RELACIONES DE PODER, CONFLICTO Y ACOSO ESCOLAR EN EL GRADO SEXTO DEL COLEGIO EL PORVENIR IED.

JOSÉ BERNARDO BARRAGÁN MARTÍNEZ.

.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN

LÍNEA CULTURA POLÍTICA

BOGOTÁ, DC. 2016

RELACIONES DE PODER, CONFLICTO Y ACOSO ESCOLAR EN EL GRADO SEXTO DEL COLEGIO EL PORVENIR IED.

JOSÉ BERNARDO BARRAGÁN MARTÍNEZ

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO ACADÉMICO MAGÍSTER EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN

TUTOR

FERNANDO ARANGUREN.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN

LÍNEA CULTURA POLÍTICA

BOGOTÁ, DC. 2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

Director de tesis

_____

Nombre

_____

Evaluador 1: Nombre

_____

Evaluador 2: Nombre

Acuerdo 19 del Consejo Superior Universitario que dice: “Artículo 177: La Universidad Distrital “Francisco José de Caldas no se hará responsable por las ideas propuestas en esta tesis”.

DEDICATORIA

Dedica este trabajo a quienes han creído en mí, me han apoyado y aún sueñan con un nuevo amanecer, donde se respete la vida, la justicia social y la diferencia; especialmente a mi hijo Juan Camilo, a mi esposa Luz Elena, a mi familia y a mis alumnos del Colegio El Porvenir IED.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas aquellas personas que aportaron su orientación, consejo y apoyo moral para poder cristalizar este trabajo. Especialmente, a mi tutor, maestro Fernando Aranguren, que, con su sabiduría y paciencia, supo iluminar el sendero que posibilitó esta investigación. También, agradezco a los docentes Hernán Riveros y Tomás Vásquez por todo el conocimiento que me aportaron.

Agradezco a mi esposa Luz Elena y a mi hijo Juan Camilo - Sain Jei, por su inspiración y por los días de ausencia que tuvieron que soportar.

RESUMEN

La presente investigación, se centra en describir los tipos de relaciones de poder que predominan en las manifestaciones de conflicto y acoso escolar en los estudiantes del grado sexto del Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital, sede A. Se busca implementar una estrategia de intervención pedagógica que modifique los patrones culturales frente a esta problemática desde una asignatura electiva creada para formar conciliadores de los conflictos escolares e introduciendo algunas modificaciones al manual de convivencia que permita una respuesta oportuna e integral de la comunidad educativa frente al fenómeno del acoso escolar.

Las ideas presentadas en este estudio, se basa en los planteamientos de Michel Foucault, Manuel Castells, Enrique Cháux, Griselda Hernández, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Alejandro Castro, entre otros, en lo concerniente a los estudios sobre las relaciones de poder en la escuela, el conflicto, el acoso y la violencia escolar.

Se decidió desarrollar un *estudio descriptivo* porque permite especificar las propiedades, las características y las manifestaciones del fenómeno del poder, el conflicto y el acoso en la escuela. Así mismo, se consideró pertinente para este estudio utilizar el *modelo de dos etapas***:** primero se aplica el enfoque *cuantitativo* y luego el enfoque *cualitativo*. En la etapa *cuantitativa*, se aplicaron entrevistas semiestructuradas sobre las relaciones de poder en el aula de clase y en los espacios abiertos del colegio. Así mismo, se obtuvieron estadísticas de los tipos de conflictos que se conciliaron. En la etapa *cualitativa*, los métodos preferentes fueron: estudios de casos y análisis de conversaciones de las víctimas de acoso escolar, observaciones no participantes, observación participante y análisis de actas de conciliación.

Finalmente, se puede concluir que al interior da cada aula escolar, los estudiantes crean una férrea jerarquía de poder, donde la cúspide la ocupan aquellos estudiantes con una fuerte influencia –positiva o negativa-sobre el curso en cuestión. En la base, aparecerían los alumnos con poca o nula influencia sobre el curso. Los primeros, los de la cúspide, ostenten poder, mientras los de la base, ostentan poco o ningún poder sobre el grupo. Estos últimos son las víctimas principales del acoso escolar. Así mismo, se concluye que se conforman grupos de estudiantes que buscan imponer sus características al resto del curso, dando lugar a relaciones de poder, no siempre pacíficas ni evidentes, dando lugar a conflictos. Estas relaciones de poder también se presentan en los espacios abiertos del colegio.

PALABRAS CLAVE:

Relaciones de poder, conflicto escolar, acoso escolar, competencias ciudadanas, violencia escolar.

ABSTRACT

This research focuses on describing the types of power relations that prevail in the manifestations of conflict and bullying in sixth grade students of Colegio El Porvenir Educational Institution District , home A. It seeks to implement an intervention strategy teaching that modify cultural patterns address this issue from an elective created to form conciliators of school conflicts and introducing some changes to the manual of coexistence that allow timely and comprehensive response of the educational community to the phenomenon of bullying .

The ideas presented in this study is based on the ideas of Michel Foucault, Manuel Castells , Enrique Chaux , Griselda Hernandez, Argentine Observatory of Violence in Schools, Alejandro Castro , among others , with regard to studies of power relations at school , conflict , bullying and school violence .

It was decided to develop a descriptive study because it allows you to specify the properties , characteristics and manifestations of the phenomenon of power , conflict and harassment at school. Also, it was considered appropriate for this study using the model of two stages : the quantitative approach and then the qualitative approach was first applied . In the quantitative stage , semi-structured interviews on power relations in the classroom and in the open spaces of the school were applied. Also, statistics of the types of conflicts that were obtained reconciled . In the qualitative stage, the preferred methods were: case studies and analysis of conversations of victims of bullying, no participant observation , participant observation and analysis of conciliation proceedings.

Finally , it can be concluded that the interior gives each classroom , students create a steely power hierarchy , where the top is occupied by students with strong positive or negative - on influence the course in question. At the base, students appear with little or no influence on the course . The first , the cusp , bearing power, while the base, hold little or no power over the group. The latter are the main victims of bullying. Likewise , it is concluded that student groups seeking to impose its characteristics to the rest of the course , resulting in power relations, not always peaceful or obvious , leading to settle conflicts . These power relations are also presented in the open spaces of the school.

KEYWORDS:

Power relations, school conflict, bullying, citizenship skills , school violence.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	**10**
JUSTIFICACIÓN	21
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	24
OBJETIVO	26
1. CAPÍTULO I. PODER Y ESCUELA.	**27**
1.1. El concepto de poder.	**27**
1.2. **Relaciones de poder en la escuela.**	**31**
2. CAPÍTULO II. EL CONFLICTO Y EL ACOSO ESCOLARES.	**38**
2.1. El conflicto escolar.	**38**
2.2. El acoso escolar	**47**
3. CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	**55**
3.1. Tipo de estudio	**55**
3.2. Método	
3.3. Estructura del trabajo de campo	**57**
3.3.1. Actividades por fases	**57**
***3.4.* Población de estudio.**	**59**
3.5. Descripción de los instrumentos	**60**
3.5.1. Instrumento de conciliación de conflictos	60
3.5.2. *Instrumento de investigación jerarquías de poder*	63
3.5.3. Instrumento de investigación grupos de poder	

3.5.4. Instrumento de investigación víctimas de acoso escolar 68

3.6. Producto **69**

4. CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y HALLAZGOS. **70**

4.1. Jerarquías de poder en el aula de clase **73**

4.2. Grupos de poder en los cursos **75**

4.3. Relaciones de poder en espacios abiertos **81**

4.4. El acoso escolar **84**

4.5. Conciliación de conflictos **89**

5. CONCLUSIONES **92**

BIBLIOGRAFÍA **101**

ANEXO 1: FORMATOS DE INSTRUMENTOS **104**

ANEXO 2: FORMATO ENCUESTA ABIERTA JERARQUÍAS DE PODER **107**

ANEXO 3: FORMATO ENCUESTA ABIERTA GRUPOS DE PODER **110**

ANEXO 4: FORMATO ENTREVISTA A VICTIMAS DE ACOSO **112**

ANEXO 5: FORMATO ENCUESTA MIXTA A DOCENTES **114**

ANEXOS 6: MATRICES CON INFORMACIÓN (SÍNTESIS) **117**

ANEXO 7: MEMORIAS FORO FERIA EDUCATIVO LOCAL 2015 **123**

ANEXO 8: DIBUJOS PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS **128**

ANEXO 9: FOTOGRAFÍAS ALUMNOS CONCILIADORES Y JORNADA MASIVA DE CONCILIACIÓN **132**

ANEXOS 10: PLAN DE ESTUDIOS- ASIGNAURA ELECTIVA (PRODUCTO)- CUATRO PERIODOS **134**

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, tiene como principal objetivo, describir los tipos de relaciones de poder que predominan en las manifestaciones de conflicto y acoso escolar en los estudiantes del grado sexto del Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital, de la localidad de Bosa; con el fin de implementar una estrategia de intervención pedagógica frente a esta problemática. Se parte de la premisa de que en este espacio escolar, hay desequilibrio de poder entre los estudiantes, lo cual se evidencia en la fuerte influencia que tienen determinados alumnos –y grupos de alumnos-sobre la conducta del resto de estudiantes, en el desarrollo de las clases, en la ocupación y aprovechamiento desigual de los espacios físicos del colegio y en el origen de conflictos y de situaciones de matoneo escolar. Así mismo, se pretende construir las bases de una estrategia pedagógica que logre superar la práctica tradicional frente al conflicto y al acoso, lo que se traduce en pasar de impartir talleres teóricos sobre la importancia de dialogar a crear hábitos prácticos en la mediación entre *pares*; intentar modificar la actitud pasiva tanto de las víctimas de acoso como de los espectadores, mediante su empoderamiento con herramientas *asertivas* –es decir, respuestas no violentas-; y, presentar a la comunidad educativa unas propuestas de modificación del manual de convivencia de acuerdo a los resultados de este trabajo.

Resumen de los capítulos

Los capítulos I y II, constituyen el marco teórico de este trabajo.

En el *primer capítulo*, se trabaja la categoría de *poder*, y *el poder en la escuela*, desde varios autores. Para efectos de este trabajo, la categoría *poder*, se acogerá por lo planteado por

Foucault y Arendt. Para el pensador francés, Michel Foucault, el poder se daría en la relación que establecen dos o más seres humanos, donde uno lo ejerce –no lo posee, sino lo ejerce- utilizando diferentes estrategias sobre otro u otros que son los sujetos pasivos; en palabras de Griselda Hernández (2011),

"Foucault le llama poder a las múltiples relaciones de fuerza que se dan entre dos o más personas. Dichas fuerzas se caracterizan por ser omnipresentes e inmanentes y no están referidas sólo a la violencia física o a las riquezas materiales (no siempre es el más fuerte o el más rico el que ejerce el poder). A veces el (los) considerado(s) más débil(es) logra(n) ejercer un ingente poder, porque aprenden cómo hacerlo; es decir, desarrollan toda una estratagema funcional."(pág. 2.)

Para Hanna Arendt, citado por Anabella Di Pego (2006), concibe el poder, en abierta contraposición con la tradición del pensamiento político, "como aquello que surge cuando los hombres se reúnen para actuar y dialogar en concierto (…) El poder no es nunca una propiedad de un individuo; pertenece al grupo y existe sólo mientras éste no se desintegra (…) el poder brota dondequiera que la gente se una y actúe de concierto" (pág. 5)

Comparando estas dos concepciones, se puede concluir que, a la luz de lo expuesto, que el poder se presenta de dos formas: por un lado, como la capacidad relacional asimétrica, de fuerza, de control y de dominio, que posibilita que un (os) individuo(s) logre(n) determinar la conducta de otro(s) en función de los intereses de aquéllos; y, por el otro, como la capacidad y la posibilidad que tienen los grupos para construir en beneficio colectivo o para modificar la relación de poder con el (los) que lo ejerce(n)de forma vertical, situaciones mediadas por la unidad de criterio y de acción del grupo.

Sobre *el poder en la escuela,* es necesario afirmar que no solo los docentes y los directivos docentes ejercen poder sobre el alumno: éste también se vale de ciertas estrategias para contrarrestar el poder del maestro, incluso presentándose situaciones donde los estudiantes toman el control del grupo. Este elemento desenmascara la visión tradicional de la pedagogía, que afirma que el maestro es el único que ejerce poder. En este sentido, Griselda Hernández (2011), afirma que el aula, es un micromundo donde convergen los actores principales del proceso educativo: el maestro y el alumno. Cada uno cumple una función específica, y los dos tienen distintas jerarquías a nivel microfísico, desde los lugares donde se sientan hasta quién es el protagonista del discurso, quién coordina, quién premia y castiga, quién califica.

El poder de los alumnos, desde esta óptica, tiene un requisito primordial: es construido colectivamente. Al respecto, Hernández (2011), dice que "si el grupo no es unido, sus miembros difícilmente podrán ponerse de acuerdo para tomar decisiones o hacer peticiones. En ese sentido, el poder de los alumnos reside en el número de ellos que el maestro tiene que "convencer". Aquí se podría afirmar que se manifiesta el concepto de poder de Arendt.

Por otro lado, las investigaciones sobre el poder en la escuela, demuestran que los estudiantes mantienen ciertas relaciones de poder, tanto a nivel interpersonal como intergrupal, configurándose de esta manera determinadas jerarquías de influencia sobre el proceso educativo en el aula, siendo evidente que en cada curso, se construye una cultura de aula, como se concibe en una publicación de OPEN COURSE WARE (2007): "microcultura particular, con sus símbolos, su jerga, su historia común, sus valores, etc. (…)" (pág. 6); esto trae como con secuencia que se constituyan determinados grupos de alumnos con "culturas de iguales, grupos, pandillas o manadas que se van formando a lo largo del tiempo como consecuencia de la interacción permanente de un grupo social." (pág. 7).

Estos elementos mencionados, son de vital importancia para lograr comprender las relaciones de poder que circulan en el colegio estudiado y los grupos e individualidades que ejercen ese poder en el aula de clase y en los espacios abiertos del colegio.

En el *segundo capítulo*, se teoriza sobre el conflicto y el acoso escolares. Allí se resalta que para la sociedad colombiana, educar en privilegiar la palabra frente a los pequeños y grandes conflictos, se ha vuelto un imperativo para vencer la cultura de la muerte, de la violencia y de la intolerancia y, sobre todo, la de percibir el conflicto como algo negativo. Por lo tanto, una educación que forme para la vida, para las competencias ciudadanas y para la posible nueva época del posconflicto, debe necesariamente incorporar en su currículo y en sus prácticas escolares, la costumbre de la conciliación dialogada de sus diferencias.

Lo anterior, se vuelve una necesidad para sociedad actual, época de crisis económica e ideológica, provocada en buena medida por el modelo neoliberal o de capitalismo salvaje. Mirta Sánchez (2006), nos hace un importante análisis acerca del malestar que se presenta en la sociedad moderna y cómo éste se transmite al malestar escolar. Aquel –el conflicto- obliga a abandonar los deseos y pulsiones individuales en aras e construir un proyecto común. Este malestar escolar es provocado, en cierta forma, por el modelo económico imperante, que impregna a la escuela de conceptos propios de la economía: eficacia, eficiencia, etc., pero olvida el compromiso de la sociedad en su conjunto por el bienestar de la escuela, dejando la responsabilidad en manos del maestro, quien tiene que responder por los vacíos, problemáticas y deficiencias con las que el alumno llega a la escuela. Una de esas problemáticas, es, sin duda, la violencia extramuros que arriba al aula de clase.

Por otro lado, en este capítulo se hace una discusión sobre las causas que generan actitudes agresivas en los sujetos, debatiendo los argumentos biológicistas o mecanicistas, frente a aquellos que consideran la conducta agresiva como resultado del aprendizaje de hábitos culturales perjudiciales. Se concluye que estos dos elementos están presentes e interelacionacionados en el origen de este tipo de conductas violentas.

Frente al imaginario negativa de los conflictos que tiene la ciudadanía, varios autores de este fenómeno, coinciden que la situación de desajuste está en la percepción cultural que se tiene de los mismos, percepción negativa que lleva a invisibilizarlos, a negarlos, lo cual provoca desasosiego y tensión en los sujetos que están enfrentados, tensión que, al no darle salida conciliada al problema, puede llevar a la violencia. En consecuencia, el reto de la sociedad, y por ende, de la escuela es ayudar a crear una cultura que acepte el conflicto como algo normal y necesario para superar tensiones sociales. Pero esta nueva cultura no se puede construir debatiendo teóricamente si no va acompañado de rutinas que llevena crear hábitos que privilegien la palabra. Según Cháux (2006), no tiene mayor impacto reflexionar teóricamente sobre cómo manejar un conflicto, si no viene acompañada esta reflexión con habilidades, con talleres prácticos.

Sobre el acoso escolar, popularmente conocido como bullying o matoneo, se puede decir que es un tipo de conflicto mayor, donde se presenta un desbalance de poder entre la víctima y el victimario. Pero, ¿qué es en concreto el matoneo escolar? Cháux (2006), define que es “una conducta agresiva, deliberada y repetitiva, destinada a provocar molestia en otro; se caracteriza por ser sistemática y porque generalmente es protagonizada por uno o más estudiantes en contra de otro en particular, por lo común más vulnerable y débil aprovechándose de su estado de indefensión” (pág. 6). Así mismo, las agresiones se dan de diversas formas, desde la simple burla

hasta el sometimiento moral y extorsivo, que obliga a la víctima a satisfacer los caprichos, muchas veces humillantes, de los intimidadores.

Sin embargo, según los autores consultados, estas no son las únicas formas en que se presenta el acoso. El Observatorio Argentino (2011), se refiere a por lo menos tres formas diferentes de violencia escolar que tienen motivos diferentes no necesariamente asociadas: "la violencia verbal (apelativos descalificadores, y aislamiento social deliberado de terceros), la violencia física leve (empujones, tirones de pelo, etc.) y la violencia física grave (peleas con heridas graves)" (Pág. 2)

Ahora bien, ¿cuál debe ser la respuesta de la víctima frente al matón?, ¿sufrirlo en silencio, defenderse, denunciarlo? Enrique Cháux (2003) se pronuncia analizando la naturaleza de dos tipos de agresiones –reactiva e instrumental-. La agresión reactiva es aquella manifestación conflictiva donde el sujeto reacciona a un estímulo agresivo externo, mientras la agresión instrumental, se da cuando el individuo utiliza la agresión para obtener algún tipo de objeto material, demostrar poder, etc. Y va dirigida contra otro u otros que serán las víctimas. Es decir, la víctima utilizaría la agresión como defensa, siendo un tipo de agresión diferente a la del victimario, que es instrumental.

No obstante, la realidad demuestra que la escuela no busca diferenciar estos dos tipos de agresiones. Por lo tanto, esta distinción entre la agresión reactiva y la instrumental, podría ser importante al momento de actuar para gestionar una situación de matoneo, puesto que la comunidad educativa –especialmente los directivos docentes-, tienden a "castigar" por igual a los niños y adolescentes enfrentados, sin indagar la motivación de la agresión.

En *tercer capítulo*, se aborda el diseño metodológico, el cual se puede sintetizar en las siguientes líneas.

Se decidió desarrollar un *estudio descriptivo*: porque permite especificar las propiedades, las características y las manifestaciones de un fenómeno: ¿cómo es, cómo se manifiesta? Así mismo, se consideró pertinente para este estudio utilizar el *modelo de dos etapas***:** primero se aplica el enfoque *cuantitativo* y luego el enfoque *cualitativo*, de manera relativamente independiente, dentro del mismo estudio. Uno precede al otro y los resultados se presentan en un solo reporte, al final de la investigación.

En la etapa *cuantitativa,* se utilizan los métodos experimentales, la entrevista semiestructurada y el análisis cuantitativo de datos estadísticos. Aquí, las técnicas de producción de datos, son: cuestionarios, recopilación de datos existentes, estadísticas de conflictos; análisis de contenidos de documentos, en especial las actas de conciliación de conflictos.

En la etapa *cualitativa*, los métodos preferentes son: estudios de casos, análisis de conversaciones y grupos focales. Aquí, las técnicas de producción de datos, son: entrevistas interpretativas, observaciones no participantes, observación participante y análisis de documentos.

En *cuarto capítulo,* se presentan los resultados y hallazgos del proceso de investigación. En primer lugar, se encontró que los estudiantes construyen ciertas relaciones de poder, que se cristaliza en el establecimiento de una jerarquía al interior de cada curso. Los que ocupan la parte superior de esta jerarquía, y que tienen una influencia positiva sobre el curso, obtienen ese poder legítimo –no legal- de sus compañeros, por sobresalir en algún campo: los buenos deportistas, especialmente los jugadores de fútbol, en el caso de los varones, y el voleibol, en el caso de las

niñas; los de buen desempeño académico, que los perciben como inteligentes y responsables; los buenos oradores, que logran captar sin dificultad la atención del grupo cuando intervienen en clase; y los buenos artistas en alguna disciplina: música, pintura, danza, etc. Otros estudiantes que también tienen poder son aquellos que presentan frecuentes problemas de indisciplina y convivencia. Estos alumnos, el poder lo imponen con la simple mirada, gestos, posturas del cuerpo y palabras de dominio y control.

Ahora bien, se halló que los alumnos se comportan de manera diferente frente a dos tipos de poder que esgrimen sus líderes: el legítimo y el legal. Esos estudiantes con ***poder legítimo***, es decir, reconocido y aplaudido con sus compañeros, dista del ***poder legal o nominal***, o sea, el poder cedido por el docente o por la institución a un alumno para que ejerza cierta autoridad ante el grupo. Este poder nominal tiende a no ser reconocido por el grupo.

Otro hallazgo, concluye que, así como se presentan relaciones de poder entre los alumnos, a modo individual y grupal en el aula de clase, también se han evidenciado estas relaciones en los espacios abiertos del colegio. En los descansos, se conforman grupos que se territorializan en determinados lugares; los de los cursos superiores, controlan los sitios claves centrales –canchas deportivas: fútbol los varones, voleibol las niñas-, mientras los niños de cursos inferiores, ocupan los sitios periféricos, como los pasillos y corredores. Se presentan frecuentes conflictos, tanto en las canchas deportivas, como, y muy especialmente, en zonas ocultas, no visibles al control de los maestros, como escaleras, baños, etc.

Sobre el *acoso escolar,* en las entrevistas a los estudiantes identificados como víctimas de este fenómeno, se halló que tienden a tener una relación alejada y desconfiada con sus congéneres. Las situaciones de acoso son procesos de larga duración, en promedio seis meses.

Los principales sentimientos manifestados, son el temor y la tristeza. El 71% inicialmente ignoró el acoso, asumiendo una posición sumisa; pero ante su agudización optó por defenderse acudiendo a la agresión física. Es un tipo de agresión reactiva, de defensa, lo cual les ha traído problemas con los docentes y coordiandores. Más de la mitad de las víctimas, oculta la situación a sus padres; los que lo hicieron, sus padres les pidieron que ignoraran el acoso o que respondieran con un grado mayor de agresividad. Los espectadores del acoso, toman dos actitudes: pasiva o de burla con la víctima. Los pasivos manifiestan temor de ser las próximas víctimas.

Así mismo, se halló situaciones de ciberbullying, el cual se produjo mediante la creación de páginas o cuentas en face o ask con anónimos para tratar mal especialmente a las niñas, utilizando palabras de contenido sexual, incluyendo imágenes, videos y fotos pornográficas de cuerpos desnudos, con genitales exagerados.

Ante esta situación, y como parte del producto de este trabajo, se pusieron en marcha, parcialmente, algunas estrategias. Es necesario anotar, que la propuesta final es resultado de la investigación pero también de lo que el autor adelanta en la institución con el programa de conciliación escolar “Hermes”, de la Cámara de Comercio de Bogotá. En primer lugar, se buscó vincular a las víctimas con grupos de alumnos populares positivos, con poder dentro de los cursos. En segundo lugar, se está sensibilizando y concientizando a los compañeros de las víctimas y victimarios, del poder que puede tener su rechazo activo asertivo –no agresivo, pero firme-, ante el matoneo. Finalmente, es la intervención temprana de los conciliadores escolares, formados teórica y prácticamente en la asignatura electiva producto de esta tesis.

Sobre *la conciliación entre pares de los conflictos escolares,* se organizó una jornada masiva de conciliación, con los siguientes hallazgos importantes. Se encontró que los compañeros de los enfrentados fueron la causa principal del escalamiento del problema: el chisme, la tergiversación de las palabras, la incitación a "no dejarse", etc. Al contrastar los nombres de los niños reconocidos como victimarios en casos de matoneo, con los de los que fueron invitados a conciliar, se encontró que aproximadamente un 50% de ellos coinciden. Por otro lado, al comparar la expresión de la cara y del cuerpo de los que asistieron a conciliar, antes y después de este ejercicio, se halló significativas diferencias: antes de la conciliación, sus expresiones denotaban tensión y estrés, mientras que al salir sus rostros y sus cuerpos se percibían relajados. Un tercer elemento, tiene que ver con la efectividad de las conciliaciones: al verificar posteriormente si las partes habían cumplido los compromisos firmados en el acta de conciliación, se demostró que el 92% sí los cumplieron y que el conflicto se había desescalado.

Por último, sobre las *conclusiones,* de acuerdo con los objetivos trazados, se puede afirmar que el proceso de investigación realizado los cumplió satisfactoriamente. En general, en primer término, se logró identificar, caracterizar y describir los tipos de relaciones de poder que predominan en las manifestaciones de conflicto y acoso escolar en los estudiantes del grado sexto del Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital; y, en segundo lugar, se logró determinar un conjunto de estrategias básicas de intervención pedagógica que inicie un proceso que busque modificar los patrones culturales frente a esta problemática.

También, se puede concluir que los estudiantes del grado mencionado, mantienen evidentes relaciones de poder, las cuales se manifiestan en diferentes formas de influencia y control que ejercen determinados sujetos sobre sus demás compañeros. Este tipo poder se evidencia, mediante la influencia y dominio en los actos del otro, la imposición de ciertas

conductas, el control del espacio físico del salón y/o de los espacios abiertos del colegio y la disrupción del desarrollo normal de la clase del maestro. Los alumnos que obstentan la posición de poder, que se dividen en dos grandes grupos, se caracterizan, en *sentido positivo*, por poseer un atributo especial –buen futbolista, buen desempeño académico, capacidad artística, oratoria convincente y solidaridad con los otros-; o, en *sentido negativo*, por presentar ciertos rasgos actitudinales y físicos que inspiran temor a los otros. En la base de esa pirámide de influencia, los alumnos ubican a los compañeros que no se distinguen por ninguno de los atributos mencionados y tener ciertos comportamientos como ser solitarios, callados y débiles de carácter. Éstos últimos, son los candidatos a sufrir acoso.

