encuentran en varios que a veces chocan entre sí. Los profesores y directivos parecen más homogéneos en este aspecto, pero realmente todos se encuentran en órdenes distintos. Estos órdenes constituyen y reconstituyen los espacios-tiempos. No pretendimos crear un solo orden, como en ocasiones se busca en la escuela o en la familia, sino generar un espacio-tiempo que incluya los órdenes distintos, al tiempo que éstos se pusieran en juego y se conviertan en posibilidades de transformación social.

A lo mejor sea demasiado presuntuoso hablar de que esta investigación logró la bifurcación (el cambio en la dirección) de la relación de los padres con la escuela, pero quizás en algunos casos pudo convertirse en una especie de atractor (un elemento que puede cambiar el orden de las cosas o generar turbulencia). Pensamos que es un atractor generado desde la propia interacción de los padres con la escuela.

2. El proceso de formación y transformación

En este punto es necesario acentuar varias conclusiones a lo largo del proceso. Lo primero por aclarar es que esta investigación se centró en la construcción de un proceso de comunicación a partir de la gestión de los conflictos. Eso significa que no se buscó una comunicación que se refleje en un producto necesariamente, sino que se genere una interlocución entre los diferentes actores escolares como resultados parciales y siempre cambiantes de la producción colectiva de sentido.

Por tanto, pensamos que las conclusiones debieran circunscribirse entonces a los procesos construidos. Como ya se ha dicho, los padres no se comunican con la escuela, pero la escuela tampoco se comunica con los

Mediaciones

padres. Esta situación pareció siempre irreversible, casi como una verdad absoluta. Fue muy difícil construir un nuevo orden, tomando en cuenta que los órdenes establecidos eran aceptados por las partes. Pero el hecho de su aceptación no garantiza la comunicación y la convivencia, no conlleva la aceptación del otro y mucho menos implica la negociación de sentido; al contrario, lo que denota es la escasa comprensión de los órdenes de unos y otros, las dificultades en la relación entre los padres y la escuela, la impotencia aprendida de los padres, reforzada desde la escuela y la sensación de que existen ciudadanos de primera clase –docentes, directivos y hasta estudiantes- y de segunda –padres y madres de familia-.

Esa aceptación de esos órdenes no es más que temor a la incertidumbre. Miedo de los directivos, profesores y estudiantes a que los padres se vinculen a la escuela y de éstos a hacer parte activa de la vida escolar. En el proyecto buscamos acotar esa incertidumbre. En primera instancia, por medio del reconocimiento de sus propios intereses. En esta investigación, a los padres y madres de familia se les consideró como unos individuos con objetivos y expectativas a veces no tan evidentes, pero siempre existentes. Es decir, no desarrollamos un trabajo dirigido en esencia hacia los padres, sin contar con sus ritmos de vida y la perspectiva de presente y futuro.

En segunda instancia, haciendo que esas vivencias pudieran entrar en el juego pedagógico, y por eso trabajamos el tema de los conflictos. Es evidente que los padres, como todo el resto de la sociedad, han participado de alguna manera en diferentes conflictos y ya cuentan con elementos cognitivos para interactuar más o menos en las mismas condiciones que el resto de la comunidad educativa. Es con estas certezas con las cuales se trabajó. En este caso las certezas fueron los

propios intereses de los padres y sus aprendizajes frente a los conflictos.

La escuela hoy tiene un gran reto, la formación de nuevos ciudadanos. Los padres quieren contribuir a este propósito, especialmente porque su interés es contribuir a la mejor calidad de vida de sus hijos, porque sienten que se merecen un mejor país, pero también porque ya iniciaron un proceso y están interesados en continuar afrontando la incertidumbre para convertirse también en nuevos ciudadanos.

Los anteriores son, a grandes rasgos, los resultados obtenidos en este proceso de investigación de un año. Falta mucho por hacer, éste es apenas el comienzo. 



Bibliografía

BORRERO GARCÍA, Camilo, *Del reglamento al manual de convivencia*, Centro De Investigación y Educación Popular CINEP, Colombia, agosto de 1997, pág 13.

