

PALABRAS MÁS
NÚMERO 10

EDUCAR EN LA ADVERSIDAD

**PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS
ESCOLARES FRENTE AL IMPACTO
DE LA VIOLENCIA EN NIÑOS
Y NIÑAS**

Estudio Exploratorio en Medellín

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

CORPORACION
REGION

Primera edición
Medellín, septiembre del 2006

Edita:

Corporación Región
Calle 55 N° 41-10
Teléfono: (57-4) 2166822
Fax: (57-4) 2395544
Medellín, Colombia
coregion@region.org.co
www.region.org.co

ISBN: 978-958-8134-31-4
Serie Pensamientos ISBN: 958-96774-5-2

Diseño e impresión:

Pregón Ltda.

Para esta publicación la Corporación Región recibe el apoyo de Agro Acción
Alemana y la Unión Europea. 

Impreso en papel ecológico fabricado con fibra de caña de azúcar.

CONTENIDO

Marco conceptual.....	19
Estudio de casos o investigación de caso único.....	39
Instituciones escolares ante el impacto de la violencia: Análisis de información	53
Prácticas y estrategias pedagógicas: Análisis de información	75
Conclusiones Prácticas y estrategias pedagógicas escolares frente al impacto de la violencia	141

Agracecimientos

Este estudio no hubiese sido posible sin el trabajo del joven investigador Adrián Marín Echavarría quien con su vitalidad y capacidad de empatía logró tocar la interioridad de los niños y niñas participantes, permitiéndoles expresar sus sentimientos y vivencias frente a las violencias vividas. Estoy seguro que su nombre lo veremos frecuentemente en futuras investigaciones y estudios pues su espíritu de explorador y caminante es incansable.

A Sara y Luisa, mis hijas e inspiradoras, en quienes pienso cada vez que percibo la dificultad los adultos tenemos para leer el mundo de los niños, niñas y adolescentes, acercarnos a su interioridad.

A Luz Elly Carvajal, editora histórica de la Corporación Región, con quien el trabajo de edición se convierte en una conversación profunda.

A mis amigos y amigas de la Corporación Región, compañeros de camino, por su apoyo incondicional a mi trabajo.

Presentación

A la hora de procesos de formación, si lo que se busca es la constitución de sujetos autónomos, responsables y libres, uno de los factores críticos del proceso es la imagen que se tiene de esos sujetos en formación. Este punto es delicado cuando esas personas son niños o niñas, pues los adultos caemos fácilmente en la tentación de creer que su minoría de edad es equivalente a menores capacidades y menos derechos, lo que es una puerta de entrada al autoritarismo o al paternalismo, males ambos que, a la postre, frustran el proceso educativo. Pero la cuestión es crítica cuando se trata de personas que han sufrido calamidades o han sido víctimas de alguna violación de sus derechos, pues entre la conmiseración o la discriminación se mueve una buena parte de las actitudes que adopta la sociedad con esta población y la mayoría de las veces, con la más buena fe, se termina ahondando en el centro de capacitación o en el aula de clase, la calamidad o la injusticia vivida fuera de ella.

En este sentido la exigencia para los formadores es radical: Hay que construir relaciones de respeto con todos aquellos con quienes establecen vínculos formativos. Y esto incluye construir una imagen del «otro en formación», como un sujeto con necesidades, pero también con capaci-

dades; un sujeto con vulnerabilidades, pero así mismo con fortalezas; alguien que ha sufrido despojo o violencia, pero es resiliente.

En estos casos es que el concepto de “resiliencia” se convierte en una herramienta útil. Resiliencia entendida como capacidad de construir aprendizajes significativos en condiciones adversas, como una muestra de esa capacidad humana profunda de no dejarse doblegar en la adversidad y, aún allí, construir caminos para la propia superación.

Si no existieran esas capacidades, los seres humanos estaríamos condenados a repetir o a ser copias de los contextos en que nos ha tocado vivir; la educación carecería así de sentido. Y no es que el contexto pueda eludirse, es parte de nuestra historia y sus marcas nos acompañan toda la vida; pero los seres humanos somos mucho más que lo que el contexto quiere hacer con nosotros; incluso, cuando es hostil o violento. Aún en las condiciones más extremas que quepa imaginar, las personas tenemos posibilidades —y también responsabilidades—. En este punto puede ser aconsejable recordar a Todorov, en su libro *El Hombre desplazado* (1998) en sus reflexiones sobre el totalitarismo y su expresión más visible, el campo de concentración:

Está claro que no todas las ofensas son imaginarias, y que las verdaderas víctimas tienen derecho a una reparación; pero esto sólo puede ser decidido caso por caso (...) Una de las lecciones de los campos de concentración es que precisamente, y hasta el último momento, el ser humano dispone de la posibilidad de elección; puede aguantarse o intentar preservar una parte de su dignidad, puede abandonarse al egoísmo o preocuparse por sus semejantes (...) (p. 261)

Y esto es lo que demuestra Jaime Saldarriaga en el texto que hoy pasa al papel, fruto del proceso de investigación en aulas escolares en donde distintas formas de violencia han merodeado las aulas mismas y las vidas de sus estudiantes. En “estrategias escolares contra la violencia” lo que Salda-

rriaga demuestra es que el círculo de violencia no es inexorable; que los niños y niñas violentados no están condenados a ser ellos mismos violentos; que si se los considera como sujetos con capacidades para agenciar su proyecto de vida, si se exploran sus capacidades para edificar sus propias existencias, si se utilizan pedagogías adecuadas, los contextos formativos pueden ser una ayuda valiosa para eludir el círculo de la violencia y fraguar proyectos de vida fecundos.

Volvemos al comienzo. Construir los procesos formativos en clave de relaciones de respeto, en donde los distintos sujetos del proceso reconocen al otro en sus peculiaridades y sus capacidades, en sus derechos y en sus deberes, no sólo es una necesidad si queremos como resultado personas más autónomas, más libres y más capaces, sino que es también una pista para que todos aquellos que tenemos responsabilidades educadoras en la sociedad y queremos al mismo tiempo sumar nuestra tarea pedagógica a la de la democratización de la sociedad... y de la vida.

En un contexto como el colombiano, en una sociedad que ha generado tantas víctimas —y por consiguiente victimarios—, la exploración de Jaime Saldarriaga es un aporte valioso que vale la pena ser consultado. Por eso la Corporación Región, fiel a su misión de ayudar a conocer más y mejor la tierra que pisamos, lo pone en manos de sus lectores.

Rubén Fernández
Presidente
Corporación Región
Medellín, septiembre de 2006

Introducción

El contacto cotidiano con situaciones de violencia se constituye en uno de los ámbitos en los que, niños, niñas y jóvenes vulnerados por éstas en Medellín, construyen sus propios significados, conceptos y prácticas sobre la vida en sociedad. Entornos que van desde la guerra y el desplazamiento forzado, hasta la violencia familiar, pasando por prácticas de justicia privada y por diversas formas de violencia estatal y social estructural.

Se podría suponer que en estos chicos y chicas se están formando argumentos, valoraciones y formas de actuación coherentes con las violencias recibidas, por ejemplo, afirmaciones acerca de la justeza de la venganza, de hacer justicia por sus propios medios, de la violencia como forma de ser reconocido y de alcanzar poder, de ver la ley y la toma de decisiones sobre la vida de los otros como patrimonio de quienes son fuertes y poderosos, de no recurrir a la autoridad por desconfianza o por considerarse un acto vergonzoso (expresiones como “sapo”, “soplón”, “torcido” se usan para calificar a quien recurre a la autoridad para resolver un conflicto). Valorar como bueno a quien hace justicia sin importar el medio que use, juzgar la mentira como un medio útil. También asumir posiciones autoritarias, negarse a asumir

responsabilidades sociales y a solidarizarse en situaciones de riesgo para los otros, crear sus propias leyes, y otras a identificar.

Sin embargo, no todos los chicos y chicas que están afectados por su experiencia inmediata de violencia muestran en sus concepciones de la vida, en sus juicios morales y en sus prácticas sociales, las representaciones, nociones y actitudes que se esperaría que tuvieran como efecto de sus vivencias. Esto nos lleva a preguntarnos por el papel que las instituciones educativas han jugado en ello, por las estrategias pedagógicas globales que puedan haber incidido de manera significativa.

En este texto, en primer lugar, indagaremos por las *instituciones educativas* a las que asisten estos chicos y chicas, por su capacidad de generación de resistencias y de transformación, frente a los condicionamientos de un contexto violento; por la pertinencia de las actuaciones pedagógicas de los educadores y educadoras, de sus estilos, sus metodologías, su forma de relacionarse con los estudiantes; por su papel en la mediación de los conflictos escolares.

En segundo lugar, se exploran las percepciones que los *educadores* tienen de estos chicos con relación a la adversidad que viven, el grado y modo como expresan sus intereses y tratan los conflictos generados por la búsqueda de realización de dichos intereses en el marco de la adversidad; las prácticas que dichos educadores desarrollan como alternativas frente a la afectación generada por las vivencias de sus alumnos.

En tercer lugar, observaremos el modo como *niños y niñas escolares* de Medellín, que viven en contextos directos de violencias, tratan sus *conflictos cotidianos*, desarrollan sus intereses, así como los argumentos con que justifican sus acciones. En sus prácticas y argumentos podremos identificar rasgos comunes, caracterizar y clasificar sus re-

presentaciones sociales¹ y conceptos sobre nociones como paz, justicia, autoridad, ley, derecho y otros, es decir, su conocimiento social.

Vale aclarar que no se desconoce, que en la construcción de las prácticas sociales intervienen otros ámbitos de socialización como los medios de comunicación, la familia, el vecindario, la ciudad, las iglesias, los grupos políticos y organizaciones sociales legales e ilegales, armadas y no armadas; y se reconoce que muchas de las experiencias y contenidos provenientes de dichos ámbitos, no sólo no pueden ser juzgados como violentos, sino que son elementos útiles para resistir a los condicionamientos provenientes de contextos violentos.

Precisamente porque las prácticas sociales y representaciones de estos chicos y chicas tienen origen en diversos ámbitos de socialización y tienen influencia de “otros currículos”, nos preguntamos si la escuela, en general, como espacio tradicional e institucionalizado de socialización, es aún capaz de incidir en la estructura básica y fundante de sus prácticas y representaciones sociales, es decir, en los

1. Según Jodelet, “la noción de representación social nos sitúa en el punto en donde se intersectan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan y a las personas de nuestro entorno próximo o lejano (...) Este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De tal modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido”. Jodelet identifica en la representación cinco características: Una, la representación es una construcción de un objeto producto de una relación que se efectúa simultáneamente en diversos planos psicológicos; dos, tiene un carácter de imagen, y la propiedad de intercambiar lo sensible (valorativo-afectivo) y la idea, la percepción y el concepto; tres, tiene un carácter simbólico y significante; cuatro, tiene un carácter cultural y comunicacional; y cinco, tiene un carácter autónomo y creativo (Jodelet, 2000:19-21).

criterios básicos y opciones que toman en la vida social. Esta pregunta tiene sentido por la amplia permanencia de los chicos y chicas y por la tarea de educación social que la sociedad le tiene asignada a la escuela y que se desarrolla, en gran parte, en la relación con el orden escolar y sus autoridades —directivos y educadores— y en la interacción cotidiana entre sus compañeros y compañeras.

En esta dirección nos interesa indagar por el tipo de propuestas pedagógicas y estrategias generales y específicas de las instituciones educativas seleccionadas para este estudio, para el tratamiento de conflictos tanto de convivencia como pedagógicos; los estilos de ordenamiento institucional, las opciones pedagógicas y ofertas específicas, las relaciones con situaciones y actores del entorno que podrían tener influencia significativa en la construcción de sus prácticas y representaciones. Nos preguntamos, de qué manera están contribuyendo eficazmente a la superación de los condicionamientos generados por la vivencia en un medio violento y autoritario, y a la transformación de las prácticas sociales producidas por su influencia.

Nos proponemos identificar especialmente, claves pedagógicas de resistencia y transformación (resiliencia) que las instituciones educativas y sus educadores y educadoras están desarrollando, y que han permitido superar determinaciones en el conocimiento social producidas por la vivencia de chicos y chicas en un medio violento.

Desde nuestra perspectiva pedagógica creemos, en primer lugar, que las instituciones educativas que le apuestan al ejercicio de derechos y libertades y tienen confianza en los niños y niñas para que asuman responsabilidades sociales, al tiempo que posibilitan la construcción y desarrollo de sus intereses, tienen mayor capacidad de generar resistencias frente a los condicionamientos de un medio violento, que aquellas que se basan en la autoridad unilateral y en la

obediencia y sumisión a dicha autoridad y en pedagogías que la refuercen.

En segundo lugar, que a mayor autonomía intelectual y moral desarrollada, mayor capacidad de resistencia a los sentidos, valores y modos de actuar que impone la vivencia en un medio violento, con lo que se incrementa el potencial preventivo de la vulneración que producen las violencias. Autonomía que se nos hace visible en la construcción de prácticas sociales, representaciones y argumentos que giren sobre el criterio del reconocimiento de las personas y de la vida digna como fines y como norma para la acción.

Por ello se hace necesario leer las instituciones o centros escolares, interpretándolos como ambientes más o menos favorables para el desarrollo de la autonomía moral, en sus dimensiones básicas como la organización y el gobierno escolar, las relaciones pedagógicas, las relaciones interpersonales, y la incidencia de situaciones y actores del entorno.

El análisis e interpretación de las prácticas pedagógicas escolares con relación al impacto de la violencia en niños y niñas, en instituciones educativas de la ciudad de Medellín (Colombia), lo hacemos desde el contexto de la educación colombiana, que en la actualidad asume —al menos desde su marco legal— como referente último los principios éticos y políticos contenidos en los derechos humanos y los principios y fundamentos de la Constitución Política de Colombia de 1991, derivados a su vez de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de sus desarrollos convertidos en los fines de la educación colombiana por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que significa, en principio, una profunda reforma educativa (Saldarriaga y Toro, 2003).

Este estudio tiene el propósito de contribuir en la identificación de enfoques y estrategias pedagógicas que nos permitan construir una oferta educativa alternativa al contexto de violencia en que a tantos niños, niñas y jóvenes les tocó

vivir, que permitan fundamentar una educación para la paz entendida como construcción de subjetividades y de ambientes en un marco de ejercicio pleno de la ciudadanía.

Este texto es fruto del proyecto de investigación *Prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas*, cuyo objetivo general fue “establecer la capacidad de incidencia y de transformación que tienen las estrategias pedagógicas escolares, sobre las prácticas sociales y los argumentos que las justifican, que han construido niños y niñas que han vivido en la ciudad de Medellín en la última década (1994-2003) en ambientes afectados directamente por diversas violencias”.

El objeto de investigación seleccionado en el estudio puso su foco en las estrategias pedagógicas —de enseñanza y aprendizaje, de organización y gobierno, de convivencia escolar y de relaciones con el entorno— implementadas por instituciones escolares de diverso tipo y su capacidad de transformación de prácticas sociales de niños y niñas de la ciudad de Medellín, afectados directamente por situaciones de violencia.

Los referentes para identificar dichas transformaciones son: Primero, las interpretaciones que niños y niñas que han vivido situaciones de violencia elaboran sobre ellas; segundo, la forma en que argumentan y dirimen sus conflictos; tercero, los modelos de hombres y mujeres que toman como referente a imitar; cuarto, las estrategias que las organizaciones escolares de referencia desarrollan en su intervención sobre estos conflictos, tanto preventivas como de resolución. Se buscará saber si hay relación y de qué tipo, entre estrategias pedagógicas y la transformación o permanencia de prácticas sociales propias de contextos violentos y de los argumentos que las sustentan.

El estudio se realizó con niños y niñas escolares del grado primero de primaria de 2 instituciones educativas oficiales de

Medellín, ubicadas en la zona centro oriental de la ciudad, en la que se vive con mayor rigor la adversidad, no sólo por los niveles de pobreza e indigencia (bajo la línea de pobreza) sino también por la experiencia de violencia vivida por su población, tanto por tener en ella presencia y control de grupos armados ilegales, como por estar, gran parte de su población, en situación de desplazamiento forzado a causa de la guerra, algunos provenientes de otras regiones rurales, otros desplazados urbanos.

Para el efecto, el estudio se eligió trabajar con niños y niñas del grado primero de primaria por las siguientes razones:

- Las edades de los niños corresponden al período de interés de este estudio (1994-2003), en el cual nacieron y desarrollaron su primera infancia y ahora ingresan a la vida escolar, por lo que se puede percibir en ellos las “marcas” de esa historia, previa al ingreso escolar.
- El grado primero —a falta de un período de educación preescolar para todos los niños²— se convierte en la entrada a la socialización pública que hace la escuela, proponiendo una forma reglada colectiva, diferente a la doméstica, de expresar y buscar la satisfacción de intereses, necesidades y problemas. En este grado se expresan los comportamientos sociales construidos en el mundo familiar y barrial y ahora confrontados en el ámbito escolar.
- En el grado primero se hacen más claramente palpables las estrategias de socialización y el impacto que pueden tener frente a las familiares y del medio. Rápidamente la acción de la institución educativa y del maestro se hace

2. En preescolar, las tasas de cobertura para Medellín alcanzan apenas el 46%, de los que más de 50% es atendida por educación privada. En las 7 principales ciudades de Colombia la cobertura en preescolar llega apenas al 49% (Dane, 2000).

visible, pudiéndose de esta manera, identificar aciertos, desaciertos, dificultades, carencias, retos, límites y potencialidades de las estrategias pedagógicas particulares de cada maestro y generales de la misma escuela.

MARCO CONCEPTUAL

La preocupación por resistir los efectos de la violencia sobre las prácticas sociales de niños y niñas vulnerados por situaciones de violencia de diverso tipo, y la necesidad de transformarlas rompiendo la lógica determinada por el medio, lleva a preguntarse por qué muchas personas que han tenido vivencias que podemos denominar genéricamente como violentas, han sido capaces no sólo de superar dicha adversidad sino de construir y transformar sus prácticas sociales y sus concepciones de la vida social en no-violentas, alcanzando niveles de satisfacción humana suficientes.

En esta dirección se desarrollaron las investigaciones de Edith Grothberg y de quienes les siguieron, que permitieron resignificar el concepto de **resiliencia**, del cual no ocuparemos (Melillo, 2001:229)³.

3. Destacamos las investigaciones del grupo del Cier —Centro Internacional de Información y Estudio de la Resiliencia— de la Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires (Argentina), dirigido por el doctor Elbio Néstor Suárez Ojeda, quienes han hecho desarrollos desde un referente de la realidad latinoamericana.

Otra pregunta que resulta crucial y ligada al anterior es, qué tan determinante es el papel que juegan las instituciones de socialización, y en particular de la escuela, en la construcción, deconstrucción y resignificación de las **prácticas** sociales de los niños y niñas que han vivido situaciones de violencia.

Esto nos lleva a poner el foco en las prácticas institucionales, teniendo como marco para su análisis e interpretación, los conceptos de resiliencia, desarrollo moral y autonomía y su incidencia en las prácticas sociales; enfoques que dan cada vez mayor importancia a la interacción social, tomando distancia de aquellos que ponen todo el acento en factores biológicos, de herencia o de personalidad.

El enfoque de desarrollo moral, de Piaget y Kohlberg, igualmente pone énfasis en la interacción como medio que favorece o restringe el avance hacia la autonomía moral, poniendo el acento más allá de lo individual, permitiendo leer y valorar las instancias de la vida social como más o menos facilitadoras de dicha autonomía. En el caso de las instituciones escolares consideramos el enfoque de desarrollo moral, como altamente esclarecedor de su estado y de las estrategias que implementa en la formación de sujetos y ciudadanos.

Resiliencia

Sobre el concepto de *resiliencia* recogemos reflexiones e investigaciones adelantadas por Edith Grotberg y desarrolladas por Aldo Melillo, Elbio Néstor Suárez Ojeda, y otros (2001).

Este concepto, proveniente del campo de la psicología⁴, y que ahora es retomado y resignificado por investigadores sociales, es definido por Grotberg así:

4. Resiliencia, es originalmente un concepto de la física y que pasa, análogamente, a la psicología y de allí a las ciencias sociales y humanas.

Resiliencia es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad. Es enfrentar adversidades y beneficiarse de las experiencias.

Según Francisca Infante (2001):

La resiliencia (que se ha estudiado mayormente en niños) intenta entender cómo niños, adolescentes y adultos son capaces de sobrevivir y superar adversidades a pesar de vivir en condiciones de pobreza, violencia intrafamiliar, enfermedad mental de los padres, o a pesar de las consecuencias de una catástrofe natural, entre otras.

En el área de intervención psicosocial, “la resiliencia intenta promover procesos que involucren al individuo y a su ambiente social, ayudándolo a superar la adversidad (y el riesgo), adaptarse a la sociedad y tener mejor calidad de vida” (Infante, 2001:31).

Pero ¿cuál es la naturaleza de la resiliencia? Sobre esto aparecen dos enfoques: El primero, *genetista*, que asume que cada sujeto posee, o no, resiliencia. Que quienes son capaces de sobreponerse a la adversidad lo hacen porque son invulnerables en sí, portadores de invulnerabilidad.

El segundo enfoque, de *interacción*, afirma que la relación con los otros seres es la que capacita o incapacita, para sobreponerse a la adversidad. Las instituciones y espacios de socialización, formales o informales, se reconocen como estratégicos para la superación del impacto de las distintas violencias. Pero también los contextos, en la medida en que profundizan o cierran las brechas sociales, económicas y culturales, se constituyen en más o menos resilientes.

Considerar la resiliencia como *proceso de interacción*, significa afirmar que “las conductas resilientes suponen la presencia e interacción dinámica de factores, y los factores en sí van cambiando en las distintas etapas de desarrollo. Las situaciones de adversidad no son estáticas, sino que cambian y requieren cambios en las conductas resilientes”

(Grotberg, 2002:30). Esto es:

- Que la resiliencia es un proceso cultural ligado al desarrollo humano y al desarrollo social, en el que la diversidad —de género, de generación, de religión, de entorno cultural, de clase social, de historia personal y social— son factores decisivos al momento de resistir una situación de vulneración.
- Que intervienen altamente los factores derivados:
 - Del apoyo de otras personas (yo tengo).
 - Del reconocimiento por sí mismo y por los otros (yo soy).
 - De la capacidad de búsqueda de alternativas y de las posibilidades de resolver favorablemente las situaciones adversas y los conflictos (yo puedo).
 - De la disposición para asumir las consecuencias y las responsabilidades derivadas de las propias acciones (yo estoy).

Por tanto la resiliencia no es una capacidad innata, sino que requiere de procesos de formación, aprendizaje y discernimiento de experiencias y del fortalecimiento de potencialidades.

No existe una relación causal entre situación socioeconómica y resiliencia:

Un estudio realizado por mí en 1999, en veintisiete lugares distribuidos en 22 países, demostró que no existía conexión entre el nivel socioeconómico y resiliencia (...) El buen rendimiento escolar no es resiliencia (...) La pobreza, siendo inaceptable, no impide el desarrollo de la resiliencia (...) no existe relación alguna entre inteligencia y resiliencia, y/o clase social (Grotberg, 2000:23).

La aceptación de este concepto implica hacer ruptura con modelos de análisis e interpretación social de tipo causal, a partir de los cuales se pudiesen establecer leyes, prever claramente el desarrollo de la conducta social e intervenir de manera certera. Con ello se toma distancia de perspec-

tivas deterministas cuyo efecto en la educación social ha sido el de generar alternativas funcionales, paliativas, que eviten mayores traumatismos a la sociedad y a aquellos que están “destinados” al fracaso; o por el contrario, dar por “triunfadores” a aquellos que han crecido sin adversidad, con lo que se descuidan los procesos de formación y desarrollo del sujeto y de su comportamiento social, con resultados nefastos.

Este enfoque de resiliencia toma distancia de aquel centrado en controlar *factores de riesgo* y generar *factores de protección*. Desde este punto de vista, el aislarse de situaciones adversas no genera resiliencia: Ésta sólo se desarrolla de cara a las situaciones adversas —violencia, guerra, muerte, pobreza, amenaza, desplazamiento forzado, maltrato, etc.—. Y así como las situaciones de desventaja social no generan, para todos, marcas insuperables, tampoco las acciones que alejan o evitan estos “factores de riesgo” configuran, por sí mismas, resiliencia. A decir de Rodríguez (2001:195):

Resiliencia es un modo de nombrar la singularidad y creatividad de la conducta humana individual o grupal en su impredecible devenir cuando da por resultado conductas saludables frente a situaciones adversas; (...) la resiliencia es más que la suma de las partes; (...) la lista de factores de resiliencia nunca logra apresar la chispa de la que dependerá el resultado final. Lo que no implica “renunciar a aislar los factores de resiliencia (...) ni a dejar de considerar los factores de riesgo como tales, a pesar de haber funcionado muchas veces como estímulo de conductas resilientes.

En cambio, resiliencia es un concepto más cercano al enfoque de *promoción* entendido como desarrollo de potenciales, mejoramiento de la calidad de vida, a partir de que el Estado y la sociedad provean a todos de las dotaciones básicas para una vida digna en condiciones de equidad, y de las posibilidades y oportunidades para desarrollar sus intereses y aspiraciones. El Estado y la sociedad tienen

obligaciones de solidaridad y subsidiariedad en situaciones de adversidad y de desventaja social.

“En el nuevo siglo, en el área del desarrollo humano, el énfasis está en la importancia de promover el potencial humano en vez de destacar sólo el daño que ya se ha hecho” (Infante, 2001:30). A decir de Henderson y Milstein (2003:22):

El estudio de la resiliencia está propiciando una revolución filosófica que se aleja del modelo médico de desarrollo humano basado en la patología y se aproxima a un modelo proactivo basado en el bienestar. El modelo de bienestar se centra en la adquisición de competencias, facultades y eficacias propias.

Cada cultura tiene factores resilientes diversos: Relaciones más o menos autoritarias, patriarcales, formas de trámite de conflictos, mecanismos y grados de control o autonomía; tipos y motivos del castigo; la edad esperada para que el niño resuelva sus problemas y asuma responsabilidades sociales; la valoración del afecto en las relaciones cotidianas; la mayor o menor prioridad de las sociedades frente al apoyo a personas que viven situaciones de adversidad.

La construcción de potencialidades resilientes exige compromiso del Estado y de la sociedad, y una acción pedagógica intencional y sistemática, para generar tanto condiciones favorables para el desarrollo de potencialidades (acción sobre las instituciones) como comportamientos resilientes (acciones con los sujetos).

La resiliencia es un proceso que involucra al individuo, su ambiente sociocultural y familiar, las situaciones de adversidad y de potenciación, y las alternativas y los “modelos creados para promover resiliencia y desarrollo humano” (Infante, 2001).

Por tanto, se considera a quienes viven en situación de adversidad como sujetos, y los procesos pedagógicos y de trabajo social que se adelanten tendrán que renunciar a la intervención unilateral para convertirse en acciones participativas, de acompañamiento e interlocución hacia

el fortalecimiento de sus potencialidades. Igualmente se reconoce su ámbito familiar y cultural a partir del cual se deberá buscar la transformación de la adversidad, tanto la propia como la de su medio.

La resiliencia se pregunta por los procesos que han permitido una *resistencia creativa* dado que se ha vivido o se viven en situaciones de adversidad. Asumir la resiliencia como proceso significa, según el Modelo de Richardson, Neiger, Jonson y Kumpfer (1990): “Que la adversidad no conduce necesariamente a la disfunción sino que puede tener diversos resultados para el individuo que la sufre, y que una reacción inicial disfuncional a la adversidad puede mejorar con el tiempo”.

La resiliencia como proceso comporta tres componentes:

La situación de adversidad. Se trata de situaciones en las cuales existe una negación o una amenaza de la persona para el crecimiento y desarrollo de su ser y de sus potencialidades. Desde la perspectiva de derechos, la adversidad no solamente es la negación de sus derechos fundamentales sino la negación como sujeto de derechos, afectando en materia grave su dignidad (Vergés, 2001).

La comprensión de las situaciones, incluyendo el modo como se las nombra: Para algunos “trauma”, para otros “riesgo”, para otros “vulneración”, entre otras acepciones, dependiendo de la perspectiva de lo social desde la que se aborde.

Siguiendo a Habermas (1982) en su obra *Conocimiento e interés*, tres perspectivas pueden identificarse:

Una perspectiva funcional, que desde la cual el trauma, el riesgo o la vulneración, se valoran como negativos en sí mismos frente a las expectativas sociales; y su superación desde la protección es sinónimo de un retorno al orden social aceptado.

Una perspectiva hermenéutica, desde la cual los aspectos de desventajas son comprendidos en contexto, desde los

diferentes sentidos que cultural e individualmente se pueden generar; y sus alternativas buscan potenciar a los sujetos y sus opciones.

Y una perspectiva crítica que comprende la adversidad como resultado necesario del orden y la estructura social (in-equitativa), por lo que las alternativas son de cambio estructural.

La adaptación positiva o superación de la adversidad. Es entendida en varios sentidos: Desde una perspectiva funcional como ausencia de desajustes; desde una perspectiva cultural, como inserción en la sociedad desde sus propios intereses, expectativas y particularidades como sujeto; o desde una perspectiva crítica, asumiendo una postura de transformación de una sociedad excluyente, y de sí mismo como sujeto autónomo.

Esta *adaptación positiva* debe permitir incluir particularidades del desarrollo humano desde lo cognitivo, lo social y lo emocional, la diversidad de género, generación, cultura, religión, entre otras, y las características personales.

Si se entiende la resiliencia como proceso de interacción, la adaptación positiva no puede ser comprendida como un estado ya alcanzado, como si se pudiera hablar de un “individuo resiliente”. Por el contrario, la resiliencia es una forma de respuesta creativa que hay que estar retomando a través de los distintos acontecimientos. Mas no se parte de cero, puesto que toda experiencia resiliente se constituye en un soporte para afrontar nuevas situaciones, en un camino recorrido que permite acumular potencialidades.

Es precisamente en este punto en el que el Estado, las instituciones y espacios de socialización resultan determinantes para la superación de las adversidades, en la medida en que posibiliten el desarrollo de potencialidades, ayuden a la comprensión de situaciones vividas, al discernimiento de opciones, y aporten o medien para que todas las personas puedan contar con las dotaciones básicas, necesarias, mas

no suficientes, para la superación de dichas adversidades en condiciones de equidad; para que exploren y desarrollen sus potencialidades, y para que tengan las oportunidades para asumir opciones diferentes a aquellas que ofrece una sociedad atravesada por diversas formas de violencia y excluyente.

Dentro una perspectiva crítica y en particular desde el enfoque de derechos de la niñez, y como lo afirma Vergés (2001), la resiliencia es un:

(...) estado de retroalimentación de derechos, que podríamos jerarquizar como subprincipio del ya jerarquizado principio del interés superior del niño(a), que potencia los derechos de la niñez, en particular el derecho al desarrollo progresivo. En este sentido *se proyecta hacia el ordenamiento jurídico de las políticas públicas como derecho-prestación a favor del ser humano y garantizado por el Estado**. Si la familia no puede o no quiere, si la sociedad no puede o no quiere, el Estado debe garantizar oportunidades o escenarios estimulantes para el despertar oportuno de ocasiones personales o comunitarias que refuercen esta ya consagrada capacidad de sobreponerse a las adversidades que anida en cada ser humano.

Según el modelo de Richardson y otros (1990), la superación de la adversidad, denominada *reintegración*, está directamente relacionado con “la disponibilidad de factores protectores personales y ambientales”, a partir de los cuales “se determinará el tipo de reintegración”. Richardson caracteriza cuatro tipos de reintegración: Uno, reintegración disfuncional en la que se asume un comportamiento que profundiza en la adversidad (consumo de drogas, uso de armas, etc.); dos, reintegración con pérdida o inadaptación: cuando se da pérdida de autoestima o negación de intereses, necesidades o derechos; tres, reintegración como homeostasis o bienestar, en la que se recupera el nivel de derechos

* La bastardilla negrilla es del autor.

y posibilidades, en inserción a la sociedad; y cuatro, reintegración **con resiliencia** en la que se desarrolla capacidad de transformación, de creatividad y de fortalecimiento del sujeto en medio de la adversidad.

En tanto proceso, esta no es una tipología excluyente, sino que pueden ser momentos en el camino de superación de la adversidad, en estrecha relación con las alternativas sociales que se brinden por parte de la sociedad y el Estado, y a los contextos socioculturales.

Un aporte fundamental de Richardson es el de comprender que con la adversidad hay ruptura en el sujeto y frente a la que se dan diversas respuestas diferentes, no sólo entre un individuo y otro, sino del mismo individuo en su proceso. Tanto la afectación de la adversidad como el tipo de reacción dependerán en mucho de factores protectores y resilientes tanto del sujeto como del medio sociocultural en el que se encuentre.

Desarrollo moral y “comunidad justa”

Los aportes sobre el desarrollo moral planteados por Lawrence Kohlberg (1992), quien a su vez profundizó en las investigaciones piagetianas sobre la construcción del criterio moral (Piaget, 1987), los valoramos de gran utilidad, en primer lugar, para el análisis e interpretación de prácticas sociales y argumentos de los chicos y chicas afectados por las violencias del medio; y en segundo lugar, para el análisis y valoración de las instituciones educativas, de sus ambientes, de sus propuestas y de sus acciones pedagógicas con relación a la construcción de prácticas sociales.

La construcción de prácticas sociales y de sus representaciones se hace en la interacción, en la convivencia cotidiana. La convivencia no es otra cosa que un proceso permanente de tensiones y de intercambios, en el que juegan visiones de la vida, expectativas personales y grupales, pertenencias a

una clase social, a una cultura, a una religión, a un género, a una generación o a cualquier otro tipo de interés, además de las características individuales; las pretensiones por hacer hegemónica alguna de estas posiciones hacen que estas relaciones tengan un carácter de **conflicto**, lo que obliga a las sociedades y a las personas a dotarse de principios, criterios, valores, que guíen la convivencia y las prácticas sociales, es decir, de normas y reglas (Saldarriaga, 2000).