Así mismo, es una conclusión importante, resaltar la experiencia conciliatoria, la cual ha tenido un gran impacto, se ha vuelto hábito y costumbre: el éxito radica en que se vivencia, se experimenta en la práctica, no es un ejercicio cognitivo. Este impacto se la logrado por la implementación de una asignatura electiva donde se forman los alumnos conciliadores, formación teórica y, sobre todo, de gestión del conflicto, impartida por el autor de esta tesis, siendo el *producto* principal de este proceso de investigación y de gestión en el colegio. Estos conciliadores son certificados por el Programa de Conciliación Escolar HERMES, de la Cámara de Comercio de Bogotá, que también participa activamente con talleristas y encuentros especiales en la formación de los estudiantes como conciliadores.

JUSTIFICACIÓN

La escuela, en buena medida, coadyuva en la formación del futuro ciudadano y sujeto político; por ende, se construye la sociedad presente y futura desde allí. Pero, a la vez, la realidad del entorno afecta las realidades del escenario escolar, la escuela no es una isla frente al resto de la sociedad. La escuela, vista así, tendría la nada fácil tarea de ayudar a superar las problemáticas sociales. En el caso colombiano, se presenta un conflicto social y armado que lleva más de 60 años, el cual tiene causas políticas, económicas, sociales…y culturales; en éstas últimas, el hábito de buscar solucionar los conflictos por las vías de hecho, de desconocer la diferencia y desconocer la palabra, el diálogo y las vías civilizadas de buscar alternativas para los pequeños y grandes problemas sociales. En este sentido, se necesita una escuela que ayude a formar una cultura que privilegie la palabra, el respeto por el otro y por la vida, a conciliar sus conflictos y a tener un sentido crítico y propositivo de las relaciones de poder que se dan en su espacio escolar para entender las relaciones políticas y sociales que se presentan en el país. En otras palabras, el estudiante construye su futura actitud política y ciudadana a partir de lo que vivencia en el espacio escolar. Obviamente que esta actitud también está mediada por otros factores extra escolares. Se busca ayudar a formar para el ejercicio responsable de la ciudadanía y la política a partir de la comprensión de esa microsociedad que es la escuela.

Por otro lado, cada día es más común escuchar noticias por los medios de comunicación que informan sobre recurrentes hechos de violencia en, desde y hacia la escuela. La percepción, casi generalizada, es que las instituciones educativas –preferentemente las públicas- ya no son sitios de seguridad y aprendizaje, como se les percibía en antaño, cuando el hecho cotidiano de niñas, niños y jóvenes de acudir a la escuela era sinónimo de asistir a un escenario donde, por un lado, adquiría y construía nuevos conocimientos, desarrollaba las

competencias ciudadanas y cognitivas y, por el otro, compartía con sus pares. Ahora, se le percibe como generadora, víctima y reproductora de la violencia social, cada vez más agudizada por múltiples fenómenos como el conflicto armado y social, el narcotráfico, la delincuencia común, la intolerancia, etc. En este escenario, se necesita una escuela que aporte a la creación de una cultura de la vida, del diálogo, de la aceptación y disfrute de la diferencia; se necesita de una escuela que perciba y acepte el conflicto como un elemento presente en cualquier grupo humano, que lo acepte -y lo incluya en su práctica- como posibilidad de crecimiento y superación de problemáticas que, sino se les aborda adecuadamente, pueden destruir la sana convivencia y el buen clima escolar. La misión es no esconder ni rechazar el conflicto, sino visibilizarlo, evidenciarlo y tratarlo con procesos y herramientas que permitan salidas dialogadas a los mismos.

En el mismo sentido, se necesita una escuela que aprenda a percibir, abordar y prevenir situaciones extremas de conflicto, como lo es el acoso escolar, popularmente conocido como matoneo, situaciones de conflicto donde un sujeto, con evidente poder de amedrentamiento, ejerce violencia física, verbal, hurto de los objetos personales, entre otras formas de acoso, de forma sistemática y deliberada sobre otro individuo, generalmente sin poder de respuesta frente al victimario. De esta forma, el acoso escolar se ha convertido en los últimos años en una verdadera tragedia para la escuela, aunque históricamente siempre ha existido el acoso violento en los escenarios educativos. Pero el drama aumenta porque se evidencia que las instituciones educativas –sus docentes, directivos y padres- adolecen de una buena preparación teórica y práctica para enfrentar este creciente fenómeno. Como norma, se recurre al castigo, la expulsión, la sanción…o ignorarlo. El estudio teórico juicioso muy seguramente aportará nuevas visiones, percepciones y herramientas para un abordaje más acertado por parte de toda la

comunidad educativa. Este proyecto busca superar aquellas tradicionales formas de tratar el acoso escolar en el Colegio El Porvenir y coadyuvar en la construcción de un programa integral, que permita prevenir, detectar y bordar el acoso, pero también que sirve para empoderar asertivamente a las víctimas y a los espectadores.

Por último, la Maestría Comunicación Educación, en la línea de Cultura Política, sin duda aporta los elementos teóricos y metodológicos necesarios para implementar y desarrollar la presente investigación, máxime cuando las categorías de la presente investigación –el conflicto y el poder-, tienen una relación directa con la comunicación y con la formación del pensamiento político en la escuela. En efecto, tanto en el origen, como en el desarrollo y el desenlace de un conflicto –especialmente cuando se concilia-, el acto comunicativo está presente. Lo mismo se podría decir de las relaciones de poder en la escuela, donde el lenguaje, las palabras, el discurso son uno de los mecanismos de control, de influencia y de dominio por parte de quien detenta el poder, ya sea el maestro o el sujeto que ejerce acoso sobre otro u otros. También el acto comunicativo está presente en la escuela cuando se desarrollan las capacidades o competencias ciudadanas del estudiante frente a un poder arbitrario, como el esgrimido por el victimario en el caso del acoso escolar.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación surge a partir de la convicción de que en la escuela se forja, en buena medida, el futuro ciudadano, y que la escuela debe actuar en consonancia con las grandes problemáticas y aspiraciones del grupo social; en el caso de nuestro país, en los últimos tres años -2013-2016- el gobierno de Juan Manuel Santos ha adelantado un proceso de paz con la guerrilla de las FARC, que busca darle fin al conflicto armado más antiguo del mundo. La nueva realidad, la del posconflicto –o posacuerdo-, le plantea a la escuela el compromiso de forjar una nueva cultura que privilegie la palabra, el diálogo y la negociación cuando de conflictos se trate.

Lo que se busca es superar la visión tradicionalmente del conflicto, que lo percibe como un elemento negativo, que destruye la armonía social. La invitación es a que se cambie esa percepción pesimista por una percepción positiva sobre el conflicto: éste es connatural al ser humano, es hasta necesario para superar crisis y anomalías de las relaciones sociales. Adicionalmente, aceptando que el individuo forja, en buena medida, sus competencias ciudadanas y políticas en la escuela, ésta debe educar en el respeto por el otro, en la aceptación y disfrute de las diferencias y en el rechazo de relaciones de poder asimétricas entre pares cuando éstas provocan situaciones de acoso. Entonces se plantea desde el escenario escolar analizar esta problemática con el fin de crear nuevas actitudes y competencias ciudadanas, a partir de la siguiente pregunta:

¿Qué tipo de relaciones de poder predominan en las manifestaciones de conflicto y acoso escolar en los estudiantes del grado sexto del Colegio El Porvenir IED, sede A, jornada mañana; y cómo se puede construir una estrategia de intervención pedagógica frente a esta problemática.

OBJETIVOS

En coherencia con el problema de investigación, se plantean unos objetivos que serán la columna vertebral que guiará toda la investigación y darán sentido tanto a la obtención de referentes teóricos como al diseño metodológico, y que respondan al fin fundamental de este trabajo. En este sentido, se plantea el siguiente **objetivo general:**

Determinar los tipos de relaciones de poder que predominan en las manifestaciones de conflicto y acoso escolar en los estudiantes del grado sexto del Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital, sede A, jornada mañana; con el fin de implementar una estrategia de intervención pedagógica frente a esta problemática.

En armonía con el problema de investigación, se plantean tres **objetivos específicos** que nos señalan el camino para concretar el objetivo general; estos objetivos son:

Primero: Identificar y sistematizar la forma como se evidencian las relaciones de poder en los ámbitos interpersonal, grupal, académico, deportivo y de utilización del espacio en los estudiantes del grado sexto del colegio El Porvenir IED.

Este primer objetivo específico busca develar las formas que toman las relaciones de poder entre los alumnos, tanto en sus diferentes modos de interelación como en la forma en que ocupan espontáneamente los espacios físicos del colegio.

Segundo: Identificar los tipos de conflictos y las manifestaciones de acoso escolar que se presentan entre los estudiantes del grado sexto del Colegio El Porvenir IED, como consecuencia de las relaciones de poder que predominan entre ellos.

Este segundo objetivo específico, pretende descubrir qué tipos de conflictos, y por qué causas, se presentan entre los estudiantes analizados, privilegiando el estudio de los conflictos que se relacionan directamente con situaciones de acoso o matoneo escolar; adicionalmente, se pretende identificar el papel que juegan las relaciones de poder en el origen de estos conflictos.

Tercero: Aportar elementos teóricos y prácticos en la construcción de una estrategia de intervención pedagógica frente a esta problemática.

Este último objetivo, parte de la convicción de que se han instaurado unos comportamientos culturales, unos hábitos y unas actitudes en los estudiantes frente a situaciones de acoso escolar y de desequilibrio de poder, afectando la sana convivencia escolar; frente a esta realidad, este objetivo específico busca construir una propuesta pedagógica e institucional que inicie un proceso de cambio cultural en la escuela frente a esta problemática, buscando con ello crear una percepción positiva de los conflictos como posibilidad de crecimiento, ayudar a crear **hábitos** que no permita, asertivamente, el acoso escolar.

1. CAPÍTULO I. PODER Y ESCUELA.

1.1.El concepto de poder

Para el pensador francés, Michel Foucault, el poder se daría en la relación que establecen dos o más seres humanos, donde uno lo ejerce –no lo posee, sino lo ejerce- utilizando diferentes estrategias sobre otro u otros que son los sujetos pasivos; en palabras de Griselda Hernández (2011),

> "Foucault le llama poder a las múltiples relaciones de fuerza que se dan entre dos o más personas. Dichas fuerzas se caracterizan por ser omnipresentes e inmanentes y no están referidas sólo a la violencia física o a las riquezas materiales (no siempre es el más fuerte o el más rico el que ejerce el poder). A veces el (los) considerado(s) más débil(es) logra(n) ejercer un ingente poder, porque aprenden cómo hacerlo; es decir, desarrollan toda una estratagema funcional."(pág. 2.)

Nótese que Foucault advierte tres elementos: primero, el poder es omnipresente, es decir, existe en todas las relaciones humanas, es imposible concebir las relaciones entre los hombres sin el poder que una de las partes ejerce, tal vez inconscientemente, sobre la otra. Segundo, Foucault afirma que el poder no necesariamente lo ejerce el más fuerte, el más poderoso, sino que los débiles o víctimas del poder pueden aprender a crear y ejercer poder sobre otros más fuertes. Tercero, el poder, al no poseerlo un individuo o individuos, es una relación, es un ejercicio de capacidad de influencia de un sujeto o sujetos sobre otro sujeto u otros sujetos.

Adicional a lo anterior, se podría afirmar sin temor a la equivocación, y sin perder la perspectiva de Foucault, que el poder es una relación que consiste en que uno puede conducir la conducta de otro, determinar la conducta de otro, sería el ejercicio del gobierno en sentido

amplio: se puede gobernar a alguien, se puede determinar su conducta, en función de estrategias usando ciertas tácticas que el empoderado utiliza para sus intereses.

En el mismo sentido, se expresa Castells (2009), cuando afirma que "el poder es la capacidad relacional que permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que favorezcan la voluntad, los intereses, y los valores del actor que tiene el poder." (pág. 33)

Esta afirmación de Castells, viene a completar la definición de Foucault, agregándole nuevos elementos: el poder como relación asimétrica, es decir, presentándose un desequilibrio de influencia entre el empoderado que ejerce el poder y el des empoderado, el que no tiene el poder y es sujeto pasivo frente a la fuerza casi invisible de control sobre sus decisiones. De esta manera, el sujeto pasivo sufre un enajenamiento de su voluntad, su actuación queda a merced de los intereses y objetivos subrepticios del poderoso en la relación.

No obstante lo anterior, el sujeto que está a merced del poder del otro, del poderoso, no es un ente pasivo que acepta sin resistencia la imposición, puesto que, afirma Castells, "nunca hay un poder absoluto, un grado cero de influencia de aquellos sometidos al poder respecto a los que ocupan posiciones de poder. Siempre existe la posibilidad de resistencia que pone en entredicho la relación de poder" (pág. 34)

Entonces, no hay un poder absoluto, total, sino que es parcial, relativo e incluso, puede haber cierta complicidad –o tal vez temor- o aceptación del dominio del otro. Este elemento es importante para preguntare si el poder dominante presentaría cierto debilitamiento frente al dominado; al respecto, Castells afirma que "cuando la resistencia y el rechazo se vuelven considerablemente más fuertes que el cumplimiento y la aceptación, las relaciones de poder se

transforman: las condiciones de la relación cambian, el poderoso pierde poder y al final hay un proceso de cambio institucional o cambio estructural…" (pág. 35). Es decir, el poder esgrimido por el que lo obstenta, puede verse debilitado o transformado cuando hay la voluntad y la fuerza suficiente del gobernado, incluso puede llevar a cambios significativos en las relaciones entre los individuos.

De acuerdo a lo anterior, cabría preguntarse: ¿hay un desplazamiento de la capacidad de poder del dominante al dominado? Se podría responder afirmativamente a este interrogante considerando lo expuesto por Castells. Pero, también sería lícito preguntarse si ese debilitamiento del poder –o su desplazamiento-, ¿solo se lograría por una acumulación de poder de un número plural de individuos, es decir, de un colectivo, o, por el contrario, de un solo individuo?

En este sentido, la alemana Hanna Arendt, citado por Anabella Di Pego (2006), concibe el poder, en abierta contraposición con la tradición del pensamiento político, "como aquello que surge cuando los hombres se reúnen para actuar y dialogar en concierto (…) El poder no es nunca una propiedad de un individuo; pertenece al grupo y existe sólo mientras éste no se desintegra (…) el poder brota dondequiera que la gente se una y actúe de concierto" (pág. 5) Aquí, la respuesta al interrogante sería afirmativa y categórica: el poder puede ser ejercido no ya por un individuo, sino por un grupo humano que actúe en comunidad, pero con la condición de que sea un colectivo sólido, pues al desintegrarse la unidad de criterio y de acción, el poder desaparecería.

Como se podrá percibir, esta última concepción de poder otorga la capacidad de influencia y de resistencia a los colectivos, a los grupos. Es desligar el poder de la dominación de

uno o unos sobre otros. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, y también a la luz de lo expuesto por Arent, Claudia Hilb (2001) afirma que “la fortaleza, incluso del hombre más fuerte, puede ser superada por el poder de muchos” (pág. 17).

Llegados a este punto, se puede ir concluyendo que, a la luz de lo expuesto y de los autores citados, que el poder se presenta de dos formas: por un lado, como la capacidad relacional asimétrica, de fuerza, de control y de dominio, que posibilita que un (os) individuo(s) logre(n) determinar la conducta de otro(s) en función de los intereses de aquéllos; y, por el otro, como la capacidad y la posibilidad que tienen los grupos para construir en beneficio colectivo o para modificar la relación de poder con el (los) que lo ejerce(n)de forma vertical, situaciones mediadas por la unidad de criterio y de acción del grupo.

Estas dos formas de poder se presentan en la realidad escolar objeto de estudio de este trabajo, como veremos más adelante; no obstante, y a riesgo de adelantarnos en los hallazgos de esta investigación, podemos decir, por ahora, que la primera forma de poder - la capacidad relacional asimétrica, de fuerza, de control y de dominio-, se evidencia a diario tanto en el aula de clase como en los espacios abiertos del colegio, donde unos pocos estudiantes logran imponer sus valores, sus voluntades, sus estéticas y sus decisiones al resto de alumnos, además de posicionarse geográficamente en los espacios físicos privilegiados del colegio, provocando frecuentemente situaciones de conflicto y de acoso escolar. Pero, también, hay episodios de la segunda forma de poder - la capacidad y la posibilidad que tienen los grupos para construir en beneficio colectivo o para modificar la relación de poder con el (los) que lo ejerce(n)de forma vertical-, cuando los espectadores de una situación de matoneo, venciendo la tradicional pasividad, acuden en grupo a defender a la víctima, utilizando varias estrategias asertivas que se han trabajado en los cursos a partir de este proceso investigativo –rodeando a la víctima,

buscando aislarla del victimario; dirigiendo miradas o palabras de desaprobación, especialmente por parte del género opuesto al victimario; cantando en coro, etc – y, también, cuando se reúnen los estudiantes en asamblea de curso, para tratar situaciones conflictivas y/o de acoso, logrando construir estrategias de acción colectiva para fortalecer la convivencia escolar, acompañando y empoderando a las posibles víctimas frente al victimario que ha ejercido el poder en beneficio propio. Finalmente, también se construye poder colectivo, cuando, entre pares, los alumnos concilian sus conflictos con la mediación única y exclusiva de sus compañeros preparados para tal fin –preparación teórica y procedimental impartida por el autor de esta tesis-, sin la intervención de los docentes. Estos ejemplos, a vuelo de pájaro, han mostrado que logran un equilibrio de poder en pro de la sana convivencia escolar.

1.2. **Relaciones de poder en la escuela.**

En la mayoría de estudios sobre el poder en la escuela, se tiene como punto de referencia a a Foucault, con sus estudios sobre la microfísica del poder. Para es autor toda relación social es una relación de poder y en aula cotidianamente se presenta este fenómeno. Recordemos que Foucault le llama poder a las múltiples relaciones de fuerza que se dan entre dos o más personas; dichas fuerzas se caracterizan por ser omnipresentes e inmanentes. Así mismo, Foucault, afirma que las instituciones donde el poder se ejerce notoriamente son la cárcel, el hospital, el ejército, el manicomio y la escuela. En el salón de clase, Griselda Hernández (2011.), afirma que “el maestro ejerce ese saber-poder o poder-saber cuando moldea el comportamiento de sus alumnos; control, vigilancia, subordinación, dominación, represión, sujeción, etc., y se ejerce a través de diversas estrategias o técnicas disciplinarias” (pág. 4)

En este sentido, hoy se acepta que en la escuela se encuentra el sello del autoritarismo y de la arbitrariedad, de imponer y mandar, sin preguntar o consultar a quienes resultan implicados en las decisiones. Y en las escuelas privadas, principalmente, para contener la violencia que se supone viene de fuera, lo que ahora se está volviendo norma es la colocación de alarmas electrónicas, circuitos internos de televisión y otros aparatos por el estilo. Si la escuela es una institución social que debe encargarse de la educación y de la formación de los niños y los jóvenes, en una u otra situación mencionada, el camino de la detención, la vigilancia y de las prohibiciones, ¿será la mejor alternativa para tratar y trabajar las consecuencias de la exclusión dentro y fuera de la escuela?

Otros elementos que afirman ese poder, desde la óptica de Foucault, citados por Flavio Gigli y Fernando Casullo (2000), se cristalizan en la arquitectura, discursos, reglamentos, normas, cierto tipo de saber sobre los alumnos –su historia cuidadosamente registrada-, la organización casi militar de la vida cotidiana, la mirada del docente, la imposición de control de los cuerpos y las voluntades -saludar a las autoridades, izar la bandera, formar fila ordenadamente, permanecer en silencio-y la evaluación. Es la construcción de la escuela, junto a otras instituciones de control y vigilancia. En este escenario, la pedagogía también hace parte de ese dispositivo de poder; al respecto, Gigli y Casullo (2000), puntualizan: “Ahora bien, para Foucault, este saber es la base material a partir de la cual surgen algunas ciencias humanas. La psiquiatría, la psicología, la criminología, la medicina, la pedagogía nacen entonces de la vigilancia, el control y la corrección institucional” (pág. 8). Sin embargo, aclara Foucault que estas no nacieron exclusivamente con este objetivo, pero fueron importantes para ayudar a crear un sujeto dócil, domesticado, castrado, es decir, el sujeto normal y necesario para mantener las relaciones macro de poder.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Olgair Gomes Garcia, O. (2007), nos hace un recorrido sobre las prácticas de relaciones de poder al interior de la escuela, mostrando cómo la realidad educativa tiende a la exclusión y a la imposición del hecho educativo, sin tener en cuenta los intereses, necesidades, gustos, sentimientos del alumno, incluso de los docentes.

Así mismo, hace la denuncia de ciertas prácticas excluyentes, las cuales tienen que ver con la forma como se construyen los currículos y como se construyen los manuales de convivencia, tradicionalmente atendiendo las concepciones verticales de los directivos y docentes. También, llama a aceptar al sujeto de la educación, con sus limitaciones, talentos, ritmos *de* aprendizaje, sus gustos y sentimientos. Eso es *inclusión*, empoderando al sujeto del acto educativo. Olgair Gomes Garcia, es enfática al afirmar que en la "escuela se encuentra el sello de autoritarismo (…) por la poca importancia que el sistema educativo, y la escuela en particular, han dado en la formación de los estudiantes a la dimensión política" (pág. 3), la cual solo sería posible si incluye activamente a la comunidad educativa en las decisiones que le afectan.

Incluir y empoderar a la comunidad educativa, según Olgair Gomes Garcia, O. (2007), pasa también por desarrollar un proceso educativo que relacione estrechamente la realidad escolar con el contexto en el que le ha tocado vivir al alumno:

> "En este sentido, no se puede ignorar el aspecto dialéctico del aprendizaje que nos hace percibir claramente que el conocimiento no es neutro. La forma como es abordado, el enfoque que se le da para determinados aspectos, la reflexión y el análisis acerca de la manifestación de dicho conocimiento en la realidad concreta, en el contexto de la vida y del trabajo,…" (pág. 9)

Este aspecto, el de impartir un acto educativo que responda al contexto, es notoriamente transcendental para el momento político e histórico que vive actualmente Colombia, el del llamado posconflicto –o posacuerdo-, época que requiere de una escuela que forme para la paz, para la justicia social, para el respeto a la vida y a la diferencia; es decir, una escuela democrática, con nuevas prácticas comunicativas y de equilibrio de poder entre sus miembros.

Caso contrario sucedería si en el posconflicto se mantuviera la escuela tradicional, que lleva en sus entrañas la violencia implícita. Olgair Gomes Garcia (2007), en su análisis de la escuela tradicionalista, afirma:

> "Es excluyente porque esta forma de actuar impide el desarrollo integral de los alumnos en la dimensión afectiva/emocional/social y con esto se reducen a posición de sujetos menores, inferiores, infelices, de corta inteligencia, desajustados, genera mentiras, miedo, desconfianza, revueltas, individualismo exacerbado, egoísmo, agresión y violencia (…) es, en sí misma, generadora de violencia, de marginalización, de discriminación y de desentendimiento."(pág. 10)

Por otro lado, es necesario afirmar que no solo los docentes y los directivos docentes ejercen poder sobre el alumno: éste también se vale de ciertas estrategias para contrarrestar el poder del maestro, incluso presentándose situaciones donde los estudiantes toman el control del grupo. Este elemento desenmascara la visión tradicional de la pedagogía, que afirma que el maestro es el único que ejerce poder: el alumno se encuentra en el otro extremo de la balanza.

En este sentido, Griselda Hernández (2011), afirma que el aula, es un micromundo donde convergen los actores principales del proceso educativo: el maestro y el alumno. Cada uno

cumple una función específica, y los dos tienen distintas jerarquías a nivel microfísico, desde los lugares donde se sientan hasta quién es el protagonista del discurso, quién coordina, quién premia y castiga, quién califica:

> "los alumnos esgrimen puntos de resistencia en esa relación de fuerzas, en la medida en que asumen parcialmente el ejercicio del poder del maestro. Son los adversarios, el otro extremo de las relaciones de poder (…) (no siempre es el más fuerte o el más rico el que ejerce el poder). A veces el (los) considerado(s) más débil(es) logra(n) ejercer un ingente poder, porque aprenden cómo hacerlo; es decir, desarrollan toda una estratagema funcional."(pág. 3)

Es decir, siguiendo a Hernández (2011), que se presenta un desplazamiento del poder del maestro al alumno, porque éste aprende cómo lograrlo, pero no a manera individual sino en colaboración con sus compañeros: "el poder de los alumnos es de grupo; un alumno por sí solo no puede ejercerlo, requiere del apoyo de los demás. Si el grupo no es unido, sus miembros difícilmente podrán ponerse de acuerdo para tomar decisiones o hacer peticiones" (pág. 4).

Aquí se presenta un caso del poder de grupo expuesto por Hanna Arent, la resistencia de los alumnos frente al poder del maestro; sin embargo, como lo plantea Arent, ese poder solo existe si se actúa en grupo, en solitario tiende a desaparecer o debilitarse; Hernández (2011), cita el testimonio de un docente al respecto: "era un grupo bastante violento, pero si te acercabas a unos pocos, te dabas cuenta que por separado era otra cosa. Logré hacerme amigo de los líderes y eso bastó para tranquilizar al grupo entero." (pág. 5)

Esta estrategia del docente de neutralizar a los líderes, muestra claramente la capacidad de influencia que puede desarrollar uno o unos pocos alumnos dentro de un curso, logrando imponer sus valores.

Pero la resistencia no es la única estrategia que usan los alumnos para restarle poder al docente. Delamont (1984), citado por Hernández (2011), aporta que:

> "el poder le es otorgado social e institucionalmente al maestro: poder legítimo; el poder de los alumnos es ilegítimo porque no se les concede (…) recurren a una diversidad de mecanismos para neutralizar la autoridad del maestro: a) la unión del grupo, b) "la relación cordial con el maestro", c) el estatus del alumno, y d) la apatía". (pág. 4)

De estos mecanismos, el del *status* que cada alumno construye en este "nicho cultural", es especialmente llamativo, puesto que desnuda claramente la jerarquía de poder a nivel microfísico en el espacio escolar, y que la investigación de esta tesis pudo evidenciar claramente; Hernández (2011) los caracteriza así:

> "Cada uno se gana su rango, y a nivel microfísico se perciben sus lugares como pequeños espacios donde se colocan por sus distintivas características: los rebeldes por un lado, los timoratos por otro, y más allá los dedicados y participativos…El consejero estudiantil, el líder nato e informal, el intelectual, el agresivo, entre otras tipologías y sus distintas combinaciones, llegan a minar el temperamento de un profesor; en fin, por algo los ecologistas visualizan al aula como un nicho cultural, por la riqueza que supone cada espacio y cada miembro que lo conforma " (pág. 6).

Es interesante resaltar de lo anterior, el fenómeno de la ocupación del espacio geográfico dentro del aula por el estatus que ha construido un determinado grupo de alumnos; ese mismo fenómeno se percibió en los espacios abiertos del colegio, como veremos más adelante. En otras palabras, pareciera que el poder de los alumnos se distribuye espacialmente, de acuerdo a las relaciones de poder que mantienen con otros grupos.

