

Fragua



Universidad[®]
de Medellín
Ciencia y Libertad

Setenta
años de Ciencia y Libertad



Fragua

Revista de la Red Interna de Semilleros de Investigación

Volumen 9, Número 18, Julio-Diciembre de 2016

ISSN: 2027-0305

Medellín, Colombia

Publicación de la Vicerrectoría de Investigaciones, Red Interna de Semilleros de Investigación.

Instancias Superiores de la Universidad

José María Berdugo Garavito
Presidente de la Honorable Consiliatura

César Alberto Guerra Arroyave
Rector

Nubia Amparo Palacio Lopera
Vicerrectora de Investigaciones

Luz Doris Bolívar Yepes
Vicerrectora Académica

Paula Andrea Rivera Montoya
Jefe Sello Editorial

Erica Yaneth Guisao Giraldo
Editora
eyguisao@udem.edu.co

Nayibe Lara
Corrección de estilo (español).

Nathalie Barrientos
Traducción

María Matilde Velásquez Flores
Fotografía de cubierta

Diseño de cubierta, diagramación e impresión:
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.
Carrera 69 H # 77-40. Teléfono: 6020808.
Bogotá – Colombia

Queda autorizada la reproducción total o parcial de los contenidos de la revista con finalidades educativas, investigativas o académicas siempre y cuando sea citada la fuente. Para poder efectuar reproducciones con otros propósitos, es necesaria la autorización expresa del Sello Editorial Universidad de Medellín. Las ideas, contenidos y posturas de los artículos son responsabilidad de sus autores y no comprometen en nada a la institución ni a la revista.

COMITÉ CIENTÍFICO:

Erica Yaneth Guisao Giraldo
Coordinadora Centro de Investigaciones Económicas, Contables y Administrativas. Editora revista Fragua. Universidad de Medellín.

Margarita María Hincapié Pérez
PhD. Coordinadora Doctorado en Ingeniería. Universidad de Medellín.

Elkin Olaguer Pérez Sánchez
PhD. Coordinador MBA y Maestría en Innovación. Universidad de Medellín

Luz Gabriela Pérez Monsalve
Apoyo Profesional Ciencia, Tecnología e Innovación. Vicerrectoría de Investigaciones. Universidad de Medellín.

Beatriz Elena Marín Ocho
PhD. Directora Grupo de Investigación en Comunicación Urbana, GICU. Facultad de Comunicación Social Periodismo. Universidad Pontificia Bolivariana, UPB.

Rosa María Bolívar Osorio
Magíster en Educación Universidad de Antioquia – UdeA, Docente de cátedra. Ex-Coordinadora de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación – RedColsi. Integrante de MILSET-AMLAT.

COMITÉ EDITORIAL:

Erica Yaneth Guisao Giraldo
Coordinadora Centro de Investigaciones Económicas, Contables y Administrativas. Editora revista Fragua.

Luis Fernando Castrillón Quintana
Coordinador de la UOC de Investigaciones. Facultad de ciencias Económicas, Contables y Administrativas. Coeditor revista Fragua.

Alberto Alejandro Alzate Giraldo
Coordinador Centro de Investigaciones en Comunicación.

Paula Andrea Valencia Londoño
Coordinadora del Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanas.

Felipe Calderón Valencia
Coordinador Centro de Investigaciones Jurídicas, Políticas y Sociales.

Gloria Eugenia Campillo Figueroa
Coordinadora del Centro de Investigación en Ciencias Básicas.

Gladi Estela Morales Mira
Coordinadora Centro de Investigación en Ingeniería.

Estudiantes fundadores de la revista:

Laura Hurtado Gómez, programa de Comunicación y Lenguajes Audiovisuales; Luisa Fernanda Arango Arcila, programa de Ingeniería Financiera; Santiago Trujillo Osorio, programa de Administración de Empresas; Ronald Rafael Díaz González, programa de Ingeniería de Sistemas; Ana Milena Montoya Ruiz, programa de Derecho; Jorge Eduardo Vásquez Santamaría, programa de Derecho; María Magdalena Polanco Echeverri, programa de Derecho; Paola Andrea Cataño Gómez, programa de Derecho.

Fecha de impresión: octubre de 2020.

Tiraje: 150 ejemplares

Canje: Biblioteca de Facultades
"Eduardo Fernández Botero" Universidad de Medellín.
Teléfonos: (+57+4) 340 5252-340 5335. Fax: (+57+4) 340 5216
Correo electrónico: rbarrientos@udem.edu.co; biblioteca@udem.edu.co
Página web: www.udem.edu.co

Misión

La Universidad de Medellín, fundamentada en su lema Ciencia y Libertad y comprometida con la excelencia académica, tiene como Misión la formación integral, la generación de conocimiento y la promoción de la cultura, en un ambiente crítico, de innovación en inclusión, para contribuir a la solución de problemas, mediante el desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión, en su entorno local, regional, nacional e internacional.

Visión

Para 2030 la Universidad de Medellín, inspirada en el pensamiento libre y el desarrollo humano, será reconocida como una de las mejores de Latinoamérica, por su excelencia académica e investigativa, la innovación y la responsabilidad social, en un marco global de pertinencia, inclusión y diversidad cultural.

Valores

Justicia
Excelencia
Respeto
Solidaridad
Pluralismo
Tolerancia
Autenticidad
Interdisciplinariedad

CONTENIDO

Editorial	7
Editorial	
Autores	9
Authors	
Evaluadores	11
Evaluation by peers	
Planos del narcotráfico: una comparación del conflicto que instauró el fenómeno del narcotráfico. Configuración del cine como herramienta que aporta a la construcción de memoria histórica y la reparación de las víctimas. Caso: costa atlántica colombiana en las décadas de los 70 y 80	13
A Snapshot of Drug Trafficking and the Conflict It Created: Shaping Cinema as a Tool that Contributes to Historical Memory and Victim Reparation. The Case of the Colombian Atlantic Coast in the 1970s and 1980s	
Agustín Hoyos Arango	
Juan Pablo Suárez Arce	
Estado de la violencia institucional escolar en establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño desde la mirada de los directivos docentes	55
The Situation of Institutional Violence at Public Schools in Western Antioquia from Managing Teachers' Perspective	
Martín Felipe Uribe Isaza	
José Luis Yepes Moreno	
Diana Patricia Borrero Torres	
Recomendación para nuestros autores.....	147
Recommendations for authors	

EDITORIAL

El volumen 9 número 18 de la revista Fragua presenta dos artículos que surgen de trabajos de grado de estudiantes de pregrado y posgrado que tuvieron reconocimiento por su estructura, rigurosidad y relevancia del tema a desarrollar. De los dos trabajos, uno es de la Facultad de Comunicación, del programa de Comunicación y Lenguajes Audiovisuales y uno de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, de la Maestría en Educación.

Los trabajos que se presentan son:

El de la Facultad de Comunicación se denomina, “Planos del narcotráfico: una comparación del conflicto que instauró el fenómeno del narcotráfico. Configuración del cine como herramienta que aporta a la construcción de memoria histórica y la reparación de las víctimas. Caso: Costa Atlántica Colombiana en las décadas de los 70 y 80 que pretende indagar en la función que cumple el cine en la sociedad colombiana y determinar si podría convertirse o no en una herramienta que pueda reparar de manera simbólica a las víctimas que ha dejado el conflicto armado en Colombia generado por el narcotráfico”, y el trabajo aportado por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, denominado “Estado de la violencia institucional escolar en establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño desde la mirada de los directivos docentes”, que analiza la violencia institucional escolar o violencia de la escuela, y se reflexiona en torno a los procesos de gestión institucional y como éstos pueden ser originarios de diferentes expresiones del fenómeno.

Érica Yaneth Guisao Giraldo
Editora

EDITORIAL

Volume 9, number 18 of the journal *Fragua* presents two articles derived from the thesis of students that received recognition for their structure, rigor, and relevance of the topic researched. One is from the BA in Communication and Audiovisual Languages of the School of Communication and the other from the MA in Education of the School of Social and Human Sciences.

The papers submitted are as follows:

From the School of Communication, “A Snapshot of Drug Trafficking and the Conflict It Created: Shaping Cinema as a Tool that Contributes to Historical Memory and Victim Reparation. The Case of the Colombian Atlantic Coast in the 1970s and 1980s” looks into the role that cinema plays in Colombian society and determines whether it could become a tool for symbolically repairing the victims of the armed conflict caused by drug trafficking.

From the School of Social and Human Sciences, “The Situation of Institutional Violence at Public Schools in Western Antioquia from Managing Teachers’ Perspective” analyzes institutional school violence or school violence and reflects on the institutional management processes and how they can give rise to diverse expressions of the phenomenon.

Érica Yaneth Guisao Giraldo
Editora

AUTORES

Agustín Hoyos Arango
Graduado del programa de Comunicación y Lenguajes Audiovisuales de la Universidad de Medellín. Actualmente se desempeña como productor creativo en Contraplano. Correo electrónico: ahoyos39@gmail.com

Diana Patricia Borrero Torres
Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: dipaboto@yahoo.com.ar

José Luis Yepes Moreno
Rector de la Institución Educativa Arturo Velásquez Ortiz de Santa Fe de Antioquia,

magíster en Educación de la Universidad de Medellín.

Correo electrónico: joseyem@hotmail.com

Juan Pablo Suárez Arce
Graduado del programa de Comunicación y Lenguajes Audiovisuales de la Universidad de Medellín. Actualmente se desempeña como director y productor en Contraplano. Correo electrónico: packblo1@hotmail.com

Martín Felipe Uribe Isaza
Magíster en Educación de la Universidad de Medellín.

Correo electrónico: martinfelipeui@gmail.com

EVALUADORES

Los trabajos de grado publicados en la presente edición fueron evaluados por los Comités Técnicos de Investigación de las Facultades de Comunicación y Ciencias Sociales.

Planos del narcotráfico: Una comparación del conflicto que instauró el fenómeno del narcotráfico. Configuración del cine como herramienta que aporta a la construcción de memoria histórica y la reparación de las víctimas. Caso: Costa Atlántica colombiana en las décadas de los 70 y 80*

Agustín Hoyos Arango**
Juan Pablo Suárez Arce***

RESUMEN

Este es un artículo de investigación-creación que pretende indagar en el objetivo que cumple el cine en la sociedad colombiana en función de si podría convertirse o no en una herramienta que pueda reparar de manera simbólica a las víctimas que ha dejado el conflicto armado en Colombia generado por el narcotráfico, el abandono estatal y la lucha de territorios y rutas ilegales de drogas. El artículo pretende establecer el papel del cine respecto a la reparación simbólica, al tiempo que se da la creación de dos películas de ficción para establecer esta relación entre el cine y las víctimas del conflicto.

Palabras clave: cine; víctimas; narcotráfico; reparación simbólica.

* Trabajo de grado premiado por la Universidad de Medellín.

** Graduado del programa de comunicación y lenguajes de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: ahoyos39@gmail.com

*** Graduado del programa de comunicación y lenguajes de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: packblo1@hotmail.com

A Snapshot of Drug Trafficking and the Conflict It Created: Shaping Cinema as a Tool that Contributes to Historical Memory and Victim Reparation. The Case of the Colombian Atlantic Coast in the 1970s and 1980s

ABSTRAC

This research-creation article explores the role that cinema plays in Colombian society and whether it could become a tool for symbolically repairing the victims of the armed conflict caused by drug trafficking, state abandonment, and the fight for territories and smuggling routes. Also, two films were produced to establish the relationship between cinema and conflict victims.

Keywords: cinema; victims; drug trafficking; symbolic reparation.

INTRODUCCIÓN

“El único deber que tenemos con la historia es describirla.”
Oscar Wilde.

Este es un trabajo de investigación-creación en el cual se pone en discusión el papel que puede cumplir el cine como herramienta reparadora para las víctimas del conflicto armado en Colombia generado por el narcotráfico. A lo largo del proyecto de investigación se lleva de manera paralela una investigación en función de la creación de una película de cortometraje denominada “Cosecha de papel” y se da el acompañamiento al cortometraje “Super teen”, creado en su totalidad por una comunidad vulnerable. La creación de estos dos cortometrajes en función de encontrar el papel del cine como herramienta reparadora para las víctimas nos posibilita el acercamiento a quienes más cerca han vivido las secuelas de la guerra y el abandono estatal.

Dentro de los términos de reparación establecidos por las diferentes unidades y mesas de víctimas se han implantado las diferentes formas de reparación, y dentro de ellas se ha contemplado la reparación simbólica. De esta forma la no repetición y la garantía de reconocimiento y de contar sus historias se ven reflejados allí y esto en relación directa con el cine es el punto en el que este proyecto pretende indagar a partir de la herramienta de la producción cinematográfica y la investigación-creación.

PROBLEMA

¿Cómo el cine de ficción en Colombia puede configurarse como una herramienta reparadora para las víctimas del conflicto armado, que erigió el narcotráfico para que aporte a la construcción de memoria histórica y que a su vez ayude a reforzar el tejido social e identidad de las poblaciones?

OBJETIVO GENERAL:

Identificar cómo el cine de ficción puede convertirse en una herramienta, que al construir memoria histórica e identidad, pueda reparar a las víctimas del conflicto armado que fundó el narcotráfico en el Costa Atlántica colombiana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Evaluar las películas de ficción sobre el conflicto realizadas en Colombia entre 2010 y 2015, teniendo en cuenta su eje de acción narrativo desde los personajes, las acciones y las locaciones.
- Establecer el impacto social que pueda tener una obra cinematográfica en una población determinada del Costa Atlántica colombiana, como una posible estrategia de reparación de víctimas del conflicto.

- Crear una obra cinematográfica que desde la construcción de un universo de ficción evidencie el proceso de construcción de memoria histórica a partir del cine.

PLANTEAMIENTO

Durante los años 70 en Colombia el narcotráfico empieza su apogeo con un gran impacto negativo en los territorios más vulnerables por la ausencia del Estado y sus representantes. Esta ausencia estatal y de autoridad civil y militar favorece la presencia y dominio de grupos al margen de la ley, que ejercen control sobre el territorio y por medio de la fuerza y la intimidación, obligan a los campesinos a sembrar marihuana y otros estupefacientes en vez de alimentos. Esto favorece diferentes enfrentamientos entre bandas y grupos criminales, que provocan la muerte de miles de personas y desplazamientos forzados hacia las ciudades, y a su vez, la conformación de guerrillas y fuerzas armadas urbanas paramilitares que persiguen el poder y control territorial, a toda costa, en determinadas zonas en las cuales habían aumentado los cultivos ilícitos que alimentan el lucrativo negocio del narcotráfico.

El cine se ha configurado como una herramienta de comunicación y expresión y desde finales de los ochenta en Colombia y se constituye como una ventana de exhibición de los acontecimientos asociados al tema del narcotráfico y sus nefastas secuelas. En múltiples películas donde se evidencia lo que ha sido, es y será la guerra de las drogas en Colombia y cómo se evidencia la mirada del público y los cineastas sobre uno de los más grandes conflictos nacionales.

MARCO HISTÓRICO

De la bonanza marimbera al auge cocalero. Una breve historia del narcotráfico en Colombia.

Colombia a lo largo de la historia ha sufrido diferentes crisis, económicas, sociales y políticas, todas estas rodeadas de acontecimientos violentos que marcan la historia del país y sus habitantes, pero uno de los mayores problemas y crisis que enfrentó Colombia y que mayor impacto negativo ha tenido, es sin duda el narcotráfico y la producción de drogas, una problemática que abraza todas las clases sociales del país y que involucra diferentes áreas y territorios, desde las zonas rurales más vulnerables, hasta las zonas urbanas de grandes y pequeñas ciudades.

Entre los años 60 y 70 se dan tres fenómenos que permiten que se desarrolle el boom de la bonanza marinera y surjan los diferentes carteles: la demanda estadounidense de marihuana y otras drogas, la producción que ya se estaba dando en otros países vecinos de Latinoamérica y la ausencia del Estado en la mayor parte del territorio.

Durante estas dos décadas en los Estados Unidos se incrementa el fenómeno de la drogadicción en la población, una problemática que el gobierno americano de la época apenas comienza a entender el consumo de drogas como un problema social,

que según un estudio realizado por Office of National Drug Control Policy¹ de los Estados Unidos, se estimó que en el año 1970, 25 millones de personas eran consumidores de una o varias de las drogas que se encontraban en el mercado ilegal en aquel entonces.

Estos problemas de drogadicción generaron una sobre demanda de productos como la marihuana, la heroína, el LSD y la cocaína que eran las sustancias más consumidas en esta época. Para cubrir esta demanda, pequeños proveedores de drogas en Estados Unidos recurrieron a los países Latinoamericanos los cuales sufrían problemas sociales en las zonas rurales asociados a la desigualdad e inestabilidad económica y la exclusión de las mismas poblaciones, convirtiéndose en lugares vulnerables dentro de los territorios nacionales de cada país.

Las zonas rurales en Colombia se convirtieron en un gran atractivo para suplir esta demanda y aprovechar de los campesinos su mano de obra en siembra y producción de las diferentes drogas que se consumían en sus tierras, ya que la gran mayoría de estos territorios no tenían un control continuo por parte del Estado y en las cuales ya se venían presentando problemas de violencia asociados a diferentes guerrillas o grupos armados que tomaban control de estos lugares.

Surgió una nueva dimensión de la violencia, aquella asociada al desarrollo de la economía de la droga. Este desarrollo no es algo reciente. Comenzó a principios de los años 70 con el cultivo de la marihuana en los departamentos de la costa atlántica. Durante la segunda mitad de los 70 y, más aun a comienzos de los '80, toma amplitud considerable con la expansión de las actividades ligadas a la coca (Pecaut, 1996).

Los campesinos colombianos comprenden la clase más baja en el ámbito económico de Colombia y es por esto que se han visto obligados a cambiar los cultivos de frutas y verduras comerciales por los cultivos ilícitos mejor pagados y más apetecidos por organizaciones al margen de la ley. La marihuana es una de las drogas más consumidas para la época y en diferentes veredas de la Costa Atlántica comienza un fenómeno conocido como la bonanza marimbera² o crisis marimbera³. Esto significó una masiva siembra de plantas de marihuana como principal cultivo de muchos de estos campesinos en estos lugares de Colombia, Situación que comenzó a volverse evidente en el año 1981 para el panorama político nacional e internacional. La situación generó problemáticas sociales para estas comunidades que para finales de los 70 basaban toda su economía en la marihuana; la injerencia del estado en una acción por eliminar, erradicar o controlar estos territorios acarrearía un mayor número de problemas. Este fenómeno se esparció rápidamente en todos los sectores y territorios, ya no solo en la Costa Atlántica sino en las zonas andinas donde se desechaban las cosechas del café y erradicaban los cultivos

¹ Oficina de la Casa Blanca de Política Nacional de Control de Drogas, Estados Unidos.

² Prosperidad que tuvieron los cultivos de marihuana en Colombia en la década de los 70 hasta 1985.

³ Marimba hace referencia a la marihuana.

para comenzar con la siembra de marihuana y con esto se veía afectada e impactada, la economía de todo el país.

Los efectos cambiarios de la crisis de la marihuana se hicieron palpables a tal punto que el expresidente López, reconociendo la magnitud del fenómeno, afirmó que sería más perjudicial para la economía nacional “la destorcida” de los precios de la marihuana que la caída del precio del café en el mercado internacional. (Arrieta, 1990).

Pero el fenómeno de la bonanza marinera no perdura por mucho tiempo y se da un declive por las condiciones de la marihuana en Estados Unidos y en Colombia. Estados Unidos comienza a implementar planes para erradicar y reducir el consumo por parte del pueblo norteamericano ocasionando un descenso en la demanda. Esto también estaba vinculado a los compradores, vendedores y consumidores de la misma, en este país. Al descubrir que parte de la marihuana procedente de Colombia no tenía la misma pureza y en muchas ocasiones venía contaminada con productos de otras plantas no recreativas como hojas de matarratón⁴ o ajonjolí, así se empezó a definir a la marihuana colombiana de baja calidad mientras que en Estados Unidos y México se comenzó a dar una siembra y producción más tecnificada, con estándares industrializados y producción de alta calidad, al tiempo que surgían nuevas variedades hechas de injertos que contenían otras propiedades y que podían consumirse de diferentes maneras.

Estudiando la diplomacia del narcotráfico entre Colombia y los Estados Unidos en los años 70 y 80, uno encuentra una actividad displicente por parte del presidente Alfonso López Michelsen. Durante su gobierno se fortalecieron económica y políticamente los narcotraficantes colombianos. Para López el problema era de los “gringos”. Es cierto que ellos ponían la demanda, pero no se preguntó seriamente por qué países vecinos como Panamá, Ecuador y Venezuela no suplían la oferta que los grupos criminales colombianos asumieron con creatividad, energía y agallas. López estaba más preocupado por temas como los secuestros por parte del crimen común y reaccionaba con soberbia quejándose de la mala imagen que supuestamente se le hacía a Colombia cuando los medios internacionales señalaban la creciente criminalidad y corrupción del narcotráfico. (Sáenz R. 2016).

Dada entonces la implementación de cultivos tecnificados en Estados Unidos y la caída de las exportaciones ilegales, el campesino colombiano notó drásticamente el descenso de compradores de la marihuana y descubrieron que no sería un mercado potencial a futuro, por esto sobre los cimientos de estas plantaciones se comenzaba a dar una nueva crisis, una nueva bonanza, la de la cocaína que gracias a los sistemas de producción y comercialización de Colombia y a los campesinos, prometía conver-

⁴ Árbol mediano de rápido crecimiento usado en Colombia para cercas vivas, forraje, sombra de cafetales, leña, abono verde y veneno para ratas.

tirse en un gran y lucrativo negocio para los bolsillos y la economía del país pues las personas que estaban vinculadas o asociadas al tráfico y producción de la hierba⁵ se encaminaban a otras fuentes económicas también asociadas a la delincuencia y nuevas drogas. “América Latina, un centro cocainero sin precedentes está siendo construido sobre los cimientos de la tradición marihuanera, bajo la negligencia y la tolerancia de los gobiernos” (Arrieta, 1990).

Se abría una nueva ventana de cultivos ilícitos en Colombia con el auge coquero⁶ el cual a pesar de que su comercialización en el exterior requería mayor cantidad de procesos químicos generando mayores ingresos para quienes la producían y principalmente quienes la comercializaban, pues para comienzos de los 80 la cocaína se convertía en una droga sumamente apetecida; sin embargo ya Colombia desde comienzos de los 60 se encontraban en el mercado de la cocaína y esta hacía parte de la economía del país, ya por esta época pequeños grupos de narcotraficantes transportaban el polvo blanco que era la pasta ya procesada a los Estados Unidos.

A finales de los años sesenta, el método preferido para llevar marihuana o cocaína era en vuelos comerciales o de carga desde Colombia al Aeropuerto Internacional de Miami. Varios hombres y mujeres que actuaban como “mulas” fueron sorprendidos con algunas libras de marihuana, a veces utilizando un pasaporte colombiano falso. Jairo de Jesús Ospina Gómez fue capturado con más de cuatro kilos de marihuana y con dos piedras de esmeralda de contrabando. Los cargamentos podían ser más grandes; tres colombianos trataron de introducir más de 33 libras de marihuana en un vuelo desde Bogotá. Finalmente, dos individuos fueron arrestados con 108 libras de marihuana que trataban de trasladar de un avión de carga a un automóvil en el aeropuerto. (Sáenz R, 2008).

Con esta caída de la marihuana los narcotraficantes vieron la posibilidad de convertir la cocaína en el producto ilícito número uno de Colombia; para mantener control de los campesinos en las zonas veredales estos narcotraficantes quienes solo se encargaban del comercio internacional de la droga y no de su producción, recurren a las guerrillas del país internadas en las selva que luchan en contra del gobierno que ha permitido y favorecido la exclusión social en diferentes sectores de la población y que los ha llevado a la lucha por establecer un Estado socialista. Grupos como el M19 (Movimiento 19 de Abril), el EPL (Ejército Popular de Liberación), ELN (Ejército de Liberación Nacional) y FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia–Ejército del Pueblo) son grupos insurgentes que han tomado el control de territorios en los cuales el Estado no tenía la capacidad ni el interés de hacer presencia para tener control.

Las organizaciones armadas pueden, seguramente, tomar allí el aspecto de autoridades sustitutas. Pero es raro que ellas solas logren evitar la expansión de la violencia

⁵ Hierba es otra forma popular de referirse a la planta de marihuana y su flor.

⁶ Momento en el cual se deja de producir marihuana en Colombia por la oferta norteamericana y mexicana, se reemplazan los cultivos por coca y se establecen laboratorios de procesamiento.

desorganizada. Solo lo pueden hacer cuando gozan de una situación de monopolio local, como ha sido el caso de la guerrilla en ciertas regiones de cultivo coca. Por el contrario, no logran los mismos resultados cuando ellas se encuentran situación de competencia con otras fuerzas, lo que sucede en no pocos polos de producción y explica los altos índices de homicidios de muchos municipios dependen de ellos (Kay, 2001).

Estas guerrillas tenían control en estas zonas rurales en las que se cultivaba y se procesaba la cocaína, controlaban laboratorios improvisados en donde se procesaba la hoja de coca para producir la pasta de coca que se vendía a los distribuidores en los Estados Unidos y otros países del mundo; esta pasta era enviada por medio de mulas⁷ en avión, quienes las llevaban en su estómago como cápsulas, o las escondían dentro de su equipaje en aparatos electrónicos, bolsos con doble fondo o accesorios con compartimentos. Otra estrategia de transporte consistía en camuflar la pasta en diferentes elementos de exportación por vía terrestre, marítima y aérea. Finalmente la más arriesgada de todas, consistía en una red de rutas establecidas por los capos y carteles⁸ que eran cubiertas con sus propias flotas de aviones, lanchas rápidas y submarinos, que partían desde cualquier lugar de Colombia con paradas en el caribe hasta llegar a los Estados Unidos.

El negocio de pequeños narcotraficantes con la cocaína no cubría la demanda de consumo y venta, esto generó la creación de carteles drogas sectorizados en diferentes lugares del país, trasladando la guerra y la violencia de las selvas colombianas entre las guerrillas y el ejército a las zonas urbanas en una búsqueda por el poder y el liderazgo.

A medida que aumenta la producción y exportación de cocaína en Colombia, la guerra interna del país se hace mucho más evidente no solo para el gobierno sino también para el mundo entero, las guerrillas combatían entre ellas, contra el ejército y la población civil vulnerable en las zonas rurales cometiendo toda clase de crímenes y atentados en las diferentes zonas del país donde guerrilleros y paramilitares ejercían control y contra soldados del ejército colombiano, los crímenes que se le atribuyen a la guerrilla son: asesinato, secuestro, extorsión, desplazamiento forzado, producción de estupefacientes entre otros, es por esto que son denominados incluso por Estados Unidos como grupo terrorista.

A lo largo del siglo xx las luchas campesinas por la tierra y las respuestas terrateniente en tanto manifestaciones de lucha de clases en el campo, se han visto desdibujadas no sólo por la variedad de las estructuras agrarias regionales, sino también por su permanente inserción en conflictos políticos de otra índole, cuyas divisiones atraviesan líneas de clase. Tal vez ha sido ésta la característica más importante de la historia colombiana (Meertens, 1997).

⁷ Se le conoce como mula o burro a las personas que transportan consigo algún tipo de contrabando, a través de una frontera nacional.

⁸ Término utilizado para identificar una organización ilícita dedicada al narcotráfico en Colombia.

El Centro Nacional de Memoria Histórica⁹ identificó los pueblos Colombianos que más han sufrido por estos grupos violentos: Apartadó, Tribu y La Gabarra en el Catatumbo, Barrancabermeja, Fundación y El Castillo. Estos pueblos en los años 80 y los 90 fueron los lugares de mayor concentración de violencia vinculada a guerrillas y grupos delictivos asociadas al narcotráfico.

En este mismo momento donde se daban las guerras rurales, se encuentra el otro lado de esta violencia entre los diferentes Carteles de narcotraficantes quienes peleaban entre sí por el dominio de la distribución de la cocaína. El 7 de enero del año 1982 por orden del ex-presidente Julio Cesar Turbay Ayala, se delega la labor de combatir el narcotráfico desde todos sus frentes y nombra a tres instituciones principales encargadas de esto: las Fuerzas Militares, la Fiscalía, y la Policía Nacional, en este momento de la historia comienza la peor guerra interna del país, ya con una red operante y completa que contribuye a la prosperidad del narcotráfico.

En la lucha del Estado por eliminar estas organizaciones delictivas, se ensucian los bolsillos de diferentes políticos y trabajadores del mismo gobierno que apoyan y contribuyen a diferentes carteles en busca de lucros económicos y mayor poder político, aunque muchas veces esta era la única opción que tenían ya que si no cooperaban con los carteles, era su familia quien podría sufrir las consecuencias. De allí viene la popular frase “plata o plomo”¹⁰. Por esto es innegable que para el año 1986 todas las ramas del poder y la economía, todos los escenarios sociales y culturales se encontraban envueltos y asociados con esta problemática convirtiéndose así el narcotráfico en un conflicto de doble vía para el país que mientras generaba empleos y enriquecía a personas de todos los estratos, se consumía al país en una violencia continua.

Estados Unidos es el principal consumidor de drogas en el mundo y como medida preventiva para evitar la oferta y consumo de drogas, crea un programa de apoyo al estado colombiano. Ver a los carteles como una amenaza para la seguridad nacional norteamericana permite verlo como un problema global que va desde la adicción por parte de los consumidores hasta los campesinos menos favorecidos que se encargan de cosechar, trabajadores que se encargan de realizar los procesos químicos y jíbaros en las calles. Es así como en el 1988 se ven los primeros resultados de este ataque contra el narcotráfico.

En 1988 las autoridades colombianas capturaron, en desarrollo de la lucha contra el narcotráfico, a más de 5 000 personas involucradas en dicha actividad, destruyeron 900 laboratorios para el procesamiento de coca y 72 pistas de aterrizaje, incautaron más de 19 toneladas de alcaloide y destruyeron más de un millón y medio de plantas de coca.

⁹ Dependencia del Estado colombiano encargada de contribuir a la reparación integral y el derecho a la verdad de las víctimas del conflicto y la sociedad colombiana.

¹⁰ “Plata o plomo” frase que hizo conocida Pablo Escobar, la cual hace referencia a que si no se recibe el soborno, se tomarían represalias de asesinato contra los familiares de la víctima.

A finales de dicho año se realizó en Corinto (Cauca) la operación Puracé, considerada por las autoridades una de las más grandes acciones contra la producción de narcóticos. En ella se destruyeron 270 toneladas de marihuana prensada, lista para ser exportada, dos laboratorios para procesar hachis con 1 300 kilos de dicho alucinógeno y 19 centros de acopio. (Arrieta, 1990).

La cantidad de combates violentos para erradicar el narcotráfico en Colombia deja innumerables víctimas a su paso, desde el campesino víctima de las fuerzas guerrilleras hasta los que vivían ya de la siembra ilícita de coca y marihuana y que por las acciones del gobierno han quedado sin nada, ya que esta tierra y su cultivo eran la única entrada económica que tenían.

Uno a uno se fueron formando estos llamados carteles de la mafia colombiana los cuales controlaban un altísimo porcentaje del dinero con el que contaba el país para la época. Y mientras la lucha contra los carteles se vivía, no muy lejos de las ciudades principales, en fincas y veredas, a pocos minutos de las zonas urbanas, otras batallas ocurrían en lugares públicos y calles de las grandes ciudades. Este era el inicio de lo que se convertiría en las primeras guerras urbanas ya que cada vez esta violencia avanzaba más y más entre las urbes.

Pero luego de estas dos guerras aisladas, se da lugar a una guerra en la cual se enfrentan los diferentes representantes de la ilegalidad en lo rural y lo urbano. Los carteles de narcotraficantes tenían rivalidades y guerras violentas con los grupos revolucionarios guerrilleros de Colombia y esto en el transcurso de los años 80 dio lugar a la conformación de otros grupos armados al margen de la ley apoyados por campesinos, ganaderos, narcotraficantes y los mismos políticos corruptos: los grupos paramilitares. Estos se abrían campo en la selva y las zonas rurales para combatir las guerrillas, principalmente las FARC-EP. Es así como los gremios del narcotráfico se dividían en quienes se apoyaban en las FARC-EP para construir una cadena de producción coquera y los que por el contrario tenían más control de esta línea de producción o trabajan con otros grupos guerrilleros.

Las organizaciones paramilitares fueron también el producto de la cooperación que se estableció entre numerosos militares y los narcotraficantes en contra de las guerrillas. Hasta 1989, esta cooperación se efectuó casi abiertamente. En Puerto Boyacá, fue bajo la égida de los militares y de Gonzalo Rodríguez Gacha que se creó una escuela de formación de paramilitares que llegó a contratar a mercenarios ingleses e israelíes. Otras escuelas similares existen en otros lugares, en el Meta por ejemplo, donde ellas se benefician con el apoyo de Víctor Carranza, el gran capitán de la industria de las esmeraldas. Al servirse de los paramilitares, los militares se armaron con los medios para llevar a cuenta de otro "la guerra sucia" (Pecaut, 1996).

Estos nuevos grupos violentos llamados paramilitares que contaban con apoyo económico por grandes empresarios, ganaderos y diferentes sectores de la política

colombiana trajeron la guerra también a las zonas urbanas pues ya los implicados no solo eran los campesinos y guerrilleros, sino también medios de comunicación, los ya dichos políticos y empresarios adinerados.

La multiplicación de las organizaciones armadas urbanas ha estado ligada a todos los otros sectores. El M-19 abrió el camino en 1984 con los “campamentos urbanos”, en 1985 la policía sostuvo numerosos grupos, algunos de los cuales se consagraban, como en Cali, a la “limpieza urbana” hacia 1985 o el cartel de Medellín organizado sus redes jerarquizadas de sicarios. A partir de finales de 1980, las FARC-EP y el ELN emprendieron la creación casi generalizada de las milicias urbanas. Una parte de estos grupos se deslizaron luego hacia la delincuencia pura y simple. De esta manera se instalaba, desde distintos sectores, el contexto de la violencia urbana.

La lucha contra los narcotraficantes y la eliminación de los carteles dejó miles de muertos en todo el país de un lado y del otro del conflicto, las pérdidas en vidas fue irremediable. La creación de los paramilitares mutarían para convertirse en las AUC (Autodefensas Unidas de Colombia) alimentando con más vehemencia la violencia construida por el narcotráfico.

A partir de 1990, empieza a darse un leve decrecimiento de los índices de violencia en Colombia y así mismo se terminan de neutralizar muchos de los carteles de Colombia. “El conflicto se convirtió en guerra abierta por el esfuerzo de los narcotraficantes, orientados por Escobar y Rodríguez Gacha de demostrar que podían forzar al gobierno a acomodarse a sus reglas mediante una campaña de terrorismo generalizado”. (Melo, 1995).

En la constitución de 1991 se determina que no va a haber extradición para los narcotraficantes lo que fue asumido como una victoria por parte de los diferentes carteles, en una guerra nefasta contra el Estado, la cual había dejado miles de víctimas.

Después de esto, Pablo Escobar se entrega al Estado con la condición de ser llevado a la prisión de La Catedral en Envigado, sitio similar a un hotel cinco estrellas y desde el cual seguía comandando sus operaciones de envíos de cocaína a Estados Unidos. De forma simultánea se daban múltiples capturas de cargamentos de cocaína.

Posteriormente resultó evidente que, aunque bien concebida, la política se ejecutó con notable negligencia e irresponsabilidad en aspectos operativos, que se conjugaron para la catástrofe de 1992, cuando Escobar, que llevaba un año en la cárcel, se fugó en junio en medio de una acción que dejó en ridículo muchas de las instituciones estatales y puso en cuestión el control del presidente al proceso mismo, y su seriedad para enfrentar el problema del narcotráfico. (Melo, 1995).

Al momento de su escape de la cárcel, la Administración de Control de Drogas (Drug Enforcement Administration: DEA), la Policía y el Departamento Administrativo de Seguridad (DAS) celebraron esta acción pues representaría la autorización de emprender

nuevamente la caza en su contra, y que fue concluída en 1993 con el asesinato de Pablo Escobar, resultado de una serie de errores cometidos por él al pasar en el teléfono más del tiempo que debía. Con esta muerte se dio fin al llamado Cartel de Medellín.

Durante el año 1995 se dan múltiples capturas y asesinatos de capos miembros del Cartel de Cali dando por finalizada su existencia, sin embargo, a pesar de tener sus máximos líderes muertos, en la cárcel o acogidos bajo alguna negociación, nuevos traficantes surgieron como herencia.

Tras la muerte de Pablo Escobar y la extinción de los Carteles de Medellín, de Cali y otros capos independientes tomaron la mayor parte de la producción y tráfico de drogas hacia Estados Unidos y se calcula que para 1995 el 80% de la cocaína enviada allí, vendría del Cartel de Cali. Años después, esta cantidad vendría del cartel del Norte del Valle. (El País, 2006).

El Cartel del Norte del Valle recibe un fuerte golpe con el asesinato de Orlando Henao Montoya en 1998 y lo que da lugar a la desintegración del cartel y a su vez a la conformación de organizaciones paramilitares como Los Machos o Los Rastrojos. De esta manera y enfrentados entre sí, se da una nueva guerra por las drogas en la zona del pacífico colombiano.

Así se da fin a una era de carteles y comenzando a surgir en Colombia diferentes capos que se dedican a traficar aislados o con el apoyo y alianzas de entidades al margen de la ley como las FARC, el ELN, las autodefensas y los paramilitares.

No cabe duda de que las secuelas del narcotráfico en Colombia van a afectar siempre a las poblaciones menos favorecidas, por un lado porque son estos quienes sucumben ante la fácil y rápida resolución de sus problemas económicos por medio de la ilegalidad y por otro lado ya que ante la negación a unirse a esta actividad, tendrían que cargar con todas las consecuencias impuestas por quienes han tenido el control territorial y de poder en las diferentes poblaciones.

Según Salazar (1995), Colombia es, al mismo tiempo, víctima y beneficiaria del negocio de las drogas pues esto ha permitido que ingresen al país millones de dólares por su intervención en este mercado, que propició la generación de empleo y el lucro de muchísimas personas. De esta manera se estimula la economía nacional con el crecimiento de las clases media y principalmente baja. Sin embargo, la violencia que el narcotráfico ha dejado en el país es mucho más nefasta, pues han resultado asesinadas miles de personas entre oficiales y civiles inocentes en su inmensa mayoría, corrupción en niveles monumentales, una economía alterada y desigual y una pérdida en los valores de la nación, la cultura, la identidad y el reconocimiento del territorio.

Las secuelas del narcotráfico han sido propiciadas por diferentes elementos que al converger en el momento preciso, detonan un boom alrededor de la ilegalidad. La demanda internacional de los productos sembrados y procesados sin ningún pro-

blema en Colombia gracias a su territorio y fragmentación del estado, la oportunidad que encontraron los empresarios del narcotráfico en esta demanda y la falta de formación como patria en Colombia.

La mayoría de los males nacionales, que son atribuidos al narcotráfico, son herencia de nuestra precaria formación como nación, de la ausencia de modernidad en nuestras costumbres e instituciones y de la falta de una ética ciudadana que regule nuestros comportamientos (Salazar, 1995).

Los colombianos hemos sido educados para encontrar la salida fácil a los problemas, apreciar el dinero rápido y ascender en la escala social y económica a costa de lo que sea y quien sea porque como dice Méndez (2009), refiriéndose a Perú, o cualquier otro país latinoamericano víctima del narcotráfico, el cual ha instaurado un ideario que justifica el delito como una forma de salir adelante. Este ideario está conformado por una serie de "mensajes, íconos, símbolos y estilos de vida que, al ser repetidos e imitados acríticamente, van infiltrándose progresivamente en los diferentes sectores sociales" (Méndez, 2009), permeando la cultura existente y sustituyéndola por otra carente de moral y ética.

De esta forma, la identidad de miles de campesinos en Colombia se ha visto afectada desde los años 60, pues al no estar en condiciones económicas y al no contar con garantías del estado, deben acceder a la práctica y cultivo de plantas ilegales como la marihuana y la cocaína.

Entre campesinos y otros trabajadores, se estima que en Colombia 45 000 personas dependen económicamente del cultivo del narcotráfico y además, unas 20 000 personas del procesamiento de la hoja de coca para constituir la pasta de coca que se exporta. En el alto perfil de personas beneficiadas por el narcotráfico se encuentran abogados, financieros, contadores y periodistas con 70 000 empleos que representarían aproximadamente el 0,5 % del empleo del país pero que percibían casi el 7 % de los ingresos (Kalmanotvitz, 1994).

Estas 135 000 personas son víctimas directas del narcotráfico en Colombia, pero quienes más perjudicados se ven son las familias de más de 20 000 muertos, entre ellos, 5 200 policías. Colombia ha implementado una estrategia en combate contra las drogas fuertemente apoyado por el gobierno estadounidense en el cual se han capturado más de 830 000 personas, se han decomisado casi 200 toneladas de cocaína y reducido las áreas cultivadas en un 50 %. (El economista, 2013). De esta manera Colombia se posesiona como un modelo en la lucha contra las drogas.

MARCO SITUACIONAL

La perpetuación de la ilegalidad en un país sin oportunidades

El narcotráfico como uno de los principales fuentes de conflicto, social, armado, económico y político en Colombia es quizá el enemigo número uno para la paz del país

en la actualidad, y de este problema se desprende y depende de diferentes factores, conocidos así como actores del conflicto en los que se pueden encontrar las víctimas y los victimarios, quienes generan o construyen la problemática y quien son afectados por la misma.

El fenómeno del narcotráfico aparece en los discursos como un elemento que ha complejizado el conflicto, ya que en diferente forma ha estado asociado a diferentes actores y esferas del conflicto –grupos económicos y financieros, estado, ejército, paramilitarismo¹¹, guerrillas, campesinado-, y sus relaciones entre sí. (Mínguez, X. 2015).