Existen dos vías para dotarse de dichos principios convertidos en norma: La primera es tomarlos de la moral habitual, “la moral que hemos adoptado de la sociedad que vivimos” (Bermúdez y Jaramillo, 2000), de valores, leyes y costumbres que se nos han transmitido; la segunda, es desarrollar la reflexividad sobre esta misma moral, es decir, un proceso intencionado de reflexión ética. Vías que coexisten y que entran en tensión tanto en los sujetos como en la vida social, y que necesitan de un dispositivo de discernimiento que lleve a la sociedad a avanzar con criterios centrados en la dignidad humana y en su plena realización, entendida desde la perspectiva de los derechos humanos. Éste es, a mi juicio, el mayor avance ético de la humanidad.

El enfoque de desarrollo moral fundado e impulsado por Piaget (1987) y Kohlberg (1992), se constituye, en primer lugar, en marco teórico y en herramienta de interpretación de los procesos de reflexividad hechos por un individuo, por un grupo social o por una institución acerca de la moral habitual, de las leyes y costumbres; y en segundo lugar, es un dispositivo generador de instrumentos pedagógicos y metodológicos que permiten dinamizar y darle un norte a los procesos formativos educativos.

Los procesos de desarrollo moral desde este enfoque son leídos desde dos dimensiones: El sujeto y la política. La primera dimensión, apunta al pleno desarrollo del sujeto a partir de potenciar su capacidad de *autodeterminación*,

de decidir sobre su propio destino y sobre sus compromisos y obligaciones con la sociedad, admitido como un “proceso racional libre de coacciones”. Esta premisa nace con el planteamiento de Kant sobre la autonomía moral de las personas. El gran legado de Kant es haber descubierto que la razón práctica está anclada en la autonomía como autorregulación: “Yo me autorregulo o me pongo normas en las que creo porque soy racional y soy libre” (Bermúdez y Jaramillo, 2000:19).

No obstante, el optimismo racionalista individualista es hoy difícilmente sostenible, y aparecen nuevas investigaciones y reflexiones (Piaget, 1987; Kohlberg, 1992), en las que se identifica que “la autonomía no se desarrolla individualmente, en la autorreflexión, sino que nos hacemos autónomos con otros, en un proceso de relación intersubjetiva en la cual se respetan las perspectivas de otros y uno se descentra de la propia” (Bermúdez y Jaramillo, 2000). La **interacción** es pues, el ámbito en el que se construye y desarrolla la autonomía moral, más allá de un ejercicio individual del razonamiento.

La segunda dimensión del desarrollo moral es la política. De hecho, el contenido de la autonomía en su mayor desarrollo (nivel postconvencional –estadio 6– de Kohlberg) no es otro que razonar y obrar teniendo como referente, como horizonte y fundamento la plenitud de la dignidad humana, cuyo perfil son los valores que subyacen a los derechos humanos, con un compromiso claro sobre estos, como proyecto de vida.

En palabras de Kamii (1982), la autonomía “significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo, con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual”. Por tanto, no se trata de un proceso autorreferido, sino heterorreferido: La persona del otro, su dignidad y derechos fundamentales, al

igual que los propios, reconocidos como principio y horizonte de la acción.

La dimensión política del desarrollo moral, o la apuesta política del desarrollo moral no es otra que la construcción de una sociedad que propicie el desarrollo de la persona, una sociedad garante y promotora de las libertades y derechos, tanto individuales como colectivos. Una sociedad que trabaja por el pleno ejercicio de derechos y libertades, dirige su acción pedagógica al impulso de sus miembros hacia la autonomía.

Es la dimensión política, puesta en clave de comunidad escolar, la que Kohlberg pretende realizar a través de su proyecto “Comunidad escolar justa” (Mesa, 2003).

En 1976, Elsa R. Wasserman, colaboradora de Kohlberg, describe la evolución del sistema pedagógico llevado desde 1974 en una escuela alternativa dentro del High and Latin School. Se dio el nombre de Cluster School (Comunidad escolar justa):

Kohlberg postula una forma de escuela de justicia en cuanto ellos mismos se hacen responsables de construir un ambiente justo por medios de asambleas democráticas y también porque proporciona a los alumnos una oportunidad real y válida de ‘role-taking’ (de asumir la perspectiva de un otro real).

Kohlberg plantea que “su teoría tendría más éxito que otras teorías pedagógicas, basadas sencillamente en un sistema democrático, sin el trasfondo o el respaldo de una teoría de educación moral evolutiva”.

Entre las características de esta escuela, construida con la intención de propiciar el desarrollo moral hacia la autonomía, se destacan las siguientes:

- Una estructura de gobierno basada en la participación democrática. Las decisiones importantes se toman con la consulta previa comunitaria.
- Se busca compartir la autoridad, el poder y la responsabilidad.

- Las estrategias pedagógicas institucionales apuntan a la construcción de juicios y argumentos basados en el conflicto cognitivo moral: Resolución de dilemas, discusión de situaciones cotidianas; toma de decisiones en grupo, formulación de reglas y acciones por su respeto, intercambio o participación en roles de gobierno y de responsabilidades colectivas. Este es el modo cotidiano de proceder frente a situaciones en las que los derechos entran en conflicto. Las estrategias pedagógicas abordan dichas situaciones desde la óptica de la justicia.
- Diseño de situaciones o ejercicios de aula (ficticios) que empujen el avance del desarrollo moral de los alumnos, tales como el juego de roles, resolución de dilemas, discusiones sobre situaciones de conflicto, para el reconocimiento del otro en su persona, sus circunstancias y sus argumentos. Se impulsa el avance poniendo argumentos de niveles de desarrollo moral más altos.
- Se estructura el gobierno escolar a partir de asambleas, reuniones de grupos e instancias participativas, grupos de consejeros o mediadores, y reuniones entre la dirección, los estudiantes y los consejeros.

Tal como lo afirma Elsa R. Wasserman, “el Cluster School es un modelo práctico para encauzar el ‘hidden currículo’ (currículo oculto) y para construir las condiciones necesarias para que haya un sentido de justicia compartido por la comunidad escolar”.

Resiliencia en la escuela, desarrollo moral y “escuela justa”: Consideraciones epistemológicas

Sin desconocer los debates y críticas, tanto sobre el concepto de resiliencia como sobre los de desarrollo moral y sobre la experiencia de “escuela justa” y “comunidad justa” de Kohlberg, como pueden ser el psicologismo en el concep-

to de resiliencia o el evolucionismo y el racionalismo en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, los dos conceptos resultan de bastante utilidad como categorías de análisis al momento de preguntarse por la capacidad que tienen las escuelas de transformar representaciones mentales sobre la vida social.

Encontramos que entre resiliencia y autonomía —entendida desde desarrollo moral en el marco de la escuela justa— existe convergencia. En los espacios de socialización, y en particular en escuelas que asumen y aplican como criterios de su institucionalidad y de su cotidianidad (cultura escolar) la mediación de conflictos, la participación activa en la toma de decisiones, el fortalecimiento de la comunicación y los vínculos afectivos entre adultos y niños, y la aplicación de estrategias para la construcción de sensibilidades morales y de argumentos centrados en principios democráticos y de derechos humanos, se constituyen en *escuelas que proveen capacidad de resiliencia*; o, como dice Melillo (2001), en una “escuela resiliente”.

Henderson y Milstein (2003:80) al indagar por cómo son las escuelas en las que se construye resiliencia, construyeron perfiles a partir del seguimiento a varias escuelas “que son los crisoles dentro de los cuales la resiliencia del alumno y del docente puede ser promovida o bien bloqueada”, establecieron las siguientes características: Enriquecimiento de los vínculos, establecimiento de límites claros y firmes, enseñanza de habilidades para la vida, brinda afecto y apoyo, establece y transmite expectativas elevadas y brinda oportunidades de participación significativa.

Retomando elementos anteriores afirmamos que una escuela propicia capacidad de resiliencia cuando:

- Rompe esquemas autoritarios tanto en la convivencia y el control disciplinario.
- Impulsa pedagogías y metodologías dialógicas que permitan la expresión, que reconozcan los saberes previos

de los estudiantes e incluyan sus necesidades, intereses y problemas.

- Toma decisiones de manera democrática, entendiendo ésta no sólo como una apuesta política sino como una vía necesaria para avanzar en el desarrollo moral (juicio moral).
- Comprende el conflicto escolar como un dato de realidad, que aprovecha como oportunidad para profundizar aprendizajes sociales. Una estrategia importante es tomar los conflictos como “dilemas morales” por resolver y avanzar en el desarrollo moral de los estudiantes, hacia la autonomía.
- Promueve vínculos comunicativos, afectivos y de confianza entre todos, en especial entre maestros y alumnos.
- Gestiona recursos y promueve acciones para aminorar el impacto de situaciones de desventaja social en sus estudiantes.
- Genera programas especiales consultando intereses, necesidades, problemas y expectativas individuales.

Agresividad, agresión, violencia y conflicto

Los efectos de las situaciones de adversidad —como la violencia vivida por los niños, niñas y jóvenes por la guerra, el control de grupos armados, el desplazamiento, el abandono, el maltrato, la violencia intrafamiliar, el desempleo, la extrema pobreza, el madresolterismo, la desnutrición, el hacinamiento, el déficit educativo—, se hacen manifiestos, de manera diversa, en las prácticas (comportamientos) sociales de aquellos que las padecen, al tiempo que se ven empujados a buscar cualquier clase de alternativas para satisfacer sus necesidades y deseos.

La cara visible de estas violencias, convertidas en prácticas, son las manifestaciones agresivas contra otros o contra sí mismo. Y es sobre estas manifestaciones que las escuelas

y maestros intervienen. Sin embargo, su intervención se da a partir de sus propios conceptos, representaciones y prácticas con relación a la agresividad, la acción violenta y al conflicto en general.

Para efectos de este estudio consideramos necesario precisar los conceptos de *agresividad*, *agresión*, *violencia* y *conflicto* puesto que son ellos con los que comúnmente se refieren los miembros de las comunidades educativas a las manifestaciones de la vivencia de situaciones adversas. Para ellos recogemos la reflexión desarrollada por Bruno Bettelheim (1989), desde un enfoque sicoanalítico.

Bettelheim comprende la *agresividad* como un instinto, connatural a todo ser humano, y directamente relacionado con la satisfacción de deseos y necesidades. Establece diferencia entre la agresividad y la agresión o violencia: No toda pulsión agresiva termina en violencia pues esta puede ser controlada, encausada o evitada. Esto depende de las alternativas de solución que puedan demostrar mayor eficacia que la violencia para alcanzar el fin deseado. De hecho toda alternativa no-violenta pretende demostrar la falta de efectividad de la violencia.

En el ámbito escolar, la existencia de la agresividad, de la violencia y del conflicto como connaturales a los humanos y a la vida social (Jares, 1999), han sido negados y la estrategia predominante ha sido la represión, con lo cual se generan o mayores explosiones de violencia o su contrario, la paralización de la personalidad total o pasividad.

La agresividad es un componente de la conflictividad como aspecto propio de la subjetividad de los protagonistas del conflicto⁵. Por su parte la agresión o violencia, la defini-

5. "Lederach habla de tres elementos que componen la estructura del conflicto: Causas, protagonistas y proceso" (Jares, 1999:114), al que Jares le añade un cuarto: El contexto.

mos como una agresividad *no-mediada*, a la cual no se le ha provisto de un mecanismo para que la acción desarrollada por el sujeto para obtener el objeto deseado no sea destructiva de los otros, del objeto deseado o de quien lo desea. Esto, leído en clave de conflicto, significa que la mediación evita, “encausa el instinto hacia una direcciones que no ofrezcan peligro” (Bettelheim, 1989:63).

La capacidad de mediar es uno de los propósitos fundamentales de la *educación para la paz*, de una “escuela resiliente” (Melillo, 2001), y es una de las competencias necesaria para alcanzar niveles de autonomía en el desarrollo moral.

Proposiciones preliminares

Del planteamiento de problemas y del marco teórico propuesto como herramienta para comprenderlos, emergen las siguientes proposiciones:

Uno: Una institución educativa que democratice las relaciones de poder, que genere espacios y estrategias formales o informales para la mediación de conflictos, que propicie relaciones de afecto, comunicación y confianza entre los distintos miembros de la comunidad educativa, favorece la capacidad resiliente de sus alumnos, porque la resiliencia, como capacidad, se potencia en procesos de interacción dialógica y equitativa.

Dos: Una institución educativa que lee sus conflictos como una oportunidad de formación y de transformación, permite que sus miembros avancen en su proceso de desarrollo moral hacia la autonomía y el fortalecimiento de la capacidad resiliente, porque la autonomía moral se constituye en una herramienta poderosa frente a la adversidad.

Tres: Una institución educativa que promueve estrategias pedagógicas de desarrollo de la autonomía moral a través de su democratización tiene capacidad de reducir niveles de agresión y de pasividad e incrementar prácticas de me-

diación, porque la agresión se torna inútil para el reconocimiento personal, al tiempo que la mediación abre vías de reconocimiento entre personas y grupos de la comunidad educativa.

Cuatro: La democratización de las relaciones escolares y la incorporación de estrategias pedagógicas que promueven la autonomía y la resiliencia posibilitan la transformación de las prácticas y representaciones que sobre las relaciones en el mundo social tienen niños y niñas y jóvenes escolarizados que viven situaciones de adversidad, porque las prácticas y representaciones sociales se generan, se refuerzan o se transforman mediadas por el tipo de relaciones sociales y por las concepciones y prácticas de resolución de conflictos predominante en un determinado espacio social.

Vale precisar que, por el carácter exploratorio de este estudio, estas proposiciones son indicativas, no prescriptivas: Orientaron la investigación al tiempo que permiten la emergencia de otras situaciones e informaciones, así como de nuevas proposiciones y temas de investigación.

ESTUDIO DE CASOS O INVESTIGACIÓN DE CASO ÚNICO

Con el fin de establecer la capacidad de transformación de las prácticas sociales que tienen las instituciones educativas, mediante sus estrategias de tratamiento de conflictos e identificar las características básicas y aspectos relevantes de sus propuestas pedagógicas, consideramos que la metodología de *estudio de casos* permitió tener una mirada contextualizada, integral y sistémica, desde una perspectiva compleja, de experiencias escolares tipo, en donde se puedan leer modelos diferentes al de tratamiento de conflicto, como resultado de concepciones distintas y diferenciadas de la organización escolar, de los fines del proceso educativo, de las prácticas pedagógicas, de la convivencia escolar interpersonales y de la postura frente el entorno y sus actores.

Para el efecto tomamos dos instituciones educativas cuya población de niños, niñas y jóvenes tiene en común vivir situaciones de vulneración de sus derechos, en un contexto de violencias. Una de ellas, que esté transformando explícitamente su organización escolar, su propuesta pedagógica, su marco de relaciones y su régimen disciplinario y las estrategias de relación con el entorno, en función de superar los efectos de la vulneración, ser incluyente, traspasando

el marco legal. La otra, que lo siga haciendo a través de instrumentos y mecanismos convencionales: Propuesta pedagógica ajustada a la ley y a la costumbre, sin innovaciones o experimentación visible, explícita y sistemática para su transformación, con una fragmentación institucional y atomización de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Esto posibilitó dilucidar no sólo las virtudes que tipos diversos de prácticas pedagógicas e institucionales tienen para enfrentar el impacto de la violencia, sino también acercarnos al umbral en el cual la acción pedagógica escolar resulta impotente, exigiendo la concurrencia de otros actores sociales, institucionales y académicos, más allá de la escuela formal.

El reconocimiento de la realidad social y educativa como compleja, múltiple y diversa, plantea problemas tanto para la comprensión de todas y cada una de las realidades (investigación), para su desarrollo (tecnología) como para la intervención política o pedagógica (acción).

En el plano del conocimiento y de la investigación científica, se ha dado el predominio de perspectivas y modelos que, siguiendo el paradigma de las ciencias exactas y naturales, abordan la realidad desde la formalización, la generalización, la normalización y la predicción, intentando encontrar en ella, leyes que den cuenta de todos sus desarrollos.

Dado que las realidades sociales en general y escolares en particular, escapan a la homogeneización, la investigación debe dar cuenta de la diversidad cultural, de sus actores, del modo como se articulan y relacionan, de los sentidos que le confieren. Esta perspectiva ha sido el móvil de la investigación cualitativa y en particular de la etnografía —que pone su mirada en las culturas y en sus actores—, descubriendo lógicas culturales delimitadas en el tiempo y en el espacio, con la pretensión de conocerlas a profundidad, de identificar sus interrelaciones con el sistema social y con otras culturas.

No obstante, aparecen al interior de las mismas realidades sociales y culturas específicas y como parte de su diversidad, aspectos u objetos que se destacan dentro del conjunto y que ameritan ser mirados mediante un estudio particular. A estas necesidades responde el *estudio de casos*.

¿Qué es el estudio de casos?

Como *estudio de casos* se denomina a una metodología de la investigación cualitativa conocida también como *Investigaciones en caso único*. También una metodología de la formación —didáctica—. Este doble carácter de investigativo y formativo, se constituye en su mayor potencial estratégico, el cual le da relevancia y legitimidad social, por encima de la debilidad lógica que se le cuestiona.

En el campo investigativo, el *estudio de casos* “observa las características de una unidad individual” a profundidad. Surge como necesidad en la medida en que se identifican “fenómenos que no pueden ser interpretados ni explicados a través de principios generales” (López-Barajas, 1995:10). Se trata de tomar al individuo único o unidad social como universo de investigación.

El estudio cualitativo de los datos que proporciona el *estudio de casos* se caracteriza por la *perspectiva holística* y *práctica* con objeto de profundizar en la comprensión de los *significados* implícitos en la realidad (López-Barajas, 1995:10). Se trata de un acercamiento al objeto único como totalidad, en la cual se consideran sus elementos como variables.

La consideración de una realidad única como objeto de investigación con una mirada holística, pone de nuevo el tema de la *perspectiva epistemológica* y en particular, *sistémica*. Dentro de las diferentes corrientes en las teorías de sistemas, encontramos tres paradigmas básicos: El paradigma de los

sistemas cerrados, el paradigma de los sistemas abiertos y el paradigma de los sistemas complejos.

Hablamos de *sistemas cerrados* cuando podemos reconocer estructuras estáticas cuyos mecanismos de intercambio son prácticamente nulos, el cristal, por ejemplo (Novo, 1998:119).

Hablamos de *sistemas abiertos* en la medida en que la estructura del sistema viene determinada temporalmente por los intercambios con el entorno (por ejemplo, sistemas vivos, sistemas socioculturales:

(...) en ellos se hace preciso incorporar las nociones de *orden y desorden* para explicar la realidad sistémica como una realidad cambiante: Se auto organizan y se eco organizan tomando en consideración los aportes del medio y las *ligaduras*, las restricciones que les imponen el entorno (Novo, 1998:119).

En los sistemas complejos:

(...) la *causalidad (compleja)* ya no se basa simplemente en las relaciones causa-efecto (o la suma de ellas), sino que introduce la idea de *recursividad*, que significa que el proceso organizador del sistema elabora los productos, acciones y efectos necesarios para su propia generación o regeneración” (Novo, 1998:126).

Se trata de sistemas caracterizados por el intercambio e interacción con el entorno, por lo cual ya no es posible hablar de un adentro y adentro, sino de un flujo permanente entre sus elementos y los demás sistemas, en una dinámica de cambio permanente.

Por ello, al abordar la investigación de caso único, no estamos hablando de *una* metodología —puesto que es útil a perspectivas diversas—, sino de un objeto definido cuyo universo es la unidad ($N=1$).

La dimensión práctica y su utilidad se constituyen en cuanto el *estudio de casos* “concentra la mirada sobre los procesos y problemas concretos de las realidades prácticas y cotidianas” (Sánchez, 1995:82).

Se justifica como herramienta útil porque:

- El conocimiento de una situación generalizada —social, educativa, entre otras— no da cuenta siempre, ni de manera suficiente de casos especiales.
- La intervención tecnológica (pedagógicas, sociales, curativas, etc.) sobre realidades específicas no puede ser abordada desde las generalidades, so pena de errar en la intervención.
- Las realidades en tanto diversas requieren de diagnósticos generales y específicos.
- La construcción de alternativas a problemas particulares requiere de diagnósticos específicos.
- La emergencia de situaciones no generalizables pide un abordaje desde su propia lógica.

¿Para qué? Utilidad de los estudios de casos

Tiene sentido realizar un muestreo de caso único, en cuanto:

- Indaga situaciones que son excepciones a la regla.
- Hace visible de manera estratégica una determinada situación.
- Permite conocer en profundidad una situación típica.
- Pone de presente casos extremos.
- Pone un punto crítico frente a situaciones aceptadas de manera consensual.
- Se perciba que las generalidades halladas o las explicaciones dadas acerca de una realidad determinada no son satisfactorias.
- Muestra en un individuo aspectos típicos de una población: “Perfil de atributos promedio” (López-Barajas, 1995:14).

En tanto metodología investigativa tiene gran valor ya que permite identificar y hacer visible la génesis y desarrollo de los “modos sociales (...) que se van configurando por las

costumbres sociales que aparecen, se afirman, disminuyen su presencia y desaparecen” (Sánchez, I. 1995:83). Es decir, que permite hacer un seguimiento de la génesis y evolución de un hecho social en el tiempo y en el espacio, aportando un valor agregado útil en los estudios históricos. Así el *estudio de casos* se constituye en fuente cualificada, en *huella* que pueda ser referente en los procesos arqueológicos y pedagógicos de reconstrucción de patrimonio y de la memoria cultural.

Como estrategia formativa permite tanto al investigador como al participante en el proceso social investigado, a través de la “simulación” (Vásquez, 1995; Aznar, 1995) profundizar en el conocimiento de una situación y construir los argumentos con los cuales se valore cualquier situación similar. Tiene especial importancia en ejercicios pedagógicos que pretenden impulsar el desarrollo moral de los individuos, hacia la autonomía (Piaget, 1987; Kohlberg, 1992) como resolución de dilemas morales, entre otros.

Desde la investigación participante, el *estudio de casos* le permite al protagonista reconocer su propia situación y convertirla en motivo de reflexión y estudio, así como evaluar su propio proceso.

Epistemología y estudio de casos

Desde la perspectiva compleja la realidad se interpreta a partir el principio *hologramático* según el cual, en la parte está contenido el todo (Morin, 1984). Por lo tanto, un conocimiento a profundidad de un caso debe permitir el conocimiento de las lógicas de transformación, movimiento y reproducción del sistema o sistemas con los cuales está interactuando. Esta perspectiva, en la que “el todo es más y menos que las partes”, trasciende los paradigmas clásicos de la deducción lógica y de la inducción como lógicas del conocimiento, en tanto no exige que todos los casos sean

demostrativos de una hipótesis para validarse como conocimiento, o que vistos todos los casos, podamos inferir causas explicativas.

Por el contrario, y esa es la riqueza del *estudio de casos*, permite acercarse a la realidad en lo diferente, o en la particularidad del detalle, en la tipicidad y en lo excepcional, que para los modelos clásicos de conocimiento resultan una contra evidencia.

La importancia de esta metodología es grande, sobre todo, si tenemos en cuenta que las diferencias individuales (...) son fuentes de invalidación de las explicaciones. Aquí en el estudio de caso, las amenazas a la validez de las relaciones entre variables observadas, se eliminan por su propia definición, al existir un solo (alumno). Al considerar solo un (estudiante) no hay "diferencias individuales" (López Barajas, 1995:22).

Consideramos el *estudio de casos* como posibilidad de síntesis de perspectivas en función de la utilidad. Desde la perspectiva del empirismo naturalista, la diversidad y diferencia es lo que caracteriza a las realidades como únicas e irrepetibles: Cualquier intento de generalizar y formalizar la realidad induce al error. Como descripción naturalista con un máximo de detalle, el *estudio de casos* es de alta confiabilidad y constituye un soporte empírico sólido para abrir campos de investigación y formular hipótesis.

Frente a la perspectiva lógico-deductiva y su principio de generalización y previsión, los *estudio de casos* permiten identificar los rasgos *típicos* —en el sentido de tipo representativo— de una determinada realidad con profundidad, a partir de los cuales se puede indagar si se trata de un aspecto generalizable y formalizable; igualmente el *estudio de casos* posibilita contrastar cualquier generalización en la medida en que puede mostrar *casos excepcionales e irregularidades* que exigen a las hipótesis revisarse y reconsiderarse. El *estudio de casos* aporta insumos para dicha contrastación.

La mayor dificultad que el estudio de casos encuentra para ser reconocido en el ámbito de la investigación científica tiene que ver con la posibilidad de construcción de teoría a partir de un caso único: ¿De qué científicidad podría hablarse si el estudio de casos se ocupa de características individuales?

Se comprende que el *estudio de casos* se inscribe dentro de la inducción científica, en que a partir de unas observaciones dadas se pasa inmediatamente a afirmar una regla general: (...) ¿cómo se puede justificar la ampliación de conocimiento que aquí se produce? (Quintana, 1995:43).

La lógica de la investigación científica no opera mediante procedimientos de recolección de la totalidad de los casos posibles, a partir de los cuales se infieran una verdad. Por el contrario, la investigación científica cuya lógica apunta al descubrimiento, a posibilitar el salto de lo conocido a lo desconocido, y ello no es posible como simple sumatoria de los elementos dados. Esto sólo es posible desde la afirmación de la incompletitud del conocimiento desde las reglas de la lógica deductiva.

Pero esas reglas son formales y no son garantía suficiente de la verdad de la proposición inferida, pues —como dice C. G. Hempel— “aquello que determina la corrección de una hipótesis no es la manera como se llegue a ella (hasta puede haberla sugerido un sueño o una alucinación), sino su resistencia a las pruebas, es decir, a la confrontación con datos observables atinentes al caso" (Quintana, 1995:45).

Desde la perspectiva fenomenológica el acercamiento a lo real es siempre incompleto en la medida en que sólo se conoce en perspectiva:

Las leyes científicas no traducen realidades objetivas, sino que son meros modelos lógicos con los cuales tratamos de comprender la realidad: Una ley expresa una simple regularidad fenoménica, y no una necesidad esencial. Por eso no es extraño que ofrezca inconsistencias (...) (Quintana, 1995:45).

Y es precisamente con relación a estas inconsistencias que el *estudio de casos* adquiere importancia para la investigación científica.

Desde ahí tiene sentido nombrar la lógica del estudio de casos como una “lógica sugestiva, en tanto que lo que se infiere (de lo particular) es siempre conjetura” (Quintana, 1995:44), que si bien tiene siempre dificultades lógicas para la construcción de teoría, pese a los esfuerzos de control —triangulación, por ejemplo—, también tiene su reconocimiento por su fuerza en abrir caminos de indagación, así como de contrastación:

El *estudio de casos*, como método de investigación, ha tenido gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales. La historia está llena de *casos relevantes o rupturas conceptuales* que han surgido del uso del estudio de casos. Así, estudios como los de Freud, Piaget, Maslow, Adler, Rogers, etc., que nacieron y se nutrieron del estudio de casos, son ejemplos de la profunda influencia que este método ha tenido en la ciencia (Sánchez, A., 1995:87).

La mayor fortaleza del estudio de casos radica en las posibilidades de acercamiento a realidades complejas, dentro de las cuales es posible diferenciar aspectos y objetos cuyo desarrollo y comportamiento es fácilmente generalizable y predecible, de otros que se distancian radicalmente de la generalidad o que tienen un significado especial para el investigador o para sus actores. No obstante la selección de los casos no obedece siempre a criterios epistemológicos.

Entre los criterios para la selección de casos se destacan (López-Barajas, 1995:13):

- Caso típico o representativo.
- Caso extremo o desviado.
- Crítico: Que muestre desequilibrios o insuficiencias.
- Políticamente estratégicos: Demostrativo de éxitos propios o fracasos ajenos.
- Conveniencia para un grupo o institución específico.

- Población relevante: Como instrumento de discriminación, sea negativa o positiva.
- Caso ideal: Usado con fines ejemplarizantes o modélicos.

¿Es posible hacer teoría a partir de estudio de casos?

Los diversos tipos de *estudio de casos* no tienen las mismas implicaciones y posibilidades epistemológicas con relación a la teoría, así: Mientras que los *casos típicos*, entendidos como *representativos*, es decir, expresivos del tipo genérico (Quintana, 1995:47) tienen más posibilidades de generalización, en la medida en que representa a muchos casos que en lo fundamental no se diferencian constituyen ya no un caso aislado ($n=1$), y por tanto explicativo de cada vez más casos.

Aquellos casos que se consideran extremos o desviados, y críticos, y que no tienen en sí mismos posibilidades de generalización, son supremamente importantes; en primer lugar porque “las diferencias individuales entre sujetos y entre grupos son fuente de invalidación de explicaciones” (López Barajas, 1995:22; Sánchez, A. 1995:87) (...) y amenazas a la validez de la interpretación de los hechos; es decir que son punto de contrastación y de validación de generalizaciones. En segundo lugar, porque pueden constituirse en el punto de partida de nuevos descubrimientos y de hipótesis que no habían sido consideradas. En fin que son fuente de avance en la investigación al abrir caminos no explorados o superar teorías insuficientes y aún erróneas.

Vale decir que otros estudios de caso privilegian propósitos diferentes a la generalización, como los políticamente estratégicos, de población relevante, de mejoramiento de procesos, los cuales restringen su alcance a sus objetivos prácticos, entre otros.

El *estudio de casos* es también de interés de la perspectiva cuantitativa, en cuanto está orientado a la comprensión de la realidad singular o estudio ideográfico —N=1—:

Cuando sólo hay oportunidad de observar y estudiar un solo sujeto; cuando está justificado suponer que el proceso estudiado es ya general porque las diferencias individuales son mínimas; si el resultado del estudio invalida una supuesta afirmación universal; si se pretende estudiar a profundidad un problema, el estudio de un solo sujeto puede ayudar a definir variables, precisar cuestiones y sugerir el modo de abordarlo (Sánchez, A., 1995:87-89).

Técnicas de recolección de datos en el estudio de casos

Las técnicas de mayor utilidad para el *estudio de casos* son, en general las que se utilizan en los estudios etnográficos: Las entrevistas abiertas —no estructuradas o semiestructuradas—, la entrevista autobiográfica, la observación participante, al análisis de evidencias documentales, los diarios y los informes etnográficos, que recogen el dato cualitativo. Este consiste en “un detallado de descripciones de situaciones, eventos, gente, interacciones y conductas observadas; anotaciones directas desde la gente, desde sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos; y documentos, correspondencia, grabaciones y casos históricos (Patton)” (López-Barajas, 1995:15).

La validez

La pregunta por la validez del *estudio de casos* en la investigación científica se aborda considerando tanto la validez interna como la validez externa. “La *validez interna* de los diseños con un solo sujeto depende, como en el caso de los grupos, de la correcta aplicación del método” (Sánchez, A., 1995:97) lo cual supone un control del investigador sobre

los cambios en las variables identificadas. “La inducción científica no posee un valor intrínseco, sino que tiene el valor lógico en el procedimiento utilizado en cada caso” (Quintana, 1995:46).

Para la *validez externa* de un estudio en caso único se enfrenta a la pregunta: “¿Cómo puede una sola persona representar al resto de los mortales?” (Sánchez A., 1995:97), que es consecuencia de afirmaciones categóricas como: “El estudio de caso único no permite la generalización de las conclusiones halladas, a una población mayor o grupo normativo, ni siquiera a otros (estudiantes)” (López-Barajas, 1995:19).

Sólo podría hablarse de validez externa si el caso estudiado puede considerarse como *representativo*, que se reconozca que otros individuos presentan idénticas características, o que si existen diferencias, que no alcanzan a ser significativas como para afirmar que se trata de una realidad de distinta naturaleza; o que los cambios que se producen por efecto de una intervención específica sobre una realidad, son susceptibles de esperar que se produzcan en otras realidades (Sánchez, A., 1995:97).

De ahí que quede abierta la posibilidad de la generalización en casos representativos, “de tipo genérico” (Quintana, 1995:47) desde los cuales se puede hablar ya no sólo del caso particular sino también de otros, en tanto compartan una misma naturaleza. No así en casos extremos, opuestos, desviados, cuya utilidad permite contrastar e incluso invalidar otras hipótesis, pero no es suficiente para darle un estatuto teórico. No obstante exige darle continuidad a estas pistas, mediante más estudios e investigaciones, puesto que puede ser la puerta de nuevas hipótesis y conocimientos.

Pero para que un *estudio de casos* pueda al menos considerarse como representativo es necesario asegurar la validez interna. De nuevo, la triangulación vuelve a ser la

vía de garantía. Y ya no sólo la triangulación de métodos o técnicas sino las de teorías, de datos, de investigadores (López-Barajas, 1995:20). Triangulación que debe incluir variables como el tiempo, el espacio, la unidad social, contextos socioculturales, caracterización de la muestra según el tipo de relaciones entre las personas y grupos vinculadas al caso. La triangulación entre investigadores permite cruzar diversas miradas, datos, hipótesis y a partir de lo cual es posible darle la importancia como objeto de investigación emergente, o por el contrario, mantenerlo en el nivel de lo anecdótico o de lo simplemente particular.

El *estudio de casos* es usado como propuesta pedagógica, tanto de formación en general como de formación en la investigación.

Como estrategia pedagógica general, el *estudio de casos* entendido como técnica de simulación de realidades (Aznar, 1995) es una herramienta útil tanto para el desarrollo cognitivo y socio afectivo, como para el desarrollo moral. En lo cognitivo, permite “introducir al individuo en situaciones complejas las cuales debe comprender y buscarle soluciones” (Vásquez, 1995); en lo socioafectivo propicia la comprensión de los argumentos, roles, intereses y puntos de vista, para la formación en la resolución de conflictos, al tiempo que genera sentimientos morales; con relación al desarrollo moral pone en escena situaciones que convertidas en dilemas morales impulsa el avance hacia estadios de mayor autonomía (Kohlberg, 1992).