Por otro lado, pero sin perder de vista la tesis de los grupos de poder en la escuela, es evidente que en cada curso, se construye una cultura de aula, como se concibe en una publicación de OPEN COURSE WARE (2007): "microcultura particular, con sus símbolos, su jerga, su historia común, sus valores, etc. (…)" (pág. 6), configurándose de esta manera determinados grupos de alumnos con "culturas de iguales, grupos, pandillas o manadas que se van formando a lo largo del tiempo como consecuencia de la interacción permanente de un grupo social." (pág. 7)

Estos grupos, siguiendo a OPEN COURSE WARE, se distinguen por tener su "propia estética", puesto que comparten sus símbolos, con elementos externos como tipo de ropa, piercings, tatuajes, peinados, lugares que frecuentan –definición de sus espacios-, (...) y sus comportamientos, definidos en lenguaje y vocabulario, aficiones, acciones –consumo de ciertas drogas, ciertos actos de vandalismos-, etc.

La relación entre estos grupos de poder que se conforman en cada grupo escolar, no es plana, no es neutra: entre estos grupos de iguales pueden establecerse luchas de poder: enfrentamientos abiertos o soterrados para conseguir imponer su visión y sus valores al resto de la clase. Estas relaciones de poder crean no pocas situaciones de conflicto.

2. CAPÍTULO II. EL CONFLICTO Y EL ACOSO ESCOLARES.

2.1.El conflicto escolar.

Para la sociedad colombiana, educar en privilegiar la palabra frente a los pequeños y grandes conflictos, se ha vuelto un imperativo para vencer la cultura de la muerte, de la violencia y de la intolerancia y, sobre todo, la de percibir el conflicto como algo negativo. Por lo tanto, una educación que forme para la vida, para las competencias ciudadanas y para la posible nueva época del posconflicto –o posacuerdo, como lo llaman otros-, debe necesariamente incorporar en su currículo y en sus prácticas escolares cotidianas, la conciliación dialogada de sus conflictos. Pero con una nueva concepción, con una nueva práctica: la conciliación se debe dar entre pares, entre los propios alumnos, pues, como veremos, es más fructífera que cuando interviene directamente el docente. Esto empodera a los estudiantes, ayuda a crear el hábito y, por ende, afecta positivamente la cultura, modificando las costumbres escolares cuando de impasses se trate. Posiblemente, las palabras del extinto pensador colombiano Estanislao Zuleta, citado por Marta Salinas (2000), retrata mejor este requerimiento, máxime cuando la sociedad colombiana está haciendo ingentes esfuerzos por dar fin al conflicto armado y social que lo ha golpeado durante más de medio siglo: “Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz” (Pág. 245)

Es casi generalizado pensar que la violencia en Colombia es principalmente la que se da entre grupos armados irregulares y el Estado. Pero, todo parece indicar que el porcentaje mayor de violencia en nuestro país se da en el nivel interpersonal, violencia ésta que no ha sido suficientemente atendida. Enrique Cháux (2006), puntualiza que “la mayor parte de la violencia

colombiana ocurre por fuera del enfrentamiento político. Algunos estimativos indican que menos del 20% de los homicidios ocurren en combate o tienen una motivación política clara." (Pág. 1) Esto refuerza la importancia de educar para darle manejo civilizado y conciliado a los conflictos.

Por otro lado, vale preguntarse, ¿por qué se generan los conflictos en nuestras escuelas? Mirta Sánchez (2006), nos hace un importante análisis acerca del malestar que se presenta en la sociedad moderna y cómo éste se transmite al malestar escolar. Aquel obliga a abandonar los deseos y pulsiones individuales en aras e construir un proyecto común. Este malestar escolar es provocado, en cierta forma, por el modelo económico neoliberal, que impregna a la escuela de conceptos propios de la economía: eficacia, eficiencia, etc., pero olvida el compromiso de la sociedad en su conjunto por el bienestar de la escuela, dejando la responsabilidad en el maestro. Por otro lado, pero siguiendo el malestar escolar, esta autora nos hace un importante análisis de las relaciones de poder en la escuela, donde se presenta conflicto porque cada individuo llega con diferentes intereses y deseos. Sánchez, puntualiza que:

> "A partir de la modernidad, la infancia se constituye escolarmente, mediante una relación de poder instituida en un ámbito, la escuela, que se crea para brindar un tratamiento adecuado a los niños (...) El ideario de la pedagogía moderna se proponía homogeneizar a la población y brindar igualdad de oportunidades a todos, pero estos ideales resultan difíciles de cumplir porque el sistema social produce desigualdades que la escuela no salva" (Pág. 1)

Al margen de las implicaciones sociales y económicas en el origen de los conflictos escolares, y mirando hacia el interior del aula de clase, Sánchez (2006), señala el efecto que tienen los docentes autoritarios como los permisivos:

“(…) el que "deja hacer", porque no se puede constituir como autoridad es promotor de situaciones de desorden, apatía y violencia. El exceso de permisividad cuando no se toma en cuenta una ley que organice lugares, marque diferencias, pueda llevar a naturalizar cualquier situación. Tanto la posición laissez faire como la autoritaria obstaculizan la constitución de un sujeto autónomo y responsable.” (P. 5).

Otros autores, como Alfonso García y Juan Benito Martínez (2002), nos hacen un rico y detallado análisis –poco ortodoxo, por demás- de la violencia escolar, incorporando nuevos conceptos de análisis: la teoría instintiva, la teoría de aprendizaje cultural y la teoría de la violencia iniciática. La pregunta que intentan responder los autores es si la conducta agresiva –que no es estable, sino coyuntural-obedece a factores biológicos, instintivos, heredados, o a factores aprendidos en el medio sociocultural del agresor. Los autores se inclinan a que hay presencia de los dos factores, aunque resaltan el aprendizaje de hábitos perjudiciales. Así mismo, los autores mencionan que el concepto de violencia es volátil, pues su significado se construye socialmente: así, ha habido sociedades que aceptan la violencia iniciática como parte de la formación del individuo.

En su análisis, enfatizan que “los individuos agresivos no siempre lo son, ni siquiera en situaciones parecidas; ni tampoco las personas no agresivas son siempre pacíficas, con lo cual no estamos ante rasgos estables y constantes de comportamiento” (pág. 178), criterio porque importante porque muestra que el comportamiento agresivo no es una conducta estable.

Adicionalmente, ubican manifestaciones violentas en épocas pasadas, donde se legitima su uso para entrar en el mundo adulto, o como forma de defensa. Este elemento coincide con lo que ha defendido en el pedagogo colombiano Zubiría: enseñar a las víctimas a defenderse,

incluso utilizando la violencia, como veremos más adelante. En este sentido, García y Martínez, puntualizan que “en muchas sociedades, el recurso a la violencia iniciática de los jóvenes se ha considerado, en el pasado, como una forma de asegurar funciones sociales consideradas legítimas (entrada en el mundo adulto, imponerse a otros grupos o sociedades o defenderse de ellos…).” (pág. 178) Obviamente, estas afirmaciones tienen sus detractores y defensores.

García y Martínez, terminan concluyendo que:

> “Frente a las concepciones biológicistas o mecanicistas, se posicionan aquellas que consideran la conducta agresiva como resultado del aprendizaje de hábitos perjudiciales. Ciertamente, estas posturas antagónicas vuelven a poner de relieve la controversia del problema de lo innato y lo adquirido en los seres humanos, esto es, hasta dónde alcanza el peso de la herencia y dónde comienza el del ambiente en nuestras actuaciones. Lo más probable, como dice Yela (1978), es que ambos aspectos estén presentes y sean interdependientes, es decir, que no puedan darse el uno sin el otro.” (pág. 176)

Entonces, se puede afirmar que las conductas conflictivas y agresivas son generadas por la presencia de fenómenos tanto socioculturales como biológicos, y que no se puede afirmar que un sujeto siempre es conflicto o agresivo, sino que individuos normales pueden presentar episodios de conflicto como algo connatural a la convivencia entre seres humanos.

Llegados a este punto, de aceptación de situaciones conflictivas como algo normal en las relaciones humanas, incluso necesarias para solucionar tensiones, cabe preguntarse: entonces, ¿dónde está el problema cuando de conflictos se trata? La mayoría de investigadores de este fenómeno, coinciden que la situación de desajuste está en la percepción cultural que se tiene de

los conflictos, percepción negativa que lleva a invisibilizarlos, a negarlos, lo cual provoca desasosiego y tensión en los sujetos que están enfrentados, tensión que, al no darle salida conciliada al problema, puede llevar a la violencia.

En este sentido, Enrique Chàux (2006), demostró que en las instituciones educativas, la mayoría de alumnos recurren a tres formas de enfrentar el conflicto: evitar a la persona, buscar imponer los objetivos propios y recurrir a la violencia física, sobre todo los niños varones. En las investigaciones de este autor bogotano, se agrupa en cuatro las distintas formas de manejarlos:

"1) Evitar a las personas con quienes se tiene el conflicto, 2) imponer los objetivos propios sin mostrar consideración por la relación con la persona con quien se tiene el conflicto, 3) ceder por medio de la renuncia a los objetivos propios para no afectar la relación, o 4) buscar acuerdos que favorezcan los intereses propios sin afectar negativamente la relación con el/la otro (a)" (pág. 1).

De estas cuatro formas, se impone la de evitar a la persona con quien se tiene el conflicto; es decir, huir, no buscar visibilizar el enfrentamiento y buscarle una salida negociada. La que menos se presenta, es la cuarta, es decir, la buscar un acuerdo donde todos salgan satisfechos. Esta es una constante cultural que se evidencia en la escuela.

Llama la atención, en varios estudios, que, frente a un enfrentamiento, se encuentra una distancia entre lo que expresan verbalmente –o lo que piensan- y lo que hacen los estudiantes a la hora de un conflicto: expresan buscar soluciones pacíficas, pero en la acción agreden físicamente. Cháux demostró que,

> "cerca de la mitad de los participantes mencionaron alternativas que reflejaban preocupación tanto por conseguir sus objetivos como por preservar sus relaciones, tales

como ofrecer o buscar explicaciones, buscar acuerdos, o dialogar (…), sin embargo, durante los conflictos, sus emociones fuertes los podrían halar en otra dirección. La rabia, en particular" (pág. 2)

En el mismo sentido, según Cháux (2006), hay otro elemento que influye en el divorcio entre el pensamiento y la acción: los actores externos, quienes juegan un papel decididamente importante en la agudización del conflicto; es una especie de presión social:"En más del 70% de los casos estudiados, había terceros que jugaban un papel activo. Usualmente, esos terceros eran compañeros (as) que apoyaban un lado ya sea aconsejando, haciendo barra, instigando, o involucrándose directamente en los conflictos del lado de una de las partes" (pág. 3).

Según Cháux (2006), no tiene mayor impacto reflexionar teóricamente sobre cómo manejar un conflicto, si no viene acompañada esta reflexión con habilidades, con talleres prácticos de juego de roles, por ejemplo: "mensajes y discusiones sobre la importancia de dialogar, si no vienen acompañados de desarrollo de habilidades y de oportunidades para practicar estas habilidades, no parecen lograr el tránsito del pensamiento a la acción"(Cháux, 2006)

En la presente investigación, como veremos en el trabajo de campo, se logró demostrar que cuando se inicia un proceso de jornadas masivas de conciliación, siendo los pares los mediadores, se logra modificar la cultura: fueron muchos los casos en que los alumnos enfrentados buscan espontáneamente la intervención de un compañero conciliador para reunirse y lograr un espacio para solucionar, esclarecer las causas del conflicto y hacer compromisos personales frente al otro; es decir, se va creando el hábito, la costumbre de privilegiar la palabra. Aquí es bueno añadir, que los alumnos conciliadores, han sido formados para este fin en una

asignatura electiva diseñada, propuesta y ejecutada por el autor de esta tesis, como producto de este proceso de investigación.

Siguiendo con el análisis del papel que juegan los espectadores de un conflicto, se encontró que controlan mejor sus emociones que los que están enfrentados, lo cual podría ser aprovechado para fomentarles el hábito de mediadores. Al respecto, Chávez dice que,

"los terceros se involucran emocionalmente mucho menos en los conflictos. El 40% de los participantes en el estudio declararon sentirse bien o normal durante los conflictos entre otros, mientras que prácticamente ninguno dijo que se sentía bien o normal durante sus propios conflictos." (pág. 4)

Esto sugiere que puede resultar más fácil para terceros que para las partes del conflicto aplicar, en situaciones reales, sus habilidades cognitivas y procedimentales en resolución de conflictos.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar, sin riesgo de equivocación, si los programas escolares no trabajan en formas para traducir los mensajes teóricos en comportamientos en situaciones reales, estos mensajes no van a pasar del discurso a la práctica: "resulta entonces fundamental que los programas se enfoquen en aquellos factores que facilitan o inhiben la puesta en práctica de estrategias constructivas en situaciones conflictivas. Este estudio identificó tres de estos factores: las emociones, el papel que juegan terceros(as) y la falta de entrenamiento y práctica como parte del proceso de aprendizaje." (Pág. 6), afirma Cháux (2006).

Esta estrategia, ya ha sido implementada en otros países. Por ejemplo, el programa Resolving Conflict Creatively (RCCP) –citado por Cháux (2006)-, desarrollado en Nueva York

por la organización no-gubernamental Educators for Social Responsibility, es un ejemplo de un programa integral con múltiples componentes. Esta experiencia, incluye:

> "1) Un currículo enfocado en habilidades para la resolución de conflictos, comunicación interpersonal, manejo emocional, cooperación, y respeto por la diversidad; 2) un programa de mediación entre pares por medio del cual los estudiantes aprenden a ayudar a sus compañeros a llegar a acuerdos cuando tienen conflictos; 3) entrenamiento a docentes sobre cómo enseñar resolución de conflictos; y 4) entrenamiento en resolución de conflictos para directivas y padres y madres de familia" (Pág. 7)

Es una alternativa integral para crear la cultura de conciliación de conflictos por vías pacíficas, que involucra e impacta a toda la comunidad educativa. Es de otro con texto, pero puede ser valiosa para la realidad colombiana. Adicionalmente, se puede decir que es importante porque ayuda a superar la costumbre tradicional de la escuela de buscar "solucionar" los conflictos con medidas centradas casi que exclusivamente en normas disciplinarias y de control. Es necesario resaltar, también, el énfasis que hace esta experiencia en el papel de los pares mediadores, ya se había mencionado.

Lo anteriormente expuesto, es reforzado por en el estudio de Alfonso García y Juan Benito Martínez, (2002), quienes nos hacen un detallado análisis de la relación entre conflicto y escuela. Afirman que la construcción de una cultura que privilegie la palabra, la negociación verbal, en la resolución de los conflictos escolares, se logra preferentemente desde los hábitos, desde las costumbres y las prácticas participativas y democráticas en el día a día de la realidad escolar, más que por la presencia de normas escritas y reglamentos.

En el mismo sentido, analizan el papel de los Comités de Convivencia escolar, los cuales tienden a ser inoperantes y poco oportunos en atacar las verdaderas raíces del conflicto; al respecto, García y Martínez (2002), puntualizan:

“ (…)resulta una paradoja denominar «de convivencia» a la mayoría de las comisiones disciplinarias que se han formado en los centros, ya que sólo se reúnen cuando ya se ha producido un conflicto, normalmente grave, y su único objetivo es sancionarlo, a menudo con medidas extremas como la expulsión.” (pág. 187)

En este sentido, una estrategia importante es la de proceder al análisis de la información que se va obteniendo en el día a día de la escuela, ya que observar esa evolución permitirá intervenir cuando los conflictos estén en sus momentos iniciales. Esto significa claramente algo más que una reunión trimestral, como se acostumbra en la mayoría de los colegios. Y terminan recomendando: “y finalmente debe sancionar las conductas antisociales si es preciso, pero teniendo la percepción clara de que cada vez que esto sucede queda en evidencia el trabajo de la propia Comisión.” (pág. 188)…

La comunicación y el conflicto escolar

Finalmente, es necesario afirmar que la conciliación del conflicto escolar pasa por el fenómeno de la ***comunicación.*** Este es el medio tanto para conciliarlo, como para generarlo. La palabra es el vehículo del que se vale el ser humano para transmitir sus pensamientos, sus enojos, sus interese y sus agresiones. En este sentido, es impostergable resignificar la práctica comunicativa en la escuela. En palabras de Alfonso Gumucio Dagron (2016),

“La educación *como proceso de comunicación* (es decir, diálogo, reflexión colectiva, puesta en común, participación), es indispensable en una sociedad donde la escuela ya no es la

que “forma” al individuo como se creía tradicionalmente. La escuela no solamente no forma, sino que tampoco deforma. Su influencia actual es limitada, porque se ha quedado al margen de una sociedad donde los individuos y las comunidades están sometidos permanentemente a otras influencias que contribuyen en su formación (o deformación). La televisión, la publicidad, la presión de grupo, y por supuesto el acceso a la red (web) a través de Internet, son factores que, sobre todo en el ámbito urbano (que hoy es globalmente mayoritario), determinan la conformación de una personalidad “mediada” (pág. 1)

Entonces, la comunicación como proceso que se traduce en diálogo, reflexión y participación: es decir, en democratizar la palabra en el colegio, como elemento esencial para ayudar a construir nuevos mundos y nuevas posibilidades de vida, máxime en un país en etapa de posconflicto. Como puntualiza Alfonso Gumuco (2016), siguiendo a Paulo Freire, “si la educación es a la vez un acto político, un *acto de conocimiento* y un acto creador, entonces no puede sino hacer el mismo camino que la comunicación en el proceso de cambio social.”.

2.2.El acoso escolar

El acoso escolar, popularmente conocido como bullying o matoneo, es un tipo de conflicto mayor, donde se presenta un desbalance de poder entre la víctima y el victimario. Pero, ¿qué es en concreto el matoneo escolar? Enrique Cháux (2006), afirma que es pertinente delimitar el concepto –o la práctica-del matoneo escolar, resaltando que es sistemático y deliberado, diferenciándolo de otros tipos de agresión o conflicto: "es una conducta agresiva, deliberada y repetitiva, destinada a provocar molestia en otro, que, frente a otros tipos de violencia estudiantil, se caracteriza por ser sistemática y porque generalmente es protagonizada

por uno o más estudiantes en contra de otro en particular, por lo común más vulnerable y débil aprovechándose de su estado de indefensión" (pág. 6) Es necesario resaltar que no es ocasional o accidental, como lo es el conflicto menor.

El blanco del acoso tiende a ser alumnos aislados, con pocos amigos en el grupo. El victimario sabe detectar a la perfección a sus posibles víctimas que son, por lo general, según Cháux (2006), "personas aisladas, solitarias, muchas veces buenos estudiantes -nerds-, o por el contrario muy vagos y despistados -mongos- o simplemente niños "políticamente correctos", que siempre están limpios, bien puestos, con el pelo corto y llevan sus útiles en orden y actúan según las reglas -ñoños-"(pág.2)

En el mismo sentido, el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2011), define que el acoso escolar es un desbalance de poder entre los alumnos*:* "es una conducta de persecución física y/o psicológica en la que hay una diferencia de poder entre víctima y victimario; puede acontecer fuera o dentro de la escuela y ser perpetrado por diferentes medios." (Pág. 2) Sin embargo, este Observatorio hace una crítica al concepto tradicional del matoneo, donde se tiende a identificar la dualidad víctima-victimario, al afirmar que:"el concepto de bullying oculta el carácter relacional de todo conflicto. Toda situación conflictiva supone grados de interacción social entre sus protagonistas que hacen imposible reducirla acción al esquema víctima–victimario, entendiendo que la idea de víctima presupone una pasividad igual a la inacción" (Pág 3)

Esta diferenciación es clave para entender mejor el matoneo, pues es evidente que hay una interacción, donde cada uno juega un rol o varios roles a la vez. Es decir, una participación y un aporte de ambas partes para que se de esta situación conflictiva mayor. Por lo tanto,

“categorizar a un chico como responsable de bullying lo transforma en victimario y esto puede llevar a procedimientos no deseados si sostenemos la premisa de una educación inclusiva (judicialización, expulsión de la escuela.)”(pág. 4). Entonces, no es objetivo limitar un problema del que son responsables todos los miembros de la comunidad educativa –como lo es la convivencia en la escuela- a cualidades meramente individuales.

Por otro lado, las agresiones se dan de diversas formas, desde la simple burla hasta el sometimiento moral y extorsivo, que obliga a la víctima a satisfacer los caprichos, muchas veces humillantes, de los intimidadores.

Adicional a estos tipos de agresiones, el Observatorio Argentino (2011), se refiere a por lo menos tres formas diferentes de violencia escolar que tienen motivos diferentes no necesariamente asociadas:” la violencia verbal (apelativos descalificadores, y aislamiento social deliberado de terceros), la violencia física leve (empujones, tirones de pelo, etc.) y la violencia física grave (peleas con heridas graves)” (Pág. 2)

Aquí surge una pregunta: ¿todas estas formas de violencia se pueden tipificar como matoneo? El concepto tradicional del matoneo abarca muchas acciones conflictivas, impidiendo diferenciarlas; por esto, no es aceptable hablar de “violencia”, en singular, sino de “violencias”. El criterio determinante reside en la recurrencia, intencionalidad y sistematicidad del tipo de agresión, física o simbólica –como el aislamiento deliberado de un determinado estudiante-.

Retomando la idea anteriormente expuesta del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2011), sobre que toda situación conflictiva supone grados de interacción social entre sus protagonistas, Enrique Cháux (2003) se pronuncia agregando otro elemento: nos

analiza la naturaleza de dos tipos de agresiones –reactiva e instrumental-. La agresión reactiva es aquella manifestación conflictiva donde el sujeto reacciona a un estímulo agresivo externo, mientras la agresión instrumental, se da cuando el individuo utiliza la agresión para obtener algún tipo de objeto material, demostrar poder, etc. Y va dirigida contra otro u otros que serán las víctimas. Al respecto, profundiza así:

> "Agresión reactiva se refiere al uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida. Es el insulto o el golpe con el que responde alguien cuando siente que otra persona lo ha herido. La agresión instrumental (también conocida como agresión proactiva), en cambio, no está precedida de ninguna ofensa. Es el uso de la agresión como un instrumento para conseguir un objetivo, sea éste recursos, dominación, estatus social o algo más." (Pág. 47)

Al explorar las diferencias entre estos dos tipos de agresión, se encuentra que, socialmente, los alumnos agresivos reactivos -pero no instrumentales- son, en general, rechazados, aislados y tienen un estatus social bajo en sus grupos, tienen poco poder en el curso. Casi no tienen amigos. Al contrario, los que son agresivos instrumentales -pero no reactivos- aunque no son muy queridos por sus compañeros, sí pueden ser muy admirados y temidos, son líderes populares, es decir, obstentan poder sobre sus compañeros.

Esta distinción entre la agresión reactiva y la instrumental, podría ser importante al momento de actuar para gestionar una situación de matoneo, puesto que la comunidad educativa –especialmente los directivos docentes-, tienden a "castigar" por igual a los niños y adolescentes enfrentados, sin indagar la motivación de la agresión. Obviamente, esta posición que se menciona es controversial, pues se podría alegar que justifica un tipo de violencia, así sea en

defensa propia. Aquí es pertinente citar una afirmación de Zubiría (citada por la Revista CAMBIO, 2006), que, incluso, defiende el uso de la violencia por parte de las víctimas de acoso escolar:

> "Si los padres lo confrontaran y estimularan para que se defienda por sí mismo, con toda seguridad reaccionaría a la matonería de manera acertada. Sé que muchos pensarán que estoy de acuerdo con la ley del más fuerte, pero así es la ley de la naturaleza. Insisto en que al niño hay que darle herramientas para defenderse -no necesariamente la violencia, aunque a veces es el único camino-, en lugar de volverlo todavía más vulnerable de lo que ya es". (pág. 7)

El argumento de Zubiría es, sin duda, polémico y discutible: enseñar a defenderse, incluso violentamente, para evitar la vulnerabilidad extrema. Es un elemento a profundizar, pues de alguna manera tiene que ver con las relaciones de poder en la escuela e, incluso, en la sociedad. La violencia ha tenido un papel en la historia humana, cuando se han presentado situaciones extremas donde la sociedad actúa utilizando la fuerza para defender sus derechos políticos, económicos y sociales.

Sin embargo, como se dijo en la justificación de esta tesis, es inaplazable para el mundo actual educar en el respeto por el otro, y éste empieza considerando la vida del otro como algo sagrado. Entonces, la apuesta es educar en formas no violentas de defenderse del matoneo, es decir, asertivas; al respecto, Cháux (2006) puntualiza: “los estudiantes pueden aprender, además, maneras asertivas (no agresivas) para responder ante ofensas de otros. La idea no es que no

respondan ante las ofensas que reciben, sino que tengan estrategias efectivas y no agresivas para hacerlo” (Pág. 51).

Las formas asertivas para responder al matoneo, incluyen, además, definir reglas y sanciones claras a nivel escolar contra éste, despertar empatía y compasión hacia las víctimas, promover que las víctimas puedan tener amigos populares que disminuyan el desbalance de poder en sus relaciones con los demás, y formar a los espectadores en respuestas colectivas no agresivas, pero sí firmes. Criterio importante porque busca prevenir la agresión instrumental a partir de empoderar a la víctima acercándolo a compañeros con cierto poder positivo dentro del grupo, y porque involucra activa y positivamente a los espectadores.

Estos últimos, los espectadores, han sido claves para desescalar el matoneo, cuando se les ha formado para ello. Cháux (2006, citado por la Revista CAMBIO) en su investigación en colegios públicos de Bogotá, cita que “hemos encontrado que en los colegios mixtos la aprobación de una niña incrementa el suceso, porque los matones hallan su aceptación. Pero si una niña reacciona contra la agresión, los victimarios tienden a ceder. Las niñas son fundamentales en la tarea de la mediación" (pág. .5) Una mirada, una frase o un gesto de desaprobación por parte de las niñas, tienen el poder de desamar al matón.

En el caso de los colegios masculinos, Chaux dice que los candidatos a mediadores son algunos líderes naturales, “no precisamente los más aplicados, son los que se esconden en la masa pero cuyos criterios los aceptan de manera general". (pág. 6)

Esta situación de participación activa de los espectadores en defensa de la víctima, se puede catalogar como una competencia ciudadana, pues si educamos a los niños para que entiendan que el bienestar de los demás también es su responsabilidad, en el futuro veremos actitudes muy positivas, pues habrá mucha más gente que reaccione políticamente contra las injusticias, contra la corrupción, en fin, contra cualquier tipo de conflicto, en cualquier ámbito. El fin es ayudar desde la escuela en convertirlos en responsables sociales.