Este fenómeno violento ocurre gracias a la desigualdad social y económica que cobija al país, que se ha hecho notoria desde hace más de 60 años en la que se ha visto forzada la población y ha sido inducida a participar de actos y hechos delictivos que en su mayoría desembocan en la construcción del narcotráfico. “Los resultados señalan la existencia de tres cuestiones nucleares del conflicto íntimamente relacionadas: la tenencia de la tierra, la distribución de la riqueza y el acceso a los recursos, y la exclusión social y política.” Mínguez, X. (2015).

A pesar de la innegable vinculación policial en el mundo del narcotráfico, para finales de los 80 y comienzos de los 90, también por parte del Estado se ha trabajado de diferentes maneras con las comunidades más vulnerables, la eliminación de los carteles y la elaboración de variados y complejos procesos de paz¹² en búsqueda de la eliminación de guerrillas, que se posiciona como uno de los frentes principales del narcotráfico.

El contexto actual del narcotráfico en el año 2016 presenta el logro de la firma y puesta en funcionamiento de diferentes procesos de paz y la eliminación, en su mayoría violenta, de los carteles más importantes de Colombia. Por eso para comprender el actual proceso y lo que queda de los grandes carteles de narcotráfico debemos entender primero que se han firmado en Colombia diferentes acuerdos y de cese al fuego con grupos insurgentes como el M-19, el EPL y el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), en el transcurso de estos, se dieron innumerables esfuerzos por establecer un diálogo con otros grupos armados con el fin de llegar a una negociación de paz, entre estos se encuentran las FARC-EP y el ELN, que nunca llegaron a su fin, por último durante el gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez se logró un acuerdo para la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)¹³.

¹¹ Organización independiente con estructura similar a la de un ejército que encuentra su financiación en empresarios, ganaderos y los diversos tipos de delincuencia.

¹² Esfuerzos de las diferentes partes de un conflicto que buscan solución a corto o largo plazo, particularmente en Colombia la eliminación de guerra violenta entre el estado y grupos insurgentes al margen de la ley como los grupos paramilitares y guerrillas.

¹³ Grupo Paramilitar con presencia en Antioquia, Córdoba, Bolívar, Sucre y Magdalena Medio.

Superado el siglo XX, y luego de casi 25 años del auge del paramilitarismo, del narcotráfico y de la lucha guerrillera, estos actores aún persisten en la realidad colombiana, pero el equilibrio de poder entre ellos ha sido radicalmente modificado. Luego de la década de los noventa en que fracasó un nuevo proceso de paz con las FARC-EP, y en que estas y los grupos paramilitares (organizados bajo un comando central y denominados Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)) se consolidaron militar y geográficamente en el territorio nacional, en 2002 llegó a la presidencia Álvaro Uribe Vélez con su política denominada «Seguridad democrática», que en términos generales planteaba una lucha frontal contra las estructuras guerrilleras, al tiempo que se iniciaba un proceso de paz con los grupos paramilitares. (Tobar, J. 2015).

El 4 de Septiembre de 2012 oficialmente comienza un nuevo intento de dialogo del actual gobierno del presidente Juan Manuel Santos con el grupo guerrillero existente más grande de Colombia¹⁴, las FARC-EP. Entendiendo a este grupo como un actor sumamente importante en el narcotráfico gracias al manejo y control de la producción y procesamiento de coca en zonas rurales de Colombia.

La construcción de la paz en Colombia es significada a través de un elevado número de cuestiones. En los discursos se menciona que la paz necesita voluntad política por parte del gobierno y los sectores claves del establecimiento, como los empresarios o el ejército, para que estos cedan en sus intereses económicos y políticos y lograr cuotas de equidad sostenibles. Sobre la dimensión armada del conflicto, se afirma la necesidad de incluir a todos los actores armados en un proceso de negociaciones, grupos guerrilleros e incluso al paramilitarismo, para dar fin a la guerra, proponiéndose incluso un cese bilateral de la actividad armada entre las guerrillas y el gobierno. A nivel general, también se apunta a la necesidad de reconocer la victimización de las clases populares por parte de todos los actores como punto de partida para la construcción de la paz. (Mínguez, x. 2015).

La reintegración de personas que pertenecían a grupos guerrilleros ha permitido al gobierno comenzar programas de reparación de víctimas en los cuales una de las principales actividades es la restitución de tierras, que a su vez en el proceso actual, una vez firmado y aprobado el acuerdo de paz con las FARC-EP, comenzará a regir dentro de las actividades de reparación; esa restitución de las tierras en las cuales estos grupos al margen de la ley cultivaban y cultivan lo que luego serán productos ilícitos como la marihuana, la cocaína y harán parte del comercio ilegal del narcotráfico. Es por esto que los diferentes acuerdos de paz firmados hasta esta fecha junto con el proceso que se lleva a cabo será un duro golpe para el narcotráfico y la producción de drogas en el país, al restituir al campesino,¹⁵ buscando que este cultive frutos o verduras para su sustento económico, por medio de apoyos, acompañamientos y subsidios.

¹⁴ Información tomada de http://caracol.com.co/radio/2013/10/18/nacional/1382097060_997459.html

¹⁵ Restituir o restitución al campesino: Regresarle al campesino lo que ha perdido gracias a la guerra en Colombia.

El siguiente panorama es el de los carteles de narcotráfico encargados de comercializar y distribuir la cocaína al interior y exterior del país. Este mercado es liderado desde los 80 por los diferentes grandes grupos conformados de la droga que dominan sectores de la población colombiana.

La narcoviolenencia es producto de un negocio rentable que se fue construyendo al unísono de la edificación de identidades culturales fundadas en el tráfico de estupefacientes y en el quebrantamiento de la norma como valor social, y justificable en los atropellos estatales y en la inequitativa distribución de riqueza y oportunidades. (Arias Henao, D. 2016).

Después de una guerra de 20 años entre la policía, las fuerzas militares y diferentes organizaciones del Estado contra los distintos carteles y organizaciones delictivas del narcotráfico, así como guerras internas entre carteles y guerrillas; para el año 2008 se logran eliminar los carteles, grandes organizaciones de comercio criminal. Cuando hablamos de eliminar las grandes organizaciones no nos referimos a erradicar los proveedores, consumidores y de igual manera, no nos referimos a la eliminación total de estos carteles, ya que esto a pesar de propinar un gran golpe al mundo criminal del narcotráfico y el terrorismo solo permitió la creación de nuevos tipos y modos de operación en este lucrativo e ilícito negocio, y convirtiéndose en pequeños grupos más independientes con menos integrantes.

Tras la muerte de Pablo Escobar, el cártel de Medellín se desintegró. Poco después, el Estado consiguió imponerse al de Cali. Colombia, sin embargo, continuó liderando el tráfico mundial de cocaína, tanto en el procesamiento como en la distribución. Con la diferencia de que las antiguas estructuras criminales fueron sustituidas por los “cartelitos”, alrededor de trescientas organizaciones de pequeño tamaño que adoptaron una estrategia menos violenta. Estados Unidos ha prestado ayuda al gobierno de Bogotá para erradicar el comercio de estupefacientes, a veces a través de proyectos polémicos, como la fumigación de campos de cultivo con productos nocivos para el entorno. Tras el fracaso de estas iniciativas, se ha planteado la necesidad de incidir en la otra parte de la cadena: la prevención del consumo. (Martínez Hoyos, F. 2015).

Colombia ha combatido por décadas todo tipo de crimen que atente contra la seguridad del estado, del país y de cada uno de sus habitantes, sin embargo gracias a la desigualdad social y económica que se domina a Colombia a lo largo de la historia, las soluciones de crecer de las clases más bajas son casi nulas y las oportunidades escasean, de esta manera la única posibilidad que existe para ellos de obtener algo más de lo que pueden obtener con medios tradicionales se presentan de la mano del narcotráfico como una opción y solución económica tentativa, por ello en Colombia mientras se mantenga la desigualdad y la exclusión social en diferentes comunidades será casi que inevitable erradicar en su totalidad el negocio tan lucrativo que ha sido, es y será el narcotráfico.

En la actualidad Colombia ha aumentado sus cultivos ilícitos, ya que a pesar de la eliminación de carteles, los diferentes acuerdos de paz anteriores y el actual con FARC-EP, la erradicación manual y fumigación de estos, la demanda extranjera continua sustentada en millones de consumidores al rededor del mundo, la pobreza en Colombia no cambia positivamente y los niveles de desigualdad se mantienen en proporciones desmesuradas que buscan un mejor sustento económico por parte de estas personas menos favorecidas. Diferentes entes políticos, partidos y empleados del estado se posesionan en el poder por medio de este mismo apoyo ilegal desde el narcotráfico para propiciar diferentes formas de corrupción, es entonces donde las necesidades para la real eliminación del narcotráfico y los cultivos ilícitos parten del mejoramiento de la vida de las personas vulnerables en todas las regiones del país, la lucha por el consumo de drogas interno- externo principalmente en los Estados Unidos que genera una gran demanda de drogas, las investigaciones y castigos judiciales por corrupción y otros delitos no solo a los narcotraficantes y carteles sino también a las organizaciones políticas involucradas y culpables.

Entender el panorama de cultivos ilícitos en el país permite entender cuáles son las zonas más vulnerables, y cuántas tierras en Colombia son utilizadas para este tipo de cultivos y así identificar cuántas personas viven de este tipo de plantaciones y la influencia que tiene entonces en la economía personal del colombiano como del país.

Para el 31 de diciembre de 2015 se identificaron 96 000 hectáreas de área neta con cultivos de coca, mucho más de lo calculado en diciembre del 2014 cuando eran 69 000 hectáreas de este cultivo. En una división por regiones se nota que la más afectada es la Región Pacífico con 40 594 hectáreas para el 2015 y luego para el mismo año está la Región Central con 16 397 hectáreas. La Región Meta-Guaviare se registran 10 425 hectáreas, Región Putumayo-Caqueta con 27 780 hectáreas, Región Orinoquía con 700 hectáreas, Región Amazonía con 181 hectáreas y Región Sierra Nevada con 7 hectáreas. Esto significa que la erradicación de cultivos que disminuyó en Colombia notoriamente desde 2001 al 2013 aumentó en el 2014 y para el 2015 continuo en aumento¹⁶.

Para el ministro de Defensa, Luis Carlos Villegas, la explicación al crecimiento de los cultivos de coca se debe principalmente a la suspensión de la fumigación aérea y a factores climáticos. Según Villegas, la nueva política antidrogas tendrá como misión la disminución y erradicación de estas plantaciones, a través de la creación de nuevos comandos contra el narcotráfico y el aumento de 16 a 60 de los grupos de erradicación manual, sobre la que aseguró que se están probando nuevos métodos. Según el Ministerio de Defensa, en el primer semestre de este año se han incautado más de 160 toneladas de cocaína,

¹⁶ UNODC, Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito–Monitoreo de territorios afectados por cultivos ilícitos 2015, p.11.

destruido 3 000 laboratorios y suprimidas 10 178 hectáreas, de las 16 000 que se tienen proyectadas para antes de que termine el 2016. (Palomino, S. 2016).

La Guerra dentro y contra el narcotráfico en Colombia ha dejado a su paso infinidad de víctimas de este conflicto desde diferentes poblaciones, delitos edades, sexo y muchos variables y factores en la forma en que son vulnerados sus derechos, así como los dos tipos de víctimas, el victimario que fue forzado y obligado a cometer actos criminales hasta la víctima atacada y despojada. Desde que comenzó el proceso de paz actual con las FARC-EP se ha renovado, mejorado y reconstruido el modelo de víctima, victimario y la reparación de las víctimas que se convierte en una de las principales tareas no solo del estado sino de la comunidad y toda la población colombiana que construye el tejido social y enmarca la historia del país.

Durante más de 60 años de conflicto en Colombia entre diferentes guerrillas, grupos paramilitares, carteles del narcotráfico, bandas criminales, el estado y la sociedad civil. Esto ha dejado un elevado número de víctimas de múltiples crímenes a lo largo y ancho de todo el país sin discriminar por género, raza, edad o estrato social.

La reparación integral de las víctimas se plantea como un asunto complejo pero central para la construcción de la paz. Es imprescindible, desde el punto de vista de los testimonios, dignificar a todas las víctimas, haciendo de la memoria una herramienta para su humanización y el futuro de la sociedad. Para llevar a cabo la reparación integral, entendida como un derecho de todas las víctimas del conflicto, la normativa internacional es señalada como un mecanismo válido para abordar la cuestión, lo que implica aplicar procedimientos de verdad, justicia y reparación integral (económica, moral, psicológica, médica, comunitaria, política), además de garantías de no repetición. (Comisión Colombiana de Juristas, 2007).

En el año 2011 se crea la Ley 1448¹⁷ con la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. En el artículo 153 de dicha Ley se establece la creación del RUV–Registro Único de Víctimas mediante el cual las víctimas son reconocidas las víctimas del conflicto armado en Colombia y que al primero de septiembre de 2020 tiene un total de 9 048 515 víctimas registradas por diferentes crímenes, siendo el desplazamiento el que más afecta nuestro país alcanzando casi los siete millones de damnificados.

Los diferentes crímenes anotados en este registro también incluyen el abandono o despojo forzado de tierras, amenazas, desaparición forzada, minas antipersonal, homicidio, secuestro, pérdida de bienes muebles o inmuebles, vinculación de niños y adolescentes, tortura, actos terroristas y delitos contra la libertad e integridad sexual¹⁸.

¹⁷ Ley de víctimas y restitución de tierras.

¹⁸ Información tomada del Registro Único de Víctimas en el sitio web: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

El RUV operado por la RNI – (Red Nacional de Información), cumple la función de garantizar la identificación y el diagnóstico de los eventos que han sido causantes de daño a las víctimas con el fin de prestar una rápida y eficaz reparación a las mismas. Es entonces la Unidad Para las Víctimas del Gobierno Nacional quien se encarga de poner en funcionamiento este registro que nos da a conceder información actualizada sobre las mismas.

Asimismo, se dió creación al Centro Nacional de Memoria Histórica cuya función es la de rescatar todos los testimonios en cualquier soporte, documentos y en cualquier otro medio que haga referencia a los abusos mencionados en el Artículo 147 de la Ley de víctimas anteriormente mencionada. Entre sus principales objetivos se encuentra el comprender socialmente el conflicto armado colombiano, consolidar la memoria como un derecho fundamental de los colombianos, establecer las condiciones para una construcción de paz y dejar un legado testimonial y documental que ayude a dignificar a las víctimas.

Angelika Rettberg (2015) clasifica esta Ley como el “proyecto de reparación más generoso, ambicioso y complejo que cualquier otro programa de reparación” y es que esta Ley de Reparación posee un período de reconocimiento que comprende desde el 1 de enero de 1985 cubriendo una gran extensión en el tiempo, reconociendo hombres y mujeres que hayan sido afectados de manera directa por un abuso al Derecho Internacional Humanitario dentro del ámbito del conflicto interno armado de Colombia, ya sea en manos de los grupos al margen de la ley o por el mismo estado y asimismo reconoce familiares en primer grado.

Más allá de montos, proyectos y capacidades técnicas, debemos preguntarnos —y preguntarles a las víctimas—: ¿Cuándo se sienten reparadas? ¿Habrá punto de cierre de este proceso y cuál será? En pocas palabras, ¿Cómo y en qué medida esta ley va a contribuir a la reconciliación nacional? Es importante no ocultar ni despreciar o desconocer la magnitud de las atrocidades cometidas en el marco del conflicto colombiano, y todos los esfuerzos en esa dirección deben recibir el apoyo del Estado y de la sociedad civil. Pero un efecto perverso del reconocimiento de sufrimientos diversos es que perpetuemos, en vez de superar, las divisiones y los agravios. El espíritu generoso, innovador y reconciliador de la ley requiere que se conozcan estos retos y que se prevengan y se superen (Rettberg, 2015).

Esta reflexión nos hace pensar entonces en qué consiste la verdadera reparación de las víctimas y cuándo en verdad una víctima y sus familiares se sienten reparados o consideran que ha sido reivindicada la violación de sus derechos. En función de esto, han surgido diferentes grupos en torno a las víctimas como el Movimiento Nacional de Víctimas y Crímenes de Estado y la Mesa Nacional de Víctimas.

La Mesa Nacional de Víctimas define la Reparación Integral como una “obligación [del estado Colombiano] de reparar integralmente a las víctimas de violencia socio-política, tanto por su condición de garante de los derechos de todas las personas

que se encuentran bajo su jurisdicción, como porque así lo dispone la jurisdicción internacionales.” Ya que los procesos de violencia en Colombia encuentran su culpa en la falta de presencia estatal en determinadas poblaciones y por negligencia, omisión o mismo apoyo estatal, millones de personas en Colombia han resultado afectadas por grupos paramilitares, guerrilleros y de narcotraficantes. Son estos grupos y el mismo estado los encargados del proceso que conlleva la reparación de las víctimas en sus diferentes modalidades.

La reparación de víctimas se puede dar:

- La Reparación Individual se produce cuando una persona acude ante un juez, para que éste condene al responsable de un crimen y lo obligue indemnizar a la víctima. Y una segunda indemnización individual es cuando un juez obliga a un actor armado a devolver los bienes expropiados ilegalmente. Eso le corresponde fundamentalmente a la justicia.
- Reparación Colectiva: Se orienta a la reconstrucción psicosocial de las poblaciones afectadas por la violencia. Este mecanismo se prevé de manera especial para las comunidades afectadas por la ocurrencia de hechos de violencia sistemática.
- Reparación Simbólica Se entiende por reparación simbólica todo acto realizado a favor de las víctimas o de la comunidad en general que tienda a asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos victimizantes, la aceptación pública de los hechos, el perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas.
- Reparación Material Comprende todos los actos relacionados con la indemnización pecuniaria. (Mesa Nacional de Víctimas, 2011).

De esta manera la reparación simbólica podría entenderse como el reconocimiento que se da a las víctimas a través de diferentes procesos de socialización y puesta en conocimiento general sobre los hechos ocurridos y la preservación de memoria histórica. Es así como el MOVICE¹⁹ ha venido realizando puestas en escena con fotografías y actos performativos en escenarios de conmemoración y recordación ante diferentes hechos particulares.

Esta forma de memoria performativa intenta movilizar la memoria en los espacios públicos, articulando la dimensión política y la dimensión pedagógica que su despliegue conlleva en una sociedad entramada por la violencia permanente. Particularmente la dimensión política aspira, por un lado, a la verdad, la justicia y la democratización de la sociedad y, por otro, a que estos eventos no se repitan, de modo que la verdad y la memoria hagan parte fundamental de la sociedad. (Vera Lugo, J. 2015).

¹⁹ Movimiento Nacional de Víctimas y Crímenes de Estado.

Es entonces la reparación de las víctimas el reto más grande que actualmente se tiene en materia es superar lo que ha pasado en más de 60 años de conflicto. Muchos saben cómo ir a la guerra, cómo combatir y cómo asesinar más y más personas. Pero en materia de reparación lo que se sabe es muy poco y como reto en el camino de un país hacia la paz, el dialogo con estos grupos y la resolución de su reparación representa quizás el desafío más grande en materia de conflicto y paz en las últimas décadas.

MARCO CONCEPTUAL

Definir la realidad para entender un conflicto visualizado en el cine

Víctima del conflicto

La palabra víctima significa, por definición, un ser viviente que sufre el destino de ser sacrificado, sin embargo, en un escenario de conflicto esta definición toma otro sentido al ser una persona a quien se le vulnera un derecho o se expone a un grave riesgo o padece un daño por culpa ajena²⁰.

Es así como para la legislación colombiana, el Artículo 3 de la Ley 1448 de 2011 o más conocida como la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, reconoce a las víctimas como “aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno”²¹. Por tanto, dentro de esta Ley y en función de la reparación que quedan cubiertas las “formas de victimización como el homicidio, el secuestro, la desaparición forzada, el reclutamiento forzado y el desplazamiento forzado” de manera directa “o que lo haya sido un familiar en primer grado (padres, hijos o hermanos), su cónyuge o compañero, o el familiar en segundo grado cuando faltan los de primer grado” como menciona Rettberg (2015).

De esta manera, no podemos desentender a la víctima del conflicto del ámbito legal, pues es bajo este marco que se le define principalmente en función de su restitución, reparación y la garantía de no repetición y en este sentido, la víctima tiene una estrecha relación con el concepto de memoria histórica, pues es de esta manera como se recogen y esclarecen sus derechos y se garantiza la verdad.

MEMORIA HISTÓRICA

Haciendo una descomposición por palabras, memoria es una facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado o la exposición de hechos, datos o

²⁰ Definición tomada de ww.rae.es

²¹ Tomado de la Ley 1448 de 2011.

motivos referentes a determinado asunto e historia es una narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados²².

Desde su definición más básica podemos encontrar una relación directa entre historia y memoria, teniendo en cuenta que la historia como tal fortalece y conserva el pasado, hechos, datos, sucesos que son dignos de recordar de alguien o por alguien.

Torres Ávila (2013) hace una distinción entre memoria e historiografía reconociendo a la memoria no como una copia objetiva y fiel a una realidad sucedida, sino como una colección de sensaciones y conocimientos sobre lo que cada ser humano ha hecho y recuerda que los demás han hecho y de esta forma da cabida a la particularidad de los individuos que dentro de un consenso dan lugar a la verdad en múltiples manifestaciones.

El lenguaje es el centro de la memoria y la verdad; es la herramienta con la cual es posible la reconstrucción de cada proceso de los recuerdos; por lo tanto, se comprende que todo lo que diga el lenguaje en sus múltiples formas es una etapa de un rompecabezas humano. De esta forma, se puede hacer memoria y "decir la verdad" de muchas maneras, de forma escrita, oral, artística o plásticamente, no diciendo cosas, resaltando hechos o personas, etc. (Torres Ávila, 2013).

La memoria histórica puede darse en diferentes planos; individual, colectiva y desde la misma historia. La memoria individual se encuentra bajo la subjetividad de los relatos que cada persona cuanta de sí mismo y lo que recuerda. La memoria colectiva se vale de los relatos individuales para construir un consenso dado en situaciones grupales, aunque también tiene un sesgo subjetivo colectivo. Finalmente, la historia se vale de herramientas que le permitan verificar hechos de manera científica desde una mirada interdisciplinar.

Esta implícita en la naturalidad del ser humano el uso y manejo de la memoria, es de esta manera como interpretamos la vida, sus sucesos y consecuencias en relación con lo sucedido. Es por esto que la memoria histórica se articula con el conflicto cumpliendo "un papel clave para pensar el futuro y emprender el camino de la reconciliación y la reparación integral" (Torres Ávila, 2013).

Desde otra aproximación podemos encontrar tres definiciones para memoria: "a memoria colectiva que consiste en un conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad ... memoria histórica, a partir de los 80 cuando surge la preocupación conceptual por develar el asunto de la memoria como ejercicio político y jurídico" (Vélez, Sierra, Rodríguez, y Becerra, 2016) y finalmente surge un último término, nuevo dentro de las definiciones encontradas, que corresponde a la memoria emblemática en el cual se articula la memoria colectiva de los vencedores con la memoria histórica de los vencidos, teniendo una mayor aceptación

²² Definiciones tomadas de www.rae.es

social y posicionándose como una visión hegemónica, que plantea un reto complicado de construir ante un conflicto que en Colombia aún no ha terminado (Vélez et al., 2016).

REPARACIÓN DE VÍCTIMAS

La reparación a la cual tienen derecho las víctimas del conflicto es una garantía que debe otorgarles el Estado colombiano a todas las personas que se han visto afectadas por el conflicto armado en Colombia. De esta manera, el estado debe garantizar la restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantía de no repetición de los actos criminales que han sufrido por parte de las diferentes organizaciones criminales o de la delincuencia común.

En la página web de la Mesa Nacional de Víctimas se detallan las acciones de reparación como “la entrega al Estado de los bienes arrebatados ilícitamente para la reparación de las víctimas, la declaración pública que restablezca la dignidad de la víctima y de las personas vinculadas con ella, el reconocimiento público de haber causado daños a las víctimas, la declaración pública de arrepentimiento, la solicitud de perdón dirigida a las víctimas y la promesa de no repetir tales conductas punibles, la colaboración eficaz para la localización de personas secuestradas o desaparecidas y la localización de los cadáveres de las víctimas y la búsqueda de los desaparecidos y de los restos de personas muertas, y la ayuda para identificarlos y volverlos a inhumar según las tradiciones familiares y comunitarias”.

En este sentido, la Mesa Nacional de Víctimas define diferentes formas de reparación de víctimas según su origen y su metodología:

La Reparación Individual: se produce cuando una persona acude ante un juez, para que éste condene al responsable de un crimen y lo obligue indemnizar a la víctima. Y una segunda indemnización individual es cuando un juez obliga a un actor armado a devolver los bienes expropiados ilegalmente. Eso le corresponde fundamentalmente a la justicia.

Reparación Colectiva: Se orienta a la reconstrucción psicosocial de las poblaciones afectadas por la violencia. Este mecanismo se prevé de manera especial para las comunidades afectadas por la ocurrencia de hechos de violencia sistemática.

Reparación Simbólica: Se entiende por reparación simbólica todo acto realizado a favor de las víctimas o de la comunidad en general que tienda a asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos victimizantes, la aceptación pública de los hechos, el perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas.

Reparación Material: Comprende todos los actos relacionados con la indemnización pecuniaria.

El deber de la reparación Integral y de ofrecer garantías de no repetición, no debe confundirse con programas y mecanismos de asistencia humanitaria o de prestación de servicios sociales del Estado, que son obligaciones autónomas y diferenciadas que el Estado debe garantizar a todos sus ciudadanos. (Mesa Nacional de Víctimas, 2011).

PARAMILITARISMO

¿Cómo podemos encontrar en la definición del diccionario? en línea de Lexicoon, el paramilitarismo es una organización que aunque funciona con una estructura similar a la del ejército, no opera dentro de las convenciones de la ley y usualmente responde a intereses particulares de empresarios y ganaderos o del mismo estado. “Dentro de sus miembros pueden estar fuerzas policiales y militares, mercenarios, integrantes de escuadrones de asalto o grupos de seguridad privados. Estos grupos generalmente tienen un carácter de tropa irregular por lo que combaten sin obedecer las convenciones nacionales e internacionales para el ejercicio de la guerra, lo cual les permite excesos de violencia que serían inadmisibles en las fuerzas del Estado.”

El paramilitarismo, aunque es un término altamente popular hoy en día en Colombia, no es exclusivo de este país ni de Latinoamérica pues el surgimiento de estos ejércitos se da en Francia en el contexto del colonialismo de Indochina y Argelia, tiempo en el cual crearon “organizaciones paramilitares o escuadrones de la muerte como estrategia contrainsurgente. En ambos casos aplicaron las torturas y practicaron las desapariciones. Según los militares franceses, era preferible eliminar a un inocente que dejar libre a un subversivo. Concluyeron que quien controlara y ganara la población tenía el éxito asegurado, y ante las dificultades para su adhesión, dedujeron que el desplazamiento de la población civil era una forma de quitarle el apoyo al enemigo y por eso forzaron los desplazamientos” (Velásquez E, 2007).

De esta misma manera en Colombia surgieron una gran cantidad de grupos paramilitares, entre los más conocidos están: Muerte a Secuestradores (MAS), el Escuadrón de la Muerte, Muerte a Abigeos (MAOS), Castigo a Firmantes o Intermediarios Estafadores (CAFIES), el Embrión, Alfa 83, Prolimpieza del Valle del Magdalena, Tiznados, Movimiento Anticomunista Colombiano, los Grillos, el Escuadrón Machete, Falange, Muerte a Invasores, Colaboradores y Patrocinadores (MAICOPA), los Comandos Verdes, Terminador, Menudos, Justiciero Implacable, Mano Negra y Plan Fantasma, los Grises, Rambo, Toticol, los Criollos y Black Flag. (Velásquez E, 2007).

Todos estos grupos se organizaron y posesionaron en torno a las Autodefensas Unidas de Colombia, el grupo paramilitar más popular y nefasto en el país.

POSCONFLICTO

El posconflicto entra a convertirse en un tema importante dentro de la agenda política en función del acuerdo de paz que en este momento se lleva a cabo entre las FARC-EP y

el gobierno nacional. En el momento en que este acuerdo llegue a buen término y sea refrendado positivamente por los colombianos, habrá una importante preocupación por llevar a cabo positivamente el posconflicto que se conoce como “período de tiempo que sigue a la superación total o parcial de los conflictos armados. Puede entenderse como un concepto de un único atributo: la reducción del número de homicidios relacionados con el conflicto por debajo de un umbral determinado, que le otorga o le niega el estatus de conflicto activo”.

TEJIDO SOCIAL

Estas dos palabras forman un concepto empleado en diferentes partes del mundo pero es muy usado en países centro-americanos y suramericanos, países como México y Colombia convierten este término recurrente dentro de los diferentes ámbitos socio-culturales. El Tejido Social se refiere a una unión de relaciones sociales que por medio de grupos, poblaciones, comunidades, territorios y etnias culturales construyen o cohesionan una unión o grupo social complejo.

“Actualmente, el término tejido social se refiere a las relaciones significativas que determinan formas particulares de ser, producir, interactuar y proyectarse en los ámbitos familiar, comunitario, laboral y ciudadano; funciona como una intrincada serie de relaciones y de acciones entre los individuos, las familias, las comunidades y entre estos y sus instituciones, de manera que se retroalimentan mutuamente a través de una compleja estructura de vasos comunicantes”.²³

El tejido social solo es posible ser concebido siempre y cuando en el grupo social se sostenga firmemente pilares como la Paz y la Justicia que es una labor de todo el grupo dentro de sus derechos y deberes por esto que el tejido social regula y condiciona la participación y la colaboración de sus miembros individuales o sub grupos como la familia, la religión, las escuelas, las tribus, en las cuales debe existir una aceptación de pluralidad de posiciones, permitirse el respeto y el dialogo pacifico, así como la libre expresión de los grupos o individuos que componen de un país, su tejido social. Según los estados mexicanos por medio de la Subsecretaría de Prevención y Participación “El tejido social es un componente del comportamiento que une y permite la identificación de los individuos como parte de un grupo, cultura, tradición o nación, también posibilita el establecimiento de las reglas condicionantes de la interacción. La sociedad es la expresión del tejido social de sus ciudadanos: nace, crece, se desarrolla y se expresa a través de ellos; es un activo para los individuos y los grupos cuya mayor presencia indica la existencia de una comunidad más participativa, unida y coherente”.

Este llamado Tejido Social, se puede desgastar, descomponer, destruir, perder, debilitar y así mismo se puede fortalecer, recuperar, rehacer y reconstruir; este es cambiante

²³ El Tejido Social y su Fortalecimiento: Secretaría de Prevención y Participación Ciudadana. p4. A quién pertenece esta cita? Favor colocarla en las Referencias.

según las acciones de quienes componen el grupo social; miles de factores lo ponen en riesgo, la delincuencia y todas sus formas de afectar a la población y las comunidades, debilitan progresivamente el tejido social ya que la desigualdad, la violencia, la guerra, el crimen, la economía y la política, polarizan el grupo, lo fragmentan y no le permiten ser un "Tejido" que avanza en el fortalecimiento de la sociedad sino que por el contrario los obliga a la división, esto que surge basada en el "miedo al otro" al que sale de la norma, es corrupto y comete delitos impulsando a que los grupos prefieran alejarse no solo del individuo particular sino de grupos que cometen las infracciones, cambiando así los hábitos de las familias y comunidades, poniéndose a la defensiva o al ataque.

Un tejido social vigente, asegura a los individuos el soporte necesario para actuar de acuerdo a la norma en y a pesar de la transformación social. Les da elementos para elegir por formas de adaptación positivas, acordes con el bien social, el sentido de grupo o la colaboración dentro del mismo; propias de la solidaridad, las costumbres y las tradiciones; opuestas al egoísmo y la búsqueda exclusiva de metas particulares o bien los capacitan en los procesos de aprendizaje y comprensión de las normas sociales, garantizando su respuesta adecuada a los requerimientos de los diferentes grupos o individuos que forman la sociedad.²⁴

CONFLICTO ARMADO

Desde la mirada de diferentes autores se explica el conflicto armado de la siguiente manera haciendo referencia a los Convenios de Ginebra de 1949.

Para H. P. Gasser, está generalmente aceptado que "los conflictos armados no internacionales son enfrentamientos armados que tienen lugar en el territorio de un Estado entre el Gobierno, por una parte, y grupos armados insurrectos, por otra. [...] Otro caso es el derrumbe de toda autoridad gubernamental en un país, que tenga como consecuencia el hecho de que varios grupos se enfrenten entre ellos por el poder".

D. Schindler en su definición propone: "Deben conducirse las hostilidades por la fuerza de las armas y presentar una intensidad tal que, por lo general, el Gobierno tenga que emplear a las fuerzas armadas contra los insurrectos en lugar de recurrir únicamente a las fuerzas de policía. Por otra parte, en lo que respecta a los insurrectos, las hostilidades han de tener un carácter colectivo, (i.e.) no tienen que ser realizadas por grupos individuales. Además, los insurrectos deben tener un mínimo de organización. Sus fuerzas armadas deben estar bajo un mando responsable y poder llenar ciertos requisitos mínimos desde el punto de vista humanitario"

M. Sassoli Dice: "El artículo 3 común se refiere a los conflictos "que tienen lugar en el territorio de una de las Altas Partes Contratantes", mientras que el artículo 1 del Protocolo II se refiere a los que "tienen lugar en el territorio de una Alta Parte Contratante". Según la finalidad y el objeto del DIH, esto debe entenderse como una

²⁴ El Tejido Social y su Fortalecimiento: Secretaria de Prevención y Participación Ciudadana. p14..

simple reiteración de que los tratados se aplican sólo a los Estados Partes en ellos. Si ese texto significara que los conflictos en que se oponen Estados y grupos armados organizados y se extienden en el territorio de varios Estados no son “conflictos armados no internacionales”, habría un vacío en la protección, lo que no podría explicarse por la preocupación de los Estados por su soberanía. Una consecuencia de esta preocupación es que el derecho relativo a los conflictos armados no internacionales es más rudimentario. Sin embargo, la preocupación por la soberanía estatal no puede ser suficiente para explicar por qué las víctimas de conflictos que se extienden en el territorio de varios Estados deberían beneficiarse de una menor protección que las personas afectadas por conflictos armados que se limitan al territorio de un único Estado”.

El conflicto armado es un concepto que describe un acontecimiento en el cual se cree un enfrentamiento entre dos o más partes y este enfrentamiento se realiza de modo violento en las que se ven involucradas todo tipo de armas y el uso de las mismas.

El (DIH) derecho Internacional humanitario²⁵ por medio del Comité Internacional de la Cruz Roja²⁶ en un documento de opinión de Marzo de 2008 identifica y divide el Conflicto Armado en dos tipos baso a su vez en los Convenios de Ginebra de 1949:

- Conflictos armados internacionales, en que se enfrentan dos o más Estados, y
- Conflictos armados no internacionales, entre fuerzas gubernamentales y grupos armados no gubernamentales, o entre esos grupos únicamente. El derecho de los tratados de DIH también hace una distinción entre conflictos armados no internacionales en el sentido del Artículo 3 común a los Convenios de Ginebra de 1949 y conflictos armados no internacionales según la definición contenida en el Artículo 1 del Protocolo adicional II. (CICR,2008, p1.)

Dentro del marco de la investigación se trabaja con la segunda división o tipo, El conflicto Armado No Internacional que basado en las definiciones del DIH se genera cuando participan en el mismo territorio dos o más grupos armados no gubernamentales y a si mismo entre grupos no gubernamentales como grupos gubernamentales.

En Colombia el conflicto armado interno del país se compone de diferentes actores como grupos guerrilleros al margen de la ley, incluidos el paramilitarismo, y a su vez según el grado o nivel de hostilidad de las partes, el Estado pone a su disposición grupos organizados de carácter gubernamental como la Policía Nacional o el Ejército Nacional esto según la hostilidad se los insurrectos

²⁵ Derecho internacional Humanitario: Es un conjunto de normas que, por razones humanitarias, trata de limitar los efectos de los conflictos armados. Protege a las personas que no participan o que ya no participan en los combates y limita los medios y métodos de hacer la guerra.

²⁶ Cruz Roja: Organización imparcial, neutral e independiente, tiene la misión exclusivamente humanitaria de proteger la vida y la dignidad de las víctimas de los conflictos armados y de otras situaciones de violencia, así como de prestarles asistencia.

BONANZA MARIMBERA

Solo hasta comienzos de 1974 comenzó a hacerse común la palabra “Marimbera” que se hacía popular principalmente en países latinoamericanos; este término se le fue asociado a la tan deseada mata de marihuana (Marimba); en aquel momento de la historia. Por esta razón de deseo y de demanda extranjera de esta mata que en Colombia Comienza la “Bonanza Marimbera” un momento de prosperidad económica en el sistema agrario del país el cual finalizó en el 1985, este final no fue el final de la producción y venta de marihuana pero si su “Bonanza”. Esta época y suceso permitió abrir la puerta a las plantaciones de coca contra las que aun lucha el Estado Colombiano para erradicarlo.

La bonanza Marimbera también era conocida como “la época dorada de la yerba” que afectó en su mayor parte a la Guajira y Santa Marta, para aquel momento ya que “Se calcula que en 1978 había 19 000 hectáreas cultivadas en la zona, las cuales produjeron 9500 toneladas de droga” (Ardila Beltrán et al., 2012).

Cuando se aplica el término Bonanza al acontecimiento ocurrido hacemos referencia a que fue un gran momento para la población campesina del país que se beneficiaba de los altos precios que costaba esta plata para aumentar su posición social y económica en un país con problemas de desigualdad social, pero “Bonanza” hace referencia a un momento, solo un tiempo con principio y fin, que terminó con violencia y con mayor pobreza para muchos, principalmente por un juego de engaños entre los marimberos nacionales que mezclaban otras plantas con la marihuana que se exportaba a Estados Unidos y a su vez la intención de los norteamericanos de obtener las semillas de esta marihuana colombiana.

Para algunos autores, voluntarios de los “Cuerpos de Paz”, enviados por la “Alianza para el Progreso” al inicio de los sesenta, se convirtieron en los mejores propagandistas y socios para el impulso del producto y la configuración del vasto tejido traficante (Arango y Child, 1981). Familias antioqueñas y costeñas construyeron rutas marimberas que partieron del Golfo de Urabá o de La Guajira con toneladas prensadas de marihuana en barcos alquilados o incluso robados (Castillo, 1987). Surgieron, en la mayoría de los casos, como simples mayoristas desde Colombia, sin intervenir en las redes de distribución norteamericana. A su actividad se unieron históricos buscadores de esmeraldas y contrabandistas que encontraron en la marihuana una mejor perspectiva para su enriquecimiento fácil. Poco después, las ganancias permitieron mayor independencia y se utilizaron aviones que decolaban en horas nocturnas del aeropuerto samario “Simón Bolívar” o de pistas clandestinas ubicadas en la costa atlántica. (Citado en: El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos. Atehortúa A. y Rojas D. 2008).

CARTEL DE NARCOTRÁFICO

El Narcotráfico ha sido una actividad ilícita asociada al cultivo, la fabricación, producción, elaboración, distribución y venta asociadas las drogas y la gran cantidad de demanda por el alto índice de consumo en la población mundial, cada país se ha visto involucrado con actos criminales y violentos vinculados al narcotráfico, pero principalmente los países latinoamericanos entre ellos México y Colombia son los que se han visto más golpeados por la "Narco-violencia"²⁷ ya que estos países han sido desde los años 70 y 80 principales productores y comercializadores de drogas y sustancias ilícitas que exportaban principalmente a Estados Unidos y países europeos.

Jaime Caicedo, "El Grillo", figura entre los primeros narcotraficantes colombianos. Ladrón de bicicletas, se involucró en el tráfico de cocaína en forma artesanal y con pequeños envíos en vuelos comerciales bajo la mirada aún inocente de las aduanas locales y gringas. La prosperidad del negocio lo condujo a nexos con productores de Perú y Bolivia y a mejorar el camuflaje de sus remesas, cada vez mayores, con la participación de distribuidores norteamericanos. Su historia inspiró la película "El Rey", bajo la dirección de Antonio Dorado. Su muerte violenta simbolizó también el inicio de las confrontaciones entre narcotraficantes. (Atehortúa A. y Rojas D. 2008).

La palabra "Cartel" hace referencia a una organización ilícita y criminal la cual se distribuye territorios de producción y venta de las drogas, este control de sectores y distribución de "plazas"²⁸ al ser de forma ilegal se defiende por medio de la violencia indiscriminada entre los grupos y contra el estado que busca erradicar.

Al unir estas dos palabras se construye el concepto de Cartel de Narcotráfico que entonces se entiende como organización ilícita encargada de funciones asociadas a las drogas como su producción y venta; usando territorios con un control por medio de la violencia sembrada por terroristas, seguidores de los capos²⁹ y su élite de sicarios asesinos manejando gran parte de la economía de diferentes sectores del país involucrando así a entes políticos y fuerzas policiales y militares, campesinos agricultores y la población civil particular.

El cartel de narcotráfico más importante en la historia evaluando su producción de droga, la influencia política y económica, y la violencia que generó durante su tiempo: El Cartel de Medellín desde 1976 a 1993, comandado por Pablo Escobar quien murió en manos de las fuerzas armadas de Colombia en 1993.

"Con la muerte de Pablo Escobar en 1993 y la derrota de los carteles de Medellín y Cali, el narcotráfico no desapareció en Colombia, por el contrario, organizaciones

²⁷ Narcoviolencia: Término con el que se nombran algunos acontecimientos violentos que están ligados al narcotráfico y los carteles.