Frente a realidades complejas, los modos de indagación sobre ellas han de adecuarse a tal complejidad, si no se quiere seguir intentando adecuar la realidad a nuestros paradigmas. Para ello, el *estudio de casos* es de gran importancia, tanto en modalidad investigativa como en la formativa, y aún más, en su conjunción. Lo que en inicialmente puede tomarse como un tipo de estudio menor, particular y con poco nada

de alcance, puede constituirse —si se hace de modo juicioso y sistemático— en lo que para la historia de las ciencias ha sido: La puerta de entrada a nuevos paradigmas y la puesta en crisis de los antiguos, así como gran posibilidad de adentrarse en lo no conocido.

INSTITUCIONES ESCOLARES ANTE EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Presentamos la lectura de dos instituciones escolares de Medellín y de algunas percepciones y prácticas desarrolladas por las maestras del grado primero de primaria que, inmersas en contextos de violencia, pretenden, de manera diversa, hacerle frente a su impacto en sus alumnos. Esta lectura se hace tanto para contextualizar las violencias recibidas por los niños y niñas, como para establecer las relaciones entre los distintos desarrollos institucionales (proceso de institucionalización) y pedagógicos y su capacidad de generación de resiliencia en contextos específicos.

Las instituciones educativas sobre las que se hace el estudio las identificamos así: Colegio MJC: Institución 1; Colegio SDO: Institución 2:

Sobre ellas haremos una ubicación de contexto socio-cultural, una caracterización administrativa en el marco del sistema educativo colombiano y algo de su historia relativa al interés del este estudio.

Institución 1⁶

Descripción general de la institución educativa

Contexto sociocultural

La Institución 1, es una institución educativa de la ciudad de Medellín, situada en el barrio Caicedo, zona centrooriental. Según datos estadísticos del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (Dane, 2000), la población estudiantil de la institución proviene de diferentes barrios aledaños: Buenos Aires, Miraflores, La Toma, Caicedo, Juan Pablo II, Villatina, Los Caunces, Loyola y Alejandro Echevarría; población disímil en cuanto a sus estratos socioeconómicos, los estudiantes viven en estratos 1,2 y 3⁷.

Los propios educadores caracterizan socioeconómicamente así a su institución en el Proyecto Educativo Institucional:

Económicamente algunos padres de familia devengan salario mínimo (\$€100 euros mensuales aproximadamente), provenientes de empleos como conducción de autos o buses, vigilancia privada, obreros. Otra franja está subempleada en ventas callejeras, venta de juegos de azar, oficios domésticos y en el rebusque diario.

Un fenómeno en las ciudades y también en Medellín, es el madresolterismo y las madres cabezas de familia, hecho observable en la comunidad escolar de este centro educativo.

La recreación en familias es muy escasa, la mayoría dedica su tiempo libre a ver televisión, sólo un bajo porcentaje hace

6. Colegio MJC. Proyecto Educativo Institucional 2003. Medellín. Mimeo.

7. La escala de estratificación corresponde a la empleada por la administración municipal para el cobro de servicios públicos, siendo el estrato 1 el de menores recursos y el estrato 6 el de mayores. Los indicadores que determinan la escala son discutidos. Los tomamos porque son uno de los referentes que las instituciones toman para identificar la situación socioeconómica de sus alumnos. Igualmente existe un instrumento nacional de clasificación, llamado Sisbén, en función de la focalización de recursos y de servicios para la población en nivel de indigencia y pobreza.

deporte, algunos de vez en cuando salen a parques recreativos con familias y otros salen a visitar a sus familiares y amigos en los días domingo y festivos. El sector presenta más problemas de tipo social que, de alguna manera, inciden directa o indirectamente en el desarrollo psicológico y académico de los estudiantes.

En educación predomina la carencia de plantas físicas o el mal estado en que se encuentran las existentes, la falta de recursos para el mantenimiento y dotación de ayudas didácticas, el poco cubrimiento de la demanda educativa y la falta de maestros.

La ausencia de lugares apropiados para la práctica del deporte e inseguridad en los que existen y la falta de un compromiso serio de las diferentes autoridades para el apoyo al deportista. Existe una gran concentración del desempleo, el empleo informal y el subempleo, situación que se enfatiza para las nuevas generaciones. Problemas propios del deterioro social como el gaminismo, la vejez abandonada, la prostitución, alcoholismo, drogadicción, muchos de estos dedicados permanentemente a la delincuencia en pandilla. Estos y muchos otros problemas existentes alteran la acción pedagógica de la institución e impiden el desarrollo de una educación con calidad y de una forma integral.

El colegio es el reflejo de la situación social que vive su entorno. Es así en el sector de Caicedo. Sin embargo, los paradigmas educativos se han mantenido estándar, ignorando en parte los cambios sociales que se han gestado debido a la descomposición social que vive el país⁸.

Entre las características socioculturales de los estudiantes encontramos que existe una mezcla de estudiantes, algunos provenientes de familias pobres que han vivido tradicionalmente en Medellín en barrios obreros antiguos (Buenos Aires, La Milagrosa, Loreto, La Toma); otros, forman parte de familias en situación de desplazamiento forzado, pero que

8. Colegio MJC. Proyecto Educativo Institucional 2003. Medellín. Mimeo.

migraron de manera individual⁹ del campo a la ciudad; otros, migrantes intra-urbanos por desplazamiento forzado o por agudización de la pobreza; algunos han pasado de instituciones oficiales a privadas en razón de la crisis económica de la ciudad y de muchas familias de clase media. También existe un grupo de alumnos provenientes de programas de protección, quienes se encuentran en situación de abandono, han vivido o viven en la calle y son enviados por las entidades responsables (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) a instituciones educativas para ser reintegrados al sistema escolar. A ellos se suman estudiantes con dificultades del aprendizaje y que llegan a las aulas regulares luego de la eliminación de las “Aulas especiales” y su integración forzada.

Descripción institucional y administrativa

La Institución 1, es una institución oficial de origen nacional y luego departamental, adscrita, desde el año 2003 al municipio de Medellín. Anteriormente lo era del departamento de Antioquia¹⁰. Cuenta con 832 estudiantes, mixto y una planta de 28 educadores, hombres y mujeres, todos ellos vinculados de manera permanente a la carrera docente. La gran mayoría de ellos son mayoría de 45 años y cuentan con más de 20 años de ejercicio profesional. Este ejercicio es regulado por un estatuto docente¹¹ que les garantiza estabilidad laboral plena, independientemente de su desempeño.

Esto implica una tranquilidad para ser educadores con sentido de pertenencia e identidad, pero que en algunos se

9. Según María Teresa Uribe (2001: 30-31) “en la ciudad de Medellín se han registrado 3.776 familias desplazadas ubicadas en asentamientos nucleados, y 515 en asentamientos dispersos.

10. La Ley 715, de diciembre del 2001, llevó el proceso de descentralización educativa, desde la nación y los departamentos, a los municipios capitales de departamento y a las ciudades de más de 100.000 habitantes.

11. Decreto-ley 2277 de 1989, más conocido como Estatuto docente (Saldarriaga y Toro, 2002).

convierte en actitudes de falta de compromiso como educadores, situación visible en expresiones como “yo ya trabajé lo que iba a trabajar” o “yo no me voy a matar más”, con las que se justifica su negligencia. Estas posturas entran en contradicción con aquellas, no pocas, de educadores y educadoras que creen en los niños y jóvenes y en la escuela como alternativa de inclusión social y de crecimiento personal de aquellos. En el 2003 en la institución, por decisión y compromiso de los directivos docentes y de la mayoría de los educadores, priman las posiciones que quieren que la institución sea un medio real para la inclusión social de sus estudiantes.

Dado que en Colombia no existe educación básica primaria gratuita, ni aún en el servicio oficial, cada institución tiene que hacerse a sus propios recursos tanto para material didáctico de aula, para los proyectos pedagógicos, para el mantenimiento de su planta física, la vigilancia y el pago de servicios públicos. Para ello la legislación obliga a las instituciones públicas a la creación de un *Fondo de servicios educativos* (Ley 715 de 2001) y a las familias a pagar costos educativos, con los cuales la institución adquiere los recursos para el trabajo con sus estudiantes. Como se trata de familias pobres, las tarifas van entre US\$10 y US\$25 dólares lo que resulta imposible de pagar para niños en indigencia y familias pobres desempleadas, así como muy insuficiente para la adquisición de la dotación básica escolar y para el mantenimiento de la planta física y de su infraestructura. Para el 2003 el presupuesto por recolección de dineros a padres y madres de familia ascendió a \$40 millones de pesos, aproximadamente, equivalente a cerca de \$50.000 pesos por alumno al año (US\$20 dólares por alumno, por año).

La institución 1, cuenta, como desarrollo de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), con un Gobierno Escolar constituido por el Consejo Directivo (1 rector quien los preside y representa, 2 padres de familia, 2 profesores,

1 estudiante, 1 representante de la comunidad, 1 exalumno) quienes, con excepción del rector, son elegidos por los miembros de cada estamento de la comunidad educativa. Se cuenta con un personero escolar elegido por los estudiantes y un Consejo Académico formado por profesores representantes de áreas y grados —sin estudiantes ni padres de familia.

Algo de su historia

Esta institución fue fundada en 1940 como escuela primaria anexa (dependiente de una Escuela Normal), por iniciativa de la comunidad de ese entonces que buscó su creación con el apoyo del arzobispo de la época, —del que toma su nombre— constituyendo un modelo afín a la pedagogía católica. Resulta curioso que siendo una escuela de tradición en el barrio (la arquitectura de la planta física y su iconografía así lo demuestra) y contando con docentes con muchos años laborados allí, sólo en el año 2001 se le permite crear su propio Proyecto Educativo Institucional —PEI—, del cual nos ocupamos en este estudio. Igualmente en el 2001 pasó de ser una escuela primaria a una institución completa, teniendo que incorporar profesores de secundaria con una dinámica de trabajo diferente, más abierta al contexto. Esto le ha exigido desarrollar muy rápidamente un cambio en el modelo administrativo y pedagógico, el cual se halla en fase de construcción colectiva y de comprensión, al tiempo que de conformación de una comunidad de docentes.

Algunas estrategias pedagógicas institucionales

Proyecto Educativo Institucional

A continuación se hace un análisis del Proyecto Educativo Institucional —PEI— de las instituciones participantes en la investigación, tanto desde el texto escrito, como desde los desarrollos diversos que se han tenido en cada una de las instituciones, en donde los procesos institucionales cuentan de manera significativa para ello.

Para el análisis del texto hemos tomado como dimensiones institucionales, la teleológica, contextual, organización y participación, pedagógica y servicio educativo. (Para una mayor explicación ver el capítulo “Metodología”).

Del texto del Proyecto Educativo Institucional extraemos los siguientes enunciados como claves de la propuesta¹²:

Valoración: El Proyecto Educativo Institucional responde a las exigencias legales, identifica bien el contexto, valora

Dimensiones	Variables	Resiliencia	Autonomía y Escuela Democrática	Comentarios y observaciones ¹³
Teleológica y Axiológica	Fines Valores	Aprender a ser Aprender a convivir Aprender a aprender Aprender a hacer, como alternativas a la adversidad	Respeto por la dignidad humana Equidad Compromiso con conciencia social	Responden a una visión integral del ser humano. Su propósito según los profesores es garantizar una formación para los retos del medio
Contextual	Diagnóstico de contexto sociocultural con base en matriz Dofa	Adversidad: Pobreza, desempleo y subempleo Madresolterismo Poca recreación y aprovechamiento del tiempo libre Prostitución, drogadicción Bandas delincuenciales Criterio y referente directo para el PEI	Análisis de contexto en clave de democracia, derechos y libertades Criterio para el PEI: Formación en criterios de justicia y equidad, y en el tratamiento pacífico y dialógico de conflictos	El diagnóstico se hace en clave de carencias. Se hace análisis de debilidades oportunidades, fortalezas y amenazas
Servicio educativo	Dotaciones y recursos (Equidad)	Gestión de alternativas frente a factores asociados: Restaurante escolar, atención psicológica, aprovechamiento de oferta deportiva, recreativa y de nivelación académica	Facilita el acceso universal a derechos fundamentales como educación, salud, alimentación. Posee estrategias de integración de niños y niñas de y en la calle al aula regular, en situación de maltrato y abandono desplazados, con dificultades en el aprendizaje, y en extraedad.	Existen dificultades en la dotación porque los recursos provienen en su mayoría de los padres (pobres) Hay gran apertura de los profesores a trabajar en proyectos que suplan deficiencias básicas, sin embargo, la formación de los maestros resulta insuficiente frente a las necesidades de los estudiantes.

12. Colegio MJC. Modelo pedagógico. Construcción realizada a partir de la reflexión en las jornadas pedagógicas con los docentes. Mimeo.

13. Los comentarios y observaciones son recogidas de entrevistas a directivos y profesores, formales e informales.

Organización y participación	Desarrollo de la Democracia Escolar	Capacitación en: Liderazgo, solución de conflictos proyecto social	Se enuncia el principio de Aprender a vivir juntos , a descubrir gradualmente al otro en la participación de proyectos comunes, resolviendo conflictos, validando el diálogo y el intercambio de argumentos como instrumentos fundamentales.	No aparece un diseño específico de comunidad democrática, ni de mecanismos de participación que apunten a ello. Son los directivos y profesores quienes de manera individual y a su estilo, desarrollan los propósitos y estrategias de participación.
Pedagógica	Necesidades Intereses Problemas	Desarrollo de competencias y habilidades a partir del alumno Promueve Centros de interés creativos para saber ser, saber hacer, saber convivir, saber pensar	Apunta a un modelo de aprendizaje que llaman "Cognitivo social" impulsando metodologías basadas en desarrollo de competencias y resolución de problemas Incluye proyectos específicos en Constitución Política y democracia en paz, democracia y derechos humanos.	Comenzó a desarrollar centros de interés ¹⁴ de manera sistemática con oferta para todos sus alumnos, desde sus opciones.
Convivencia	Conflictividad Diversidad	Reconocimiento y valoración de la diferencia y la pluralidad Toma de conciencia frente a las discriminaciones Proyecto de uso tiempo libre, recreación y deporte Proyecto de formación en valores humanos, educación sexual, cruz roja. Apertura de espacios formales e informales de expresión cultural: Medios de comunicación y taller de escritores y poetas.	Promueve instancias y pedagogía de mediación de conflictos Estrategias para generar cultura de mediación de conflictos y reconocimiento de la diversidad Proyecto de medio ambiente y ecológico	Está diseñando instancias de mediación entre estudiantes. Está construyendo un componente de convivencia centrado en los derechos humanos

a la institución a partir de sus fortalezas y debilidad frente a las amenazas y oportunidades provenientes del entorno. No obstante, el texto no alcanza a diseñar estrategias específicas

14. Un centro de interés es una propuesta que consiste en ofrecerle a los estudiantes actividades que tienen que ver con sus intereses, gustos y habilidades, que no están dentro del currículo educativo y se desarrollan en horario distinto al escolar.

para el desarrollo de sus propósitos. Sólo en los desarrollos posteriores se comienzan a configurar estrategias, así:

En lo pedagógico: Centros de interés, equipos pedagógicos, comité de convivencia, formación de docentes para afrontar problemáticas como el maltrato familiar, el abandono y el estado de calle en el que muchos chicos y chicas viven.

La institución y su proyecto educativo vienen creciendo y estructurándose a través de su propio desarrollo. Por tanto, pesan mucho las prácticas y concepciones convencionales tanto en la organización y participación como en las prácticas y estilos pedagógicos. Sin embargo, aumentan las alternativas que pueden posibilitar resiliencia y prácticas democráticas en los estudiantes.

Manual de convivencia

Con esta metodología de análisis de manual de convivencia se pretende indagar si este es un instrumento orientado con base en los derechos humanos y la autonomía, como condición básica para una interacción que ponga los derechos humanos como criterio de acción, construido desde el ambiente escolar.

Valoración: El manual tiene como propósito formar con base en el perfil de ciudadano propuesto por la Constitución de 1991. Al valorarlo con la matriz propuesta encontramos:

- No existe una jerarquización de los comportamientos y faltas con criterio claro con base en derechos humanos.
- Se pretende trabajar sobre la convivencia en su conjunto. Sin embargo, no hay en el manual una estrategia clara para trabajar los conflictos. Los mecanismos siguen teniendo como unidad de tratamiento “la falta”.
- En el currículo oculto permanecen elementos moralistas, manteniendo como criterio frecuente “la moral y las

Campo	Categorías	Variables
Jerarquización del manual	<p>Aspectos relacionados con la dignidad humana y los derechos fundamentales (norma):</p> <p>Aspectos relacionados con la calidad de los fines educativos de la institución:</p> <p>Convivencia, ambiente de aprendizaje, recursos didácticos, infraestructura,</p> <p>Aspectos relacionados con la organización de la actividad escolar</p>	<p>-¿Está jerarquizado o indiscriminado?</p> <p>-¿Con qué escala y criterios? En su orden parte de señalar las faltas "leves", "graves" y "gravísimas", sin un criterio claro que las clasifique.</p> <p>-¿Los procedimientos y sanciones se basan en la jerarquización?</p> <p>No aparecen procedimientos ni sanciones de acuerdo a la gravedad. Sólo un conducto regular con instancias con poder de sancionar.</p>
Relación con el conflicto escolar	<p>Concepción sobre el conflicto escolar</p> <p>Instancias e instrumentos de tratamiento.</p>	<p>- La unidad de intervención es la falta y no el conflicto. Se Entienden las faltas como trasgresión de la ley o el reglamento. No aparecen procedimientos para esclarecer y tratar conflictos</p> <p>-¿Contempla claramente instancias de mediación o tratamiento de conflictos?</p> <p>-Propone un comité de convivencia con la participación de los estudiantes pero no tiene funciones claras para el tratamiento de conflictos.</p>
Currículo oculto del manual	<p>Valores subyacentes, supuestos: Pretende ser "instrumento formativo, dentro de la convivencia pacífica como estilo de vida, fundamentado en el respeto, la responsabilidad, la honestidad y la justicia".</p>	<p>-Lenguaje o argumentos moralistas. Se encuentran reglas como: "Es deber del estudiante comunicar oportunamente, toda conducta que conozca, contraria a (...) las buenas costumbres, a la moral social".</p> <p>-Lenguaje o argumentos legalistas: Visible en reglas como "se considera falta grave reincidir en faltas leves" (desconocimiento de la materia de la falta)</p> <p>-Lenguaje o argumentos democráticos: Se observan reglas como "No se podrán poner sanciones que imponen escarnio o que afecten su dignidad personal"</p>
Coherencia legal constitucional	<p>Legalidad y constitucionalidad:</p> <p>Participación y democratización:</p> <p>- No es visible el lugar de participación del personero escolar en los procesos.</p> <p>- No existe una instancia de tratamiento de conflictos.</p>	<p>-Acorde con principios normas constitucionales</p> <p>-Parte del reconocimiento del estudiante como sujeto de derechos, y de los derechos que le otorga la ley, tanto en la Constitución como en la Ley General de Educación</p> <p>-Incorpora legislación vigente: Ley de educación, decreto 1860 que regula el gobierno escolar, código del menor.</p> <p>-Enuncia el artículo constitucional sobre el debido proceso, pero no lo incorpora en sus procedimientos.</p> <p>-El manual rige para todos los estamentos.</p> <p>-Propone un comité de convivencia con la participación de los estudiantes pero no tiene funciones claras para el tratamiento de conflictos.</p> <p>-Mantiene aspectos "ilegales" como el tener tipos abiertos: Así, considera falta grave "todas aquellas faltas que a juicio del Consejo Directivo afecten el normal desarrollo de las actividades escolares". También limitaciones al libre desarrollo de la personalidad como restricciones en uso cortes de cabello y accesorios de moda.</p>
Pertinencia contextual	<p>Vinculación del contexto</p>	<p>-Tiene en cuenta circunstancias agravantes y atenuantes, pero no con relación a particularidades del contexto: Trabajo, historia personal y familiar, etc.</p> <p>-No tiene en cuenta las diferencias individuales y de desarrollo como la edad y grado escolar.</p>

- buenas costumbres”. Igualmente elementos de “uniformidad” con relación a modas usadas por los jóvenes”.
- En lo legal se acoge a la Constitución y a las leyes. No obstante, permanecen aspectos que van en contra de principios como el “libre desarrollo de la personalidad” con las restricciones en uso de modas en corte del cabello, artículos decorativos personales; aspectos del “debido proceso” como el uso de tipos abiertos (regla abierta a contenidos que se incorporan por el camino y por opción de directivos y profesores y no previamente).
 - El contexto y los procesos de desarrollo personal no son tenidos en cuenta como criterio explícito. El manual al operar con criterio de universalidad e igualdad ante la ley no hace explícito que se tengan en cuenta factores de edad, circunstancias, historia personal. Esto se hace como manejo cotidiano a criterio de cada directivo o profesor.

El manual, pese a su intención, resulta aún insuficiente para democratizar la institución y promover la formación de la autonomía.

Institución 2¹⁵

Descripción general de la institución educativa

Contexto sociocultural

En la actualidad la ciudad de Medellín está dividida administrativamente en 16 comunas 6 zonas y 5 corregimientos. La institución 2 se encuentra en la Zona Centro-oriental o zona 3 que a su vez está dividida en tres comunas y un total de 56 barrios: La comuna 8 Villa Hermosa con 19 barrios, la comuna 9 Buenos Aires con 17 y la comuna 10 La Candelaria, con 20.

15. Colegio SDO. Proyecto Educativo Institucional. 2002. Medellín: Mimeo.

La institución 2, está localizada en el barrio 13 de Noviembre, perteneciente a la comuna 8. Su población proviene de los barrios 13 de Noviembre, Llanaditas, los Mangos y la Primavera, El Pinar, Villatina, Isaac Gaviria, del asentamiento de desplazados llamado La Mano de Dios con quien limita, así como de los otros asentamientos cercanos: Villa Turbay, Villa Liliam, Esfuerzos de Paz, La Esperanza, Pacífico, Altos de la Torre, Camboya, Unión de Cristo, El Pinar. A estos asentamientos llega también población de la ciudad sin vivienda y que son denominados “destechados”. Por tanto se trata de asentamientos mixtos. Los desplazados provienen en su mayoría de zonas rurales, muchos de ellos de lugar origen común pues muchos llegaron en grupos (aluvial) o por familias o individuales; y otros, por desplazamientos masivos, generándose de este modo, reencuentros y nuevos enclaves culturales. En particular es notoria la migración de población negra proveniente de regiones costeras y selváticas (región de Urabá) y del oriente antioqueño (zona montañosa fría), generándose en ocasiones situaciones de choque cultural.

Tanto el colegio como los barrios y asentamientos vecinos se encuentran en una de las laderas de la zona centro-oriental del Valle de Aburrá en el que se encuentra la ciudad. Este lugar es considerado por las autoridades como “zona de alto riesgo geológico”, lo que es evidente al visitar la zona y por los antecedentes de tragedias producidas por derrumbes de la montaña.

La mayoría de sus familias no tienen empleo ni posibilidades de obtenerlo por lo que su supervivencia depende de trabajos informales (subempleo), en especial ventas ambulantes para los hombres y trabajos ocasionales en oficios domésticos, restaurantes y bares, para las mujeres. Dado su origen campesino sus aprendizajes y oficios no tienen lugar en la ciudad, por lo que muchas de estas comunidades se

han organizado para su subsistencia mediante los llamados “recorridos” en los que recogen alimentos en plazas de mercado, tiendas, etc., recurriendo a la caridad. Igualmente el trabajo infantil de “rebusque” está bastante generalizado y es notoria la facilidad con que estos se adaptan a la ciudad y adquieren los aprendizajes para sobrevivir en ella (Fernández, Gómez y Vélez, 2003).

El desplazamiento fue generado en su mayoría por acciones directas o indirectas de grupos armados ilegales (guerrilla, paramilitares, autodefensas), o por la presión de las fuerzas armadas sobre poblaciones señaladas como enclaves de los grupos armados ilegales, por la fumigación de cultivos ilícitos y en muchos casos, motivado además por la situación de miseria y falta de protección en la que se encontraban en sus lugares rurales de origen.

Sin embargo, el desplazamiento forzado no los ha puesto a salvo de la guerra puesto que ella está en Medellín y, en particular, en las zonas y comunas de pobres. La zona centrorienta ha sido lugar de disputa de los grupos armados insurgentes y contrainsurgentes, así como de las bandas delincuenciales que se fortalecieron con el narcotráfico. En el 2002, un grupo de autodefensas (paramilitar) tomó el control de la zona, estableciendo control directo sobre todos los pobladores, tanto en su vida pública como en su vida privada. En general las instituciones educativas de la zona y en particular la Institución 2, cuentan con su presencia vigilante y visible en asuntos de disciplina escolar cotidiana, en control de drogas y de armas, al igual que sobre los directivos docentes y profesores en su comportamiento político, laboral, pedagógico y de relaciones (Saldarriaga, 2003).

Descripción institucional y administrativa

La institución 2, es oficial creada y administrada por el municipio de Medellín en 1998. En su corta vida ha sufrido

en carne propia los procesos de “contrarreforma educativa”¹⁶ y de desmonte del régimen laboral de los docentes, introduciéndose su contratación a través de empresas particulares mediante contratos de prestación de servicios a término fijo (desde tres meses y máximo 10 meses). En particular, la mayoría de sus profesores están en calidad de “provisionales” o por contrato de servicios. Una minoría, se encuentra vinculada a la nómina de docentes municipales, generándose un extrañamiento entre los educadores en razón de sus diversos intereses, compromiso y vínculos con la institución. La alta rotación de educadores y sus restricciones laborales hace que la institución no pueda contar con ellos más que para la docencia en el aula y por tiempo limitado.

Igualmente la institución pasó de estar dirigida y administrada, en su primer año, por una entidad particular contratada, a ser una entidad manejada directamente por del municipio. Además, en el 2003, otro de los cambios en la legislación ordenó la fusión de instituciones (unir escuelas y colegios para crear una única institución educativa).

La institución 2 se vio obligado a fusionarse con la escuela BDI, construida y dirigida por una comunidad religiosa femenina que vive allí desde hace 25 años con alto reconocimiento de los pobladores del barrio y con un proyecto educativo confesional. Este proceso de fusión ha sido muy difícil, por la imposición que hicieron las autoridades educativas, por la resistencia de la comunidad religiosa, de educadores, de madres y padres de familia a renunciar a tener una escuela religiosa católica y por la gran inestabilidad

16. Sobre el proceso de contrarreforma educativa a la propuesta educativa de la Constitución y la Ley General de Educación, y que tiene entre sus pilares, la entrega del servicio oficial a particulares, el debilitamiento de la democracia escolar, la desconcentración de responsabilidades financieras en las escuelas, el fin del régimen de estabilidad laboral de los educadores, ver Saldarriaga y Toro (2002).

administrativa y el visible abandono estatal a que se ha visto sometido la institución 2.

Durante sus 5 años de vida, la institución 2, ha tenido 4 Proyectos Educativos Institucionales: El primero, de una entidad particular contratista, en el primer año; el segundo, propuesto por el primer rector oficial y con énfasis en educación técnica; el tercero, de claro corte constructivista, del cual nos ocuparemos; y el cuarto, el que actualmente se construye de manera participativa a raíz no sólo de la fusión y la consecuente necesidad y obligación de crear uno para la nueva institución, sino por la imposibilidad de desarrollar el anterior, en razón de la crisis de dirección y administración que impidió su comprensión y apropiación por parte de los profesores.

Hasta antes de la fusión en el 2003, la institución 2, contaba con cerca de 1.800 alumnos, de los cuales 1.200, aproximadamente, están ellos y sus familias, en situación de desplazamiento, siendo una de las instituciones educativas de la ciudad y el país con mayor número de estudiantes en dicha situación.

Algo de su historia¹⁷

La institución 2, es hija de un programa de cooperación internacional mixto llamado Primed —Programa de Rehabilitación de zonas subnormales en la ciudad de Medellín— impulsado entre agencias alemanas de desarrollo, la alcaldía de Medellín y las ONG de la ciudad, buscando el mejoramiento de la calidad de vida en los barrios subnormales (1995-1998). Este programa tuvo dentro de sus proyectos prioritarios la construcción de la institución 2, debido a la baja cobertura educativa del sector.

17. Fuente: Colegio DSO. Diagnóstico Institucional 2001. Medellín, Mimeo. Este texto está también apoyado en el trabajo de campo realizado.

Su construcción se inicia el 30 de noviembre de 1997. A través de un concurso con las organizaciones comunitarias se le dio el nombre de colegio SDO. En todo el proceso relacionado con la obra, se hizo partícipe la Secretaría de Educación del municipio, entidad encargada de su dotación para definir su estructura física, su sistema administrativo y su entorno social.

La alcaldía de Medellín y el pueblo alemán a través del banco KFW, entregan a la comunidad de la zona centrorienta la institución 2, en junio 7 de 1998.

La institución 2, se puso en funcionamiento para el calendario escolar del año 1998, albergando estudiantes de preescolar, básica primaria y secundaria en un número de 1.100 alumnos, con la administración de una entidad particular contratista. En el mes de septiembre del mismo año, el municipio de Medellín se hace cargo de la institución 2, nombrando profesores y rector en calidad de provisional.

En el año 1999, el municipio de Medellín nombra maestros en propiedad para transición, básica primaria, secundaria y media vocacional; se nombra rector y coordinador en propiedad, se aumenta cobertura educativa, se elige primer personero del colegio y se inicia la construcción del Proyecto Educativo Institucional —PEI—.

En el 2002, se nombra nueva rectora y nueva coordinadora. Se construye un nuevo Proyecto Educativo Institucional. En el 2003, tanto la rectora como la coordinadora, en diferentes momentos y circunstancias, son amenazadas de muerte y se ven obligadas a abandonar el plantel.

En febrero de 2003, un gran incendio, de origen aún incierto, destruye el asentamiento de desplazados más cercano, llamado La Mano de Dios, de población negra en su mayoría. 600 ranchos son devastados por el fuego. La institución 2 y otras instituciones cercanas se convierten en albergue para los desplazados y ahora destechados. Vale

resaltar el papel jugado por los estudiantes del colegio, en especial de los mayores, en llevar allí a las personas afectadas y liderar la organización inicial del refugio en el colegio. En esto tuvieron el acompañamiento destacado de profesores y directivas.

Esto generó grandes dificultades para la institución 2, dado que esta situación de albergue permaneció por 5 meses. En primer lugar, porque las clases se suspendieron inicialmente y luego recurrieron a las escuelas de la zona a pedir espacio y tiempo para continuar clases, generándose un caos educativo general en la zona y en especial, en la institución. En segundo lugar, porque la organización y control del albergue por parte de la comunidad pasó de hecho a una de las organizaciones de autodefensas de la zona, perdiéndose toda relación de cooperación con la comunidad educativa y por tanto la oportunidad de desarrollar una experiencia formativa y pedagógica muy especial. Tercero, porque la planta física quedó demasiado deteriorada, sobre todo, en espacios en los que se adelantaban proyectos pedagógicos significativos (huerta, periódico, laboratorios, entre otros). Cuarto, porque se agudizó la crisis administrativa y de dirección y que tuvo como hecho lamentable, la amenaza de muerte y salida de la coordinadora general, quien había liderado la construcción del PEI vigente hasta la fusión (2003), con el propósito de innovar para responder a las necesidades de los estudiantes; PEI finalmente poco desarrollado, controvertido y resistido por buena parte de la comunidad educativa.

Con la obligación legal de fusionarse con la escuela BDI, se exige también, la fundación de la nueva institución educativa y por ende, la construcción de un nuevo —y cuarto en 5 años— Proyecto Educativo Institucional. El momento de su construcción (2003-2004) resulta vital para constituirse en una alternativa real de inclusión para los niños, niñas y jóvenes de la zona.

Algunas estrategias pedagógicas institucionales¹⁸

Proyecto Educativo Institucional

Con relación al proyecto educativo institucional vigente hacemos el siguiente análisis:

Valoración: El PEI analizado presenta suficientes elementos para considerarse favorable a la resiliencia y a la

Dimensiones	Variables	Resiliencia	Autonomía y Escuela Democrática	Observaciones
Teleológica y axiológica	Fines Valores	Proyecto educativo fundado en: Aprender a ser Aprender a convivir Aprender a aprender Aprender a hacer	Fin: Formar en el respeto por la dignidad humana, la equidad y el compromiso con conciencia social.	Responden a una visión integral del ser humano. Su realización busca garantizar la superación de la adversidad del contexto, aportar a la convivencia del entorno.
Contextual	Diagnóstico de contexto sociocultural	Existe un análisis del contexto sociocultural en clave de adversidad e inclusión/exclusión. Es criterio y referente directo para el PEI especialmente en proyectos con relación al maltrato.	Análisis de contexto en clave de democracia, derechos y libertades. Criterio para el PEI en clave de tratamiento de conflictos por los directivos y el propósito de tener una instancia estudiantil para el trabajo en convivencia y en mediación de conflictos.	El diagnóstico se hace en clave de carencias. Hace falta un diagnóstico de fortalezas frente a la adversidad.
Servicio educativo	Dotaciones y recursos (equidad e inclusión)	Propone crear condiciones desde la pedagogía para que la población del sector, que se encuentra en proceso de formación, pueda desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales.	Facilitar el acceso, la permanencia y el adecuado cubrimiento de las personas, dando prioridad a aquellos que por su situación de desplazamiento o riesgo social han estado desescolarizados y que no tienen otras alternativas para su educación en los programas de educación formal y no formal.	El servicio educativo está en alto deterioro no sólo por haberse convertido en albergue transitorio sino por graves problemas de dirección y administrativos.