Finalmente, Cháux (2006), propone otra manera como se ha trabajado la prevención escolar de la agresión instrumental es buscando influir sobre la conformación de grupos entre los estudiantes, buscando influir positivamente en las actitudes y percepciones de los posibles futuros matoneadores; para esto, se conforman grupos de estudiantes, integrados mayoritariamente por estudiantes populares positivos, pero con la inclusión de niños que se sospecha van a desarrollar la agresividad instrumental. Por contagio, o por el desarrollo de la empatía se evitaría una posible futura personalidad agresiva instrumental.

Ahora, miremos otra forma del bullying escolar: el ciber-acoso, forma de matoneo que, posiblemente, cada vez va adquiriendo nuevos matices y tiende a multipicarse en el tiempo y en el ciberespacio. Este se ejerce utilizando las redes sociales: facebook, Internet, la mensajería instantánea, los celulares, el correo electrónico, etc. Alejandro Castro (2006), afirma que “los acosadores están aprendiendo a utilizar la tecnología para sus fines. Internet, la mensajería instantánea, los celulares, el correo electrónico, hacen que este tipo de violencia se potencie, se prolongue y complemente el efecto del acoso cara a cara.” (pág. 2)

Castro (2006), nos narra varios casos en los que una simple broma –subir una escena burlezca a la red-se convierte en un infierno para la víctima, pues ésta es vista –y hasta aumentada con toda suerte de nuevos elementos visuales- por millones de personas a lo largo y ancho del mundo virtual, causando no solo problemas sicológicos a la víctima, sino también físicos y sociales. Adicionalmente, los testigos también tienden a experimentar problemas de este tipo.

Adicionalmente, el autor nos muestra otras facetas del ciber-acoso: pornografía infantil, turismo sexual virtual, acceso a materiales ilegales, sexo en línea, etc. Además, Castro (2006), denuncia cómo las leyes que se han generado a partir de este fenómeno, no han tenido éxito, tanto por despreocupación de los gobiernos, como de los legisladores y padres y madres de familia.

3. CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación es concebida como un proceso constituido por diversas etapas, pasos o fases, interconectadas de una manera lógica, secuencial y dinámica. Ello no significa que no se pueda regresar a una etapa previa o visualizar las etapas subsecuentes. En términos generales, este proceso se aplica tanto al enfoque cuantitativo como cualitativo, con sus diferencias. Así mismo, también la investigación se aborda desde un tipo de estudio, ya se a éste exploratorio, descriptivo, explicativo o comprensivo. A continuación, el presente proyecto determina en qué enfoque se basa y desde qué tipo de investigación se aborda. Veamos.

3.1. **Tipo de estudio: estudio descriptivo:** porque permite especificar las propiedades, las características y las manifestaciones de un fenómeno: ¿cómo es, cómo se manifiesta?

3.2 Método: modelo de dos etapas:

Así mismo, se consideró pertinente para este estudio utilizar el *modelo de dos etapas***:** primero se aplica el enfoque *cuantitativo* y luego el enfoque *cualitativo*, de manera relativamente independiente, dentro del mismo estudio. Uno precede al otro y los resultados se presentan en un solo reporte, al final de la investigación.

En la etapa *cuantitativa,* se utilizan los métodos experimentales, la entrevista semiestructurada y el análisis cuantitativo de datos estadísticos. Aquí, las técnicas de producción de datos, son: cuestionarios, recopilación de datos existentes, estadísticas de conflictos; análisis de contenidos de documentos, en especial las actas de conciliación de conflictos.

En la etapa *cualitativa*, los métodos preferentes son: estudios de casos, análisis de conversaciones y grupos focales. Aquí, las técnicas de producción de datos, son: entrevistas interpretativas, observaciones no participantes, observación participante y análisis de documentos.

3.3. Estructura del trabajo de campo

El trabajo de campo significa sensibilizarse con el ambiente o lugar, identificar informantes que aporten datos adicionales, adentrarse y compenetrarse con la situación de investigación, además de verificar la factibilidad del estudio.

3.3.1. Actividades por fases

3.3.1.1. Fase 1

En esta primera etapa se utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar las preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente en este proyecto, confiando en la medición numérica, el conteo y el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de la población estudiada frente a las relaciones de poder, conflicto y acoso escolar. En esta primera etapa voy a utilizar los siguientes instrumentos de recolección de información:

- Registro de conciliaciones de conflictos.
- Registro de verificación de acuerdos de las conciliaciones.
- Registro de los casos de acoso escolar.

- Entrevista semiestructurada a los alumnos víctimas de acoso escolar.
- Entrevista a los alumnos victimarios de acoso escolar.
- Entrevista a los padres o acudientes de los alumnos víctimas de acoso escolar.
- Entrevista semiestructurada sobre las relaciones de poder entre los alumnos.
- Entrevista semiestructurada sobre las relaciones de poder entre los diversos grupos de alumnos que hacen presencia en los cursos estudiados.

3.3.1.2. ***Fase 2***

En esta etapa se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. Se basa principalmente en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Posiblemente surjan preguntas e hipótesis no contempladas al inicio de la investigación; por lo tanto, será una etapa muy flexible. Se moverá entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. En esta etapa el propósito central será la reconstrucción de la realidad tal cual se presenta, tal cual la observan los actores del escenario elegido para este estudio, es decir los alumnos del grado sexto y el curso 702 seleccionado previamente. A continuación se relacionan las actividades que se desarrollarán en esta etapa:

- Actas sobre las conciliaciones de conflictos: se busca identificar proceso del conflicto, causas, antecedentes, sentimientos involucrados, etc.
- Actas sobre las verificaciones de conciliaciones: se busca identificar si las conciliaciones previas del conflicto surtieron efecto, etc.

- Entrevista semiestructurada con los alumnos víctimas de acoso escolar, buscando identificar tiempo, modo y lugar del matoneo, así como los sentimientos involucrados, etc.

- Entrevista abierta tanto con las víctimas como con los victimarios del acoso escolar, buscando escudriñar sentimientos, percepciones del acoso, dinámicas familiares y barriales, etc.

- Discusión en grupo sobre las relaciones de poder que se establecen entre los alumnos y los grupos de estudiantes de los cursos estudiados.

- Interacción directa con los alumnos estudiados, en las clases diarias, donde se busca observar comportamientos, lenguaje, actitudes, etc. Para ello se creará un diario de campo.

3.3.1.3. *Fase 3*

El cierre: las actividades desarrolladas en esta etapa de la investigación buscan sistematizar de manera progresiva el proceso y los resultados del trabajo investigativo. Para ello, parte de la estructuración preliminar de lo que denominaremos un cierre preliminar inicial, el cual tiene lugar inmediatamente después de concluir la primera etapa de análisis, surgido a su vez, de la conclusión del primer evento de recolección o generación de información.

Posterior a lo ya mencionado, van a desarrollarse los que llamaremos cierres intermedios, los cuales se ceñirán a una lógica similar a la del cierre preliminar inicial. Al acopiarse de manera total y ordenada el conjunto de la experiencia investigativa se dará comienzo al último momento del proceso, el cual denominaremos cierre final: el momento de la construcción teórica.

3.4. Población de estudio.

- Para la presente investigación, se ha determinado estudiar un sector la población de estudiantes del grado sexto, de la jornada de la mañana, sede A, del Colegio El Porvenir IED, de la localidad de Bosa, en la ciudad de Bogotá; sector con problemáticas socioeconómicas, presencia de desplazados por la violencia, reinsertados (Autodefensas, M19), familias disfuncionales, alto porcentaje de familias que viven del reciclaje.

- Son en total 135 alumnos, pero de éstos se estudiarán en la presente investigación aproximadamente 60 estudiantes, quienes están directamente vinculados a situaciones de conflicto y, en casos extremos, acoso escolar. Este número aproximado de alumnos ya han sido identificados en observaciones previas de conflictividad.

3.5. Descripción de los instrumentos.

De acuerdo al Marco Teórico, se diseñaron los siguientes instrumentos, con su respectiva justificación: (**VER ANEXOS 1, 2,3, 4 Y 5)**

3.5.1 Instrumento de conciliación de conflictos

Justificación: Este instrumento de investigación, tiene como objetivo servir de guía de una conciliación de un conflicto entre dos o más alumnos, conciliación que es dirigida por dos o tres estudiantes preparados previamente en clase con herramientas prácticas y conceptuales para buscar identificar las causas, los actores y el proceso de un conflicto, buscando construir un acuerdo y un compromiso entre los implicados que lleve a superarlo. Es una experiencia que deja atrás la tradicional práctica de solución de un conflicto escolar, donde el protagonista era el maestro como mediador, lo cual-según los estudiosos de este tema- inhibía a los enfrentados, consiguiéndose, en el mejor de los casos, una “solución” aparente impuesta por el mismo

docente, muchas veces con castigos normativos del manual de convivencia. Adicionalmente, esta nueva conciliación llevada a cabo entre *pares,* es voluntaria, democrática, horizontal, empoderando a los estudiantes en el fortalecimiento de la convivencia escolar. Finalmente, no sobra anotar que esta experiencia ha llevado a crear una nueva cultura, una nueva costumbre y un nuevo hábito entre los alumnos: ser capaz de *invitar* a otro a sentarse a dialogar sus diferencias, a ser capaz de reconocer su aporte para que el conflicto se diera o se escalara, a ser capaz de manifestar los sentimientos involucrados, a ser capaz de entender los argumentos del otro y, sobre todo, a ser capaz de hacer un compromiso de no repetición de las causas que llevaron a suscitar el enfrentamiento; es pocas palabras, es ayudar a construir una nueva ciudadanía frente a los pequeños y grandes conflictos del grupo humano en cuestión.

Descripción del instrumento

El instrumento se estructura de la siguiente forma:

Partes en conflicto: son los actores principales del conflicto. Versiones del conflicto: aquí se consignan las versiones del problema que manifiestan cada uno de los actores: es el proceso, las etapas, los hechos, las manifestaciones externas, del conflicto: cómo inició, cuándo, dónde, etc. Aquí también se busca identificar el papel jugado por terceros frente a la situación, especialmente los espectadores.

Causas del conflicto: es llevar a los enfrentados a identificar el por qué se dio el conflicto, las causas reales y, normalmente, ocultas del impasse. Relación antes del conflicto: busca explorar posibles causas lejanas del conflicto, identificando si la relación era buena, mala o indiferente antes del suscitarse en enfrentamiento propiamente dicho.

Sentimientos involucrados: se busca establecer lo que sienten internamente frente a esta situación problemática. Error que cometió para que se diera este conflicto: se busca que cada parte haga una reflexión y sea capaz de reconocer su aporte al conflicto. Solución del conflicto: se busca construir conjuntamente un acuerdo de solución y de compromiso futuro frente al conflicto.

Aplicación del instrumento

El docente investigador sensibiliza a los alumnos en la importancia de dialogar y conciliar los conflictos que se presentan entre estudiantes, y le pide que inviten al compañero con el que tengan un impasse a conciliar dicho problema, con la mediación de dos alumnos expertos en este procedimiento, indicándoles que los resultados de esta reunión, como el documento o instrumento, son de manejo discreto del docente. Los alumnos mediadores han sido previamente formados teórica y prácticamente en la conciliación de conflictos por el docente investigador. La jornada de conciliación se realiza en un espacio físico amplio –el auditorio-, donde se colocan sendas mesas con la presencia de dos conciliadores por cada una.

Esta experiencia se realiza en tres cursos del grado sexto.

Información que aporta

Este instrumento aporta la siguiente información:

Número de alumnos por género frente a los conflictos escolares. Nombres precisos de alumnos que más presentan conflictos. Las causas más comunes de los conflictos: chismes, miradas, matoneo, etc. Las versiones de las partes frente al conflicto: es clave porque aporta otras causas de los conflictos no identificadas en el punto anterior. Además, permite medir las

relaciones de fuerza, agresión, matoneo, etc. El papel que juegan los espectadores en el escalamiento o desescalamiento del conflicto. Los sentimientos involucrados, lo cual permite pensar y construir una propuesta para trabajar desde el aula. Los errores, fallas, aportes personales para que se diera los conflictos: esta sección permite seguir ampliando las causas de los conflictos.

3.5.2. *Instrumento de investigación jerarquías de poder*

Justificación**:** Al interior da cada aula escolar, los estudiantes crean, tal vez inconscientemente, una férrea pirámide social, una jerarquía de poder, donde la cúspide la ocupan aquellos estudiantes con una fuerte influencia –positiva o negativa-sobre el curso en cuestión. En la base, aparecerían los alumnos con poca o nula influencia sobre el curso. Los primeros, los de la cúspide, ostenten poder, mientras los de la base, ostentan poco o ningún poder sobre el grupo.

En este sentido, el presente instrumentos busca determinar, en cada curso estudiado, cuales son las características o las acciones que hacen que unos y otros tengan o no poder.

Descripción del instrumento

Este instrumento, de entrevista, se estructura de la siguiente manera:

- El curso estudiado.
- Los estudiantes que tienen más influencia positiva en el curso, con su respectiva explicación o caracterización.
- Los estudiantes que tienen más influencia negativa, con su caracterización.

- Los estudiantes que tienen menos influencia en el curso, con su respectiva caracterización.
- Los estudiantes que el alumno encuestado más respecta, con su caracterización.
- Los estudiantes que el alumno encuestado menos respeta, con su caracterización.
- Los estudiantes que el curso más respeta, con su caracterización.
- Los estudiantes que el curso menos respeta, con su caracterización.
- Los estudiantes que el alumno encuestado más respeta, con su explicación.
- Los estudiantes que el alumno encuesta do menos respeta, con su explicación.
- Los estudiantes que al encuestado le inspiran temor, con su explicación.

Aplicación del instrumento

Este instrumento se aplica a un número de 20 alumnos por cada uno de los cursos del grado sexto; se busca seleccionar a estudiantes identificados en el anterior instrumento, con fuerte o nula influencia en el curso, y a alumnos identificados como víctimas del matoneo-acoso-escolar.

Información que aporta el instrumento

- Identificación de los alumnos con más poder dentro de cada curso.
- Identificación de los alumnos con menso poder dentro de cada curso.
- Identificación de los alumnos con un poder positivo dentro de cada curso.
- Identificación de los alumnos con más poder negativo dentro de ca da curso.
- Aporta elementos de caracterización tanto de los alumnos con más o menos poder dentro de cada curso.
- Aporta elementos para construir una pirámide social de poder dentro de cada curso.
- Esta información se cruza o se contrasta con la información aportada por el instrumento de grupos de poder dentro de cada curso.

3.5.3. Instrumento de investigación grupos de poder

Justificación**:** En los centros educativos, y en cada curso, hacen presencia diferentes tipos de grupos de alumnos, que comparten hobbies, formas de pensar, estéticas determinadas, gustos por determinados deportes, comportamientos y capacidad de respuesta frente a la exigencia académica y convivencial. Estos grupos buscan imponer sus características al resto del curso, dando lugar a relaciones de poder, no siempre pacíficas ni evidentes.

Adicionalmente, según los investigadores, entre estos grupos se presentan choques, conflictos, agresiones verbales y físicas, incluso, matoneo de los grupos más fuertes –o

poderosos-sobre los grupos o alumnos considerados débiles –o sin poder-. Algunos grupos ejercen una influencia positiva sobre el resto de alumnos, o también, influencia negativa, ayudando a configurar una cultura de aula: es decir, el comportamiento característico de un determinado grado escolar. No todos los cursos son iguales: esta es una verdad evidente vivenciada por los docentes.

En este sentido, es pertinente investigar y estudiar detenidamente los tipos de grupos de poder que imperan en cada curso, para determinar cuáles son las manifestaciones de poder más recurrentes de los grupos, con el ánimo de construir una respuesta que lleve a buscar una nueva cultura, una nueva práctica que favorezca un ***equilibrio de poder,*** lo cual redundará en un mejor convivencia escolar, empoderando a los hoy débiles.

Descripción del instrumento

El instrumento se estructura de la siguiente forma:

- El curso a investigar.
- Identificación de los 3 principales grupos de alumnos que se han formado en el curso, con sus respectivos líderes y características sobresalientes.
- Identificación de la influencia positiva o negativa de cada uno de los grupos, con su respectiva explicación.
- Identificación de las relaciones ente estos grupos: buena, mala, indiferente; con su explicación.

- Determinar si estos grupos provocan conflictos en el curso, y el tipo de conflictos que presentan.

- Determinar si estos grupos ejercen matoneo-acoso- hacia otros grupos o alumnos.

Procedimiento de aplicación

Se conforman grupos de tres alumnos –preferencialmente amigos-, se les explica cada una de las preguntas del instrumento y se les pide contestar la entrevista con preguntas abiertas, con la mayor veracidad posible, indicándoles que es anónima y que no tendrá ninguna consecuencia para los encuestados.

Esta entrevista se realiza en tres cursos del grado sexto.

Información que aporta

Este instrumento aporta la siguiente información:

- Las relaciones de poder entre grupos de cada uno de los cursos.

- Los alumnos que conforman cada uno de los grupos. Esta parte se confronta con la información dada por otro instrumento: *las jerarquías de poder de cada curso.*

- Las características convivenciales, académicas, estéticas, deportivas, musicales, etc., de cada grupo.

- El grado de influencia – o de poder-, positiva o negativa, de cada grupo.

- El aporte en la generación de conflictos de cada uno de los grupos.
- Las situaciones de matoneo-acoso- generadas o practicadas recurremente por estos grupos.

3.5.4. Instrumento de investigación víctimas de acoso escolar

Justificación**:** Este instrumento se justifica por sí solo: se busca, mediante su aplicación en entrevista, detectar la situación interior y exterior de un niño o niña víctimas de acoso-matoneo escolar, explorando el proceso de dicha situación conflictiva, los sentimientos involucrados, el impacto en el rendimiento escolar de la víctima, la actitud tomada tanto por los espectadores como de docentes y directivos del colegio, así como de los padres del niño en cuestión.

Descripción del instrumento

El instrumento se estructura de la siguiente manera:

- Nombre del niño y el curso.
- Situaciones conflictivas del niño.
- Sentimientos del niño frente al acoso.
- Impacto en su rendimiento escolar.
- Identificación de las actitudes tomadas por compañeros, docentes, directivos y padres de familia frente al matoneo del niño.

- Actitudes y hechos que ha realizado el niño para enfrentar el acoso: Agresión reactiva o sumisión?

Aplicación del instrumento

Este instrumento se aplica a casos de niños y niñas víctimas de acoso escolar del grado sexto, previamente identificados por observación directa o por aporte de los tres anteriores instrumentos. Al niño entrevistado se le saca de su espacio físico del salón, buscando un lugar discreto dentro del colegio para hacer la entrevista.

3.6. Producto

El presente proyecto de investigación sobre las relaciones de poder en el origen de conflictos y acoso escolar en el grado sexto del Colegio El Porvenir IED, busca hacer un aporte a la convivencia de esta institución educativa, o fortaleciendo los programas (HERMES) y proyectos existentes sobre conciliación de conflictos o implementando nuevos proyectos que busquen atacar o superar las causas de la violencia escolar.

En particular, se busca generar los siguientes productos puntuales:

1. Sensibilización a los docentes con la Ponencia-taller: *Relaciones de poder, conflicto, y acoso. Foro Educativo Institucional. Segundo semestre de 2015*.

2. *Ponencia: relaciones de poder y acoso escolar. participación en foro feria educativo local de Bosa, agosto de 2015.(**VER ANEXO 7)***

3. Implementación en la asignatura electiva-lúdica para el ciclo IV de *Plan de Estudios: conflicto, acoso y relaciones de poder en la escuela*, para los cuatro

bimestres, con criterios de evaluación, didácticos y pedagógicos; con dos horas semanas, y con 45 alumnos. (**VER ANEXO 10**)

4. Diseñas y organizar la *presencia de los conciliadores escolares en los espacios abiertos de mayor conflictivida*d. Observatorio de Convivencia.

5. Modificaciones al manual de convivencia: propuesta "PICO Y BALÓN": utilización democrática de las canchas deportivas; tratamiento diferencial de la "agresión reactiva" de la "agresión instrumental"; acordar un protocolo de respuesta oportuna e integral en situaciones detectadas de acoso escolar.

6. Implementar, programar y desarrollar jornadas masivas de conciliación puntuales, con cronograma establecido previamente.

7. Brindar herramientas básicas a los docentes sobre la naturaleza, identificación y tratamiento del acoso/ matoneo escolar en el Colegio El Porvenir IED.

8. Banco de Reseñas y documentación sobre conflicto, relaciones de poder y acoso escolares, que estará a disposición de la comunidad educativa.

4. CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y HALLAZGOS.

Los presentes resultados y hallazgos, son producto del desarrollo de cada una de las fases de investigación, donde se aplicaron los siguientes instrumentos:

Encuesta abierta a estudiantes sobre la jerarquía de poder en el aula de clase.

1. Encuesta abierta a estudiantes sobre los grupos de poder en los cursos.
2. Entrevista a víctimas de matoneo escolar.
3. Actas de la jornada masiva de conciliación de conflictos escolares.
4. Encuesta mixta a docentes sobre las relaciones de poder entre los estudiantes en espacios abiertos del colegio.
5. Diario de campo de observación participante.

La aplicación de estos instrumentos, estuvieron en coherencia con los objetivos y metas trazadas en este proceso investigativo, los cuales buscan, en general, **describir los tipos de relaciones de poder que predominan en las manifestaciones de conflicto y acoso escolar en los estudiantes del grado sexto del Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital, sede A, jornada mañana; con el fin de implementar una estrategia de intervención pedagógica que modifique los patrones culturales frente a esta problemática.**

En específico, la investigación buscó, en primer lugar**, identificar la forma como se evidencian las relaciones de poder entre los en los ámbitos interpersonal, grupal, académico, deportivo y de utilización de los espacios abiertos del colegio.** En segundo

término, tuvo como fin **identificar los tipos de conflictos y las manifestaciones de acoso escolar que se presentan entre los estudiantes del grado sexto, como consecuencia de las relaciones de poder que predominan entre ellos.** Y en tercer lugar, **se planteó aportar elementos teóricos y prácticos en la construcción de una estrategia de intervención pedagógica que modifique los patrones culturales frente a esta problemática.**

Este último objetivo, parte de la convicción de que se han instaurado unos comportamientos culturales, unos hábitos y unas actitudes en los estudiantes frente a situaciones de acoso escolar y de desequilibrio de poder, afectando la sana convivencia escolar; frente a esta realidad, este objetivo específico busca construir una propuesta pedagógica e institucional que inicie un proceso de cambio cultural en la escuela frente a esta problemática, buscando con ello crear una percepción positiva de los conflictos como posibilidad de crecimiento, ayudar a crear hábitos que no permita, asertivamente, el acoso escolar.

En consecuencia, los hallazgos y resultados se expresan en los siguientes ejes temáticos:

1. Relaciones de poder en el aula de clase (interpersonal, intergrupal)
2. Relaciones de poder en espacios abiertos del colegio (centro y periferia)
3. Conflictos escolares (tipos, causas, sentimientos involucrados, conciliación, verificación)
4. Acoso escolar (caracterización de víctima y victimario, actitud de los espectadores, relaciones de poder)
5. Intervención pedagógica (asignatura electiva, empoderamiento de victima y espectadores, normas de convivencia)

Estos ejes temáticos, en armonía con los objetivos mencionados, arrojaron los resultados y hallazgos que se relacionan a continuación. **(VER ANEXO 6: MATRICES DE SINTESIS)**

4.1. **Jerarquías de poder en el aula de clase**

Al interior da cada aula escolar, los estudiantes crean una férrea pirámide social, una jerarquía de poder, donde la cúspide la ocupan aquellos estudiantes con una fuerte influencia –positiva o negativa-sobre el curso en cuestión. En la base, aparecerían los alumnos con poca o nula influencia sobre el curso. Los primeros, los de la cúspide, ostenten poder, mientras los de la base, ostentan poco o ningún poder sobre el grupo.

Este hallazgo, tiene relación con el marco teórico: varios autores han investigado sobre los estereotipos de alumnos que hacen presencia en cualquier curso de niños y su grado de influencia: por ejemplo, Griselda Hernández, devela, a nivel microfísico, que " los rebeldes están por un lado, los timoratos por otro, y más allá los dedicados y participativos…El consejero estudiantil, el líder nato e informal, el intelectual, el agresivo, entre otras tipologías y sus distintas combinaciones" (pág.6) Es decir, se presentan relaciones de poder entre alumnos; al respecto, es pertinente recordar el concepto de poder: Foucault le llama poder a las múltiples relaciones de fuerza que se dan entre dos o más personas, "dichas fuerzas se caracterizan por ser omnipresentes e inmanentes y no están referidas sólo a la violencia física o a las riquezas materiales (no siempre es el más fuerte o el más rico el que ejerce el poder). A veces el (los) considerado(s) más débil(es) logra(n) ejercer un ingente poder, porque aprenden cómo hacerlo; es decir, desarrollan toda una estratagema funcional."(Hernández, Griselda, 2011, p.2)

Pirámide de poder en el aula

Al interior de cada aula escolar, reiterando, los estudiantes crean una jerarquía de poder, donde la cúspide la ocupan aquellos estudiantes con una fuerte influencia –positiva o negativa- sobre el curso en cuestión. En la base, aparecerían los alumnos con poca o nula influencia sobre el curso. Los primeros, los de la cúspide, ostenten poder, mientras los de la base, ostentan poco o ningún poder sobre el grupo. Los que ocupan la parte superior de esta jerarquía, y que tienen una influencia positiva sobre el curso, obtienen ese poder legítimo –no legal- de sus compañeros, por sobresalir en algún campo: los buenos deportistas, especialmente los jugadores de fútbol, en el caso de los varones, y el voleibol, en el caso de las niñas; los de buen desempeño académico, que los perciben como inteligentes y responsables, pero con una condición para ganarse su respeto: la solidaridad con los otros, la cual se cristaliza en explicar temáticas o conceptos al que no los ha logrado asimilar y tomar la vocería del curso ante el docente cuando se requiera; los buenos oradores, que logran captar sin dificultad la atención del grupo cuando intervienen en clase; y los buenos artistas en alguna disciplina: música, pintura, danza, etc. Cosa distinta sucede con el estudiante catalogado como "nerdo" y que muestre actitudes egoístas y competitivas frente a sus compañeros: éste no tiene poder en el grupo. Esos estudiantes con *poder legítimo*, es decir, reconocido y aplaudido con sus compañeros, dista del *poder legal o nominal*, o sea, el poder cedido por el docente o por la institución a un alumno para que ejerza cierta autoridad ante el grupo: controlar y vigilar cuando no está el docente, actuar como monitor o auxiliar del docente, ser el representante del curso ante el consejo estudiantil por postulación directa del director de curso, etc. Este poder nominal tiende a no ser reconocido por el grupo.