²⁸ Plazas: Término con el que se le llama a punto de venta y distribución de droga en un sector.

²⁹ Capos: Jefe de mafia que se desempeña y lidera, una organización narcotraficante.

delincuenciales que no sólo se dedican al tráfico de estupefacientes y que han adoptado otros modus operandi en el que participan desde bandas sicariales hasta grupos armados ilegales, paramilitares y guerrillas, custodian los cultivos y las rutas para su comercialización, y se fortalecen diariamente en ciudades como Medellín, Cali y del eje cafetero” (Flórez, L. y Erazo, J. 2009).

METODOLOGÍA

El cine colombiano en función de la reparación simbólica

Se seleccionarán 8 películas de ficción colombianas estrenadas en salas de cine entre el 2010 y 2015. La selección estará condicionada por la temática de la película, el abordaje narrativo y la vinculación de víctimas del conflicto armado en Colombia en cualquier rol o papel de la producción delante o detrás de la cámara.

Se tomarán estas películas y se hará un rastreo de su ficha técnica y de sus características principales, y se procederá con una interpretación más detallada acerca del tema tratado y la forma en que este es narrado. A partir de ahí se buscará establecer contacto con el director o productor de la obra cinematográfica con el fin de conocer las motivaciones, retos y perspectivas del trabajo con víctimas del conflicto armado en el cine nacional. Si este contacto no es posible, se recurrirá a información disponible en entrevistas, artículos, reportajes o cualquier otro tipo de producciones escritas.

Las películas a tratar son: Los colores de la montaña, Jardín de amapolas, Alias María, Violencia, Retratos en un mar de mentiras, Todos tus muertos y Pequeñas Voces. De cada una de estas películas se sacará una ficha en la cual anotaremos sus características técnicas y narrativas principales: Año, Director, Duración, Sinopsis, Locaciones, Personajes, Temas, Estructura narrativa y Trabajo con víctimas reales del conflicto.

Esta descripción nos permitirá llevar a cabo un análisis específico de cada película en función de los elementos que caracterizan la narrativa cinematográfica con el fin de hallar el punto de vista de los directores y cineastas en el medio cinematográfico en función de representar una realidad extraída de un personaje, un lugar, una situación, un tema, un suceso o hecho histórico y posteriormente evaluar si brinda reparación simbólica en función a como describe este tipo de reparación la unidad nacional de víctimas.

La puesta en común de las líneas temáticas trabajadas por estas películas servirán para determinar unas variables de tendencia en los trabajos cinematográficos de los últimos años en función de las víctimas, así con el conocimiento del trabajo realizado con las víctimas relacionadas al conflicto armado que refleje se podrán determinar unas tendencias de variables en función del cine como herramienta que construye memoria histórica a partir de la tradición oral y la experiencia concreta de las víctimas relacionadas con los diferentes actores del conflicto armado en Colombia y su ubicación dentro de las diferentes zonas de guerra en el territorio.

COSECHA DE PAPEL: LA BONANZA MARIMBERA Y LOS VALORES DE UNA SOCIEDAD COLOMBIANA

La elaboración de un cortometraje basado en un suceso real del contexto del conflicto armado en Colombia generado por el narcotráfico nos permitirá realizar un acercamiento a la formulación de proyectos cinematográficos que a partir de la construcción narrativa de los sucesos que hacen parte del conflicto, construya memoria histórica de una situación concreta de la historia de la violencia y el conflicto armado, en este caso se hace referencia a la bonanza marimbera, sin embargo el tratamiento narrativo nos pretende llegar a ser histórico o de crónica.

El cortometraje basado en un contexto de auge de la droga, narra a Colombia en una de sus crisis más grandes: los cultivos ilícitos de marihuana a lo largo y ancho del país en las zonas veredales más abandonadas por el Estado y con alta presencia de grupos armados al margen de la ley. En un pueblo a orillas del mar caribe los campesinos agricultores han dejado de sembrar sus principales productos para dedicarse a la siembra de esta planta, pagada en dólares por compradores americanos. Antonio, un cultivador de maíz, lucha contra esta nueva siembra; sus vecinos y su familia presionan para que se una al nuevo gremio de agricultores ilícitos y deje de defender el único sembrado de maíz que queda en el pueblo. Tras descubrir que unos americanos compraron todas las hectáreas existentes de marihuana con dólares falsos deberá cuidar sus cultivos que ahora valen oro, mientras el pueblo cae en el desespero y buscan robar su preciada cosecha.

La creación de esta pieza se da a partir de este suceso concreto en una población de la Costa Atlántica colombiana alrededor de los años 70, cuando las dádivas que estadounidenses presentaban a los campesinos para la siembra de la marihuana superaban los ingresos percibidos por los cultivos tradicionales, representaba una oportunidad para acelerar la economía de las regiones y los campesinos aumentar sus ingresos ofreciendo una alternativa a la realidad de una Colombia desigual que aparta, abandona y olvida. Todo el proceso de investigación ha permitido realizar una aproximación a esta realidad con el fin de aportarle verosimilitud y características propias de la época y del contexto al cortometraje. La investigación permitirá la legitimación del contenido histórico colombiano que contiene la película; permitirá recrear sucesos y construir una obra que puede distribuirse en pantallas a diferentes sectores de la sociedad y del mundo; de igual forma que se convierta en una pieza audiovisual que genere o contribuya a la reparación simbólica de las víctimas por medio de la construcción de memoria histórica.

De las víctimas al público: una reinterpretación de la violencia y el perdón

Se realizarán un taller expositivo en el cual se presentará, haciendo una proyección de la película seleccionada "Cosecha de papel", siendo esta una pieza visual y cinematográfica

de la investigación, esta película la verá un grupo social afectado por la violencia y personas vulnerables: estas trabajaron en la película desde la actuación y la producción, cuya reparación se construye día a día por medio diferentes procesos culturales y de restitución. Es por esto que la visualización de la película que retrata los mismo hechos y acontecimientos vividos por ellos, permitirán al finalizar la proyección, realizar un conservatorio en el cual las personas podrán dar su punto de vista y extraer de sus respuestas los valores positivos y negativos que percibieron de la narración y conocer de voz de las víctimas la importancia o no de mostrarle al mundo sus historias, y de qué manera hacerlo, ya que por medio del cine se puede dar cabida a la no repetición y la memoria histórica, las cuales se configuran como parte de la reparación de víctimas.

Antes de la proyección de la película es importante conocer el acercamiento que estas personas han tenido con el cine y el arte y saber de qué manera puede este medio de expresión y sus historias influir en el proceso de construcción de memoria histórica de estas comunidades.

Luego se proyectará la película y a partir de allí el taller busca realizar una aproximación simple sobre las víctimas existentes y las personas vulnerables alrededor de las películas para conocer en sus propias palabras las sensaciones, emociones, pensamientos y reflexiones generadas a partir del visionado de la película "Cosecha de papel". Es fundamental conocer si las personas consideran que la situación retratada es comprensible y si responde con fidelidad a la realidad, si su opinión sobre la película tiene una tendencia positiva o negativa, si hay identificación con los personajes de la película, su consideración respecto al cine como herramienta reparadora de víctimas y a la producción de estas y saber si estarían dispuestos a contar su historia para ser llevada al cine.

Una película de la comunidad, con problemáticas actuales vinculadas a la violencia.

Se realizarán 4 talleres de realización cinematográfico con la comunidad y se les permitirá que ellos mismos creen la historia y el guión de un cortometraje, así como apoyarlos con todo el equipo técnico necesario para luego ser grabado y convertirlo en una obra audiovisual de las víctimas y las comunidades vulnerables realizado en su totalidad por ellos mismos como forma cultural de expresión que permita mostrarle al mundo cuál es su mirada de la actualidad y qué deseos, metas y sueños tienen para su vida. Esta película será exhibida de forma pública en una proyección a toda la comunidad para dar a conocer la mirada de estas personas y cómo usan el cine como herramienta de aprendizaje y de expresión ante el mundo.

Tabla 1. Diseño Taller

Taller de Retroalimentación con Víctimas por medio del Cine	
Temas	Objetivo
El reconocimientos del cine y sus historias por parte de la víctima	Conocer en qué medida es el acercamiento de las víctimas y estas comunidades con el arte del cine y sus historias, así lograr entender qué tanto influye o no el cine en las vidas y el reconocimiento de las víctimas.
Interpretación de las películas	Finalizada la visualización de la película, conocer si se logró entender lo que se pretende plasmar en la historia fue claro y comprensible para este espectador.
Reflexiones: Positivas y negativas	Qué tipo de reflexión logra generar estas películas en las personas golpeadas por la violencia y si estas se constituyen como mensajes positivos o negativos.
Identificación con la historia relatada en la película	Qué tanta identificación siente la víctima con la historia visualizada en la película, conocer si estas se asemejan a su realidad vivida y que tan verosímil es con respecto a la realidad.
Función del cine como memoria histórica y no repetición	La opinión de la víctima con respecto al planteamiento del cine como herramienta que construye, genera y resguarda la memoria histórica del país y sus habitantes para reflexionar sobre la no repetición.
El cine como reparación de víctimas simbólico	Identificar si se considera el cine como una herramienta que permita restituir los valores éticos y morales perdidos, por medio de la interpretación y retrato de sus historias en el cine, y que a su vez se genere un proceso de reparación simbólica para ellos.
Estar o no de acuerdo con estas historias en el cine	Conocer la opinión de las víctimas en función de la aceptación o rechazo hacia el cine que cuenta las historias que viven el conflicto armado en Colombia y su recreación y representación por parte de directores, cineastas y actores.
Su historia en cine	Conocer si estarían dispuestos a compartir sus historias y permitir que esta sea retratada desde el lenguaje cinematográfico para la puesta en común y de qué manera específica les gustaría que esto sucediera.

Fuente: elaboración propia.

Taller de cine y víctimas del conflicto armado para la memoria histórica

Se realizará una reunión con un grupo de 10 víctimas del conflicto armado que ha generado el narcotráfico en Colombia.

Se realizará una conversación abierta con las 10 personas y los investigadores en la cual se debata sobre el cine, la función de esta primera etapa es conocer en qué medida es el acercamiento de las víctimas y estas comunidades con el arte del cine y sus historias, así lograr entender que tanto influye o no el cine en las vidas y el reconocimiento de las víctimas.

La conversación estará mediada por la intención de buscar dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Ha visto películas en las cuales se retrata la situación de las víctimas en Colombia?
- ¿Considera que este cine cuenta realmente las historias de las víctimas?
- ¿Cuáles películas recuerda que poseen estas características?
- ¿Cuál cree que es la responsabilidad del cine con las víctimas?

Se procederá con la visualización de una de las películas previamente analizadas en la investigación "Planos del narcotráfico: Una comparación del conflicto que instauró el fenómeno del narcotráfico. Configuración del cine como herramienta que aporta a la construcción de memoria histórica y la reparación de las víctimas. Caso: Urabá antioqueño en las décadas de los 70 y 80." y se procederá nuevamente con la realización de un conversatorio con las víctimas participantes del taller en la cual ellos expongan sus reflexiones de esta, pensamientos y observaciones.

Los elementos que se buscarán a partir de esta conversación estarán enfocados en escuchar de las víctimas las siguientes apreciaciones:

- Qué tipo de reflexión logra generar estas películas en las personas golpeadas por la violencia y si estas se constituyen como mensajes positivos o negativos.
- Qué tanta identificación siente la víctima con la historia visualizada en la película, conocer si estas se asemejan a su realidad vivida y que tan verosímil es con respecto a la realidad.
- La opinión de la víctima en respecto al planteamiento del cine como herramienta que construye, genera y resguarda la memoria histórica del país y sus habitantes para reflexionar sobre la no repetición.
- Identificar si se considera el cine como una herramienta que permita restituir los valores éticos y morales perdidos, por medio de la interpretación y retrato de sus historias en el cine, que a su vez se genere un proceso de reparación simbólica para ellos.

- Conocer la opinión de las víctimas en función de la aceptación o rechazo hacia el cine que cuenta las historias que viven el conflicto armado en Colombia y su recreación y representación por parte de directores, cineastas y actores.
- Conocer si estarían dispuestos a compartir sus historias y permitir que esta sea retratada desde el lenguaje cinematográfico para la puesta en común y de qué manera específica les gustaría que esto sucediera.

A partir de esto se sacarán las conclusiones y hallazgos respecto a lo planteado en el trabajo de investigación.

Hallazgos

Luego de realizar un análisis de las diferentes películas seleccionadas se encuentra que existe una tendencia al manejo de ciertos temas, que sin embargo no deja de reflejar la realidad del conflicto armado que se ha desatado en Colombia a partir de la lucha por el control de los territorios y las rutas de distribución de diferentes sustancias ilegales; siendo el primero de estos el tratamiento de historias de niños dentro del conflicto armado desde diferentes perspectivas poniéndolos a ellos como protagonistas de las historias.

En *Los colores de la montaña* y *Jardín de amapolas*, los niños figuran dentro de un entorno de conflicto e intentan llevar la vida que cualquier niño normal quisiera tener, ya que sus actividades fundamentales son el jugar fútbol, ir a la escuela, relacionarse con sus amigos y hacer travesuras. Sin embargo, hay momentos en los que llevar a cabo estas actividades se ve interrumpido por el accionar de los grupos beligerantes en la lucha armada que se lleva a cabo en las diferentes poblaciones.

Por su parte en *Alias María*, la protagonista es una niña que está directamente inmersa dentro de un grupo guerrillero, de esta forma se la ha privado de su libertad de jugar como un niño cualquiera y esto empeora al saber que ella está en embarazo. El punto de vista en este caso está dentro de la misma guerrilla reflejando el problema del reclutamiento de menores de edad.

En pequeñas voces el tratamiento con los niños es completamente diferente ya que están involucrados en el proceso desde la misma escritura del guión, siendo una historia real de niños que vivieron el conflicto y no un retrato de ellos.

El tratamiento con personajes adultos se centra en el personaje víctima, sin dejar de lado los victimarios del conflicto. En este sentido el mejor ejemplo es *Violencia* que narra el conflicto desde todos los frentes y las perspectivas posibles de los escenarios de violencia en Colombia teniendo en cuenta los grupos armados existentes con diferentes ideales y filiaciones políticas, el estado y sus ramificaciones y el mismo pueblo quien al final es el que más sufre.

En Retratos en un mar de mentiras, predomina la búsqueda de la identidad de las víctimas quienes, siendo despojados de sus tierras, quieren volver a ellas como un lugar que los aferra a los seres queridos difuntos sin embargo estas búsquedas pueden traer más sufrimiento.

Por otro lado, el lugar donde el conflicto armado se ha desarrollado en Colombia no se queda sólo en las selvas y en las montañas sino que de diferentes maneras trasciende las zonas veredales y rurales de los diferentes municipios, sus cabeceras municipales y a las conglomeraciones urbanas y grandes ciudades, esto está plenamente retratado en las diferentes películas escogidas ya que podemos encontrar historias que suceden en lo más recóndito de las selvas hasta las más grandes ciudades, cómo Bogotá.

También se pueden identificar lugares específicos de los cuales se tiene conocimiento en materia de presencia de grupos armados ilegales y tráfico de estupefacientes como lo son el Departamento de Nariño, Bogotá y Cundinamarca, la Costa Atlántica colombiana, Buenaventura, el Valle del Cauca, Antioquia y diferentes zonas rurales.

En términos más generales, se puede identificar una evidente tendencia al tratamiento de temas de violencia en diferentes escenarios sin pretender hacer referencias históricas a acontecimientos concretos, dando pie a las historias particulares de la violencia que suceden en cada rincón del país y de esta forma democratizando el cine como herramienta de comunicación para relatar los rincones del país, sus historias y sus realidades.

Desde la interpretación actoral, se puede evidenciar que se da de manera equilibrada una interpretación por parte de actores naturales y de actores profesionales lo cual está a criterio de cada director en función de aportarle a la historia, la narrativa y la puesta en escena dramática.

Casi todas las películas en esta lista hacen parte del denominado cine independiente financiado a partir de fondos de financiación cinematográficos en Colombia o del resto del mundo, configurándose como películas que nacen con la intención de contar una historia más que establecer un producto comercial como si lo es El cartel de los sapos, la única película de la lista financiada a partir de capital privado.

Se realizó una proyección de la película Cosecha de papel, que retrata una época de Colombia y cómo surgen las víctimas y victimarios tras el camino de la ilegalidad y Super Teen un cortometraje realizado por la comunidad que muestra sus problemáticas para salir adelante en una sociedad olvidada y permeada por la violencia y las acciones ilícitas. Al permitirnos realizar un conversatorio con las personas asistentes a la proyección con una asistencia de casi 300 personas, se recopilaron diferentes datos e información relevante que nos permite extraer resultados para dar respuesta a las hipótesis planteadas anteriormente.

La comunidad seleccionada para la realización del taller-conversatorio posterior a la película pertenecía a estratos del 1 y 2 de las zonas rural y costera de la Costa Atlántica

en Colombia con edades entre los 15 y 50 años de edad con una participación del 60% sexo masculino y 40% de sexo femenino, participantes de la producción, como actores, o personal técnico y de igual forma personas que solo fueron espectadores de la proyección.

Las interpretaciones y resultados presentados aquí se extraen de encuestas y los temas discutidos en el taller-conversatorio como un resumen de las ideas principales expresadas por los asistentes interpretando su posición y sus ideas con respecto a las películas proyectadas y el cine en particular.

El primer tema que se abordó pretendía conocer si estas personas ya habían tenido acercamiento este tipo de cine, en el cual el 50% de las personas había visto anteriormente películas que retratan este tema, pero estas habían sido vistas en canales de televisión y no en salas de cine ni en proyecciones, el otro 50% no conocen ni han visto películas que retraten los temas de violencia y narcotráfico.

El segundo tema abordado pretendía saber si para estas personas el cine contaba realmente las historias de las víctimas. Se encontró que el 90% de estas personas cuando ven este cine piensan que realmente si se aborda una cruda realidad y logra representar de forma verosímil y real a las víctimas.

Una de las discusiones del conversatorio buscaba escuchar a estas personas opinar sobre la responsabilidad del cine con las víctimas, expresando que el cine debe permitir contar la historia real y oculta del conflicto en Colombia para causar reflexión en las víctimas y victimarios implicados en los conflictos violentos causados por el narcotráfico, resaltando que se deben recopilar los relatos y las historias para ser llevadas al cine ya que este genera gran impacto en la sociedad actual y buscar la no repetición de los hechos en Colombia.

Para entender la importancia del cine al retratar estas historias de víctimas fue necesario conocer que reflexiones permiten generar un verdadero valor de la obra cinematográfica logrando un mensaje positivo o negativo, a esto las personas expresaron que estas películas muestran aspectos negativos del país y su sociedad, aprovechando la situación para contar la historia, pero lo que esto busca es la no repetición y la búsqueda de mejores decisiones que la ilegalidad así como revelar que los problemas de violencia y narcotráfico están vinculados a la desigualdad social del país, siendo así, el mensaje es positivo pero recurriendo a los aspectos negativos del país para generar impacto y reflexión.

La identificación de la víctima con la historia retratada en el cine es un factor importante para buscar la reparación simbólica, las personas, los asistentes al conversatorio opinaron que solo pueden sentir identificación si la interpretación de la historia lleva una investigación de los hechos y los personas para que el actor o intérprete cumple las características de la víctimas generando credibilidad, o en otro escenario permitir que sea la propia víctima quien interpreta su historia u otras similares. El 90% de las personas sintieron identificación con los personajes y el 10% restante plantea que aún

existen más historias vinculadas al narcotráfico que no se han abordado en este cine para encontrar identidad.

Con el público se discutió el tema del cine como herramienta de prevención la ilegalidad y la no repetición de la historia, su opinión referente al tema expresa que el cine si funciona como un medio de prevención pero que este debe ir acompañado de otras estrategias sociales en las que debe intervenir las comunidades, diferentes organizaciones entre ellas el estado y todo el gobierno, pues estas problemáticas retratadas no solo se pueden solucionar con el cine, por el contrario vincular este a todo un plan de sensibilización y reparación.

Para la consecución de obras cinematográficas que retraten y representen lo sucedido es necesario que las víctimas permitan acceder a sus historias, por ello se discutió qué tan dispuestos están estas víctimas a revelar los hechos para luego ser contados en el cine. Las personas opinaron que es necesario que los creadores de cine busquen y a borden las problemáticas sociales con reflexión de tal forma que más víctimas esté dispuestas a compartir lo sucedido en la historia, siempre y cuando estas historias respeten los hechos sin tergiversar la historia sino antes retratarla con mensajes que permitan mostrara la realidad al mundo y construyan con esto la memoria histórica y “un mundo mejor” como lo dicen los asistentes al conversatorio.

Después de ver las películas, ¿es posible que este cine genere un cambio social en esta comunidad? El 100% de los asistentes consideraron que este tipo de cine si puede generar un cambio social, siempre y cuando el contenido genere una reflexión de los hechos cometidos o interpretados y no se conviertan en una apología al delito o a la ilegalidad, así mismo es el cine una herramienta de entretenimiento mucho más dinámica que la lectura que en estas comunidades se ha perdido poco a poco por esto si funciona como herramienta de cambio social.

CONCLUSIONES

Comprender la situación actual de Colombia y su lucha contra el narcotráfico, los grupos armados, la violencia y una historia marcada por la ilegalidad, permite dar a luz las estrategias y herramientas con las que se permita recuperar lo perdido y reparar las víctimas. Las medidas de reparación pueden ser individuales, colectivas, materiales, morales o simbólicas, y es justamente en la última forma de reparación en la que el cine colombiano logra convertirse en una herramienta y una ventana de comunicación, con mensajes y narraciones que representen tanto la historia del país como a las víctimas, pues este como mecanismo de visualización y distribución masivo permite un acercamiento de las realidades a lo que sucedió con la sociedad, las comunidades y una audiencia que conoce, desconoce o ignora las problemáticas actuales e históricas y los implicados en ellas: tanto víctimas como victimarios y poblaciones en riesgo o susceptibles al mundo de la ilegalidad y el narcotráfico.

Retratar, interpretar y exponer en el cine historias como las contadas en películas como Jardín de amapolas, Pequeñas voces, Alias María, Violencia, Los colores de la montaña, Retratos de un mar de mentiras y Todos tus muertos, entre otros cientos de películas que abordan los temas de narcotráfico o los relacionados a este, así como los dos cortometrajes realizados en paralelo a esta investigación como lo son Cosecha de Papel y Super Teen. Todo este cine reproduce parte histórica de las víctimas de forma verosímil, directa y reflexiva.

Para esto el cine debe convertirse en una herramienta de verdad que represente de la forma más verosímil la realidad de los hechos sucedidos y luego, expuestos en la película, así el cine cumple como un mecanismo de reparación simbólica para la víctima convirtiéndose en una medida de satisfacción en la que se busca contribuir y mitigar el dolor de la víctima, restableciendo la dignidad de estas y haciendo difusión de la verdad sobre lo sucedido, verdad que debe representar a la víctima ante toda la sociedad comprendida por la audiencia de la película, para también aportar al cambio social y principalmente a buscar la no repetición y la construcción de nuevas sociedades.

El cine es una de las herramientas más potentes para la reparación de las víctimas y como elemento audiovisual de la memoria histórica que enmarca a Colombia. El cine inspirado en el narcotráfico, la violencia y las víctimas no solo debe buscar el lucro económico de sus productores, directores y creadores, sino también la reflexión que se puede construir a partir de la historia retratada o el tema abordado con similitud a la realidad del país.

Lo que permitirá que el cine continúe su camino como herramienta de reparación de víctimas solo se puede lograr comprendiéndolo como tal, como herramienta masiva con alto potencial en distribución y audiencia, pero para esto es necesario que las víctimas que no tiene acceso a salas de cine o incluso televisores, por su escasez de recursos económicos; puedan ver, disfrutar, analizar y comprender el cine que se realiza sobre ellos y para ellos, acogiendo las proyecciones de cine y los espacios de cultura en las medidas de reparación y formen parte del paquete de reparación presentado por La Unidad Nacional de Víctimas y las distintas entidades que intervienen en este proceso.

Brindar el espacio para que la víctima cuente su historia y se le permita ser retratada por ellos mismos o por diferentes productoras de cine en Colombia generará una intervención más verosímil, directa y clara de la verdadera historia de las víctimas y la forma que buscan sean contados los hechos y lo sucedido.

De esta forma si puede el cine convertirse en una herramienta que permita la reparación simbólica de las víctimas, buscando la verdad, la no repetición y que por medio de este elemento cultural, se pueda construir la memoria histórica del país y así mismo aportar a la reconstrucción el tejido social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, E., Acevedo, Á., Martínez, L. and Silva, F. (2012). Memorias de violencia: bonanza marimbera en la ciudad de Santa Marta durante las décadas del setenta al ochenta. Investigación. Universidad del Magdalena. <https://oraloteca.co/wp-content/uploads/2019/10/Memorias-de-violencia.-Bonanza-marimbera-en-la-ciudad-de-Santa-Marta-durante-las-d%C3%A9cada-del-setenta-al-ochenta..pdf>
- Arias, D. (2016, 07). Cooptación y restitución de tierras geoestratégicas en Colombia y México a través de la construcción transnacional de comunidades identificadas con el narcotráfico. *Prolegómenos – Derechos y Valores*, XIX(38), pp. 77-95. Doi: <http://dx.doi.org/10.18359/prole.1971>
- Arrieta, C.G. (1990). *Narcotráfico en Colombia: Dimensiones políticas, económicas, jurídicas e internacionales*. Ediciones Uniandes.
- Atehortúa, A. and Rojas, D. (2008). El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos. *Historia y espacio*, 4(31). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4015471>
- Comisión Colombiana de Juristas (2007) Principios internacionales sobre impunidad y reparaciones. Compilación de documentos de la Organización de las Naciones Unidas. Opciones gráficas editores. https://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/principios_sobre_impunidad_y_reparaciones.pdf
- Comité Internacional de la Cruz Roja, (2008). ¿Cuál es la definición de “conflicto armado” según el derecho internacional humanitario? <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/article/other/armed-conflict-article-170308.htm>
- El economista. (2103) Colombia, 20,000 víctimas por el narco en 30 años [En línea]. México. <http://eleconomista.com.mx/internacional/2013/11/24/colombia-20000-victimas-narco-30-anos>
- El país. (2009) El fin del Cartel de Cali fue el inicio de otras redes de narcos. [En línea]. Colombia. <http://historico.elpais.com.co/paionline/notas/Octubre012006/narco.html>
- Erazo, L. and Flórez, J. (2009). Carteles del narcotráfico y grupos de sicarios. *URVIO: Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (8) pp. 118-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5407116>
- Gasser, H. P. (1993) *International Humanitarian Law: an Introduction*, En: *Humanity for All: the International Red Cross and Red Crescent Movement*, H. Haug (ed.), Paul Haupt Publishers, Berna. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0020860400081845>
- Kalmanotvitz, S. (1994) Análisis macroeconómico del narcotráfico en la economía colombiana En R. Vargas (ed.), *Drogas, poder y región en Colombia*. Cinep.
- Kay, C. (n.d.). Estructura agraria, conflicto y violencia en la sociedad rural de América Latina. México: *Sociologías*. 5(10) pp. 220-248 <https://www.scielo.br/pdf/soc/n10/18720.pdf>
- Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43043>
- Martínez, F. (2015, 06). Del cártel a los cartelitos *Historia y vida*, (567), pp. 8-11.

- Meertens, D. (1997). Tierra, violencia y género: Hombres y mujeres en la historia rural de Colombia 1930-1990. <http://www.bdigital.unal.edu.co/1345/2/01PREL01.pdf>
- Melo, J. (1995) Narcotráfico y democracia: la experiencia colombiana. [En línea]. http://www.jorgeorlandomelo.com/narcotrafico.htm#_ftn1
- Méndez, M. (2009) El impacto del narcotráfico en la cultura. La contracultura narco. [En línea] Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú. http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/39934/5_impacto_cultura.pdf?sequence=5
- Mesa Nacional de Víctimas. (2011). ¿Qué es reparación? <http://mesanacionaldevictimas.blogspot.com.co/2011/06/que-es-reparacion.html?m=1>
- Mínguez, X. (2015). Conflicto y paz en Colombia. Significados en organizaciones defensoras de los derechos humanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), pp.179-196.
- Palomino, S. (2016, 07). Los cultivos ilícitos en Colombia aumentaron un 39%, según la ONU. *Internacional-El País*. http://internacional.elpais.com/internacional/2016/07/08/colombia/1467941898_147420.html
- Pecaut, D. (1996). Pasado, presente, futuro de la violencia. Universidad Nacional de Colombia. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/76353>
- Rettberg, A. (2015). Ley de víctimas en Colombia: un balance. *Revista de Estudios Sociales*, (54), pp.185-188. <https://dx.doi.org/10.7440/res54.2015.14>
- Sáenz, E. (2016). Historia del narcotráfico en Colombia. *El Espectador*. [En línea] Colombia. <http://www.elespectador.com/noticias/economia/historia-del-narcotrafico-colombia-articulo-632364>
- Sáenz, E. (2008). Cuban, North-American and Colombian narcotrafficking networks in Miami during the 1960s. *Innovar*, 18(32), pp. 111-126.
- Salazar, A. (1995). Colombia, víctima del narcotráfico: Coyuntura, cronología y materiales periodísticos, junio 1994-1995 septiembre. Corporación REGION.
- Sassoli M., (2006). *Transnational Armed Groups and International Humanitarian Law*, Program on Humanitarian Policy and Conflict Research, Harvard University, Occasional Paper Series, Winter, (6), pp. 8 y 9.
- Schindler, D. (1949), *The Different Types of Armed Conflicts According to the Geneva Conventions and Protocols*, RCADI, (163), p.147. http://dx.doi.org/10.1163/1875-8096_ppIrdc_A9789028609303_03
- Tobar, A. Violencia política y guerra sucia en Colombia. Memoria de una víctima del conflicto colombiano a propósito de las negociaciones de la Habana. *Memoria y Sociedad* 19(38): pp. 11-24.
- Torres, J. (2013). "La memoria histórica y las víctimas". *Jurídicas*. 10(2): pp. 144-166.
- Velásquez, E. (2007). Historia del paramilitarismo en Colombia. *História*, 26(1): pp 134-153. <https://www.scielo.br/pdf/his/v26n1/a11v26n1.pdf>

•• Agustín Hoyos Arango, Juan Pablo Suárez Arce

Vélez, Sierra, Á, Rodríguez, O. y Becerra, S. (2016) La memoria histórica en los procesos de acompañamiento pastoral a personas en situación de desplazamiento. *Veritas* [online]. (34): pp.33-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732016000100002>

Vera, J. (2015). Memorias emergentes: las consecuencias inesperadas de la Ley de Justicia y Paz en Colombia (2005-2011). *Estudios Socio-Jurídicos*, 17(2): pp13-44. <https://dx.doi.org/10.12804/esj17.02.2015.01>

Estado de la violencia institucional escolar en establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño desde la mirada de los directivos docentes*

Martín Felipe Uribe Isaza**

José Luis Yepes Moreno***

Diana Patricia Borrero Torres****

RESUMEN

Al develar el estado de la violencia institucional escolar en el entramado de las diferentes acciones y relaciones que se tejen en el contexto educativo, se evidencia la presencia de diferentes conflictividades que manejadas inadecuadamente son generadoras de violencia, afectando de manera directa la esencia misma de este lugar: hacer posible el aprender en la escuela.

Se analiza la violencia institucional escolar o violencia de la escuela, y se reflexiona en torno a los procesos de gestión institucional y cómo estos pueden ser originarios de diferentes expresiones del fenómeno.

El estudio de caso fue la metodología de investigación asumida, reuniendo una población representativa de directivos docentes del occidente antioqueño, para escuchar y analizar sus posiciones frente al tema, mediante la técnica del "World Café".

El proceso investigativo da cuenta de los factores que influyen en la presencia de la violencia institucional escolar, de la percepción que tienen los directivos docentes del fenómeno, de una propuesta del estado en el que esté presente el entorno escolar y de líneas de prevención e intervención pertinente.

La investigación develó los estados de la violencia institucional escolar: negación, invisibilización, naturalización, encubrimiento, aceptación y reconocimiento. Se proponen los niveles de intervención de: aprobación, prevención, atención, transformación y restauración; con miras a

* Trabajo de grado de la Maestría en Educación.

** Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: martinfelipeui@gmail.com

*** Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: joseyem@hotmail.com

**** Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: dipaboto@yahoo.com.ar

favorecer ambientes educativos libres de violencia institucional escolar y de otras violencias a partir de la aceptación y transformación positiva de los conflictos y las conflictividades.

Palabras clave: Educación; gestión escolar y prevención; violencia de la escuela; violencia institucional escolar.

The Situation of Institutional Violence at Public Schools in Western Antioquia from Managing Teachers' Perspective

ABSTRACT

In revealing the state of institutional school violence within the actions and relationships that occur in the educational context, we noted that improperly handled conflicts cause violence, adversely affecting schools' very essence: to make learning possible. This article discusses institutional school violence or school violence and ponders institutional management processes and how they can give rise to this phenomenon. The case study was the research method chosen, with a representative population of managing teachers from western Antioquia. We listened to and analyzed their positions on the subject using the World Café method. The research process accounts for the factors that influence institutional school violence, the managing teacher's perception of the phenomenon, a state proposal that includes the school environment, and the relevant prevention and intervention lines. It also shows the states of school institutional violence: denial, invisibilization, naturalization, concealment, acceptance, and recognition. The intervention levels of approval, prevention, care, transformation, and restoration are proposed to favor educational environments free of institutional school and other forms of violence based on the acceptance and positive transformation of conflicts and disputes.

Keywords: Education; school management and prevention; school violence; institutional school violence.

DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

Durante las últimas cinco décadas, Colombia ha sufrido la naturalización de la violencia en todas sus formas, vivenciada cotidianamente desde maneras sutiles hasta extremas y en todas las estructuras sociales: individuo, familia, comunidad e institucionalidad. Dicha violencia está fundamentada en unas condiciones estructurales de distintos orígenes, en palabras de Abad¹ citado por Naranjo (2015), se ha convertido en el “síntoma de una sociedad enferma” (p.50); es por ello que este fenómeno ha sido abordado desde diferentes ópticas y perspectivas y la escuela como institución fundamental en la formación de seres humanos no ha estado ajena a estos análisis.

Al interior del contexto escolar siempre se descubren las realidades que de alguna manera visionan y muestran lo que acontece en el país, como reflejo micro de lo que sucede en esa gran generalidad. Difícilmente se escapa la gestión de un directivo o cualquier otro agente escolar, de los alcances e incidencias de la legislación, las políticas y los mecanismos que en el sector educativo aplica, por parte del Ministerio de Educación Nacional y además de la influencia de las directrices internacionales que se implementan en favor de la educación y de los educandos en todo el territorio nacional. En la actualidad, hoy más que nunca, está en consideración ese escenario de la violencia, el conflicto y la construcción de un proyecto de país en paz, en tiempos de lo que se ha denominado firmas de acuerdos por la paz o post-conflicto.

En este escenario es donde coexisten y se vivencian tensiones propias del ideal de la norma y del mandato constitucional o legal frente a su cumplimiento y la realización de los ideales de formar nuevos ciudadanos con competencias para que contribuyan a construir una sociedad tolerante, coherente y en paz.

Lo anterior da muestra de una visión de escuela, donde la tarea misional del directivo docente como líder pedagógico y de los demás actores institucionales es la de hacer uso adecuado del poder y armonizar dichas realidades, ideológicas y comunitarias, para que las tensiones disminuyan, el conflicto se atienda adecuadamente y se puedan construir participativamente esos encuentros de esperanza de ciudadanía y sociedad.

Es así como la escuela, representación micro-política de la sociedad, no escapa a las dinámicas que vive esta última, investigadores como Charlot (2002), Gil (2007), Blair (2009), Krauscopf (2006) y Jiménez (2012), entre otros, han encontrado que la violencia en el ámbito escolar puede mirarse desde varias realidades: violencia contra la escuela, violencia en la escuela y violencia de la escuela (que son abordadas en el marco conceptual).

¹ Héctor Abad Gómez fue médico, profesor universitario, periodista, político (exdiputado de la Asamblea de Antioquia y representante a la Cámara) y defensor de los derechos humanos, asesinado el 25 de agosto de 1987 por realizar denuncias contra grupos paramilitares que asesinaban líderes sociales.

Por eso para esta investigación es relevante hacer un análisis a las realidades institucionales desde la mirada particular de los directivos docentes sobre el estado de la violencia de la escuela o violencia institucional escolar, que se recoge en los siguientes interrogantes: ¿Qué significa para ellos la violencia institucional?, ¿Cómo se evidencia en la escuela?, ¿Cuál es el estado de ella en los establecimientos educativos?, ¿Cómo se podría evitar que la escuela viviera este fenómeno?, son algunos de los niveles de interrogación que abordaría esta problemática en el ambiente escolar.

Para el presente ejercicio y por el enfoque de la maestría, se quiere conocer cuál es el nivel de apropiación de este fenómeno en la población elegida y se toma como pregunta central de la investigación la siguiente:

¿Cuál es el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño?

JUSTIFICACIÓN

Esta experiencia de investigación fue motivada por la pregunta: ¿Cuál es el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño?; en ella se recogen las tensiones institucionales que se generan por el manejo dado, desde la gestión escolar, a los conflictos y a las conflictividades presentes en los establecimientos educativos, derivados de esa misma gestión y que esta convivencia termina por afectar procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, como lo expresa Gil (2007), además de otros procesos de la vida institucional que hacen posible los sueños de la comunidad educativa.

Se quiere develar el estado de la violencia institucional de manera particular al interior del ámbito escolar, en el cual se han invisibilizado sus diferentes expresiones, dada su naturalización, en las relaciones cotidianas entre los miembros de la comunidad educativa. En palabras de Jiménez (2012): “Existen formas de violencia que están condenadas, pero hay otras socialmente aceptadas” (p. 27) ambas son dañinas para los individuos y las colectividades a las que están expuestas. Dicha violencia puede estar presentándose de manera inadvertida en la vida educativa desde la gestión escolar e interfiriendo de manera invisible en su fin último: hacer posible el aprendizaje en los establecimientos educativos.

En la gestión escolar, entendida como la vida misma del establecimiento educativo, están visibles las acciones y relaciones comunitarias en favor del Proyecto Educativo institucional (PEI), allí se viene produciendo “una naturalización de la (violencia), donde no se percibe la presencia del otro, se ignora, se anula en una situación educativa donde interacción y reconocimiento del otro deberían ser intensos” (Gil, 2007, p. 56) para de esta manera co-construir el colectivo social desde la comunidad educativa con resultados tangibles entre los que se evidencie como valor: la convivencia.

Para lograr esto es importante, citando a Gil (2007), generar espacios al interior de la escuela, en los que se escuchen las voces de alumnos, docentes, padres y directivos, en los que se pueda verbalizar sus modos de entender la violencia y en este caso específico el de la institucional; porque el silencio no es bueno ni saludable, no sirve, no es bienestar y además hace obstáculo a cualquier transformación que se pretenda desarrollar; este tipo de participación sugerida por el autor toma fuerza en esta investigación que busca hacer visible el estado de la violencia institucional escolar, desde las voces de rectores, coordinadores y directores de núcleo mediante la metodología del estudio de caso con la aplicación de la técnica del World Café, que pretende facilitar el diálogo entre los presentes en torno a este tema tan sensible, ya que son ellos por sus características de dirigentes de la institución, los primeros llamados a realizar un ejercicio auto reflexivo y crítico desde su quehacer cotidiano en torno a este importante tema.

Para dar más claridad a nuestro rastreo nos referenciamos en la propuesta de Charlot (2002) donde se expresa que el concepto de violencia escolar es amplio y se divide en tres tipos: violencia contra la escuela, violencia en la escuela y violencia de la escuela donde esta enmarca la violencia institucional; teniendo en cuenta esta clasificación, en esta investigación se focalizó la última de ellas, aquella que se da por las relaciones y los actos (acciones o inacciones) originados en el contexto de la macro y micro política de la estructura institucional educativa, ejercida por sus actores bajo el amparo de la idea del cumplimiento y cargados de la arbitrariedad de su poder, sea voluntario o involuntario, este tipo en particular de violencia se descubre en dos sentidos de acuerdo a la frecuencia de la misma: a. De manera ocasional y b. De manera recurrente.

Como elemento innovador de esta investigación se ha encontrado que aunque existe bibliografía en cuanto a violencia en la escuela y contra la escuela, en América Latina han sido pocas las incursiones en estudios de violencia institucional y Colombia no ha sido una excepción a esta regla, más aún si lo que se quiere es analizar el fenómeno en lo relacionado directamente con el tema de gestión escolar y la mirada de los directivos docentes. Esto dificulta la reflexión pedagógica para posibles intervenciones en los niveles institucional, local y regional en favor de la convivencia y por consiguiente de la calidad educativa.

Investigar la violencia institucional de la escuela permite abrir puertas para conocer el fenómeno desde diferentes ópticas, bajo la observación crítica a la gestión escolar como generadora de violencia, este fenómeno tiene otro sentido, mediante una lectura "con otro lente" de las implicaciones que tiene la vida organizativa dentro de los procesos escolares, en las manifestaciones que adquiere, en las tensiones generadas y en el impacto en los resultados obtenidos institucionalmente, se puede vislumbrar paralelamente otros modos de entender esta realidad compleja que hasta ahora es entendida como elemento de análisis en nuestro contexto.

Es así que toma relevancia develar el estado de esta violencia en un sector de la población académica de Antioquia como lo es en los establecimientos educativos del occidente del departamento, ya que ello permitirá conocerla, entenderla y encontrar diversos caminos y posibles formas de contrarrestar su presencia y hasta aminorarla en la vida institucional para lograr reivindicaciones en el campo de los derechos humanos y su expresión en la convivencia pacífica en la escuela, hecho que a su vez impacta la anhelada calidad educativa.