18. Colegio SDO. (2002) Modelo pedagógico. Construcción realizada a partir de la reflexión en las jornadas pedagógicas con los docentes. Mimeo.

Organización y participación	Desarrollo de la democracia escolar	Busca ofrecer capacitación en liderazgo comunitario y solución de conflictos (habilidades para la vida)	Se enuncia el principio de Aprender a vivir juntos , a descubrir gradualmente al otro en la participación de proyectos comunes, resolviendo conflictos, validando el diálogo y el intercambio de argumentos como instrumentos fundamentales.	No aparece un diseño específico de comunidad democrática. No se ha podido construir una estrategia de convivencia. Hay iniciativas que no han sido recogidas por las direcciones escolares. Hay un grupo de profesores dedicado a ello.
Pedagógica	Necesidades Intereses Problemas	Promueve pedagogías activas constructivistas y aprendizajes significativos Establece 4 núcleos temáticos en el plan de estudios: Ser, convivir, conocer y hacer. Desarrolla Centros de interés institucionalizados Proyecto social como conocimiento y compromiso con situaciones de adversidad en su comunidad	Metodologías dialógicas y de resolución de problemas Currículo en paz, democracia y derechos humanos Los desarrolla en el plan de estudios en los núcleos temáticos del Ser (educabilidad) y Convivir (sociabilidad)	Esta propuesta pedagógica no pudo ser desarrollada por problemas de dirección, administrativos y de orden público (amenazas a sus gestores)
Convivencia	Conflictividad Diversidad	Reconocimiento y valoración de la diferencia y la pluralidad. Toma de conciencia frente a las discriminaciones.	Instancias y pedagogía de mediación de conflictos Estrategias para generar cultura de mediación de conflictos y reconocimiento de la diversidad. Apertura de espacios formales e informales de expresión cultural Incorpora el tema al currículo en los núcleos temáticos del Ser y del Convivir.	

formación de sujetos autónomos y democráticos. Sin embargo su desarrollo está trunco por los obstáculos surgidos por las situaciones de desastre, orden público y caos directivo y administrativo por las que ha atravesado la institución.

Campo	Categorías	Variables
Jerarquización del manual	Aspectos relacionados con la dignidad humana y los derechos fundamentales (norma): Aspectos relacionados con la calidad de los fines educativos de la institución: Convivencia, ambiente de aprendizaje, recursos didácticos, infraestructura, Aspectos relacionados con la organización de la actividad escolar	¿Está jerarquizado o indiscriminado? ¿Con qué escala y criterios? -Se enunciaron los valores articuladores: Respeto : Definido como el reconocimiento del lugar del otro como persona, ser social, con unos derechos y deberes; pertenencia, responsabilidad (cumplimiento de deberes con sentido crítico y reflexivo) honestidad e higiene ¿Los procedimientos y sanciones se basan en la jerarquización? -No aparecen procedimientos ni sanciones de acuerdo a la gravedad. Los medios que propone para alcanzarlo no están jerarquizados. Ej. En respeto : "no fumar ni traer radios a la institución". Trabaja sobre valores polisémicos.
Relación con el conflicto escolar	Concepción sobre el conflicto escolar Instancias e instrumentos de tratamiento.	- ¿Se interviene a partir del conflicto? La unidad de intervención es la falta y el deber no cumplido; no el conflicto. No aparecen aún los procedimientos para esclarecer y tratar conflictos -¿Contempla claramente instancias de mediación o tratamiento de conflictos? No está aún contemplado. Los estudiantes están formando un equipo de personería.
Currículo oculto del manual	Valores subyacentes, supuestos éticos, morales y axiológicos:	-Lenguaje o argumentos moralistas: "Reflexionar sobre los medios que conllevan el fin sin que ellos vayan en contra de la cultura y la moral". -Lenguaje o argumentos legalistas: Se define la honestidad como no violar los principios y reglas que regulan las relaciones individuales y sociales. -Lenguaje o argumentos democráticos: "ser considerado persona sin distinción del color, raza, sexo, etc.". -Otros lenguajes y argumentos: la HIGIENE como valor a alcanzar es parte de un supuesto culturalista, etnocéntrico, con relación a las diversas culturas que conviven en la institución y cuyas prácticas generan conflictos con la cultura escolar.
Coherencia legal constitucional	Legalidad y constitucionalidad: Participación y democratización: - No es visible el lugar de participación del personero escolar en los procesos - No existe una instancia de tratamiento de conflictos	¿Está acorde con principios normas constitucionales? -Parte del reconocimiento de los estudiantes como sujeto de derechos, y de los derechos que le otorga la ley, tanto en la Constitución como en la Ley General de Educación. - El Manual rige para todos los estamentos. -Propone un comité de convivencia con la participación de los estudiantes pero no tiene funciones claras para el tratamiento de conflictos. -Mantiene aspectos "ilegales" como el tener tipos abiertos. Ejemplo: "Acatar las diferentes recomendaciones de profesores y directivos".
Pertinencia contextual	Vinculación del contexto	- Asume la diversidad cultural existente priorizando como criterio: "Ser considerado persona sin distinción del color, raza, sexo, etc." - Trabaja la diversidad cultural con criterio higienista, y con los parámetros de la cultura escolar convencional.

Manual de convivencia

El manual se encuentra en proceso de construcción interrumpido por las circunstancias administrativas y de orden público. Sobre los avances realizados hacemos el siguiente análisis:

Valoración: Resulta valioso que en un contexto de alta diversidad y choque cultural se asuma como criterio de convivencia la no-discriminación. No obstante, resultan insuficientes los mecanismos de tratamiento de conflictos, que son muy frecuentes. Igualmente tomar como criterio la cultura escolar convencional resulta discutible y genera tensiones y nuevos conflictos. Los valores escogidos responden a una lectura del contexto en donde aspectos como respeto, pertenencia, honestidad, responsabilidad e higiene son lugares de conflicto, no sólo multicultural sino que están afectados por su historia de desplazamiento forzado y la fuerte influencia cultural ejercida por los grupos armados que dominan el entorno.

PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Se hace aquí el análisis de las diferentes prácticas y estrategias pedagógicas con las que las profesoras de grado primero de las instituciones participantes, enfrentan el impacto de las violencias en sus estudiantes. Para esto tomaremos como referentes:

- Las percepciones sobre la adversidad y la agresividad que las profesoras leen en sus estudiantes.
- Las percepciones que los propios estudiantes tienen de sus profesoras y del modo como intervienen frente a sus conflictos.
- Las percepciones del investigador producidas mediante observación indirecta y observación participante.

Institución 1: (MJC)

Percepciones sobre adversidad y agresividad

Este instrumento tiene la función de ayudar a precisar las percepciones de los educadores sobre el nivel de agresividad visto en sus estudiantes. Se aplica recogiendo percepciones de 3 momentos del año: Inicial, intermedio y final. Es diligenciado por las profesoras a partir de sus propias percepciones.

El formato aplicado es el siguiente:

- Escriba nombres y apellidos (o número de lista)
- Señale si es hombre (H) o mujer (m)
- En la columna ADVERSIDAD, califique de 1 a 3 el grado en que las situaciones de violencia vienen afectando al niño o niña:
 - 3 + Adversidad directa
 - 2 \pm Adversidad indirecta
 - 1 - No adversidad
- En esta columna ESTADO INICIAL califique de 1 a 5 el grado de agresión de los estudiantes al comenzar el año escolar:
 - 5: Agresividad desaforada / no mediación
 - 4: Agresividad frecuente / algo de mediación
 - 3: Agresividad motivada / mediación frecuente
 - 2: Pasividad frecuente / algo de mediación
 - 1: Pasividad total / no mediación
- En esta columna ESTADO ACTUAL califique de 1 a 5 el grado de agresión de los estudiantes en el momento actual del año escolar.
 - 5: Agresividad desaforada / no mediación
 - 4: Agresividad frecuente / algo de mediación
 - 3: Agresividad motivada / mediación frecuente
 - 2: Pasividad frecuente / algo de mediación
 - 1: Pasividad total / no mediación
- Escriba las observaciones que considere necesarias para aclarar.

Los resultados y el análisis de este instrumento en la institución educativa 1, es el siguiente:

Curso: 1° A Profesora 1 (Institución 1)

Estudiante	Sexo	Edad	Adversidad (1 a 3)	Estado inicial (Agresión)	Estado intermedio (Agresión)	Estado Final	Observación
1	M	7	2	2	2	3	Castigo físico frecuente

2	F	6	3	2	2	3	Desplazada
3	M	7	3	4	3	3	Violencia intrafamiliar y maltrato. El padre estuvo encarcelado
4	M	8	2	5	3	3	Mataron a su padre
5	M	6	1	2	2	3	
6	M	14	3	5	3	3	Fuga de su hogar
7	M	8	2	3	3	3	Desplazado. Poca participación familiar
8	M	7	3	4	3	3	Padre detenido en la cárcel
9	M	6	2	4	3	3	Problemas familiares y pobreza
10	M	6	3	5	3	3	Violencia intrafamiliar, amenaza y violación
11	M	7	2	4	3	3	Violencia intrafamiliar.
12	F	6	1	3	3	3	
13	M	6	3	5	3	3	Muerte violenta del padre por expendio de drogas
14	M	6	2	1	3	3	Pobreza, desempleo de ambos padres
15	F	7	1	2	2	3	
16	M	7	1	2	2	3	
17	M	9	3	3	4	3	Abandono familiar. Vio matar a su padre. Está en "Hogar de Tránsito" (Inst. Bienestar Familiar)
18	M	7	1	2	2	3	
19	M	6	2	2	2	3	Pobreza, desempleo, ausencia de padre
20	M	7	3	5	3	5	Abandono de su madre. Deserción últimos días
21	M	6	2	3	3	-	Problemas familiares. Deserción escolar.
22	M	6	2	2	2	3	Pobreza y desempleo de sus padres
23	M	2	2	4	3	2	Pobreza y desempleo
24	M	6	3	2	2	3	Desplazado
25	F	7	2	3	3	3	Pobreza

Adversidad

La profesora identifica que 20 de los 25 estudiantes, equivalentes al 80%, viven en situación de adversidad, directa o indirecta. De los cuales 9, el 36%, viven en adversidad directa (nivel 3); 11, equivalentes al 44%, en situación de adversidad indirecta (nivel 2). 5 estudiantes, el 20% no presenta adversidad visible (nivel 1).

Las adversidades directas están en el abandono familiar, la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil, el desplazamiento forzado por causa de la guerra, y la muerte violenta de sus padres como parte de las violencias urbanas.

La institución educativa se encuentra en la parte central, baja de la zona centroriental, cerca al centro de la ciudad en un barrio popular antiguo. Está situada en un lugar de convergencia de otros barrios populares que han sido afectados desde años atrás por los diversos conflictos urbanos de la última década: Narcotráfico, bandas, milicias, paramilitares y delincuencia común. Recoge población de toda la zona centroriental, y si bien no convive directamente con los actores armados, sus estudiantes sí lo hacen en su lugar de residencia, a su vez que recoge población desplazada aunque no se encuentre en zona de asentamientos.

La institución 1, tiene puertas abiertas a niños y niñas vinculados al Sistema de Protección, quienes viven en Hogares de Protección y cargo de “madres sustitutas”. Algunos de estos niños son clasificados por el sistema como “en la calle” (tienen familia pero viven en la calle) y “de la calle” (no tienen familia ni residencia). Estos niños, además se encuentran en situación de “extraedad” con respecto a las edades regulares que contempla el sistema para este grado: Hay niños de 14 y 9 años, que conviven con los de 6 años. Hay varios niños del grupo que presentan Déficit de Atención con Hiperactividad —DAH—.

La gran mayoría de los niños están inscritos en los programas de “restaurante escolar” y “Vaso de leche” en razón de los altos niveles de desnutrición que presentan a causa del desempleo o bajos ingresos de sus padres. Para muchos de ellos esta es su única comida del día. La profesora 1, es la encargada de administrar el restaurante escolar para la institución.

Agresividad

Las profesoras miden durante tres momentos del año, los niveles de agresividad. Lo consignado aquí es sencillamente su percepción e interpretación.

Agresividad inicial: (25 estudiantes) —inicio del año escolar 2003—

(Nivel 5): 5 estudiantes equivalentes al 20%

(Nivel 4): 5 estudiantes, 20%

(Nivel 3): 5 estudiantes, 20%

(Nivel 2): 9 estudiantes, 36%

(Nivel 1): 1 estudiantes, 4%

Agresividad intermedia —agosto 2003—

(Nivel 5): 0 estudiantes equivalentes al 0%

(Nivel 4): 1 estudiante, 4%

(Nivel 3): 15 estudiantes, 60%

(Nivel 2): 9 estudiantes, 36%

(Nivel 1): 0 estudiantes, 0%

Agresividad final —Diciembre 2003—

(Nivel 5): 1 estudiantes equivalentes al 4%

(Nivel 4): 0 estudiante, 0%

(Nivel 3): 22 estudiantes, 88%

(Nivel 2): 1 estudiantes, 4%

(Nivel 1): 0 estudiantes, 0%

1 niño deserta antes de terminar: 4%

La profesora percibe un cambio significativo tanto en la disminución de la agresión como en el aumento de la expresión alcanzándose un nivel de equilibrio de la expresión y

mediación (nivel 3) del 88%. Solamente 1 niño permanece en el nivel máximo de agresión (nivel 5), 1, pasa de agresión a pasividad.

Evolución de la agresividad vs. equilibrio de la agresividad

Analizamos aquí el proceso tenido durante el año con relación a la agresividad teniendo como momentos el inicio y el final del año escolar, según las percepciones de la profesora 1. El referente de progreso es el desarrollo de la expresión de sentimientos, malestares, intereses y puntos de vista con mediación: Diálogo, expresión asertiva sin agresión verbal, capacidad de resolver sus conflictos sin apoyo de la violencia u otras formas de coerción, reconocimiento de la profesora como autoridad que ayuda a mediar y protege en caso de amenaza: Nivel 3.

Se ve claramente la evolución favorable hacia la capacidad de expresión de intereses y hacia la mediación de conflictos. Según la percepción de la profesora 1, al nivel 3 llegaron el 88% de los niños y niñas, cuando al comenzar el año sólo el 20% de los niños mostraban dicha capacidad. Al tiempo se ve una disminución de la agresión como comportamiento social frecuente, que se identificaba en 10 niños (40%) al comienzo del año, y que se percibe sólo en 1 al terminar el año (4%).

La pasividad también fue superada por 9 de los 10 niños en quienes la profesora 1 la percibía.

Adversidad vs. agresividad

Si bien la adversidad es un factor común a la mayoría de los niños, existen matices en la adversidad que pueden facilitar el que una acción pedagógica desencadene la expresión mediada: La adversidad directa no está generalizada lo que permite desarrollar alternativas de crecimiento personal con posibilidades de impacto.

Al comenzar el año, de los 9 estudiantes en situación de adversidad directa sólo 1 mostraba expresión de sus intereses y mediación de los mismos (nivel 3). Al finalizar el año este nivel era alcanzado por 7 de los nueve niños. Sólo 1 mostró al terminar un nivel máximo de agresión (nivel 5), y 1 se retiró.

Esto muestra una ruptura significativa con los condicionamientos de la adversidad favorecidos al parecer por el proceso pedagógico escolar. Esto abona argumentos a la idea de que la adversidad no es, en sí misma, un condicionamiento absoluto e intransformable. La adversidad podría considerarse así una situación y no una condición, ni naturaleza o un destino.

Proceso de comportamiento social

Se trata del desarrollo tenido por cada niño o niña en su comportamiento social con relación a la agresividad, de acuerdo con la percepción de la profesora 1. Para este y los demás casos utilizamos la siguiente escala: El desarrollo lo calificamos como de Avance (A), cuando se logra o se acerca al nivel de equilibrio (Nivel 3) ganando en capacidad de mediación, disminuyendo en agresión o en pasividad. De estabilización (E) cuando permanece igual, sin avances ni retrocesos visibles para la profesora 2; y de retroceso (R) cuando se incrementa la agresión o la pasividad y decrece la capacidad de mediación.

Según la profesora 2, el comportamiento social de los niños y niñas del grado 1ºA, fue así:

Avance (A):	18 de 25, el 72%
Estabilización (E):	6 de 25, el 24%
Retroceso (R):	1 de 25, el 4% (por deserción)

La gran mayoría (72%) mostró avance hacia el equilibrio (nivel 3), y de quienes permanecieron en el mismo nivel —6 estudiantes—, 4 de ellos se estabilizaron en el nivel de equilibrio (nivel 3).

Curso: 1° B, Profesora 2 (Institución 1)

Estudiante	Sexo	Edad	Adversidad (1 a 3)	Estado inicial Agresividad	Estado intermedio	Estado final	Proceso Comportamiento Social ¹⁹	Observaciones
1	F	6	1	2	2	1	R	
2	M	7	1	2	2	1	R	
3	F	6	1	2	2	1	R	
4	M	7	2	2	3	4	R	
5	M	8	3	3	3	5	R	
6	M	7	1	3	2	4	R	
7	M	6	1	2	2	2	E	
8	F	6	1	2	2	1	R	
9	M		3	5				Se retiró
10	M	6	1	2	2	1	R	
11	M	8	1	2	2	1	R	
12	M	7	3	5	4	5	R	
13	F	7	1	2	2	1	R	
14	M	6	1	2	2	2	E	
15	F	6	1	2	2	1	R	
16	F	6	1	2	2	1	R	
17	F	7	1	2	2	1	R	
18	M	8	3	5		4		Se cambió de grupo
19	F	6	1	2	2	1	R	
20	F		1	2				Se retiró
21	M	11	1	2	2	3	A	
22	M	6	1	3	2	4	R	
23	M	7	1	3	4	4	R	
24	F	6	1	2	2	3	A	
25	F	7	1	2	2	1	R	
26	M	6	1	3	4	2	R	
27	M		3	5				Se retiró
28	M		1	2	2			Se retiró
29	F	7	1	2	2	1	R	
31	F	6	1	2	2	1	R	
31	F	6	1	2	2	2	E	

19. El resultado del progreso en el comportamiento social la valoramos como de Avance (A), Estabilización (E), Retroceso (R).

Adversidad

En este grupo, según la percepción de la profesora 2, la gran mayoría, 26 de sus 31 estudiantes no viven situaciones adversas (el 84% en el nivel 1); sólo 5 de ellos las viven de manera directa (el 16% en el nivel 3). La profesora no señala a ningún niño viviendo en situación de adversidad indirecta (nivel 2).

Agresividad

Agresividad inicial: (31 estudiantes)

(Nivel 5): 4 estudiantes equivalentes al 13%

(Nivel 4): 0 estudiantes, 0%

(Nivel 3): 5 estudiantes, 16%

(Nivel 2): 22 estudiantes, 71%

(Nivel 1): 0 estudiantes, 0%

Agresividad intermedia:

(Nivel 5): 0 estudiantes equivalentes al 0%

(Nivel 4): 3 estudiante, 10%

(Nivel 3): 2 estudiantes, 6%

(Nivel 2): 22 estudiantes, 71%

(Nivel 1): 0 estudiantes, 0%

4 retiros: 13%,

Agresividad final:

(Nivel 5): 2 estudiantes equivalentes al 6%

(Nivel 4): 5 estudiante, 16%

(Nivel 3): 2 estudiantes, 6%

(Nivel 2): 3 estudiantes, 9%

(Nivel 1): 14 estudiantes, 45%

5 retiros 16% 1 ingreso nuevo

Evolución de la agresividad vs. equilibrio de la agresividad

La evolución de la agresividad en el grupo B con relación al nivel de equilibrio esperado (Nivel 3: Agresividad motivada/ mediación frecuente), de la institución 1 y según

la percepción de la profesora 2, fue la siguiente:

El nivel 3 de equilibrio fue logrado sólo por 2 estudiantes (6%), con una leve disminución entre la medición inicial y el momento final del año.

Los niveles que señalan predominio de la agresión y baja mediación (niveles 4 y 5) se mantuvieron en niveles bajos durante el año (inicial del 13%), pero tuvo un repunte significativo que alcanzó al 22% al final del año.

Los niveles que muestran pasividad y baja mediación (1 y 2) se mantuvieron altos, comenzando en el 71%, y terminando en el 54%, con un crecimiento muy significativo en el nivel 1 (pasividad total/ no-mediación), pasando del 0% al 45% en la medición final: 14 de 26 estudiantes en pasividad total, sin expresión de intereses o malestares, según la percepción de su maestra.

El balance final de las percepciones de su maestra nos muestra un grupo en estado de pasividad creciente con algunas manifestaciones de agresión, y con un bajo nivel de expresión de intereses y de mediación sus conflictos. Esta percepción será cotejada con otros instrumentos.

Evolución de la agresividad vs. adversidad

Se trata de identificar los cambios de los niños en su agresividad, con relación a la adversidad vivida. Esto nos permite indagar si la adversidad o la no adversidad determinan el nivel de agresividad, o si este puede evolucionar independientemente a que la situación vivida permanezca o cambie.

De los 6 niños y niñas (19%) que han vivido mayor adversidad (grado 3 y 2), 2 terminaron en el nivel más alto de la escala de agresividad, 2 en el nivel 4, y 1 cambió de grupo y 1 se desertó de la escuela.

Al comparar el porcentaje relativamente bajo de niños en situación de adversidad, llama la atención que sólo 2 estudiantes (el 6%), hayan sido percibidos como capaces de

expresar y defender intereses de manera mediada, lo que significa que sus condiciones de poca adversidad no fueron suficientes para superar, en especial, la pasividad y el temor para buscar la expresión de sus intereses y la mediación en los conflictos que los afectan. Por tanto habría que buscar la explicación de tal pasividad en factores diferentes a la adversidad (baja en este caso).

Proceso de comportamiento social

Observamos aquí el desarrollo tenido por cada niño o niña en su comportamiento social con relación a la agresividad, de acuerdo con la percepción de la profesora 2. El resultado final del grupo 1ºB arrojó lo siguiente en 31 estudiantes que terminaron el año escolar:

Avance (A):	2 de 31, el 6%
Estabilización:	(E) 3 de 31, el 9%
Retroceso (R):	21 de 31, el 67%
5 desertaron (el 16%)	

El retroceso del grupo, de acuerdo con las percepciones de la profesora, es notorio, y que resulta aún más llamativo dada la relativamente baja adversidad que viven los niños y niñas del grupo. Al parecer, fue dentro de los procesos de aula que se incrementó la pasividad, es decir, la ausencia de expresión y defensa de sus intereses, así como la incapacidad de mediar intereses y conflictos. Esta suposición deberá ser profundizada con base en otros instrumentos.

Síntesis de percepciones sobre adversidad y agresividad la institución 1

Del registro de percepciones de adversidad y agresividad aplicado por las profesoras de la institución 1, destacamos:

- Las percepciones de las profesoras sobre la adversidad vivida por los estudiantes del grado primero no coinciden: Mientras que para una, los estudiantes que viven situaciones de adversidad son una minoría, la otra nombra de manera explícita la adversidad de la mayoría de

sus niños, uno por uno. ¿A qué se debe tal diferencia? Aventuramos alguna explicación:

La institución 1, ubicada en una zona céntrica popular de la ciudad presenta la particularidad de no estar en una zona de guerra con control abierto y visible de grupos armados. Por tanto, la adversidad directa vivida en otros sectores de la zona se vive en la institución como reflejo: Son los y las estudiantes portadores de vivencias de violencia que son puestas en la cotidianidad de la vida escolar. Esto hace invisible lo que les acontece si la institución y las educadoras no hacen el esfuerzo por identificarlo, y simplemente, asumirán estrategias pedagógicas generalizadas, masivas, como si no existiesen situaciones adversas que puedan volverse determinantes en caso de que no se ofrezca alternativas a los niños y niñas.

Entre las situaciones notorias se encuentra la presencia de niños “de la calle” y “niños en la calle” y que se encuentran bajo medidas de protección social; niños con Déficit de Atención con Hiperactividad —DAH—; niños con dificultades del aprendizaje leves, autistas, entre otros, niños que han visto asesinar a sus padres; niños abandonados de uno o sus dos progenitores; niños de familias desplazadas por la guerra; niños con familias en situación de extrema pobreza y desempleadas. Este panorama se expresa en dificultades iniciales de los niños para expresar sus deseos, emociones, aspiraciones y puntos de vista, o cuando lo hacen no ponen en ello mediaciones a la agresividad o a su pasividad.

Esta diversidad de situaciones en las que conviven niños y niñas en adversidad directa e indirecta con otros que no la viven, o sus profesoras no la perciben, en la institución se manifiesta como reflejo, pues el entorno inmediato no parece incidir de manera directa. Esto significa que si las profesoras no son lo suficientemente

sensibles y perspicaces a estas problemáticas, adoptarán estrategias pedagógicas convencionales, y entenderán sus problemáticas como indisciplina y desorden.

- Como situaciones adversas más influyente, las profesoras destacan especialmente el abandono familiar, el maltrato infantil y familiar, la muerte violenta de padres. Vale destacar que no se presentan como generalizadas.
- El grado de adversidad de la gran mayoría de los estudiantes de grado primero (sumados los dos grupos y las diversas percepciones de las profesoras) se ubica en el nivel 1 (sin adversidad): 31 de 56, equivalente al 55%. El 45% viven en situación de adversidad (25 de 56), entre los cuales 14 se encuentran en situación de adversidad directa (el 25% en nivel 3), mientras que en adversidad indirecta las profesoras perciben sólo a 11 de 56 estudiantes (el 20% en nivel 2).

Vale anotar que las percepciones de las profesoras son diferentes: Mientras que la profesora del grupo A ve a la mayoría de sus niños y niñas en situación de adversidad (el 80%), la profesora del grupo B únicamente al 20%. Esto exige tomar y seguir cada grupo y profesora por separado.

- Una mirada a la evolución de la agresividad durante el año en los 2 grupos de la institución 1, con referencia a alcanzar un nivel de equilibrio en la agresividad —nivel 3, agresividad motivada y expresión de intereses con mediación frecuente— nos muestra lo siguiente:

En este aspecto encontramos también resultados y percepciones diferentes entre las dos profesoras. Mientras que en el grupo A crece de manera significativa la expresión y capacidad de mediación, percibida en el 88% de los estudiantes, con un descenso casi total de la agresión como de la pasividad; en el grupo B muy pocos alcanzan el nivel de equilibrio (nivel 3) y la mayoría terminan en pasividad y otros (menos) en agresión.

Esta situación de resultados contradictorios en grupos con contexto de adversidad similar exige buscar explicación en otros factores, al tiempo que advierte sobre la incidencia que pueden llegar a tener las prácticas y estilos pedagógicos de las educadoras y educadores.

- Para el balance de cambios de comportamiento social durante el año nos preguntamos si finalmente hubo avances (A), estabilización (E) o retrocesos (R). Este indicador señala el porcentaje de niños que tuvieron algún avance durante al año escolar. Teniendo como base el juicio de las profesoras, encontramos que:

Los resultados son opuestos: Mientras que hubo avances para en el 72% de los niños del grupo A; en el grupo B sólo los hubo para el 6%.

El mismo contraste se aprecia con el retroceso (R), es decir mayor polarización en comportamientos de agresión o de pasividad: En el grupo A, 4%; mientras que en el B, el 67% retrocedió en el comportamiento social, es decir, en la capacidad de expresión y en la mediación de intereses y conflictos. En el último grupo hubo incremento tanto de la agresión como de la pasividad, lo que lleva a preguntarse por las prácticas y estilos pedagógicos de las profesoras.

Con el mismo comportamiento inicial permaneció una minoría de los estudiantes de los dos grupos: 24% y 9%, respectivamente. De nuevo, la estabilización se da en sentidos opuestos. Mientras que en el grupo A la mayoría se estabilizó en el nivel de equilibrio entre expresión y mediación (nivel 3), en el grupo B la permanencia se dio en niveles de pasividad.

De esta observación nos queda que, bajo la misma adversidad, grupos escolares pueden tener evoluciones diversas e incluso contrarias en el desarrollo del comportamiento social, en particular en la capacidad de expresión de intere-

ses y deseos, y de hacerlo de manera mediada, superando actitudes de agresión o posturas pasivas. La pregunta que surge tiene que ver con la incidencia de prácticas y estilos pedagógicos en esta evolución, y con la capacidad que pueden tener las educadoras de romper condicionamientos de un contexto adverso.

Análisis de la entrevista a las profesoras del grado primero de la institución 1²⁰

El análisis de las visiones e interpretaciones presentadas por las educadoras del grado 1° de la institución 1, mediante entrevista individual semiestructurada extrae los conceptos y argumentos con los que las profesoras leen la situación y las violencias vividas por los niños y niñas de sus grupos, a partir de los cuales se sustentan las alternativas usadas para superar su impacto, tanto desde lo institucional como desde su práctica.

Entrevista a la profesora del grupo Primero A de la Institución 1

De la entrevista destacamos los siguientes conceptos, argumentos y percepciones:

El ambiente de relaciones entre los estudiantes en la institución educativa es percibido, inicialmente, como más agresivo en comparación a otras instituciones. Esto se reflejaría en los permanentes conflictos cotidianos entre estudiantes.

En cuanto al ambiente de los niños y las niñas, los niños en particular son muy agresivos (...). Aquí en esta institución hay algo más, (...) hay un grado más alto de agresividad. ¿Cómo se presenta la agresividad? La agresividad dentro de mi grupo se presenta de tipo físico, agresión de tipo de género, agresión verbal.

20. Para el texto completo de las entrevistas ver anexo. Las profesoras hacen su entrevista de manera individual.

La adversidad que la profesora identifica como de mayor incidencia en la agresividad es el abandono y maltrato familiar.

Los niños son muy agresivos porque en todos los grados hay niños que vienen de hogares del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar²¹, “hogares de paso” y de instituciones que reciben niños de alto riesgo: De drogadicción, de delincuencia, niños que ya han estado en la calle.

Viven abuelos y papás dentro de la misma casa, hay situaciones en que trabaja la mamá, trabaja el papá y los cuida la abuela, es decir dentro de mi sector el abuelo y la abuela juega un papel muy importante en la crianza de los hijos. En la casa viven varias familias, varias hermanas, las personas conforman su hogar, conforman su familia, como la conforman y se quedan viviendo en la casa de los padres o en la misma casa o les regalan el aire o en todo caso no se independizan como familia, ni económicamente, ni afectivamente, no se separan del núcleo familiar.

Viven varias personas de una misma región, viven varias familias que vinieron del Chocó, alquilan una casa para 3 o 4 familias y cambian constantemente de residencia, dejando, por ejemplo, el arriendo y los servicios sin pagar, no tienen con qué pagar, entonces se pasan para otra casa. Varios de los padres de familia y madres de familia de los niños del colegio salen a trabajar a Panamá (en prostitución, en narcotráfico, en contrabando o buscándose legalmente la supervivencia), se van a trabajar en otras partes. Entonces dejan al cuidado de los niños semanas y meses a la hermana, a la tía, al hijo mayor, a la hija mayor.

La institución educativa avanza en la conciencia sobre esta problemática y sobre la insuficiencia de las estrategias

21. Se trata de programas estatales de sustitución de hogares y de protección para niños y niñas abandonados o en situación de alto riesgo (niños de la calle y niños en la calle). Estos asisten a las escuelas regulares con el fin de escolarizarlos y posibilitar la integración a la vida social. Viven en hogares creados con este propósito.

que hasta el momento viene desarrollando, por lo que se impulsan alternativas estructuradas y dirigidas institucionalmente. Sin embargo, estas son aún insuficientes y no llegan todavía al aula, y son las maestras las que tienen que desarrollar, finalmente, sus propias alternativas y estas dependen de sus concepciones y prácticas pedagógicas.

El colegio está trabajando frente a ese problema con la ayuda de una investigación de la Universidad de Antioquia y Comfama, en prevención temprana de la agresividad.

(...) ¿Qué se hace, políticas? En realidad como un proyecto educativo dirigido a eso, a tratar ese tipo de niños o ese tipo de conflictos o una metodología, o un enfoque o un proyecto educativo, tendiente a eso no hay, ¡no hay!

¿Qué hago yo personalmente? Dentro del grupo hay mucha aceptación, los niños cambian mucho de domicilio, se están adaptando al colegio cuando ya los pasan donde la abuelita, para donde otra tía, o para otra parte, pues donde los recibieron ya están cansados con ellos, entonces se van, y no se puede hacer un proceso, un trabajo que implique un proceso, porque los niños muchas veces desertan ahí mismo.

La institución asume la democratización de la vida escolar y de sus instrumentos (como el manual de convivencia) para contribuir a disminuir las presiones escolares así como para generar acogida y no provocar la deserción.

En la institución existe manual de convivencia que tiene dos problemas: Está bien constituido, tiene debido proceso, pero falta conocerlo por los demás estamentos educativos. Se le van a hacer unas reformas, se va a volver a mirar el manual, se van a quitar algunas cosas que violentan procesos de los niños; y pretender que sea un manual que acoja más al niño, para que el niño se aburra, deserte y se vaya de la institución, que se le permita una permanencia, porque por las cuestiones de los ‘piercing’ y todo eso ha habido deserción escolar. Se ha pensado críticamente en eso y se ha pensado cambiar y hacer un trabajo en el manual de convivencia para que sea más participativo, que los alumnos tomen parte de la estructuración del nuevo manual de convivencia y que todos los estamentos

tengan una participación y, sobre todo, que se dé a conocer, porque solamente las maestras trabajamos el manual dentro del grupo, pero falta que sea conocido por los padres de familia y por los estudiantes, que cada uno lo cargue y lo tenga, porque en estos momentos el manual de convivencia solamente lo tiene cada profesor en su grupo.

En la institución existe un “reglamento oculto” que opera sobre criterios no explícitos y que impone criterios, reglas y sanciones de hecho.