Así mismo, la investigación también encontró que, en el aula de clase, otros estudiantes que tienen poder son aquellos que presentan frecuentes problemas de indisciplina y convivencia. Estos alumnos, el poder lo imponen con la simple mirada, gestos, posturas del cuerpo y

palabras, decidiendo quién puede integrar el grupo para una actividad, incitar al rechazo y a la burla de los alumnos que participan voluntariamente en clase, seleccionar a las víctimas de acoso y forzar a los estudiantes juiciosos a prestar sus tareas, ceder sus materiales o cumplir pasivamente su voluntad. La mayoría se acostumbran a este control. La resistencia a este poder, provoca acoso verbal, sicológico, físico y aislamiento de la víctima. Llama la atención un hallazgo: el 61 % de los alumnos con influencia negativa, percibidos en la investigación, son repitentes y tienen, en promedio, más edad que el resto de niños y niñas.

Aquellos estudiantes con poder *legítimo,* tanto en positivo como negativo, lo ejercen de tal manera que sus compañeros normalmente están a su alrededor: en varias clases, se hizo el experimento de cambiarlos geográficamente de sitio dentro del espacio del salón y a los pocos minutos, casi que mecánicamente, un buen número de estudiantes se desplazaban hasta el lugar adyacente ocupado por los que obstentan ese poder de atracción.

La base de esta jerarquía la ocupan los estudiantes que se caracterizan por ser callados, solitarios e insociables; y no participar en las prácticas deportivas de sus compañeros, especialmente en fútbol. Los estudiantes considerados juiciosos, sin una de aquellas características sobresalientes que se mencionaron arriba, tienen poca o nula influencia en el grupo. También se halló que los alumnos varones que siempre permanecen integrando un grupo mayoritario de niñas, no son respetados y se les percibe como débiles. Estos alumnos, como se dijo, son los candidatos predilectos de los matones o acosadores, como veremos más adelante.

4.2. Grupos de poder en los cursos

En el Colegio El Porvenir IED,, y en cada curso, hacen presencia diferentes tipos de grupos de alumnos, que comparten hobbies, formas de pensar, estéticas determinadas, gustos por

determinados deportes, comportamientos y capacidad de respuesta frente a la exigencia académica y convivencial. Estos grupos buscan imponer sus características al resto del curso, dando lugar a relaciones de poder, no siempre pacíficas ni evidentes, dando lugar a conflictos.

Estos hallazgos tiene relación con el marco teórico, cuando se afirma que es evidente que en cada curso, se construye una cultura de aula, como se concibe en una publicación de OPEN COURSE WARE (2007): "*microcultura particular*, con sus símbolos, su jerga, su historia común, sus valores, etc. (…)" (pág. 6), configurándose de esta manera determinados grupos de alumnos con "culturas de iguales, grupos, pandillas o manadas que se van formando a lo largo del tiempo como consecuencia de la interacción permanente de un grupo social." (pág. 7)

Estos grupos, siguiendo a OPEN COURSE WARE, se distinguen por tener su "propia estética", puesto que comparten sus símbolos, con elementos externos como tipo de ropa, piercings, tatuajes, peinados, lugares que frecuentan –definición de sus espacios-, (...) y sus comportamientos, definidos en lenguaje y vocabulario, aficiones, acciones –consumo de ciertas drogas, ciertos actos de vandalismos-, etc.

La relación entre estos grupos de poder que se conforman en cada grupo escolar, no es plana, no es neutra: entre estos grupos de iguales pueden establecerse luchas de poder: enfrentamientos abiertos o soterrados para conseguir imponer su visión y sus valores al resto de la clase. Esto, como se evidenció en las observaciones, trajo como consecuencia varias situaciones conflictivas.

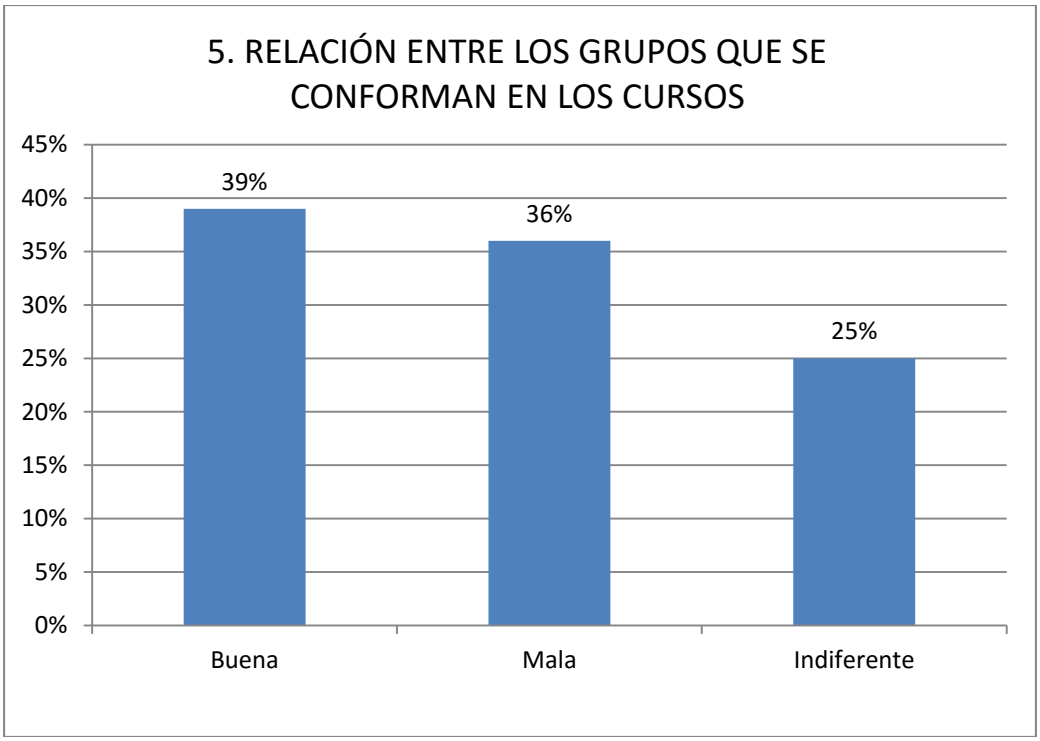
La investigación encontró que los grupos de estudiantes que tienen un alto grado de influencia, son aquellos conformados por alumnos que presentan un buen rendimiento

académico, ser solidarios con los otros en el desarrollo de los deberes escolares y sobresalir en la práctica de algún deporte, preferencialmente fútbol.

En un segundo nivel de influencia, están los grupos de alumnos caracterizados por ser líderes dominantes, fuertes físicamente, utilizar un lenguaje ofensivo e inspirar temor al resto del curso. Varios de estos grupos ejercen acoso a otros grupos, especialmente en las redes sociales y hurtando los elementos de estudio de las víctimas.

También hacen presencia dominante, grupos de niñas, de mayor edad que el promedio, repitentes algunas, que maquillan su rostro y mantienen relaciones afectivas con estudiantes de cursos superiores. Las niñas menores buscan imitar estas prácticas.

Estos grupos, se juntan espontáneamente y se ubican espacialmente en sitios estratégicos del salón: los grupos de poder positivo, se ubican en parte de adelante y los de influencia negativa, en la parte de atrás, lejos del control del maestro. Desde allí, buscan interrumpir el normal desarrollo de la clase y, especialmente, desestabilizar al docente, siendo su mayor triunfo.



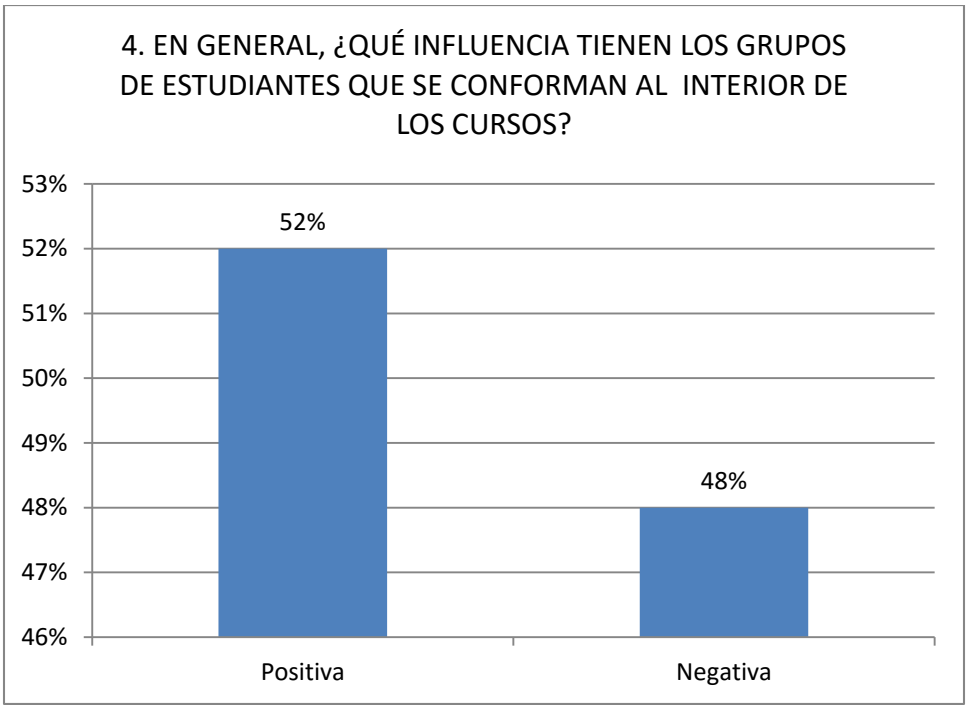
Así mismo, se encontró que cuando se organizan determinadas actividades colectivas dentro del aula, se evidencian las características de interrelación de los grupos de poder mencionados. En una actividad que se organizó, a modo de observación participante, se les pidió a los estudiantes –en los tres cursos estudiados- realizar una reunión social con el fin de compartir un alimento y fortalecer la unidad del grupo. En su organización, pronto se evidenció la influencia que tienen determinados grupos: uno se ofreció a traer la música y conseguir el aparato tecnológico –una grabadora- para su reproducción el día señalado –este grupo estuvo conformado en su mayoría por alumnos con problemas académicos y convivenciales, algunos son repitentes-; otro, decidió el tipo de alimento a compartir y recolectaron el dinero para su adquisición –este grupo estuvo conformado, en su mayoría, por buenos alumnos-; un tercer grupo, organizó la decoración del salón –conformado casi que exclusivamente por niñas-. Aquí,

llama la atención que los líderes y los tres grupos dominantes, no corresponden a los comités ni al representante de curso que, al inicio del año, y por pedido de los coordinadores, se nominan casi unilateralmente por el director de curso –sus integrantes, reza el manual de convivencia, deben ser buenos estudiantes académicamente y no tener anotaciones por problemas de convivencia-. Esto es significativo, pues la realidad de esta primera fase de organización de la reunión social –o "compartir", como lo llaman los alumnos-, demostró que los líderes natos no son necesariamente los mejores alumnos en lo académico.

Continuando con la observación participante, se encontró que el día del "compartir", los espacios del salón, fueron ocupados magistralmente por los diferentes grupos del curso: cerca al aparato que reproducía la música, se ubicó el grupo que trajo la música en CD o USB, decidiendo qué géneros musicales se debían escuchar y/o danzar –incluso, fueron los únicos que bailaron la mayoria de piezas musicales-. En otro lugar intermedio, se ubicó el grupo de los encargados de distribuir los alimentos adquiridos –cabe anotar que excluyeron de esto, a los alumnos que no habían aportado dinero-; en otros lugares del salón alejados, preferencialmente los rincones, se atrincheraron los estudiantes de menor edad, que no bailaron y se aislaron del grupo dominante: los que controlaban la grabadora. Llama la atención, que estos alumnos autoaislados, trajeron juegos de mesa –cartas, ajedrez, parqués-, muchos de ellos no aportaron y, por tanto, no recibieron ningún alimento; sus expresiones faciales, denotaban cierto temor hacia el grupo dominante, incluso, algunos de ellos pidieron al docente que les permitiera salir, pues manifestaron no sentirse bien en la reunión. Furtivamente, varios dijeron no saber bailar. Otro grupo, de niñas porristas, se dedicó casi toda la reunión a hacer sus ejercicios en un rincón alejado. Finalmente, un grupo de niñas, tal vez las más pequeñas, invirtió su tiempo a labores de aseo del salón y de recogida del piso de bolsas y vasos que habían arrojado los otros grupos.

En otra actividad lúdica que se organizó con los cursos objeto de este estudio, también se pudo observar las relaciones de poder entre los grupos, como lo plantea, recordando a Gramsci, Carmen de la Peza (1983), sobre la inscripción de los poderes en el juego infantil: "el juego infantil como un momento en el proceso social de producción de discursos y un espacio de lucha en el que circula el poder (…) cómo y a través de qué mecanismos los niños ejercen/invierten el poder en el juego" (pág. 137).

Esta actividad al aire libre, consistió en realizar actividades deportivas de integración en las canchas del colegio, permitiéndoseles que, autónomamente, decidieran cómo hacerlo. En la observación, se pudo evidenciar cómo tomaron la iniciativa grupos de alumnos que se caracterizan por ser los mejores jugadores, tanto en fútbol –los niños-, como en voleibol –las niñas-. Ellos decidieron, ¡sin preguntar!, cómo quedarían conformados los equipos, quién iría a la portería y en la defensa –los alumnos con pocas habilidades deportivas-, quién en el centro, y quiénes en el ataque –los más habilidosos, los del poder-El campeonato "relámpago", contó con cuatro equipos: los dos primeros, conformados por los más grandes corporalmente, donde hacían presencia los más influyentes en este deporte; los otros dos equipos, estaban conformados por los más pequeños del curso y con escaso talento deportivo. La eliminatoria, la organizaron de tal manera que cada encuentro fuera entre uno de los fuertes contra uno de los considerados débiles. Como era de esperarse, la final la jugaron los dos primeros. En el juego de las niñas, hubo otro tanto, imponiéndose la voluntad de las más grandes, varias de ellas repitentes de grado; sin embargo, aquí tuvieron cierto poder de decisión algunas niñas pequeñas que hacen parte de la selección infantil de voleibol del colegio, quienes, con sus dotes deportivas, minaron en cierto grado el poder de las grandes corporalmente.



4.3.Relaciones de poder en espacios abiertos

Entonces, así como se presentan relaciones de poder entre los alumnos, a modo individual y grupal en el aula de clase, también se han evidenciado estas relaciones en los espacios abiertos del colegio. En los descansos, se conforman grupos que se territorializan en determinados lugares; los de los cursos superiores, controlan los sitios claves centrales –canchas deportivas: fútbol los varones, voleibol las niñas-, mientras los niños de cursos inferiores, ocupan los sitios periféricos, como los pasillos y corredores. Se presentan frecuentes conflictos, tanto en las canchas deportivas, como, y muy especialmente, en zonas ocultas, no visibles al control de los maestros, como escaleras, baños, etc. En los descansos, es alto el índice de conflictos que se inician por las miradas, agresivas o interpretadas como tal por otro grupo. En los partidos de fútbol, se comprobó que los que ostentan el poder, deciden la alineación del equipo, las posiciones, los cambios, incluso, el veto a los dóciles o los considerados malos jugadores.

También se observó en repetidas ocasiones, que en situaciones de conflicto, los espectadores lo agudizan con sus miradas, posiciones corporales o palabras, o también, lo desescalonan, especialmente con la intervención activa del género opuesto a los enfrentados.

Como se manifestó en el marco teórico, el fenómeno de la ocupación del espacio geográfico dentro del aula por el estatus que ha construido un determinado grupo de alumnos, ese mismo fenómeno se percibió en los espacios abiertos del colegio. En otras palabras, pareciera que el poder de los alumnos se distribuye espacialmente, de acuerdo a las relaciones de poder que mantienen con otros grupos. Como lo define OPEN COURSE WARE (2007), los grupos se identifican por los lugares que frecuentan –definición de sus espacios-, y sus comportamientos, definidos en lenguaje y vocabulario, aficiones, acciones –consumo de ciertas drogas, ciertos actos de vandalismos-, etc. Esto se comprobó en las observaciones directas que se realizaron y por las entrevistas que se hicieron a los docentes que estuvieron en los patios en calidad de acompañantes, o de "vigilancia", como lo definen los alumnos. En efecto, durante los descansos –también en el cambio de clases y de salón-, algunos grupos de alumnos de cursos superiores, buscaron sitios estratégicos, lejos del control de los docentes, para consumir algún tipo de sustancia psicoactiva –preferencialmente, marihuana-. En investigaciones durante el proceso, demostró que estos grupos están liderados por un alumno –normalmente varón, calificado como "ñero" por sus pares-, que invita a otros y otras a consumir. Llamó la atención que un buen porcentaje de ellos, son estudiantes que están repitiendo –o reiniciando, como afirman varios autores- el año escolar. Esta situación, sin embargo, no es tan frecuente como lo piensan los agentes externos a la institución. **(VER ANEXO 8)**

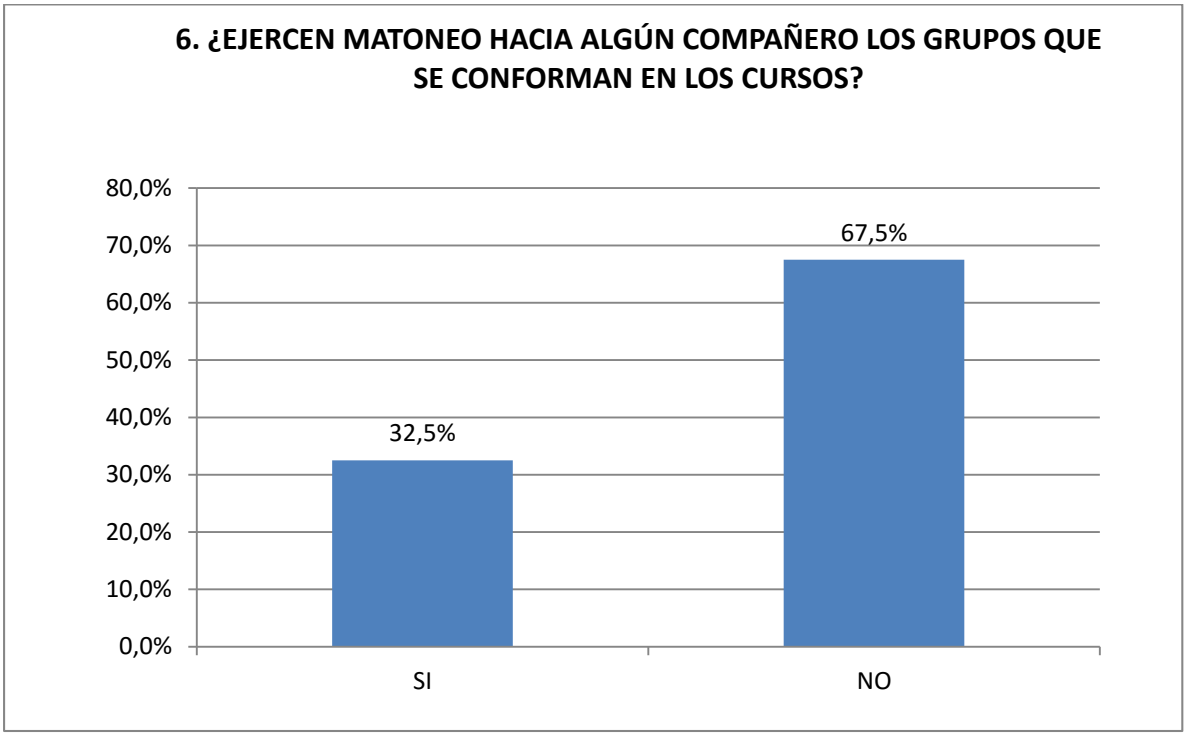
Otro tipo especial de grupo de alumnos que ocupa el espacio del patio del colegio, es el integrado por estudiantes denominados por los docentes como "los revolucionarios": son jóvenes

de décimo y once, que tradicionalmente se les ve ocupando el mismo lugar, portan dos o tres guitarras, entonan canciones “protesta”, normalmente arman debates sobre política nacional e internacional, se autodenominan ser ideológicamente de izquierda, visten bufandas y algunos símbolos como “el ché”, algunas cachuchas con la bandera cubana y, normalmente, no portan completo el uniforme reglamentario del colegio: esto ha provocado varios conflictos con docentes y coordinadores de convivencia. El autor de esta tesis, acompañado por dos conciliadores formados en la asignatura electiva producto de este trabajo, ha tenido que intervenir como mediador.

Según lo observado en los últimos meses del año 2015 y primeros del presente año, se han multiplicado los conflictos a la hora del descanso; haciendo un diagnóstico y una observación detenida, se concluye que han incidido dos factores: por un lado, el colegio inició la implementación del programa “40x40” de la Secretaría de Educación Distrital -estrategia que hace parte de la política nacional de implementar la jornada única- lo cual implica que un buen porcentaje de alumnos de la jornada contraria, asistan a participar en los llamados Centros de Interés –en artes y deportes-; en segundo lugar, el colegio inició el desarrollo de un convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, denominado “Articulación de la Educación Media con la Educación Superior”, lo cual implica que asistan todos los alumnos de décimo y once en jornada contraria a recibir clases especializadas en Educación Física –las cuales on homologadas por esta universidad cuando terminen los alumnos su bachillerato. Estas dos experiencias, valiosas sin duda, han incrementado significativamente el *hacinamiento*, lo cual se traduce en menos espacios para los alumnos de la jornada de la mañana. En consecuencia, las situaciones conflictivas se han agudizado y el trabajo de los alumnos mediadores se ha duplicado, quienes

normalmente hacen presencia en los descansos portando su chaleco con el letrero en su espalda de “conciliador”…

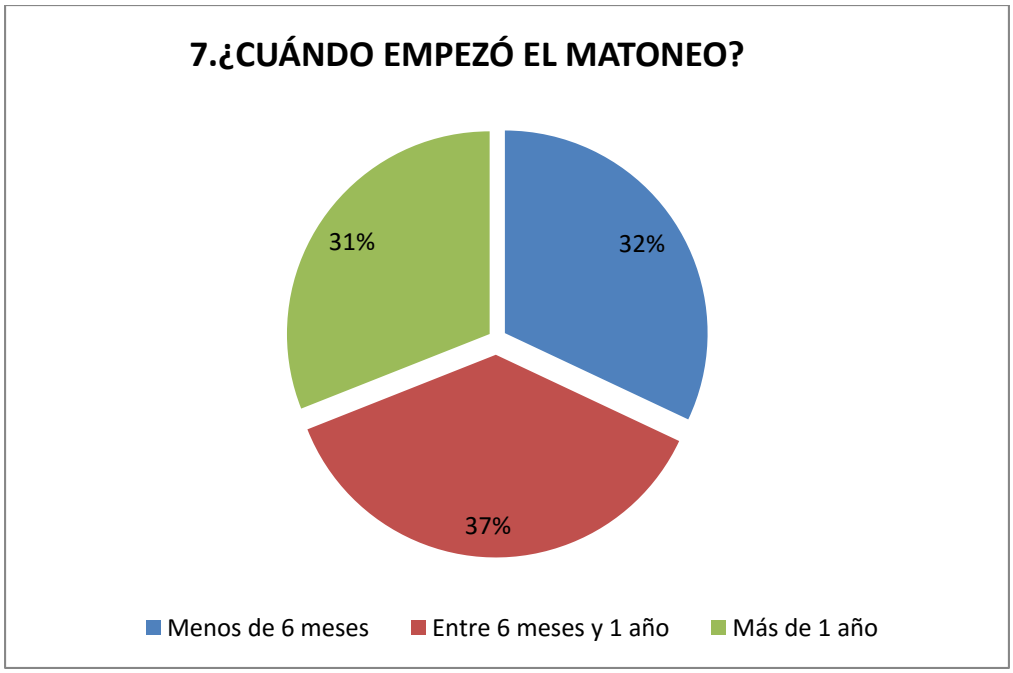
4.4.El acoso escolar



El matoneo, acoso escolar o popularmente bullying, es una forma agravada de conflicto escolar, es una situación donde un estudiante o grupo de estudiantes, ejerce su poder mediante la fuerza agresiva instrumental contra otro u otros estudiantes, es sistemática, deliberada y se prolonga en el tiempo, normalmente más de seis meses. Es una conducta de persecución física y/o psicológica en la que hay un desequilibrio de poder entre víctima y victimario; puede acontecer externamente–generalmente a la salida- o en las instalaciones del colegio, tanto en el salón como en los espacios abiertos, como el patio de recreo, pasillos, escaleras y cafetería.

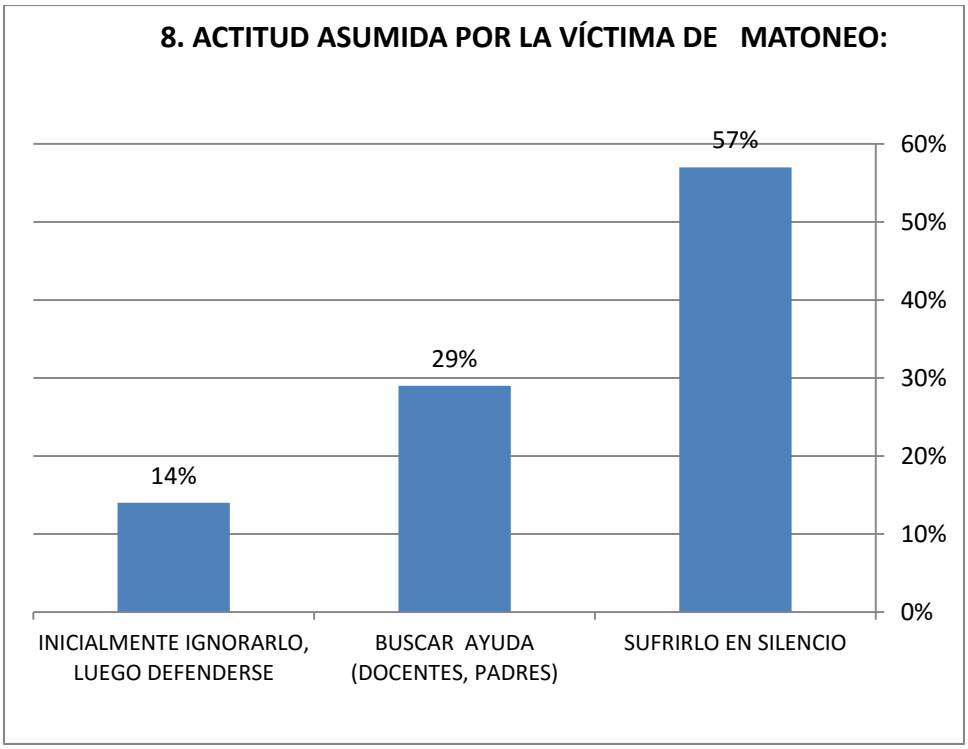
De acuerdo al marco teórico de este trabajo, Cháux (2006) afirma que las víctimas del acoso, generalmente son “personas aisladas, solitarias, muchas veces buenos estudiantes -nerds-, o por el contrario muy vagos y despistados -mongos- o simplemente niños "políticamente correctos", que siempre están limpios, bien puestos, con el pelo corto y llevan sus útiles en orden y actúan según las reglas -ñoños-“(pág.2) Un tipo especial de acoso, cada vez en aumento, es el ciberbullying; al respecto, recordemos lo que plantea Alejandro Castro (2006), quien afirma que “los acosadores están aprendiendo a utilizar la tecnología para sus fines. Internet, la mensajería instantánea, los celulares, el correo electrónico, hacen que este tipo de violencia se potencie, se prolongue y complemente el efecto del acoso cara a cara.” (pág. 2)

En las entrevistas a los estudiantes identificados como víctimas de este fenómeno, se halló que tienden a tener una relación alejada y desconfiada con sus congéneres. Las situaciones de acoso son procesos de larga duración, en promedio seis meses. Los principales sentimientos manifestados, son el temor y la tristeza. El 71% inicialmente ignoró el acoso, asumiendo una posición sumisa; pero ante su agudización optó por defenderse acudiendo a la agresión física. Es un tipo de agresión reactiva, de defensa, lo cual les ha traído problemas con los docentes y coordiandores; esto demuestra que la escuela castiga por igual tanto al matón como a la víctima que reacciona. El 42% buscó la mediación de un conciliador escolar; el resto, teme que esta medida agudice el matoneo.