Cabe señalar además, como cuestión prioritaria, que el investigar y develar el estado de algo que afecta a un factor asociado al desarrollo escolar, como lo es la violencia, tiene un interés político porque conociendo el fenómeno y reconociendo sus efectos en el desarrollo y alcance de metas políticas públicas, permitirá la toma de decisiones oportuna, la organización de estrategias de carácter formativo y administrativo-gerencial, el seguimiento y control de acciones emanadas para aminorar el impacto negativo de la presencia de este tipo de violencia en particular en todos los niveles.

OBJETIVO GENERAL

Develar el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño desde la mirada de los directivos docentes, para entenderla, hacerla consciente y generar alternativas de intervención desde la gestión escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comprender los factores que influyen en la presencia de la violencia institucional escolar.
- Describir cómo el directivo docente percibe la violencia institucional escolar.
- Diseñar una propuesta que permita determinar el estado de la violencia institucional escolar.
- Formular líneas de intervención y de política que favorezcan un ambiente libre de violencia institucional escolar.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Al abordar los antecedentes para esta investigación se encuentra en las bases de datos que es un tema poco estudiado en nuestro país, y fuera de él, con muy pocas referencias en el tema educativo, sobre violencia institucional; en otros países se han hecho investigaciones donde se relaciona a algunos estamentos del estado con estas vulneraciones a los derechos de los individuos y en una gran mayoría de los casos está ligada a las estructuras militares del estado por garantizar la instalación y continuidad de un sistema o un gobernante.

Al respecto, en el sector educativo, Arminda, Cassino, Ciarniello y Witis (2015) trabajaron una investigación que tiene como objetivo proponer los derechos de comunidades vulnerables de la sociedad argentina ante la violencia institucional y al respecto escriben:

Está dirigido principalmente a la comunidad educativa porque creemos que la escuela, en tanto instancia de formación de todos los niños, niñas y jóvenes que habitan suelo argentino, tiene que asumir el compromiso de proteger, ampliar y garantizar los derechos de todos (Arminda et al., 2015, p. 7).

Y no es solo en la población austral, sino, que se requiere en toda Latinoamérica y especialmente en Colombia realizar acciones tendientes a la protección de niños, niñas, adolescentes y la sociedad.

Plantean Arminda et al. (2015), que:

En las escuelas, el acto educativo sólo tiene lugar si se cree en el otro. Una escuela que estigmatiza, que segrega, que supone que ser joven es ser vago, que ser pobre es ser peligroso, que ser gay es ser raro, que ser indígena es ser menos. Una escuela que vulnera derechos y no respeta la diversidad es una escuela que no enseña. (p. 7).

Manifiestan que es foco generador de violencia al interior de sus aulas y promotor de estructuras generadoras de vulneración de derechos, factor propicio para la presencia de la violencia.

Como una síntesis de la situación problemática planteada ellos abordan que la violencia institucional hace referencia "a las prácticas estructuradas de violación de derechos por parte de funcionarios pertenecientes a la fuerza de seguridad, fuerzas armadas, servicios penitenciarios y efectores de salud en contextos de restricción de autonomía y/o libertad (detención, encierro, custodia, guarda, internación, etc.)" (Arminda et al., 2015, p. 7), situación particular en Argentina por su momento histórico, pero esta violencia no solo es generada por este tipo de funcionarios, sino por todos aquellos que utilizan su cargo para hacer estas vulneraciones con una intencionalidad de sus procesos doblegando la voluntad de su víctima.

Dentro de los resultados y conclusiones más importantes de Arminda et al. (2015) explican que:

Al abordar la problemática de la violencia institucional es válido preguntarse qué se puede hacer desde la escuela. Para comenzar a pensar el tema es importante tener presente que entre los objetivos establecidos por la Ley de Educación Nacional se cuentan los de "brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto por los derechos humanos, responsabilidad, honestidad,

valoración y preservación del patrimonio natural y cultural” y “garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley No. 26.061”. (Arminda et al., 2015, p. 29).

Al respecto la Constitución Política de Colombia de 1991 en su Artículo 67 plantea que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” y que esta “formará al ciudadano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y la democracia”; en la Ley General de Educación, Ley 115 del 8 de febrero de 1994, se plantean en el Artículo 5 los fines de la educación entre los que se encuentra el numeral dos:

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. (Ley 115 de 1994, Art. 5).

Continúa esta investigación de Arminda et al. afirmando que:

En esta línea, la “perspectiva de derechos” y la prevención de la violencia institucional puede ser considerada en la organización escolar en dos aspectos: como contenido de aula como atravesamiento institucional. En tanto contenido de aula, la perspectiva de derechos ha sido establecida curricularmente para todos los niveles y modalidades por diversas normativas tanto nacionales como jurisdiccionales. En tanto eje para la organización institucional podemos pensarla como formas concretas que tienen los/as integrantes de cada organización de “pensar” y “hacer” la institución, como formas concretas de relación, de interacción, de asignación de espacios para la participación, la expresión y las disidencias. A su vez, la perspectiva de derechos debería impregnar las estructuras disciplinarias y las formas de concebir el control y las sanciones en el ámbito educativo. En este sentido, es importante poder re-pensar la propia institución escolar a la luz del paradigma de los derechos humanos. (Arminda et al., 2015, p. 30).

En este orden de ideas la institución educativa se debe convertir en garante de los derechos fundamentales desde su misión y erradicar la presencia de la violencia de sus estructuras de poder, como lo expresan ellos mismos en sintonía con los “derechos humanos, la base para pensar la vigencia actual del principio de igualdad es destacar la importancia de erradicar todas las formas de violencia institucional (Arminda et al., 2015, p. 38)”, tarea difícil que es importante emprender, pero igualmente necesaria y su objetivo es “proteger, en cada una de las instancias de la vida, la integridad de cada persona” (Arminda et al., 2015, p. 38).

Una conclusión importante es la definición dada para su contexto al fenómeno y escriben Arminda et al. (2015):

Hablamos de violencia institucional para hacer referencia a un amplio conjunto de situaciones que, ejercidas desde instituciones públicas (por medio de sus funcio-

narios/as), tienen como consecuencia la vulneración y violación de derechos de las personas (...). También vimos que estas prácticas se desarrollan de forma sistemática y estructural (como acciones y omisiones) y tienen como resultado retardar, obstaculizar o impedir el acceso y garantía a los derechos humanos. (p. 24).

Pero no se puede entrar a confundir el hecho de creer que solo expresiones de intensidad mayor de la violencia sean solo las que quepan en esta tipología, son partícipes de este tipo de expresión todas las formas de violencia usadas para alcanzar un fin desconociendo los derechos del otro, pero sí es claro para Arminda et al. (2015) que:

Las prácticas de violencia institucional no pueden ser pensadas como transgresiones individuales –que pueden aparecer, pero solo en casos marginales- sino que debemos pensarlas como prácticas que de forma sistemática están presentes en el accionar público. De esto se deriva que las diferentes modalidades que presenta la violencia institucional pueden ubicarse en situaciones particulares y bajo determinadas circunstancias. (p. 42).

Con la experiencia vivida por Argentina en los años de régimen, y por lo que históricamente se trata de levantar una generación que preserve, abogue, reclame y defienda los derechos humanos por sobre todo, tiene sentido este documento estatal que convoca a las instituciones educativas, principalmente, a ser promotoras de estos bienes universales que son inherentes a la condición de cada ser humano. Como estrategia puede ubicarse en la categoría de prevención de la violencia institucional, puesto que con su marco de acción esta proponiendo el ilustrar a las nuevas generaciones para que sean corresponsables de no correr la misma suerte por desconocimiento de sus derechos y de las instancias que los promulgan y hacen que se respeten. Así mismo es una tarea inaplazable para todas las organizaciones estatales proponerse como defensores natos a ultranza de estos derechos y más como entes colegiados que representan a un Estado y sus más nobles ideales en bien de la sociedad a quienes representan.

García (2010) propone al respecto “conocer y comprender los sentidos de la violencia desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria de escuelas públicas” (p. 68), y como síntesis de la situación problemática planteada propone que la investigación:

Se centró en analizar los sentidos de la violencia desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria de escuelas públicas, a través de su experiencia emocional, institucional y social. Específicamente se buscó dar cuenta de las tipificaciones que realizan los jóvenes sobre el par violento/no violento. Asimismo, se analizó la experiencia subjetiva de los jóvenes en relación con ciertas prácticas de violencia tales como: la exposición a diversas formas de violencia social, la visualización de armas en la escuela, la victimización personal dentro y fuera de la institución, la discriminación y a algunos tipos de incivildades. (p. 9).

Dentro de sus resultados y conclusiones más importantes escribe García (2010):

Entre los principales hallazgos del estudio hemos observado que las adjetivaciones de los estudiantes sobre lo violento están focalizadas sobre los comportamientos que se conciben como de mayor gravedad siendo, a su vez, los que menos se presentan en la cotidianidad escolar, a saber: portación de armas, agresiones físicas, robos, destrucción de pertenencias, amenazas, entre otras. Son las prácticas inciviles tales como los insultos y las faltas de respeto entre compañeros las que los jóvenes visualizan con predominio en la vida escolar. (p. 130).

También acentúa que “Asimismo, las situaciones mayormente tipificadas como violentas son aquellas que se encuadran, según la tipología propuesta por Charlot (2002), dentro de la categoría violencias en la escuela” (p. 130). Es particular en esta investigación, con relación a la que se aborda en este proceso, lo que describe más adelante al afirmar que:

Por su parte, las formas de violencia de la escuela no aparecen denunciadas por los estudiantes. Esto podría vincularse con el hecho de que se trata de prácticas que son el producto del ejercicio de la violencia simbólica que, por su cualidad eufemizada, no son percibidas por los jóvenes como tales. Éstas son el resultado de la interiorización y naturalización de las relaciones de poder desiguales que regulan la transmisión de la cultura escolar. (Charlot, 2002, p. 130).

García (2010) también plantea una relación entre la seguridad y el miedo, al respecto dice que se han expuesto más los estudiantes a situaciones de violencia y por consiguiente sienten más miedo y tienen una percepción negativa de la seguridad de la escuela, percepción que no tienen los estudiantes que casi no fueron expuestos a esta situación y terminan concluyendo:

Por último, pudimos observar que los sentidos del miedo en las instituciones educativas no se asemejan a los miedos experimentados por los estudiantes consultados en la vía pública. Todo parece indicar que en configuración escolar se producen y reproducen tipos particulares de temor vinculados a las formas específicas que adquieren la interacción y el ejercicio del poder (y de las resistencias) en las instituciones educativas. Así el miedo a las calificaciones, a las sanciones, al deterioro de las condiciones de infraestructura, a modos del ejercicio de la autoridad y la regulación de los comportamientos dominan los sentidos asociados al miedo. (p. 130).

Este estudio aporta a nuestra investigación ya que, dentro de sus formulaciones, se realiza un análisis entorno al uso indiscriminado del término violencia en el ámbito escolar y de cómo este carácter polisémico es el primer obstáculo epistemológico que la investigación debe afrontar. Se debe partir entonces de un abordaje pertinente y la formulación de categorías de análisis de los fenómenos que responden a lógicas de

interrelaciones diversas en el marco de lo educativo aportando especificidad en el tema y una ruta de esclarecimiento en la búsqueda de información pertinente.

Se hace necesario distinguir según Charlot (2002) tres tipos de violencia que se pueden dar al interior de las instituciones educativas, son ellas: la violencia en la escuela, hacia la escuela y de la escuela. Porque son distintas como expresiones sociales del entorno escolar. La violencia en la escuela es aquella que se presenta en el espacio escolar pero que nada tiene que ver con la gestión de la escuela y la razón de ser de la institución. La violencia hacia la escuela está relacionada con la gestión de la escuela o su naturaleza y se manifiesta cuando algunos de los actores escolares reaccionan ante el ente educativo contra otros de sus miembros o las instalaciones o su equipamiento. La violencia de la escuela, donde esta circunscrita la violencia institucional escolar, debe analizarse dentro del contexto anterior como una violencia simbólica, que algunos actores escolares (especialmente los menores) argumentan a través de la manera discriminatoria y lesiva como una institución y sus agentes (casi siempre los adultos) los tratan o se relacionan o interactúan en la prestación del servicio educativo.

Gómez (2005) en su texto sobre

“Violencia e institución educativa” presenta como objetivo el análisis de la forma cómo la violencia esta presente en los establecimientos educativos y cómo los actores se enfrentan a ella; muestra también cómo es la gestación de la violencia en la escuela y evidencia cómo el fenómeno es considerado normal en la cotidianidad de las diferentes relaciones, al respecto afirma que “la escuela –su estructura y funcionamiento, resguardada por el docente en el marco del discurso institucional, y por los alumnos, apoyados en un código propio– promueve relaciones discriminatorias y, por consiguiente, productoras de violencia” (p. 693).

Gómez (2005) dentro de sus conclusiones, no muy alejadas de la realidad colombiana, plantea que “la violencia, más allá de ser un fenómeno aislado se presenta, en nuestro país, como algo cotidiano, recurrente y constitutivo de la cultura escolar” (p. 697) y esto es lo que se transmite a los niños de los cuales Gómez (2005) afirma que “aprenden lo que viven” (p. 695) premisa preocupante cuando él mismo concluye que este fenómeno “se ha mantenido en secreto, (oculto), como un reflejo de la eficacia de los recursos institucionales para preservar lo que sucede tras sus paredes. El gremio magisterial protege y resguarda la información que al interior de las instituciones se produce” (Gómez, 2005, p. 695).

De lo anterior podemos colegir que las situaciones se han naturalizado y que son vistas sin prevención que ahora hacen parte del paisaje humano y social dentro de las relaciones normales en el espacio escolar. Las múltiples interacciones que se entretujan allí dan lugar a que la violencia anide silenciosamente aun sabiendo que en la estructura escolar se reproduce lo que pasa afuera. El autor reitera que es algo estructural en sus expresiones, así:

Los distintos sujetos que cotidianamente se relacionan en la escuela (padres, maestros, alumnos, directivos) y su posición en el plano institucional, en donde la estructura de la escuela y su funcionamiento son productores de relaciones discriminatorias y, por lo tanto, posibles de causar diferentes tipos de violencia, ya sea entre alumnos o maestros – alumnos. (Gómez, 2005, p. 694).

El solo hecho que la violencia, en cualquiera de sus formas, deje de conmover y de cuestionar a los ciudadanos es clara muestra de que se hace parte normal de la vida, como afirma Gómez (2005) la violencia “ha dejado de ser motivo de asombro, menos aún de sorpresa, y al aceptarse como algo normal, no sólo se promueve, sino que también se perpetúa” (p. 694).

Dentro de los fines de la educación colombiana esta fortalecer la formación en valores humanos y sociales para dar pie a una sociedad más justa y equitativa que promueva el respeto y la tolerancia, y en consonancia con este ideal se evoca otros elementos que enmarca unos principios axiológicos y fundantes en el corazón de la escuela para contrarrestar el quehacer cultural. La escuela con sus ideales aporta desde su filosofía y misión a equilibrar las relaciones en las sociedades con la promulgación de valores y actos en favor del diálogo y la conciliación, pero como muchas otras buenas acciones los resultados no son del todo positivos, como afirma Gómez (2005): “Visto de otra forma, muchas de estas actitudes que se registran hoy en nuestro país, son producto del poco éxito de la educación para remediar la violencia desde sus raíces” (p. 697).

La estructura que se mantiene al interior de la escuela, justifica por la fuerza y la disciplina, el orden que quiere enseñar e imponer, y da cuenta de muchos actos violentos que se naturalizan tras estas premisas, y donde se maltrata a los niños de manera mecánica como perpetuando lo que pasa entre padres que fueron violentados y lo hacen con sus hijos. Al respecto se dice “sin ser una ley establecida, muchos de los aprendizajes en torno a los castigos y la violencia ejercida hacia los hijos fueron aprendidos cuando los padres fueron niños” (Gómez, 2005, p. 697).

Es importante reconocer que estudiar esta realidad “debe servir tanto para comprender algunas dinámicas que se presentan en la escuela, así como una oportunidad para que se convierta en un espacio a partir del cual se generen nuevas estrategias y relaciones que atiendan esta problemática” (Gómez, 2005, p. 702), develar el estado amerita hacer consciente el fenómeno y que los actores institucionales lo hagan presente en la vida institucional para que transformen las maneras de relacionarse y actuar frente a una sociedad incluyente y participativa y romper con el hecho de que “la escuela es un espacio que se utiliza poco para dar al futuro ciudadano una formación cívica completa que le permita vivir en una sociedad democrática” (Gómez, 2005, p. 702) y agrega, Gómez (2005), que:

Es a partir de la acción que ejerce la escuela que el individuo percibe y asimila, en mayor o menor medida, lo que la sociedad o el grupo esperan de él en tanto

persona y ser social, constituyéndose en un marco referencial desde donde evalúa y decide la actuación que considera más conveniente según sus propios intereses y necesidades (p. 702).

El hecho violento se mide y reconoce en nuestro medio por las secuelas que produce a todo nivel, y no están ajenas a esta realidad que hasta las instituciones educativas con sus prácticas rutinizantes y naturalizantes tengan víctimas que quedaron signadas de por vida, tanto así que afirma Gómez (2005) "pero queda una cauda de "cicatrices mentales", daños psicológicos y psicosomáticos" (p. 702).

MARCO CONCEPTUAL

Con el siguiente referente epistemológico se pretende comprender desde la vida institucional la gestión escolar, que da vida al entorno escolar y sus realidades macro y micro políticas, relaciones de poder y los riesgos que se corren como lo plantea Gil (2007). Al conocer el entorno escolar, se debe entender lo pertinente al desarrollo del mismo y su fin en la sociedad, por eso la gestión escolar se aborda desde las relaciones y acciones de los actores escolares que hacen posible el aprender en la escuela, desde la teoría de Miguel Navarro Rodríguez (2015).

Junto a Blair (2009) se intentó conocer contextualmente el fenómeno de violencia, el mismo que es abordado por Galtung (2004) al plantear el triángulo de la violencia y sus tres tipos, que son confrontados en el ámbito escolar desde Charlot (2002) citado anteriormente, al hablar de la violencia en la escuela, contra la escuela y de la escuela.

Se termina referenciando aspectos de la prevención desde Krauskopf (2006) abordándola como represión y control, formación y desarrollo humano, y recuperación del capital humano.

GESTIÓN ESCOLAR

La gestión escolar es el arte intencionado de hacer posible lo concebido en el proyecto educativo institucional: lo soñado en comunidad. Concibe a la escuela como espacio significativo de interacciones, expresado en palabras de Gil (1997) es un escenario habitado por agentes escolares, que necesariamente, en este lugar se debe pensar en la circulación del afecto, aquello que Pestalozzi afirma cuando plantea que el amor es lo que media para realmente cambiar a la persona y que solo una persona que ama puede transformar a otra que se siente amada.

Cabe considerar en este panorama del ámbito escolar además de las dimensiones afectivas y relacionales, las dimensiones macro y micro políticas. Estas se definen según las fuerzas generadas desde diferentes sectores, donde se crean o recrean relaciones derivadas del poder, a tal punto que hoy en día las decisiones en la gestión educativa del Gobierno Nacional atienden a organismos de carácter internacional, situación que igualmente se refleja en el plano regional y municipal, como en un efecto de cascada.

Se evidencia la incidencia del aspecto macro-político como símil de un foco central productor, desde donde se desprenden todas las líneas y pautas de acción y simultáneamente un foco local o institucional reproductor de las diferentes directrices que regulan y orientan la vida de las instituciones educativas, sus interacciones y procesos.

La realidad micro-política es una dimensión esencial del ámbito escolar, determinada por las diversas fuerzas que confluyen en las instituciones y que perfilan la gestión escolar. Los establecimientos educativos como sistemas son organizaciones políticas que encuentran en el poder un rasgo relevante, no tener en cuenta estas relaciones entre sistema y poder es entrar a trastocar las dinámicas propias que se generan en la interacción de los grupos humanos presentes en el ámbito escolar.

Blase (2002) organizó una definición, tomada de la amplia bibliografía revisada, como un acercamiento al concepto de micro-política:

La micro-política se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación para usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micro-políticas. (p. 2).

Por todo lo anterior es innegable que la escuela es un escenario influenciado por estos aspectos macro y micro políticos, que permean toda la vida institucional: el abordaje micro-político de la escuela “devela las diferentes fuerzas que allí intervienen”, (Ávila, 2008, p.45), y que hacen que el desempeño de los directivos docentes se dinamice en variadas direcciones; esta variedad de direcciones motivan a la investigación de la gestión escolar ya que se presenta como fundamentales en el mejoramiento institucional y que aunque son tenidas en cuenta en las teorías de la organización, a veces pareciera que ocultaran las realidades a las que están expuestos los directivos bajo un manto administrativo que desconoce su liderazgo pedagógico y enmarcan a las escuelas en procesos definidos, estáticos y permanentes. “En tales teorías, las ideologías son consideradas irrelevantes y los conflictos patológicos..., estas teorías tratan ideológicamente de desplazar o desviar el conflicto; representan una visión preferente de la organización, una visión de la administración, del dominio” (Ávila, 2008, p. 45) que impide el reconocimiento del escenario real del directivo docente y de la complejidad del mismo que requiere ser conocido y abordado para una mayor comprensión e impacto.

El concepto de gestión escolar desde la década de los sesenta, se ha instalado en conceptualizaciones tecnócratas donde se limitaba su definición a dos acepciones: planeación y administración, ambas provenientes del mundo de la empresa y en

correspondencia a los temas de la gerencia. Casassus (2000) plantea una “visión clásica de la gestión como aquella capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, las gentes y los objetivos superiores de la organización considerada” (p. 10).

En este contexto es común encontrar, según Berales (2018), que en la dirección de las instituciones educativas “se proponen para los directivos cuatro funciones para la organización y gobierno de la escuela: la toma de decisiones; la comunicación y participación; la planificación; y la evaluación y control” (p. 2).

En contraposición algunos autores como Ezpeleta, citada por Berales (2018), plantean que la gestión en el marco de nuevos modelos educativos propuestos en las reformas al sistema “está marcado por un fuerte sesgo economicista” (Berales, 2018, p.3) que se oculta tras la “descentralización, participación social y mayor autonomía de las escuelas en pos de una “educación de calidad” cuando en realidad de lo que se trata es priorizar las necesidades financieras sobre las educativas y acentuar a la vez el control burocrático” (Berales, 2018, p. 3).

Para Berales (2018), en un estilo clásico e instrumentalista de la administración tradicional, donde la gestión posee “un fuerte contenido político” (Berales, 2018, p. 2), “el modelo y estilo de gestión escolar que se adopte y predomine en una institución, estará ligado al modelo social que los sujetos, implícita o explícitamente asumen” (Berales, 2018, p. 2) y plantea que es un modelo predominante.

Se evidencia entonces la instrumentalización de la gestión en torno a la función de rol del directivo docente, encargado de liderar todo el proceso, con toda la investidura de poder para hacerlo, fortaleciendo estilos burócratas de dirección escolar. Todo este marco conceptual se retoma en directrices ministeriales, evidenciadas en la GUÍA 34: Para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento, donde se enmarca la concepción administrativa del Ministerio de Educación Nacional en la implementación de este tipo de políticas educativas.

El directivo docente ejerce un poder hacia el interior de la institución y el contexto que la rodea, que está afectado por muchos factores, inclusive de impactos de la dimensión macropolítica, su gestión “puede ser entendida entonces como un campo de interacciones, un espacio de cooperación, recontextualización, bloqueo o resistencias” (Ávila, 2008, p. 46). Este campo, según Ball citado por Ávila (2008), “es un campo de lucha, un campo de fuerzas que provienen de la dimensión micropolítica, la dimensión macropolítica y del trabajo” (p. 48).

En la actualidad, según Navarro (2015) la definición conceptual de gestión escolar pasa por tres tendencias: una primera con fuertes acentos administrativos y organizacionales, otra segunda que da fuerza a “los procesos, la cotidianeidad, los sujetos y la cultura de lo escolar” (p. 15) y la última que promueve la “generación de aprendizajes en la escuela” (p. 15).

Navarro (2015) citando a Schmelkes, Elizondo y otros, plantea que todo directivo debe hacer consciente el manejo de tres grandes campos de relación para así lograr las metas institucionales, son estos: (a.) en lo relacionado con los maestros y el que-hacer en el aula donde se evidencia el currículo y los alumnos; (b.) lo concerniente al ambiente escolar y el trabajo cooperativo “maestros-alumnos maestros-maestros-comunidad escolar” (Navarro, 2015, p. 10) y (c.) lo relacionado “con la autoridad escolar y comunidad poblacional es decir el contexto externo o entorno estratégico.” (Navarro, 2015, p. 10); haciendo visible la necesidad de fortalecer “la interrelación entre sujetos y escuela, y que define a los siguientes componentes: participación comprometida y responsable, liderazgo compartido, comunicación organizacional, espacio colegiado e identidad con el proyecto escolar que asimismo define a la escuela” (Navarro, 2015, p. 13).

Entendiendo a Bourdieu (en Guerra, 2010), Bedard (2003) y Muñoz (2011) se descubre una trama de relaciones que contienen, regulan y sostienen la organización del trabajo institucional. En los establecimientos educativos esto es fundante y esencial. Gil (2007) plantea que “su debilitamiento deteriora el lazo social y cultural, ya que provoca el desmoronamiento de valores, emblemas y sentidos que sostienen la identificación de la sociedad como conjunto. Esta falta de identidad trae como consecuencia la exclusión social” (p. 52), una exclusión de la cual la escuela no es ajena y que también tiene que erradicar.

Jiménez (2012) hace una pregunta importante con relación al poder y dando respuesta a la misma escribe:

¿Cómo se naturaliza el poder? La imposición de la realidad se consigue entre otras técnicas por medio de categorías y clasificaciones, proponiendo un orden y dándole fundamento hasta hacer que se tome como “natural” y es, sin duda, uno de los aspectos más contundentes del ejercicio del poder y más eficaces en lograr y mantener la dependencia y subordinación social, entre otras cosas, como hace tiempo mostró Foucault (citado por Velasco, 2005). Sin olvidar que la política es la continuación de la guerra por otros medios (según Foucault, 1992), nos puede llevar a fortalecer la idea de que en la base de la interacción humana se encuentran las luchas irracionales por el poder. (p. 39).

La gestión escolar, dentro de la cual se insertan esas luchas irracionales y que esta mediada por la política institucional, hace parte de la dimensión micropolítica de la escuela y que están contenidos en lo que Ball (1989) plantea como facetas de ella: el conflicto y el dominio. En este sentido permite que se mezclen la organización y los actores institucionales. Plantea el autor tres conclusiones básicas: (a.) En la escuela como organización existe una base conflictiva, (b.) El rector tiene una relación de dominio (para prevenir o erradicar el conflicto) y control organizacional y (c.) el dominio pretende defender lo particular de la institución contra la generalización y el absolutismo.

El abordaje que se le dará a la realidad micropolítica en la escuela es vital ya que al hacerlo evidente se pueden encauzar unas razones determinantes que confluyen en el centro de la reflexión que es la violencia Institucional. Apunta a establecer un marco de realidades y relaciones que se establecen en la escuela y que inciden desde el poder y el dominio que van dando pie a señalar que existe y que tiene diversas connotaciones.

En nuestra perspectiva, seguimos a Foucault y Ball al considerar que la autoridad remite a la intensidad de las fuerzas con que se ejercen las relaciones de poder para el papel de la dirigencia escolar, que puede ser ejercida desde dimensiones macropolítica, micropolítica o por el mismo rector. Por su parte, la influencia se relaciona con la cualidad de las fuerzas que determinan también los atributos de la dirección escolar. La influencia podría corresponder también a los juegos institucionales de intereses que se abordan desde las disciplinas de la sociología o la psicología social.

La gestión escolar esta influenciada por las relaciones sociales y en ellas la persona juega un papel significativo; de todos los factores que conforman los procesos sociales el más complicado de manejar o controlar es éste, para una buena comprensión del ser, desde la importancia de las relaciones humanas, vale la pena tener en cuenta que estas relaciones están mediadas por lo que Bourdieu, citado por Guerra (2010), ha llamado "habitus", "campus" y "capital" y donde él plantea ajenas de la visión objetivista y subjetivista, que la vida social esta mediada, y con ella las relaciones por estos tres escenarios.

Por lo anterior se retoma a Foucault y Ball, considerando que la autoridad remite a la intensidad de las fuerzas con que se ejercen las relaciones de poder para el papel de los directivos docentes y que puede ser ejercida tanto desde dimensiones macropolíticas como micropolíticas.

Al respecto Ávila (2008) nos explica como "Foucault concibe el poder a las relaciones de fuerza, a la capacidad de ser afectado o de afectar. La capacidad de afectar lleva implícito el ejercicio del poder, en tanto que el ser afectado provoca capacidad de resistencia" (p. 46), y por ende "define el poder como un conjunto de acciones que inducen a unos a seguir a otros" (p. 46).

Es así como los procesos de poder instaurados en la gestión escolar, se ven influenciados por los atributos particulares de la persona y para abordarlos Bourdieu, citado por Guerra (2010), nos propone tres escenarios para su comprensión:

- El habitus es la pericia encarnada, las disposiciones de actuar y reaccionar, es la forma de pararse, de actuar, de caminar, de sentir, de pensar; el habitus es inculcado, lo que lo hace educable, es duradero, esta ligado al modo y estilo de vida, se podría decir que es un estado del ser, es una cultura de la clase convertida en naturaleza.
- El campus es el o los escenarios donde el habitus se expresa, es el mercado o la cancha del juego, es un espacio mediado por posiciones, por relaciones, por reglas,

es un escenario de luchas, de un juego competitivo donde los competidores toman sus posiciones por algo que se comparte, generalmente mediados por reglas y aportes específicos, donde los actores hacen sus inversiones o ponen sus cuotas, obteniendo recompensas o signos de autoridad. La sociedad esta compuesta de múltiples campus o espacios sociales con diferenciadas actividades.

- Para el autor cada actor cuenta con unos recursos (capital) que le ayuda a desarrollarse desde su habitus en el campus, como lo dice Guerra (2010): Recursos que al tenerlos facilitan la interacción en cada campus o no poseerlas limitan al ser desde su habitus generando relaciones de subordinación con respecto a quien si los posee.

Además de lo planteado anteriormente por Bourdeau, Bédard (2003) habla de cuatro dimensiones del hombre implícitas en el desarrollo de cada "campus", pero de manera especial en el ejercicio profesional: su quehacer o su acción profesional; su conocimiento y sus metodologías de aprendizaje; sus valores o su conciencia moral; y su vocación o la integración de su profesión a su identidad.

Muñoz (2011) plantea que los aspectos anteriores tienen relación con cuatro ramas de la filosofía que son fundamentales en el sentido y la coherencia del actuar humano en su relación laboral y que es importante tenerlas en cuenta en los diferentes roles involucrados en la gestión escolar. Estas dimensiones son según Bédard: La praxeología, la epistemología, la axiología y la ontología en su conjunto están íntimamente unidas y son características al ser y su interactuar en comunidad.

Muñoz (2011) hace un cruce de la caracterización de las cuatro dimensiones filosóficas con los modos de ser, en cada uno de ellos lo analiza desde las dimensiones de Bedard y hace una categorización puntual, planteando cuatro a saber:

Modo de ser mítico: "La identidad de un líder mítico se construye alrededor del concepto de homo loquens y del carisma como característica fundamental" (Muñoz, 2011, p. 207).

Modo de ser sistemático: "Lo impersonal [...] y objetivo definen la esencia de este modo de ser que busca precisamente trascender el ser particular para buscar el ser abstracto y universal" (Muñoz, 2011, p. 207). Modo de ser pragmático: "Su legitimidad se logra por el rendimiento, el resultado práctico y el ingenio" (Muñoz, 2011, p. 208).

Modo de ser relacional: conocido también como conciliador, "su actividad va dirigida a la búsqueda de sentido dentro de la diversidad de expresiones de un conglomerado humano" (Muñoz, 2011, p. 208).

Por todo lo anterior la visión que los directivos docentes tienen de la gestión escolar y como la violencia permea su quehacer está determinada por lo que han aprendido, como entienden el mundo y el establecimiento educativo, las personas y las relaciones,

en qué contexto aplica dichas concepciones y las competencias que ha desarrollado durante el tiempo.

CONFLICTOS Y CONFLICTIVIDADES

La investigación aborda expresiones de esos modos del ser en comunidad y específicamente en la comunidad educativa, es por eso que la experiencia se desarrolla en un lugar específico de la sociedad, "el espacio escolar es el lugar donde los saberes se hacen públicos, y por lo tanto, es también ahí donde se sintomatiza la crisis" como lo expresa Krauskopf (2006, p. 21), y que debe ser abordado para su comprensión y transformación.

Pero antes de abordar el mundo subjetivo de la violencia bien vale la pena definir algunos conceptos previos a éste, sólo para tener claro que no toda acción socialmente no aceptada se suscribe en la categoría de violencia y menos de violencia institucional escolar, términos aclarados por Charlot (2002) son estos: La agresividad que es una disposición biosíquica relacional a una frustración, inevitable cuando no podemos vivir bajo el principio único del placer que conduce a la angustia y a la ansiedad. La agresión es un acto violento que implica brutalidad física o verbal (pero se diferencia de la violencia según las características que tipifican este acto como tal y se exponen más adelante). Agredir es aproximarse a alguien y atacarlo, la violencia se refiere a una característica de ese acto, enfatiza el uso de la fuerza, del poder de la dominación, de cierto modo toda agresión es violencia en la medida que usa la fuerza incluso aquella que se limita a una simple amenaza como una extorsión. Es una agresión violenta aquella con la cual la fuerza es utilizada más allá de lo requerido por el resultado, como una especie de placer de causar el mal, de destruir, de humillar.

Es una ilusión creer que se puede hacer desaparecer la agresividad y como consecuencia la agresión y el conflicto, más allá, sería eso deseable levantándose en contra de la agresividad sublimada o una fuente de conducta socialmente valorizada que hacen del conflicto también un motor de la historia como lo expresa Charlot (2002), quien hace una distinción que es importante considerar, atribuida a unos investigadores franceses que hacían una diferenciación entre la violencia, la transgresión y la incivilidad.

Pensaban que el término violencia debe ser reservado a quien ataca o contraría la ley con el uso de la fuerza y la amenaza, poniendo ejemplos "las lesiones, extorsiones, tráfico de drogas en la escuela y los insultos graves" (Charlot, 2002, p. 437). La transgresión la entendían como el comportamiento contrario al reglamento del establecimiento, pero no a la ley dando como ejemplos "ausentismo, la no realización de tareas, la falta de respeto" (Charlot, 2002, p. 437) y la incivilidad no contradice ni la ley, ni el reglamento interno del colegio pero sí las reglas de una buena convivencia "el desorden, los empujones, las groserías, las palabras ofensivas, generalmente un ataque cotidiano – y con frecuencia repetido-" (Charlot, 2002, p. 437) al derecho de cada persona (profesor, funcionario o alumno) a verse respetada.

La vida diaria de un ser humano o de una comunidad esta tocada por el encuentro con el poder (desde el manejo o la subordinación) y este poder estar cargando de tensiones al conflicto, la manifestación a aquellas necesidades o requerimientos no satisfechos, este es inherente a la expresión misma del ser y la escuela no está exenta de ellos, generando un clima favorable a las conflictividades y de no saberse abordar o hacerlo oportunamente se convierte en violencia, muchos de estos están dados por las reglamentaciones, procedimientos o actitudes relacionadas a la gestión escolar de la que, citado por Ávila (2008), "los actores escolares cuando se resisten a estas regulaciones, permiten poner en evidencia lo que Ball, denominó "el lado oscuro de la escuela". Allí se abordan las luchas por el poder en términos de autoridad o influencia, la formación de grupos o coaliciones y el conflicto". (Ávila, 2008, p. 40). Para el autor estas luchas son importantes porque constituyen "signos de vitalidad y participación democrática" (Ávila, 2008, p. 40), representación misma de la vida institucional y un punto de crecimiento interno escolar, pero cuando se vuelven crónicas se convierten en acciones violentas que afectan la convivencia, la calidad y el desarrollo institucional.

La "violencia escolar puede ser tan antigua como las mismas instituciones educativas, los conflictos y la manera violenta como se resuelven en muchos casos, han sido siempre una práctica presente en las instituciones educativas," afirma Romero (2012, p. 3) y la gestión escolar puede estar afectando positiva o negativamente esta realidad, la gestión debe contribuir al desarrollo de climas armónicos institucionales y a la superación de las dificultades y de sus miembros en lugar de afectar "gravemente a las personas que la padecen, por ejemplo estas conductas impiden el normal desarrollo de la enseñanza y afectan gravemente a las relaciones interpersonales de profesores y alumnos" (Romero, 2012, p. 3).

Plantea Ávila (2008) una concordancia existente entre relaciones y poder y expresa, que:

El conflicto se transforma así en una manifestación polimorfa de las relaciones resultantes en el campo de fuerzas, que puede evidenciarse no solo en la confrontación abierta o en la elaboración de contradiscursos institucionales, sino también en la resistencia encubierta o en la pasividad frente al ejercicio del poder (p. 47).

Se toma como punto de partida una acepción del término conflicto "un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes" (Jares, 1991, p. 54), o sea es un "fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos" (Jares, 1991, p. 54).

Según Jares (1991) el conflicto tiene varias visiones, a saber:

Visión tecnocrática-positivista. es la visión que al conflicto "lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar" (Jares, 1991, p. 55) y en

último término una situación en la que hay que intervenir y poner orden. Cuando se va al ámbito educativo esta realidad toca todos los aspectos, pero se trata de evitar a toda costa. En el plano de las organizaciones y en todas sus teorías se omiten todas las referencias al conflicto “se resalta que hay que remediar o dirigir el conflicto, tratándolo como si fuese una enfermedad que invade y corroe el cuerpo de la organización.” (Ball, 1990, p. 131) Desde esta visión tradicional, Brito citado por Jares (1991) plantea que “la gestión de la escuela sólo será estable, facilitada y facilitadora, cuando sea posible prever y minimizar los conflictos” (Jares, 1991, p. 56).

Visión hermenéutico-interpretativa. Es una interpretación contrapuesta a la tecnocrática, puesto que se rechaza la visión mecanicista. Se sustituyen las “nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción” como lo plantean Carr y Kemmis citados por Jares (1991, p. 58). Existe la creencia que cada situación es única e irrepetible, pero a su vez esta permeada por las diversas interpretaciones que se le dan. Esta visión cae en un individualismo interpretativo, ajeno a la realidad sociológica de las acciones y sus repercusiones. “Se considera a los miembros de la organización en términos de necesidades individuales, más que las adhesiones grupales y preocupaciones e ideología compartidas. De este modo las controversias valorativas y la formación de alianzas y coaliciones quedan fuera del cuadro” según Ball citado por Jares (1991, p. 59).

El conflicto, desde esta visión racional, no se niega, sino que por el contrario se considera positivo para la vida institucional y su creatividad, además Jares (1991) citando a Robbins plantea que “un grupo armonioso, tranquilo, pacífico y cooperativo, tiende a volverse estático, apático e indiferente a la necesidad de cambiar e innovar” (Jares, 1991, p. 59) y va más allá de ello cuando reafirma que “la principal aportación del enfoque consiste en estimular a los líderes del grupo a mantener un nivel mínimo de conflicto: lo suficiente para que siga siendo viable, autocrítico y creativo” (Jares, 1991, p. 59).

El conflicto es caracterizado y analizado como un problema de percepción, independientemente de que en muchos casos así sea, de modo que se ignoran las condiciones sociales que a los propios sujetos y a sus percepciones afectan. El propio Robbins en Jares (1991) lo explica claramente cuando afirma que la “existencia o inexistencia del conflicto es una cuestión de percepción (...) Para que exista un conflicto es necesario percibirlo” (Jares, 1991, p. 59). Según lo anterior, un conflicto se puede reducir a ámbitos interpersonales que pueden estar sujetos a posiciones conservadoras y extremistas, quitándole el peso a las posiciones conflictivas que se generan en los grupos por las realidades culturales. De aquí la necesidad de afrontar y dar solución a los conflictos que debe centrarse en el mayor asertividad en la comunicación y relaciones humanas, a través del entendimiento de las subjetividades personales.

Visión en perspectiva crítica. En ésta el conflicto es visto como algo natural y propio de las organizaciones y también de todos los momentos de la vida del ser humano y se concibe como un factor de transformación social como lo plantea Jares

(1991). En este sentido, Galtung citado por Jares (1991) dice del conflicto que “puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como para el aire para la vida humana” (p. 61).

La organización se transformará y cambiará en la medida que cada uno de sus integrantes mejore en la toma de conciencia individual y colectiva para que se puedan detectar las “contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de la falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes” según González citado por Jares (1991, p. 61). Desde este enfoque se intenta demostrar la necesidad del afrontamiento positivo de los conflictos ya que con ello se mejorarían procesos participativos de la gestión haciendo que los establecimientos educativos “se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares”, según Escudero citado por Jares (1991, p. 62).

Bajo esta última visión “el conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, que es, en definitiva, a lo que aspira la teoría crítica de la educación” (Jares, 1991, p. 61). Es innegable la realidad del conflicto, pero no como algo crónico que hace del ambiente escolar un escenario cotidiano de confrontaciones, sino como un espacio donde, al estar en intercambio muchas personas con sus propias ideas, intereses, motivaciones y modos de pensar, siempre habrá propensión al conflicto.