Aunque el manual no prohíbe el “piercing”, aparece como una recomendación, pero de todas maneras a los muchachos en la puerta se les hace quitar el “piercing”. Eso ha pasado, que ha habido deserción conocida, de 3 muchachos de la institución, entonces, ya los directores han tomado conciencia que eso no puede ser causa para que los muchachos se vayan del colegio, estamos en esa tarea.

A juicio de la profesora, la generalidad de estudiantes de todos los grados, no sólo los del grupo primero A, viven la agresión como una forma natural de resolver sus conflictos, e incluso es nombrado por ellos mismos como un juego.

Así juegan los niños, para ellos no es una agresión, uno les pregunta, y dicen: No, yo no estaba peleando, yo estaba jugando. Se van a los puños, se revientan, pero a los días siguen jugando y nunca pasa de ser un conflicto o una agresión momentánea en los niños más pequeñitos. Y también hay unas actitudes que nos parecen más duras como son de discriminación en general. Un niño le dice a otro, “usted que no tiene mamá (...) su mamá que lo botó (...)”. El conflicto personal aflora mucho en la clase. (...) recurren a las patadas o a los puños normalmente.

El conflicto tiene matices de género. No se manifiesta ni vive de igual forma entre hombres y mujeres.

¿Qué conflictos? Los conflictos normales de géneros, que los niños son más bruscos o los niños juegan con las niñas como juegan entre ellos y no miden las consecuencias, o no es que no midan las consecuencias, sino que así juegan (...). Las niñas

frente a ese tipo de juegos de los niños siempre salen llorando o se ponen mal; de todas maneras predominan los hombres frente a la mujer, por ejemplo, en clase de educación física, los niños siempre, siempre, siempre quieren jugar al final fútbol y las niñas no; entonces, si siempre se hace el juego de fútbol al final de la clase de educación física, las niñas hacen otra actividad, todas las actividades no pueden ser iguales.

Las niñas entre los grupos, no son niñas de esas instituciones (de protección), porque en esas instituciones no hay ninguna niña. Entonces, las niñas también vienen de hogares completos y constituidos, frente a niños que no tienen ningún tipo de hogar.

Generación y diversidad cultural son otros componentes de los conflictos.

También hay mucha diferencia en los grupos de edades, yo tengo niños de 5 años en primero, hasta niños de 14 años y un niño indígena. Eso también me parece que puede llegar a ser un conflicto y que uno tiene que acomodarse a esa situación o circunstancia. También hay diferencias culturales, por ejemplo, el niño que vino de la comunidad indígena, cuando hacemos un juego con agua, cualquier cosa, se desnuda delante de las niñas y eso para ellas es conflicto, para los padres de familia, para los niños, para él dentro de su cultura eso es completamente normal.

El juego es aplicado como estrategia para disminuir la agresión.

A mí me ha dado mucho resultado el juego dentro de ese grupo y han cambiado mucho los niños frente a la agresividad, para mí el juego ha sido una terapia, el juego para mí ha sido milagroso (...) ¿qué tipo de juego? Pues juego libre, juego dirigido, juegos de mesa, todo tipo de juego (...) que boten toda su agresividad dentro del juego, es como una catarsis que ellos hacen con el juego.

El juego como estrategia normatizadora.

¿Qué he logrado? Que los niños asuman la norma, que los niños lleven un turno, que compartan elementos de trabajo.

El trabajo estético como estrategia para el reconocimiento de sí mismo, de los otros y por los otros, genera interés y valoración.

Yo pienso que la estética también me ha ayudado mucho a que los niños, con la exhibición de sus trabajos les aumenta la autoestima, que ellos los miren, que lo lleven a la casa, que la mamá se los califique, que la mamá se los firme, que se los meta en una carpeta, que mande una opinión, que los evalúe con ellos, es decir eso me ha dado mucho resultado. ¡Pero al principio! También una oportunidad, antes de la reunión de padres de familia, se exhibían dentro (...) se pegaban todos los trabajos en el salón, al otro día que venía la madre de familia quería ver la de su hijo, y ¿por qué no está el mío? Porque no lo terminó, porque no quiso hacerlo o porque lo dañó. Y a partir de ese tipo de participación de los padres de familia dentro de la clase, en el trabajo de los niños, los niños también empezaron a querer hacerlo para que lo viera su familia, para que no se sintiera mal cuando fuera la mamá y no estuviera el de él.

El afecto como estrategia impulsada desde la institución. Aunque existen prácticas de educadoras que aún no la asumen.

Sobre el afecto se ha trabajado, se ha discutido y se piensa trabajar mucho este año, porque se ha notado ese problema entre los niños. Se hizo una evaluación, una investigación en la que participaron los alumnos y los alumnos evaluaron a cada uno de los profesores, y aparece ese tipo de fallas, entonces la rectora dio a conocer la opinión de los muchachos. Eso se está trabajando, se está haciendo con investigación a nivel interno y hay ganas de cambiar y posturas abiertas frente a eso.

(...) Yo pienso que hay situaciones que generan violencia dentro de la institución: Hay currículos ocultos, hay falta de afectividad, hay manifestaciones agresivas tácitas o explícitas de las profesoras frente a los niños y los perciben eso o las relaciones menos afectivas unas que otras, menos de tocarse, de acariciarse, de abrazo, de decirle te quiero, menos manifestaciones se presenta casi siempre con las personas que son más simples, más serias, menos afectivas, menos cariñosas.

(...) Dentro de las institución hay profesoras muy afectivas, muy queridas y otras poco afectivas y muy estrictas y otras más tolerantes, se podría decir que la mitad y la mitad, pero lo que si se nota, es que es que el grupo de las que son menos tolerantes, los niños son más necios, más agresivos, más violentos.

Pese a todo, la participación de los niños sigue siendo poca.

La participación de los niños es poca, ya en el aula de clase la profesora según su postura frente a la vida y su postura frente a la pedagogía y frente a la disciplina, de diferentes maneras lo trata; pero que a nivel general haya una postura unificada de todas, no la hay y tampoco; hay un sistema de participación en el que el niño pueda defenderse, pueda hablar, a no ser que sea un proceso disciplinario con el debido proceso; pero cuando es un conflicto que no amerita un proceso disciplinario, no hay una postura igual de todas las profesoras frente al conflicto.

La mediación de conflictos como estrategia impulsada por la institución. Pero aún permanece en la práctica individual.

(...) Se llama los niños, se les pregunta que pasó, se oyen las dos versiones y se dialoga y se aconseja; por ejemplo, en el patio de recreo las que vigilamos los grados de 1° a 3° eso hacemos las profesoras que estamos en ese patio, los llamamos, les preguntamos, oímos las dos versiones y bregamos a que los niños queden bien, queden tranquilos.

(...) Es una manera de ver individual, pero no es una política institucional, pues si hay una política institucional de diálogo y concertación, cuando es un problema de tipo disciplinario y uno lo lleva ante el coordinador, ahí si hay diálogo, se llega a un acuerdo y hay diálogo de concertación, desde el manual de convivencia si es una política institucional, sino que cada profesora lo resuelve.

El recurso a la autoridad del profesor para la mediación de conflictos no es una práctica cotidiana buscada ni valorada por muchos de los niños y niñas. Se recurre en casos extremos y en lo posible se evita su intervención. Al parecer

los educadores forman parte del imaginario de justicia que tienen los estudiantes del grupo, pese a las iniciativas que tienen la institución y la profesora.

Ellos recurren a los profesores o a las profesoras solamente cuando uno de los 2 está más aporreado que el otro, cuando uno perdió o no se equilibró la cosa; pero ellos se pegan las trompadas y los puños y tiene que ser que uno los vea y los llame y les pregunte, pero si uno no los ve en el momento en que ellos se pegaron eso queda ahí, cuando acuden a que el conflicto lo arregle la profesora es cuando uno de los dos salió perdiendo; si la cosa fue más o menos equilibrada ellos no acuden.

(...) Los niños muchas veces si acuden donde uno y uno les brega: No, es que no pueden resolver el problema ustedes, no lo pueden resolver con los puños, tenemos que dialogar, acérquese a mí y dígame qué pasó, cuéntenme. De todas maneras sí se ve eso, sí se da mucho, porque hay mucho acompañamiento en los recreos y porque las actividades los niños nunca las hacen solos.

Las concepciones y estilos pedagógicos individuales de los maestros y maestras son determinantes al momento de buscar alternativas a los conflictos, convirtiéndose en un factor fundamental para la generación de cultura de mediación.

Depende de las profesoras. Las profesoras de los grados más altos prestan menos atención que las profesoras de los grados más bajos; las profesoras de los grados más bajos escuchan a los niños, atienden más las quejas de los niños, las otras profesoras a medida que van pasando, menos atención le prestan a las quejas y a los conflictos de los niños, menos atención les prestan a los conflictos. Eso también depende de cada profesora, la profesora más querida, que es menos violenta, la profesora que es más abierta, más diálogo tiene con ellos y cuando el problema lo resuelve el coordinador, el coordinador si es una persona aún más abierta al diálogo.

La exclusión del trabajo como estrategia específica para reparación del daño y la transformación del comportamiento:

El regreso de los estudiantes se condiciona a la reparación del daño intencional causado en materiales propios y ajenos, y a hacer uso no agresivo de los mismos.

Por ejemplo, yo noté mucho dentro del grupo cuando yo llegué al colegio, que los niños destruían lo que hacían, que si trabajamos con plastilina y el niño había hecho algo muy bonito el otro se lo pisaba, se lo aplastaba; que si íbamos a trabajar con barro, con pintura, el único interés de los niños era pintarle el uniforme al otro, pintarle la cara al otro, hacerle daño al otro y no se disfrutaba de eso. A partir de esto tuve una estrategia, los niños que no valoraran o no cuidaran su trabajo, que uno les llevaba los materiales, ya fuera papel silueta o barro, que el niño no lo hiciera, pues a la próxima actividad no trabajaba, porque no le interesaba y no respetaba. Esa estrategia a mí me dio resultado porque empezaron a valorar su trabajo, empezaron a valorar la actividad, querían estar en ella y ya empezaron a cambiar su comportamiento. En este momento llevo 30 fotocopias para hacer un trabajo y sé que los niños me presentan el trabajo, los 30 los exhibimos, los criticamos, lo valoramos, nos parece muy hermoso, lo seleccionamos, ya ellos valoran su trabajo, pero cuando llegué al comienzo del año, no podía hacer ninguna actividad de tipo recortado-pegado, porque recortando se cortaban el pelo, se cortaban las pestañas, se cortaban las cejas, se cortaban el uniforme.

Entrevista a la profesora del grupo Primero B de la Institución 1²²

De la entrevista hecha a la profesora del grado Primero B²³, destacamos los siguientes aspectos con relación a la percepción y a las estrategias empleadas para superar el impacto de la adversidad en el comportamiento social de sus estudiantes:

Existe un nivel de agresión mayor en la institución y en el grupo que en otras instituciones. El nivel de agresión resulta sorprendente frente a la percepción de encontrarse en una

22. Las profesoras hacen su entrevista de manera individual.

23. La profesora del grupo primero B pide no ser grabada, por lo que el texto, que son notas de su intervención, carece de riqueza expresiva y narrativa.

zona de la ciudad aparentemente calmada y, por el contrario, los estudiantes parecen ser más agresivos que los de otras zonas de la ciudad marcadas por el conflicto armado y el control cotidiano por parte de los grupos armados.

Son más agresivos, aunque yo tenía una idea distinta del colegio, pues la zona donde yo trabajaba que era más violenta, yo pensé que aquí por ser distinta la zona eran más pasivos los niños.

Sin embargo, las agresiones no trascienden ni parecen tener influencia del exterior.

En el salón se ven amenazas: “Yo te casco” dicen ellos, pero no trascienden. El ambiente es pesado, aunque yo no conozco bandas, yo no creo que los niños estén influenciados por ellos.

La familia no es un apoyo para superar los comportamientos sociales de agresión. No se preocupan por los hijos ni ejercen influencia de cambio en sus actuaciones, al contrario, las profundizan.

En cuanto a los padres, estos son despreocupados, uno pone la queja a los padres y ellos dicen que los niños no reciben la autoridad de ellos, casi no vienen, son muy desconectados del colegio, los padres no colaboran con el proceso que se lleva con los niños y mientras no haya un trabajo entre los padres y el colegio es muy difícil.

¡No sea hijueputa! eso me dijo un niño. Cuando indagué a su mamá por el comportamiento, ella me dijo que era que ella peleaba con el hijo mayor y el niño lo veía.

Percepción de distanciamiento entre el colegio, los padres y madres y las educadoras.

Como llevo poco tiempo no sé bien, aunque está el coordinador y la psicóloga (practicante), aunque ella no ha realizado actividades con nosotras.

Los instrumentos de tratamiento de conflictos y en particular, el manual de convivencia, resultan extraños a las necesidades y prácticas de la profesora.

Es una muy cosa muy complicada y está descontextualizada.
No lo uso para estas situaciones.

El diálogo persuasivo (que quizás ya no se pueda llamar diálogo, aunque así lo nombre la profesora) es la estrategia que la profesora manifiesta utilizar ante el impacto del medio en sus estudiantes.

Yo los llamo, a cada uno y lo aconsejo: Usted es muy inteligente, respete a sus compañeros, mire, vea esto y lo otro.

Análisis de la entrevista a niños y niñas del grado primero de la institución 1

Grupo Primero A

De las entrevistas hechas a niños y niñas del grupo Primero A, (7 a 10 años) inferimos algunas prácticas y argumentos frente al modo como ven y tratan sus conflictos e identificamos capacidades en la mediación y expresión de intereses:

- Los conflictos violentos del contexto les generan miedo y no tienen una explicación ni comprensión del mismo. Los actores armados, al igual que las autoridades de policía también les generan miedo, al tiempo que reconocen que son estas autoridades quienes les podrían proteger.
- Los conflictos propios se nombran generalmente como “peleas”. En ellos, la primera alternativa es pelear y en última instancia, acudir a la profesora: “Yo a veces le digo a la profesora, y cuando no, les pego, yo no me quedé con las manos cruzadas”.
- Según los estudiantes del grupo primero A, su profesora acude a recursos como:

La conversación, llamando la atención y confrontando el modo de actuar. Esto significa aceptar la queja como relevante (para otros y para la cultura generalizada, la queja y quien las pone, es despreciable).

Enviar una “nota” a los padres para que intervengan sobre

el comportamiento agresivo. Esto no siempre es posible y se recurre a discreción, debido al maltrato que algunos padres y madres pueden ejercer sobre los chicos.

Apoyo de instancias de mayor poder de disuasión como la coordinación de disciplina, en primer lugar, y la rectoría, como recurso último.

Autorización a los estudiantes para que actúen en su defensa y en la disuasión del agresor por vía de la fuerza cuando se desborda en agresiones y no responde a ningún recurso diferente: “Porque cuando me pega Santiago, el grande, yo si le pego, porque la profe ya nos ha dicho que con permiso de ella le peguemos” (Una niña).

La profesora les genera confianza al momento de buscarla como recurso de protección y mediación, lo que no significa que siempre recurran a ella. También encuentran atractivas sus clases, lo que genera intereses y disminuye agresiones y deserciones.

Grupo Primero B

De las entrevistas hechas a chicos y chicas del grupo Primero B, de 8 años, inferimos prácticas y argumentos frente al modo como ven y tratan los conflictos, así como observamos la capacidad de expresar y mediar sus intereses:

- El miedo al adulto aparece desde el primer momento, esperando castigo: “¿por qué yo, yo qué hecho?”.
- Los disgustos se expresan mediante agresión directa incluso frente al adulto. No se ve mucha disposición a la mediación. “Un día que su abuelita vino por usted, usted le dijo: ¡que va, no se meta en mi vida!, y le metió una patada”.
- No se recurre ni confía en la profesora en la resolución de problemas: “No me gusta que la profesora se meta”.
- Muestran disgusto frente al tono de la profesora (gritos) para inducir al trabajo de clase: “Como a la profesora le gusta tanto gritar (...) nos grita porque no trabajamos”.

- Se quejan de malos tratos físicos de la profesora: “Yo a la profe le digo que un niño está molestando y ahí mismo ella le pega con una regla”.
- El disgusto que se expresa en el rechazo al trabajo de clase y a asumir un comportamiento de necesidad o agresivo: “Peleo, me pongo a necio”.
- Algunos estudiantes recurren a la acusación a otros compañeros buscando que se les castigue: “Nosotros le decimos a la profesora y ella los castiga”.
- Frecuentemente se asume el quedarse callados ante la agresión recibida: “Cuando me pegan yo me quedo calladita”.

Comentarios acerca de las prácticas y argumentos de los niños y niñas y su percepción acerca de las profesoras, en la Institución 1 grado 1°

Pese a vivirse de manera indirecta el impacto de un contexto violento (y no directa como en la institución 1) la ausencia de una cultura de mediación pacífica y legal de conflictos y de reconocimiento frente a los diversos intereses y formas de expresión se hace visible en los niños y niñas.

- Estos se encuentran permanentemente en situación de defensa o ataque.
- Quien no se defiende o no es protegido por alguien más fuerte, será víctima frecuente de agresiones.
- En principio, el adulto genera miedo. Esto puede cambiar dependiendo del tipo de interacción que se haya vivido y planteado por parte del adulto.
- Hay ambigüedad en el uso y valoración del recurso a la profesora como mediadora y como garante de protección: Mientras para algunos es una alternativa válida y confiable, para otros es despreciable (ser “sapo”), mientras que un tercer grupo busca a la autoridad para provocar el castigo del otro, sea o no agresor.

Identificamos las siguientes prácticas por parte de las

profesoras como estrategias frente a comportamientos agresivos frecuentes en los niños y niñas de grado primero.

- El diálogo es comúnmente aceptado pero ejercido y aplicado con matices, como su limitación en momentos de agresión fuerte o continua, o la duda sobre la eficacia de sus resultados.
- Para una de las profesoras, el grito y el castigo, aún físico, son frecuentes en el manejo de comportamientos de agresión e incluso como mecanismo de presión para el trabajo de clase.
- La queja. Mientras que para una profesora se trata de un medio para identificar un conflicto, para evitar prácticas de retaliación y venganza por parte de los propios niños, para otra, la queja no siempre es bien acogida ni valorada, ni existe la confianza para recurrir a ella; también se manipula la queja a favor propio.
- Pedir la presencia de autoridades institucionales y familiares ante la gravedad de las acciones o ante la insuficiencia de las alternativas adoptadas: Para una profesora es una opción segunda y poco deseable, para otra es una alternativa de primer orden, aunque tenga entre sus efectos el aumento de la desconfianza de los niños ante su profesora.
- La autorización a la propia defensa en caso de agresión continua, y como forma de disuasión del agresor. Esta práctica, bastante controvertida, se encuentra justificada en el contexto cultural del colegio por tres motivos: La inminencia de un ambiente que promueve la autodefensa, legal o ilegal, como la fórmula de protección más efectiva; la orientación de los padres de “no dejarse pegar”; la imposibilidad de la profesora de poder garantizarles el respeto ante la frecuencia e intensidad de las agresiones, lo que la lleva a autorizar la defensa propia; y el desprestigio del recurso a la autoridad como protector y mediador, muy arraigado en la cultura: Quien recurre a

la autoridad es un “soplón”, un “sapo”, o quien busca con este acto un provecho especial para sí. En varios casos se ve que se recurre a la autoridad²⁴ de la profesora cuando se ve perdida la pelea.

Análisis de las observaciones de campo en los grupos de primero de primaria la institución 1

Observación no-participante

Dos aspectos resultan fundamentales al momento de preguntarse por la capacidad de generar resiliencia en los estudiantes por parte de las profesoras: El primero es el estilo y tono *dialógico*; el segundo es la *pertinencia pedagógica*. Visto en clave de resiliencia, con el estilo y tono dialógico y con la pertinencia pedagógica se pretende “enriquecer vínculos prosociales, fijar límites claros y firmes, promover habilidades para la vida, brindar apoyo y afecto, establecer y transmitir expectativas elevadas, y brindar oportunidades de participación significativa”²⁵.

El primero, el estilo y tono dialógico, corresponde a la intención de hacer interlocución con sus estudiantes, de establecer una relación interpersonal que toque su subjetividad y produzca comportamientos tendientes a la autonomía. Esto implica establecer una conversación constante a partir de sus intereses, acciones, comportamientos, preocupaciones. Implica evitar al máximo tonos, palabras, acciones que descalifiquen al otro y rompan vínculos y relaciones de confianza, en una palabra, evitar posturas autoritarias.

24. No incluimos recursos identificados en la práctica de la profesora y que no son percibidos como tales por los estudiantes como las actividades lúdicas, artísticas y de reconocimiento público y familiar. También los otros instrumentos aplicados en la investigación como el registro de adversidad y agresividad, nos muestran en grupo, avances en la capacidad de mediación y una significativa disminución de la agresión así como de la pasividad.

25. Este modelo llamado “rueda de la resiliencia” se aplica tanto para individuos como para ambientes e instituciones. En este caso, para las escuelas (Henderson y Milstein, 2003:77).

La pertinencia pedagógica significa tomar como referente los intereses, necesidades y problemas de los chicos y chicas, y también abrirle nuevas perspectivas y expectativas altas. Es tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje.

En la institución 1, en el grado primero, observamos prácticas favorables a la resiliencia, como prácticas desfavorables, así:

Con relación al estilo y tono dialógico:

Grupo 1A: Extractamos la siguiente observación:

Los niños estaban regresando del descanso y estaban inquietos. “¡Muchachos por favor!” Conversa con ellos y los pone a que ellos mismos tomen la decisión: “Levanten la mano los niños que van a hacer silencio”. Con esta clase de diálogo, se puede ver una construcción que media con los niños.

En un momento dos estudiantes estaban interrumpiendo y las palabras de la profesora fueron: “¡Santiago por favor! ¡Laurita silencio!”

Grupo 1B: En el grupo, una situación frecuente es la siguiente:

Después del descanso, al ingresar al salón los niños están inquietos, razón por la cual la profesora comienza a organizarlos para dar inicio al trabajo. Juan Esteban, Manuela, Angie, Daniela, son nombres pronunciados por la profesora para organizar. Estando en esa función se escucha el primer “Chiiiiiiiiissss”, que silencia por un momento a los niños, acción que continua con nombres que más que pronunciados son gritados: “¡Cristian, Juan Esteban!; ¡Daniela, preste para acá esa naranja que en el salón no se come!”

La profesora desde su escritorio, sentada, desde donde se escucha nuevamente “Chiiiiiiiiissss”, organiza. Son los niños los que salen a su encuentro para mostrarle las tareas o los avances. Continúa: “Cristian haga la cuenta que yo sé que usted es capaz; Nuri, no converse con ella que no la deja continuar; Vóteme el chicle, vóteme el chicle; ¡Yulí, Yulí no se pare, Yuliiii!; ¡vea, Juan Esteban!”. Los comentarios de la profesora son más regaños o gritos que llamados de atención o comentarios.

En cuanto a los niños, ellos al comienzo más que inquietos, son poco silenciosos, cuando no suena el “Chiiiiiiissss”; se escuchan murmullos y conversaciones, a medida que pasa el tiempo se comienzan a dispersar, a conversar más alto, a jugar con golpes o a moverse por el salón —que como no es muy amplio, no es mucha la movilidad que permite—. Nuevamente el “Chiiiiiiissss”, desde el escritorio.

Mientras que en la situación del primer grupo se hace visible la intención dialógica, en la segunda no se observa interlocución. Sólo mandatos en tono que hace difícil el acercamiento y la interrelación. Los efectos son diferentes: En la primera, los niños se involucran, mientras que en la segunda, se dispersan, generando un desorden peor. La mediación requiere de estilos y tonos de diálogo e interlocución.

Con relación a la pertinencia pedagógica

Grupo 1A: Con relación a la pertinencia pedagógica observamos:

La actividad que realiza la profesora es una lectura de un cuento, para esto los saca del salón y los sienta en el corredor, permitiendo que se acuesten o se sienten como ellos quieran, como en el cuento hay imágenes y diálogos, los utiliza para hacer participativa la lectura.

Grupo 1B: Esta situación es frecuente:

Se están realizando 3 actividades al mismo tiempo: Sumas unos, dictado otros —que es el que está dirigiendo la profesora—; y el resto está copiando de un libro “El manual de seguridad de un ejecutivo”, para aprender a escribir, manual que comienza con las precauciones que debe tomar un ejecutivo cuando usa su vehículo, —llama la atención esto, porque ni el contenido o los dibujos ayudan a involucrar a los niños en lo que están haciendo—, los niños el único hilo conductor que identifican de la clase es el “Chiiiiiiissss”, o los gritos de la profesora, actos en los cuales por breves momentos los niños hacen silencio.

Observación participante

El punto de partida fue la lectura de los dilemas: *Solucionar los problemas hablando y no a golpes*, donde el

tópico generador es *Es de torpes vivir a golpes*, y hacer cumplir las normas en los juegos, con tópico generador *Si hay reglas claras las cosas no se hacen a las patadas*, de Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo (2000), adaptadas y contextualizadas al aula de clase. En medio de la lectura a los niños se les hacían preguntas que buscaban ver su forma de actuar en las circunstancias narradas. Terminadas las lecturas se indagaba en los niños qué otros conflictos surgían en el aula o en el barrio y cómo eran solucionados por ellos.

En la segunda parte de esta observación, se le da a cada estudiante material de trabajo en donde él dibuja las distintas situaciones que se viven en el aula y en el barrio diariamente. El propósito es recoger por medio de las expresiones pictóricas las percepciones e interpretaciones que los niños hacen en medio del conflicto, así como el modo de relacionarse al momento de trabajar juntos.

Primera lectura: *Es de torpes vivir a golpes*

En el corredor, acá afuera se encuentra el Gordo y Felipe, quienes llevan camiseta de fútbol del equipo azul, con otros niños que llevan camiseta roja. Los dos grupos se retan a pelear y Felipe le da un cabezazo a otro. Cuando este cae al suelo, sus amigos salen en defensa de manera amenazadora, ¡qué, que pasa con él, pues, que pasa! El Gordo y Felipe salen huyendo con miedo porque los otros le iban a pegar. Cuando llegan al patio corriendo porque le iban a pagar, se encuentran con otros dos amiguitos, Toni y Andrea. Andrea le pregunta la razón a Felipe, ya que por el cabezazo le pusieron el ojo rojo, le hincharon el ojo, entonces Andrea toda preocupada le pregunta al Gordo ¿qué le pasó?, y este le cuenta lo ocurrido y era que en el corredor se iban a poner a pelear simplemente porque tenían una camisa de color distinta.

Terminada la lectura se pregunta: ¿Ustedes qué hubieran hecho? Algunas de las respuestas de los niños en medio del diálogo fueron las siguientes:

1ºA: En este grupo se realizaron las mismas lecturas que se hicieron en el grupo B, pero estas apuntaban más a develar las situaciones del contexto barrial.

Antes de comenzar las lecturas se pregunta ¿Ustedes pelean mucho en la cuadra?

- ¡Sí!

¿Y por qué pelean?

- Porque dicen muchas palabras

- Porque queremos matar a los ladrones y a los que molestan

- Por buscar camorra

- Por no perder los puños

- Para no perder las patadas

- Para no perder la ahorcadita

Se les cuenta esta otra historia:

Cinco niños del barrio juegan a escondidas en el parque, y Camilo el más grande y más fuerte fue descubierto por... ¿quién? —en estos momentos les pregunto por los nombres, y los mismos niños le dan el nombre a los personajes— Juan. Y Juan era más pequeñito que Camilo, cuando Camilo sale corriendo Juan también sale corriendo para liberar la patria, pero qué es lo que hace Camilo que es el más fuerte, le pone zancadillas y ¿qué pasa? Se cae.

¿Ustedes qué harían ahí? ¿Si estamos jugando y hay un niño tramposo ustedes qué hacen?

- Pelearía

- Pelar, porque ellos buscan puesto

- Destortillarlo y ¡pom, pom, pom!

- Decirles las reglas del juego

- Que no haga trampa

- No jugar con él

- ¡Ah, no!, vea, que exista la honestidad

- Que no peleen y que la guerra esté en paz.

Realizada la lectura realizan sus dibujos, y al preguntarles por ellos responden:

¿Aquí qué están haciendo?

- Están peleado, dos muñecos peleando, dos bien fuertes
- Este man mató a este man, porque hizo una denuncia que este robó joyas. Un niño le pregunta que si lo que tiene el muñeco es un cuchillo y el niño contesta: No, es una pistola.

¿Y quién resuelve estos problemas? Entre varios niños contestan:

- Él
- La policía
- El fiscal

En los dibujos aparecían:

- Un edificio y la calle y un bus
- Una cancha
- Un país
- Unos niños jugando fútbol

¿Qué estás dibujando?

- En estos dibujos están en problemas, porque el otro está enamorado de una mujer y el otro también.

¿Y cuando uno pelea, por lo general por qué pelea?, ¿por qué pelea usted más?

- Porque sí, porque me molestan

Cuando a usted lo molestan ¿qué hace?

- Pum

¿Qué paso aquí?

- Le pegó tres balas a este por una venganza, por meterlo a la cárcel.

Cuénteme ¿aquí qué hizo?

- Es que midieron las casas, entonces como esta era pequeña y esta grande, este estaba enojado y entonces dice: Pelearás conmigo y este mató a este.

¿Y tu qué hiciste?

- Cierito, esta mató a este —señalando los muñecos—, cuando iban a enterrar a este, este mató a este, vea cuán-

ta balacera le pegaron —señalando puntos rojitos en el dibujo—.

Cuente:

- Ve a este le estaba diciendo a este que “venga maricón, peleamos”

¿Y por qué le estaba diciendo esto?

- Porque este puso el denuncia a la policía y este se escapo.

¿Esto qué es?

- Un morado, este es un hombre y una mujer y el hombre le pegó un puño a la mujer, porque esta le quitó la pelota.

Las niñas que son muy pocas son más calladas y trabajan tranquilas, (comparándola con el grupo anterior este grupo tienen menos población femenina). En medio de la actividad la profesora constantemente les pregunta a los niños ¿usted me quiere? ¿Hasta dónde?, como una forma de salir al encuentro de ellos.

Cuénteme:

- Bueno, este mató a este, pero este sobrevivió cuando lo iban a enterrar y mató a este. Cuando lo echaron a la cárcel los policías le pegaron una balacera en las bolas y se le salieron las bolas. Ve a, a este le pegaron una balacera en el estómago; este estaba a amenazando a este porque llamo a la policía.

¿Y la policía es buena o mala?

- Buena

Le cuento —nuevamente el niño que anteriormente había explicado el dibujo acerca de las casas. Bueno, es que los dos midieron las casas y como la de este era más grande y la de este era más pequeña, ahí mismo le dijo: Tú y yo nos pelearemos y el sol se puso triste; entonces, este mato a este y la sangre se regó y él corrió hacia la casa con la pistola y dijo: Ya no me sirve la casa y disparó.

¿Uno qué puede hacer para evitar esto?

- Yo, llamar a la policía

Algo curioso sucedió en este grupo, por estar acostumbrados a realizar dibujos y llevarlos a la casa para que los padres los observen, estrategia que utiliza la profesora para vincular la familia al trabajo con los niños, fueron pocos los dibujos que los niños entregaron. En los pocos dibujos se observa elementos similares a los del grupo anterior: niños con las manos alzadas amenazando al otro, nubes, pájaros, soles, casas. Sus dibujos, haciendo las excepciones son simples, con pocos elementos.

1° B: A este grupo se le pone una historia nueva, aparte de la utilizada para todos, y se les pide que hablen del aula.

Sobre la primera historia destacamos las siguientes respuestas:

-Eso era una pandilla

-Yo le pegaba

-Yo le pegaba en las bolas para defenderme

¿Y si a usted le hubieran puesto el ojo así morado qué hubieran hecho?

-Nada

-Yo los hubiera cogido y le meto una patada

-Si yo fuera grande le pegaría con un destornillador

-A mí me defiende mi papá porque trabaja en la policía

¿Quién más lo defiende, otra persona?

-Yo me defiendo solo

-A mí me defiende mi hermanito

Los niños comienzan a decir: “Ah, una cosa como Leiner y Yiner que se ponen a pelear cada ratito”, “sí, se dan pata”, “es que es una pandilla, una pandilla de Yiner y una pandilla de Leiner”.

Segunda lectura: *Solucionar los problemas hablando y no a golpes*

Estaban jugando Daniel, Manuela, Leiner —nombres de los niños del salón—, estaban jugando escondido; Leiner que era el más fuerte fue descubierto por burbujas la más peque-

ñita —pero no digamos burbujas, sino Manuela—. Manuela la más pequeñita descubrió a Leiner que estaba escondido y salió corriendo para salvar la patria, pero como Leiner era más grande y más fuerte y ágil, le puso zancadillas para que ella no llegara; Manuela muy molesta le dice a Leiner: “No, usted es muy brusco, qué pereza con usted, que es la cuarta vez que le toca contar. Llegan todos los que están jugando y Manuela se queja porque él hizo trampa.

¿Ustedes qué harían ahí? ¿Le pegamos una patada y sacamos a Leiner?

-¡Siiii!, responden unánimemente.

No, otra forma, ¿Qué hacemos?

-Le ponemos un castigo. Que haga ejercicio. Le ponemos una pena. Que se quite la ropa. Que no juegue.

¿Qué más peleas se ves aquí?

-¡Ah!, dándose puños, patadas

Luego de las lecturas y el pequeño diálogo, se continuó con los dibujos, en medio de la actividad se iban recogiendo las interpretaciones de los niños.

¿Qué es todo esto?

-Unos rayos, porque ellos estaban peleando y Dios los castigó

La profesora en un momento me cuenta de la situación de una niña, que aparentemente es muy callada y muy pasiva:

-Es que esta niña, ella tiene otro problema distinto que ella está ahí como... un problema que no he podido saber qué es el problema de ella, no es de indisciplina ni nada, sino como... ¿será mental? En fin, ella no es capaz de captar bien.