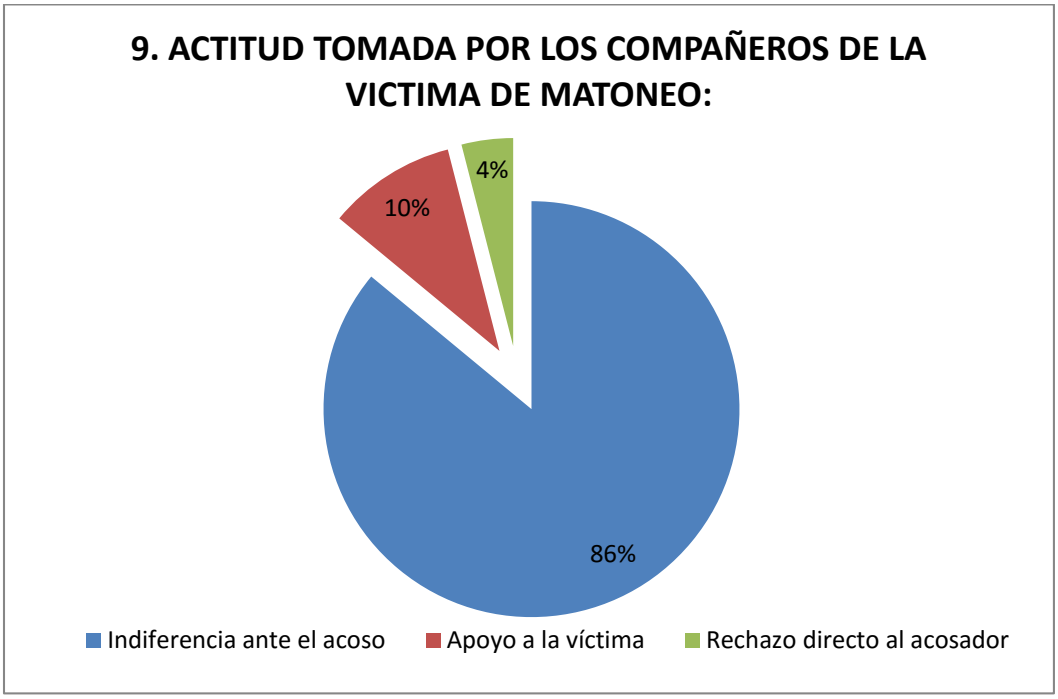
Más de la mitad de las víctimas, oculta la situación a sus padres; los que lo hicieron, sus padres les pidieron que ignoraran el acoso o que respondieran con un grado mayor de agresividad. Los espectadores del acoso, toman dos actitudes: pasiva o de burla con la víctima. Los pasivos manifiestan temor de ser las próximas víctimas.

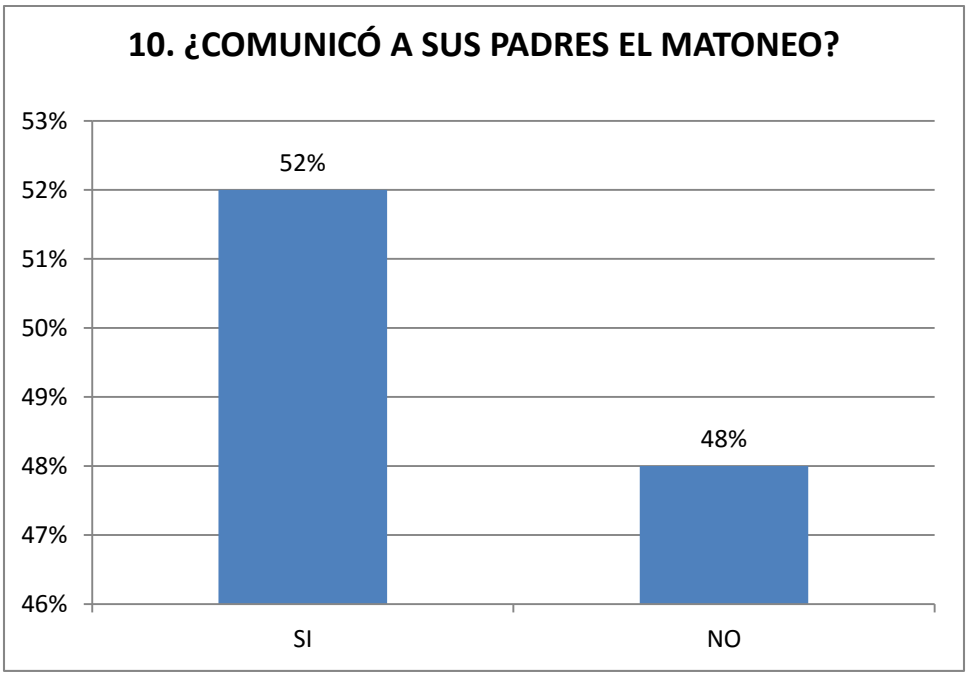
Así mismo, se halló situaciones de ciberbullying, el cual se produjo mediante la creación de páginas o cuentas en face o ask con anónimos para tratar mal especialmente a las niñas, utilizando palabras de contenido sexual, incluyendo imágenes, videos y fotos pornográficas de cuerpos desnudos, con genitales exagerados. A los que vinculan, etiquetan o agregan, tienen todo tipo de problemas. También publican fotos editadas de niñas y niños, tomadas preferencialmente en los descansos y se inicia una creciente escalada de agresión verbal. Divulgan lo que ven o escuchan de la víctima. Fotos con los exnovios." Esta situación ha llevado al retiro de algunas estudiantes.



Ante esta situación, y como parte del producto de este trabajo, se pusieron en marcha, parcialmente, algunas estrategias. En primer lugar, se buscó vincular a las víctimas con grupos de alumnos populares positivos, con poder dentro de los cursos. En segundo lugar, se está sensibilizando y concientizando a los compañeros de las víctimas y victimarios, del poder que puede tener su rechazo activo asertivo –no agresivo, pero firme-, ante el matoneo; un ejemplo, es reaccionar cantando un coro mientras se aisla a la víctima del matón; otro ejemplo, es la reacción activa del género opuesto al victimario: miradas, gestos o palabras de desaprobación han surtido efecto. Estas respuestas, sin embargo, están todavía en proceso de afectar la cultura, es decir, las costumbres y los hábitos. Finalmente, una medida que sí ha demostrado más efectividad, es la intervención temprana de los conciliadores escolares, formados teórica y prácticamente en la asignatura electiva producto de esta tesis. Es bueno recalcar que es una mediación entre pares,

los docentes no intervienen en ellas. Esto desinhibe a los alumnos, mientras que cuando hace presencia algún docente, los alumnos se inhiben e imitan un acuerdo para tranquilizar al maestro y evitar una citación a sus padres o acudientes. **(VER ANEXO 8)**





4.5.Conciliación de conflictos

Se presentan más conflictos entre niños que niñas, siendo la agresión verbal y física, y las miradas, las mayores causas. Otra causa recurrente, la genera el nombramiento de monitores por parte de los docentes, considerándose una cesión de poder por parte del maestro. En el 72%, hay terceras personas involucradas directa o indirectamente en el conflicto, demostrándose el poder de los espectadores.

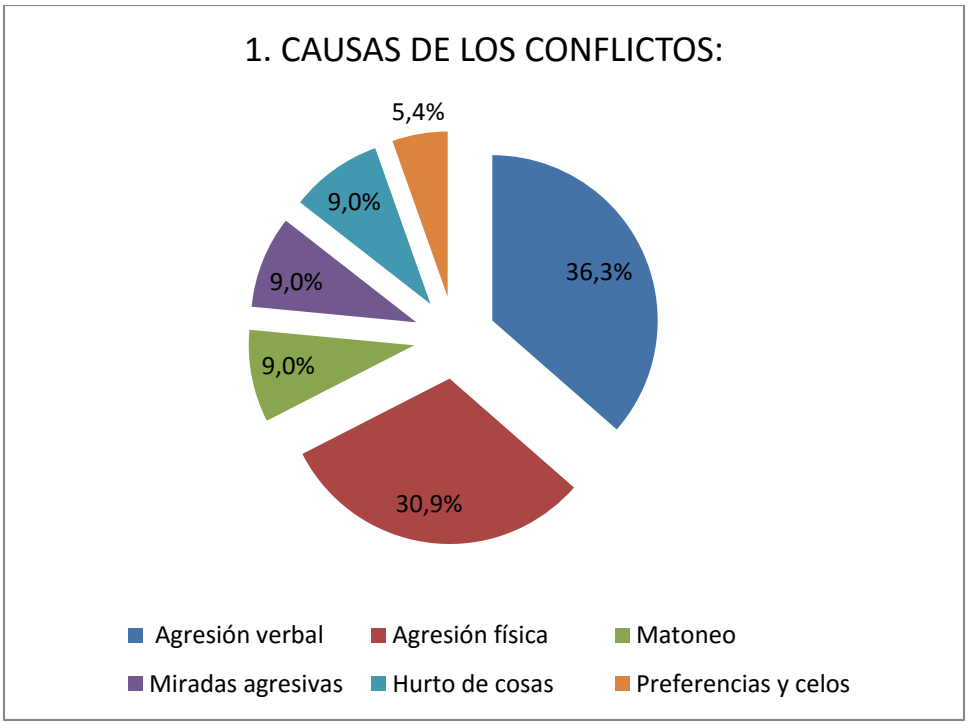
Llama la atención que un 32% de los involucrados, no reconoce su aporte al conflicto y/o manifiestan no experimentar algún tipo de sentimiento de culpa frente al conflicto. En la verificación posterior de acuerdos de convivencia, El 92% de las conciliaciones resultó efectivo en el tiempo. Se presenta un desfase entre lo que manifiestan y lo que hacen frente a un conflicto: la mayoría afirma que se deben buscar alternativas no violentas frente al conflicto y el acoso, pero responden agresivamente en situaciones conflictivas reales.

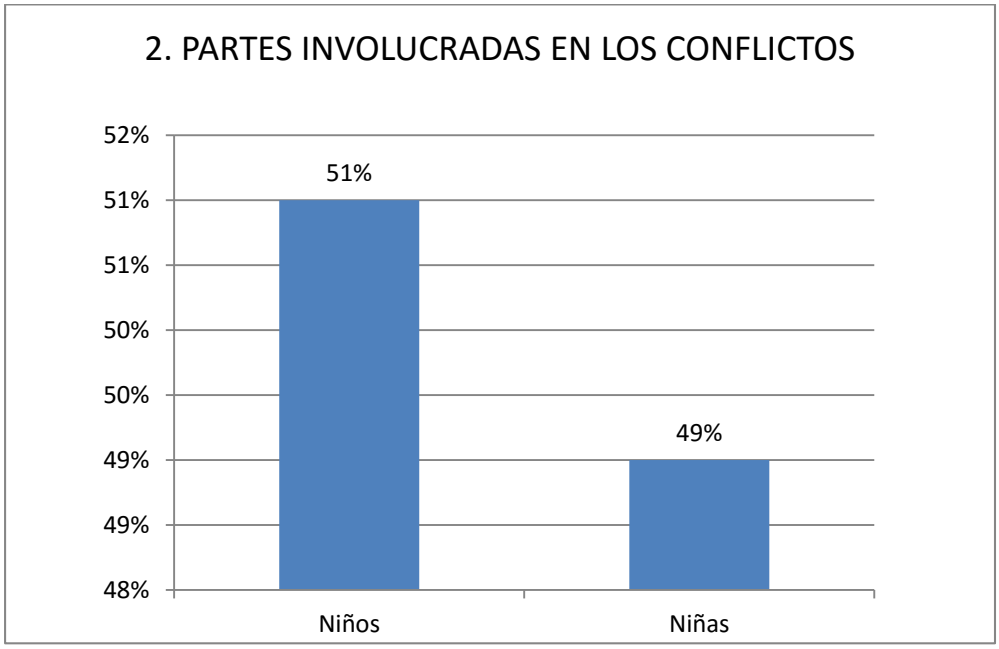
Estos hallazgos sobre la conciliación de conflictos, confirman lo expuesto en el marco teórico. Sobre el papel que juegan los espectadores, dice Cháux (2006) “en más del 70% de los casos estudiados, había terceros que jugaban un papel activo. Usualmente, esos terceros eran compañeros (as) que apoyaban un lado ya sea aconsejando, haciendo barra” (pág. 3) En este estudio, los compañeros de los enfrentados fueron la causa principal del escalamiento del problema: el chisme, la tergiversación de las palabras, la incitación a “no dejarse”, etc.

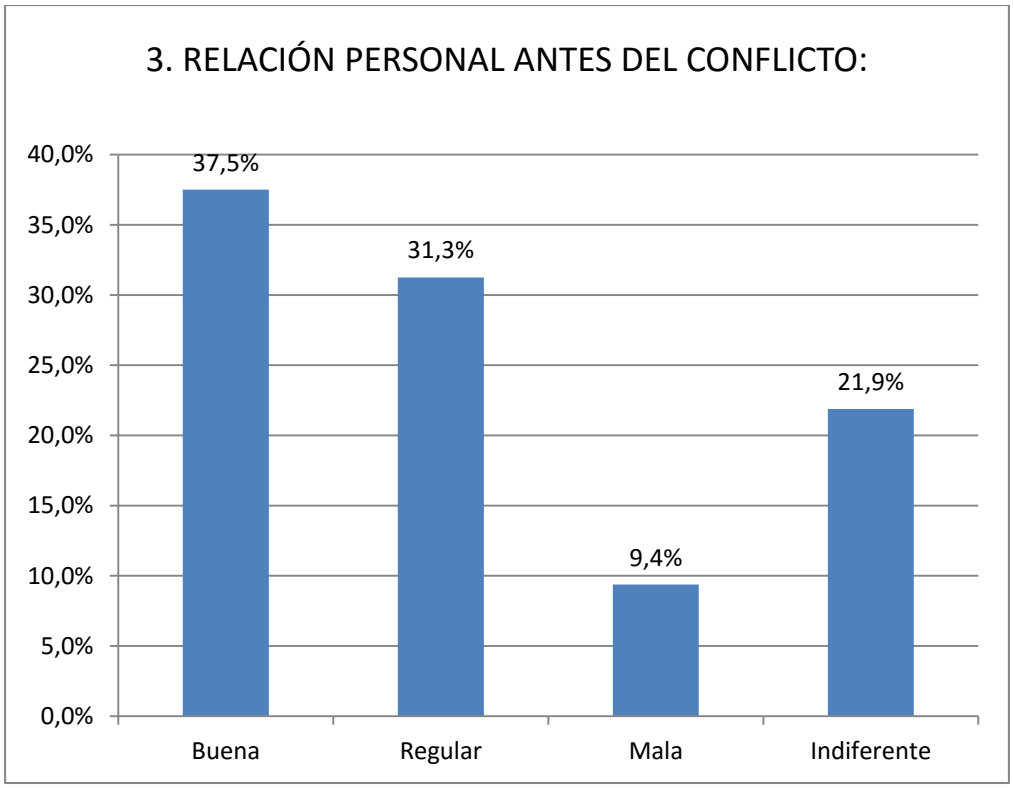
Por otro lado, es necesario recordar que estos hallazgos sobre la conciliación escolar, se lograron por la implementación de una asignatura electiva donde se forman los alumnos conciliadores, formación teórica y, sobre todo, de gestión del conflicto, impartida por el autor de esta tesis y con la participación del programa HERMES de la Cámara de Comercio de Bogotá,

quienes certifican a los alumnos como conciliadores escolares. Esto en armonía por lo propuesto por Enrique Cháux (2006): “no tiene mayor impacto reflexionar teóricamente sobre cómo manejar un conflicto, si no viene acompañada esta reflexión con habilidades prácticas”

Por lo tanto, con la mediación de los alumnos conciliadores, se organizó y desarrolló una *jornada masiva de conciliación de conflictos* en los tres cursos objeto de estudio de esta investigación. Es pertinente resaltar algunos aspectos detectados en estas conciliaciones. Por un lado, al cotejar los nombres de los niños reconocidos como victimarios en casos de matoneo, con los de los que fueron invitados a conciliar, se encontró que aproximadamente un 50% de ellos coinciden. Surge la pregunta: ¿y el resto de los victimarios?: las entrevistas a las víctimas demostró que la mitad de ellos no se atrevió a invitar a conciliar a su victimario, pues creen que eso agudizaría el acoso. Por otro lado, al comparar la expresión de la cara y del cuerpo de los que asistieron a conciliar, antes y después de este ejercicio, se halló significativas diferencias: antes de la conciliación, sus expresiones denotaban tensión, estrés y cierto grado de rabia –según dijo uno de ellos al hacer una evaluación posterior-, mientras que al salir sus rostros y sus cuerpos se percibían relajados, tranquilos. Un tercer elemento, tiene que ver con la efectividad de las conciliaciones: al verificar posteriormente si las partes habían cumplido los compromisos firmados en el acta de conciliación, se demostró que el 92% sí los cumplieron y que el conflicto se había desescalado. **(VER ANEXO 9)**


1. CAUSAS DE LOS CONFLICTOS:
5,4%
9,0%
9,0%
9,0%
36,3%
30,9%
Agresión verbal
Agresión física
Matoneo
Miradas agresivas
Hurto de cosas
Preferencias y celos


2. PARTES INVOLUCRADAS EN LOS CONFLICTOS
52%
51%
51%
50%
50%
49%
49%
48%
51%
49%
Niños
Niñas


3. RELACIÓN PERSONAL ANTES DEL CONFLICTO:
40,0%
35,0%
30,0%
25,0%
20,0%
15,0%
10,0%
5,0%
0,0%
37,5%
31,3%
9,4%
21,9%
Buena
Regular
Mala
Indiferente

5. CONCLUSIONES

En coherencia con los objetivos trazados, se puede afirmar que el proceso de investigación realizado los cumplió satisfactoriamente. En general, en primer término, se logró identificar, caracterizar y describir los tipos de relaciones de poder que predominan en las manifestaciones de conflicto y acoso escolar en los estudiantes del grado sexto del Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital; y, en segundo lugar, se logró determinar un conjunto de estrategias básicas de intervención pedagógica que inicie un proceso que busque modificar los patrones culturales frente a esta problemática.

A continuación, se hará la relación de las conclusiones a que se llegaron luego del proceso de diagnóstico, aplicación de los instrumentos, de las entrevistas y observaciones directas; todo esto transversalizado por la revisión de la literatura pertinente.

Relaciones de poder entre los estudiantes

Para iniciar, es necesario recordar el concepto de poder desde el cual se aplicó este estudio. Foucault, citado por Griselda Hernández (2011), le llama poder a las múltiples relaciones de fuerza que se dan entre dos o más personas, “dichas fuerzas se caracterizan por ser omnipresentes e inmanentes y no están referidas sólo a la violencia física o a las riquezas materiales (no siempre es el más fuerte o el más rico el que ejerce el poder). A veces el (los) considerado(s) más débil(es) logra(n) ejercer un ingente poder, porque aprenden cómo hacerlo; es decir, desarrollan toda una estratagema funcional.”(pág.2) En el mismo sentido, y siguiendo también a Foucault, citado por Francisco Ávila-Fuenmayor (2007), “el poder no es algo que se posee o postula, no es una propiedad, sino que es una estrategia. Es decir, el poder se ejerce”.

De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que los estudiantes del grado mencionado, mantienen evidentes relaciones de poder, las cuales se manifiestan en diferentes formas de influencia y control que ejercen determinados sujetos sobre sus demás compañeros. Este tipo poder se evidencia, también, mediante la influencia y dominio en los actos del otro, la imposición de ciertas conductas, el control del espacio físico del salón y/o de los espacios abiertos del colegio y la disrupción del desarrollo normal de la clase del maestro.

Así mismo, estas relaciones de poder se dan tanto a nivel interpersonal como intergrupal, lo cual ha provocado, en la práctica cotidiana, que en cada curso se constituya una especie de jerarquía entre los estudiantes. Los alumnos que obstentan la posición de poder, que se dividen en dos grandes grupos, se caracterizan, en *sentido positivo*, por poseer un atributo especial –buen futbolista, buen desempeño académico, capacidad artística, oratoria convincente y solidaridad con los otros-; o, en sentido negativo, por presentar ciertos rasgos actitudinales y físicos que inspiran temor a los otros: líderes dominantes, fuertes físicamente, utilizar un lenguaje ofensivo, la intimidación, presión de grupo, indisciplina y coptación o control para actividades ilícitas. En la base de esa jerarquía, los alumnos ubican a los compañeros que no se distinguen por ninguno de los atributos mencionados y tener ciertos comportamientos que los hace diferentes a lo considerado normal–solitarios, callados, débiles de carácter-. Éstos últimos, son los candidatos a sufrir acoso por parte de los que ocupan posiciones de poder. Griselda Hernández (2011) ya había advertido estos estereotipos de alumnos que se presentan en cualquier grupo escolar.

Desde otro ángulo, se pudo comprobar la existencia de dos tipos de estudiantes: el primero, con ***poder legítimo***, es decir, reconocido y aplaudido con sus compañeros; el segundo, con ***poder legal o nominal***, o sea, el poder cedido por el docente o por la institución a un alumno para que ejerza cierta autoridad ante el grupo. Este poder nominal tiende a no ser reconocido por el grupo. También hacen presencia dominante, niñas, de mayor edad que el promedio, repitentes de grado la mayoría, que se caracterizan por presentar una estética diferente a las otras niñas y mantener relaciones afectivas con alumnos de cursos superiores; las niñas menores, tienden a imitar estas prácticas.

Esta tipología de estudiantes con fuerte influencia, en positivo o negativo, imponen lo que algunos autores llaman cultura de aula, como lo puntualiza un estudio de Open Course Ware (2007): "microcultura particular, con sus símbolos, su jerga, su historia común, sus valores, etc. Dentro de la cultura de aula se distinguen las culturas de iguales, grupos, pandillas o manadas que se van formando a lo largo del tiempo como consecuencia de la interacción permanente de un grupo social."

En los espacios abiertos del colegio, se evidenció que se conforman grupos que se territorializan en determinados lugares; los de los cursos superiores, controlan los sitios claves centrales –preferencialmente, las canchas deportivas-, mientras los niños de cursos inferiores, ocupan los sitios periféricos. Se presentan frecuentes conflictos, tanto en las canchas deportivas, como en zonas ocultas, no visibles al control de los maestros. En la actividad deportiva, se comprobó que los que ostentan el poder, deciden la alineación del equipo, las posiciones, los cambios, incluso, el veto a los dóciles o los considerados malos jugadores. Como lo plantea, recordando a Gramsci, Carmen de la Peza (1983), sobre la inscripción de los poderes en el juego: "el juego infantil como un

momento en el proceso social de producción de discursos y un espacio de lucha en el que circula el poder (…) cómo y a través de qué mecanismos los niños ejercen/invierten el poder en el juego" (pág. 137).

También se observó en repetidas ocasiones, que en situaciones de conflicto en los espacios abiertos, los espectadores lo agudizan con sus miradas, posiciones corporales o palabras, o también, lo desescalonan, especialmente con la intervención activa del género opuesto a los enfrentados.

Según lo observado en los últimos meses, se han multiplicado los conflictos a la hora del descanso, fenómeno causado por la implementación del programa "40x40" de la Secretaría de Educación Distrital y el desarrollo de un convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, denominado "Articulación de la Educación Media con la Educación Superior", lo cual implica que asista un alto porcentaje de alumnos en jornada contraria. Estas dos experiencias, han incrementado significativamente el ***hacinamiento***, lo cual se traduce en menos espacios para los alumnos de la jornada de la mañana y la agudización de enfrentamientos.

El conflicto escolar

Sobre el conflicto, podemos afirmar que es inherente a la naturaleza humana, es normal en cualquier grupo social. El conflicto nace por la diversidad de intereses, la diversidad de concebir el mundo, la diversidad de propuestas del deber ser, la diversidad de percepciones de la realidad. Porque somos diferentes hay conflicto; pero se necesita de una escuela que perciba y acepte el conflicto como un elemento presente en cualquier grupo humano, que lo acepte -y lo incluya en su práctica- como posibilidad de crecimiento y superación de problemáticas que, si no se les aborda adecuadamente,

pueden destruir la sana convivencia y el buen clima escolar. La misión es no esconder ni rechazar el conflicto, sino visibilizarlo, evidenciarlo y tratarlo con procesos y herramientas que permitan salidas dialogadas a los mismos.

En el proceso investigativo, se desarrollaron 32 conciliaciones de conflictos, conciliación que es dirigida por estudiantes preparados previamente en la asignatura electiva producto de este trabajo, con herramientas prácticas y conceptuales para buscar identificar las causas, los actores y el proceso de un conflicto, buscando construir un acuerdo y un compromiso entre los implicados que lleve a superarlo. Es una experiencia que deja atrás la tradicional práctica de solución de un conflicto escolar, donde el protagonista era el maestro como mediador, lo cual-según los estudiosos de este tema-inhibía a los enfrentados, consiguiéndose, en el mejor de los casos, una "solución" aparente impuesta por el mismo docente, muchas veces con castigos normativos del manual de convivencia. Aquí, la experiencia es entre ***pares.***

Esta experiencia conciliatoria, ha tenido un gran impacto, se ha vuelto hábito y costumbre: el éxito radica en que se vivencia, se experimenta en la práctica, no es un ejercicio cognitivo. Según Cháux (2006), no tiene mayor impacto reflexionar teóricamente sobre cómo manejar un conflicto, si no viene acompañada esta reflexión con habilidades, con talleres prácticos de juego de roles, conciliaciones entre pares, por ejemplo.

La investigación evidenció que, en el grado sexto, se presentan más conflictos entre niños que niñas, siendo la agresión verbal y física, los rumores y las miradas, las mayores causas; normalmente hay terceras personas involucradas directa o indirectamente en el conflicto. El 92% de las conciliaciones resultó efectivo en el tiempo.