Es así que se puedan enunciar muchas causas, varios autores, entre ellos Jares (1991), señalan que el poder es una razón, de otro lado la estima propia, otros con tendencias más psicológicas hablan de la variedad de necesidades del ser humano o dificultades en las percepciones variadas del contexto y de la realidad. Se dan explicaciones con tendencias más sociales para afirmar que los conflictos se hacen presentes por las contradicciones propias del sistema en el que estamos sumergidos. En el medio equilibrado del sentido de las cosas esta la explicación que muestra una postura dialéctica del sistema educativo donde entran en juego estructuras y procesos que tienen lugar en el corazón mismo de la escuela. Desde allí un Jares se lanza a hablar de varias categorías íntimamente ligadas entre sí que podrían estimarse como donde se originan los conflictos en la institución escolar, a saber:

1. Ideológico-científicas: Opciones pedagógicas diferentes, opciones ideológicas (definición de escuela) diferentes, opciones organizativas diferentes y tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro.
2. Relacionadas con el poder: Control de la organización, promoción profesional, acceso a los recursos y toma de decisiones.

3. Relacionadas con la estructura: Ambigüedad de metas y funciones, "celularismo", debilidad organizativa, contextos y variables organizativas.
4. Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal: Estima propia/ afirmación, seguridad, insatisfacción laboral y comunicación deficiente y/o desigual. (Jares, 1991, p. 67).

Por lo anterior expuesto, se mueven algunos autores que consideran a la escuela con una naturaleza conflictiva por sí, ya lo afirman Bolman y Deal citados por Jares (1991), cuando, señala cinco aspectos de esta realidad:

- La mayoría de las decisiones en las organizaciones supone o implica distribución de recursos escasos.
- Las organizaciones son básicamente coaliciones compuestas por una diversidad de individuos y grupos de interés como niveles jerárquicos (...).
- Los individuos y los grupos de interés difieren en sus intereses, preferencias y creencias, información y percepción de la realidad.
- Las metas y decisiones organizativas emergen de variados procesos de negociación, de pactos y luchas entre los implicados y reflejan el poder relativo que puede movilizar cada parte implicada.
- Debido a la escasez de recursos y al endurecimiento progresivo de las diferencias, el poder y el conflicto son características centrales de la vida organizativa. (Jares, 1991, pp. 65-66).

Desde esta perspectiva se descubre que el establecimiento escolar está muy propenso a vivir cotidianamente el conflicto y desarrollar conflictividades, de la pericia del directivo docente depende la transformación positiva de este en opción de mejoramiento o negativa del mismo en transgresiones individuales o violencia institucional, siendo esta última más preocupante, en este sentido cabe concluir con Gómez que:

Es importante señalar que si bien es cierto que el conflicto forma parte de las interacciones que se generan entre los individuos, la violencia no tiene necesariamente que ser parte constitutiva del conflicto, aunque por lo regular aparece como mecanismo que influye para provocar un desenlace. (Gómez, 2005, pp. 700-701).

VIOLENCIAS

Las violencias no son fenómenos que surjan de la nada, sino que provienen de conflictos y conflictividades mal manejadas o ignoradas de múltiples formas, estas son propias de la condición humana y es en las personas donde tienen su nacimiento y evolución, al respecto Domenach citado por Elsa Blair (2009) dice que:

La violencia es específicamente humana y, en este sentido, ella es una libertad (real o supuesta), que quiere forzar a otro. Yo llamaría violencia al uso de una fuerza abierta o escondida, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo eso que ellos no quieren consentir libremente (p. 16).

Por consiguiente, la violación a este consentimiento, es una vulneración a los derechos del otro o de los otros, que hace manifiesto un mal manejo del poder caído en el autoritarismo, que puede ser intencionado o naturalizado y que también está sujeto al área o disciplina en el que se desarrollen los sujetos. Por eso Blair (2009), al tratar de definir violencia escribe:

Probablemente resulta vano querer aproximarse a una definición unívoca de un concepto que, a juzgar por la literatura existente, ha sido utilizado para definir una serie de fenómenos absolutamente disímiles. Vieja como el mundo, abordada desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas.

Estudiada en sus diferentes dimensiones ha llegado a designar fenómenos tan distintos que probablemente sea conceptualmente inaprehensible [...] La dispersión de las disciplinas que la abordan restringe, en todo caso, la posibilidad de una definición conceptual utilizable en diferentes contextos (p. 19).

Con el concepto de violencia sucede igual a lo que le pasa a muchos otros términos cuyos significados son variados y que, según López (2009, p. 4) “cuentan con un abanico muy amplio de interpretaciones y elementos nomenclaturales”. Esto hace difícil su definición genérica, explica López, que es la mezcla de construcciones mentales y construcciones sociales “sujetas por tanto a un sujeto histórico (espacio-temporal) y reelaborados permanentemente (esto es, con su propia historia), en ese contexto el que ha ido moldeando a aquellos, dándoles un cierto sentido y razón de ser” (López, 2009, p. 4).

Otra definición está en Gil cuando la ve “como una fuerza impetuosa, una coacción ejercida sobre otros, una reacción provocada por acumulación de frustraciones, acción mediante la cual se impone a otro una elección, un pensamiento o una acción.” (Gil, 2007) y plantea que con la violencia se está debilitando “el lazo social”. (Gil, 2007, p. 48). Pero, reconoce, citando a Sánchez “que el fenómeno de la violencia es un fenómeno de características sociales que atraviesa los diferentes niveles de la sociedad y también a la institución escolar, es importante resaltar que hay particularidades específicas de la institución educativa que pueden hacer que la violencia tenga lugar en el espacio escolar” (Gil, 2007, p. 48).

Para Jiménez (2012) “una definición genérica de la violencia podría corresponderse a todo aquello que, siendo evitable, impide, obstaculiza o no facilita el desarrollo humano o el crecimiento de las capacidades potenciales de cualquier ser humano” (Jiménez, 2012, p. 18) y toma más sentido esta definición cuando esta se genera en el lugar que la sociedad ha puesto sus esperanzas para la formación de generaciones presentes y

futuras y donde se fortalece y enseña sobre el desarrollo de competencias para la vida y más cuando en palabras del mismo autor citando a Galtung:

La violencia se ha definido como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo (...). Por tanto la violencia es algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana”, explicando que las personas sufren realizaciones afectivas, somáticas y mentales (...) por debajo de sus realizaciones potenciales”, debido a las situaciones evitables que padecen. (Jiménez, 2012, p. 34).

Otro concepto complementario es el dado por Gómez (2005), plantea que:

Entendemos por violencia en la institución escolar: a) un recurso de poder establecido por el maestro para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula; y b) entre los alumnos forma parte de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente (p. 699).

Este mismo autor le da unos efectos a la misma y los expresa:

La violencia inhibe el desarrollo de los alumnos, anula su potencial, y puede dejar secuelas permanentes en la personalidad, pues el desarrollo de la misma esta relacionado no solamente con las actitudes que se le inculcan, sino con la realización de las mismas, así como con las frustraciones sufridas en la escuela, y con sus condicionamientos para favorecer o entorpecer su realización posterior. (Gómez, 2005, p. 700).

Bajo estas premisas encontramos que los conceptos no son estáticos y que están sujetos a discusiones desde comunidades y culturas diferentes, así como “desde posiciones y perspectivas académicas diversas” (López, 2009, p. 4).

Para Galtung citado por Jiménez (2012):

“No olvidemos que la violencia es una manifestación cultural propia de la especie humana, aprendida y transmitida, muchas veces, de forma inconsciente, de generación en generación” (Jiménez, 2012, p. 21) y que por consiguiente este término solo aplica a aquellos efectos propios de las personas y no cuando correspondan a comportamientos de animales o efectos de la naturaleza.

El mismo Jiménez añade otra división de violencias presentes en diferentes entornos de la vida humana y aclara como se expresa:

- Una primera idea de violencia, en un sentido amplio, se refiere al daño ejercido sobre los seres humanos por parte de otros seres humanos.
- Una segunda idea de violencia es el resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultura. Es decir, violencia es cualquier acción (o inacción) realizada a otro ser humano con la finalidad de causarle daño físico o de otro tipo, sin que

haya beneficio para la eficacia biológica propia. Lo que caracteriza a la violencia es su gratuidad biológica y su intencionalidad psicológica (Jiménez, 2012, p. 14).

Otros actores han hablado de violencia en otros términos complementarios con los que se plantea en el párrafo anterior, así aparecen: “violencia física”, “violencia simbólica” o “violencia sistémica” de la que habla Krauskopf (2006).

Este fenómeno de la escuela y de la sociedad, para Galtung (2004), están soporados en la manifestación de tres realidades complementarias, que él ha llamado el “Triángulo de la Violencia”: (a.) una violencia directa que no es más que la conducta o el comportamiento violento que vive un sujeto o varios de una organización, como transgresión individual y esporádica o como la violencia institucional, que corresponden a un nivel manifiesto, observable, empírico, consciente. En un nivel latente, teórico, subconsciente y deducible encontramos, (b.) la violencia cultural que son esas actitudes o presunciones arraigadas en el individuo o el colectivo y (c.) la violencia estructural que esta dada por las carencias, la negación a las necesidades y los contextos adversos.

Para Jiménez (2012) la violencia esta ligada a la prevención, pues se puede evitar, y plantea como efectos de ella el hecho de impedir u obstaculizar el desarrollo humano, y no compromete solamente la violencia directa sino también la estructural y cultural; y enmarca dentro de la “estructural (pobreza, represión, contaminación, alienación, etcétera)”. (Jiménez, 2012, p. 31) y en la cultural (o simbólica) señala “todo aquello que en el ámbito de la cultura legitime y/o promueva tanto la violencia directa como la violencia estructural” (Jiménez, 2012, p. 31).

López (2009) entiende por esta violencia directa o violencia física “el uso de la fuerza bruta, la forma en que se entiende la violencia clásica, aquella que causa daño, sufrimiento y hasta muerte en personas” (p. 4), plantea el mismo autor que esta forma de violencia es la más visible pero no la más duradera.

Jiménez (2012) al respecto plantea que son acciones que “priva a las personas del disfrute de su bienestar”(p. 32) y que está en relación estrecha con la “privación de las necesidades básicas” (Jiménez, 2012, p. 32) en consonancia con la seguridad o supervivencia, el bienestar; la identidad; la libertad; “y todo un largo etcétera que nos ayuda a comprender cómo las necesidades humanas básicas se ponen de manifiesto desde el campo de la violencia” (Jiménez, 2012, p. 32) que esta “marcada por los agentes sociales que la ejecutan, por el tiempo que transcurre y por el espacio donde se produce” (Jiménez, 2012, p. 32).

Aunque el mismo López (2009) citando a Bobbio dice que existe otro factor y es que ese acto de fuerza que causa ese daño o mal “sea injusto”, en el triple sentido de: moralmente injusto”, “ilegítimo”, esto es, no facultado por la autoridad competente; e “ilegal”, es decir, que supere ciertos límites establecidos por las reglas del sistema” (López; 2009, p. 19) aunque con esta última condición se plantea un nuevo problema

para la sociedad y para la escuela: ¿Existe entonces una violencia justa?; bien es cierto que muchos plantean que la violencia no se justifica por ningún motivo.

En la misma línea de lo que viene planteando Galtung, al ser citado por Jiménez (2012) “bajo el concepto de violencia cultural se intenta comprender todas las facetas culturales, que de una u otra forma, apoyan o justifican las realidades y prácticas de la violencia” (p. 37). Él mismo citando a Nietzsche plantea el origen de este tipo de fenómeno: “Todo lo que pervive durante mucho tiempo se ha ido cargando de razón, hasta el extremo de que nos resulta inverosímil que en su origen fuera una sinrazón” (p. 39).

Dice López (2009) que en esta violencia debemos comprender “aquellos aspectos de la civilización, la educación y la socialización, que se ejemplifican en los símbolos, la religión, el lenguaje, el arte, la ideología, la ciencia, los libros, etc.,” (p. 20) que muchas veces justifican y legitiman el uso y existencia de las otras dos violencias: directa y estructural. Es a través de este tipo de violencia tan sutil como se transmiten contravalores asociados a la presencia de las violencias y su uso, sea legal o ilegal, legítimo o ilegítimo, moral o inmoral, y que se ven muchas veces en lo que se conoce como “cultura profunda (mitos, ritos, fiestas, traumas, memoria histórica, etc.” (López, 2009, p. 20) y acá juegan un papel importante la familia con el manejo de la cultura del patriarcado y las masculinidades, los medios de comunicación con la forma como transmiten los valores, la escuela que muchas veces ofrece una educación competitiva y egoísta y que desconoce la participación y la democracia, y la comunidad en general que congenia con la guerra, la xenofobia, el racismo, el uso legal de la fuerza, la exclusión, la pobreza y el dominio del otro, entre otras expresiones, buscando la violencia cultural de ocultar o naturalizar las otras dos formas de violencia y hasta hacer creer que esto es un fenómeno natural, como algo biológico e inevitable.

Jiménez (2012) plantea que es esta violencia cultural la fuente de alimento de la violencia estructural y la que hace germinar la violencia directa, “detrás de un hecho, hay un por qué, y detrás de un porqué unas intenciones, y detrás de unas intenciones unos valores que van a justificar y dar sentido a todo lo demás” (p. 40).

El estudio de la violencia ha permitido caracterizarlas de tal manera que se tenga claro las tres categorías abordadas, “la idea de violencia estructural se gestó poco a poco, ante la necesidad de explicar las interacciones de las prácticas violentas en los diversos ámbitos sociales” (Jiménez, 2012, p. 33).

Para López (2009) esta violencia se expresa a través del sistema, de las estructuras socio-políticas que limitan la realización de la persona o que hace difícil la satisfacción de necesidades fundamentales y “se manifiesta cuando no hay un emisor o una persona concreta que haya efectuado el acto de violencia. (Jiménez, 2012, p. 45), quien aclara que se puede subdividir en interna y externa: “La primera emana de la estructura de la personalidad. La segunda proviene de la propia estructura social, ya sea entre seres humanos o sociedad” (Jiménez, 2012, p. 45).

Jiménez plantea que “en la mayoría de las ocasiones, quien la sufre (el objeto de la misma) no la percibe como tal, no tiene “conciencia” de su situación, porque existen mediaciones que le impiden visualizarla, como es el caso de la violencia cultural y/o simbólica” (Jiménez, 2012, p. 36) también afirma que muchas veces la asumen “como algo natural, inmutable y, en su caso, las razones son aleatorias (mala suerte, el destino, los dioses, etc.)” (Jiménez, 2012, p. 6) lo que lleva a que las personas no le hagan ninguna resistencia siendo esto una manera indirecta de hacer posible su presencia con todas las injusticias que ella genera.

Jiménez (2012) plantea que “la violencia no nace de la cultura o de la estructura; nace de la incapacidad de algunos pueblos para llegar a acuerdos y a ejercer una reciprocidad equilibrada en un hábitat simbiótico para las poblaciones en conflicto.” (p. 26). Con base en esto podemos decir que “los comportamientos violentos son, desde luego, una evolución condicionada por el entorno social (económico, político y cultural) donde nos encontramos” (Jiménez, 2012, p. 16-17) por lo tanto se afirma que la violencia “es sólo una invención y no una necesidad biológica” (Jiménez, 2012, p. 17) y da una gran esperanza porque se requiere modificar aspectos del entorno social para evitar la violencia en las comunidades. “La violencia es algo que se ubica en nuestra conciencia (que aprehende y genera símbolos) y se manifiesta a través de lo que sentimos, pensamos y verbalizamos” (Jiménez, 2012, p. 17-18) de ahí la importancia que la escuela haga conciencia de ella, la conozca, la estudie y diseñe estrategias de confrontación, porque así como se aprende la violencia, se puede aprender a vivir en paz y se contrarresta el efecto nefasto de que esta se institucionalice socialmente y se erradique como medio para “mantener el poder y la supremacía de algunos grupos” (Jiménez, 2012, p. 18).

Jiménez (2012) plantea que a la violencia “lo previo es la paz, con lo cual, no puede ser la paz la ausencia de violencia.” (p. 27) el mismo autor define que “si la violencia es la ruptura del orden, de la armonía; de la paz, se requiere una existencia previa, pues la paz es lo ordinario y la violencia lo extraordinario” (Jiménez, 2012, p. 27).

Pero esta paz, se ve trastocada, porque “la violencia aparece cuando al conflicto, que en numerosas ocasiones es de interés, se les unen distancia sectorial, diferencia de valores, percepciones distintas, intereses opuestos y la necesidad de satisfacer las necesidades básicas” (Jiménez, 2012, p. 26) realidades que son adversas en cada contexto y que los actores sociales y más los escolares no identifican adecuadamente y no dan solución a los conflictos y las conflictividades presentes en la cotidianidad.

Una gran cantidad de autores están de acuerdo con Jiménez (2012) cuando afirma que:

El ser humano no es, por tanto, violento por naturaleza; es posible que esta violencia fuera de tipo estructural y cultural. (...) Es decir, pensamos que las culturas no son violentas, sino que es la violencia la que se integra en la cultura para justificar su existencia (p. 26).

Existen unos factores condicionantes de la violencia, que son enumerados por Jiménez (2012) de la siguiente manera: el instinto, el aprendizaje social, la frustración, la masificación, el estilo subcultural y las relaciones de clase, estos factores es importante conocerlos para comprender el fenómeno social.

La violencia también se clasifica de acuerdo al daño que puede causar y al respecto Krauskopf (2006) nos presenta esta categorización:

- **Violencia física:** Se refiere a cualquier acción no accidental, que genere daño físico o enfermedad en la persona afectada. La intensidad del daño puede variar desde una contusión leve hasta una lesión mortal.
- **Violencia emocional-psicológica:** Es cualquier acto u omisión que dañe la integridad, la autoestima o el desarrollo potencial de la persona. Típicamente, se presenta bajo la forma de hostilidad verbal crónica -insultos, burlas, desprecio, críticas o amenazas- y el constante bloqueo de las iniciativas. También constituye violencia la falta de respuesta a las necesidades de contacto afectivo, ausencia de contacto corporal y caricias e indiferencia frente a los estados anímicos de la persona.
- **Violencia sexual:** Se define como todo acto en el que una persona ubicada en una relación de poder —entendida como aquella que nace de una diferencia de fuerza, edad, conocimiento o autoridad entre la víctima y el ofensor— que involucra a otra en una actividad de contenido sexual que propicia su victimización y de la que el ofensor obtiene gratificación (citando a Fundación Paniamor 2000). La intensidad del abuso puede variar desde la exhibición sexual hasta la violación.

En el contexto educativo, se manifiesta también a través del acoso sexual que se da por parte de personas adultas ubicadas en puestos de poder:

-docentes, directores u otros funcionarios o funcionarias- ante la población estudiantil, especialmente en el nivel de secundaria (pp. 33-34).

Gracias al estudio de la violencia, los investigadores sociales, han podido distinguir “entre violencia directa (verbal, psicológica y física), violencia estructural y, más recientemente, violencia cultural y/o simbólica, de acuerdo con las características, ámbitos y dimensiones donde se desarrollan” (Jiménez, 2012, p. 31) es importante “señalar la utilidad de la tipología que ocupa Johan Galtung para establecer un punto de partida en el análisis de las violencias, destacando el uso de la violencia directa, estructural y cultural, a las cuales hay que añadir el concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu” (Jiménez, 2012, p. 45).

No podemos desconocer lo planteado por Jiménez (2012) cuando afirma: “los efectos que tiene la violencia en los seres humanos son muy graves y pueden llegar a ser permanentes como cuando acortan la vida y/o la hacen muy difícil de vivir” (p. 33) y son estos múltiples efectos los que ponen a la violencia en el centro de estudios de las ciencias sociales.

La violencia en general supone grandes presiones psicológicas para las comunidades que afecta, siendo esta misma presión un modo de violentar y que hace parte de "la violencia estructural, que excede las relaciones interpersonales" (Krauskopf, 2006, p. 34) y que requieren estructuralmente atenciones integradas, y no se puede desconocer que para lograr su erradicación se requieren relaciones que hagan inviable las conductas violentas, y para ello "tiene que darse un desequilibrio en el poder, permanente o momentáneo. No ocurre lo mismo cuando quien tiene más poder lo utiliza positivamente para acompañar, orientar, apoyar, ayudar y/o proteger" (Krauskopf, 2006, p. 34).

De manera particular Jiménez (2012) escribe:

El ser humano es conflictivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura. La violencia del ser humano no está en sus genes sino en su ambiente, de forma que la Biología resulta insuficiente para explicar la violencia. Nadie es pacífico por naturaleza. La agresión es inevitable, no así la violencia. De lo que se deduce la importancia del momento socializante, educativo, formativo en la transformación o reproducción de las culturas. O como señala el propio Johan Galtung: "Un acto violento implica tanto al cuerpo (agresión) como a la mente (agresividad); un acto pacífico también a ambos: el cuerpo (amor) y la mente (compasión)" (p. 14).

VIOLENCIA INSTITUCIONAL ESCOLAR

Son muchos los factores que afectan negativamente el ámbito escolar, pero para el caso que nos convoca uno de los mayores riesgos es que el escenario de la escuela, donde existen las esperanzas que esto no suceda, se convierta en un escenario de la violencia, por eso vale la pena conocer el punto de vista de Gil, citada por Krauskopf (2006), el cual "señala: el concepto de violencia escolar se usa para designar diversas modalidades interactivas que contienen el uso de la fuerza en un ámbito particular: la escuela; y diferencia los fenómenos de la violencia escolar del siguiente modo" (p. 34-35) abordados también por Sebastián García (2010) y Charlot (2002) y que poseen las nominaciones siguientes:

Violencia en la escuela: Esta de manifiesto en el establecimiento educativo quien no es el principal productor de violencia. Estalla en ese escenario escolar "pero esta más relacionada con los sujetos y sus problemáticas, sus contextos y sus condiciones de vida" (Krauskopf, 2006, p. 34). En esta categoría convergen aspectos muchas veces disímiles que escapan a las conceptualizaciones siguientes. Son prácticas consideradas violentas que tienen lugar en el interior de la institución, pero que no están vinculadas a la génesis de las actividades institucionales. En esta manifestación se incluyen como lo expresó García (2010) desde:

Irrupciones de personas ajenas a la institución para dirimir conflictos originados en su vida personal, formas delictivas instaladas en las escuelas, en especial los conflictos entre bandas y la cooptación de la escuela como espacio de venta de drogas o bienes

robados, agresiones entre estudiantes originadas en disputas barriales, deportivas o afectivas. Por otra parte las incivildades, como prácticas no necesariamente delictivas, también pueden ser englobadas dentro de esta categoría. (p. 19).

Violencia contra o hacia la escuela: Es aquella destinada a destruir materialmente al establecimiento educativo en su estructura física y dotación “y también a descalificarla, marginarla y abandonarla socialmente” (Krauskopf, 2006, p. 35).

García (2010) la define como violencias hacia la escuela:

Aquí se engloban básicamente prácticas que están dirigidas hacia los docentes, directivos y bienes materiales. Estos actos de violencia están ligados a la naturaleza de las actividades institucionales, es decir actúan como formas de contestación frente a la institución escolar, a su organización, a sus sistemas valorativos, a sus parámetros culturales. El concepto abarca tanto a los actos de vandalismo contra el patrimonio escolar como las faltas o transgresiones a las pautas de la institución y las agresiones al personal. (p. 19).

- a. Violencia de la escuela: Es aquella que se genera desde la escuela, por el propio sistema organizativo de la misma o por sus actores, contra individuos o poblaciones en el ejercicio propio de la misión institucional por parte de su personal, por lo tanto si están ligados a la naturaleza de las actividades propias del establecimiento, pero que pueden ser de dos tipos o maneras:
- b. Transgresiones individuales: estas son de manera ocasional, accidental o fortuita, que no se presenta recurrente, ni poco esporádica en las prácticas cotidianas de los actores que la generan, que se convierten en “transgresiones individuales –que pueden aparecer, pero sólo en casos marginales-” (Arminda et al., 2015, p. 42).
- c. Violencia institucional: se presenta de manera recurrente, aquella que se hace presente en la escuela de forma repetitiva o periódica y que muchas veces esta naturalizada y pasa inadvertida por los actores sociales o sea como “prácticas que de forma sistemática están presentes en el accionar público” (Arminda et al., 2015, p. 42) y que son “prácticas estructuradas” (Arminda et al., 2015, p. 7) y de la cual advierte: “hablamos de violencia institucional para hacer referencia a un amplio conjunto de situaciones que, ejercidas desde instituciones públicas por medio de sus funcionarios/as, tienen como consecuencia la vulneración y violación de derechos de las personas” (Arminda et al., 2015, p. 23).

También Krauskopf (2006) plantea que son los actos realizados por la institución o sus miembros, “en abuso de la función que desempeñan” (p. 35). Puede ser violencia física o violencia simbólica.

Este concepto permite comprender y problematizar procesos “habituales” en la comunicación e interacción interpersonal e institucional, a través de los cuales

se demarcan posiciones y relaciones sociales, se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver o no ver, que naturalizan formas de abuso. (Krauskopf, 2006, p. 35).

Al respecto García (2010) escribe:

Esta categorización comprende aquellas formas de ejercicio que pueden aludir tanto a las formas organizativas, los sistemas de sanción, como así también a los usos del lenguaje y los procesos de estigmatización en las prácticas escolares. En esta categorización se incluyen conceptos como el de violencia institucional o violencia y dominación simbólica. (p. 19).

Esta diferenciación fundamenta nuestro propósito de realizar el análisis en torno a la violencia institucional escolar, esa que hace parte de la violencia de la escuela y que es entendida como aquella que se produce por los actos (acciones o inacciones) enmarcados en la violencia física o de otras formas más sutiles que entran en la categoría de violencia cultural o simbólica, ejecutados por la institución desde sus componentes estructurales y normativos propios (PEI, manual de convivencia, sistema de evaluación escolar, estructura organizacional y otros elementos teóricos que rigen su organización) o de sus agentes, en abuso del servicio que ofrecen y que son ejercidos desde los procesos propios de la gestión escolar y convertidos en prácticas recurrentes y estructuradas (intención y continuidad) que vulneran los derechos del individuo o la comunidad obteniendo lo que se propone por encima de la voluntad de los afectados y que interfiere negativamente en las acciones o relaciones deseables que hacen posible el aprender en la escuela y la vida en comunidad desde los principios de democracia, participación e inclusión.

INTERVENCIÓN

En Colombia, la denominada ciudadanía y cultura de la paz ha centrado uno de sus focos de intervención en la escuela, mediante la generación de una serie de intenciones legislativas, donde el énfasis gira entorno a la convivencia y el clima institucional predominando la idea de intervención en la violencia en, contra y de la escuela. También se conocen las propuestas de la Escuela como territorio de paz evitando convertir su institucionalidad en el centro del fuego cruzado de la guerra.

Sobre violencia institucional escolar se presenta muy poca profundización teórica del tema, así como escasas evidencias de intervenciones claras desde las propuestas de prevención y atención del fenómeno.

Krauskopf (2006) cree que es importante “promover una nueva cultura de relación y manejo del poder y la resolución de conflictos en y desde el sistema educativo” (p. 53) que promuevan un desarrollo armónico de los individuos. Así como “es fundamental el reconocimiento y la protección de los derechos de los actores del ámbito educativo con

miras a la erradicación paulatina de la violencia en su pluralidad de formas” (Krauskopf, 2006, p. 53).

Si se comparte con Jiménez (2012) que “la violencia es, por consiguiente, evitable y debe ser combatida en sus causas sociales (económicas, políticas y culturales)” (p. 16) la organización escolar debe intervenir intensamente en ellas, hasta donde den sus capacidades y competencias, para aminorar el impacto y recurrencia de la violencia al interior de la escuela.

Para López (2009) la no violencia es una forma de contrarrestar la violencia “deslegitimando, denunciando y criticando el uso de la violencia, advirtiendo de sus consecuencias, del daño irreversible que puede producir y, muy especialmente, autoexcluyéndose de usarla” (p. 23) así como “ofreciendo ideas, acción y alternativas a las causas y a las consecuencias de las formas (...) de violencia” (p. 23).

Dentro de algunos factores de tensión del conflicto escolar, Ávila (2008) cita a Teobaldo, y permite identificar que:

Las relaciones pluricausales que intervienen en el mejoramiento de la educación y que están permeadas por la gestión escolar en todas sus áreas y concluye que la dirección escolar dentro de la normatividad y estructura del sistema educativo puede obstaculizar o favorecer procesos de innovación según el poder que concentre, ésta apela a las reglamentaciones vigentes cuando más rígidas son las características de ella, o apela a la normatividad cuando menos control institucional tiene. (p. 43).

Igualmente plantea la autora (Ávila, 2008) que Casagrande, halló ambigüedad en la valoración de las relaciones entre la escuela y la comunidad, entre sus directivos docentes y sus maestros. A los primeros les gusta que las responsabilidades sean compartidas entre todos los actores y valoran la relación de la comunidad con la escuela, pero no se evidenció que esta valoración se llevará a acciones concretas de la gestión escolar de los directivos.

Particularmente sostiene Casagrande que cuando los padres participan en la escuela la presencia del conflicto se incrementa, y a pesar que se puede tener mejores resultados la presencia de los conflictos inciden negativamente en la motivación de los docentes, haciendo que la participación promovida por ellos sea reducida.

Pero no es solo esto lo que desmotiva a los maestros, usando palabras de Ávila (2008) llevadas a la realidad escolar colombiana, hoy ésta es muy compleja y más cuando se cae en la interpretación de estos nuevos contextos educativos basados en las subjetividades de los actores escolares, cuando se habla de carga académica, jornada laboral, horarios escolares, actividades complementarias y extracurriculares entre otros, es que se evidencia impotencia, desconcierto y descontento en algunos, que no siempre es generada por los factores propios de la gestión educativa y escolar, sino, por condiciones externas relacionadas a la vida misma de las comunidades,

como es la presencia de la violencia en sus múltiples formas que afectan de diferentes maneras los actores escolares ante lo cual los maestros, y no solo ellos, creen que no tienen elementos concretos para abordar tales situaciones que llegan a sus aulas y les hace pensar que nada tiene solución.

Krauskopf (2006) cree que es importante “promover una nueva cultura de relación y manejo del poder y la resolución de conflictos en y desde el sistema educativo para el fortalecimiento y el desarrollo integral de las personas. (Así como) es fundamental el reconocimiento y la protección de los derechos de los actores del ámbito educativo con miras a la erradicación paulatina de la violencia en su pluralidad de formas” (Krauskopf, 2006, p. 53) y cita a Concha-Eastman (2004) para mostrar que la violencia históricamente ha evolucionado y presenta en tres niveles dejando claro que “a mayor relación entre ellos, mejores posibilidades de éxito” (Krauskopf, 2006, p. 53), son estos:

- Represión y control. Intervención de la policía y el sistema judicial. Las teorías basan esta acción en el efecto intimidatorio que sobre los potenciales agresores tiene la exclusión carcelaria y la pérdida de derechos con que el Estado castiga a quienes transgreden la ley.
- Prevención. Es la respuesta intersectorial a la multicausalidad de la violencia. La necesidad de abordar la violencia desde una perspectiva amplia ha sido reconocida recientemente. Hoy este concepto es ampliamente aceptado. Los diversos sectores relacionados con la atención, rehabilitación, cuidado y control de las víctimas y victimarios de actos violentos hacen esfuerzos en tal dirección.
- Promoción del desarrollo humano y recuperación del capital social. En este tercer nivel se procura no sólo evitar el daño sino generar condiciones para no favorecer el surgimiento de tales manifestaciones. Se requiere intervenir contando con un compromiso amplio de los ciudadanos, líderes, jerarcas, comunicadores, educadores y la sociedad toda en la lucha por la recuperación de la ética y la paz social. (Krauskopf, 2006, p. 53).

Krauskopf (2006) quien compartió la idea de Concha-Eastman reafirma que “se hace necesario: caracterizar el problema en sus variables básicas de persona, lugar, tiempo, circunstancias y situaciones conexas; identificar causas, asociaciones o factores de riesgo; proponer intervenciones y evaluarlas y extender las intervenciones a otros sectores y difundirlas” (p. 53).

Krauskopf (2006) señala que para lograr un buen ejercicio preventivo en el contexto escolar se deben tener en cuenta los siguientes enfoques:

- Clima escolar. Mejorar la calidad del clima escolar en las escuelas se operacionaliza desde dos corrientes opuestas: a) la perspectiva ecológica, que emerge en Europa y es valorada en un amplio rango de países y b) el fortalecimiento del clima de seguridad en Estados Unidos, apoyado en la perspectiva de tolerancia cero.

Ambas corrientes han influido en las diversas estrategias existentes; incluso, a veces colisionan entre sí.

- Convivencia. Originado en Europa y ampliamente aplicado en América Latina y que a menudo complementa los demás enfoques.
- Ciudadanía y cultura de paz. Han sido elaborados con un claro predominio latinoamericano.
- Habilidades para la vida. Esta propuesta de Organización Panamericana de la Salud-Organización Mundial de la Salud (OPS-OMS) se ha desarrollado con amplia confluencia de aportes y esta presente complementando, con frecuencia, los otros enfoques, incluyendo habilidades sociales y cognitivas. (Krauskopf, 2006, p. 61).

Es importante reafirmar con Gil (1997) que “la implicación e interacción de los actores resulta fundamental, en cualquier proceso de cambio” (p. 57), que si “es posible crear, en la escuela, espacios compartidos de participación, en los que se construya la convivencia democrática, que genere identidades y lazos sociales” (Gil, 1997, p. 57) evitar que se dé lo que resalta Ávila (2008), cuando cita a Bardisa quien plantea:

Los padres se sienten convidados de piedra, igual que los alumnos en una ceremonia pseudo-participativa cuyo orden del día ha sido prácticamente negociado con anticipación a las reuniones por el equipo directivo... de tal modo que las reuniones se convierten en situaciones ritualistas y simbólicas, carentes de significado, rutinarias y aburridas. (p. 44).

Es relevante que la escuela ponga a sus actores a reflexionar sobre la violencia en todas sus formas, sobre la violencia de la escuela y de manera especial el de la violencia institucional escolar, como lo plantea Jiménez (2012) citando a Dubet, “se necesita poner el centro de estudio, análisis y diagnóstico en el papel del sujeto, explorando los procesos y los mecanismos por los que Este, ya sea de forma individual o colectiva, llega a la producción de estereotipos, prejuicios y discriminaciones, como un trabajo que realiza en su interior sobre sí mismo, según casos, situaciones y contextos concretos” (p. 38) y donde desde su reflexión y creatividad le permita visionar y comentar realidades deseables y alcanzables tanto dentro como fuera de la escuela influenciando la cultura, porque ésta “es el elemento estructurante a la hora de enfrentarse a las distintas formas de violencia”, tanto presentes como futuras.” (p. 41) concediéndole a la comunicación, en palabras de Jiménez (2012) que la da:

Importancia esencial al lenguaje en la construcción de la cultura, ya que se relaciona e induce las formas de pensar y de actuar. Desde esta perspectiva, debemos concederle gran importancia tanto a la promoción de una Cultura de Paz, plural e integradora, como a la desconstrucción de la violencia cultural. Sin ninguna duda, las palabras, las frases, la lengua se convierten en elementos de primer orden en la creación de relaciones pacíficas -o en su caso violentas-, donde debemos ser

conscientes de ello y utilizarlas para reconocer a los demás, dulcificarlas, dotarlas de cariño y amor, liberarlas de agresiones, marginaciones o ignorancias. (p. 40).

Se requiere al interior de la escuela una campaña que contrarreste la influencia negativa de los medios de comunicación social, sin caer en la censura, si no desde la propia reflexión crítica de los actores escolares, quienes deben de constituirse en ciudadanos autónomos con pensamiento proactivo y flexible, o sea tengan “cambio conceptual y educación profunda”, ya que este cambio mental no es sólo conceptual, sino también afectivo y actitudinal” (p. 42) para que se reconozca que la violencia no es un estado ideal y natural y que esta es rentable para las empresas que promueven tales producciones, dicho por Jiménez (2012), y que concluye con que:

Las palabras y el diálogo son inútiles y que la única forma de resolver los conflictos es recurrir a los métodos violentos, pues lo natural es que el hombre justiciero pueda él sólo acabar con todos sus enemigos, convertirse en un héroe y quedarse al final con la chica más guapa. Y lo peor es que les/nos estamos acostumbrando a la utilización de respuestas violentas, tanto en el lenguaje como en la acción, que cada vez nos parecen más naturales. (p. 41).

La escuela debe utilizar los medios de comunicación para lograr reflexión en torno a la violencia cultural y todas sus otras formas, a través de películas o reportajes que sean analizados con conciencia crítica y actitud proactiva y contrarrestar el mercaderismo al que están expuestos los sujetos.

Al respecto el mismo Jiménez (2012) plantea que es imprescindible el lenguaje para transformar la cultura y “neutralizar la violencia” (p. 41) y que este se debe utilizar apropiadamente desde el significado propio y real de cada palabra, evitar el uso de términos con connotación violenta y usar palabras con alto contenido de valores y respeto entre las personas y el entorno “y en lo referente al trato entre personas, clase social, género, etnia, etcétera, cada una con sus distintas lenguas donde debamos utilizar un lenguaje neutral” (p. 41).

Pone Jiménez (2012) de manifiesto la importancia de la educación cuando plantea:

Toda educación tiene un componente activo, que adquirimos todos los seres humanos como agentes que cambiamos de actitud, para desmontar la existencia de la violencia cultural que suele estar presente en nuestra sociedad. La educación es el instrumento más importante y necesario para desmontar la violencia cultural. La educación nos suele dar todo un conocimiento y un profundo adiestramiento en el análisis y el pensamiento crítico que nos puede ayudar a vencer esta violencia cultural, sutil y simbólica que está instalada entre nosotros. (p. 42).

Argumenta López (2009) que la no-violencia plantea una propuesta para contrarrestar la violencia directa y es “tener todo un repertorio de técnicas, metodologías y procedimientos de lucha no armados, pacíficos y no cruentos que sirvan de susti-

tutivo a la violencia, además de una carga argumental que deslegitime el uso de la violencia” (p. 20) y sobre lo cual la Asamblea General de las Naciones Unidas a través de la Resolución 25 del 19 de noviembre de 1998 ya habían hecho eco al promulgar Decenio Internacional de una cultura de paz y no-violencia para los niños del mundo, gracias a una carta que fue dirigida a los jefes de Estado de los países miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas por los laureados con el Premio Nobel de la Paz, en ese mismo sentido de la ONU, la Asamblea Departamental de Antioquia con la ordenanza 38 de 2001 creó e institucionalizó el Programa de Formación Permanente en Convivencia, Paz y No-violencia, propuesta de iniciativas que se quedaron en la teoría misma de sus papeles y deben ser implementadas con urgencia para lograr tener cambios significativos con relación al manejo de los conflictos y las conflictividades y neutralizar las violencia en todas sus formas.

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque de investigación: diseño cualitativo comprensivo

La investigación centra su interés en los sentires de los sujetos participantes, los directivos docentes, y sus apreciaciones, deseos, sentimientos, gustos, opiniones, motivaciones, saberes y perspectivas propias de su experiencia en torno a la gestión escolar, que se encuadra en unos contextos particulares para a partir de esta reflexión develar y comprender las percepciones de la violencia institucional, teorizando sobre las experiencias de vida y la forma como cada sujeto las interpreta facilitando la comprensión del mismo hecho, desde la valoración de las subjetividades y las significaciones en sentido de las prácticas cotidianas y particulares.

Tipo de investigación: estudio de caso

Busca comprender el significado de aspectos de la experiencia de los directivos docentes, e implica un examen intenso y profundo de diversos aspectos relacionados con la violencia institucional escolar; esta situación se localiza en un espacio particular y un tiempo específico y se convierte en objeto de estudio por su interés desde el ámbito escolar.

En esta investigación se aplica el estudio de caso, donde es nulo el interés en un caso en particular; se selecciona porque se piensa que su estudio conducirá a una mejor comprensión o teorización acerca del caso analizado (Galeano, 2004).

Población

El grupo poblacional esta focalizado en 34 directivos docentes (rectores, directores de establecimientos educativos rurales, coordinadores y directores de Núcleo del Desarrollo Educativo y supervisor de Educación) definidos por el Decreto de 1979,

artículo 32º y Ley General de Educación de 1994, Artículo 129º, que hacen parte de la Red de Directivos Docentes del Occidente Antioqueño (REDIDOCANT).

En la subregión de occidente existen 79 establecimientos educativos de los cuales 59 son instituciones educativas y 20 son Centro Educativos Rurales que están administrados por 98 directivos docentes de los cuales hay 49 rectores y 4 directores rurales, 38 coordinadores y 7 directores de núcleo.

Técnica de investigación

Es importante tener en cuenta que “World Café”² tiene como propósito simular un ambiente de “Cafetería” o de “Café” y que como en este lugar de encuentro social se generen conversaciones en torno a temas comunes, redes de conversaciones y de ideas desde la dinámica del encuentro. Esta metodología tiene unas fases preparatorias como son: organización de la “cafetería”, funciones del dinamizador del World Café y funciones de los moderadores de mesa; también unas fases de desarrollo: un café en la mesa, la cosecha y retroalimentación de la información; que se detallan en el Anexo A.

Instrumentos de recolección de información

Se realizó un ejercicio de categorización para la recolección de la información, se describieron categorías primarias, secundarias y terciarias, se elaboraron ítems basados en preguntas relacionadas a cada categoría terciaria, usando una matriz de categorización, pero resultaron muchas preguntas para desarrollarse en un World Café, luego se hizo una reagrupación y con base en las categorías secundarias se elaboraron los ítems de verificación ajustando la matriz (ver Apéndice E), formulándose cuatro preguntas que permitieron trabajar la investigación a partir de la técnica seleccionada.

Se diseñó un cuestionario que direcciona el World Café y que fue congruente con lo esperado de la investigación, como la estrategia promueve un diálogo continuo se pretende facilitararlo a través de preguntas orientadas por los investigadores en los diferentes momentos propuestos por la metodología diseñada para la recolección de la información. Hubo dos tipos de preguntas: a. La pregunta principal que da cuenta de la intención de la investigación en términos generales; y, b. las preguntas generadoras que tuvieron como fin promover la participación y responder la pregunta principal de una manera direccionada e intencionada con lo esperado en la investigación.