Otros dibujos: (voces de los niños)

-Esta tirando piedras a este y este también

-Acá está el gordo peleando, acá están todos jugando y aquí están todos liberándose

-El niño hinchado porque lo aporreó un niño

Hay en varios dibujos niños peleando, otros llorando diciendo: “No por favor”; niños con los brazos abiertos o

alzados. Pregunté por qué los tenían así, me respondieron: “Porque estaban pelando o porque iban a pelear”. Hay otros donde dos niñas están agarradas del cabello, hay dibujos donde los rostros son de malacara, con uñas largas y amenazando a otro; en un dibujo donde se encuentran dos niños dice: “No vasafuga ers taposo” (No, tráfuga, eres tramposo).

No todos los dibujos expresan situaciones de conflicto o violencia, también hay algunos dibujos que expresan otros sentires, por ejemplo: “Papá te amo”, “Mamá te amo”. Dibujos donde peces, flores, ríos, perros, niños cogidos de la mano, estrellas, mariposas, hacen parte del cuadro de armonía.

Comentarios a la observación participante

Es visible la cercanía y familiarización con los temas de violencia en el barrio y su lenguaje, y de agresión al interior del aula.

Las alternativas, en general, tienen que ver con la reacción violenta. Sin embargo, se encuentran matices entre los dos grupos. En el primero aparecen con mayor frecuencia y claridad, elementos de resolución pacífica como: “Decirles las reglas de juego”, “no jugar con él”, “que exista la honestidad”, “que no peleen y que la guerra esté en paz”.

Las alternativas de autodefensa son las más comunes, aunque el grupo primero A reconoce figuras legales de protección y mediación como “el policía”, “el fiscal”.

Aparecen también elementos de esperanza como dibujos de pájaros, soles, casas.

El tipo de relación de las maestras con sus niños, es diferente: Mientras una establece relaciones de afecto visibles y expresas, para la otra su preocupación está más por el comportamiento inmediato de sus estudiantes.

Institución 2: (SDO)

Percepciones sobre adversidad y agresividad

Este instrumento diligenciado directa y totalmente por las educadoras, tiene la función de ayudar a precisar las percepciones que tienen las educadoras del grado primero de primaria de la institución 2 sobre el nivel de agresividad visto en sus estudiantes durante el año escolar, teniendo a su vez como referente el nivel de adversidad vivido por los niños y niñas identificado por sus profesoras. Las percepciones, grupo por grupo, son las siguientes:

Grupo: Primero 1, Profesora 1 (Institución 2)

Estudiante	Sexo	Edad	Adversidad (1 a 3)	Estado inicial (Enero)	Esta Intermedio (Sept.)	Estado final (Dic)	Observación
1	F	8	2	3	2	2	
2	M	7	3	3	2	2	
3	M	7	3	2	2	2	
4	M	9	3	2	2	2	
5	F	9	3	2	2	2	
6	M	7	2	2	2	2	
7	F	7	3	2	2	2	
8	M	7	3	2	2	2	
9	M	7	3	2	2	2	
10	F	8	3	2	2	2	
11	M	7	3	2	2	2	
12	M	7	2	4	3	4	
13	M	7	3	2	2	2	
14	F	7	3	2	2	2	
15	M	7	3	2	2	2	
16	F	7	3	2	2	2	
17	F	7	3	2	2	2	
18	M	7	3	3	2	2	
19	M	8	3	2	2	2	
20	M	9	3	2	2	2	
21	F	8	3	2	2		
22	F	8	3	2	2	2	
23	M	7	2	4	3	2	

24	M	8	3	2	2	2	
25	F	9	3	2	2	2	
26	F	8	3	2	2	2	
27	F	8	2	2	2	2	
28	M	7	3	2	2	2	
29	M	9	3	4	3	2	
30	F	7	3	2	2	2	
31	F	8	3	2	2	2	
32	F	9	3	2	2	2	
33	M	7	1	4	3	4	
34	F	7	3	2	2	2	
35	F	7	3	2	2	2	
36	F	7	3	2	2	2	
37	M	8	3	2	2	2	
38	F	8	3	2	2	2	
39	F	8	3	2	2	2	
40	F	8	3	2	2	2	
41	M	7	3	2	2	2	
42	F	9	3	2	2	2	
43	F	9	3	2	2	2	
44	F	9	3	2	2	2	
45	M	10	2	4	3	2	
46	M	8	3	2	2	2	
47	F	8	3	2	2	2	

Adversidad

La profesora identifica que 40 de los 47 estudiantes del grupo primero 1, viven en situación de adversidad directa (el 85%); 6, en situación de adversidad indirecta (13%), y 1 sin adversidad visible (2%).

Existe una situación de adversidad compartida por la gran mayoría de los niños y niñas y es el hecho de que ellos o sus familias hayan sido desplazados de manera forzada por actores armados del conflicto colombiano. En su mayoría, de origen campesino quienes perdieron todo, incluyendo su proyecto de vida, están en situación de desarraigo, viviendo un choque cultural para el que no estaban preparados. Para algunos significó quedar en situación de indigencia. Para otros que vivían en indigencia o en marginación, paradójicamente les significó encontrar en la ciudad oportunidades

de estudiar, de desarrollar un proyecto que parecía negado. Es el caso de muchas mujeres quienes han visto en esta nueva situación, a la que llegan en contra de su voluntad, y encuentran la posibilidad de tener una vida independiente, pese a su dureza.

Sin embargo, el desplazamiento forzado no ha significado alejarse de la guerra. Por el contrario, en la ciudad de Medellín y en particular en la zona centroriental de la ciudad en la que construyeron sus viviendas (barrios no legalizados llamados “asentamientos”) hay presencia de actores armados que no sólo se enfrentan sino que controlan la vida de sus habitantes aún en su vida privada. Tanto el colegio como sus familias se encuentran bajo este control.

Además de la situación de desplazamiento, indigencia y permanencia en zonas de guerra urbana y control por parte de grupos armados, es frecuente el maltrato y violencia intrafamiliar, el abandono por sus padres, así como la violencia sexual. El estado permanente de riesgo es una característica predominante de la vida de los niños y niñas de este y los demás grupos de primero de primaria de la institución 2.

Agresividad

Agresividad inicial: (46 estudiantes)

(Nivel 5): 0 estudiantes equivalentes al 0%

(Nivel 4): 5 estudiantes, 11%

(Nivel 3): 3 estudiantes, 6.5%

(Nivel 2): 38 estudiantes, 82.5%

(Nivel 1): 0 estudiantes, 0%

Según percepción de la profesora, no había en el grupo, al inicio del año, niños en niveles extremos de agresión y de pasividad. A su juicio la gran mayoría tendía a la pasividad con algo de mediación (nivel 2), lo cual significa un estado aceptable que permitiría sin mucho esfuerzo superar la pasividad y elevar la capacidad de expresión de intereses y de mediación.

Agresividad final

(Nivel 5): 0 estudiantes equivalentes al 0%

(Nivel 4): 2 estudiantes, 4%

(Nivel 3): 0 estudiantes, 0%

(Nivel 2): 44 estudiantes, 96%

(Nivel 1): 0 estudiantes, 0%

Evolución de la agresividad vs. equilibrio de la agresividad

Comparado con el momento inicial, la pasividad moderada (nivel 2) del grupo creció hasta llegar a ser un comportamiento generalizado (96%). Si bien, se mantienen los niveles extremos en 0%, el balance no resulta favorable en la medida en que se incrementó la pasividad durante el año. Igualmente el nivel de equilibrio (nivel 3) no logra ser alcanzado por ningún niño, desde el punto de vista de la profesora.

Adversidad vs. agresividad

En el grupo primero 1 que vive en su mayoría en una situación muy alta de adversidad, la expresión se inicia de manera tímida. No obstante esta adversidad no parece generar comportamientos de agresión directa, y por el contrario, los comportamientos son también tímidos. Al parecer, la interacción en el aula con la profesora y con los demás niños y niñas podría haber incrementado la pasividad.

La agresividad poco evoluciona y se mantiene similar al estado inicial. Al parecer, la intervención pedagógica y el estilo de la profesora no alcanzaron a dinamizar cambios en el comportamiento social. El grupo comienza y termina con un predominio mayoritario de la reacción pasiva de los niños y niñas. No crece la expresión de intereses ni la capacidad de mediación. Esto se corrobora con la observación realizada, en la que la orientación y estilo pedagógico de la educadora pone énfasis en el orden, el silencio, en permanecer quietos, en no molestar, con lo que la expresión de intereses puede quedar sacrificada.

Proceso de comportamiento social

Observamos aquí el desarrollo tenido por cada niño o niña en su comportamiento social con relación a la agresividad, de acuerdo con la percepción de la profesora. El desarrollo lo calificamos como de Avance (A), cuando se logra o se acerca al nivel de equilibrio (Nivel 3) ganando en capacidad de mediación, disminuyendo en agresión o en pasividad. De estabilización (E) cuando permanece igual, sin avances ni retrocesos visibles para la profesora; y de retroceso (R) cuando se incrementa la agresión o la pasividad y decrece la capacidad de mediación.

El resultado final del grupo 1º1 arrojó lo siguiente en 44 estudiantes:

Avance (A): 3 de 46, el 6.5%

Estabilización: (E) 40 de 46, el 87%

Retroceso (R): 3 de 46, el 6.5%

Es visible que hubo pocos cambios en el comportamiento social de los niños, y en especial, avances, a la vista de la profesora. No se ve impacto notorio.

Grupo Primero 2, Profesora 2 (Institución 2)

Estudiante	Sexo	Edad	Adversidad (1 a 3)	Estado inicial (Agresión)	Estado actual (Agresión)	Observación
1	M	6	3	2	2	
2	M	7	3	3	4	Compromiso disciplinario
3	F	6	3	1	1	
4	M	8	3	2	2	
5	M	6	3	2	1	
6	F	7	3	2	2	
7	M	7	3	1	1	
8	M	7	3	3	3	
9	F	6	3	1	1	
10	F	6	3	1	1	

11	M	8	3	2	1	
12	M	8	3	1	1	
13	F	7	3	1	1	
14	M	6	3	3	3	
15	M	6	3	1	1	
16	F	7	3	2	2	
17	M	7	3	2	3	
18	M	8	3	1	1	
19	M	6	3	2	1	
20	F	7	3	1	1	
21	F	6	3	1	1	
22	M	6	3	1	1	
23	F	6	3	1	1	
24	F	6	3	1	2	
25	F	7	3	1	1	
26	M	6	3	5	4	Apoyo psicológico familiar (inicio)
27	M	7	3	3	4	Compromiso disciplinario
28	F	7	3	1	1	
29	F	7	3	1	1	
30	M	6	3	5	5	Proceso de evaluación neurológica
31	F	6	3	1	1	
32	F	7	3	2	2	
33	M	6	3	4	4	Tiene compromiso disciplinario
34	M	8	3	3	3	
35	M	9	3	4	4	Tiene compromiso disciplinario
36	M	7	3	1	1	
37	F	7	3	2	2	
38	F	6	3	1	1	
39	M	7	3	1	1	
40	M	6	3	1	1	
41	M	7	3	2	2	
42	M	7	3	2	2	
43	F	6	3	1	1	
44	F	6	3	1	1	

La profesora sólo diligenció el registro de seguimiento en dos momentos.

Adversidad

Al igual que el grupo Primero 1, de la institución 2, se trata en su mayoría de niños y niñas pertenecientes a la población desplazada por la guerra, de origen rural, o desplazados urbanos y población “destechada” (población urbana en situación de indigencia que va a vivir a los asentamientos); su asentamiento La Mano de Dios tuvo un incendio en marzo del 2003. El control barrial lo tiene en el momento un grupo armado paramilitar. 100% de adversidad directa. Ninguno está en situación de no-adversidad. Esto los pone en situación de tensión entre sí y con los antiguos pobladores, quienes los ven como una amenaza. Se da una situación de encuentro intercultural forzado, que en múltiples ocasiones se convierte en choque cultural, fruto de la exacerbación de los prejuicios raciales, de género y de generación que portan los viejos y los nuevos “vecinos”.

Agresividad

Agresividad inicial: (44 estudiantes)

(Nivel 5): 2 estudiantes equivalentes al 4.5%

(Nivel 4): 2 estudiantes, 4.5%

(Nivel 3): 6 estudiantes, 13.6%

(Nivel 2): 11 estudiantes, 25%

(Nivel 1): 23 estudiantes, 52%

Agresividad final

(5): 1 estudiante equivalente al 2.2%

(4): 5 estudiantes, 11%

(3): 4 estudiantes, 9%

(2): 9 estudiantes, 20.4%

(1): 25 estudiantes, 56.8%

Evolución de la agresividad vs. equilibrio de la agresividad

La evolución de la agresividad en el grupo primero 1 con relación al nivel de equilibrio esperado (Nivel 3: Agresivi-

dad motivada/mediación frecuente), de la profesora 2 de la institución 2, y según su percepción, fue la siguiente:

El nivel 3 de equilibrio fue alcanzado, a juicio de la profesora, por sólo 4 estudiantes de 44 (9% del grupo), con leve disminución con relación al nivel de agresividad inicial. En balance el avance, decreciente, es bajo. Los estudiantes percibidos como agresivos, así como los pasivos, igualmente se mantuvieron en el comportamiento, a juicio de la profesora.

En el grupo predomina la pasividad sin mediación, o con algo de mediación (77% del grupo) en un altísimo porcentaje. Los efectos de la adversidad directa visible en la totalidad del grupo, producen al parecer, un estado de aletargamiento, de desinterés y falta de iniciativa, lo cual es corroborado con la opinión de la profesora.

La agresividad manifiesta como violencia o agresión (Nivel 4 y 5) crece del 9 al 13% siendo favorable que sea el comportamiento de una minoría, pero su tendencia al crecimiento debe llamar la atención. Lo realizado es aún insuficiente para alcanzar un comportamiento social con equilibrio en la expresión de la agresividad.

Adversidad vs. Agresividad

Dado que la adversidad para todos, según la percepción de la profesora, es muy alta, la relación entre adversidad y agresividad no muestra relación causal con relación al comportamiento. Esto muestra que la diversidad de comportamientos va más allá de la condición inicial de desventaja, con lo que aparece visible la importancia y el carácter decisivo de otros factores, entre los que se cuenta las acciones pedagógicas y el estilo de la educadora.

Proceso de comportamiento social

Observamos aquí el desarrollo tenido por cada niño o niña en su comportamiento social con relación a la agresividad, de acuerdo con la percepción de la profesora.

Por avance (A) se entiende el acercamiento al nivel 3 de la escala de agresividad, es decir, a la expresión de intereses y de valoraciones de lo social a través de la mediación dialógica. Por retroceso el alejamiento del nivel 3. Y la estabilización, como la permanencia en el mismo nivel.

El resultado final del grupo 1º 2, arrojó lo siguiente en 44 estudiantes:

Avance (A): 3 de 44, el 6.5%

Estabilización: (E) 36 de 44, el 82%

Retroceso (R): 5 de 44, el 11.5%

Según este análisis del proceso de comportamiento social desarrollado en el año, es notorio el porcentaje de niños y niñas que permanecieron con idéntico comportamiento (82%), de principio a fin, según la percepción de la profesora, dato coincidente con los anteriores análisis. También vale señalar una tendencia a mayor retroceso que avance, aunque no es significativa. No obstante, en los procesos sociales un número tan elevado de estabilización de comportamientos, en especial de los pasivos, da la impresión de ser un retroceso más que un avance o una consolidación, y aún más cuando el nivel de logro de equilibrio (nivel 3) es precario, tal como ya se observó.

Grupo Primero 3: Profesora 3 (institución 2)

Estudiante	Sexo	Edad	Adversidad (1 a 3)	Estado inicial	Estado Intermedio (Sept.)	Estado final (Dic.)	Observación
1	M		2	4	3	2	
2	M		2	4	3	3	
3	F		2	1	3	1	
4	M		3	5	5	4	
5	F		3	3	3	3	
6	F		3	5	3	3	
7	M		2	4	3	4	
8	M		2	3	3	2	

9	M		2	5	3	2	
10	F		2	5	4	4	
11	F		2	1	3	1	
12	F		2	1	1	1	
13	M		3	4	3	3	
14	M		2	3	3	3	
15	M		3	4	3	2	Desertó
16	F		3	4	3	3	
17	M		3	4	4	2	
18	F		2	1	3	1	
19	M		3	5	5	4	Desertó
20	M		2	3	3	1	
21	M		2	3	3	-	Desertó
22	M		3	5	5	4	
23	M		3	4	3	3	
24	M		3	5	4	5	
25	M		3	5	5	3	
26	F		3	1	1	1	
27	M		3	5	4	5	
28	M		3	5	3	3	
29	F		2	3	3	-	Desertó
30	M		3	5	3	3	
31	F		3	3	3	2	
32	M		2	3	3	2	
33	F		2	3	3	2	
34	M		2	5	3	2	
35	M		2	3	5	3	
36	M		2	3	4	2	
37	M		2	3	3	2	
38	M		2	3	3	2	
39	M		2	5	4	2	

La profesora identifica que el 100% de los 39 estudiantes viven en situación de adversidad, directa o indirecta. De los cuales, 17 de 39, el 43.5%% viven en extrema adversidad; y los restantes, en situación de adversidad indirecta (22 de 39).

Agresividad inicial: (39 estudiantes)

(Nivel 5): 13 estudiantes equivalentes al 33.5%

(Nivel 4): 8 estudiantes, 20.5%

(Nivel 3): 13 estudiantes, 33.5%

(Nivel 2): 0 estudiantes, 0%

(Nivel 1): 5 estudiantes, 12.5%

Agresividad final

(5): 2 estudiantes equivalentes al 5%

(4): 5 estudiantes, 12.5%

(3): 11 estudiantes, 28.5%

(2): 13 estudiantes, 33.5%

(1): 6 estudiantes, 15%

Desertaron 2 estudiantes (5%)

Evolución de la agresividad vs. equilibrio de la agresividad

La evolución de la agresividad en el grupo primero 3, de la institución 2 con relación al nivel de equilibrio esperado (Nivel 3: Agresividad motivada/ mediación frecuente), de la profesora 3 de la institución 2, y según su percepción, fue la siguiente:

El nivel 3 de equilibrio fue alcanzado por el 28% de los estudiantes, con una reducción leve frente al 33% inicial. Los niveles de agresión (4 y 5) disminuyen considerablemente, pasando del 53% al 17%. Por el contrario, los niveles de pasividad (1 y 2) aumentaron significativamente, pasando del 12% al 48%.

Estos cambios, especialmente el incremento de la pasividad percibido por la profesora 3 merecen ser seguidos a través de otros instrumentos para identificar los factores que incidieron en ellos.

Evolución de la agresividad vs. nivel de adversidad

De los 17 niños identificados en el nivel 3 de adversidad, 8 (el 47% de niños en adversidad directa) cambiaron favorablemente en su nivel de agresividad y su capacidad de

mediación, acercándose al nivel de equilibrio. Los demás, el 53%, permanecieron igual o se alejaron del nivel de equilibrio de la agresividad y la medición.

De los 22 niños que se encontraron en el nivel 2 de adversidad (indirecta), 5 avanzaron en capacidad de mediación, mientras que los demás (17) permanecieron igual o decrecieron.

En conjunto, 13 niños de 39 se acercaron al nivel 3 de equilibrio, el 33%; el restante 67%, permaneció igual en su comportamiento social, o decreció en su capacidad de mediación, aumentando la agresión o la pasividad, según el caso.

Proceso de comportamiento social

Observamos aquí el desarrollo tenido por cada niño o niña en su comportamiento social con relación a la agresividad, de acuerdo con la percepción de la profesora 3 de la institución 2.

El resultado final del grupo Primero 3 arrojó lo siguiente en 39 estudiantes:

Avance (A): 14 de 39, el 36%

Estabilización: (E) 12 de 39, el 31%

Retroceso (R): 13 de 39, el 33%

En igual proporción, la experiencia vivida para algunos generó avances en el comportamiento social; en algunos, estabilización, y en otros, retroceso, en proporciones similares, lo que lleva a preguntarse si la disparidad en los cambios de comportamiento en los niños y niñas pudiese indicar diversidad de reacciones frente al modo de intervención. Esto se da especialmente cuando aparece ambigüedad o contradicción en la actuación del adulto, en este caso de la educadora. Ambigüedad consistente en intervenir en momentos en forma amable, produciendo confianza, mientras que en otro se interviene de manera drástica generando temor o rabia. Con ello, los sentimientos encontrados en los niños

desembocarían en reacciones igualmente ambiguas, entre el afecto y el temor. Estas inferencias deberán ser contrastadas con otros instrumentos.

Aspectos significativos para la interpretación

Del registro de percepciones de adversidad y agresividad aplicado por las profesoras de la institución 2, destacamos:

Una situación de adversidad compartida por la gran mayoría de los 1.800 niños, niñas y jóvenes de la institución 2, y en particular, de los 130 niños y niñas del grado primero de primaria. Se trata de vivir una situación de desplazamiento forzado para la mayoría (1.200 de 1.800 alumnos) a causa de la guerra, lo que los obliga a abandonar la ciudad y a establecerse en asentamientos —barrios de vivienda irregular, situados en zonas geológicamente de alto riesgo—, compartidos con pobladores urbanos en situación de indigencia —llamados “destechados”—, algunos de los cuales han llegado allí por efectos del desplazamiento urbano producido por el conflicto armado nacional que hace presencia en las ciudades. Como efecto de ello, los asentamientos tienen alta presencia de actores armados con acciones no sólo en el campo militar sino en el control de la vida cotidiana, de las organizaciones comunitarias, y en especial, al interior de la vida de la institución en lo referente a la convivencia escolar.

Como consecuencia, los chicos y chicas están conviviendo con dinámicas de guerra y con sus actores, y con su “comportamiento social”. El choque cultural generado por el desplazamiento forzado también es motivo de conflicto permanente con la “cultura escolar”.

Una situación de adversidad destacada por las profesoras de grado primero de la institución 2, es la relación y ambiente familiar de muchos de ellos: Abandono, maltrato, desinterés y poco acompañamiento. A esto se suma la dificultad que muchas de las familias tienen por la situación

de indigencia, desempleo, analfabetismo o precario nivel escolar, por lo que es difícil que puedan apoyar los procesos de aprendizaje escolar.

El grado de adversidad de la gran mayoría de los estudiantes de grado primero se ubica en el nivel 3 (adversidad directa), con el 78%, y en el nivel 2 (adversidad indirecta) de la escala propuesta, el 22%.

La evolución de la agresividad durante el año, con referencia a alcanzar un nivel de equilibrio en la agresividad —nivel 3, agresividad motivada y expresión de intereses con mediación frecuente— presenta como datos comunes en los tres grupos de primero de primaria de la institución 2:

- El predominio de la pasividad, que se incrementa durante el año (niveles 1 y 2): 96%, 77% y 48.5%.
- Pocos logran expresar sus intereses, con mediación (nivel 3): 0%, 9%, 28.5%.
- Los niveles de agresión (niveles 4 y 5) terminan siendo relativamente bajos: 4%, 13% y 17.5%.

En la relación entre adversidad y agresividad, es notorio que el nivel de agresión es relativamente bajo pese a la alta adversidad, mientras que lo que predomina es la pasividad durante todo el período de indagación, tal como lo precisamos anteriormente. Sin embargo, un grupo muestra a su profesora un comportamiento diverso que lleva a preguntarse si era posible alcanzar logros en expresión de intereses y mediación, y qué pudo haber movido tal resultado.

Como balance de cambios en el comportamiento social nos preguntamos si finalmente hubo avances (A), estabilización (E) o retrocesos (R). Este indicador señala el porcentaje de niños que tuvieron algún avance durante al año escolar. Encontramos que, a juicio de las profesoras:

Hubo avances para el 6.5% de los niños del primer grupo; 6.5% en el segundo grupo, y 36% para el tercero. Son muy pocos para dos de los tres grupos, y hay un avance impor-

tante en uno de ellos, en el grupo 1.3 que marca diferencia también en lo referente al comportamiento social.

Permanecieron con el mismo comportamiento inicial la gran mayoría de los estudiantes: 87%, 82%, y el 31% respectivamente. Significa que no hubo impacto significativo para superar la pasividad predominante pese al interés y preocupación de las profesoras, y al contrario, la pasividad con poca o ninguna mediación se reforzó en los tres casos: Pasividad final en el de 82% inicial a 96% en el primer grupo; permanencia en el 77% y crecimiento del nivel 1, en el grupo 2; e incremento notorio del 12.2% al 48.5%, en el grupo 3.

Hubo relativamente un bajo retroceso (R), mayor polarización en comportamientos de agresión o de pasividad: En el primer grupo, el 6.5%; el 11% en el segundo, y el 33% en el tercero. En el último grupo hubo incremento tanto de la agresión como de la pasividad, lo que significa que la acción de la educadora disparó reacciones en sentidos opuestos.

Todo lo anterior nos lleva a preguntarnos por el resultado presentado, en donde es notorio el incremento de la pasividad, así como la poca evolución —estabilización— en el comportamiento social.

Este resultado podría ser explicado indagando la relación *sistémica* de diversos factores en los que vemos que es necesario profundizar, entre los cuales señalamos: El peso específico que la adversidad puede tener en el comportamiento social; un contexto que impone un modo de comportamiento social; las dificultades institucionales vividas durante el año que no han permitido estructurar una estrategia coherente y articulada en la que confluyan la institución, las educadoras y la comunidad; y las concepciones y prácticas pedagógicas de las educadoras y las alternativas que desarrollan.

Estos factores son comunes a los otros grupos y educadores del grado primero y los demás de la institución.

Análisis de la entrevista a las profesoras del grado primero de la institución 2²⁶

Presentamos a continuación el análisis de las visiones e interpretaciones presentadas por las educadoras del grado 1° de la institución 2, mediante entrevista grupal. Se trata de reconstruir los conceptos y argumentos con los que las profesoras leen la situación y las violencias vividas por los niños y niñas de sus grupos, a partir de los cuales se soportan y justifican las alternativas empleadas para superar su impacto. Identificamos los siguientes:

La agresión como respuesta permanente en la interrelación cotidiana con sus pares:

Profesora 1: La mayor dificultad que tenemos con los muchachos es el nivel de agresividad tan tremendo y la poca tolerancia.

La ausencia de familia o un ambiente familiar “sin normas” o con normas que contradicen a las aceptadas y propuestas por el colegio y las profesoras:

Profesora 2: Los que tienen familia son sin normas y otros no tienen familias.

La socialización callejera, es escuela de los niños:

Profesora 2: O sea, que salen del colegio para quedarse en la calle.

Los niños viven prácticamente solos:

Profesora 1: No hay ningún tipo de acompañamiento.

Violencia familiar como estrategia de control de los padres a los comportamientos no aceptados de los niños:

Profesora 3: No podemos compartir esto con la familia ni exigirles porque la solución que tienen es golpear a los niños.

26. Las profesoras decidieron hacer entrevista grupal y no individual. La similitud de opiniones y la cercanía en sus prácticas cotidianas hace posible trabajarlas como un único texto.

La escuela, un sitio de solución para las familias al cuidado de los niños:

Profesora 2: Yo ya he hablado varias veces con la mamá, hasta que la última vez le dijo al niño: “Luis, entonces, decime qué hago con vos, yo no tengo con qué pagar quién te cuide, entonces Luis”. Y ella a mí me dice: “profe, déjemelo ahí hasta diciembre, déjemelo ahí”; y yo: no, es que un niño que no hace nada se convierte en un conflicto, porque no hace nada académicamente, pero empieza a jugar con aquel, a molestar a aquel, a quitarle el lápiz al otro, a moverse, es de los que cantan como si estuviera ¡haga de cuenta un loquito!

El hambre de los niños genera mucha agresividad:

Profesora 2: Se comen la comida de los otros, esa es otra cosa. Yo pienso que esa falta de alimentación en las casas les está generando también mucha agresividad, la mayoría de los niños llega al colegio sin desayunar.

Los niños (de primero de primaria) son plenamente responsables de sus actos:

Profesora 3: Con el robo, los niños son concientes de que están cogiendo un lápiz, un borrador, que están cogiendo plata, ellos saben qué están haciendo eso, eso no lo están haciendo por inocencia. Ellos saben que están cogiendo eso y que eso es un robo.

Los niños evaden la mediación de su profesora:

Profesora 3: Uno se les acerca “no profe es que estamos jugando” y estaban peleando, cierto, como quien dice: “para que esta no se meta aquí en el conflicto que tenemos, para que no se venga la norma, la disciplina, no, estamos jugando”; yo digo: es que uno no juega así.

Para los niños, “El culpable siempre es el otro”.

Algunos adultos externos y padres de familia intervienen agrediendo a los niños señalados como agresores, de manera directa:

Profesora 1: En mi grupo si ha pasado, varios padres de familia inclusive vinieron a buscar a Sebastián, yo no sé qué le iban hacer, ese día no vino, pero lo vinieron a buscar.

El diálogo es una alternativa necesaria pero insuficiente:

Profesora 3: Dialogar con ellos, hacerlo como tomar conciencia de lo qué hiciste bien, qué hiciste mal y cuando el asunto está así muy grave, ya de pegarse y de aporrearse, entonces le toca a uno ejercer fuerza ahí y a separar y después hablar.

Profesora 1: Yo pienso que realmente con los niños de primero uno habla, uno le hace la observación, un consejo, una sugerencia, pero uno nunca tiene una respuesta de ellos, nunca responden nada, yo siempre acudo a los papás, a contarles lo que pasó, a indagar haber lo que hay ahí atrás y si se requiere pues, ayuda de la psicóloga, no solamente para los niños, sino más para las mamás.

La alternativa institucional más generalizada es el proceso disciplinario. Es insuficiente para mediar conflictos y es meramente funcional:

Profesora 2: Yo pienso más que el proceso disciplinario que está institucionalizado, no es para mediar conflictos, es para el colegio zafarse de los conflictos, porque es que si vamos a mediar conflictos, habría que entrar a solucionar situaciones, pero es que el colegio tampoco está en disposición, ni tiene las herramientas con qué solucionar, porque entonces teníamos que entrar a ver qué tiene el colegio para entrar a educar padres, en estos momentos no tenemos nada, para entrar a educar padres, no hay como, herramientas.

La intensidad del conflicto lleva a recurrir a alternativas de corte autoritario, aún en educadores que se formaron y valoran las pedagogías dialógicas y democráticas, generándose ambigüedad y un conflicto interno:

Profesora 2: Además que yo nunca creí que iba a ser eso, uno termina haciendo un montón de cosas que como profesional nunca creyó que iba hacer (...) Por ejemplo, retener morrales, o sea, esos actos policíacos, me parece de lo más denigrantes, tenerlos que requisar (...) y que todos se quiten los zapatos.

Profesora 1: Cuando no deja dar clase, retirarlo del salón.

Profesora 2: Y si no quiere salir toca sacarlo del brazo, yo nunca me imaginé, yo tener que sacar un “pelao” de clase del brazo y colgado y me toco traerlo hasta aquí a la oficina, cargado, cargado. Tampoco creí que nunca me fueran a dar pata.

Son pocos los niños que median sus conflictos y reclaman sus derechos:

Profesora 1: Pero son contaditos, contaditos (...) decidieron llamar a la coordinadora (...) y quedé sorprendidísima.

Normatizar: Tarea y estrategia para la superación de la agresividad y los conflictos escolares. Se usan medios directos, que pueden llamarse “de choque”, para controlar y modificar rápidamente comportamientos agresivos por comportamientos normatizados o reglados:

Profesora 3: ¿Por qué no me quejo ya de esos cinco? Porque de esos cinco tengo: Uno que se fue, dos que los tiene la psicóloga en este momento y les ha ayudado mucho eso, otro que ya está *organizadito*, porque la mamá lo corrigió pues y ya lo está *organizando*; el otro también lo tengo organizadito, pero es porque ahí estoy haciendo una cosa que de pronto los compañeros no han estado muy de acuerdo con eso pero me ha dado resultado, yo le digo a Sebastián: Sebastián yo te ayudo con el restaurante y voz me ayudas a mí.

Entonces yo le estoy pagando el restaurante a Sebastián, y Sebastián... es de los niños que sabe leer y escribir y me tenía el salón de ruana, ya está cuadradito, ahí se sienta, ahí espera, ya no le pica la silla, me ayuda, ah, yo setecientos pesos, pues, hasta los invierto, para tranquilidad, para que no me enloquezca.

Entrevistador: ¡Setecientos pesos a la semana tienen que pagar los niños!

Profesora 3: Sí, si, yo sí se los pago.

Profesora 2: No, yo también, yo lo hago para los dos lados, yo invito por días, entonces ellos me dicen: Me invitan. Hoy no tengo plata, hoy no invita a nadie, pero hay días que invito dos o tres, terminó la tarea, en fin. ¿Me invita?, qué pena; hoy si voy a invitar pero a ti no te puedo invitar porque tu no trabajaste y es que el que trabaja come, el que no trabaja no come. De hecho muchos niños teniendo el ficho del restaurante, si no trabajó y le estorbó el trabajo a otro, no va al restaurante, no lo dejo entrar y puede pararse en el pelo hasta el papá, pero no entra al restaurante.

El trabajo académico no es considerado como alternativa para la superación de comportamientos agresivos; por el contrario el ritmo de enseñanza tiene como referente a aquellos de mejores rendimientos, y entra en tensión con los ritmos de aprendizaje de quienes tienen dificultades:

Profesora 3: Lo de la parte académica me tiene muy preocupada y exigirles, hoy llegué resuelta, les pongo la tarea, cuando terminen los que van bien, hay cambio de actividad y los otros verá Dios qué hacen.