BRIGGS J., y PEAT, F.D., *Espejo y Reflejo: del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y de la ciencia de la totalidad*, Gedisa, Barcelona, 2001.

CAJIAO, Francisco, *Maltrato, Violencia y Estructura Familiar*, en: *Violencia en la Escuela*, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá, 1999, págs 27-35.

CUBIDES, Humberto, *Gobierno escolar y educación ciudadana*, Proyecto IDEP, Bogotá, 2000.

DE SOUSA, Boaventura, "Pluralismo jurídico, escalas y bifurcación", en VARIOS, *Conflicto y Contexto: Resolución alternativa de conflictos y contexto social*, Bogotá, TM Editores, Instituto Ser de Investigaciones, Colciencias, Programa de Reinserción, 1997, págs 63-78.

_____, *Estado, Derecho y Luchas Sociales*, Bogotá, ILSA, 1991.

ELÍAS, Norbert, *La civilización de los padres y otros ensayos*, Vitral, Bogotá, Editorial Norma, Editorial Universidad Nacional, 1998, págs. 407-450.

ELSTER, Jon, *El cemento de la sociedad, Las paradojas del orden social*, Barcelona, Gedisa, 1997 (Colección Hombre y Sociedad).

_____, *Ulises y las sirenas, estudios sobre racionalidad e irracionalidad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

FALS Borda, Orlando, *Acción y Espacio. El territorio como construcción Social*, IEPRI, Bogotá, TM Editores, pág. 9.

GHISO, Alfredo, *Pedagogía y Conflicto: pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*, Signo y Pensamiento, Volumen XVIII, Bogotá, 1999, pág. 56.

GUTIÉRREZ, Eduardo, *El Proyecto educativo Institucional: Una construcción de sentido*, Bogotá, Editorial Santillana, 1995.

JONES, Tricia y BRINKMAN, Heidi, *Enseñen a sus hijos recomendaciones para los programas de mediación entre condiscípulos*, en FOLGER, J. y JONES, T., *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*, Buenos Aires, Paidós, 1997, pág. 230.

LUHMANN, Niklas, *Confianza*, Universidad Iberoamericana, Barcelona, Anthropos, 1996.

_____, *Poder*, Universidad Iberoamericana, Barcelona, Anthropos, 1995, pág 14.

MARTÍN-BARBERO, Jesús, *Retos Culturales de la Comunicación a la Educación*, en: *Comunicación, Educación y Cultura*, Bogotá, Cátedra UNESCO de Comunicación Social, 1999, pág. 181.

MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, ICFES, Ministerio de Educación, Bogotá, 2000, pág. 66.

_____, *Introducción al Pensamiento Complejo*, España, Gedisa Editorial, 1998, pág 95.

PALACIO, Dolly, Universidad Externado de Colombia; HURTADO, Rafael, Universidad Nacional de Colombia; GARAVITO, Leonardo, Universidad Externado de Colombia, *Redes socio-ambientales en tensión: El caso de la gestión ambiental de los humedales de Bogotá*, <http://www.revista-redes.rediris.es>, Revista hispana para el análisis de redes sociales, Vol.4, N° 2, junio de 2003.

PORRAS, José Ignacio, *Individualidad, Racionalidad y Redes. Las nuevas lentes para comprender "lo político" en la Sociedad de la Información*, Universidad Bolivariana, <http://www.revista-redes.rediris.es>, Revista hispana para el análisis de redes sociales. Vol.4, N° 6, jun./jul 2003.

PUTNAM, Robert, *Para hacer que la democracia funcione*, Caracas, Galac, 1994, pág 207.

VILLASANTE, Tomás, "De los movimientos sociales a las metodologías participativas", en DELGADO, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, España, Editorial Síntesis, 1999, págs 407 – 410.

WALLERSTEIN, Immanuel, "El Espacio-tiempo como base del conocimiento", en Varios, *Participación Popular: Retos del futuro. Registro del Congreso Mundial de Convergencia en Investigación Participativa 97: Estado del arte*, ICFES, IEPRI, COLCIENCIAS, Bogotá, 1998, págs 47–68.

WATZLAWICK, Paul y otros, *Teoría de la comunicación humana*, 9ª edición, Barcelona, Herder, 1993.