El cuestionario facilitador de la recolección de información contaba con una pregunta principal y cuatro preguntas generadoras de la discusión que se presentan a continuación:

² Recuperado de: <http://www.theworldcafe.com/wp-content/uploads/2015/07/SpanishwhatistWC.pdf>

Pregunta principal: ¿Cuál es el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño?

Preguntas generadoras: ¿Qué es para ustedes la violencia institucional escolar?, ¿Cómo se expresa la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente?, ¿Cuál creen ustedes, es el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente antioqueño? y ¿Cómo se puede prevenir y/o aminorar la presencia de la violencia institucional escolar?

Proceso de análisis

Para realizar la sistematización y el análisis de la información se diseñaron y aplicaron tres instrumentos, uno de sistematización de información recolectada, otro de categorización de análisis y el último de observación de recurrencia llamado iceberg de caracterización multidimensional.

La matriz de sistematización del World Café se hizo con base en los audios y escritos producidos en cada aplicación de la metodología con la población, el investigador los ubicó en la matriz diseñada para tal fin de acuerdo al desarrollo de la metodología, teniendo en cuenta que cruzó la matriz de categorización en el área de las filas, con las preguntas respectivas en el área de las columnas.

Se diseñó un instrumento de análisis de la información obtenida a partir de las necesidades propias de la investigación, después de realizada la matriz de sistematización y de descubrir que habían emergido nuevas categorías que se registraron en la matriz de categorización. Este se ha llamado Iceberg de caracterización multidimensional y tiene como base los fundamentos epistemológicos encontrados para el marco conceptual, este instrumento en una adaptación del triángulo planteado por Galthun sobre la fundamentación de la violencia, donde pone en la base o I nivel lo relacionado con las condiciones estructurales que motivan ese fenómeno, en el II nivel o medio (pero por debajo del nivel del agua, no visible) las condiciones culturales que han generado en las comunidades esas deficiencias estructurales y en el nivel III o superior (por encima del nivel del agua, lo visible) las condiciones o violencias directas que son fruto de lo cultural y lo estructural; para este modelo el iceberg tiene dos variables o zonas, comunes a cada nivel a analizar, contempladas desde la definición de gestión escolar como son las relaciones y las acciones, que hacen posible el aprender en la escuela. Igualmente en su diseño se contempló la categorización por las cuatro áreas de gestión, pero al hacer el análisis no emergieron de manera explícita en los aportes de los participantes.

En cada nivel y zona se analizó la recurrencia de los aportes hechos por los actores de la investigación, directivos docentes, y de ellos se procede a caracterizar la información para dar respuesta con ella a los objetivos de la investigación.

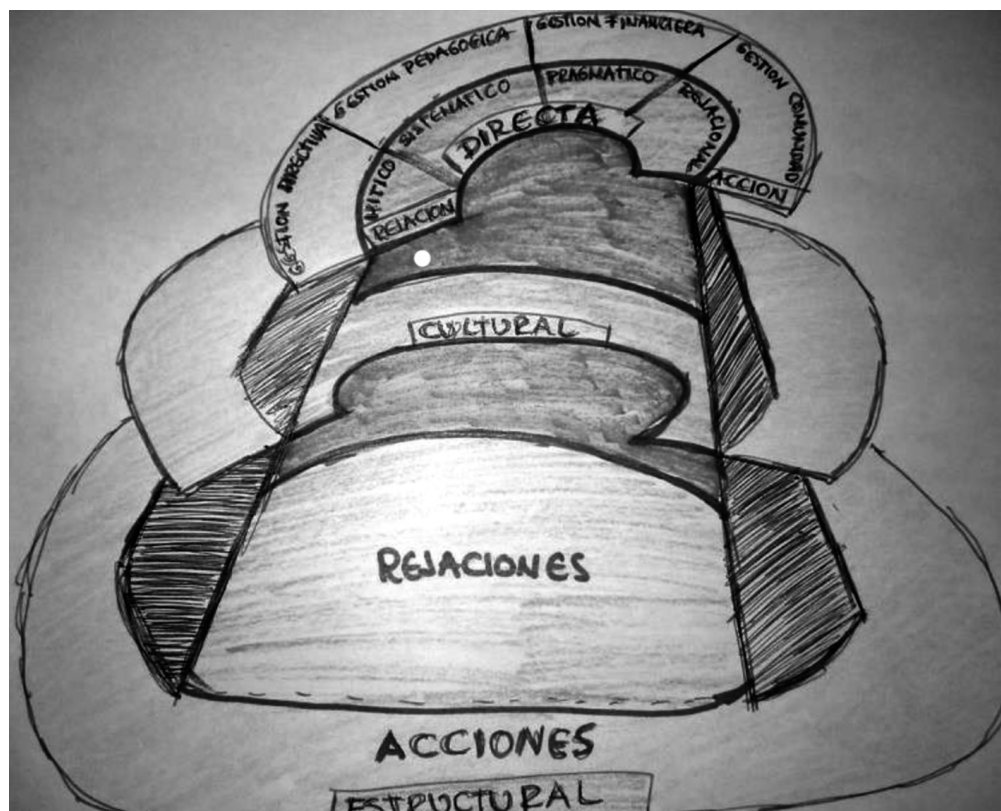


Figura 1. Iceberg de Caracterización Multidimensional

Fuente: elaboración propia.

Para empezar el análisis cualitativo se retomaron tres elementos: 1. Valoración de la información identificando categorías formuladas y emergentes, elementos de análisis y recurrencia de éstos en los aportes de la población, 2. Contraste con los objetivos específicos de la investigación; y, 3. Evidencia de la violencia institucional escolar en términos de lo planteado por Galtung si corresponde a la manifestación de elementos estructurales, culturales o de violencia directa, pero sin perder de vista otras que no sean afines a esta clasificación.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para el análisis de datos en el presente estudio de caso, se realiza en primera instancia una identificación de categorías utilizando la matriz que para ello se elaboró y luego se realizaron las correlaciones a través de la implementación del iceberg de caracterización multidimensional diseñado para este proceso de investigación. Cabe aclarar que se priorizan las correlaciones que son de primordial interés para los investigadores, ya que el

modelo propuesto es ilimitado en sus posibilidades de análisis y puede generar múltiples sentidos de lectura del contexto, que posibilitan ser objeto de estudios posteriores.

Vale la pena aclarar que las frases entre comillas que se utilizan para este análisis, dados los acuerdos de confidencialidad que firmaron los participantes, son más de carácter referencial temático que de identificación del sujeto que los emite, hecho que para este tipo de investigación no es relevante, se asume que durante la sistematización todos los textos entrecomillados corresponden a voces de los directivos docentes participantes en el World Café, aquellas que no correspondan a este nivel de intervención llevarán la referencia textual correspondiente.

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PRESENCIA DE LA VIOLENCIA INSTITUCIONAL ESCOLAR

Para comprender los factores que intervienen en la manifestación de la violencia institucional escolar bien vale la pena analizar cada uno de ellos por separado, por eso se presenta un análisis detallado a partir de la clasificación de cuatro elementos encontrados en la investigación como son: los actores, los escenarios, los ámbitos correlacionales y los procesos; en palabras de los participantes “coincidimos que hay mucha violencia, hay diferentes factores y actores generadores de violencia pero también receptores de la misma: familia, maestro, estudiante, directivo”; estos se describirán a continuación:

Actores

Se ha evidenciado como la comunidad educativa participa en la gestión escolar: cada uno de sus miembros está involucrado en el desarrollo institucional y por consiguiente pueden estarlo en la presencia de la violencia en todas sus formas y/o de manera puntual en la violencia institucional escolar, representado roles como agredido (víctima) o agresor (victimario).

El análisis permitió priorizar (entre todos los factores que intervienen en la presencia de la violencia institucional escolar) el de los actores, pues son ellos los que hacen posible mediante el ejercicio de las relaciones cotidianas, que la violencia se presente en la vida institucional, son ellos los que vulneran los derechos de otros sujetos, permitiendo la violencia de la escuela haciéndola vulnerable y por ello son los únicos que pueden evitar su presencia o en caso de que se exprese, los que pueden controlarla y enfrentarla para que no se haga recurrente y cultural.

Cada uno de los actores que se involucran, positiva o negativamente, en la manifestación de la violencia institucional escolar pueden clasificarse de dos maneras: aquellos que están al interior de la escuela permanentemente y otros que no hacen parte de ella, pero su accionar influye en ella afectándola desde el ejercicio de la autoridad y el uso del poder en todos los niveles del sistema escolar. Ellos son:

Actores Internos

Son aquellos agentes escolares que están permanentemente ejerciendo su misión al interior del establecimiento educativo y que son de manera directa responsables de la gestión escolar, se encuentran entre éstos:

Directivos docentes

Los directivos docentes, durante el proceso de recolección de información evidenciaron una mirada crítica y auto reflexiva, verbalizaron que la violencia esta presente en los espacios escolares, no pudiéndose abstraer de su propia actuación y de los análisis obligados que de manera pertinente deben realizar en cuanto hacen parte activa de esas manifestaciones de violencia institucional escolar a las que se llegan muchas veces por un mal manejo de los conflictos.

En correspondencia a lo observado, se determina que el desarrollo de competencias de estos funcionarios es uno de los factores decisivos en la gestión institucional, pues algunas veces sus limitaciones promueven violencias que ellos mismos expresan cuando afirman: "igual como un rector que hubo (...) ese pobre hombre lloraba, sufría, no era capaz, pero es que de nada, hay gente que no es capaz, no pueden".

Es en este mismo sentido que es de vital importancia entender que la violencia de la escuela, para los directivos docentes, hace parte de su habitus, (consciente o inconscientemente) mediante la instauración y reproducción de directrices, esquemas y prácticas a las que deben dar cumplimiento en función de sus responsabilidades contractuales, pero que en su creación y análisis, están por encima de su fuero ya que son impuestas por niveles macro del sistema educativo y solo se remiten a los directivos docentes a su ejecución. Es de esta manera que la violencia de la escuela se naturaliza y pasa desapercibida para sus actores que la vivencian de manera cotidiana.

Se evidencia, además, que aunque el directivo docente también puede ser víctima de la violencia institucional escolar está llamado a ser un restaurador de derechos en toda la comunidad a su cargo, debe tener las condiciones humanas y teóricas para dar la mejor solución a los conflictos y en caso de la presencia de la violencia debe tener las herramientas disponibles para atenderla y restituir los derechos de las víctimas y hacer los correctivos pertinentes con los victimarios y consolidar la comunidad educativa.

Se concluye entonces que la violencia institucional escolar inicia un ciclo: los directivos docentes al develar lo oculto y al llegar en sus propias expresiones a la necesidad de la intervención, toma relevancia su propia actuación y es allí donde necesariamente se re-encuadra el proceso de gestión escolar a la luz de prácticas relacionadas con el empoderamiento político y el nuevo estado de lucidez en torno a las acciones necesarias para intervenir la violencia de la escuela.

Maestros

Los maestros en su labor en el aula, deben demostrar competencias en su ser (misionales e interrelaciones) y en su quehacer (conocimiento y práctica) ya que cuando se presentan falencias en estos aspectos pueden constituir por su recurrencia en tipos de violencia institucional.

Es por ello que los directivos docentes expresan que los maestros tienen gran injerencia en la gestión académica y que en algunas de sus prácticas se hace presente la violencia institucional escolar principalmente en sus relaciones y acciones con los alumnos, “cuándo se van a dictar la clase se les olvida la parte cognitiva y la parte disciplinaria” imponiendo sus formas de hacer, además “la forma en cómo se dirigen a los estudiantes y a los mismos compañeros también generan violencia”. El manejo de las relaciones de poder entre estos dos actores es muy sensible y depende del nivel de madurez y formación de los primeros para hacer un buen manejo a los conflictos y conflictividades y educar desde la misma experiencia para evitar la presencia del fenómeno, muchas veces la práctica docente se carga de tensiones y hace que aflore la violencia.

Algunas veces los maestros son actores directos de violencias con los directivos docentes y viceversa, esto demuestra una debilidad en las relaciones de personas profesionales de la educación.

También se evidencia que con este actor, hay preocupación en la demostración de sus competencias para ejercer la profesión. Los directivos docentes participantes en la investigación expresan: “por ejemplo tengo una profesora por más que usted quiera no ha hecho nada, esa niña no le da más porque los alumnos le bailan en la cabeza, los padres de familia la rechazan, eso es de municipio en municipio y de vereda en vereda”.

La vocación del maestro por este servicio debe estar acompañada de su autoridad pedagógica que se evidencia en el encuentro con otros miembros de la comunidad educativa mediante el empoderamiento para conducir no solo el saber sino también la convivencia en su espacio de influencia. El maestro debe estar formado no solamente para lo relacionado a sus áreas y a los encuentros pedagógicos, sino también a la resolución pacífica de conflictos y atención a la violencia pero los directivos docentes expresan que los maestros que llegan en la actualidad “son personas que no tienen ninguna pedagogía o cuando llegan allá no quieren sino dictar clase, no quieren hacer ninguna otra cosa. También decimos que la formación en las normales y las universidades no responde a las necesidades actuales de formación de los maestros, porque estamos en la feria de los cartón y entonces salen un montón de personas a ser profesoras y quedan como un poquito cortas”.

Alumnos

El papel de éstos en el proceso de la gestión escolar es de alta vulnerabilidad, pues están expuestos a los abusos de directivos, maestros, administrativos, padres de familia y otros actores que no solo afectan sus derechos, sino que por su condición de menores en formación van asumiendo indirectamente estas prácticas en su vida cotidiana y tienden a replicarlas en un futuro ampliando el círculo de la violencia, siendo justificada desde sus relaciones en la escuela; por eso el papel fundamental de padres y formadores es generar buenas prácticas resolutorias de conflictos que den la confianza en el menor y ser ellos mismos capaces de replicarlas en sus vidas.

Administrativos

Cada persona que participe en la gestión escolar, es responsable de aportar a la construcción de la convivencia escolar, y eso incluye a los administrativos, personas que desempeñan algunos servicios importantes en la escuela, que deben estar comprometidas con la resolución de conflictos y no en provocarlos; algunos directivos expresaron que “se dan más conflictos entre administrativos que entre los muchachos”, sobre todo corresponde a una institución que es grande en la subregión y tiene más administrativos que la mayoría en la zona, estos actores pueden ser partícipes de violencia institucional escolar y por su condición de vinculación muchas veces son más vulnerados que otros.

Actores externos

Son aquellas personas o instituciones que interactúan con la escuela, haciendo parte del sistema educativo, pero que no están permanentemente o no llegan directamente a la institución, dentro de ellos se cuenta con:

Familias

El papel primordial de la familia es la formación de los menores para ello deben relacionarse con la escuela y así garantizar un excelente proceso formativo, esta tarea se hace compleja con las múltiples realidades sociales que vive y que la ponen en una condición de vulnerabilidad para ejercer su responsabilidad en bien de los menores, muchas veces quienes tienen más dificultades en la escuela carecen del apoyo en sus casas y con una mirada más objetiva se debe a que sus familias están cargadas de conflictividades que no encuentran soluciones deteriorando más la realidad en la que viven. En este sentido uno de los participantes explica:

“Hay situaciones difíciles, que muchas de ellas vienen desde la misma casa. Porque en esto influye mucho el contexto externo, la familia y la composición familiar. Lo que se vive, la organización de la familia, los estilos de crianza que hay, eso está influyendo mucho en la convivencia a nivel escolar. Hay muchos que están llegando

a las escuelas carentes de normas, de límites y se acrecienta cuando una institución no tiene una debida y adecuada organización”.

Otros actores sociales

En la gestión de la escuela participan otros actores esporádicos pero de importancia para el alcance de las metas institucionales: aliados estratégicos, funcionarios públicos de otras dependencias, encargados de otros programas estatales, egresados, líderes de la comunidad o del sector productivo, entre otros, que pueden verse inmersos en el fenómeno, pero para estos actores muy pocas veces aplica el término de violencia institucional escolar pues no cumple con los requisitos dados para que se tipifique como tal, especialmente la recurrencia.

Sindicato

Se entiende la acción sindical como un derecho constitucional de los trabajadores, en nuestro departamento existen dos organizaciones sindicales de servidores públicos, una de maestros (ADIDA) y otra de directivos docentes (USDIDEA) que en algunas ocasiones se ponen de acuerdo para defender las posiciones de los servidores públicos de la educación con el ente territorial. Algunas veces no es así, “muchas veces hay excesos en la acción sindical donde se genera zozobra casi en todo el municipio por sus decisiones y orientaciones.” y se cargan de tensiones desfavorables a la gestión institucional porque ponen en contraposición a directivos con maestros y con la entidad territorial por la disparidad de criterios e interpretaciones de la norma que no encuentran en el nominador una directriz clara para su cumplimiento, permitiendo que no haya unificación de criterios en todos los establecimientos educativos a su cargo. Se generan reflexiones y comparaciones que deterioran la convivencia entre servidores públicos; igualmente, algunas veces salen en la defensa de sus asociados que solo por su condición sindical deben ser protegidos y que en ciertos casos han afectado la gestión institucional, participando en casos de violencia institucional escolar.

Estado

En el tema del Estado, los directivos docentes opinan que sea ha presentado una invisibilización de la violencia estructural que se origina desde él mismo, por factores inicialmente de carácter histórico: “la violencia hay que aprender a verla y que aprender a decirla, apenas en esta época se está reconociendo la violencia del Estado, 30 años después. Primero era un pecado decir que había violencia de Estado porque nosotros somos dados a esconder en el closet las cosas”; es por ello que el Estado pasa de una posición de exclusión del fenómeno de la violencia escolar a convertirse en un factor de incidencia directa, evidenciada y reconocida por los directivos docentes.

Cuando se plantea entonces de manera abierta la existencia de esa violencia estructural y se reconoce con conciencia su presencia, los directivos sienten que “vivimos en un Estado y un gobierno violentador de niveles jerárquicos” en el que “vamos entendiendo todo como muy normal”. “El solo hecho de ir a la escuela es una violencia, que las sociedades de estado lo requieren”, entendiendo que esta obligatoriedad en la asistencia no es solo en la correspondencia de la educación como un derecho, sino por la necesidad de adoctrinamiento de la población. La anterior no como una afirmación peyorativa, sino como una afirmación de la realidad que se vive en las instituciones. Puede que no sea la intención del estado sostener tal condición pero así es percibido por los miembros del sistema escolar.

También expresan, que la violencia proveniente del estado, cuando impone ciertos procesos como el del concurso de vinculación docente por lo siguiente:

- Unifica la convocatoria para todo el territorio nacional desconociendo las realidades culturales del país y permitiendo el acceso de cualquier persona (incluso profesionales no licenciados) con su cultura de origen diferente al lugar donde esta ubicada su plaza de desempeño, allí por su formación, sus concepciones del mundo y por desconocimiento de la cultura a la que llega, choca con la comunidad educativa nativa del lugar, convirtiéndose así en factor generador de violencia institucional escolar.
- Trasgrede la normatividad existente al respecto ya que la legislación afirma que los directivos docentes y los consejos directivos participarán en la selección de su personal, pero el gobierno central desde su nivel jerárquico mayor, termina tomando esa decisión mediante la implementación del concurso para el ingreso a la carrera docente. Reafirman como grave error “que los consejos directivos y el rector no puedan tomar decisiones “el mismo estado en la selección del personal se esta equivocando” y “esas son complejidades que provienen de los concursos”.
- “Genera violencia por la forma en que esta concebido para la selección del maestro” porque “ya esta demostrado que el concurso no escoge los mejores maestros o mejores directivos docentes: hay gente que lleva 10 o 12 años siendo coordinadores excelentes y no han pasado el concurso y muchos maestros provisionales excelentes y nunca han podido pasar el concurso. Ahí hay una cosa que no funciona y es el diseño del concurso.”

Por otro lado se afirma que hay desigualdad entre la exigencia que el Estado requiere en cuanto a indicadores de calidad a las instituciones educativas, demostrando en su propio accionar lo contrario; los directivos docentes aseguran que “no hay desde la práctica de la parte gubernamental la misma eficiencia y eficacia que se está pidiendo de las instituciones hacia ellos, ejemplo, el cubrimiento de las licencias de maternidad que llegan tarde” y en general el reemplazo de plazas vacantes , pero sí exigen constantemente a las instituciones requerimientos que deben ser atendidos por los directivos muchas veces sin tener los recursos para ello, como cuando suben toda

la información a una plataforma tecnológica y en las instituciones ni siquiera cuentan con conectividad a los servicios de internet.

Se percibe que el Estado no actúa eficientemente cuando no toma decisiones y acciones oportunas, como fue argumentado en el “caso de un educador que literalmente esta loco y la Secretaría no sabe qué hacer con él, al punto que los muchachos ya no le permiten entrar a la institución”, de igual manera no se toman decisiones en “el caso de tantas personas con capacidades laborales disminuidas y la Secretaría de Educación de Antioquia (Seduca) no resuelve nada, porque no tiene capacidad para hacerlo y muchas veces los maestros no se quieren pensionar”, algunas veces influenciados por su condición de agremiación sindical.

En esta misma línea no se resuelven de manera asertiva los casos de los docentes con dificultades, solo se trasladan de institución educativa en institución después que han generado mucha conflictividad e incluso violencia. Por eso se “requiere una presencia de los directores de núcleo que deben estar presentes en cada municipio, pero se los están llevando”, es decir esa figura está desapareciendo y se pierde una instancia asesora y vigilante de los debidos procesos con los maestros generando más vacíos administrativos.

ESCENARIOS

Infraestructura escolar

Los espacios siempre son puntos de encuentros y la infraestructura debe corresponder a su fin. En el ámbito escolar muchas veces este factor es favorable para el surgimiento de conflictos por la distribución de los mismos, por su inexistencia, por su deterioro, por las condiciones de hacinamiento y su dotación que no son favorables para la convivencia y la promoción de relaciones armónicas en la comunidad. Los directivos docentes afirman que “se sabe que el hacinamiento genera violencia... en un salón donde hay 45 y 48 estudiantes bien estrechos eso es un causante de violencia” además “todos los días vamos a hacer más violentos porque tenemos que encasillar a más personas y no en 500 metros sino en 20”.

Este hacinamiento que todos los días se acrecienta bajo la política de ampliación de cobertura, hace que los docentes tengan más alumnos en espacio más reducidos incrementando la violencia institucional escolar; situaciones estas que llevan a la vulneración del derecho a la educación, cuando por estas mismas causas el directivo descubre que “entonces estoy desbordando mi capacidad y no puedo negar el cupo” ya que las condiciones internas del aula no permiten el acceso del menor. Se vivencia entonces “un problema de gestión porque como se escoge a quien sí se le da el cupo y a quién no, por la falta de espacios, como se niega el derecho a la educación a unos porque no caben”, pero no todos los directivos tienen claridad que hay que trasladarle la

“la responsabilidad a quien le corresponde de hacerme más aulas” es decir directamente a las secretarías de educación.

RECURSOS LOGÍSTICOS

Los ambientes de aprendizaje pueden generar violencia de la escuela, por incumplimiento incluso de normas técnicas establecidas por la ley para los espacios educativos: “si tenemos un mejoramiento de ambientes de aprendizaje”, teniendo en cuenta que en el clima de aula “hasta la decoración influye... , un salón organizado, una escuela agradable físicamente que vea que las relaciones entre las personas fluyan de una manera mejor, se mejora el ambiente y baja la cuestión de la violencia”.

En la actualidad hay “espacios físicos que están generando violencia” porque “no son dignos para los estudiantes, ejemplo: aulas mal organizadas, mal presentadas, servicios públicos inexistentes o de manera irregular, silletería para niños que escriben con la mano izquierda y los ubican obligatoriamente en sillas universitarias diferentes, preescolares en sillas universitarias, así se presenta la violencia escolar en los planteles educativos”. Se presentan entonces desmotivación escolar y hasta dificultades físicas por malas posiciones durante largas horas de clase.

ÁMBITOS CORRELACIONALES

En esta categoría se trabaja un espacio conceptual amplio de correspondencia o relación semántica recíproca entre los temas abordados en la investigación.

DERECHOS Y DIGNIDAD VULNERADOS

Hablamos de violencia institucional en relación al campo de los derechos y deberes cuando “no hay espacio para el desarrollo de derechos y deberes, cuando no hay reconocimiento del otro”, “es el no respeto de la diferencia”, es cuando “se vulneran los derechos de los demás integrantes de la comunidad educativa”, impactando “negativamente” en cualquiera de ellos y expresándose en situaciones que son violentas, que no van en la línea de inclusión y equidad y tampoco reconocen al otro y a la comunidad. Estas acciones se evidencian en los “discursos tan cacaraqueados que todos somos diferentes, únicos e irrepetibles” pero “a todos nos ponen a vestir de la misma manera, a pensar la misma manera a aprender las mismas cosas”.

En cuanto al derecho a la educación los directivos docentes expresan como “violencia institucional todo lo que obstaculice el libre desarrollo del derecho de la educación de los menores, viniere de la familia, de la sociedad, de los docentes, de los directivos”.

Es importante puntualizar que se reconoce la violencia en la institución en la interacción de diferentes actores que a la “la institución concurren (...) tipos o clases de

personas: estudiantes, padres de familia o acudientes y otros docentes o autoridades o funcionarios básicamente, y en la interacción de esas personas se generan comportamientos en los que al menos una (...) es vulnerada en sus derechos y dignidad, se produce un hecho de violencia”.

PERCEPCIONES DE LAS VIOLENCIAS

Al abordar el concepto de violencia entre los presentes inicialmente se descubre una negación del fenómeno que se evidencia en expresiones cómo: “se debe hablar es mejor de intolerancia” más que del término de violencia ya que algunos de los participantes consideran que “violencia es ya matar y cosas así, que en la escuela no llegan hasta ese punto”, por eso apelaban a “hablar de no aceptación de la diferencias” en lugar de la utilización de un término tan fuerte para el ámbito escolar.

Durante la profundización en el tema los directivos docentes concluyen que “La escuela es uno de los sitios más generadores de violencia” que “Hay pequeñas violencias que se ven pequeñas y no se ven cotidianamente ni se perciben y las sentimos muy normal y las llenamos de maquillajes para bajarles” la condición de violenta, sin darnos cuenta que con ello “todos los días vamos a ser más violentos”.

Ese proceso de reconocimiento de la naturalización de la violencia en sus diversas manifestaciones en la institución educativa, durante el desarrollo del World Café, hace que los directivos con sus reflexiones en torno al tema y dentro de la discusión desde diferentes puntos de vista develen e identifiquen la existencia de la violencia escolar en las instituciones educativas “Algunos compañeros comentan que hay violencia permitida, es decir que hay cosas que se volvieron tan culturales que siendo violencia se permiten, porque pasan desapercibidas y simplemente se aceptan”.

LEGISLACIÓN EDUCATIVA DESCONTEXTUALIZADA

Colombia es un país diverso y de regiones culturales variadas, pese a ello, cuenta con una legislación educativa unificada, que desconoce la diversidad y especificidad del proceso de la gestión educativa en cuanto a la atención de situaciones propias de la cotidianidad del entorno.

Por este hecho algunos directivos atribuyen a esta homogenización la tipología de violencia estructural propuesta por Galtung y expresan que:

En las instituciones educativas se presentan “violencias estructurales, tales como los procedimientos que se determinan para estructurar los planes de estudio, las relaciones técnicas que están en el fundamento de la reorganización, creando un poco de desajustes complejos”. El desconocimiento de estas particularidades regionales y locales, urbanas y rurales en la formulación de la legislación educativa y la operativización de la misma son agravantes marcados en la presencia de la violencia institucional escolar.

De igual manera expresan que algunos elementos normativos en su ausencia, afectan las realidades locales: "No tenemos estructuras legales complementarias a la ley general de educación y a la constitución, que hubieran respetado esa autonomía que tendrían que tener las comunidades educativas en cabeza de sus rectores, sus maestros, sus padres de familia y sus estudiantes, para definir (obviamente dentro de un marco legal porque no tiene cada uno que crear una república independiente) y poder diseñar el rumbo que queríamos".

Se presenta entonces dualidad en las acciones cotidianas de la gestión escolar, que desde la legislación evidencian en el intento por brindar más autonomía a las instituciones educativas pero que centraliza algunos procesos vitales en el ejercicio de la prestación del servicio educativo: "la constitución y algunas leyes avanzaron por el camino de la descentralización para poderle entregar a una comunidad el control de sus servicios básicos y esenciales, uno ellos la educación pero en seguida otras normas actúan como contra referencia de eso. Y la Ley 715 es una contra referencia en ese sentido para Ley 115.

Entonces en la Ley 115 le dijimos al rector usted es el gerente de esto y usted tiene un consejo que tiene que empezar a potenciar con representantes de la comunidad, pero en seguida los volvimos nada, al rector lo volvimos un mensajero y al consejo directivo unas personas que se para allá de pronto a aprobar lo que le entienden al rector.

Como una evidencia de lo anterior, se retoma el proceso de la conformación de la planta docente, donde por la complejidad estructural de este caso se analizan solo dos variables de la misma situación:

- La ausencia en las facultades del rector (en contra a la posición a ley que busca brindar más autonomía a las instituciones educativas) para seleccionar su propio equipo de trabajo: "No puede escoger el personal que va a trabajar con él. Una de las diferencias entre una institución educativa y una institución privada es esa. Un rector de institución privada estaría en este momento evaluando hojas de vida para los maestros que van a cambiar. Y al final de año le estaría presentando a su junta directiva los maestros que van a salir y las hojas de vida de los que deben llegar. Aquí no, aquí un rector dice, me falta un maestro de artística y puede que se lo manden cuando ya no se usa y puede que al que le manden, llegué desmotivado y diciendo yo paca no quería venirme".
- La implementación de un concurso de ingreso a la carrera docente que "En el espíritu sí viola la constitución" ... "porque lo que pasa es que tenemos una institución donde ponemos un rector y un consejo directivo que no toma decisiones cruciales para poner en operación un servicio".

En este mismo sentido "a raíz del concurso llegan maestros asignados para determinadas áreas" pero "el propio Estado no ha creado el concepto de profesor

multigrado y multitarea, pero quiere que [directivos docentes] lo inventen, en el camino”, ejemplo de ello es cuando un “maestro de matemáticas llega a post-primaria y le dan 8 horas de matemáticas y las otras 16 en (otras áreas) pero el sigue reclamando solo sus matemáticas”. Estos son vacíos existentes en la legislación que se convierten en factores favorecedores de violencia de la escuela.

CONTEXTO SOCIAL Y CULTURA

También hay violencia institucional escolar cuando “los padres de familia dejan las instituciones solas, sin acompañamiento, pero muchas veces (estos) no saben cómo ayudarles a los muchachos, se requiere un acompañamiento distinto” igualmente cuando la institución “no hace reuniones de padres de familia donde se cuente (...) a tiempo en que va fallando el hijo” y otras medidas relacionadas con su desarrollo y mejoramiento continuo.

Si bien uno de los actores es la familia y se analizó como factor en el conjunto de los actores es importante en este renglón hablar de las dificultades que presenta esta organización social que es de vital importancia para la formación de los menores y que preocupan los directivos por los “problemas en la configuración de la familia” y sus problemáticas internas.

Se plantea en este punto aspectos relacionados con el concurso y la vinculación pero que hace eco en el contexto social y es que los directivos dicen que el “docente que ganó el concurso tiene derecho, pero muchas veces se genera violencia por el contraste de culturas” y justifican dicha afirmación en el hecho de que “está demostrado que (este) tiene por lo menos dos falencias en su práctica que se tienen que revisar, que se constituyen en generación de conflictos y violencia, tiene falencias en lo cultural y en los contextos”, pues desconoce la cultura nativa del maestro y de los alumnos.

Existen algunas prácticas violentas naturalizadas, incluso desde los mismos juegos de los menores y se evidencia que “muchas veces, culturalmente, la agresión de contacto está reconocida como un signo de identificación, sobre todo en culturas de los niños”, el juego es un elemento socializador y formador por naturaleza en los menores y es preocupante el hecho que éste se esté cargando de elementos generadores de violencia en lugar ser un aliado de convivencia y la resolución pacífica de los conflictos.

En conclusión, hay que reconocer que “la escuela no está cerrada, esta interrelacionada con la sociedad. Eso hace que haya escuelas más tranquilas y otras más agresivas y esto depende de qué tan expuestas están a su entorno” y esto hace que los maestros y directivos deben tener elementos de sobra para hacer lecturas de contextos y poder intervenir las realidades que les son adversas.

PROCESOS

Existen diversos procesos que desde la gestión escolar y educativa se perciben como generadores de violencia institucional. Algunos de ellos son:

En cuanto a las acciones desde la gestión de aula es “muy sentido en la región los procesos de evaluación y promoción: las malas prácticas de evaluación, la mala interpretación o la mala aplicación de los sistemas institucionales de promoción y evaluación viene generando muchas situaciones de violencia al interior de los establecimientos educativos”. Se evidencia como los docentes aplican la norma según su percepción, desconociendo las políticas institucionales, generando inconformismo y violencia incluso con padres de familia. Se encuentra además que los maestros no implementan diversidad didáctica, haciendo del ejercicio educativo una accionar estático y repetitivo: “La rutina (pedagógica) también llega a generar y está generando violencia en los establecimientos educativos”, pues los alumnos reclaman diversidad, llegando a expresar incluso apatía por ciertas áreas dada la monotonía del docente.

Con relación a procesos pedagógicos institucionales, la construcción de algunos componentes del Proyecto Educativo Institucional (PEI), como manual de convivencia y sistema institucional de evaluación, se encuentra que los procesos para su elaboración terminan con productos parcializados y descontextualizados: “Los manuales de convivencia no se han creado para educar sino para crear procesos de violencia”. Se entiende entonces que “la creación que algunas comunidades elaboran de manuales de convivencia sin el debido proceso, han creado normas y procesos que generan violencia y no procesos de formación”. Lo que se debe tener presente en todo el proceso de la convivencia institucional es que “las normas no son violentas, es decir el manual de convivencia no debe ser violento”. Pueden evidenciarse violencia en “la forma como se aplica, como se interpreta, como esta escrito, o como se maneja el conducto regular o el debido proceso en la debida aplicación del manual de convivencia” y por ende hay que hacer seguimiento para detectar esta conductas tempranamente y abordarlas de manera adecuada. “Hay algo muy evidente uno, llega a muchos establecimientos educativos y dicen sanción. Usted no debe hablar de sanción, en términos legales usted debe hablar es de correctivos y desde esos mismos términos empezamos a generar violencia porque a nadie le gusta que le hablen de sanción”. Además se enfatiza en que “los manuales de convivencia y los sistemas de evaluación, generan violencia porque (los alumnos) hacen cualquier cosa” hasta la más mínima situación y de inmediato implica sanciones y “eso va a generar violencia” contrarios a los procesos de desarrollo en competencias ciudadanas en pro de la convivencia institucional, que es el fin último de los manuales de convivencia”.

Por otro lado desde la gestión administrativa institucional se percibe que según el tipo de directivo docente se pueden generar procesos de violencia: En el ejercicio de la función de velar por el cumplimiento de la jornada escolar cuando a un educador

se le exige cumplimiento de jornada laboral “No genera violencia porque el educador sabe que es un empleado público y que tiene la obligación de hacer eso porque es una de sus competencias. Distinto es por ejemplo como el directivo o el compañero lo obliguen a hacerlo, eso sí puede ser un factor generador de violencia. Pero no en sí, el cumplimiento del deber por parte del educador, es generar violencia.

Y por último, se encuentra que el desconocimiento de los planes operativos institucionales por parte de diversa instancias como el Ministerio de Educación, SEDUCA y las administraciones municipales entorpecen proceso de reinducción, seguimiento, evaluación y mejoramiento institucional, entre otros, programados por las comunidades educativas, generando violencia estructural y sistemática por parte de estos entes. Esta debe evitarse pues así como se exige y pueden “decir que no se puede afectar los días de escolaridad de los niños, entonces también se puede decir que no se puede afectar la semana de desarrollo institucional, para eso es necesario que esa programación exista en el plan operativo de la institución” hecho con el cual se puede fortalecer los procesos particulares de las instituciones educativas evitando las acciones violentas estructurales.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Este es un elemento que atraviesa todo el tema de conflictividades y su inadecuada expresión en la violencia institucional escolar es intrínseca; “la forma como los docentes se dirigen a los estudiantes y a los mismos compañeros también generan violencia”, incluso se detectan locuciones en “forma destructiva como las de algunos docentes ya mayores” que se expresan continuamente utilizando el «yo, ya...»: “yo ya termine, yo ya me voy, yo ya tal cosa...”; enunciados de este mismo estilo como “si usted aprende me pagan y sino aprenden también me pagan”. Este tipo de expresiones verbales contaminan todos los procesos de gestión de aula, de clima institucional y hasta de trabajo en equipo generando violencia en las personas que se niegan a verse expuestas a estos ataques indiscriminados que afectan la autoestima de alumnos y las relaciones de los diferentes actores de la comunidad educativa.

CONFLICTOS Y CONFLICTIVIDADES

Los conflictos y las conflictividades siempre están presentes donde “haya personas”, pero lo que no se puede permitir “es que se genere la violencia, siempre se puede concertar y dialogar”. La escuela es un escenario apropiado para que se expresen los conflictos y las conflictividades emanados muchas veces de la gestión escolar que da vida a la institución, por el manejo de la autoridad y el poder, por las múltiples relaciones que se tejen y los diferentes modos de ser de cada actor presente. Las conflictividades se evidencian “en el trato o en las relaciones de los miembros de la comunidad educativa: se observa no solamente de los educadores, sino de quienes conformamos parte de la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia o acudientes, educadores, vecinos del establecimiento

educativo y personal administrativo que trabajan al interior del plantel”; en ocasiones “se generaliza que en las relaciones y se generan situaciones de violencia”.

Por ende se requiere una escuela que forme para la resolución pacífica de los conflictos y las conflictividades y que desde su intervención pueda educar nuevos ciudadanos capaces de evitar la violencia en todos los escenarios de la vida y hacer de los conflictos una oportunidad de crecimiento y aprendizaje.

GESTIÓN ESCOLAR Y VIOLENCIA INSTITUCIONAL

Hay que enmarcar la violencia institucional escolar dentro de la violencia de la escuela, en el contexto de esa gestión escolar, entendiendo esta como el proceso intencionado de los actores educativos que a través de sus acciones y relaciones hacen posible el aprender en la escuela; acciones entendidas desde el planear, integrar, ejecutar, monitorear y retroalimentar; y relaciones de la comunidad educativa a través de la participación, el liderazgo, la comunicación, el espacio colegiado y la identidad institucional y local.

Los directivos docentes plantean “que no es nuestra responsabilidad, en el diseño (de lo institucional) hay un Consejo Directivo que se responsabiliza de dirigir la institución, pero en la práctica opera desde la autoridad central: el rector. Y los padres esperan que [éste] y los maestros resuelvan cosas que (la familia) ni siquiera asume, y no es un juicio a ellos pues así lo vendió la sociedad a la escuela”, pero se requiere transformar esta realidad adversa por un verdadero compromiso de cada uno de los actores en su nivel de corresponsabilidad.

Se manifiesta en los maestros cuando no se preocupan por la formación de sus alumnos y lo expresan de la siguiente manera: “Estamos violentando con una serie de situaciones como” en la comunicación “si usted aprende me pagan y si no también”, “No llevar el restaurante a los niños es violencia”, “maltrato del estudiante por parte del maestro”, “devolverlos cuando llegan tarde sin siquiera dejar que nos digan que paso con el transporte escolar, que paso con su situación, el trato en el salón”, “no hay proyectos de directores de grupo y sin seguimiento, (...) las calumnias a los muchachos y la intolerancia”.

También en algunos procesos institucionales cuando “no se hace control, ni seguimiento” trae consigo otros elementos que terminan convirtiéndose en conflictividades y posteriormente en violencias.

“La rutina está generando violencia en las instituciones educativas”.

Las decisiones inconsultas, de carácter participativo, son generadoras de violencia institucional escolar.

La gestión escolar es un compromiso de todos los miembros que interactúan en el establecimiento educativo, y una preocupación de los directivos docentes que hacen

posible el proyecto institucional en cada escenario particular. La violencia de la escuela está estrechamente unida a la gestión y se hace manifiesta de manera simbólica entre: aulas y pasillos, silencios y demandas, presiones y presunciones, quejas y omisiones y poderes y subordinación, soterrada y arraigada en las prácticas cotidianas de esa gestión escolar que por principio debería estar alejada de tales adversidades sociales y por el contrario muy acompañadas de la tolerancia, la conciliación, los pactos, el trabajo colaborativo, el respeto a la diversidad y el desarrollo compartido.

PROTOCOLOS INSTITUCIONALES

Desde la gestión escolar es necesario que las instituciones educativas cuenten con protocolos definidos para diversas situaciones relacionadas a los campos de la misma, éstos deben ser construidos de manera participativa y socializados con la comunidad educativa para que sean herramienta efectivas de la vida en comunidad ante las eventualidades propias del desarrollo institucional, el carecer de ellos es dejar a la merced de los conflictos y su atención la vida institucional posibilitando la presencia de la violencia de la escuela.

Estas carencias se evidencian cuando se viven procesos relacionados con “manuales de convivencia, que ni el rector, ni profesor, ni padre de familia lo conocen, ni lo socializan, ni lo tienen o esta copiado de alguna parte y dicen que sí esta y en medio magnético, no es ta en físico, o se excusan con decir que lo están ajustando. Lo mismo pasa con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de los Educandos (SIEE) que lo están ajustando”.