La existencia de situaciones de adversidad extremas vividas por los niños y niñas del grado 1° de la institución educativa 2 son, a juicio de las profesoras, causas del alto nivel de agresión entre sus estudiantes. Las adversidades más significativas son: Alta desnutrición, el hacinamiento en las viviendas²⁷ con altos niveles de promiscuidad y violencia sexual en la cual terminan involucrados directa o indirectamente los niños; choque culturales en razón del desplazamiento forzado por causa de la violencia en el que culturas con costumbres incompatibles tienen que compartir espacios reducidos; el embarazo de niñas sea por violencia sexual o porque ellas asumen la maternidad como un bien deseado, aunque sea a tan temprana edad.

La negligencia administrativa, que ha convertido la planta física de la institución en un lugar indigno que no sólo genera rabia sino que la incomodidad propicia roce entre los estudiantes y es también generadora de violencia:

Profesora 3: Hay algo que realmente me parece que motiva para que los niños se me pongan agresivos en el salón, tengo dos lámparas que no funcionan bien, entonces los niños ven un tablero completamente a oscuras, a mí me parece que eso “emberrionda” a cualquiera y hace que el niño se ponga necio. Entonces, son cosas que uno sabe que hay muy buena

27. En especial en el albergue de desplazados del asentamiento La Mano de Dios, organizado en el colegio, a raíz del incendio acontecido en el mes de Marzo del 2003.

voluntad, pero se van dejando, se van dejando. Vea esa otra de las escobas y de las trapeadoras, eso tan triste, que ya se las llevaron, entonces que si no tenemos escobas y trapeadoras tenemos que salir a comprar; a los niños que les tocaba hacer y a mí también: Recoger las basuras con la mano.

Brecha entre las instituciones y los maestros, en donde los maestros se sienten solos para enfrentar los comportamientos sociales de los niños:

Profesora 1: Ahora que preguntaste que la institución qué hacía para resolver eso, yo creo que como institución nada, o sea, es básicamente lo que a uno se le ocurra hacer en el momento, por aquel lado, llamar al papá, conseguir la escoba, limpiar el tablero, o sea, es uno. Como institución, no.

La persuasión es una estrategia que las educadoras buscan con frecuencia:

Profesora 2: Algunos sí, algunos captan el mensaje; hay días de días, hay días que escuchan y encuentra uno hasta defensores, encuentra chicos que son “que se callen, que dejen la bulla que la profesora va hablar”, por ejemplo, Jan Carlos hoy era al alarido abierto “que dejen la bulla”, tuve que ir hasta allá, venga deje de gritar usted y verá que se calma la cosa y, preciso, fue bajando el nivel de bulla; y yo: vio que gritando no ganamos nada, quedemos callados los dos y verá que se callan todos.

Las educadoras sienten con frecuencia que sus esfuerzos por normatizar son inútiles:

Profesora 1: Yo siento que son muy poquitos, muy poquitos, los que atienden a los esfuerzos que uno hace, yo me siento a veces que pierdo el tiempo, a veces no, casi siempre y esa es una de mis grandes frustraciones, porque yo siento que estoy educando en todos los aspectos a esos pelaos. El “pelao” no se sabe amarrar los zapatos, no saben coger una cuchara, no saben nada, absolutamente nada, cómo utilizar el papel; entonces uno dice y los papás ¿qué?; entonces el desgaste de uno es doble, entonces no solamente en la lectura y la escritura, sino que el papel se usa así, uno se sienta así, el lápiz se coge así, coja la tijera no sé cómo, péñese de tal manera, es que el pantalón, la cuchara, todo, todo.

La mayor adversidad y que supera a las otras en el condicionamiento de los comportamientos es la problemática familiar:

Profesora 2: Pero yo pienso, en la familia los que hace falta es autoestima, o sea, el problema de las familias no está... haber, siendo un problema el analfabetismo, el problema más grave es la autoestima familiar, porque no son los primeros padres que trabajan, ni son los primeros padres pobres que trabajan. Yo digo: Son los papás, los papás, el problema más grave son los papás, nosotros estamos viendo las consecuencias de la clase de padres que tenemos, eso es lo que nosotros tenemos, por eso el trabajo de nosotros es tan difícil, porque como son las consecuencias, son los síntomas, nosotros estamos trabajando con ya es con el síntoma, no con la causa.

La cultura escolar entra en tensión con otras formas de cultura en las cuales están insertos los padres:

Profesora 3: Es que mirá, es como que ellos no tienen un plan de vida para sus hijos definitivamente, ellos creen que esto aquí es para traerlos y ya; ellos no proyectan a sus hijos en 10 años qué van hacer, ellos creen que están todavía en el campo sembrando la papita, la yuquita y que les va a salir así y es sino ir a cogerla y listo; ellos no se han enfrentado a la realidad de esta ciudad, porque para estar en esta ciudad, usted tiene que saber leer, escribir, sumar y restar, sino se “jode”. Ellos están desubicados en esta ciudad, ellos creen que solamente es del desplazamiento donde me va a llegar todo y eso no es verdad.

Profesora 1: Es un facilismo tremendo, la mamá que me estaba buscando en el descanso para hablar conmigo. A mí me da ira que una mamá me diga eso: “No importa que me pierda el año, es que yo sé” y faltan tres meses y lo puede ganar, “es que yo sé, pero téngamelo ahí que yo me mantengo ocupada” y yo listo: téngamelo ahí y lo siento en un rincón, él verá, pero que no me haga desorden porque entonces se lo mando.

Profesora 2: Oiga, le voy a contar otra que me pasó: Uno de los más grades le pegó a uno de los chiquitos, tanto que le dicen “chiqui”. ¿Qué pasó?, “me pegó”; y yo: Vení. Sebastián, ¿vos por qué le pegaste a Deiber?, “Porque él me dijo mula”.

Pero ve, se para así; en la sola actitud del cuerpo el chico ya es un problema. “Me dijo mula”, ¿Cómo? “me dijo mula” ¿y por eso le pegas? “Sí”, pero cuántas veces te he dicho que cuando te digan alguna cosa, vos venís y me decís a mí, yo le llamo la atención a él, pero no le pegués vos, porque entonces ya me toca sancionarlos a los dos. “Mi mamá me dijo”. Ah, aquí no hay nada más que hablar, díglele a su mamá que venga; hablé con la mamá y sabe que sí le dijo: “péguele al que le diga o lo moleste, no se deje”; pero señora, cómo se le ocurre que usted le va a decir eso, las normas suyas van en contra de las normas del colegio, entonces no se lo podemos tener así, así no se lo podemos tener aquí, “es que aquí me le pegan todo el día y todos los días”. Pero no, eso es muy duro, cuando los mismos papás le dicen péguele al otro, no se deje, entonces qué quiere, ¿que yo me deje? Y para acabar de ajustar el vocabulario es...

La función como maestras se convierte en normatizadora:

Profesora 3: Pero eso es otra cosa, a nosotros nos está tocando ser maestras, mamás y poner la norma.

Profesora 3: Es que somos toderas definitivamente.

Análisis de la entrevista a niños y niñas del grado primero de la institución 2

A través de las entrevistas hechas a niños y niñas de los grupos 1-1, 1-2 y 1-3 inferimos lo siguiente:

Grupo 1-1 (7-8 años):

La ausencia frecuente del padre y la presencia de “padrastro”, la procedencia de otro lugar y cultura por causas del desplazamiento forzado, la presencia de grupos armados ilegales que controlan directamente la zona, las catástrofes sufridas como el incendio de sus viviendas (ranchos), la extrema pobreza, son situaciones de adversidad que aparecen como telón de fondo, y les genera miedo e incertidumbre, y en algunos, aburrimiento: “Yo me aburro mucho”, “Yo siempre me mantengo aburrída”.

La pelea y la agresión son una forma común de resolver sus conflictos.

Existe entre los niños la percepción de que la profesora es cariñosa y atenta a las quejas e interviene directamente en las situaciones. Sienten agrado por las clases y por el trabajo en ellas.

Sin embargo, la pasividad y timidez es visible en los niños, y ante la agresión es muy frecuente: “Si me pegan, me quedo sentado y no le digo a la profesora”, “si me da rabia me paro y me voy”.

La misma pasividad aparece cuando hay clases o trabajos en clase que no les gusta: “Cuando no me gusta, yo volteo mi cara para el otro lado y me quedo ahí calladito”, “Yo me pongo a dormir, pensando”, “Nos quedamos ahí, con los brazos cruzados”.

Existe desinterés y desagrado por acudir a la profesora para que maneje el conflicto, es una constante en los niños y niñas: “No me gusta decirle a veces quejas a la profesora”.

El regaño es un modo de intervención frecuente que perciben de la profesora: “Lo que no me gusta es que la profe regañe mucho”, “me da rabia que regañe a los compañeritos”, “claro que una niña se salió del colegio dizque porque la profesora era muy regañona”.

Grupo 1-2 (6-9 años):

La situación de adversidad es similar a la vivida por los niños y niñas del grupo 1-1.

Manifiestan agrado y afecto por su profesora.

Sienten que la expresión de desagrado por algunos trabajos y actividades de clase no es aceptada, y que, por el contrario, les genera castigos como duplicar el trabajo que protestaron.

Perciben que hay niños demasiado agresivos con ellos y con la profesora, por lo que justifican su reacción fuerte.

Frente a esos niños algunos niños asumen la fuerza

como forma de disuasión. Este recurso es autorizado por la profesora: “Él sabe que a mí no me molesta porque le meto un puño”. “La profesora dice: si lo molesta William le mete un puño para que lo deje de molestar”.

Grupo 1-3 (6-10 años)

Las peleas como acciones de fuerza están justificadas por los niños en la medida en que otro lo ha agredido, y es el recurso para evitarlas y controlar al otro.

No se recurre a ninguna autoridad, mediador o adulto para buscar alternativas diferentes a la reacción de fuerza: “No le decimos a nadie”.

Para ellos, la postura asumida por la profesora no es satisfactoria porque no atiende la queja ni interviene frente a los agresores: “Porque la profesora le dice a uno que le diga a ella, y entonces uno le dice y ella no le hace nada a los que comenzaron” “No nos para bolas”.

Otro argumento para no recurrir a ella es que se regaña a quien le interpela: “Porque la profesora grita ‘se sienta’, nos grita duro”.

Al no resolverse los conflictos, estos continúan y los alumnos sienten que se deben seguir defendiendo solos: “Seguimos peleando”.

La profesora autoriza y anima la defensa propia como alternativa: “Ella nos dice que nos defendamos dándole puños”: “Un día un niño me pegó un chicle y la profesora me dio un chicle que tenía en la boca para que se lo pegara a él”. ¿Y el otro niño qué hizo cuando a usted se lo pegó? “Nos trasquilaron a los dos”.

Comentarios acerca de las prácticas y argumentos de los niños y niñas y su percepción de las profesoras con relación al conflicto, en la Institución 2

El hecho de vivir directamente en situaciones de violencia de distinto tipo, aparece como telón de fondo de

los comportamientos y argumentos de los chicos sobre los conflictos que viven.

- Existe una polarización visible en los comportamientos y argumentos, entre quienes asumen una postura pasiva y una de agresión sin mediación.
- Se percibe en la mayoría un gran miedo a ser afectados por un adulto o por otro más fuerte, que se refleja en comportamientos de encerramiento en el silencio, en pasar desapercibidos, en no expresar deseos ni intereses, en la aceptación resignada de lo que les acontezca. Su forma de resistencia es el aislamiento y la invisibilidad.
- Otros se van poniendo del lado de la fuerza y de la agresión y han “comprendido” el poder que con ello se obtiene.
- Pese a que las profesoras son percibidas como afectuosas con ellos, no se recurre a ellas de manera permanente. Los chicos perciben que acudir a ellas para resolver los conflictos es despreciable (“ser sapos”) por lo que se prefiere, o hacerse invisible (“me paro y me voy”, “me quedo quieto”) o se sale a la defensa directa, pegando también al otro.

Desde su percepción, identificamos como prácticas de las profesoras frente al tratamiento de conflictos, las siguientes:

- Se reconoce el diálogo como un primer instrumento, pero las situaciones y reacciones de los chicos desbordan rápidamente el marco de posibilidades del diálogo.
- El regaño es una forma frecuente de intervención para controlar comportamientos. Para los chicos resulta bastante molesto y agresivo y cambia de manera significativa la valoración y relación con la profesora: “es muy regañona”.
- El recurso a la defensa directa, física, aparece como inevitable y justificado por los mismos chicos. Las pro-

fesoras tienen que recurrir a él cuando son agredidas por algunos chicos. Ellas también autorizan la defensa física directa (“ella les dice que cuando nos pegue nosotros también le peguemos”) como única alternativa para no ser violentados.

- Los chicos no mencionan a otras autoridades de la institución que puedan actuar en el control de agresiones (coordinador o rector) apoyando el trabajo de las profesoras.

Análisis de las observaciones de campo en los grupos de primero de primaria de la institución 2

Observación no participante

Las profesoras de la institución 2, no estuvieron de acuerdo en que se observara el grupo en medio del trabajo de clase que ellas realizan. La alternativa propuesta fue que realizáramos un ejercicio con los niños, y hacer la observación en el momento.

Observación a partir de un ejercicio de análisis de dilemas

El ejercicio consistió en tomar un caso hipotético tomado de Bermúdez y Jaramillo (2000), llamado *Solucionar los problemas hablando y no a golpes*, donde el tópico generador es *Es de torpes vivir a golpes*, a partir del cual se desarrolló un diálogo con los niños y niñas, desde sus vivencias, y que plasman en dibujos.

Entre las *alternativas al conflicto* propuesto aparecen:

- Devolver la agresión: “Yo lo reviento”
- Acudir a la profesora. Para otros no se recurre a la profesora: “Porque ella me regaña.
- Recurrir a la defensa por otros más fuertes: “Voy y le digo a mis amigos más grandes y ellos me defienden”.
- Sólo el agredido puede resolver el problema.
- La autoridad legal: “La policía puede resolver el problema”.

No aparece el diálogo ni la reconciliación como alternativa. La mayor mediación se alcanza recurriendo a la autoridad, aunque no todos muestran confianza en ella.

Sobre el *ambiente grupal* observamos que, mientras está la profesora los niños se ven tranquilos, no tan inquietos ni agresivos aparentemente. Una vez la profesora se va, los niños comienzan a pelear, a jugar brusco y se dan enfrentamientos y discusiones.

De la presencia o ausencia de las profesoras depende en gran medida el comportamiento de los estudiantes. Son ellas quienes ponen “orden” a las relaciones y al trabajo. De los niños no surge ninguna iniciativa de organización de trabajo ni de tratamiento de conflictos diferente a lo observado o dicho por ellos.

CONCLUSIONES

Prácticas y estrategias pedagógicas escolares frente al impacto de la violencia

La mirada realizada a manera de *estudio de casos* sobre niños y niñas de 2 instituciones educativas de Medellín, afectados por violencias, arroja una serie de luces. En primer lugar, sobre el impacto que éstas alcanzan a tener sobre los **sujetos**, es decir sobre un modo profundo de ser y actuar que se va configurando, como si fuese natural. En particular sobre niños y niñas del grado primero de primaria, grado de paso del mundo familiar al escolar, momento en el que se hacen visibles tanto las huellas de la vida de cuna y crianza, como el sello que ponen las primeras experiencias educativas escolares mediadas por su relación con sus maestros y maestras y con sus compañeros. La observación se detiene en el tipo de sujeto que se está acrisolando, y que se manifiesta en su modo de relacionarse, en su capacidad y forma de expresar sus deseos e intereses y de interactuar con quienes participan de su ámbito.

Las violencias recibidas se comportan como una adversidad muy significativa, pero que, por los resultados arrojados por este estudio, consideramos que no son absolutamente determinantes y que, por el contrario, la adversidad puede ser resistida y transformada. En esta afirmación nos unimos a la corriente que desde el concepto de **resiliencia** le apuesta a

encontrar claves de quiebre de tales supuestas determinaciones. Pero para ello la mirada se tiene que detener en el sujeto y en los diversos modos en que las violencias le afectan.

En segundo lugar, ponemos la mirada en las **instituciones educativas**, que no son ajenas a las violencias, no sólo porque las manifestaciones de agresión o pasividad de sus alumnos inciden en el ambiente escolar sino porque se convierten en generadoras de capacidad de vida democrática y de resiliencia o, en su defecto, en agentes de profundización de los efectos de las adversidades y violencias. Algunos chicos y chicas encuentran en ellas un lugar único para crecer y transformar las marcas de vida, y para otros será una más de sus frustraciones, por lo que unos desertan y se incorporan definitivamente al mundo de la calle y otros, tienen que permanecer en ellas como una carga más de las que están obligados a sobrellevar.

Las instituciones educativas inciden de manera significativa en la construcción y transformación de comportamientos sociales, en más democráticos, o por el contrario, en multiplicadores de la agresión o del temor. De la forma como las instituciones estructuran las relaciones de poder, los procesos de convivencia y de mediación de conflictos, los mecanismos y reglas para la participación en la toma de decisiones y en los procesos de aprendizaje, dependerá en mucho la configuración de tales comportamientos, por acción o por omisión. Por eso, sobre las instituciones pusimos la mirada tanto en su propuesta pedagógica (Proyecto Educativo Institucional) como en la organización y desarrollo de la convivencia plasmada en los manuales de convivencia o reglamentos escolares.

Los **maestros y las maestras** no son meros accidentes ni simples transmisores. Son catalizadores de violencias o factores de profundización de sus efectos. Sus posturas pedagógicas, su visión política y ética, sus prácticas y su estilo

de relación, sus actitudes y opciones de vida son filtros o resonadores de situaciones adversas. Por tanto tienen más influencia de lo que se cree. Pero no son salvadores ni mesías. Pese al esfuerzo de muchos educadores, las realidades no siempre se transforman y, por el contrario, es frecuente que sigan su curso desbordando los esfuerzos por superar situaciones de adversidad.

De la interacción entre niños y niñas, instituciones, maestros y maestras en contextos de mayor o menor adversidad, surgen **prácticas y estrategias** distintas en sus supuestos, propósitos, medios, formas de intervención y resultados, para responder a las violencias. De esto trataremos esperando obtener, a partir de la exploración realizada, algunas luces y puntos de vista que nos enriquezcan la reflexión teórica.

Los sujetos

Relaciones sin mediación: Entre la agresión y la pasividad

Resulta visible, además de preocupante, la ausencia o precariedad en la mediación de intereses, expectativas y deseos de la gran mayoría de niños y niñas de primero de primaria de las instituciones participantes es este estudio. Un efecto directo de vivir en un contexto violento es sentir que no se tiene a nadie (negación del “Yo tengo”), que no se puede contar con la autoridad —la maestra, en este caso—, por lo que sólo quedan dos alternativas: Evadir toda forma de expresión, hacerse invisible para no entrar en conflictos sin protección alguna; o convertirse en una amenaza para los otros, y así evitar ser agredido. Las dos alternativas son resultado del miedo y de la desconfianza en la autoridad como garante de protección y justicia.

En las instituciones participantes, en el grado primero de primaria encontramos que la pasividad, esconderse de los otros, es la forma en que la mayoría de los niños y niñas

resuelven sus conflictos. El efecto es la renuncia, total o parcial, a sus derechos e intereses, a su yo, asumiendo una relación de sometimiento a la autoridad —aunque no se confíe en ella— y a los agresores. Esto los incapacita para resistir y crecer frente a la adversidad, y genera una forma de desarraigo, de huída, de desplazamiento simbólico y en ocasiones físico. Los fuertes son los dueños de las cosas, del territorio, de las personas, del poder.

De otra parte, se refuerza la idea, predominante en los medios violentos, de que la agresión es la forma más eficiente de hacer valer sus intereses y derechos.

Resulta indicativo que cuando aparecen prácticas y estrategias escolares que posibilitan e impulsan la expresión y la mediación de intereses, hay cambios visibles en los niños y en las niñas, quienes avanzan en autonomía, reducen tanto la pasividad como la agresión, y establecen relaciones de confianza con sus pares y con la profesora (figura de autoridad).

La autodefensa como práctica habitual de respuesta ante los conflictos

La autodefensa se constituye en la forma como la mayoría de los niños y niñas del grado primero de nuestro estudio, conservan su integridad, sus bienes y su persona. En ello confluyen tanto la poca credibilidad que las autoridades tienen en amplios sectores de la población, como el desprestigio personal y la pérdida de imagen social que genera recurrir a la autoridad como garante y protector de derechos, y juez o mediador de conflictos; desprestigio que es nombrado con los mote de “sapo”, “soplón”, entre otras formas despectivas de nombrar. Por ello los chicos buscan a su profesora cuando consideran que tienen alto riesgo de ser fuertemente agredidos en el desarrollo de los conflictos.

Pero lo más crítico es la ambigüedad con que la mayoría de las profesoras asumen su papel de mediadoras y garantes:

Desprecian la queja, tratan al quejoso como una molestia, y juzgan su solicitud como muestra de debilidad: “¡No ponga quejas!”. Aún más, autorizar e instar al agredido a hacer justicia por su propia mano, a dar escarmiento al agresor, son prácticas frecuentes visibles detectadas en este estudio. Las mismas profesoras en ocasiones dan las armas para el escarmiento con lo que se legitima esta práctica, al tiempo que se confirma en el niño la idea de que debe defenderse por fuerza o buscar a alguien fuerte, que en algunos casos es también la autoridad, cuando se ve en ella disposición para castigar de manera directa, físicamente, al agresor.

Esta práctica que funda concepciones sociales básicas en los niños, al permanecer aceptada como costumbre y no ser removida, pasa a ser elevada al estatus de valor, actitud deseable y opción de vida, lo que es muy preocupante para un país y una ciudad con una historia larga de violencias, y significa que el arraigo de prácticas y representaciones de justicia “por propia mano”, por las vías de la agresión y ausentes del reconocimiento del derecho, lejos de desaparecer, se están profundizando desde la primera infancia.

La devaluación de la autoridad como protectora y mediadora

Las prácticas autoritarias, visibles en los casos analizados, como también el abandono de los roles que las sociedades dan al Estado y a sus representantes —los profesores, en este caso, son Estado— tienen como efecto el alejamiento y la desconfianza de los miembros de la sociedad, los niños y niñas, para nuestro estudio. En el caso de Medellín y en las zonas en donde se encuentran los colegios estudiados, existen grupos armados ilegales —paramilitares, guerrilla— que suplen o reemplazan a la autoridad estatal en su función. Y si en las escuelas también la protección tiene que dársela cada niño, ya por sí mismo, ya apelando a alguien más fuerte

que proteja, entonces, la autoridad legítima pierde reconocimiento especialmente en los conflictos cotidianos.

La autoridad es percibida más como una amenaza, de la cual hay que desconfiar y esconderse de su vista. Esto también porque su forma de intervención apunta más a guardar la normatividad escolar y a hacer cumplir con el reglamento, que a conocer y transformar los conflictos, por lo que estará siempre buscando culpables.

En la mayoría de las situaciones en las que se indagó, a las profesoras no se la percibe mediando: O se apartan del conflicto, o intervienen de manera unilateral, de modo que sin comprender ni tratar el conflicto, se juzga los actos y se toma decisiones sobre las personas que intervienen. La mediación no está en sus prácticas.

Consecuente con esta percepción sobre la autoridad, algunos chicos y chicas acuden a ella para buscar retaliación frente al agresor, asumiendo que esa va a ser la reacción del profesor en el momento en que se presente la queja. Por tanto no se busca al maestro para protección o mediación sino para convertirlo en instrumento de venganza.

El recurso a la autoridad como vergonzoso

Acudir a la autoridad es considerado por muchos de los chicos y chicas como debilidad, como incapacidad y falta de valor al no hacer uso de la propia defensa. Quien recurre a ella deja de ser digno de confianza. Igualmente es valorado como un acto desleal, por lo tanto quien la busque merece la desconfianza de los otros; está del otro lado, del lado de la autoridad. Por tanto se le aísla, se le agrede y se le señala.

Esta idea, que también está instalada en amplios sectores de la sociedad y que forma parte de las concepciones que los chicos y chicas encuentran en su entorno y entre sus pares, toma fuerza cuando la autoridad no alcanza a adquirir reconocimiento como mediadora y protectora. Hay que reconocer que algunas de las profesoras que trabajan con

criterio de mediación tienen dificultades para lograr que sus alumnos recurran a ellas en primera instancia porque la costumbre social, como ya lo hemos dicho, asume el recurso a la autoridad como vergonzoso. No es fácil para los chicos y chicas acudir a su profesora cuando la presión de grupo va en sentido contrario. Es por ello que algunas de las educadoras optan por ir en la búsqueda de quienes estén involucrados en conflictos sin resolver para encausarlos en alternativas de no agresión.

Sólo en la medida en que se vaya alcanzando a tener confianza en la autoridad legítima como mediadora y protectora, se irá quebrando la idea de la autodefensa y de justicia por propia mano.

La agresión o la evasión como alternativas

Dado que en la mayoría de los casos los escolares temen o no ven viable acudir a la autoridad, que ésta no les garantiza que sus intereses y deseos sean tenidos en cuenta y sus derechos respetados y potenciados, los niños y niñas optan entre dos salidas diversas —más no, excluyentes—: En el mejor de los casos, deciden escabullirse del escenario para no ser vistos, aunque se tenga que sacrificar el propio proyecto y los propios deseos. Esto se hace visible en que la mayoría de los niños y niñas de nuestro estudio prefieren permanecer en silencio, aún para las expresiones más simples de sus sentimientos.

Otros, la minoría, pero los más visibles para la institución y los maestros, asumen la agresión como forma de supervivencia y de hacer valer sus intereses. Esto da como resultado la existencia en el aula de grupos en los cuales unos cuantos miembros, con postura de agresión, controlan al resto de niños y niñas, quienes tratan de no encontrarse con aquellos y de no tener roce alguno.

Vale agregar que las prácticas de agresión se ven más frecuentemente en los hombres, mientras que las mujeres, que

en general asumen una postura pasiva o de expresión tímida o encubierta, son vistas y valoradas por las maestras como aconductadas y respetuosas, y por ende más reconocidas, profundizándose con ello el conflicto.

En síntesis, la interiorización de los efectos de la violencia en los sujetos niños y niñas en una sociedad y en una institución escolar que perciben débil en la protección, que los deja sometidos a la ley del más fuerte los lleva a hacer uso de la autodefensa, sea por la vía de la agresión o por la de la pasividad e invisibilidad, generándose una brecha profunda, desde sus prácticas y percepciones, con relación a la autoridad, que no les significa seguridad y mediación de intereses, y si una amenaza o un ente extraño en el que no se puede confiar. El resultado, un sujeto debilitado, tomado por el miedo y la percepción de impotencia, o un sujeto que para superar el miedo se hace agresor.

Vale resaltar que quienes encontraron en su maestra una relación de confianza, mediación y protección, transformaron su forma de relacionarse, de expresar sus ideas, sentimientos e intereses, pasando de la pasividad o de la agresión, al intercambio mediado, regulado, avanzando en autonomía. Es notorio el papel decisivo que juegan las profesoras en quebrar estos esquemas, o en reforzar los predominantes en el medio.

Las instituciones

Una escuela homogénea para una población vulnerada

Pese a las iniciativas y avances que se ve en los Proyectos Educativos Institucionales —PEI— y a contarse con un margen muy amplio de autonomía escolar dado por la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1991), el modelo de escuela universal, homogénea, sigue siendo el predominante, no tanto por lo planteado en los textos

PEI sino porque estos no alcanzan a hacerse visibles en las prácticas de la mayoría de las docentes. Los fines propuestos por la legislación lo mismo que su orientación curricular centrada en el sujeto, sus intereses, sus procesos, sus características socioculturales, serían en principio, suficientes para constituir instituciones educativas resilientes frente a las adversidades que viven sus estudiantes, e instituciones que propicien comportamientos sociales democráticos.

Las instituciones participantes en el estudio, son conscientes de las características socioculturales del entorno y de la adversidad en que han vivido sus estudiantes. Esto es visible en los diagnósticos de sus PEI. Entienden que los chicos necesitan alternativas pedagógicas que les generen motivación y competencias, a partir de las cuales se puedan superar impactos negativos de la adversidad, como la deserción escolar y la imposibilidad en el acceso a todos los desarrollos de la cultura que sí tienen otras clases sociales. Pero al momento de convertir esto en estrategias pertinentes, el modelo escolar universal se impone. En este modelo predomina un currículo centrado en transmisión de conocimientos por lo que los intereses, la motivación y las necesidades de los estudiantes pasan a un segundo plano. Dado que este modelo se convirtió en un esquema de trabajo educativo, no basta con que la institución sea consciente de las demandas surgidas de los chicos y del contexto. Tendría que romper con el modelo frontal convencional e introducir otras metodologías centradas en el aprendizaje, cambiar las prácticas pedagógicas individualizadas para conformar equipos docentes. Pero la dificultad institucional y administrativa para guiar procesos pedagógicos deja su desarrollo a la iniciativa espontánea de los educadores y educadoras.

De las instituciones que nos ocupamos podemos decir, con relación a sus PEI que existen buenos propósitos y débiles desarrollos. De hecho, ninguna de las instituciones

vinculadas a este estudio ha podido desarrollar una propuesta pedagógica de mediano o largo plazo, con criterios, opciones y acciones compartidas en los que los docentes se involucren efectivamente. Si bien se trabaja en ello, aún no alcanza para romper la dinámica tradicional de actos pedagógicos individuales, desde un currículo centrado en la enseñanza. Las alternativas quedan en las voluntades, saberes y opciones individuales. El efecto es que no se alcanza a tener respuestas y alternativas suficientes y de impacto, y la acción queda restringida a las capacidades, estilos e iniciativas individuales de los educadores, el efecto es que el modelo de escuela universal y homogénea sigue predominando. Si no hay cambios significativos en este sentido, el avance será lento y seguirá siendo difícil tener un impacto importante en los efectos producidos por las violencias.

**La fortaleza o debilidad institucional,
es estructurante (o desestructurante)
de los procesos de construcción de subjetividad
y de juicio moral**

Las instituciones educativas como espacios de socialización se configuran en función de la formación de sujetos, lo que implica que las formas de relaciones explícitas e implícitas son parte constitutiva esencial de su currículo. Estas formas de relación, convertidas finalmente en norma y reglas, se asumen como los referentes y modelos de los aprendizajes sociales. Cuando una escuela logra mostrar a sus alumnos que en la vida institucional hay coherencia entre lo que se espera de los estudiantes y el tipo de relaciones que se viven en la cotidianidad (cultura escolar con criterios dados por ley y por costumbre), los procesos de socialización y los aprendizajes de comportamientos sociales se pueden hacer más fáciles porque las resistencias disminuyen al no encontrar contradicción lógica o práctica en lo que se les

propone. Pero para ello debe haber un consenso en los valores y en el modo de trabajar pedagógicamente su comprensión y reconocimiento.

En las instituciones de este estudio, existen dificultades serias al momento de constituir consensos sobre los valores que guíen la formación y la convivencia, aunque con diferencias significativas entre instituciones en el modo de tratarlas. En una de ellas, la crisis institucional generada por un contexto de violencia internas y externas, por malos manejos administrativos y por conflictos en las concepciones pedagógicas no ha podido ser superada, generándose una situación de anomia en la que cada cual —estudiante o maestro— establece sus criterios y reglas y cuyo efecto inmediato y visible en los chicos y chicas, ante el vacío que deja la institución, es el incremento de la resolución de los conflictos por medio de la autodefensa o con justicia por propia mano. En la segunda, a diferencia de la anterior institución se va poco a poco consolidando un acuerdo básico: Buscar una relación de diálogo con los estudiantes para lograr negociación sobre aspectos en los que no hay acuerdo, sobre el criterio de no profundizar conflictos con los estudiantes de manera innecesaria y, por el contrario buscar allanar, mediante la comunicación asertiva, alternativas a las diferencias como la negociación de conflictos. Estrategias de este tipo le permitirán a los alumnos avanzar en construir criterios y argumentos de comportamiento social fruto del reconocimiento de los otros y de sí mismo.

Los procesos de debilitamiento y fragmentación institucional generan en los chicos una conciencia ambigua frente a las nociones de verdad, justicia, legalidad, autoridad, en los comportamientos sociales, en donde lo que se debe hacer no es otra cosa que acomodarse a las exigencias de quien porta el poder, y asumiendo posiciones que le reporten ventaja al aprovechar las circunstancias caóticas.

Ausencia de mediación y de espacios de debate de intereses

La reforma educativa colombiana materializada en la Ley General de Educación y en el Decreto 1860 de 1994, dotó a las escuelas de estructuras de decisión participativas (Consejo Directivo, Consejo Estudiantil, Asociación y Consejo de Padres, Personero estudiantil) con presencia de representantes de los diferentes estamentos, elegidos democráticamente. Igualmente, se estipula la inclusión de instancias de diálogo y de conciliación. Se podría afirmar que la legislación posibilita la conformación de *escuelas democráticas* al estilo de las *comunidades justas* propuestas y experimentadas por Lawrence Kohlberg.

No obstante, los procesos participativos, especialmente en los momentos de deliberación y de toma de decisiones en las instituciones participantes, resultan débiles. Esto se hace visible en que:

- No existen asambleas.
- No hay espacios formales participativos de mediación de conflictos.
- La instancia de dirección —el Consejo Directivo— ha recurrido a prácticas de democracia representativa que terminan siendo un freno a la participación directa en la medida en que el proceso participativo concluye con la elección de representantes, entre los cuales, sólo uno de ellos es estudiante.
- Los manuales de convivencia o reglamentos escolares no han podido ser construidos por un proceso de debate y consenso desde un enfoque de derechos.
- La instancia de decisión sobre lo pedagógico y académico —Consejo Académico— no cuenta con presencia de los estudiantes. Estos no son consultados sobre currículos ni planes de estudio, por lo que sus intereses y necesidades, capacidades y habilidades, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje no son el punto de partida, en contravía

de lo propuesto por la legislación (Artículo 47, Decreto 1860 de 1994).