Adicionalmente, se presenta un desfase entre lo que manifiestan y lo que hacen frente a un conflicto los alumnos estudiados: la mayoría afirma que se deben buscar alternativas no violentas frente al conflicto y el acoso, pero responden agresivamente en situaciones conflictivas reales. Es decir, aceptar y entender cognitivamente la importancia de dialogar los conflictos, no lleva necesariamente a modificar los comportamientos culturales.

El acoso escolar

El matoneo escolar o bullying, es una forma agravada de conflicto escolar, es una situación donde un alumno o grupo de alumnos ejerce poder mediante la fuerza agresiva contra otro u otros estudiantes, es sistemática, deliberada y se prolonga en el tiempo. Es una conducta de persecución física y/o psicológica en la que hay una diferencia de poder entre víctima y victimario; puede acontecer fuera –generalmente a la salida- o dentro de la escuela, tanto en el salón como en los espacios abiertos, como el patio de recreo. Como lo manifiesta Enrique Cháux (2006), *el* matoneo constituye un abuso por el desequilibrio de poder entre víctima y victimario.

En general, se evidenció por lo menos tres formas diferentes de acoso que tienen causas diferentes. Tres formas no necesariamente asociadas: la violencia verbal, apelativos descalificadores y aislamiento social deliberado de terceros; la violencia física leve y la violencia física grave. Las víctimas tienden a tener una relación alejada y desconfiada con sus congéneres. Las situaciones de acoso son procesos de larga duración, en promedio seis meses. Los principales sentimientos manifestados, son el temor y la tristeza. Como norma, cuando se presenta el acoso, el colegio recurre al castigo, la expulsión, la sanción…o ignorarlo. La propuesta es clara: superar aquellas

tradicionales formas de tratar el acoso escolar y coadyuvar en la construcción de un programa integral, que permita detectar y abordar el acoso, pero también que sirva para empoderar asertivamente a las víctimas y a los espectadores.

Adicional a las agresiones físicas y verbales, se encontró un nuevo elemento al bullying: el ciber-acoso, o matoneo virtual. Éste permite que gente extraña se adhiera a la agresión. Importante porque agrava el acoso, pues además de ser público, permite que aumente el número de victimarios, utilizando preferentemente el Facebook.

Por otro lado, como ya se mencionó, frente al acoso se evidenció que algunos alumnos -la minoría- reaccionan violentamente, pero reciben un tratamiento por los docentes igual o peor que lo agresores: socialmente, los niños y adolescentes agresivos reactivos, es decir, que se defienden, son, en general, rechazados, aislados y tienen un estatus social bajo en sus grupos. No tienen muchos amigos. En cambio, los que son agresivos instrumentales, aunque no son muy queridos por sus compañeros, sí pueden ser muy admirados y temidos. Es la confirmación de lo expuesto por Cháux, según lo cual la agresión reactiva es rechazada socialmente, mientras que la agresión instrumental puede ser muy valorada.

La propuesta frente a esta problemática (el producto)

Es necesario mencionar que la propuesta final es resultado de la investigación pero también de lo que el autor adelanta en la institución con el programa de conciliación escolar HERMES, de la Cámara de Comercio de Bogotá.

La investigación, tanto teórica como de campo, invita a superar aquellas tradicionales formas de tratar el acoso escolar y coadyuvar en la construcción de un programa integral, que permita prevenir, detectar y abordar el acoso, pero también que

sirve para empoderar asertivamente a las víctimas y a los espectadores. Es clave el trabajo sobre los espectadores: pasar de la actitud tradicional de o complicidad o silencio frente al matoneo y al desequilibrio de poder entre la victima y el victimario; a una actitud de rechazo, de solidaridad activa con la víctima. Todos los estudios sobre el poder de los espectadores así lo demuestran. Es empoderar al colectivo, al curso, al grupo, es influir en su cultura, en sus costumbres aprendidas tanto en el barrio como en la familia y en el colegio.

La propuesta al colegio, resumida, incluye:

- ***Sensibilización a los docentes*** y formación básica sobre cómo descubrir las relaciones de poder en el aula. Para este objetivo, se realizaron ***dos ponencias-taller***, tanto con docentes como con directivos y orientadoras escolares. En este taller, los docentes adquirieron el compromiso de indagar, día a día, las situaciones de conflicto y acoso y reportarlos al docente que lidera las conciliaciones –autor de este estudio-, para atención inmediata. Adicionalmente, la víctima de acoso es rodeada de alumnos populares con buena acogida, como "padrinos"; y se trabaja con el curso, para sensibilizar a sus compañeros-espectadores- en la reacción asertiva frente al caso (se ha detectado en los descansos, cómo reaccionan frente al acosador con un coro, que se ensayó en varios talleres). Esta respuesta ya está en funcionamiento, con buenos resultados. Finalmente, se trabaja con los padres de víctima y victimario, desde coordinación de convivencia, orientación y Comité Escolar de Convivencia.

- Talleres lúdicos, no tanto cognitivos como vivenciales, sobre respuestas asertivas frente al matoneo, conciliación de conflictos entre pares y manejo de emociones. Para este fin, se construyó un ***plan de estudios que se está desarrollando en***

la asignatura electiva creada para este fin, con dos horas semanales de clase y con 45 alumnos. Este grupo de alumnos líderes de convivencia, son certificados como conciliadores escolares por la Cámara de Comercio de Bogotá, como parte del Programa HERMES.

- ***Presencia de los conciliadores escolares en los espacios abiertos de mayor conflictividad***. Observatorio de Convivencia. Esto se está llevando a cabo en los descansos de tres días a la semana; es un buen grupo de conciliadores que portan un chaleco como distintivo. Esta presencia, ha propiciado que se concilien, en promedio, nueve conflictos semanales en la sede equipada con módulos especiales para este fin.
- ***Modificaciones al manual de convivencia***: propuesta de PICO Y BALÓN, tratamiento diferencial de la agresión reactiva de la agresión instrumental, respuesta inmediata de la comunidad educativa frente al acoso escolar e incluir a los padres, especialmente de las víctimas y los victimarios. Estas propuestas están en proceso de implementación por las directivas del colegio.

REFERENCIAS BIBLIO-WEBGRÁFICAS.

ABRAMOVAY, M. (2005). Violencia En Las Escuelas: Un Gran Desafío. Revista Iberoamericana De Educación No. 38. . Brasilia, Brasil. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie38a03.htm

CASTRO, A. (2006). El Ciber Acoso Escolar. Revista Iberoamericana De Educación # 38. Buenos Aires, Argentina: Recuperado de http://www.rieoei.org/opinion23.htm

CHÁUX, E. (2003). Agresión Reactiva, Agresión Instrumental Y El Ciclo De La Violencia. Revista de Estudios Sociales, no. 15, 47-58. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://res.uniandes.edu.co/view.php/473/index.php?id=473

CHÁUX, E. (2006). Buscando Pistas Para Prevenir La Violencia Urbana En Colombia: Conflictos Y Agresión Entre Niños(As) Y Adolescentes En Bogotá. Revista De Estudios Sociales # 12. Pág. 41-51. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://res.uniandes.edu.co/view.php/504/index.php?id=504

CHÁUX, E. (2006). Cómo Frenar La Intimidación. Revista Cambio Noviembre 12, 2006. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://psicologia.uniandes.edu.co/documentos/echaux/revista%20cambio%20matoneo%20en%20las%20aulas.pdf

DE LA PEZA, C. (1983) La Inscripción De Los Poderes En El Juego Infantil. Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco México.

GARCÍA, A; MARTÍNEZ, J, (2002), Los Conflictos Escolares: Causas Y Efectos Sobre Los Menores, Revista Española de Educación Comparada, 8 (2002), 175-204, Madrid, España. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec08/reec0809.pdf

GIGLI, F. CASULLO, F. (2000). La escuela, ¿Operador de vigilancia? Aportes desde un caso particular. Facultad de Humanidades- Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Recuperado: https://www.google.com.co/webhp?source=search_app&gfe_rd=cr&ei=5otpU7f6IMjd8gf2nIGQCQ#q=relaciones+de+poder+en+el+aula+foucault&revid=17

Gomes Garcia, O. VIOLENCIA EN LA ESCUELA. (2007), PUC, São Paulo – Brasil, 2007.

GUMUCIO, A. Comunicación Educación, Una Deuda Recíproca. Recuperado de http://www.escritoresyperiodistas.com/NUMERO31/alfonso.htm

HERNÁNDEZ, G; REYES, M. (2011). Los Alumnos: Adversarios En Las Relaciones De Poder Dentro Del Aula. Testimonios De Profesores, Perfiles educativos vol.33 no.133 México. Recuperado http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000300010&script=sci_arttext

Hilb, C. (2001). Violencia Y Política En La Obra De Hannah Arent. Sociológica, año 16, número 47, pp 11-44.

NOGUEIRA, R. (2005). A Prática De Violência Entre Pares: O Bullyng Nas Escolas. Revista Iberoamericana De Educación # 37. Sao Paulo, Brasil. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie37a04.htm

OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS. (2011). Cómo convivir en la escuela: una crítica al concepto de bullying. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/comoconvivir.pdf

OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS. (2010). Hacia Una Comprensión Rigurosa De La Violencia En Las Escuelas. Buenos Aires, Argentina.. Recuperado de http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/compren_violencia_escuelas.pdf

OBSERVATORIO ARGENTINO DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS. Una crítica al concepto de bullying Buenos Aires, 2011.

Recuperado de http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/procesos-de-ensenanza-aprendizaje/asigpea/apartados/apartado2-1-3.asp.html/

PUIG, J. (1997) Conflictos escolares: una oportunidad. Cuadernos de Pedagogía / N.0 257 / Editorial Praxis, S.A., Barcelona, España. Recuperado de http://www.zarauzgune.com/prestakuntza/formakuntza/moduloen%20dokumentuak/elkarbizitza/documents/unaoportunidad.pdf

QUEZADA, M. T. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. Revista Iberoamericana de Educación 49., 1 a la 8. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/3119Prieto.pdf

SALINAS, M; POSADA, M; ISAZA, L. (2000), A Propósito Del Conflicto Escolar , Revista Educación Y Pedagogía. VOL. XIV No . 34. Medellín, Colombia. Recuperado de

http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5934/5344

SÁNCHEZ, M. (2006). Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. Docente-investigadora, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

ANEXOS

ANEXO 1: ACTA DE CONCILIACIÓN DE CONFLICTOS

UNIVERSIDAD DISTRITAL FJC

MAESTRÍA COMUNICACIÓN EDUCACIÓN

ESTUDIANTE: JOSÉ BERNARDO BARRAGAN M.

INSTRUMENTO DE CONCILIACIÓN DE CONFLICTOS

COLEGIO EL PORVENIR IED

Fecha: _____

1. CONCILIADORES:

_____Y_____

2. PARTES EN CONFLICTO:

Parte1:Nombres _____Grado_____

Parte 2: Nombres_____Grado____

---

3. VERSIONES DEL CONFLICTO:

Versión de la parte 1:

_____
_____
_____
_____

Versión de la parte 2:

---

4. CAUSA DEL PROBLEMA:

4.1 Chismes ___ 4.2 Agresión física ____ 4.3 Agresión verbal ____

4.4 Matoneo-bullying ____ 4.5 Miradas ___ Otro___ ¿Cuál?_____

5. ¿CÓMO ERA LA RELACIÓN ANTES DEL CONFLICTO?

5.1 Buena _____ 5.2 Regular _____ 5.3 Mala _____

5.4 Indiferente _____

¿Por qué?

_____
__SENTIMIENTOS INVOLUCRADOS:

¿Qué siente usted ante este conflicto?

Parte 1:_____

Parte 2: _____

1. ¿Cuál fue el error o falla que cometió usted para que se diera este conflicto?:

Parte 1: _____

Parte 2: _____

2. SOLUCIÓN DEL CONFLICTO:

Compromisos:

Parte 1:_____

¿Cómo lo va hacer?

_____
__

Parte 2:_____

¿Cómo lo va a hacer?:

_____
_____
____FIRMAS:

ANEXO 2: ENCUESTA ABIERTA JERARQUÍAS DE PODER

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA COMUNICACIÓN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

JERARQUÍAS DE PODER

POR: JOSÉ BERNARDO BARRAGÁN M.

COLEGIO EL PORVENIR IED

OCTUBRE DE 2014

CURSO:_____

NOTA: esta encuesta es de carácter confidencial y no tendrá ninguna consecuencia ni para usted ni para los estudiantes que nombre en las preguntas.

1. Los estudiantes que más tienen influencia positiva en el curso, son:

ESTUDIANTE	EXPLICACIÓN

2. Los estudiantes que más tienen influencia negativa en el curso, son:

ESTUDIANTE	EXPLICACIÓN

3. Los estudiantes que menos influencia tienen en curso, o que pasan desapercibidos, son:

ESTUDIANTE	CARACTERÍSTICA

4. Los estudiantes que Usted más respeta, son:

ESTUDIANTE	EXPLICACIÓN

5. Los estudiantes que Usted menos respeta, son:

ESTUDIANTE	EXPLICACIÓN

6. Los estudiantes que el curso más respeta, son:

ESTUDIANTE	EXPLICACIÓN

7. Los estudiantes que el curso menos respeta, son:

ESTUDIANTE	EXPLICACIÓN

8. Los estudiantes que Usted más admira, son:

ESTUDIANTE	EXPLICACIÓN

9. Los estudiantes que usted menos admira, son:

ESTUDIANTE	EXPLICACIÓN

10. ¿Existe algún o algunos estudiantes que le inspiren temor?: SÍ____NO____

ESTUDIANTE	EXPLICACIÓN

ANEXO 3: ENCUESTA ABIERTA GRUPOS DE PODER

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA COMUNICACIÓN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

GRUPOS DE PODER

POR: JOSÉ BERNARDO BARRAGÁN M.

COLEGIO EL PORVENIR IED

OCTUBRE DE 2014

CURSO:_____

1. Identifique cuatro grupos de alumnos que se han formado en su curso, su líder y escriba las principales características de cada uno de ellos:

GRUPO	LÍDER	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES.
1		
2		
3		

2. Determine si estos grupos ejercen una influencia positiva o negativa hacia el curso y explique por qué:

GRUPO	POSITIVO	NEGATIVO	EXPLICACIÓN
1			
2			
3			

3. Identifique cómo es la relación entre estos grupos:

GRUPOS	BUENA	MALA	INDIFERENTE	EXPLICACIÓN
1 y 2				
1 y 3				
2 y 3				

4. ¿Ha percibido si estos grupos provocan conflictos en el curso?:

GRUPO	SÍ	NO	CONFLICTOS PROVOCADOS
1			
2			
3			

5. ¿Ha percibido si estos grupos ejercen matoneo (bullying) hacia otros grupos o alumnos?:

GRUPO	SÍ	NO	SITUACIONES DE MATONEO
1			
2			
3			

ANEXO 4: ENTREVISTA A VICTIMAS DE ACOSO ESCOLAR

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA COMUNICACIÓN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

VÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR

POR: JOSÉ BERNARDO BARRAGÁN M.

COLEGIO EL PORVENIR IED

MARZO DE 2015

ENTREVISTA INDIVIDUAL

CURSO_____

NOMBRE: _____

1. Cómo es su relación personal con los compañeros de clase?:
   _____
   _____
   _____
2. Ha sufrido situaciones conflictivas con alguno(s) compañeros de curso o del colegio?, Con quién o quiénes?:
   _____
   _____
   _____
3. Cómo y cuándo empezó ese conflicto?:
   _____
   _____
   _____

4. Cómo se siente usted ante esa situación de conflicto con su (s) compañero(s)?:
_____
_____
_____
5. Esta situación ha afectado su rendimiento escolar?, Por qué?:
_____
_____
_____
6. Qué actitud tomó usted frente a esta situación?, De defensa o de ignorar la situación?:
_____
_____
_____
7. Qué actitud han tomado sus compañeros ante esta situación?:_____
_____
_____
8. Cómo le hubiera gustado que hubieran reaccionado sus compañeros?:_____
_____
_____
_____
9. Acudió ante algún docente o directivo del colegio?, Qué hicieron ante su queja?:_____
_____
_____
10. Qué le gustaría que hiciera el colegio ante las situaciones de acoso-matoneo escolar?:
_____
_____
_____
11. Sus padres saben de esta situación? Qué actitud tomaron? :
_____
_____
_____

ANEXO 5: ENCUESTA MIXTA A DOCENTES

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA COMUNICACIÓN EDUCACIÓN
LÍNEA CULTURA POLÍTICA
INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
RELACIONES DE PODER ENTRE ESTUDIANTES EN EL AULA Y ESPACIOS ABIERTOS
ENCUESTA A DOCENTES
POR: JOSÉ BERNARDO BARRAGÁN M.
COLEGIO EL PORVENIR IED

Nombre:_____ Cursos que orienta:_____

Respetado docente: por favor, responder los interrogantes que se formulan en esta encuesta a partir de los siguientes conceptos de PODER:

Michell Foucault: "*el poder son las múltiples relaciones de fuerza que se dan entre dos o más personas, y no están referidas sólo a la violencia física o a las riquezas materiales (no siempre es el más fuerte o el más rico el que ejerce el poder). A veces el (los) considerado(s) más débil(es) logra(n) ejercer un ingente poder, porque aprenden cómo hacerlo. El poder es una relación que consiste en que uno puede conducir la conducta de otro, determinar la conducta de otro.*

Manuel Castells: "*el poder es la capacidad relacional que permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que favorezcan la voluntad, los intereses, y los valores del actor que tiene el poder."*

Teniendo en cuenta los anteriores conceptos, por favor responder los siguientes interrogantes:

1. Desde lo que usted ha percibido en los cursos en los que desarrolla su práctica docente, ¿cómo se manifiestan las relaciones de poder entre los alumnos en el aula de clase?:
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

2. ¿Ha presenciado conflictos o acoso escolar en el aula como consecuencia de estas relaciones de poder? : Sí:___ No:___
   Si su respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de conflictos o acoso ha presenciado?:

_____
_____
_____
_____
_____

3. Desde lo que usted ha percibido en los descansos, ¿cómo se manifiestan las relaciones de poder entre los alumnos en los espacios abiertos del colegio (patio, cafetería, pasillos)?:

_____
_____
_____
_____
_____

4. ¿Ha presenciado conflictos o acoso escolar en los espacios abiertos del colegio como consecuencia de estas relaciones de poder?: Sí:__ No:___
Si su respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de conflictos o acoso ha presenciado?:

_____
_____
_____
_____
_____

5. Desde su experiencia en el colegio, ¿cuáles son los estudiantes que más ejercen poder en los cursos que usted orienta? (darles un valor de 1 a 6, donde 1 es el más bajo y 6 el más alto):
    a) Estudiantes con buen rendimiento académico:___
    b) Estudiantes con bajo rendimiento académico:___
    c) Estudiantes con rendimiento académico medio:___
    d) Estudiantes con problemas de convivencia y/o disciplina:___
    e) Estudiantes sin problemas de convivencia y/o disciplina:___
    f) Estudiantes con algún tipo de talento (deportivo, artístico, oratoria):___
6. En los cursos, tienden a conformarse grupos de estudiantes con ciertas características *predominantes*que los identifica, los cuales ejercen cierto poder sobre el resto de estudiantes. En los cursos que usted orienta, ¿cuáles son los grupos que más ejercen poder? (darles un valor de 1 a 6, donde 1 es el más bajo y 6 el más alto):
    a) Grupos de estudiantes caracterizados por buen rendimiento académico:___
    b) Grupos de estudiantes caracterizados por bajo rendimiento académico:___
    c) Grupos de estudiantes caracterizados por rendimiento académico medio:____
    d) Grupos de estudiantes caracterizados por problemas de convivencia y/o disciplina:___
    e) Grupos de estudiantes caracterizados por no presentar problemas de convivencia y/o disciplina:___
    f) Grupos de estudiantes caracterizados por la práctica sobresaliente de algún deporte o actividad artística:___

Obsrvaciones:_____
_____
_____
_____

ANEXO 6: MATRICES CON INFORMACIÓN (SÍNTESIS)

MATRIZ DE SINTESIS - JORNADA MASIVA DE CONCILIACIÓN DE CONFLICTOS

ITEM / FORMULARIO	1. INFORMACIÓN GENERAL		2. VERSIONES DEL CONFLICTO		3. CAUSAS DEL PROBLEMA					
	CONCILIADOR	PARTES EN CONFLICTO	PARTES 1 Y 2		CHISMES	AGRESIÓN FÍSICA	AGRESIÓN VERBAL	MATONEO	MIRADAS	OTRO
(32 formu-arios aplicados)	(16 alumnos)	(65 alumnos) Niños51% Niñas 49%	• "Nos agredimos, palabras fuertes.. • Nos golpeamos frecuentemente. • Me cae mal, nos tenemos rabia. • Empezó por juego. • Él quiere mandar en el curso por ser monitor. • Bulling en los descansos y por face."			31%	36,3%	9%	9%	Hurto 9% Celos 5,4%

4. RELACIÓN ANTES DEL CONFLICTO					5. SENTIMIENTOS INVOLUCRADOS		6. APORTES AL CONFLICTO	
BUENA	REGULAR	MALA	INDIFERENTE	¿POR QUÉ?	¿QUÉ SIENTE ANTE EL CONFLICTO?		¿CUÁL FUE LA FALLA QUÉ COMETIÓ?	
					PARTE 1 (Invita a conciliar)	PARTE 2 (Invitado)	PARTE 1	PARTE 2
37,5 %	31,2%	9,4 %	22%		. • "Rabia, mal genio. • Me siento mal. . • Tristeza. • Impotencia"	• "NO siento nada, no me importa. • Me gusta sacarles la piedra. • Lo disfruto"	• "Falta de tolerancia. • En defensa propia. • Haberle puesto apodos. • No haber hablado con más firmeza"	• Normal, me acostumbré a tratarla mal. • Ofenderlo • Haberla golpeado sin hablar primero. • (el 32% no acepta haber fallado)

MATRIZ DE SÍNTESIS - JERARQUIAS DE PODER

ITEM / FORMULARIO	ESTUDIANTES DE INFLUENCIA POSITIVA		ESTUDIANTES DE INFLUENCIA NEGATIVA		ESTUDIANTES CON MENOS INFLUENCIA		ESTUDIANTES QUE MÁS RESPETA	
	NOMBRE	EXPLICACIÓN	NOMBRE	EXPLICACIÓN	NOMBRE	EXPLICACIÓN	NOMBRE	EXPLICACIÓN
(15 formularios aplicados, en grupos focales de tres cursos)	(45 alumnso citados)	• Inteligentes (23 %), • Deportistas: futbolistas, voleibolistas (22 %), • juicioso, responsables • (21 %), • OTROS:ayudan al curso, respetuosos, buenos líderes…	(60 alumnsos citados)	• "Fastidiosos, montadores, cansones (27 %), • Irresponsables(14 %), • Irrespetuosos, groseros(13 %), • indisciplinados, gritones(12%) • Invitan a evadir (10%) NOTA: 61% son repitentes de grado.	(15 alumnso citados)	• Callados (40%) • solitarios, insociables(21 %), • evasores de clase(20%), • desjuiciados(15%) • Otros: Nuevos alumnos en el curso, los feitos …"	(36 alumnos)	• Amigables (33%), • compañeristas(19%), • respetuosos(15%) • Otros: serios, de plata $, …

ESTUDIANTES QUE MENOS RESPETA		ESTUDIANTES QUE MÁS ADMIRA		ESTUDIANTES QUE MENOS ADMIRA		ESTUDIANTES QUE LE INSPIRAN TEMOR	
NOMBRE	EXPLICACIÓN	NOMBRE	EXPLICACIÓN	NOMBRE	EXPLICACIÓN	NOMBRE	EXPLICACIÓN
(31 alumno	"Groseros(35%), irrespetuosos(31	(27 alumn	"Inteligentes(32%), amigos(30%),	(32 alum	"Indisciplinados(45%),	(12 alumn	"Nos golpean sin motivo

s)s)	%), indisciplinados(23%)”	os)	mejores futbolistas(25), juiciosos(8%) Otros.”	)	groseros(29%), irrespetuosos(28) Otros: los que no sabe jugar”	os)	(50%), fuertes-grandes(27%), raros, misteriosos(25%) Otros”

MATRIZ DE SINTESIS – ENTREVISTA A VICTIMAS DE ACOSO ESCOLAR

ITEM / FORMULARIO	¿CÓMO ES SU RELACIÓN PERSONAL CON SUS COMPAÑEROS?	¿HA SUFRIDO SITUACIONES CONFLICTIVAS CON SUS COMPAÑEROS?	¿CÓMO Y CUANDO EMPEZÓ ESE CONFLICTO?	¿CÓMO SE SIENTE ANTE ESA SITUACIÓN DE CONFLICTO?	¿ESTA SITUACIÓN HA AFECTADO SU RENDIMIENTO ESCOLAR?	¿QUÉ ACTITUD TOMO USTED FRENTE A ESTA SITUACIÓN?
(7 alumnos entrevistados)	Mala, alejada, desconfiada.	SI: 6. NO: 1.	Seis meses: 2. Entre seis meses y un año: 3. Más de 1 año: 2. Golpes reiterados, burlas, fotos en el face.	Muy mal, horrible, temor de andar por el patio, miedo.	Si: 3. No: 4.	Inicialmente ignorarlo, luego defenderme: 5. Lloraba en secreto, sufrirlo en silencio: 2.

¿QUÉ ACTITUD TOMARON SUS COMPAÑEROS?	¿CÓMO LE HUBIERA GUSTADO QUE SUS COMPAÑEROS REACCIONARAN?	¿ACUDIO ANTE UN DOCENTE? ¿QUÉ HICIERON?	¿QUÉ LE GUSTARIA QUE HICIERA EL COLEGIO FRENTE AL ACOSO ESCOLAR?	¿QUÉ ACTITUD TOMARON SUS PADRES?
“Nada, risas, burlas” Indiferencia: 86%. Apoyo a victima: 10%. Rechazo al acosador: 4%	Que me defendieran: 5. Que me apoyaran o preguntaran: 2.	Si: 6. No:1. Nos llevaron a conciliar.	Hablar con los niños matones, que intervengan los coordinadores.	Lo oculté a ellos: 3. Me regañaron, que me defendiera: 3. Hablaron con docentes: 1.