Igualmente sucede con la aplicación de estrategias o acciones descontextualizadas de estos protocolos como cuando “llega un maestro nuevo y aplica cosas diferentes al manual de convivencia y llega un estudiante nuevo y empieza a hacer cosas contrarias al manual” o incluso en el caso de ser antiguos en el establecimiento “cualquiera hace cualquier cosa y eso genera violencia”.

También hace parte de algunas instituciones “que los padres de familia muchas veces ni siquiera conocen un manual y muchas veces dejan a los maestros y al directivo solo, ni saben qué contenido tiene” aunque algunas veces puede ser que éstos no hayan sido socializados por parte de las directivas y que a muchos padres de familia tampoco les interese, solo hasta el momento donde su hijo o su familia se vea afectada por las decisiones institucionales.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Los procesos pedagógicos propios del aula aparecen muy mencionados a lo largo del ejercicio de investigación y es en este campo donde aparecen el mayor número de expresiones de violencia de la escuela y violencia institucional escolar, los plantean desde cuando el “maestro que no prepara la clase”, ese “solo hecho de no llevar

preparada la clase ya es violencia, de no ir preparado, de no llevar materiales, ya es un irrespeto y un atentado contra los derechos que tiene el niño, especialmente de recibir una educación de calidad” hasta en el caso donde los “docentes que reacciona expulsando del salón de clase” a sus alumnos, igualmente cuando “a los estudiantes no se les garantizan los propios ritmos del desarrollo, de aprendizaje”, otros aspectos relacionados con el proceso evaluativo y o en el caso que realicen “los refuerzos sin programar y quedar a expensas de lo que diga el maestro” o el “incumplimiento en las programaciones, incluso cuando el alumno va con el padre de familia el maestro le dice «hoy no», o el maestro no cumple” dejando a padres y alumnos sin atender.

FORMACIÓN DOCENTE Y VOCACIÓN

Las escuelas normales superiores, las facultades de educación y las instituciones que participan en la preparación de aspirantes a maestros y de maestros en ejercicio tienen un papel fundamental en su cualificación y el cultivo de su vocación, pues en “las normales y en las universidades hay cosas de formación que están quedando cojas, de tal manera que cuando llega el profesor a la institución genera problemas”, por eso son ellos quienes hacen posible la gestión escolar en su condición de docentes o de directivos cuando hagan el tránsito a este nivel de servicio.

También hay muchos retos por abordar, como aquellos que llegan sin una vocación definida o buscando comodidades, es el caso de “maestros que se vinculan y que no han llegado a las zonas rurales y ya se quieren ir para las zonas urbanas o para el área metropolitana”, otros llegan con vacíos de formación y es el caso de que “hay profes que no conocen los desarrollos del hombre y lo que involucra los ritmos de desarrollo, estados de desarrollo sociológico y psicológico del niño” y otras “complejidades que provienen de los concursos” que hacen difícil las relaciones en la carrera docente como cuando “nos manden profesores que ni siquiera saben por qué son profesores”, eso hace que se exprese que “hay maestros sin vocación”, “llegan sin ni siquiera querer lo que hacen, sino a hacer lo que quieren, y cuando se les orienta para hacer lo correcto dicen que a ellos no los mandaron a eso, no se interesan por conocer las funciones, sino que creen que es llegar a dictar las clases de tal área y ya”.

INSERCIÓN, VINCULACIÓN E INDUCCIÓN A LOS AGENTES EDUCATIVOS AL SISTEMA ESCOLAR

Dentro de los procesos educativos éste es un aspecto importante a tener en cuenta, y es que llegan constantemente sujetos a los contextos escolares en todas las poblaciones, alumnos, maestros, directivos y administrativos, que se ven inmersos en unas realidades institucionales propias, muchas veces sin contar con la debida orientación y organización, generando con ello conflictos y conflictividades particulares que si no son mediadas oportunamente se constituyen en focos de violencias de la escuela, por ello es necesario hacer evidente la importancia de que se vivan de manera programada estos procesos de incorporación a las comunidades escolares.

En un nivel superior sucede con la entidad territorial certificada que en el proceso de selección y recibimiento de nuevos maestros “no les hacen una verdadera inducción para enfrentarse a la realidad educativa” que los ubique en los contextos donde prestarán sus servicios y en las particularidades propias del mismo viéndose avocados a situaciones administrativas que desconocen, incluso relacionadas con la convivencia escolar; pero no solamente en este nivel, sino en el institucional donde se carece de protocolos para la acogida de los alumnos, maestros y directivos nuevos, así como muchas veces no se cuenta con una clara organización escolar.

Preocupante que el estado no cuente con procesos adecuados cuando un maestro se vincula, es el hecho que “a los maestros no les hacen una verdadera inducción para enfrentarse a la realidad educativa que tiene cada uno de los municipios y las regiones de Antioquia, porque incluso Antioquia es demasiado diversificado” y llegan en la mayoría de los casos a los establecimientos sin conocer las dinámicas institucionales y comunitarias.

Y por último en los procesos de inducción se encuentra que, “antes en 1985 cuando llegaba un maestro para escuela nueva, antes de que él empezara a desempeñarse allá, había un taller de escuela nueva, otro de videoteca y recursos y una pasantía en la escuela demostrativa. Y por ahí derecho le iban contando que por estar allá y hacerlo bien, entonces iba a tener 8, 14 o 26 % más (de sueldo) dependiendo de lo que fuera atender, pero que si además, el clima, si además era licenciados si además estaba muy lejos entonces iba entrenado sobre lo que tenía que hacer, como lo tenía que hacer que estímulos iba a recibir. Hoy se lo entregan aun rector que en muchos casos ni siquiera conoce ese modelo y le dicen al rector ahí le va el de la sede tal”.

“Esa diferencia tan grande esta determinando que el Estado se devolvió mucho en la forma de proteger, de cuidar y de mantener un servicio. Ese tipo de maestro puesto en una vereda, era muchas cosas porque era estimulado y tenía reconocimiento, hoy no es nada”.

Es necesario que el docente este empoderado de sus funciones, fortaleciendo su ejercicio desde su ingreso con procesos adecuados de inducción.

PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA INSTITUCIONAL ESCOLAR POR PARTE DE LOS DIRECTIVOS DOCENTES

Se describen las formas como el directivo docente percibe el fenómeno al interior de su experiencia educativa y se organizan según las concepciones teóricas abordadas en el marco conceptual.

CONCEPCIÓN DE VIOLENCIA INSTITUCIONAL ESCOLAR

Para comprender la violencia institucional escolar al interior del contexto educativo del occidente antioqueño, se encontró que los directivos docentes la definen de manera particular desde diferentes conceptos:

- Manifestación de poder, se puede inferir que la violencia institucional escolar hace parte de las vivencias de los actores de la comunidad educativa, las relaciones de poder abordadas desde el análisis de la micropolítica de la escuela explica las interacciones que allí se dan y cómo el docente desde su rol se escuda en el poder que brinda el conocimiento, desconoce sus responsabilidades como gestor de aula y afecta directamente la condición del estudiante desconociendo su característica de individuo y llevándolo a reacciones adversas ante el sistema escolar, “es del orden subconsciente, el maestro se presta para pelear y hace que se desencadene una serie de relaciones del no manejo de la aceptación”.

Es de vital importancia retomar como este tipo se ve ejemplificado por los directivos docentes como un asunto más vivencial de la relación docente-estudiante. Poca referencia se hace entorno a las luchas de poder que se evidencian entre los otros actores, como entre padres-padres, administrativos-docentes, administrativos- administrativos, directivos docentes-administrativos. Cuando se presentan este tipo de conflictividades entre directivos y docentes se tienden a enmarcarse más en las tipificaciones de acoso laboral, “tiene que ver mucho con las relaciones de poder (social, escolar) las violencias más comunes son las que ejercen los muchachos más avispados y fuertes sobre los más débiles, las que ejercen los profesores sobre los estudiantes, los directivos sobre los profesores y sucesivamente, como un ejercicio inadecuado de poder o como una forma de aprovechar el poder para resolver otros faltantes en la gestión del maestro, del directivo, aunque nos queda el argumento que «yo soy la autoridad», pero eso no se lo inventó la escuela, y son esquemas que tenemos en la familia y en las instituciones sociales, una relación entre escuela y su alrededor”.

- Concepto compuesto de varios términos que necesitan ser analizados por separado y así lograr su comprensión. “hay que analizar la forma de combinar los términos que la componen”, “la violencia hay que aprender a verla a percibirla y a decirla”. A “veces parte del problema es no tener claro el concepto, entonces cuando una cosa igual puede ser muchas cosas, no es ninguna, nos perdemos en un mar de subjetividades”, por eso es importante que las comunidades educativas generen espacios de participación donde se analice este fenómeno al interior de cada establecimiento educativo partiendo de unas definiciones mínimas.
- Prácticas que afectan al individuo, los directivos la conciben como la afectación directa a los actores escolares y se expresa de manera más clara en la afectación de “la convivencia, las buenas costumbres y las relaciones de los diferentes actores”, siendo “los más afectados las niñas, los niños y los jóvenes, (pero no los

únicos) cuando atentan contra sus derechos, intereses y rompemos relaciones de acercamiento, de amistad, de trato, de respeto”, generando “fenómenos que hacen que el (afectado) empiece a expresar una serie de manifestaciones que no son las normales: se va de la escuela, actitud relaciones complicadas, se vuelve agresivo, ya no quiere recibir nada, no acepta ninguna situación, no acepta órdenes, no se quiere vincular con los demás” ni con los procesos institucionales y se termina por “afectar la vida íntima y su integridad”.

- Evento conexo a la cotidianidad, acciones que han hecho costumbre en la comunidad y que muchas veces “esta supeditada a asuntos familiares, viene desde la casa, el irrespeto que vive desde la casa lo trasciende o lleva a otros escenarios del niño, del joven, de la escuela y se le suma el irrespeto para con los otros”.
- Concepto de moda, presente en el establecimiento educativo desde el lenguaje común escolar, donde se habla del “stress, no sabemos definirlo, se metió en la cabeza y se maneja comúnmente, lo mismo pasa con el bullying” donde no se tiene “claro las palabras y el resultado de ellas” descubriendo que “los conceptos los cogieron como moda y ya todo lo que pasa” se justifica con este término.
- Síntoma de una sociedad enferma, que permea la escuela y llega a ella cargada de lo que traen los ciudadanos que en ella participan, “la institución escolar es una víctima más de procesos sociales de mayor envergadura, lo que si se supone es que la escuela es una expresión de una sociedad que está enferma y las violencias no nacen necesariamente en la escuela, sino que continúan, se fortalecen, se atenúan o hasta se resuelve y no podemos escapar a influjo de lo que rodea la escuela”.
- Fenómeno relacionado con la gestión escolar, se habla de violencia institucional escolar porque es aquella que se genera en el desarrollo de la gestión propia de y en la escuela por parte de sus actores, no por “la forma como está conformada, cómo opera la institución, los mecanismos que tiene para asumir los conflictos y las diferencias”, que también son generadoras, sino cómo se relacionan las personas y cómo se ejecutan las acciones que dan vida al proyecto institucional, se podría decir también que este tipo de violencia “no se originan ahí, ni terminan ahí”.

ESTADO DE LA VIOLENCIA INSTITUCIONAL ESCOLAR EN EL OCCIDENTE

La violencia institucional escolar es aquella que está enmarcada dentro de la violencia de la escuela y se produce por los actos violentos, ejecutados por la institución o sus agentes, en abuso del servicio que ofrecen y que son ejercidos desde los procesos propios de la gestión escolar y convertidos en prácticas institucionalizadas que vulneran los derechos del individuo o la comunidad, obteniendo lo que se propone por encima de la voluntad de los afectados y que interfiere negativamente en la razón de ser de la escuela, para esta investigación retomamos el concepto de estado como la “situación en que se encuentra alguien o algo, y en especial cada uno de sus sucesivos modos de ser

o estar” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española), es por eso que se devela los posibles estados en los que se pueden ver los establecimientos educativos frente a este tipo de violencia particular.

Si definimos el estado como la presencia o ausencia de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos oficiales y hacer una caracterización del fenómeno de los diferentes estados de su presencia o manifestación en la escuela, donde se evidencie no solo si es aceptada su presencia, sino, si es atendida y en qué nivel de intervención se trabaja, donde se garantice la soberanía de la comunidad educativa representada en sus estamentos y el dominio de actor o actores escolares frente a una intención en particular como lo es el “hacer posible el aprender en la escuela” superando favorablemente los conflictos y las conflictividades; entonces esta presencia institucional o manifestación se expresa en unos elementos o propiedades intrínsecas que se pueden caracterizar en dos sentidos: primero para validar la presencia de la violencia institucional escolar y segundo para reconocer el estado en el que se encuentre, a partir del ejercicio de investigación se logran identificar elementos que serán usados para tal fin.

ELEMENTOS QUE EVIDENCIAN LA PRESENCIA DE VIOLENCIA INSTITUCIONAL ESCOLAR

El proceso de investigación permitió descubrir y formular unos elementos particulares que de ser confirmados en su conjunto en un establecimiento educativo hacen evidente la presencia de la violencia institucional escolar, de no ser así puede estar en las categorías diversas al del estudio de este fenómeno abordadas en el marco conceptual, es importante tener en cuenta que cada una de ellas es un referente de observación en la práctica institucional por parte de los actores escolares para lograr así una buena detección en el establecimiento educativo.

- Acción o inacción que vulnera o viola uno o varios derechos.
- Recurrencia o estructuración de la práctica de forma sistemática.
- Ámbito escolar donde se desarrolle la gestión escolar y se evidencie la vulneración del derecho.
- Actores escolares participantes del fenómeno que se convierte en agresor(es) y agredido(s).
- Intención o poder que se da entre los elementos anteriores que contengan un fin (escolar o no) como reducción de la voluntad del otro.
- Efecto que puede ser físico y/o psicológico tras una afectación directa o indirecta.

Para hacer una comprobación de la presencia o no de la violencia institucional escolar los establecimientos educativos pueden hacer uso de la herramienta: Ficha de verificación de elementos que evidencian la violencia institucional escolar, que se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Ficha de verificación de elementos que evidencian la violencia institucional escolar

Elementos	SI	NO
Acción o inacción (directa o indirecta) que vulnera derecho (s)		X
Recurrencia o estructuración sistemática del hecho	X	
Ámbito escolar (escenario del hecho)	X	
Actores escolares (agresor y agredido)	X	
Intención o poder del agresor de someter la voluntad de la víctima	X	
Efecto físico y/o psicológico negativo en la víctima	X	

Fuente: elaboración propia.

ESTADOS DE LA VIOLENCIA INSTITUCIONAL ESCOLAR

En este sentido, definir el estado en otros términos al de ausencia y presencia en un primer momento de investigación es elemental, pero tras un análisis de la información se puede hacer una clasificación un poco más compleja por las múltiples tonalidades que tiene el fenómeno y que salieron de relevancia a lo largo del proceso, estados que inicialmente no están conscientes en los directivos docentes, pero se representan en las diferentes expresiones de este fenómeno de la violencia institucional escolar que esta presente en los establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño, dentro de lo que se conoce como violencia de la escuela; siendo muy importante tener en cuenta que cada establecimiento educativo tiene su propia experiencia de vivirla y reconocerla, “los problemas (...) son similares en todo el occidente, pueden variar en intensidad, en particularidades” y depende de cada contexto donde se analice porque en él “hay otras situaciones que afectan la escuela (...) que se necesitan saber cómo atenderlas” y que permean el entorno escolar.

Dentro de los diferentes estados identificados se encuentran:

Negación

Estado en el cual se genera violencia institucional escolar y es negada (no reconocida, desaprobada) por quienes la ejercen o quienes la presencian, algunas veces justifican este tipo de violencia para hacerla ver como propias de las relaciones humanas en comunidad. Éste es caracterizado porque no hay una aprobación del fenómeno, por lo tanto no se previene, ni se atiende, impidiendo una transformación positiva del mismo y la restauración de los derechos de las víctimas.

Invisibilización

Es aquel estado donde la violencia esta manifiesta en la gestión escolar y los miembros de la comunidad aprueban su presencia pero hacen como si esta no existiera, invisibilizándola o muchas veces justificándola como algo normal en la vida institucional o en algunos miembros de la comunidad educativa, por ejemplo creer que solo por el cargo se puede ejercer un poder desmedido sobre el otro justificándose en él, el negar que algunos hechos de violencia han existido o están existiendo cuando algún miembro de la comunidad lo identifica como tal y otro u otros tratan de decir que no existió, cuando se presencia un hecho de violencia institucional y los presentes hacen como si no lo vieran y no salen en defensa del agredido o los agredidos. En este estado se da un reconocimiento negativo y en la institución no se trabaja en la prevención, el control, la transformación y la restauración de derechos.

Naturalización

Entendido como el estado en el cual la presencia de la violencia institucional escolar se expresa en las relaciones y las acciones de los diferentes actores institucionales pero que no es aprobada por ellos como una forma de violencia, sino como algo natural y propio de las vivencias en comunidad, ejemplo de esta son los excesos de poder de directivos y maestros sobre otros miembros de la comunidad educativa, el imponer las ideas solo con el aumento de la voz sobre el otro y no la concertación con argumentos, el hecho de negación de permisos o solicitudes solo por caprichos del superior sin una justificación adecuada, el tomar decisiones en los debidos procesos sin ni siquiera contar con los protocolos institucionales sea por su inexistencia, por su desconocimiento o por su no aplicación, el inadecuado manejo de las relaciones donde se genera una subordinación solo por el hecho de los cargos institucionales, sin sentidos, sin vivencia de valores y sin respeto por el otro, incluso en total disonancia con los servicios propios de la gestión escolar y otros en los que se vulneran los derechos de miembros de la comunidad educativa. En este estado puede o no haber una aprobación de la presencia de la violencia institucional escolar por parte de la comunidad, pero la constante es que el hecho violento se ve como algo natural, esto hace que no se cuente con procesos institucionales de prevención, al considerar como natural el hecho se hace de éste un control negativo que no trasciende a la transformación positiva del mismo y mucho menos a la restauración de los derechos.

Encubrimiento

La violencia institucional se hace presente en la gestión escolar y los actores escolares justifican cada uno de los actos violentos haciéndolos ver como si no existieran, en palabras de los que participaron en la investigación se maquilla la realidad para no aprobar el fenómeno, o hacer creer que no era con la gravedad de los hechos, o que el otro entendió mal, o que no era la intención de agredir sino que se movió, se soltó, halo, no entendió... En este estado puede o no haber algún tipo de atención o intervención,

pero más desde la justificación de lo que paso y tratando de sostener el maquillaje a la expresión de violencia para que no parezca como tal. Existe un reconocimiento del mismo fenómeno que se cubre o justifica de manera artificiosa desdibujando lo que realmente es, violencia, en este estado pueden o no darse procesos preventivos, pueden desarrollarse acciones de atención algunas como represión en contra de la víctima y otras como control del hecho violento, pero que no pretenden una transformación consciente de la conducta violenta y un restablecimiento de derechos de las víctimas.

Aceptación

En este estado los actores aprueban, aceptan e identifican cuando hay presencia de violencia institucional escolar pudiéndose presentar o no una atención positiva a la misma, de pronto existe un reconocimiento a la víctima y un posible rechazo al victimario y una atención particular al hecho violento en sí, pero no existen procesos de prevención para impedir la presencia del fenómeno de manera institucional, y puede o no existir procesos de transformación o de restauración de derechos pero desarticulados el uno del otro, en este estado no se dan procesos de transformación del fenómeno y restauración de derechos al mismo tiempo.

Reconocimiento

El reconocimiento es el estado posterior al de aceptación, existe una aprobación de la presencia del fenómeno, se diferencia del anterior porque la institución ante los hechos de violencia institucional ha identificado un plan integral para evitarlos como estrategia de prevención, existen rutas claras para la atención del fenómeno, acompañadas de un programa de transformación del mismo bajo una visión en perspectiva crítica (hace del hecho violento una oportunidad para crecer y mejorar desde todos los actores involucrados) y tiene protocolos establecidos para restaurar los derechos vulnerados y la reparación al agredido, así como la aceptación del agresor y un programa de atención para garantizar la no repetición del fenómeno.

Se hace un cruce de información del estado con elementos asociados al hecho violento ya sea directo, cultural o estructural, teniendo en cuenta los conceptos manejados en la clasificación hecha por Galtung en su triangulo de la violencia, desde su afectación en la vida institucional según el nivel de la misma para su abordaje o intervención. De esta categorización se puede inferir que hay niveles de intervención mediados por esta clasificación y por eso se representan en diferentes colores, usando la referenciación del semáforo, así:

- Directa: En los estados de negación e invisibilización se presenta una omisión directa de la violencia institucional escolar, se desconoce el fenómeno y no se cuenta con procesos de intervención, no hay un reconocimiento de las víctimas y de los victimarios, no hay procesos de atención directa, no hay reparación

integral ni garantía de no repetición del hecho violento, esta manifestación del hecho se expresa en color rojo, alertando a la comunidad para que esto no continúe y sea atendido de manera correspondiente, haciendo consciente lo inconsciente.

- Cultural: En los estados de naturalización y encubrimiento no se tiene conciencia de la violencia institucional escolar como un fenómeno negativo institucional, se valora como intolerancia o manifestaciones justificadas a la convivencia, no se dan procesos de intervención, se desconocen las condiciones de las víctimas y de los victimarios impidiendo que se puedan atender los hechos violentos, se ha generado una cultura de tolerancia o permisividad, imposibilitando la atención del hecho se trabaja para garantizar la no repetición del mismo, esta categoría se señala con color amarillo, expresando la alerta de la presencia, pero llamando a tener mayor conciencia en los procesos de intervención.
- Estructural: En los estados de aceptación y reconocimiento se tiene mayor conciencia del fenómeno y se cuenta con procesos de intervención más conscientes reconociendo las condiciones de las víctimas y de los victimarios, esto permite atender la violencia institucional escolar desde asuntos estructurales, permitiendo la atención del hecho violento, la reparación integral a las víctimas y garantizando la no repetición del mismo, identificado con color verde, como prácticas que la institución debe continuar y volver cultura.

Tabla 2. Estados de la violencia institucional escolar y sus características

Estado	Características
Negación	La violencia institucional escolar es negada, no reconocida, desaprobada Se justifica como propia de las relaciones humanas en comunidad No hay una aprobación del fenómeno No se previene No se atiende No hay transformación positiva del mismo No existe restauración de los derechos de las víctimas Violencia institucional escolar manifiesta en la gestión escolar Los miembros de la comunidad aprueban su presencia Hacen como si esta no existiera, invisibilizándola o muchas veces justificándola La ven como algo normal en la vida institucional o en algunos miembros de la comunidad educativa Niegan que algunos hechos de violencia han existido o están existiendo

Estado	Características
Invisibilización	<p>Algún miembro de la comunidad lo identifica como tal y otro u otros tratan de decir que no existió.</p> <p>Los presentes hacen como si no lo vieran y no salen en defensa del agredido o los agredidos.</p> <p>Se da un reconocimiento negativo</p> <p>No se trabaja en la prevención</p> <p>No hay el control</p> <p>No hay transformación positiva</p> <p>No hay restauración de derechos</p>
Naturalización	<p>La violencia institucional escolar no es aprobada.</p> <p>La ven como algo natural y propio de las vivencias en comunidad</p> <p>Puede o no haber un aprobación de la presencia</p> <p>El hecho violento se ve como algo natural</p> <p>No se cuenta con procesos institucionales de prevención</p> <p>Control negativo</p> <p>No trasciende a la transformación positiva</p> <p>No hay restauración de los derechos</p>
Cultural Encubrimiento	<p>Los actores escolares justifican la violencia institucional escolar como si no existiera</p> <p>Se maquilla la realidad para no aprobar el fenómeno</p> <p>Hacer creer que no es con la gravedad de los hechos</p> <p>Se entendió mal</p> <p>No era la intención de agredir</p> <p>Puede o no haber algún tipo de atención</p> <p>Puede o no haber intervención (más desde la justificación)</p>

Tabla 3.

Estado	Características
	<p>Pueden o no darse procesos preventivos</p> <p>La atención puede darse como represión en contra de la víctima o como control del hecho violento</p> <p>No pretenden una transformación consciente de la conducta violenta</p> <p>No hay un restablecimiento de derechos de las víctimas</p>

	Estado	Características
Estructural	Aceptación	Los actores aprueban, aceptan e identifican la presencia de violencia institucional escolar Puede o no haber una atención positiva a la misma Puede existir un reconocimiento a la víctima y un posible rechazo al victimario Se da atención particular al hecho violento No existen procesos de prevención Pueden o no existir procesos de transformación Pueden o no existir procesos de restauración de derechos Están desarticulados los procesos de transformación y restauración
	Reconoci- miento	Se reconoce la presencia de la violencia institucional escolar Existe un plan integral de prevención Existen rutas claras para la atención Existe programa de transformación bajo una visión en perspectiva crítica Se ve el hecho violento como una oportunidad para crecer y mejorar Se cuenta con protocolos establecidos para restaurar los derechos vulnerados que involucra al agredido y al agresor Existe un programa de atención para garantizar la no repetición.

Fuente: Elaboración propia.

LÍNEAS DE INTERVENCIÓN Y DE POLÍTICA QUE FAVORECEN UN AMBIENTE ESCOLAR LIBRE DE VIOLENCIA INSTITUCIONAL

El proceso de esta investigación tiene un valor agregado en el sentido de que no solo se trata de establecer cuál es el estado de la violencia institucional, sino además de realizar un acercamiento a determinar algunas líneas de intervención que den cuenta de la prevención y atención de la violencia de la escuela, así, como unas líneas gruesas de política que puedan incidir favorablemente desde todos los niveles de gestión educativa.

Líneas de intervención

Dentro de la investigación, para el abordaje adecuado de la violencia institucional escolar se desarrollan unas líneas o niveles de intervención que parten del reconocimiento de la misma en su contexto hasta una transformación positiva del fenómeno (ver tabla 3).

Éstas son:

Aprobación

En este primer nivel se justifica con certeza la presencia de la violencia institucional escolar por parte de los miembros de la institución, de sus estamentos de gestión o representación como la aprobación desde el reconocimiento de los derechos y su vulneración. El obtener la calificación de la presencia del fenómeno es muy importante para poder vivir procesos de transformación positiva; esta declaración puede ser vista de dos maneras, una reactiva entendida como negar, ignorar o justificar el mismo; u otra proactiva como validación de la presencia del hecho que permite una intervención más objetiva para su mitigación; esto posibilita dar una calificación al estado en el que se encuentra la institución de acuerdo a la combinación con otras variables.

Prevención

Es el segundo nivel de intervención donde se advierte la presencia del fenómeno, y se anticipa a los hechos, para evitar que evolucione fases más críticas, siendo una preocupación institucional el anticiparse a que los conflictos y las conflictividades se transformen en actos violentos, es importante que la institución disponga de este nivel de intervención porque en la medida que se haga se genera cultura de prevención a nivel institucional, esto se evidencia en estados más avanzados del fenómeno como los de aceptación y reconocimiento donde se dispone con anticipación a modo de plan estrategias para fortalecer la cultura de la relación, el buen manejo del poder y en general el manejo de conflictos.

Atención

Para este nivel es importante partir de la aceptación de la presencia de la violencia institucional escolar, pues desde el reconocimiento de ello se acoge favorablemente la situación y se pretende aplicar voluntariamente una estrategia de intervención, que tiene en cuenta aspectos básicos para su mitigación y cuidando de que el hecho no se aumente o se dé la repetición con miras a lograr su erradicación como práctica recurrente. Esta puede ser entendida desde dos perspectivas: como reactiva desde la atención represiva e intimidatoria que muestra lo normativo y disciplinario desde de ángulo frío y taxativo que no da espacio al consenso, con una cara más autoritaria y limitante; y como proactiva desde el control que muestra una visión en perspectiva crítica que hace del conflicto y del hecho violento una oportunidad de crecimiento institucional y de desarrollo de las partes, es una cara amable de la atención que tiene en el reconocimiento a la dignidad humana como su centro; en esta última cabe las rutas establecidas para la atención, de manera directa, por parte de la institución en el estado de reconocimiento.

Transformación

En este nivel de intervención se pretende cambiar a una cultura del reconocimiento del otro y de la necesidad de percibir las formas del conflicto y las conflictividades y sus

maneras de atención, transmutando así, de la violencia a la reconciliación, permitiendo variar costumbres entre los involucrados que faciliten la mediación y la intervención de la agresión o vulneración del derecho, para lograr la conversión positiva del fenómeno, generando cultura institucional desde el cuidado y el control, teniendo como base fundamental un ejercicio de cualificación y participación efectiva fundamentada en un plan definido.

Restauración

Este es el nivel de intervención mayor que pretende afectar las estructuras de la convivencia en el ámbito escolar, permitiendo el restablecimiento de los derechos y la restauración de los mismos por parte del agresor al agredido, recuperando o recobrando lo más cercana su condición al estado anterior de la vulneración, a través de estrategias que desde los protocolos institucionales posibiliten la reparación desde el fortalecimiento de las relaciones, el desarrollo humano y la rehabilitación. Esto se logra desde la preparación de la comunidad que vive continuamente un proceso de aceptación mutua desde el reconocimiento del otro, mediado por el lenguaje y la predisposición para ponerse en sintonía con el otro para construir una comunidad.

Tabla 4. Niveles de intervención a la violencia institucional escolar y sus características

Nivel	Intervención Características
	Reconocer la presencia de la violencia institucional escolar
APROBACIÓN PREVENCIÓN	ATENCIÓN TRANSFORMACIÓN
Aceptar los derechos y su vulneración	
Manifestar en forma reactiva (negar, ignorar o justificar) o proactiva (validación e intervención)	Generar cultura de prevención a nivel institucional
Advertir la presencia de la violencia institucional escolar	Planear estrategias para fortalecer: cultura de las relaciones humanas, buen manejo del poder y el manejo de conflictos.
Anticipar a los hechos	Aceptar la presencia de la violencia institucional escolar
Evitar que evolucione fases más críticas	Acoger favorablemente el hecho
Anticiparse a que los conflictos y las conflictividades trasciendan	Aplicar una estrategia de intervención
Percibir las formas del conflicto y las conflictividades y sus maneras de atención	Mitigar y cuidar que el hecho no se aumente o se dé la repetición
Lograr la conversión positiva del fenómeno	Evitar que el hecho se vuelva recurrente

Promover la cultura institucional desde el cuidado y el control	Entender el hecho desde dos perspectivas: reactiva (atención represiva e intimidatoria) y proactiva (control en visión de perspectiva crítica)
	Reconocer la dignidad humana
	Establecer rutas para la atención
	Fomentar la cultura del reconocimiento del otro
	Percibir las formas del conflicto y las conflictividades y sus maneras de atención.
	Facilitar la mediación y la intervención de la agresión o vulneración del derecho

Tabla 5.

Nivel Intervención	Características
	Contar con un plan definido de cualificación y participación en la mediación de conflictividades.
RESTAURACIÓN	<p>Afectar positivamente las estructuras de la convivencia en el ámbito escolar</p> <p>Restablecer y restaurar los derechos vulnerados</p> <p>Recuperar o recobrar la condición anterior a la vulneración</p> <p>Contar con protocolos institucionales con estrategias de restauración</p> <p>Posibilitar la reparación (fortalecimiento de las relaciones, desarrollo humano y la rehabilitación)</p> <p>Preparar a la comunidad para la aceptación mutua</p>

LÍNEAS DE POLÍTICA

Al pensar en la intervención, como prevención y control, de los diferentes tipos de violencia escolar como tema ampliamente documentado, cabría esperar que se presentara una propuesta de intervención en este sentido, pero la realidad muestra que las acciones están sesgadas al encontrar múltiples y variadas formas de encarar la violencia de y en la escuela y contra ella, pero no todas con un enfoque de resolución pacífica de los conflictos.

Se proponen entonces unas líneas de política para la atención y erradicación de la violencia institucional escolar al interior del sistema educativo a saber:

- Implementar la cátedra de Convivencia educativa y resolución de conflictos y conflictividades que permita el empoderamiento de maestros y directivos docentes: Las universidades formadoras de maestros y las escuelas normales superiores implementarán dicha formación que genere reflexiones en torno a las violencias presentes en el sistema educativo, qué las genera y cómo abordar los factores relacionados a las mismas para evitar su presencia en el ámbito escolar o tener las competencias para su intervención.
- Estimular la investigación educativa en todos los niveles sobre conflictos, conflictividades y violencia de la escuela que permita promover ambiente educativos libres de violencia institucional escolar: El Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación, las administraciones municipales y las instituciones educativas facilitarán la vinculación de maestros y directivos docentes a procesos de investigación que susciten modelos propios de intervención educativa que respondan a las realidades culturales y sus diferentes contextos.
- Promover desde los medios de comunicación social la cultura de la resolución pacífica de conflictos que permita sensibilizar en la construcción de una sociedad para la convivencia: Los gobiernos nacional, departamental y local trabajarán integralmente con los medios de comunicación social para promover acciones que den elementos para el manejo de conflictos y conflictividades y contrarrestar los efectos que han generado las violencias.
- Proveer personal de apoyo psicosocial a todos los establecimientos educativos que permita brindar intervención profesional in situ: El Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación y las administraciones municipales garantizarán la vinculación de profesionales idóneos para la atención psicosocial en todos los establecimientos educativos con miras a impulsar actividades de prevención y la atención de casos particulares relacionados con el conflicto y las violencias.
- Empoderar a líderes pedagógicos que permita la resolución pacífica de conflictos y conflictividades: El Ministerio de Educación Nacional, las instituciones formadoras de maestros y aspirantes a maestros, la Secretaría de Educación y las instituciones educativas formarán a candidatos a maestros, maestros y directivos docentes en ejercicio y padres de familia en manejo adecuado de conflictos y conflictividades y comprensión del fenómeno de las violencias.
- Garantizar la participación real y efectiva de actores escolares en procesos institucionales que permita el fortalecimiento de procesos educativos: El Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación, las administraciones municipales

y las instituciones educativas promoverán una participación comprometida de los actores escolares en los diferentes escenarios que requieran esta movilización ciudadana, a través de los foros educativos, construcción de políticas públicas, estamentos del gobierno escolar y demás escenarios de participación conexos al sistema educativo.

- Fortalecer la cultura institucional en intervención pacífica de conflictos y conflictividades que permita erradicar la violencia institucional escolar: La institución educativa trabajará para alcanzar esta política desde la construcción participativa de los elementos internos que constituyen identidad institucional como el PEI, el manual de convivencia, el Sistema institucional de evaluación escolar, los protocolos institucionales de procesos entre ellos el de resolución de conflictos y conflictividades, así como garantizará el fortalecimiento de la comunicación asertiva, la instauración del programa pedagógico de resolución pacífica de conflictos y los proyectos de gestión de aula basados el manejo de los mismos.

ELEMENTOS QUE DEFINEN EL TIPO DE ESTADO DE LA VIOLENCIA INSTITUCIONAL ESCOLAR

Los elementos que se utilizan para determinar el estado de la violencia institucional escolar son los mismos relacionados con los niveles de intervención. La presencia de la violencia institucional escolar esta clasificada con unos factores descritos anteriormente (ver Tabla 1, Ficha de verificación de elementos que evidencian la violencia institucional escolar) y para determinar el estado de ella en un establecimiento educativo se parte de: la identificación o aprobación del fenómeno por parte de la institución o sus estamentos de dirección, de la prevención del mismo, la atención a la vulneración del derecho, la erradicación que permita que la situación adversa se pueda transformar positivamente y la restauración de los derechos y garantía de no repetición.

Para definir el estado en el que se encuentra un establecimiento educativo con respecto a la violencia institucional escolar se tienen en cuenta las diferentes posibles combinaciones presentes en la tabla denominada "Comprensión de los estados de la violencia institucional escolar a partir de niveles de intervención", donde se cruzan dos variables, de manera horizontal los niveles de intervención y vertical el tipo de estado, en la columna de la izquierda, según la clasificación de la intervención se determina el estado de la presencia del fenómeno en el establecimiento.

Tabla 6. Comprensión de los estados de la violencia institucional escolar a partir de niveles de intervención

Estados	Intervención	Aprobación	Prevención	Atención (Directa)	Transformación (Cultural)	Restauración (Estructural)
DIRECTA	Negación	NO (Se Niega)	NO	NO	NO	NO
	Invisibilización	SI (Se ignora)	NO	NO	NO	NO
CULTURAL	Naturalización	NO SI (Es natural)	NO	NO <input type="checkbox"/>	NO	NO
	Encubrimiento	SI (Se maquilla) SI	NO	SI + <input type="checkbox"/>	NO	NO
ESTRUCTURAL	Aceptación	SI SI	NO	SI + <input type="checkbox"/> SI	NO SI	SI
	Reconocimiento	SI	SI (Plan)	SI (Rutas) +	SI (Programa)	SI (Protocolos)

REPRESIÓN: CONTROL: +

Fuente: elaboración propia.

Un establecimiento educativo que ya verificó si es afectado por la violencia institucional escolar, acertando en todos los factores de la tabla 1 (Ficha de verificación de elementos que evidencian la violencia institucional escolar), debe proceder a verificar que posición ocupa en las variables determinadas para el nivel de intervención dados en la tabla 4 (Comprensión de los estados de la violencia institucional escolar a partir de niveles de intervención), reconociendo afirmativa (de manera reactiva o positiva) o negativamente su posición en cada nivel, para un mayor nivel de comprensión de la institución puede apoyarse en la tabla 3 (Niveles de intervención a la violencia institucional escolar y sus características) donde conoce a profundidad las características de cada intervención. Luego de determinar cuál es su nivel de intervención, para saber su clasificación en el estado en que se encuentra, debe convalidar la mayoría de aciertos en cada rango constatándolos en la tabla 2 (Estados de la violencia institucional escolar y sus características) que le servirá no solo para saber cuál es el estado en que se encuentra, sino para conocer cuál es el posible procedimiento a entrar a intervenir la presencia del fenómeno.

CONSIDERACIONES FINALES

En términos generales en el discurso de los directivos docentes, se evidencia una tendencia a determinar, causas, tipos y responsables de la violencia institucional escolar pero es notorio un vacío conceptual, presente en la diversidad de definiciones para un mismo término, frente a este campo de acción de los conflictos y las conflictividades y sus efectos, aparte de que hay poco desarrollo frente a la atención y prevención del fenómeno, a menos de que se esté dando reporte de la implementación de una norma existente como es el caso de la aplicación del decreto 1620 de 2013 con muchas limitantes en su aplicación al interior del sistema escolar.

Esta diferenciación conceptual que se evidencia desde el marco teórico se refleja desde las concepciones emitidas por los directivos docentes y además se enmarca de manera categórica por las diferentes formas de hacer de cada directivo docente, es decir, por las dimensiones del hombre que son determinantes de la identidad de la profesión desde un conocimiento específico, unos valores, la vocación e identidad, hecho que se convierte en factor preponderante en el desarrollo de la gestión escolar y que evidencia los diferentes matices que desde la subjetividad de cada directivo docente se asumen para abordar la violencia de la escuela.

Según dichas dimensiones, mientras unos directivos docentes focalizan y dan mayor peso a los procedimientos e implementaciones de ley (dimensión praxeológica), otros expresan su cuestionamiento en torno al campo de desconocimiento de los derechos y sus implicaciones (dimensión axiológica), algunos atribuyen la situación a la esencia misma del hombre (dimensión ontológica) y por último, también se da una ausencia de reconocimiento del hecho vulnerador ante la no aceptación de las condiciones de violencia en las instituciones educativas, siendo más notorio cuando durante los procesos de gestión escolar no se verbaliza, demostrando un desconocimiento previo de la solidez de los fundamentos intelectuales y conceptuales (dimensión epistemológica) sobre los cuales se apoyan las prácticas de la misma.

Por ello una de las conclusiones que se genera a partir del proceso investigativo, apunta al tema de la formación docente, ya que pese a formar parte histórica del conflicto del país, la formación que se recibe en las universidades, aun no contempla una reflexión crítica y disciplinada de la violencia y sus expresiones en la escuela, tampoco la resolución pacífica de conflictos y mucho menos el establecimiento de estrategias de intervención.

Este desconocimiento genera incertidumbre en la práctica docente y cierta resistencia al tratamiento y discusión del tema de la violencia en, contra y de la escuela, hecho que se expresa por directivos docentes con una sensación de insatisfacción ante la carga académica con la continua aparición de legislación y programas que pretenden dar solución a una problemática, para la cual ellos no se están capacitado y de la cual muchas veces también son víctima o victimarios.

Si bien el accionar es complejo y sistémico es porque definitivamente para afrontar la multi-dimensionalidad de la violencia institucional se hace necesario no solo su análisis en dicha perspectiva sino además su intervención de la misma manera, lo que puede convertirse en un reto aún más desafiante para los directivos docentes.

Se requiere trabajar en la formación real de comunidad y fortalecer los escenarios de comunicación asertiva y encuentro afectivo desde el reconocimiento y valoración del otro, porque como lo confirma Jiménez (2012) "cuanto más lejano es el vínculo que une a dos personas, menor es la reciprocidad que tiene lugar entre ellas" (p. 26) haciendo referencia a que se requiere trabajar intensamente en el fortalecimiento del vínculo y buscar la empatía entre los integrantes de la comunidad.

Cabe aclarar que la ausencia en el discurso de los directivos docentes, también se interpreta como un indicador de las posibles falencias que tienen en torno al desarrollo de intervenciones adecuadas de atención y prevención de la violencia institucional y que las actividades desarrolladas responden a los activismos coyunturales, a la inmediatez y a la necesidad de responder a la implementación de las leyes existentes, situación que es contraria a la construcción, revisión constante y rigurosa del estado de la violencia institucional escolar según el contexto particular de cada institución educativa para su adecuada intervención.

Los conflictos y las conflictividades escolares están desconocidos en gran medida y perturban la gestión escolar y los resultados que ésta espera, muchos de ellos se dan por una escasa o pobre planeación, por ausencia de políticas institucionales de previsión y por consiguiente ausencia de protocolos claros y proactivos que ayuden a su intervención y neutralice la continuidad a expresiones de violencia de todo tipo.