Por esto se puede afirmar que si bien hay avances en la representación, esta es insuficiente como medio para la formación de sujetos autónomos, tanto intelectuales como morales. La democracia formal es insuficiente para la formación de sujetos y ciudadanos; sus mecanismos para la toma de decisiones terminan siendo finalmente restrictivos.

Para que el discernimiento de valores, la toma de decisiones y la aplicación de competencias sociales, como medios para el desarrollo de la autonomía moral y base de la formación de sujetos y de ciudadanos, se consoliden, se requiere de una clara convicción del valor formativo de la autonomía, de la libertad y del afecto; de la superación de paradigmas autoritarios y burocráticos, y del diseño y realización de prácticas innovadoras consecuentes.

Como factor de resiliencia en la escuela, la participación, para que se constituya en tal, ha de ser significativa. Una institución educativa que no tenga vías claras de participación efectiva, puede generar, al contrario, desencanto.

Manuales de convivencia fundados en la falta o trasgresión y en la normalización, y con ambigüedad en la jerarquización

Uno de los aspectos específicos determinantes para la configuración de comunidades educativas justas es el contenido, la forma y el modo de formulación de los manuales de convivencia o reglamentos escolares.

Como contenido, un manual de convivencia de una escuela justa tendría que tener como centro y propósito, el reconocimiento de cada uno de los miembros, niño, niña, joven, madre o padre de familia, educador, como sujeto y sujeto de derechos, con ciudadanía plena. Ésta tendría que ser *la norma*, consecuentemente con los principios constitucionales y con la Ley General de Educación.

Por el contrario constatamos que los manuales o reglamentos que orientan las instituciones observadas, leen e intervienen, no sobre los sujetos sino sobre la *falta* (el síntoma); de este modo tampoco se abordan los conflictos. Las faltas o trasgresiones son entendidas como acciones anormales y por tanto inaceptables. Las alternativas apuntan al castigo del “culpable” y dejan sin tratamiento los conflictos, las tensiones, los puntos de vista encontrados, las rivalidades, las situaciones de discriminación, el conflicto pedagógico.

Esto genera ambivalencia en los estudiantes tanto frente al manual como frente a los docentes en la medida en que se juega, con la regla y con la autoridad, a transgredir y a no ser pillado, o a plegarse a la autoridad para ganar beneficios y evitarse dificultades. Así los conflictos permanecen y se profundizan pese a los intentos de erradicarlos por vía del reglamento.

No son visibles en las instituciones, de manera clara y sistemática, mecanismos para el crecimiento y aprovechamiento de situaciones problemáticas, de demandas, de visiones y orientaciones de vida, de intereses. Ninguna de las instituciones seguidas cuenta con una instancia participativa y abierta de mediación de conflictos, por lo que las diferencias o desacuerdos no tienen un canal claro de alternativas, haciéndose difícil avanzar en el desarrollo de la autonomía y en la construcción de un criterio, fruto de la interacción comunicativa. Si bien encontramos directivos y docentes que por iniciativa y responsabilidad individual buscan alternativas dialógicas, estas no alcanzan a convertirse en políticas que se incorporen en la institucionalidad y en la cultura escolar.

Los contenidos de los manuales y la manera de instrumentarse, buscan *normalizar*, dirigir la formación hacia la práctica de comportamientos sociales, hábitos y estilos de vida social y culturalmente aceptados. La diversidad y el de-

sarrollo de la subjetividad no sólo no son sus preocupaciones sino que resultan altamente amenazantes. De hecho, es en el campo de la diversidad —estética, sexual, cultural— en el que se dificultan los acuerdos entre adultos —maestros y padres-madres de familia—, niños y jóvenes estudiantes.

Derivado de lo anterior, la *forma* de los manuales al calificar y jerarquizar las faltas en “leve”, “grave” y “gravísimas” o “muy graves”, no tienen explícito un criterio, un valor o norma superior que defina la escala y la gravedad. Sus criterios están supuestos, implícitos, por lo que al indagar la razón de la clasificación de una falta, los argumentos están en el nivel de lo subjetivo en el que predominan los prejuicios y las interpretaciones individuales. Esto ha tenido efectos graves como la existencia de interpretaciones y procedimientos diversos e incluso contradictorios, por parte de los directivos y docentes, dando lugar a reclamos de injusticia y autoritarismo por parte de los estudiantes, y que ha llegado hasta el extremo de la amenaza de muerte a algunos de aquellos. La ambigüedad en los criterios es, en este contexto, un factor desencadenante de violencias y de profundización de los conflictos entre todos los estamentos.

Lo anterior ha tenido como efecto en las instituciones participantes, conflictos relacionados con su legitimidad, aceptación y aplicación. No obstante, mientras que una de las instituciones viene trabajando para construir un consenso sobre lo fundamental, otra, en razón de su crisis institucional y su fragmentación, ha perdido el poco consenso construido.

No es posible construir comunidades justas, escuelas justas, sin un consenso sobre lo fundamental que, para el caso de la escuela colombiana, debería hacerse sobre sus fines, los cuales están dados desde una perspectiva de derechos.

Desde la perspectiva de la resiliencia, uno de los factores de resiliencia en la escuela, considerados por Henderson y

Milstein (2003:85) es “fijar límites claros y firmes”, visibles en indicadores como: “Hay colaboración y solidaridad; los objetivos de toda la escuela son compartidos; los miembros intervienen en el establecimiento de políticas y reglas”. No obstante, desde una *perspectiva de derechos* estos indicadores resultan insuficientes, y exige que el contenido de los *límites* se defina a partir del reconocimiento de la dignidad humana y los derechos fundamentales como *la norma*, entendida ésta como el criterio fundado en fines que guían y dirimen el valor de la acción.

De los maestros y maestras

El volumen e intensidad de situaciones de adversidad y de desventaja social vividas por los niños y niñas de grado primero, y el origen y carácter estructural de muchas de ellas, ha llevado a afirmar la imposibilidad de transformar tales situaciones si no hay un cambio estructural, derivándose de allí una supuesta inutilidad de la acción pedagógica de los docentes.

Uno de los filones interesantes del enfoque de resiliencia ha sido buscar el origen de respuestas que rompen con los comportamientos habituales esperados como las determinaciones estructurales. Ante la pregunta de, si la acción de la escuela y de los maestros puede intervenir significativamente en la transformación de comportamientos, y de serlo, cuáles son las claves de dicho impacto, los resultados de este estudio aportan los siguientes hallazgos:

Las concepciones y prácticas pedagógicas de los educadores inciden de manera directa en que los niños y niñas aprendan, o no, a expresar y a mediar sus intereses, tramitándolos de manera no violenta. La incidencia va en diferentes direcciones: Puede reforzar la pasividad y el miedo; puede reforzar la idea y las prácticas de agresión como forma eficaz de luchar por sus intereses; y puede —y es lo que espera-

mos— propiciar aprendizajes de mediación en la expresión y en el tratamiento de conflictos.

La anterior afirmación sale de comparar la evolución de los 5 grupos de primero de primaria cuyos estudiantes están afectados por situaciones de adversidad y de desventaja social, con relación a la expresión de intereses.

En una institución en la que sus estudiantes viven las mismas situaciones de adversidad y desventaja social, se dan evoluciones en sentido contrario: Mientras en un grupo la gran mayoría logra prácticas de expresión y mediación de intereses, en otro grupo, a juicio de la profesora, unos pocos niños lo alcanzan, además de que se profundiza la pasividad. Sin lugar a dudas, el papel jugado por cada una de las maestras es decisivo en la dirección de la orientación. El primer grupo se fortalece en resiliencia, mientras que el segundo se hace aún más vulnerable.

No obstante, de este hallazgo no puede derivarse un “optimismo pedagógico” que haga suponer que la acción pedagógica de los maestros es suficiente por sí misma para romper marcas producidas por situaciones de adversidad y desventaja social que permanecen y se profundizan hasta convertirse quizás en una *condición*.

En la otra institución participante, se ve claramente la dificultad de generar alternativas en contextos de adversidad y desventaja, en instituciones escolares fragmentadas. Es visible cómo las maestras participantes no responden a una orientación ni a una política institucionalizada por lo que se responde, por propia iniciativa, desde los propios preconceptos e imaginarios. Esto las obliga a juntarse de manera espontánea para intercambiar puntos de vista y estrategias, coincidiendo en la dificultad de modificar comportamientos sin una política institucional. La sensación de impotencia ante los comportamientos de los niños y niñas —especialmente frente a los agresivos— deriva en acciones de tipo

reactivo y de choque que les puede dar resultados funcionales pero ante las cuales las maestras expresan dudas e insatisfacción, no sólo por los limitados y transitorios resultados (cambio momentáneo, en función del estímulo o del castigo, equivalente al estadio 1 de Kohlberg) sino por el malestar e insatisfacción personal y profesional de verse obligadas a usar prácticas que, como ellas mismas declaran, “nunca pensamos que tendríamos que hacer esto”. El abandono institucional se hace con esto más sensible.

Esto dificulta considerablemente el proceso que inicie el maestro, tornándose más complejo en la medida en que no existan políticas y estrategias institucionales claras y coherentes que apunten a la resiliencia y a la constitución de una escuela justa, que hagan del conflicto una oportunidad de transformación.

De las prácticas y estrategias institucionales

Ante la presencia de comportamientos sociales de los alumnos, calificados de “inaceptables” para la institución, y que son explicados por los docentes como el producto de las violencias recibidas por los niños y niñas, las prácticas y estrategias institucionales desarrolladas, tanto las explícitas como las implícitas²⁸, las clasificamos así:

Prácticas institucionales funcionales:

Normalizar, normatizar

Dos acciones simultáneas son puestas en práctica por las instituciones participantes para contrarrestar comportamientos vistos como disfuncionales y amenazantes del orden y la disciplina escolar. La primera acción es *normalizar*, desde

28. Lo institucional no es sólo lo orientado y mandado en el PEI, en la manual de convivencia y en otros instrumentos, sino también el llamado por los investigadores del currículo como *currículo oculto*, que incluye los “manuales ocultos”, los preconceptos, prejuicios, imaginarios, actitudes y procedimientos visibles en la cotidianidad de la cultura escolar.

una óptica “civilizatoria” que parte de interpretar dichos comportamientos como efecto de su origen y condición social en las que se dan con frecuencia situaciones de abandono familiar, desplazamiento forzado, ambiente barrial violento y controlado por grupos armados, violencia intrafamiliar, consumo de drogas, prácticas ilegales de supervivencia en la familia, hacinamiento, prostitución, etc. La institución se propone dotar a los niños y niñas de hábitos, costumbres, formas de moral y trato social reconocidos por la sociedad, a través de la disciplina escolar (*normatización*) para que convierta así a los chicos en “aceptables”.

La *normatización* busca, en complementariedad con la normalización, que los niños y niñas aprendan a seguir y a acatar reglas, cualquiera que ellas sean. Esto se considera como un valor en sí mismo y como el soporte de un comportamiento social aceptable, que no genera riesgo social, y permitiría a los niños y niñas aprender unas nuevas reglas —diferentes a las aprendidas en sus lugares de origen y ambientes de vida— y abstenerse de infringirlas, con lo cual se estaría evitando futuros comportamientos considerados “de riesgo”, tomados en sus ambientes de origen. Esta es la tendencia predominante en las instituciones observadas.

Prácticas centradas en el desarrollo del sujeto: Afecto, creatividad, expresión, lúdica y diálogo intersubjetivo

Identificamos un segundo tipo de prácticas. Siendo la normalización y la normatización las prácticas predominantes, existe en las instituciones del estudio, en algunos docentes, la percepción de que estas prácticas son insuficientes; que se hace preciso reconstruir la subjetividad, y que esto sólo es posible mediante estrategias que permitan al sujeto reconocerse, valorarse, buscar y desarrollar sus potencialidades. Desde esta óptica, las instituciones y sus maestros ponen su énfasis en:

- El conocimiento de los niños y niñas, de su mundo, de su situación, de su ambiente, de su interioridad.
- Favorecer el diálogo, teniendo en cuenta los sujetos y sus conflictos.
- La promoción de lo lúdico y la creatividad como forma de mediación de intereses y de expresión de emociones y sentimientos, al tiempo que catalizador de impulsos y energías desaforadas.

Sin embargo, estas estrategias no alcanzan a institucionalizarse, a volverse parte de la estructura pedagógica y de la cultura escolar, por lo que siguen dependiendo de la visión y el compromiso individual de directivos y docentes. De hecho, en las dos instituciones que nos ocupan, el retiro de directivos y profesores comprometidos con esto, tuvo como consecuencia directa el debilitamiento e incluso la desaparición de este tipo de prácticas, lo que muestra la fragilidad institucional.

Prácticas de transformación: Escuela democrática, con desarrollo de la mediación, con currículos que parten de intereses

Comprendemos como prácticas institucionales de transformación, aquellas acciones que apuntan al cambio de estructuras y de la cultura escolar en perspectiva democrática trastocando su organización, construyendo su norma de convivencia con base en los derechos humanos, con mecanismos para dirimir los conflictos con base en la mediación; la incorporación de currículos diversificados y de metodologías activas y participativas con base en intereses, culturas, género, generación, entre otras; y la búsqueda de alternativas de potenciación para chicos en situación de adversidad y de desventaja social. Todo esto como opción y acción institucional.

Tenemos que decir que, ninguna de las instituciones participantes le está apostando de manera clara y deliberada

a este tipo de organización y cultura escolar. Y esto no sólo por falta de consenso entre directivos y docentes, sino porque las políticas públicas, la legislación, y el sistema que dirige y administra las instituciones educativas, desde lo nacional y lo local, restringen las transformaciones estructurales, pese a que en sus formulaciones reconocen la autonomía escolar (Saldarriaga y Toro, 2002). Las prácticas institucionales de transformación en perspectiva democrática parecen tener hoy pocas posibilidades de aceptación, tanto desde las entidades estatales como por parte de las comunidades. Vale anotar que esta afirmación que emerge de este estudio, requiere de otros elementos de análisis que sobrepasan el alcance de este trabajo.

De las prácticas y estrategias pedagógicas docentes

Para valorar si las prácticas y estrategias pedagógicas de los docentes halladas en este estudio de caso, están siendo generadoras de resiliencia en los niños y niñas de grado primero de las instituciones estudiadas, tomamos como matriz de interpretación las categorías usadas por Henderson y Milstein (2003): El enriquecimiento de vínculos prosociales, la fijación de normas y límites claros y firmes, el desarrollo de habilidades sociales, el afecto y apoyo brindado, la generación de expectativas altas, y el impulso a una participación significativa.

El enriquecimiento de vínculos prosociales

Que consiste en que el niño o la niña “fortalezca las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial” (Henderson y Milstein, 2003:32). Resulta trascendental en situaciones como las identificadas por las propias maestras: Abandono total o parcial, violencias, desarraigo por el desplazamiento forzado, desintegración familiar, etc.

Las acciones identificadas que apuntan al enriquecimiento de vínculos prosociales se desarrollan con los siguientes propósitos: Primero, presionar una presencia significativa y responsable de la familia frente a los comportamientos sociales “inadecuados”; segundo, construir un sentido de identidad, pertenencia y arraigo en los niños a partir del aprecio por la institución escolar a la que pertenecen, y por el amor al conocimiento; y tercero, en convertirse como educadoras en adultos significativos para los niños y niñas.

Esto se hace desde dos perspectivas: La funcional, con la finalidad de evitar o superar problemas disciplinarios que dificultan la convivencia y el trabajo académico —aplicadas por todas las educadoras—; y la de reconstrucción y desarrollo del sujeto a partir del reconocimiento con su propia familia. Esta perspectiva, es desarrollada por una de las educadoras:

Se convierte el trabajo de dibujo de los niños y niñas en una exposición de arte, para que las obras sean vistas en exposición pública como regalo y reconocimiento de sus padres. Esto ha generado nuevos vínculos y formas de presencia de estos. Igualmente en la institución se comienzan a reconocer niños que habían sido descalificados tradicionalmente por su comportamiento (Profesora 1, institución 1).

Fijación de normas y límites claros y firmes

Según Henderson y Milstein (2003), “consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes, y responde a la importancia de explicitar las expectativas de conducta existentes”. Este es, aparentemente, el aspecto más desarrollado por las escuelas, y que ya hemos definido como *normalización* y *normatización*. Y pese a ser una estrategia fundamental, no resuelve por sí misma los efectos de la violencia en los comportamientos.

Uno de los factores que inciden en la inutilidad de la normalización y normatización es precisamente la falta

una norma clara, tal como lo advertimos al analizar los manuales de convivencia: La falta de jerarquización a partir de los derechos humanos como norma, y la consagración de la regla en sí misma (Saldarriaga, 2000). La obediencia a las reglas se superpone a la construcción del criterio moral basado en el reconocimiento de la persona del otro y de sí mismo. La norma y los límites, en estos casos, ponen en el mismo plano, asuntos de costumbre moral y estética, con los de dignidad humana.

A lo anterior se suma un factor ya enunciado: Un contexto en donde la justicia por propia mano, con desprecio de la vida como valor final, es una práctica habitual.

Por tanto, la norma y los límites planteados por las instituciones como reglamento, y aplicados por la mayoría de las maestras, no son claros sino ambiguos desde una perspectiva de los derechos humanos como referente primero. Sólo aparece este criterio cuando se acude a la mediación de conflictos y al reconocimiento de las circunstancias de desventaja y violencia que rodean las actuaciones de los niños. En este aspecto encontramos una gran sensibilidad, que incluso lleva a tratar situaciones y conflictos por fuera del manual de convivencia.

Enseñanza de habilidades sociales o habilidades para la vida

Se trata del desarrollo de aprendizajes para la interacción y la convivencia. Estos incluyen “cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad; destrezas comunicacionales; habilidades para resolver problemas y tomar decisiones” (Henderson y Milstein, 2003).

No aparece en ninguna de las educadoras un desarrollo sistemático de este tipo de enseñanzas, pero todas buscan de alguna manera que los niños y niñas las aprendan. Pero se hace más a través de la palabra, del consejo, de la “cantaleta” o del regaño. Esto responde a las formas tradicionales de la

educación en valores, donde la repetición, la exhortación y la presión mediante el premio o el castigo son las prácticas más recurrentes.

Algunas de las educadoras buscan que el trabajo en equipo y el juego, especialmente, les permitan avanzar en aprendizajes de interacción. Sin embargo, la falta de estrategias pedagógicas sistemáticas hace que esta formación sea espontánea y esporádica, o se use como una forma de variación de la actividad cotidiana.

La actividad lúdica cotidiana cuenta también con resistencias de gran parte del conjunto de educadores de las instituciones pues ven en aquella una forma de desorden y de indisciplina, un perturbador del ambiente de enseñanza y aprendizaje, lo que hace que las educadoras que se apoyen en la lúdica se vean presionadas a no realizarla, o hacerlo de manera restringida.

Brindar afecto y apoyo

Es el más crucial de los elementos de la resiliencia (...) De hecho, parece imposible ‘superar’ la adversidad sin la presencia de afecto (...) Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Nel Noddings (1988) observa que ‘es evidente que los niños se esforzarán más y harán cosas —incluso cosas raras como sumar fraccionarios— para personas a las que quieren y en quienes confían (Henderson y Milstein, 2003:33).

Ante la insuficiencia de las estrategias de normalización y normatización, aparece el afecto, el apoyo, el “cuidado” (*care*) como condición sin la cual todo proceso educativo esta destinado al fracaso. En las éticas del cuidado (o del cariño), como la de Nel Noddings, la relación de afecto constituye la experiencia base para el desarrollo moral.

En un contexto deficitario frente al afecto, la construcción de un criterio moral fundado en la valoración del otro resulta poco probable, al igual que si se hace sólo desde el razonamiento moral. En ese sentido, las maestras encuentran

que sus niños y niñas tienen carencias afectivas que revierten en comportamientos agresivos o pasivos.

Pese a este reconocimiento, varios factores visibles influyen en que las prácticas y estrategias pedagógicas de la mayoría de las maestras del estudio, no se centren en brindar afecto y apoyo: En primer lugar, la incondicionalidad en el respaldo al niño o niña choca con la normalización y normatización, en tanto esta se centra en roles de autoridad y de los maestros como portadores de la ley; ésta se entiende como universal, objetiva y externa a las personas, por lo que no podría haber un apoyo incondicional personal; y que lo afectivo enturbia el carácter categórico e imparcial de la ley.

En segundo lugar, la homogeneización de la enseñanza hace invisible la singularidad en los procesos de aprendizaje, en los que la subjetividad y la presencia o ausencia de afectos es definitiva.

En fin que, si bien se reconoce el afecto como una carencia y un reto del trabajo pedagógico, el énfasis en la normalización y normatización obstaculiza relaciones de afecto y apoyo incondicional de la mayoría de las educadoras hacia sus alumnos. Quienes tienen como prioridad el afecto, los resultados en la transformación del comportamiento social hacia la mediación y la expresión, es visible.

Establecer y transmitir expectativas elevadas

Para muchos que viven en situaciones de desventaja social y experimentan adversidad, las expectativas sobre sus posibilidades y oportunidades son “bajas y poco realistas” por lo que una escuela que busque ser resiliente y sus educadores deberán contribuir a construir un horizonte de posibilidades en el que “sus habilidades y su potencial sea reconocido y no se subestime” (Henderson y Milstein, 2003:33). A la baja estima contribuyen de manera especial los prejuicios y estigmas que suelen atribuirse en la sociedad

y en la cotidianidad escolar en particular, a quienes viven dichas situaciones, y que en ocasiones son consideradas como una condición.

En las prácticas y estrategias identificadas en este estudio, la óptica de normalización y normatización que guía a la mayoría de éstas, lleva a catalogar a los niños y niñas que están por fuera de la costumbre y de la regla, como con pocas posibilidades, con un futuro incierto. Las expectativas de logro de las maestras son igualmente bajas frente a ellos, por lo que las alternativas a las que se recurre, ponen énfasis en “salvar” a la institución del caos que estarían generando y a los “sanos” de su influencia. La lectura de su situación y de comportamiento como una condición no permite buscar otras fórmulas diferentes al disciplinamiento, al castigo y finalmente a la exclusión. Se observa en los registros que muchos de quienes son catalogados como “agresivos”, terminan desertando.

Esta misma óptica hace ver a quienes son percibidos como “pasivos”, con sentimientos de pesar por su “condición” de minusvalía, lo que impide también generar otras alternativas. Las estrategias pedagógicas de aula que se centran en la tarea y en la repetición —como forma de normatización— poco recurren a alternativas que permitan a los niños descubrir y explorar sus potencialidades. Las prácticas autoritarias profundizan el miedo en los niños y niñas catalogados como “pasivos” por lo que estos temen realizar acciones e intereses o formas de expresión que no hayan sido ordenadas por su maestra. Desde esta percepción las docentes trabajan también con bajas expectativas de logro de su propio trabajo, profundizándose así su propio malestar.

En los casos de prácticas fundadas en el apoyo y el afecto, y en la lúdica como posibilidad de superar impactos de las violencias, se observa rápidos aprendizajes y desarrollos

de potencialidades, dado que son reconocidos y animados a avanzar.

Brindar oportunidades de participación significativa

La participación escolar es un instrumento público que posibilita que los intereses, expresiones, necesidades y expectativas de estudiantes, padres y madres de familia sean reconocidos y tenidos en cuenta al momento de tomar decisiones, tanto en la organización y orientación institucional como en pedagógico y la convivencia escolar.

Con relación a este estudio —focalizado en niños y niñas del grado primero de primaria— existe un sentir visible tanto en la legislación como en las prácticas en que los niños de este grado en particular y de estas edades no están en condiciones para participar en la toma de decisiones pues no tienen aún un criterio construido, son “niños”. El predominio de estrategias de normalización y normatización muestran que éstas son las alternativas por las que han optado las profesoras para la superación de lo han ellas han nombrado como la “falta de norma en los niños”.

También es un dato de este estudio, que la mayoría de niños y niñas temen expresarse, que no median sus intereses —por pasividad o por buscarlos por vía de la agresión— por lo que una propuesta de participación significativa tendría que darse por iniciativa expresa de las maestras, tanto con metodologías activas y participativas como en un estilo dialógico y democrático, que incluya actitudes resilientes. Pero no es ésta la práctica predominante, y sólo una de las maestras asume de manera clara metodologías participativas.

Vale anotar que la legislación colombiana (Ley General de Educación, 1994) pese a sus principios participativos, restringe la representación estudiantil a jóvenes del grado 11, por lo que en los primeros años escolares los niños y niñas escasamente son tenidos en cuenta en los espacios

institucionales para la toma de decisiones, lo que refuerza el preconceito que define a los niños y niñas como carentes de criterio.

Reflexiones sobre la resiliencia

Debo cerrar este estudio poniendo algunos puntos de reflexión sobre el concepto de resiliencia que sugieren vetas de investigación necesarias.

Resiliencia: De la "condición", a las "situaciones" de adversidad

Si bien el concepto de resiliencia ofrece alternativas a estados permanentes de adversidad y de desventaja social, mostrando que es posible romper determinaciones del contexto en que se ha vivido (Edith Grotberg), mediante la generación de estrategias que mitigan los factores de riesgo en el ambiente y construyen resiliencia en diferentes ámbitos de socialización (Henderson y Milstein).

Este *estudio de casos* muestra cambios en los comportamientos sociales en niños y niñas en desventaja social y adversidad —de tipo estructural y de contexto socio económico y cultural, violencias diversas—, a raíz de cierto tipo de prácticas y estrategias pedagógicas escolares con características resilientes como las señaladas por Henderson y Milstein; y revela también los obstáculos de transformación producidos por prácticas autoritarias.

Lo que llama la atención es que, alguien que no esté afectado de manera directa por violencias y desventajas estructurales, —es decir, en situación o ambiente resiliente— pueda ser debilitado en resiliencia y quedar en situación de riesgo a partir de las interacciones vividas en el ambiente escolar. En particular, que un niño o niña, en vez de crecer en resiliencia se debilite a raíz de sus vivencias y relaciones en el aula, y con su profesora. Por ejemplo, que profundice

su pasividad, su temor a expresarse, o por el contrario, que radicalice su agresividad como reacción al trato recibido.

Esto implica un alcance más amplio en el concepto de resiliencia:

- No es sólo aplicable a “condiciones” adversas y de desventaja, sino también a personas que no viven en estas condiciones.
- Pone de relieve el papel significativo del mediador (maestro, institución educativa, en este caso) quien así como puede propiciar resiliencia a quien vive en adversidad, puede generar debilidades en resiliencia a quienes no la viven. Es decir, que pueden ser generadoras de situaciones adversas, aunque no se viva en “condición” de desventaja social.

Lo anterior da al concepto de resiliencia no sólo un carácter explicativo sino también orientador de la acción pedagógica, así como permite comprender un fenómeno, también indica caminos preventivos y formativos, se convierte en un concepto teórico-práctico.

Resiliencia en perspectiva sistémica y con enfoque de derechos

Un seguimiento y análisis de procesos de resiliencia en contextos institucionales permite ver la incidencia del orden y cultura institucional —institucionalidad— en las posibilidades de resistencia y transformación de la vida de los individuos, en los sentidos que se construyen y en los comportamientos sociales que se derivan.

Significa esto, que el concepto de resiliencia no puede convertirse en un instrumento para descargar en los individuos y sus entornos inmediatos, las responsabilidades que tienen los sistemas sociales y las instituciones generadoras de adversidad y de desventaja social. Por tanto nos alejamos de propuestas de resiliencia que buscan solamente la adaptación del individuo al sistema para evitar efectos disfun-

cionales tanto para la sociedad como para la propia persona. Igualmente, de aquellas que se centran exclusivamente en el fortalecimiento de la subjetividad —autoestima, autoconcepto, creatividad, expresión, asertividad y participación, entre otras competencias emocionales y comunicativas—; opción necesaria pero que resulta insuficiente y débil frente a la permanencia de contextos y ambientes estructuralmente desventajosos y adversos.

Esto nos reta a profundizar en una perspectiva tanto crítica como compleja de la resiliencia, que parta de reconocer los individuos como sujetos de derechos, que lea las instituciones en clave de derechos, que apunte a que tanto la sociedad y las instituciones se democratizen para hacerse garantes de derechos y libertades fundamentales. Que apunte a transformaciones estructurales e institucionales, si es del caso, de modo que se modifiquen de raíz los factores de desventaja y adversidad.

Esto no desvaloriza el trabajo realizado bajo perspectivas funcionales o subjetivas, ni siquiera el que fortalece habilidades de adaptación, pero sí, pone una perspectiva sistémica y un horizonte de derechos a las prácticas de resiliencia. Exige pensar y actuar en todos los niveles: En lo macro (reconocimiento y restitución de derechos), en nivel medio (democratización de la institucionalidad escolar y el aula) y en lo micro (fortalecimiento de subjetividades).

Nos hallamos pues ante un campo que apenas se abre en sus múltiples posibilidades y que encontramos bastante fecundo.

Bibliografía

- Aznar, P. (1995). El estudio de casos como técnica de simulación: Aplicaciones educativas. En: El estudio de casos, fundamentación y metodología. Madrid: Uned.
- Bermúdez, Á y Jaramillo, R. (2000). El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía. Bogotá: Corpoeducación.
- Bettelheim, B. (1989.) La violencia: Un modo de comportamiento olvidado. En: Educación y vida moderna. Un enfoque psicoanalítico. Barcelona: Grijalbo.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística Dane. (2000). Encuesta Nacional de Hogares.
- Fernández, R.; Gómez, C.; y Vélez, J. (2003). Aprendizajes significativos sobre la ciudad en jóvenes que han vivido desplazamiento forzado en la ciudad de Medellín. Medellín: Cinde, Universidad de Manizales. Tesis de grado para obtener el título de Maestría.
- Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En: Melillo, A. y otros. Resiliencia. Buenos Aires: Paidós. pp. 19-30.
- Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Infante, F. (2001). La resiliencia como proceso: Una revisión de la literatura reciente. En: Melillo, En: Melillo, A. y otros. Resiliencia. Buenos Aires: Paidós. pp. 30-53
- Jares, X. (1999). Educación para la paz. Madrid: Editorial Popular.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría en Moscovici. Psicología Social II. Buenos Aires: Paidós.

- Kamii, K. (1982). La autonomía como finalidad de la educación. En: El número en la educación preescolar. Madrid: Visor.
- Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L.; Power, F. y Higgins, A. (1989). La educación moral. Columbia University Press. Barcelona: Gedisa.
- López-Barajas, E. (1995). La investigación y el estudio de caso único. En: El estudio de casos, fundamentación y metodología. Madrid: Uned.
- Melillo, A. y Suárez, E. (comp.) (2001). Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Paidós: Buenos Aires.
- Mesa, J. (2003). Reassessing moral education from the perspective of the predicament between the individual and the community. Tesis para optar al título de Ph. D., Teachers College, Nueva York: Universidad de Columbia.
- Morin, E. (1984). Introducción al pensamiento complejo. Madrid: Gedisa.
- Naranjo, G. (1992). Medellín en zonas: Monografías. Medellín: Corporación Región.
- Noddings, N. (1988). Schools face crisis in caring. *Education Week*, 32.
- Novo, M. (1998). La educación ambiental: Principios básicos desde el punto de vista conceptual. En: La educación ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Cap. III. Madrid; Unesco.
- Piaget, J. (1987). El criterio moral en el niño. Barcelona: Martínez Roca.
- Quintana, J. (1995). La fundamentación pedagógica del estudio de casos. En: El estudio de casos, fundamentación y metodología. Madrid: Uned.
- Ramírez, P. y Gómez, J. (2000). Conocimiento social y la enseñanza de la historia. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ramírez, P. y Gómez, J. (2000). La representación infantil del mundo social en el aula de clase: Las nociones sociales. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rawls, J. (1993). Liberalismo político. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Richardson, G.; Neiger, B.; Jenson, S. y Kumpfer, K. (1990). The resiliency model, *Health Education*, 21 (6). pp. 33-39.
- Rodríguez, D. (2001). El humor como indicador de resiliencia. En:

- Melillo, A. y Suárez E. Resiliencia. Buenos Aires: Paidós.
- Saldarriaga, J. (2000). Drogas, convivencia y justicia. Reflexiones sobre la escuela. Medellín: Corporación Región.
- Saldarriaga, J. (2003). Terror en la Escuela: Educación en el terror. El caso Medellín. Desde La Región N° 40. Septiembre. Medellín: Corporación Región.
- Saldarriaga, J. y Toro, J. (2002). ¿Qué reformó la reforma educativa? Medellín: Corporación Región.
- Sánchez, A. (1995). Estudio de casos desde la perspectiva cuantitativa. Diseños con N=1. En: El estudio de casos, fundamentación y metodología. Madrid: Uned.
- Sánchez, I. (1995). Metodología de investigación: Historia y estudios de casos. En: El estudio de casos, fundamentación y metodología. Madrid: Uned.
- Suárez, E. (2001). Una concepción latinoamericana: Resiliencia comunitaria. En: En: Melillo, A. y Suárez E. Resiliencia. Buenos Aires: Paidós.
- Toro, J.; Saldarriaga, J. y otros. (2003). Una escuela con-sentido. Propuesta metodológica para enseñanzas y aprendizajes con sentido, ambientes escolares preventivos y cualificación de los gobiernos escolares. Medellín: Corporación Región.
- Uribe, M. (2001). Desplazamiento Forzado en Antioquia 1985-1998. Valle de Aburra. Vol. 9. Bogotá: Secretariado Nacional de Pastoral Social e Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia.
- Vásquez, G. (1995). El estudio de caso como estrategia formativa en la pedagogía universitaria y en la pedagogía laboral. En: El estudio de casos, fundamentación y metodología. Madrid: UNED.
- Vergés, R. (2001). ¿Buscar la oportunidad para estar resiliente es un derecho humano? En: Melillo, A. y Suárez E. Resiliencia. Buenos Aires: Paidós.