MATRIZ DE SINTESIS - GRUPOS DE PODER

ITEM / FORMULARIO	1. GRUPOS DEL CURSO			2. INFLUENCIA DE LOS GRUPOS			
	GRUPO	LIDER	CARACTERÍSTICAS (de cada grupo)	GRUPO	POSITIVO	NEGATIVO	EXPLICACIÓN
(14 formularios aplicados, a grupos focales de tres cursos)	(30 grupos de alumnos relacionados, de tres cursos)		Inteligentes, juiciosos: 23%. Buenos deportistas:18% Dominantes, mandan: 18%. Fuertes, grandes: 15%. Niñas que se maquillan harto, con novios de cursos superiores: 10% Vagos, evasores de clase: 6%. Hablan bobadas, bobos: 6%. Otros.	(30 grupos)	Inteligentes, juiciosos. Ayudan al curso, solidarios en deberes académicos. Buenos futbolistas y/o voleibolistas. Alegres, divertidos	Dominantes hacia los niños, mandan sobre muchos, hacen matoneo. Morbosos y "ñeros" Fuertes, grandes, mala cara. Niñas creídas, que se maquillan harto, con novios de cursos superiores:	

3. RELACIONES ENTRE GRUPOS					4. ¿PROVOCAN CONFLICTOS ESTOS GRUPOS?				5. ¿EJERCEN MATONEO?			
GRUPO	POSITIVO	NEGATIVO	INDIFERENTE	EXPLICACIÓN	GRUPO	SI	NO	CONFLICTOS PROVOCADOS	GRUPO	SI	NO	SITUACIONES DE MATONEO
	39%	36%	25%			39 %	61 %	Agresión física y/o verbal Estresan a lo profes. Hurtan celulares, materiales, etc.		32,5%	67,5 %	"Ciberbullying (con pornografía). Amenazas. Golpes, empujones. Burlas. Cogerle las cosas. Aislarlo."

MATRIZ DE SINTESIS - ENCUESTA A DOCENTES

ITEM / FORMULARIO	1. RELACIONES DE PODER EN EL AULA DE CLASE	2. CONFLICTOS EN EL AULA			3. RELACIONES DE PODER EN LOS ESPACIOS ABIERTOS
		SI	NO	TIPOS DE CONFLICTO	
(12 formularios aplicados a docentes)	"Grupo de alumnos que determinan el comportamiento de los otros…desaprobación, burla aislamiento. Poder por el buen o mal rendimiento académico, o sobresalir en un deporte, etc. Con un amirada, gesto o palabra controlan. Los controlados se acostumbran. Presión de grupo del más popular, mejor futbolista, o más indisciplinado…."	100%		"Acoso verbal o sicológico, al alumno que no encaja o no sigue sus comportamientos. Lider determina quién entre al grupo para una actividad, aíslan. Control con miradas o gestos. Niños agreden por cansancio de acoso. Presión por no prestar tareas, o burlas al hablar o escribir, o por participar voluntariamente".	"Algunos grupos, controlan sitios claves: canchas. A los pequeños no les permiten jugar allí. Zonas de mayor conflicto: lugares ocultos, rincones del colegio, baños, escaleras. Acoso o conflicto con o por las miradas: ser amigo de mi enemigo, te convierte en mi enemigo"

4. CONFLICTOS EN LOS ESPACIOS ABIERTOS			5. ESTUDIANTES Y PODER (Ver instrumento, anexo 5)						6. GRUPOS Y PODER					
SI	NO	TIPO DE CONFLICTO	a	b	c	d	e	f	a	b	c	d	e	F
90%	10%	"POR HACINAMIENTO, POCO ESPACIO PARA LOS CUERPOS: Empujones, miradas, grupos que controlan espacios, pisadas	25%	23%	20%	15%	12%	5%	26%	23%	17%	16%	9%	9%

		involuntarias, BALONAZOS A LOS MÁS PEQUEÑOS…”												

ANEXO 7: MEMORIAS FORO FERIA EDUCATIVO LOCAL 2015

Nota: allí participó el colegio con la ponencia RELACIONES DE PODER, CONFLICTO Y ACOSO ESCOLAR, por parte del autor de este trabajo. Se menciona en estas memorias en la quinta página. (Y página 127 de este trabajo)

Foro Feria De Educación Alternativa En Bosa

El 19 y 20 de agosto algunas organizaciones comunitarias, alternativas e institucionales, realizan una feria sobre las diferentes posibilidades de Educación Alternativa en la localidad.

El objetivo de esta actividad a nivel local, es dar a conocer las diferentes formas de educar fuera del aula. Recordemos como lo planteaba el profesor brasilero Paulo Freire bajo las ideas de educación alternativa y popular. “Enseñar no es transferir un conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción y construcción. Quien enseña aprende a enseñar y quién enseña aprende a aprender”.

Te invitamos a ver el siguiente vídeo para entender que nos ofrece la educación alternativa en Bosa.

BOSA, ESCENARIO DE ESCUELAS QUE TRANSFORMAN REALIDADES

Con una participación sin precedentes, se llevó a cabo el Foro Local de Educación 2015 en esta localidad, donde quedó demostrado que la formación en ciudadanía y convivencia es una de las 'fórmulas secretas' para construir una educación pública de calidad.

Cuatro escenarios, 210 proyectos educativos escolares y comunitarios y 2.054 personas, entre estudiantes, docentes, padres de familia y vecinos de la localidad, hicieron del Foro Educativo 2015 de Bosa un evento de grandes magnitudes con una importante pretensión:**evidenciar que existen muchos caminos para construir una educación pública de calidad.**

Evento Foro Feria Talentos por una educación alternativa en la localidad de Bosa

CDC El Porvenir Agosto 19 de 2015

Relatores: Martha Lucía Rodríguez y Cristian Jaimes Carrillo

En la jornada del Foro Feria Talentos por una Educación Alternativa que tuvo lugar el pasado 19 de Agosto de 2015 en las instalaciones del Centro de Desarrollo Comunitario CDC el Porvenir de la Localidad de Bosa se llevaron a cabo actividades orientadas a visibilizar y socializar experiencias de docentes y estudiantes como formas alternativas para la educación y el uso del tiempo libre en la escuela.

En este contexto el espacio del Foro presentó ponencias de diferentes colegios de la localidad sobre temas de convivencia, meditación, danzas, porrismo, tecnología, lectoescritura, emprendimiento, ciencias, entre otros que se exponen a continuación:

- **"Ayúdanos a ayudar",Colegio Orlando Higuita Rojas IED.** Este proyecto consta de un análisis de las problemáticas sociales que aquejan el entorno de la institución, la sensibilización frente a las mismas y la búsqueda de posibles alternativas de solución que como ciudadanos diligentes se pueden brindar. Por ello en los últimos años se ha vinculado a la comunidad educativa en un ejercicio solidario que consiste en recolectar elementos que mitiguen de alguna manera la pobreza, de manera momentánea (recolección de ropa, zapatos, juguetes y mercados) para ser entregados a las familias de los estudiantes más pobres, o en comunidades cercanas al Colegio que se encuentran en condiciones de pobreza extrema.

- **Ecochile, Colegio Nuevo Chile IED.** Esta experiencia reúne actores de la comunidad educativa del Colegio Nuevo Chile, quienes trabajan y desarrollan acciones en beneficio del medio ambiente buscando impactar positivamente en el espacio escolar y barrial hacia la disminución de la contaminación , reutilización de residuos, reciclaje y una mejora visible en las condiciones de calidad ambiental del sector.

- **La meditación y el arte como herramientas para el reconocimiento de sí mismo, IED Alfonso López Michelsen.**Esta propuesta nace de las Direcciones de grupo con niños y niñas de los grados Segundo Tercero y Quinto, y está encaminada a que las personas exterioricen y aprendan a manejar sus emociones utilizando la meditación, el arte y la literatura, como un medio dinámico, didáctico y mágico para entrar en temas trascendentales como la ira, el miedo, el amor o la imaginación La maestra que promueve esta iniciativa empezó por enseñar a sus estudiantes las técnicas e importancia de la respiración como acción primera de los seres humanos y mecanismo para encontrar un equilibrio emocional y físico que ayuda a los niños a reconocerse, superar sus miedos y ser más tolerantes.
  Se ha encontrado con esta experiencia que la práctica constante de estos ejercicios de meditación ayuda a los niños a sentirse más tranquilos, a respirar antes de actuar y mantener un ambiente de paz en el aula.

- **Camicreando, Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED.** Se constituye como una experiencia significativa que articula la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones Tics como herramientas de apoyo a la labor docente y la formación integral de los estudiantes

  Camicreando significa camino y creatividad, es un proyecto de aula que se creó con el objetivo inicial de fortalecer los valores. Plantea una propuesta pedagógica basada en saberes tecnomediados para abordar las dificultades y bajo ritmo de aprendizaje. En ella se valora el estudiante como un ser capaz, autónomo y seguro de sí mismo; se desarrollan sesiones lúdicas, sesiones para la afectividad; para la motricidad fina; para la lógica matemática; y sesiones para la tecnología, la información y la comunicación.

- **Mesa Estudiantil Secundaria de Derechos Humanos, Colegio Alfonso Reyes Echandía IED.** El docente líder de este proceso explica que no se trata de brindar a los estudiantes un simple curso de Derechos Humanos sino que desde un principio se enfocó en formar y empoderar estudiantes como defensores de Derechos Humanos que trabajen en su institución y su comunidad haciendo respetar sus derechos y los de las demás personas.

  Si bien este tipo de temáticas generalmente resultan aburridas y tediosas para los niños, ha sido el principal reto de este proyecto generar el interés y disfrute de los estudiantes mediante la generación de contenidos y realización de actividades adecuadas para que ellos comprendan la importancia del tema desde la identificación de fenómenos de inseguridad y vulneración de derechos en el entorno en que viven , lo que deriva en interrogantes que sirven como punto de partida para que se identifiquen como actores sociales de transformación mediante la defensa, protección y promoción de los derechos humanos.

- **Taller de pequeños escritores, Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED.** Esta experiencia surge por iniciativa de la maestra de lenguaje queriendo ver plasmadas las vivencias de sus niños en formato de cuentos que fuesen construidos por ellos mismos. Esto permitiría fomentar no solo la creatividad, fortalecer las habilidades de lectura y escritura, Innovar las didácticas frente al aprendizaje, sensibilizar en los docentes formas distintas de relacionarse con su saber, sino también brindar un escenario para compartir sentimientos, vivencias y emociones en la niñez, respetando los desarrollos particulares de los estudiantes.
  Los niños imaginan nuevos mundos, personajes y situaciones a partir de su vida cotidiana, construyen el cuento ayudados por sus familias y siendo ellos mismos muchas veces los protagonistas de sus relatos. Esto les ayuda a valorar a las

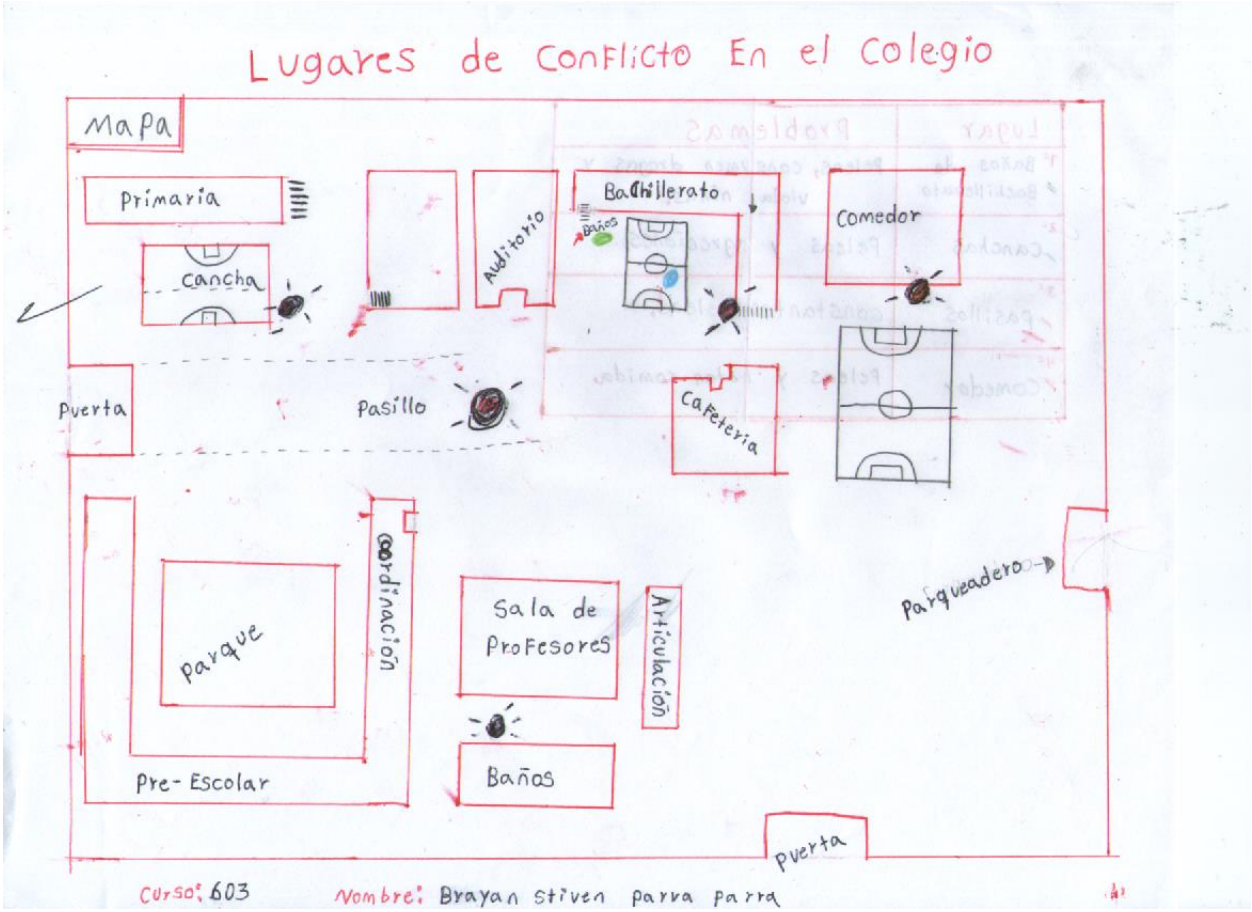
personas que los rodean, mejorar sus relaciones familiares, encontrar soluciones a los problemas o dificultades personales, expresar sus sentimientos y socializarlos por medio del contenido de sus cuentos, dibujos y recortes.
En esta ponencia se presentó la historia de uno de los niños del taller, quien pese a enfrentar condiciones de retraso en el aprendizaje, construyó un cuento muy bonito en el que refleja los problemas que ha tenido que afrontar al ser abandonado junto con su hermano por parte de su madre, pero ser un soñador que anhela algún día tener un carro.

- **Relaciones de Poder y Acoso Escolar, Colegio el Porvenir IED.** Esta ponencia presentada por el profesor José Barragán se orientó hacia la identificación en las manifestaciones de conflictividad y acoso escolar en estudiantes de bachillerato de su colegio, de las relaciones de poder que allí se establecen al tiempo que ha buscado diseñar una estrategia de intervención para transformar los patrones culturales que están presentes en dicha problemática.
  Comenta que entre sus hallazgos se han reconocido jerarquías y grupos de poder en el aula y en espacios abiertos que son actores determinantes de las relaciones de poder que allí se circunscriben. También ha caracterizado a las víctimas de acoso escolar y se han promovido acciones de solución a la problemática como la conformación de actores escolares conciliadores para la resolución de conflictos, prácticas de poder colectivo mediante el empoderamiento de las víctimas y los espectadores del bullyng, especialmente fomentando prácticas de inclusión desde estudiantes populares positivos con los niños y niñas más vulnerables al acoso escolar.

  También se viene socializando la experiencia con los demás docentes de la institución y se han propuesto y desarrollado otras estrategias como talleres de convivencia y manejo de las emociones, así como también algunas modificaciones a los manuales de convivencia en función de minimizar la problemática.

- **La ciencia en las artes plásticas, las artes plásticas en la ciencia, Colegio Germán Arcniegas IED.** Esta es una propuesta para el desarrollo del pensamiento científico a través de las artes plásticas en el primer ciclo que tiene como objetivo principal “Analizar la reciprocidad de las artes plásticas y el pensamiento científico como una forma de potenciar los procesos cognitivos en (….)

ANEXO 8: DIBUJOS PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS


Lugares de Conflicto En el Colegio
Mapa
Primaria
Cancha
Auditorio
Bachillerato
Baños
Comedor
Puerta
Pasillo
Cafeteria
Parque
Coordinación
Sala de Profesores
Articulación
Parqueadero
Pre-Escolar
Baños
puerta
Curso: 603
Nombre: Brayan Stiven parra parra

EL BULLING
Es un cuatrojos esta ciego es un enano
Es muy Raro
Es un nerd es feo no tiene amigos ojala no hubiera nacido.
Basta de bulling No te quedes Callado!!!

EL MATONEO
PARA Q
Biene
UD ES
UN
BURRO
UD NO
Tiene
Derecho
De
hablar
me
asi
Si no
sea
abusibo
yineth pinilla 702

ANEXO 9

Niños conciliadores en los descansos.

Ensayando coro frente al matón

Jornada de conciliación entre pares

ANEXOS 10: PLAN DE ESTUDIOS- ASIGNAURA ELECTIVA (PRODUCTO)

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C.
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL EL PORVENIR

MICRODISEÑO CURRICULAR LÚDICA MÉTODOS ALTERNATIVOS PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS- HERMES

CICLO IV PERÍODO 1 2016- SEDE A- J. M.

ÁREA- ASIGNATURAS: Socio-humanística: lengua castellana, inglés, sociales y economía.

CAMPO DE PENSAMIENTO: Histórico- comunicativo. **DOCENTE: José Bernardo Barragán M.**

SENTIDO DEL ÁREA: Formar un individuo con capacidad para interpretar la realidad socio-histórica y cultural de manera autónoma, critica, siendo gestor de procesos de transformación de su entorno

EJES DE ANÁLISIS	TEMÁTICAS	COMPETENCIAS	ESTRATEGIAS	DIMENSIONES DEL DESARROLLO HUMANO	DESEMPEÑOS
Interacción hombre-sociedad-cultura y conflicto. Contextos-problemas-modelos teóricos.	APRECIACIÓN A LA CONFLICTIVIDAD. Aproximación al concepto de conflicto en la cotidianidad. Elementos básicos de un conflicto. Aproximación conceptual a la causalidad general de los conflictos: las relaciones de poder en el aula de clase.	Capacidad para identificar y valorar los tipos de conflictos que se presentan en su realidad cercana y su influencia en los procesos sociales, a través de cuestionamientos individuales previos, búsqueda de información, manejo de fuentes teóricas, elaboración de informes y trabajo grupal y colectivo, con el fin de asumir una actitud crítica propositiva frente a su entorno.	Abordaje de un tema de consulta desde el método básico de indagación: formulación de preguntas, hipótesis, recolección y organización de información, análisis y resultados. Composición de textos argumentativos, explicativos y propositivos. Elaboración de materiales visuales. Proyección de videos y películas. Plenarias grupales y colectivas. Participación dirigida individual y colectiva en talleres lúdicos pertinentes.	- Elaborar un esquema de consulta que permita un acercamiento al concepto de conflicto y poder en la escuela. -Conseguir, identificar y organizar información, para compartir con los compañeros. -Escribir textos y elaborar material visual acerca de las características de los conflictos. -Organizar y participar activa y respetuosamente en debates y plenarias con los compañeros de clase.	1. Observa y analiza los tipos de conflictos que se presentan en sus ámbito familiar y escolar. 2. Identifica y diferencia los elementos básicos de un conflicto: actores, causas y proceso. 3. Comprende y analiza las causas más frecuentes de los conflictos cotidianos. 4. Identifica las relaciones de poder que se presentan en el aula de clase y comprende su incidencia en los conflictos escolares. 5. Asume una actitud de escucha activa y dialogante cuando de conflictos se trate, respetando el punto de vista del otro.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C.
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL EL PORVENIR

MICRODISEÑO CURRICULAR LÚDICA MÉTODOS ALTERNATIVOS PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS- HERMES

CICLO IV - PERÍODO 2 2016- SEDE A- J. M.

ÁREA- ASIGNATURAS: Socio-humanística: lengua castellana, inglés, sociales y economía.
CAMPO DE PENSAMIENTO: Histórico- comunicativo. **DOCENTE: José Bernardo Barragán M**.
SENTIDO DEL ÁREA: Formar un individuo con capacidad para interpretar la realidad socio-histórica y cultural de manera autónoma, critica, siendo gestor de procesos de transformación de su entorno

EJES DE ANÁLISIS	TEMÁTICAS	COMPETENCIAS	ESTRATEGIAS	DIMENSIONES DEL DESARROLLO HUMANO	DESEMPEÑOS
Interacción hombre-sociedad-cultura y conflicto. Contextos-problemas-modelos teóricos.	Identidad y conflicto. PROGRAMA HERMES Especialización Nivel 1. Teoría de los conflictos. Relaciones de poder en espacios abiertos del colegio.	Capacidad para identificar y valorar los tipos de conflictos que se presentan en su realidad cercana y su influencia en los procesos sociales, a partir del reconocimiento de las diferentes identidades que se presentan en la sociedad; a través de cuestionamientos individuales previos, búsqueda de información, manejo de fuentes teóricas, elaboración de informes y trabajo grupal y colectivo, con el fin de asumir una actitud crítica propositiva frente a su entorno.	Abordaje de un tema de consulta desde el método básico de indagación: formulación de preguntas, hipótesis, recolección y organización de información, análisis y resultados. Composición de textos argumentativos, explicativos y propositivos. Elaboración de materiales visuales. Proyección de videos y películas. Plenarias grupales y colectivas. Participación dirigida individual y colectiva en talleres lúdicos pertinentes.	-Elaborar un esquema de consulta que permita un acercamiento al concepto de Identidad y poder. -Conseguir, identificar y organizar información, para compartir con los compañeros. -Escribir textos y elaborar material visual acerca de las características de los conflictos. -Organizar y participar respetuosamente en los talleres lúdicos y plenarias con los compañeros de clase.	1. Caracteriza su identidad propia por medio de la elaboración de documentos gráficos y teóricos. 2. Reconoce las identidades de los otros, por medio de la participación activa en reflexiones individuales y colectivas 3. -Analiza la relación entre identidades y conflicto. 4. -Identifica las relaciones de poder que se presentan en espacios abiertos del colegio y su relación con los conflictos. 5. -Conoce las características básicas del Programa para la Gestión del Conflicto Escolar HERMES.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C.
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL EL PORVENIR

MICRODISEÑO CURRICULAR LÚDICA MÉTODOS ALTERNATIVOS PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS- HERMES

CICLO IV- PERÍODO 3 2016- SEDE A J. M.

ÁREA- ASIGNATURAS: Socio-humanística: lengua castellana, inglés, sociales y economía.
CAMPO DE PENSAMIENTO: Histórico- comunicativo. **DOCENTE: José Bernardo Barragán M**.
SENTIDO DEL ÁREA: Formar un individuo con capacidad para interpretar la realidad socio-histórica y cultural de manera autónoma, critica, siendo gestor de procesos de transformación de su entorno

EJES DE ANÁLISIS	TEMÁTICAS	COMPETENCIAS	ESTRATEGIAS	DIMENSIONES DEL DESARROLLO HUMANO	DESEMPEÑOS
Interacción hombre-sociedad-cultura y conflicto. Contextos-problemas-Modelos teóricos.	ESPECIALIZACIÓN NIVEL 2 MÉTODOS ALTERNATI-VOS DE CONFLICTOS – MASC Relaciones de poder y acoso escolar: el papel de los espectadores.	Capacidad para identificar y valorar los tipos de conflictos que se presentan en su realidad cercana y su influencia en los procesos sociales, a través de cuestionamientos individuales previos, búsqueda de información, manejo de fuentes teóricas, elaboración de informes y trabajo grupal y colectivo, con el fin de asumir una actitud crítica propositiva frente a su entorno.	Abordaje de un tema de consulta desde el método básico de indagación: preguntas, hipótesis, recolección y organización de información, análisis y resultados. Composición de textos Elaboración de materiales visuales. Proyección de videos y películas. Plenarias grupales y colectivas.	- Elaborar un esquema de observación que permita un acercamiento al conocimiento de los conflictos escolares y su causalidad. -Conseguir, identificar y organizar información, para compartir con los compañeros. -Escribir textos y elaborar material visual acerca de las características de los conflictos. -Organizar y participar activa y respetuosamente en debates y plenarias con los compañeros de clase.	1. Identifica y diferencia los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos. 2. Comprende y analiza las características conceptuales y metodológicas de los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos. 3. Representa de forma lúdica, creativa y cooperativa los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos. 4. Presenta ensayos, mapas conceptuales e informes acerca de los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos. 5. -Analiza situaciones cotidianas de acoso escolar y comprende el papel de los espectadores en su escalamiento o desescalamiento.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C.
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL EL PORVENIR

MICRODISEÑO CURRICULAR LÚDICA MÉTODOS ALTERNATIVOS PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS- HERMES

CICLO IV- PERÍODO 4 2016- SEDE A-J.M.

ÁREA- ASIGNATURAS: Socio-humanística: lengua castellana, inglés, sociales y economía.
CAMPO DE PENSAMIENTO: Histórico- comunicativo. **DOCENTE: José B. Barragán M**.
SENTIDO DEL ÁREA: Formar un individuo con capacidad para interpretar la realidad socio-histórica y cultural de manera autónoma, critica, siendo gestor de procesos de transformación de su entorno

EJES DE ANÁLISIS	TEMÁTICAS	COMPETENCIAS	ESTRATEGIAS	DIMENSIONES DEL DESARROLLO HUMANO	DESEMPEÑOS
Interacción hombre-sociedad-cultura y conflicto. Contextos-problemas-modelos teóricos.	MÉTODO DE CONCILIACIÓN ESCOLAR Sensibilización, conciliación, verificación. Mesa de Conciliación de los Conflictos Escolares. INTELIGENCIA EMOCIONAL, ACOSO ESCOLAR Y RELACIONES DE PODER.	Capacidad para identificar y valorar los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos y Controversias, a partir del estudio teórico y puesta en práctica de técnicas propias de cada método. Capacidad para implementar y participar en la Mesa de Conciliación de Conflictos Escolares.	Abordaje de un tema de consulta desde el método básico de indagación: preguntas, hipótesis, recolección y organización de información, análisis y resultados. Composición de textos. Elaboración de materiales visuales. Proyección de videos y películas. Plenarias grupales y colectivas. Participación dirigida individual y colectiva en talleres lúdicos pertinentes.	Crear, organizar y poner en práctica un método que le permita consultar, criticar y construir teorías acerca de los métodos de conciliación y participar en los talleres lúdicos. Organizar y definir la participación en la mesa de conciliación escolar.	1. Identifica y comprende el Método de Conciliación Escolar. 2. Conoce y diferencia las fases de la conciliación escolar: sensibilización, conciliación y verificación. 3. Participa de forma activa, creativa y cooperativa en el lanzamiento oficial de la Mesa de Conciliación Escolar. 4. Participa y aporta en la Mesa de Conciliación Escolar y en las jornadas masivas de conciliación. 5. -Por medio de actividades lúdicas y de juego de roles, representa diversas respuestas asertivas frente a situaciones de acosos escolar..