Si bien se ha hecho un acercamiento a la definición de violencia institucional escolar con la población intervenida, muchas veces "lo importante no es definirla sino saber normas o pautas para contrarrestarla" aminorando su presencia desde la atención oportuna a los conflictos y las conflictividades haciendo un buen uso de las relaciones escolares y de las acciones involucradas en la gestión del establecimiento educativo.

Los actores escolares deben "asumir una responsabilidad frente a la presencia de la violencia institucional escolar y dejar de justificar las acciones (violentas) y ver con responsabilidad" lo que se va a hacer para aminorarla y erradicarla del entorno escolar, garantizando "procesos institucionales coherentes" que "generen seguridad a los estudiantes dentro de la escuela"

Por eso se hace necesario que la comunidad educativa se preocupe por estudiar el fenómeno de la violencia de la escuela y particularmente el de violencia institucional escolar, de "reelaborar diagnósticos en las instituciones y en los municipios que den cuenta de las problemáticas sociales e institucionales con base en la realidad cultural que se tiene" y sobre todo es muy importante que "esos conceptos deben tenerlos claro

el directivo y el maestro" para poder hacer una buena intervención, "no hay pruebas de estado para medir los índices de violencia institucional escolar y de felicidad, se termina privilegiando en la escuela el aspecto académico, apropiarse de conocimientos y técnicas, más que de acceder a formas de vida que conduzcan a la felicidad".

Es muy importante que los directivos docentes tengan en cuenta que "cuando se va a trabajar (sobre la violencia de la escuela y la violencia institucional escolar) no solo se debe trabajar en la escuela, sino, a su alrededor", y cuando se haga al interior del establecimiento educativo "deben ir en consonancia y fortalecer aquellas áreas de formación humana que no son muchas veces valoradas frente a otras áreas" y dinamizar otros procesos que busquen el crecimiento del ser. "Es importante contextualizar no solamente desde el espacio físico como tal, sino, desde la realidad cultural donde estamos porque hay factores muy diferentes" en cada establecimiento "aunque [estén] en la misma zona", y se requiere "atender (esos) factores externos que hacen que" la violencia de la escuela y la violencia institucional escolar tengan otro manejo.

Los establecimientos educativos y los entes territoriales responsables de la gestión educativa deben "definir buenos protocolos institucionales que se conviertan en cultura y se cumplan" desde la cotidianidad escolar, las instituciones requieren de "manuales de procedimiento como guías de orientación de cada proceso institucional" que dé cuenta de la vida misma al interior de la escuela y que no dependan de la aplicación arbitraria del actor escolar de turno o de cambios amañados solo por el deseo del directivo de "cambiarlo todo".

Se requiere "un proceso de inducción coherente al ingreso de la carrera docente desde el ente territorial, el municipio y el establecimiento educativo, una inducción que dé cuenta de los procesos propios del establecimiento educativo", del territorio donde este se encuentre ubicado, una inducción "que dé cuenta del conocimiento del terreno, del contexto, de los libros reglamentarios, del gobierno escolar, de la ley general de educación, Ley 715", "las nuevas formas de convivencia" y otros procesos institucionales y reglamentaciones pertinentes.

Los adultos que participen de los procesos de gestión institucional y de manera muy especial a los docentes se les pide acompañamiento de ser conciliadores a pesar de que ellos pasen por situaciones difíciles y que para hacer esta mediación se debe valorar como muy importante tener acuerdos en la definición de los términos que acompañarán dicha estrategia.

Cuando se presenten problemas de idoneidad (con el cumplimiento correcto de las funciones de un servidor del servicio educativo) el rector o director, el gobierno escolar y las instancias de participación deben atender oportunamente esta situación para no permitir que cause más efectos secundarios o termine convirtiéndose en violencia de la escuela y mucho menos en violencia institucional escolar.

Es importante fortalecer los escenarios de comunidad y participación real y efectiva en los establecimientos educativos y que todos los estamentos institucionales se sientan incluidos y representados con las decisiones de los diferentes estamentos institucionales y especialmente en la “formulación y ajustes del manual de convivencia y del PEI”, herramientas de la gestión que requieren de permanente socialización entre la comunidad educativa. Se requiere formar en la construcción de comunidad viviendo desde la experiencia misma del establecimiento educativo este proceso social.

Se deben diseñar estrategias de vinculación de los padres y cambiar las estrategias de trabajo con la familia, si ésta no asiste a los procesos institucionales, si la familia no viene el colegio se debe diseñar un proceso que permita que el “colegio vaya a la familia.

Conocer la violencia institucional escolar en cada establecimiento educativo es muy importante para “generar acciones frente a esas (...)” expresiones de violencia.

Para disminuir las violencias en el aula es necesario “garantizar al estudiante los propios ritmos de aprendizaje”, reconocer la diversidad y aceptarla, tener “manuales de convivencia formativos, desde acuerdos colectivos y que se cumplan”.

Se requiere realizar un mejoramiento de los ambientes de aprendizaje atendiendo a la infraestructura y el equipamiento, que evite el hacinamiento y garantice el cumplimiento de las relaciones técnicas, pero sobre todo llenos de estrategias para dialogar y concertar, como hábito en comunidad.

El ente nominador debe retomar los incentivos a los maestros frente a las diferencias del contexto, pues todos los establecimientos educativos no se encuentran en los mismos territorios, un maestro estimulado y con el conocimiento es otra cosa.

Se puede afirmar que la principal forma de prevención de la violencia de la escuela esta en el empoderamiento de toda la comunidad educativa en la perspectiva de derechos humanos: su comprensión y aplicación pueden ser el punto inicial para el rechazo de todo tipo de violencia que se presente. Este mínimo conocimiento de las relaciones en igualdad de derechos y lo que es entendido como violencia, permitirá la mitigación y control del fenómeno y sus diversas expresiones. Cabe aclarar que el conflicto, las conflictividades y su resolución son los mínimos esperados en las diversidades de relaciones que se dan al interior de la escuela, evitando claramente la normalización de la violencia de cualquier tipo que se evidencie.

En cuanto a la prevención de la violencia de la escuela, desde el ámbito de la gestión escolar deberá implementarse en cuanto a formación profesional:

- En formación inicial de los maestros en los diferentes pensum universitarios, las respectivas áreas que den cuenta de la formación en temas de violencia, prevención y su tratamiento.

- A nivel de maestros en ejercicio, actualización profesional en estas mismas áreas ya que pese a que están inmersos en contextos donde vivencian diferentes expresiones de violencia, desconocen su funcionamiento y más aún se ven “incapacitados” para realizar intervenciones pertinentes.

La institución educativa pese a que de manera generalizada se entiende como un factor protector, también es generadora de factores de riesgo en violencia cuando no tiene formalizados los procesos de gestión escolar o cuando pese a estar formalizados se aplican según la interpretación de cada uno de los directivos docentes. Por ello se recomienda realizar anualmente durante la semana institucional el re-encuadre con el equipo docente y directivo en cuanto a los diferentes procesos institucionales generando las actualizaciones correspondientes y la formalización de un lenguaje común de todo el equipo que genera coherencia institucional en el manejo de la violencia de la escuela.

De igual modo en el ámbito de la prevención, la expedición de leyes y decretos en esta materia en nuestro país existe, pero mencionar un ejemplo con la expedición de la Ley 1620 de 2013 donde se establecen una serie de responsabilidades a nivel jerárquico, sólo se ha evidenciado que existe la aplicación a nivel de colegios donde la ruta de atención a la violencia se aplica pero no cumple su funcionalidad pues las secretarías municipales y departamentales aún no se estructuran, ni tampoco el sistema único de reportes de casos en este tema.

CONCLUSIONES

Al develar los estados de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño quedan unas conclusiones fundamentales que alimentan la discusión y que vale la pena tenerlas en cuenta para entender, hacerlo conscientes e intervenir el fenómeno, son:

- La violencia institucional escolar esta presente en diferentes estados en las instituciones educativas del occidente antioqueño y se presenta como manifestación de diversas variables generadas desde el accionar de la gestión escolar y esta determinada por las particularidades de relaciones que se establecen en la comunidad educativa de cada institución. Esta, es producida por todos los actores institucionales en establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño.
- Los factores que inciden de manera directa en la presencia de la violencia institucional escolar son los actores, los escenarios, los ámbitos correlacionales y los procesos; en ellos las relaciones que se establecen en función de aprender en la escuela permiten la aparición de las conflictividades que dado su manejo inadecuado abren paso a la presencia de la violencia institucional escolar.
- Los directivos docentes perciben que la violencia institucional escolar se manifiesta en diferentes estados: negación, invisibilización, naturalización, encubrimiento,

aceptación y reconocimiento, los cuales se presentan con características particulares en cada una de las instituciones educativas.

- En la formulación de líneas de intervención y políticas que favorezcan un ambiente escolar libre de violencia institucional, es claro que se deben articular diferentes niveles de intervención: reconocimiento, prevención, atención, transformación y restauración; lo anterior en respuesta a la complejidad que implica el fenómeno de la violencia institucional escolar y que por ende exige ser atendido en forma sistémica.
- Desconocer el fenómeno hace más fácil su presencia al interior de las instituciones y su identificación como práctica que vulnera los derechos de los miembros de la comunidad educativa; la violencia institucional escolar es una expresión de la violencia que nace de la gestión escolar a través de acciones, omisiones y relaciones ejercidas por miembros de la comunidad educativa.
- Ante la presencia de conflictividades, agresiones o vulneraciones de derechos es importante propender que éstas no se instauren dentro de la cultura institucional, llegando a hacer parte del habitus de los miembros de la comunidad educativa, para ello se realizaran acciones de prevención y control evitando su recurrencia y la articulación de estas prácticas inadecuadas con otros fenómenos que afectan la convivencia y que complejizan la gestión escolar.
- Todo acto de violencia institucional escolar cuenta con tiempo, recurrencia, intensidad y daños y el directivo docente y cualquier adulto responsable de la gestión escolar deben aprender a reconocerlos para atenderlos oportunamente.
- Es importante reconocer que la sociedad, la familia, el estado y la institución inciden directamente en la violencia institucional escolar por continuidad de prácticas que vulneran, intencionadamente o no, derechos de los individuos.
- La escuela es un escenario natural de producción y reproducción de acciones de convivencia y prácticas violentas, la gestión escolar debe promover la generación de las primeras y evitar facilitar las últimas.
- Se requiere reconocer la persona como sujeto vital de las relaciones, en su dignidad, permitiendo que se potencien los valores en comunidad y se aprenda a vivir en la diversidad.
- El Estado a través de algunas de sus decisiones legislativas, ejecutivas o de control es generador de violencia institucional escolar por medio de algunas prácticas o normativas que desconocen los contextos institucionales.
- Se requiere conocer los factores de violencias externas que influyen en la generación de violencia institucional escolar.

- Se deben realizar acciones, preventivas o de intervención, que intervengan los factores estructurales, culturales y de hecho que generan violencia de la escuela y violencia institucional escolar.
- La violencia institucional escolar afecta todas las áreas de gestión institucional, desde la manera de actuar y relacionarnos teniendo mayor impacto en la académica porque repercute en el aprender en la escuela.
- Quedan abiertas otras oportunidades de investigación que nutran la presente y amplíen el panorama ya que estas preguntas pueden ser abordadas con otros miembros de la comunidad educativa y en otras subregiones, puesto que en la presencia de la violencia institucional escolar aparecen comprometidos muchos actores, tantos, como los que participan en la gestión de la institución.

RECOMENDACIONES

El proceso investigativo implicó una gran variedad de reflexiones en torno a la gestión y la violencia institucional escolar, dentro de las cuales se destacan las siguientes recomendaciones:

- Atender oportuna y pacíficamente los conflictos y las conflictividades evitan la aparición del fenómeno en el contexto escolar y hacen de ellos una fuente de crecimiento institucional.
- Se requiere trabajar en un verdadero empoderamiento de los servidores públicos del sistema educativo para que estos tengan claridad normativa, administrativa y misional de la escuela.
- Los diferentes entes del sistema educativo: Ministerio de Educación Nacional, Secretaria de educación, administraciones municipales y establecimientos educativos; deben trabajar de manera articulada y armónica desde la atención en la prestación del servicio, el reconocimiento de los contextos, sus realidades y sus actores en todos los procesos y niveles, evitando posiciones parciales de asesoría e inspección y vigilancia, privilegiando el acompañamiento de los procesos escolares in situ para su fortalecimiento.
- Se deben diseñar rutas de inclusión de profesionales educativos al sistema escolar que garanticen el respeto de las culturas nativas donde estos lleguen a prestar sus servicios evitando confrontaciones culturales por sus culturas de origen que desembocan en violencias de la escuela.
- El Ministerio de Educación Nacional debe ajustar los perfiles de directivos docentes y docentes en los concursos para que se contextualicen a las diferentes zonas territoriales que respondan a las identidades culturales donde van a prestar el servicio, para evitar las conflictividades por choques interculturales.

REFERENCIAS

- Armnda, M., Cassino, M., Ciarniello, L., y Witis, R. (2015). Los derechos humanos frente a la violencia institucional. <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=126387>,
- Ávila, R. (2008). La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091211042800/tesis-avila-aponte.pdf>
- Bédard, R. (2003). El rombo y las cuatro dimensiones filosóficas. *Ad-Minister*, (3), 68 – 88. <https://prezi.com/p/bohM0ry-kbbd/el-rombo-y-las-cuatro-dimensiones-filosoficas-renee-bedard/>
- Berales, P. (2018). Gestión escolar: el desafío de la función directiva. <https://nanopdf.com/download/gestion-escolar-el-desafio-de-la-funcion-directiva.pdf>
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*, (32), 9 – 33. <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf>
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6 (1-2), pp. 1-15 <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Casassus, J. y Unesco. (2000). Problema de la gestión educativa en América Latina (latensión entre los paradigmas del tipo A y el tipo B). (Versión preliminar) <http://files.7o- semestre.webnode.mx/200000184-5e8c-65f84a/problemas%20de%20gestion%20educativa%20en%20america%20latian.pdf>
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443. <https://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>
- Galtung, J. (2004). Violencia, guerras y su impacto, sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>
- García, S. (2010). Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo, un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria (Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Gil, M. (2007). Lo institucional y sus actores en un caso de violencia contra la escuela en educar para la convivencia: experiencias en la escuela. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000184.pdf>
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002605.pdf>
- Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos*, 28(83), 383-409. <https://www.redalyc.org/pdf/598/59820673003.pdf>
- Jares, X. (1991). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (15). <https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie15a02.htm>
- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia, revista de ciencias sociales*, 19(58), 13-52. DOI: 10.29101/crcs.v0i58.1091

Krauskopf, D. y Organización Panamericana de la Salud. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. <http://www1.paho.org/spanish/ad/fch/ca/arte.violencia.pdf>

Muñoz, R. (2011). *Formar en administración, por una nueva fundamentación filosófica*. Siglo del Hombre Editores.

Naranjo, F. (2015). *Violencia política y derechos humanos en Colombia. Victimización de defensores de derechos humanos en Medellín finales del siglo XX. El caso de Héctor Abad Gómez*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Navarro, M. (2015). *La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*. (Maestría en Desarrollo Educativo Línea en Gestión Pedagógica) Universidad Pedagógica de Durango: Durango (México). <http://www.geocities.ws/narodmi/docs/doc3.pdf>

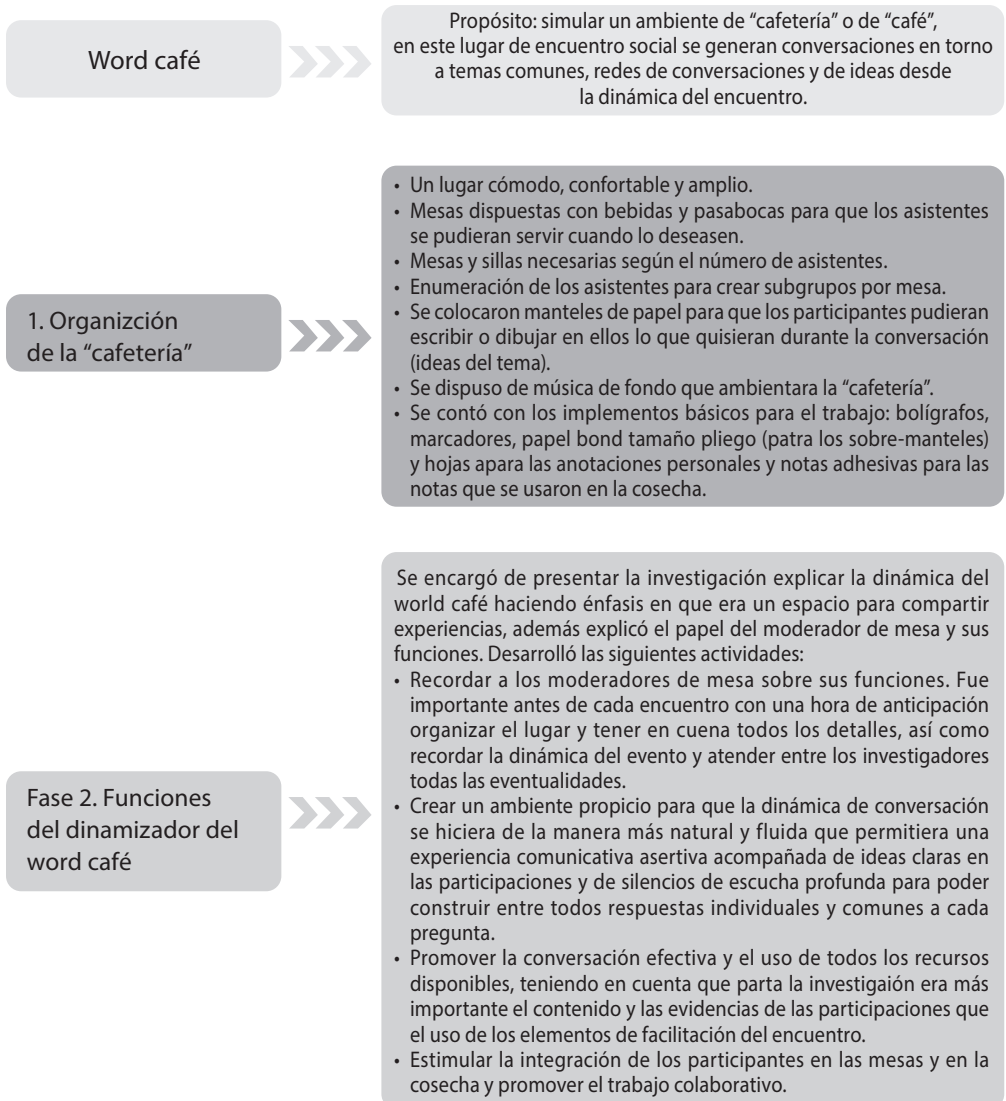
Romero, D. (2012). *Representaciones sociales de la violencia escolar en repáres, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca*; Universidad Nacional de Colombia <http://www.bdigital.unal.edu.co/8054/1/4458559.2012.pdf>

Anexo

A. Metodología de investigación: World Café, B. Consentimiento informados para participar en una investigación educativa, C. Formato para la validación de un instrumento de recolección de información, D. Validación de un instrumento de recolección de información, Matriz de categorización.

Anexo A

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: WORLD CAFÉ



Fase 3. Funciones de los moderadores de mesa



El moderador de mesa se encargó de mantener la dinámica propia de conversación en cada una de las mismas, facilitando un ambiente acogedor, puntualizando la pregunta orientadora de la discusión y las preguntas desencadenantes, así como promoviendo otras preguntas poderosas en torno a las intervenciones de los invitados para generar mayores argumentos o ideas en la conversación, fue importante definir que él no emitió ideas, conceptos, alianzas, acuerdos o conclusiones, el moderador debió facilitar esos procesos pero fueron los invitados al World Café quienes llegaron a esos acuerdos o conclusiones. En los disensos fuertes entre los participantes medió por soluciones dialogadas, registrando además los disensos para ser abordados en la cosecha o dejarlos como tal en la sistematización del evento. Además el moderador y en anfitrión de mesa:

- Ofreció la bienvenida y agradecimientos, además promovió la elección del anfitrión de mesa, quien sería un integrante de los invitados que se quedará, al momento de tener que rotar de mesa cuando fuera necesario.
- Invitó a los presentes a conocer los recursos de facilitación presentes y su uso libremente, escribiendo, dibujando, rayando, resaltando y disfrutando de lo dispuesto en la mesa.
- Permaneció en la mesa asignada durante toda la conversación.
- Realizó los consentimientos necesarios para la investigación.
- Planteó el primer bloque de preguntas. Y facilitó mínimo dos rondas de conversación, cada una de 10 minutos.
- Cuando se terminó el tiempo del primer momento despidió a los invitados, informándoles que debían repartirse entre las otras mesas evitando quedar los mismos en una misma mesa, de la primera pregunta, el moderador despidió a los participantes de mesa, salvo al anfitrión.
- El moderador de mesa después del cambio recibió a los nuevos integrantes y les dio la bienvenida, mientras el anfitrión compartió brevemente con ellos las respuestas, ideas, temas y preguntas más relevantes de la ronda anterior. El moderador invitó a que se tuviera en cuenta la conversación anterior para el siguiente debate, que se fortaleciera la escucha y desarrollaran nuevas ideas partiendo de los aportes hechos por los demás.
- Planteó el segundo bloque de preguntas y se siguió el procedimiento del primer momento.
- El anfitrión de mesa presentó las conclusiones al momento de la cosecha.

Fase 3.
Un café en la mesa



Durante este trabajo por mesas se plantearon preguntas abiertas que invitaron a la participación, el debate, la exploración, al descubrimiento y la construcción colectiva de saberes. Los momentos y las preguntas planteadas como se enunciaron arriba.

La pregunta principal se hizo durante la presentación del evento y se dejó de manifiesto y visible para que los asistentes la vieran y la tuvieran como referencia para sus participaciones.

Luego los invitados se organizaron por mesas y se procedió al trabajo en las mismas en dos momentos.

- Primer momento: se dieron 30 minutos mínimo para trabajar las preguntas desencadenantes: ¿Qué es para ustedes violencia institucional escolar? y ¿Cómo se expresa la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente?

- Segundo momento: se dieron 30 minutos mínimo para trabajar las preguntas desencadenantes: ¿Cuál creen ustedes, es el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente antioqueño? y ¿Cómo se puede prevenir y/o aminorar la presencia de la violencia institucional escolar? Cada moderador formuló la pregunta desencadenante y estimuló la participación en la conversación y el aporte de ideas.

En cada mesa aparte de los facilitadores del trabajo como: papel, lapiceros, notas adhesivas, hojas; se dispuso de confites y pasabocas menores, así como de vasos de agua y pocillos para que cada invitado consuma según su gusto.

Se vivió el primer momento con todos los participantes, terminados los 30 minutos mínimo a excepción del moderador y el anfitrión se reubicaron los invitados en otras mesas.

Se realizó el segundo momento y de nuevo se conversó durante 30 minutos sobre el segundo grupo de preguntas, mejorando la dinámica anterior.

Las rotaciones fueron de acuerdo al número total de invitados en la cafetería. La rotación se hizo en orden al número de mesas. Y los movimientos de los invitados se hicieron libremente, esta rotación se realizó en todas las mesas teniendo en cuenta que queden con el mismo número de participantes.

Fase 5.
La cosecha



Fue una conversación amplia y más controlada, todos los invitados a la "cafetería" conocieron los argumentos que en las mesas aparecieron, para responder a cada una de las preguntas desencadenantes.

En este momento a todos los asistentes se les ofreció una bebida y un pasaboca mientras se hizo.

El anfitrión de mesa, durante cinco minutos, en el momento de la cosecha presentó inicialmente las respuestas, ideas, comentarios o preguntas de cada una de las rondas que recogieron en la hoja de conclusiones, los argumentos más relevantes de su mesa para cada una de las preguntas.

Luego el anfitrión, el moderador, del World Café invitó a los presentes, a que en un minuto, máximo, hagan sus aportes personales, así se compartieron las conclusiones, los descubrimientos y las reflexiones en un espacio informal, dieron las gracias por participar en la investigación e invitar a los asistentes a que evaluaran el encuentro de manera espontánea y como se sintieron durante la investigación.

Fase 6.
Retroalimentación
de la información



Cabe aclarar, que si bien el World Café no presenta esta fase, tampoco la prohíbe.

Esta se hizo posterior a vivir las fases anteriores y tenía como fin, la devolución a la población de la investigación con los hallazgos encontrados en la misma, someterlos a su valoración y recibir retroalimentación a la misma desde el abordaje de lo expresado en el encuentro vivido, así como posibilitar la incorporación de nuevos elementos o categorías emergentes a fines a la información presentada.

Los investigadores presentaron los avances de la investigación de acuerdo a lo arrojado por las matrices y luego de un primer análisis, se recibió de la población sus observaciones, comentarios y recomendaciones al mismo.

Anexo B

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Título de la investigación

Estado de la violencia institucional escolar en establecimientos públicos del occidente antioqueño desde la mirada de los directivos docentes y directores de núcleo

Descripción

Usted ha sido invitado a participar en una investigación sobre violencia institucional escolar. Esta investigación es realizada por Diana Patricia Borrero Torres, Martín Felipe Uribe Isaza, José Luis Yepes Moreno, estudiantes de Maestría en Educación, de la Universidad de Medellín.

El propósito de esta investigación es develar el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño desde la mirada de los directivos docentes y los directores de núcleos.

Si acepta participar en esta investigación, lo hará activamente mediante la metodología World Café, donde quedaran evidencias: escritas, fotográficas, grabadas en audio y video.

Confidencialidad

Todos los datos ofrecidos para este trabajo serán utilizados únicamente con fines docentes y de investigación. Todos los datos serán confidenciales, y en todo momento se mantendrá el anonimato, garantizándole su derecho a la intimidad y a la propia imagen.

Solamente los estudiantes de la maestría y los profesores responsables de la misma, así como las personas responsables con el proceso de aprobación de la investigación,

tendrán acceso a los datos que puedan identificar directa o indirectamente a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento.

Derechos

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tienen derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con CLAUDIA MARÍA HINCAPIÉ ROJAS al 3002842746, quien es la asesora de la investigación.

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento.

Nombre del participante,

Firma

Fecha

Hemos discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con el arriba firmante.

Nombre del investigador,

Firma

Fecha

Nombre del investigador,

Firma

Fecha

Nombre del investigador,

Firma

Fecha

Anexo C

Universidad de Medellín

Maestría en Educación -2015

FORMATOPARALAVALIDACIÓNDEUNINSTRUMENTODERECOLECCIÓNDEINFORMACIÓN

TES

Proyecto de Investigación

Estado de la violencia Institucional Escolar en establecimientos educativos públicos del Occidente Antioqueño desde la mirada de los Directivos Docentes

Objetivo(s) de la investigación:

General

Develar el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño desde la mirada de los directivos docentes, para entenderla, hacerla consciente y generar alternativas de intervención desde la gestión escolar.

Específicos

1. Comprender los factores que influyen en la presencia de la violencia institucional escolar.
2. Describir cómo el directivo docente percibe la violencia institucional escolar.
3. Diseñar una propuesta que permita determinar el estado de la violencia institucional escolar.
4. Formular líneas de intervención y de política que favorezcan un ambiente libre de violencia institucional escolar.

Investigación realizada por

Diana Patricia Borrero

Martín Felipe Torres

Uribe Isaza

José Luis Yepes Moreno

Tipo de investigación

Estudio de caso

Metodología de la recolección de información

World Café, esta metodología tiene como propósito simular un ambiente de “Cafetería” o de “Café” y que cómo en este lugar de encuentro social se generen conversaciones en torno a temas comunes, se producen tejidos de diálogos y de ideas desde las redes de conversaciones, que serán grabadas, sistematizadas y analizadas.

La conversación se motiva a partir de preguntas, con la pregunta principal se anima a los participantes a conversar y construir desde la palabra, las preguntas generadoras permiten responder a la pregunta principal y facilitar la conversación inicialmente en tres grupos pequeños que rotarán de mesas a medida que se avanza en las preguntas generadoras y luego en la etapa de la cosecha donde se conversa en plenaria.

Instrumento

World Café prioriza la conversación informal a través de preguntas consientes con la información que se desea obtener del ejercicio participativo dialógico. Por eso el instrumento propuesto es un cuestionario que cuenta con cinco preguntas, que son las que se validan con este formato en particular, a saber:

Pregunta Principal:

Pregunta 1. ¿Cuál es el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente antioqueño?

Preguntas Generadoras

Pregunta 2. ¿Qué es, para ustedes, violencia institucional escolar?

Pregunta 3. ¿Cómo se expresa la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente?

Pregunta 4. ¿Cuál creen ustedes, es el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente antioqueño?

Pregunta 5. ¿Cómo se puede prevenir y/o aminorar la presencia de la violencia institucional escolar?

Instrucción

A través de la presente plantilla se pretende validar un instrumento de evaluación, por lo cual le solicitamos muy comedidamente a usted, lo valore y nos ayude a establecer si este es apropiado para cumplir con el propósito de la investigación: Develar el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño desde la mirada de los directivos docentes.

Es decir, si refleja en su totalidad el dominio específico de contenido de lo que se quiere lograr con la investigación. En tal sentido, se les pide tomar en consideración para la valoración dos aspectos fundamentales:

Si consideran que las preguntas que conforman el instrumento representan efectivamente la realidad del hecho investigado, y b) Si los constructos diseñados representan o miden las categorías reales de la experiencia humana acerca de la que se indaga.

De igual manera, debe tomar en cuenta otros criterios como: la redacción de las preguntas formuladas, la claridad de las ideas expresadas, el factor entendimiento o comprensión de las preguntas, el lenguaje utilizado, y si mediante esta consulta sería factible que se logran los objetivos propuestos.

Para hacerlo debe valorar cada ítem, según la siguiente escala:

PUNTUACIÓN	CRITERIO DE EVALUACIÓN
1	La pregunta no es pertinente, por lo que debe ser eliminada.
2	La pregunta es válida, pero debe ser replanteada.
3	La pregunta es pertinente.

Con base en lo anterior, usted lee detenidamente el instrumento y marca con una equis (X) la puntuación adecuada de cada pregunta en el formato que aparece en la siguiente página.

Adicionalmente, encontrará una casilla donde podrá hacer recomendaciones por cada ítem si lo considera necesario, con el fin de mejorar el instrumento, así, como encontrará un espacio para observaciones generales que serán de mucha importancia para este proceso.

De antemano agradecemos su valioso aporte para esta investigación.

Contacto: MARTÍN FELIPE URIBE ISAZA, martinfelipeui@gmail.com, 313 6955898

Anexo D

Universidad de Medellín
Maestría en Educación -2015

VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Proyecto de Investigación: Estado de la violencia institucional escolar en establecimientos educativos públicos del occidente antioqueño desde la mirada de los directivos docentes.

Técnica de la Recolección de Información: World Café

Preguntas del Instrumento (Cuestionario)

Pregunta 1. ¿Cuál es el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente antioqueño?

Pregunta 2. ¿Qué es, para ustedes, violencia institucional escolar?

Pregunta 3. ¿Cómo se expresa la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente?

Pregunta 4. ¿Cuál creen ustedes, es el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente antioqueño?

Pregunta 5. ¿Cómo se puede prevenir y/o aminorar la presencia de la violencia institucional escolar?

Valoración

Pregunta	PUNTUACIÓN			RECOMENDACIÓN
	1	2	3	
1				
2				
3				
4				
5				

Observaciones _____

Firma

NOMBRE COMPLETO: (Nombre y Apellido) _____

C.C. _____ Teléfono: _____

Profesión: _____

Títulos obtenidos: _____

Fecha: _____

Anexo E

Matriz de categorización

TIPO DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍA PRIMARIAS	CATEGORÍA SECUNDARIAS	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN
			CUESTIONARIO
CUALITATIVO ESTUDIO DE CASO	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN		¿Cuál es el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente antioqueño?
	GESTIÓN ESCOLAR	ACCIONES	¿Cómo se expresa la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente?
		RELACIONES	
	VIOLENCIA INSTITUCIONAL	VIOLENCIA DIRECTA	¿Qué es para ustedes violencia institucional escolar?
		VIOLENCIA CULTURAL	¿Cómo se expresa la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente?
		VIOLENCIA ESTRUCTURAL	¿Cuál, creen ustedes, es el estado de la violencia institucional escolar en los establecimientos educativos del occidente antioqueño?
	PREVENCIÓN	REPRESIÓN	¿Cómo se puede prevenir y/o aminorar la presencia de la violencia institucional escolar?
		CONTROL	
		PREVENCIÓN - FORMACIÓN	
		PROMOCIÓN DESARROLLO HUMANO	
RECUPERACIÓN DEL CAPITAL SOCIAL			

RECOMENDACIONES PARA NUESTROS COLABORADORES

Quienes envíen artículos con destino a publicación en cualquiera de las revistas de la Universidad de Medellín deben acompañar el artículo con la constancia de que es inédito, de su autoría y que no ha sido propuesto para publicación en ningún otro medio simultáneamente. Además, ceden sus derechos patrimoniales a la institución y la autorizan a divulgar tales artículos por cualquier medio impreso o electrónico, incluido Internet.

Las personas interesadas en presentar un artículo para publicación en la revista *Fragua*, Vicerrectoría de Investigaciones, Red Interna de Semilleros de Investigación, de la Universidad de Medellín, deberán acogerse a lo siguiente:

1. El documento debe cumplir con las siguientes características:
 - Escrito en formato de Word, fuente Arial, 12 puntos, a espacio 1,5; su extensión puede variar entre 4.000 palabras como mínimo, y 9.000 palabras, como máximo.
 - El documento se debe paginar en la parte inferior derecha.
2. Todo artículo deberá incluir la siguiente información: título del trabajo, nombre del autor o autores, resumen, palabras clave (máximo seis), desarrollo del artículo con la siguiente estructura: introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía.
3. En el título del artículo debe insertarse una nota de pie de página indicando o explicando el origen del artículo. Para esta explicación tenga en cuenta la siguiente información:
 - Grupo de investigación y nivel de clasificación en COLCIENCIAS, en caso de estar clasificado.
 - Nombre del proyecto de investigación del cual es producto el artículo.
 - Nombre del semillero al que pertenece
 - Entidad(es) que financia(n) el proyecto
 - Período de ejecución

4. Nombre del autor o autores completos, y en pie de página, la formación académica, semilleros de investigación en los que ha participado, vinculación laboral, grupo y línea de investigación a la cual pertenece el autor, dirección para correspondencia física (es importante, además, la dirección postal de la institución a la cual pertenece el autor) y dirección electrónica.
5. El resumen del artículo puede variar entre 80 y 140 palabras y se sugiere seguir la siguiente estructura:
 - Objetivo del artículo: el propósito que buscan los autores con el trabajo
 - Método: método empleado para argumentar y lograr el objetivo propuesto
 - Principal resultado obtenido o conclusión
6. Todo artículo debe tener las palabras clave (máximo seis); el criterio para elegir las palabras clave es que estas garanticen la visibilidad del artículo en los motores de búsqueda y en las bases de datos. Estas palabras son empleadas por las bibliotecas y los índices temáticos de revistas para clasificar los artículos. De esta forma se garantiza que cuando alguien hace una búsqueda por tema pueda tener acceso al artículo.
7. Las notas de pie de página deben estar en letra Times New Roman tamaño 10, a espacio sencillo, justificadas y con una sangría de tal forma que el texto quede alineado al lado derecho del número y no debajo del número. Además, cuando en una página aparezcan más de dos pies de página se deben separar con un espacio.
8. Las notas de pie de página se deben emplear para hacer definiciones, aclarar conceptos o remitir al lector a otros trabajos o autores que traten con mayor profundidad los temas que por algún motivo no se pueden desarrollar en el texto pero que el autor considera que pueden ser de interés para el lector. Las notas de pie de página no se deben usar para citar los trabajos que se emplean como material de apoyo en la elaboración del artículo.
9. La responsabilidad de la información estadística contenida en cuadros y gráficos es del autor. Estos cuadros y gráficos deben ser numerados y referenciados en su totalidad en el texto; además, en la parte inferior de éstos deben estar las fuentes de información; en caso de que sea elaborado por los autores la fuente debe decir: elaboración propia. Los títulos de los cuadros, gráficos o esquemas deben ir en letra minúscula y sin centrar. Todos los cuadros y gráficos deberán ir en archivos separados.
 - Anexar, aparte del artículo, una síntesis o presentación (no superior a un párrafo) de la hoja de vida del autor y las referencias de las publicaciones más recientes.

TEXTO

Los artículos deben conservar un tono en tercera persona. Sólo puede pasar a primera persona en las notas al pie de página.

Las dedicatorias y los epígrafes van en cursiva, salvo, en estos últimos, las especificaciones de autor, obra o año.

Las siglas no se pluralizan; cuando se necesite enfatizar una cantidad mayor a la unidad, antes de la sigla se pone el artículo en plural. Por ejemplo, no “una reunión de ONGS”, sino “una reunión de las ONG”. Además, la primera vez que aparece una sigla en el artículo, se explica su significado entre paréntesis, salvo los casos que ya son muy reconocidos.

Las comillas que se utilizan en cualquier parte del texto, en citas y en referencias bibliográficas, son estas: “ ”, no estas: « », pues con las primeras siempre se nota si cierran o abren.

Las unidades se separan con punto y los decimales con coma; además, entre una cifra y el signo de porcentaje, no hay espacio.

Títulos, subtítulos y datos generales del artículo

Títulos ni subtítulos llevan punto final.

Para la nota de pie de página del título y del nombre de autor, el superíndice que se utiliza no es un número, sino un asterisco.

Los nombres de los grupos y líneas de investigación van en cursiva, y con mayúsculas las palabras principales. El del proyecto de investigación, en cursiva y con mayúscula inicial.

GUIONES

El guión largo — (Ctrl+Alt+teclado numérico) se utiliza para líneas incidentales y diálogos, pero si termina en un punto, no se cierra.

El guión pequeño () se utiliza para ciertas palabras que van unidas por el guión; por ejemplo, tecno-científico. Y para indicar rangos, de tiempo o de páginas. Aquí no se deja espacio entre los guiones, además, los años y los números de página no llevan punto.

MATERIAL GRÁFICO

Las palabras que se utilizan para el título son tabla o gráfica. Va en negrita hasta el número (Tabla 1.) y el resto va normal. Ese título va centrado.

Adentro, el título de las columnas va en cursiva, sin negrita.

CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las referencias deben presentarse de acuerdo con el estilo de referencia y citas de la American Psychological Association (APA).

La referencia bibliográfica de una cita se incorpora en el texto de la siguiente forma:

Si la cita es textual y tiene menos de 40 palabras se presenta entre comillas y al final se presenta entre paréntesis la fuente de la siguiente forma (García, Osorio y Correa, 2000, pág.).

Si la cita tiene más de 40 palabras se omiten las comillas y se deja como un texto independiente con un margen izquierdo más amplio (2.5). La información de la fuente se coloca al final de la cita igual que el ejemplo anterior.

Si la cita no es textual y está escribiendo en sus palabras, es necesario mencionar el autor y la fecha. A continuación se presentan algunos ejemplos:

García y Osorio (2000), si el nombre del autor hace parte de la oración, y (García y Osorio, 2000) si no hace parte de la oración.

Cuando hay varias referencias de la misma fuente en un solo párrafo, se debe escribir la fecha en la primera cita; después, basta con escribir el nombre del autor.

(García, 1990; 2000), para dos artículos del mismo autor citados a la vez.

(García, 1990a; 1990b), para dos artículos del mismo autor y el mismo año.

Si una publicación tiene más de tres autores debe indicarse solamente el nombre del primer autor seguido por et al., (Gómez et al., 2000).

Si hay dos o más publicaciones de autores diferentes en el mismo año se deben citar en orden alfabético y si son de autores diferentes en años distintos se deberán citar en orden cronológico.

Cuando en la nota van varias referencias bibliográficas, se separan con punto y coma.

La lista de referencias debe ir al final del texto y hacerse en orden alfabético con base en el primer apellido del primer autor y siguiendo como pautas los siguientes ejemplos:

Citación de un libro

Autor, A. A. (primero el apellido en mayúscula la inicial, luego las iniciales del nombre). (Año de la publicación). PUNTO Título de la obra (en cursiva). PUNTO (Edición – si la hay). PUNTO Editorial. PUNTO

Citación de un capítulo de libro

Autor, A. A. (primero el apellido en mayúscula la inicial, luego las iniciales del nombre). (Año de la publicación). PUNTO Título del capítulo. PUNTO En Autor del libro (Eds.), Título del libro (en cursiva) (páginas del capítulo). PUNTO Editorial. PUNTO

Citación de artículo de revista

Autor, A. A. (primero el apellido en mayúscula la inicial, luego las iniciales del nombre). (Año de la publicación, incluya el mes y día de la publicación para publicaciones diarias, semanales o mensuales). PUNTO Título del artículo. PUNTO Título de la revista (en cursiva), diario, semanario, Volumen (número), páginas.

Fuentes de Internet

Si el artículo fue obtenido de una base de datos el esquema general es:

Autor, A. A. (primero el apellido en mayúscula la inicial, luego las iniciales del nombre). (Año de la publicación). PUNTO Título del artículo. PUNTO Título de la revista (en cursiva), Volumen, (número), páginas. PUNTO Recuperado el día de mes de año, de la base de datos tal.

Si el documento está disponible en un sitio web el esquema general es:

Autor, A. A. (primero el apellido en mayúscula la inicial, luego las iniciales del nombre). (Año de la publicación). PUNTO Título del artículo (en cursiva). PUNTO Recuperado el día de mes de año, del sitio web de nombre del sitio: URL

