



SED 026

Introducción

II. Capítulo 1 - Arturo Alape: Escuela y conflicto en Bogotá

-Presentación

- 1. Metodología
- 2. Escenarios y protagonistas del conflicto
- 3. Aportes a la solución de conflictos: "cartas de compromiso"
- 4. Las miradas del vecino

III. Capítulo 2 - Francisco Gutiérrez: ¿Por qué es importante hablar de conflicto? Notas alrededor de una experiencia

- 1. Introducción: ¿Por qué gestión del conflicto?
- 2. ¿De qué no se va a hablar?
- 3. ¿Entonces cómo enfrentar las dificultades?
- 4. Construyendo convivencia

IV. Capítulo 3 - Francisco Gutiérrez: La gestión del conflicto escolar. Un análisis desde los Manuales de Convivencia

- 1. Introducción
- 2. Observaciones sobre el análisis de texto
- 3. Discursos sobre el entorno: ¿no futuro?
- 4. Discursos sobre la ley y el orden: ¿qué ciudadanos para qué país?
- 5. El conocimiento, subordinado a la docilidad
- 6. Conclusión

V. Capítulo 4 - José Cabrera Paz: Un mapa del conflicto escolar. El territorio de los maestros

Palabras de María - Cacarella
20 de mayo

1. El lugar de la experiencia
2. Comunidades profesoras: núcleo de exploración
3. ¿Desde dónde empezar a comprender?
4. Representaciones en el mapa
5. El clima del territorio
6. Opciones de orientación
7. Zonas de creación
8. Lugares recorridos
9. Zona de incertidumbre: ¿cuánto conflicto necesitamos?

Anexo: Esquema metodológico de intervención

Santa Fe de Bogotá D.C., AGOSTO 21 de 2000

LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Debe a

FRANCISCO GUTIERREZ SANIN
C.C. 19'366.823 de Bogotá

La suma de **SIETE MILLONES DOSCIENTOS MIL PESOS M/CTE**
(\$7'200.000.00) correspondientes al 60% del pago de la orden de servicios número
0376 de 26 de mayo de 2000.

Cordialmente,



FRANCISCO GUTIERREZ SANIN

c.c. # 19'366.823

Cuenta Corriente # 0270629016

Sucursal Bavaria

Citibank

I. Introducción

II. Capítulo 1 - Arturo Alape: Escuela y conflicto en Bogotá

-Presentación

1. Metodología
2. Escenarios y protagonistas del conflicto
3. Aportes a la solución de conflictos: "cartas de compromiso"
4. Las miradas del vecino

III. Capítulo 2 - Francisco Gutiérrez: ¿Por qué es importante hablar de conflicto? Notas alrededor de una experiencia

1. Introducción: ¿Por qué gestión del conflicto?
2. ¿De qué no se va a hablar?
3. ¿Entonces cómo enfrentar las dificultades?
4. Construyendo convivencia

IV. Capítulo 3 - Francisco Gutiérrez: La gestión del conflicto escolar. Un análisis desde los Manuales de Convivencia

1. Introducción
2. Observaciones sobre el análisis de texto
3. Discursos sobre el entorno: ¿no futuro?
4. Discursos sobre la ley y el orden: ¿qué ciudadanos para qué país?
5. El conocimiento, subordinado a la docilidad
6. Conclusión

V. Capítulo 4 - José Cabrera Paz: Un mapa del conflicto escolar. El territorio de los maestros

1. El lugar de la experiencia
2. Comunidades profesoras: núcleo de exploración

3. ¿Desde dónde empezar a comprender?
4. Representaciones en el mapa
5. El clima del territorio
6. Opciones de orientación
7. Zonas de creación
8. Lugares recorridos
9. Zona de incertidumbre: ¿cuánto conflicto necesitamos?

Anexo: Esquema metodológico de intervención

ESCUELA Y CONFLICTO EN BOGOTÁ

ARTURO ALAPE

PRESENTACION

1. METODOLOGIA

- 1.1. TALLER DE DECONSTRUCCION
- 1.2. RECONSTRUCCION DEL ACONTECIMIENTO
- 1.3. MEMORIA COLECTIVA: LA VOZ DEL OTRO

2. ESCENARIOS Y PROTAGONISTAS DEL CONFLICTO

- 2.1. EL AULA QUE NO ESCUCHA
- 2.2. EL AULA QUE DEFINE LA VIDA DEL OTRO
- 2.3. GUERRA EN LA ESCUELA
- 2.4. EL AULA QUE NO PREGUNTA
- 2.5. LA ESCUELA INCOMUNICADA

3. APORTES A LA SOLUCION DE CONFLICTOS: "CARTAS DE COMPROMISO"

4. LAS MIRADAS DEL VECINO

PRESENTACIÓN

La investigación *La acción comunicativa en la Escuela*, patrocinada por la Secretaría de Educación de Bogotá y el IDEP, realizada en 1997 con la socióloga Elena Useche, en sus dos momentos esenciales, formación e investigación, dejó como productos teóricos y prácticos, nuevos y reveladores interrogantes sobre la comunicación, las interrelaciones y los procesos de resolución de conflicto, tanto en el aula como en la escuela en general. Además, amplió la visión problemática sobre la relación y la continuidad entre la educación en la escuela y la educación en la familia.

Con las instituciones patrocinadoras de la investigación, se hizo un sondeo para la escogencia de las escuelas donde se haría la indagación, escogencia que estuvo acompañada por informaciones preliminares y antecedentes sobre conflictos de diversa índole en las mismas. La cobertura de la investigación fue de 344 personas, y una cobertura de proyección que se amplió a partir de la socialización de la experiencia en las aulas, en las cuales estudiantes y docentes, desarrollaron la problemática, reflexionaron y reprodujeron las conclusiones y propuestas que emergieron en los diferentes *Talleres de Formación*. A este nivel, fácilmente se generó un multiplicador de por lo menos 5 veces más en el número de participantes. Por último, se generaron actos masivos con la totalidad de la comunidad académica, como en el caso del *Colegio Alianza Quiroga* donde la propuesta de *Carta de Compromiso* se afianzó entre padres de familia, docentes, administrativos, estudiantes en un acto público que selló el compromiso adquirido. Por lo tanto, la cobertura inicialmente planeada de 150 personas fue totalmente sobrepasada.

El trabajo estuvo enmarcado en los propósitos de la formación de docentes, directivos, estudiantes y padres de familia en procesos metodológicos de investigación y formación. El objetivo central era estimular en ellos, el interés por investigar su propia experiencia, así como develar la historia de la escuela, el aula y el entorno social, y los diversos procesos comunicacionales que se dan en estos espacios.

Cada taller se desarrolló en cuatro o cinco sesiones; en cada sesión se formuló una diversidad de preguntas problemáticas para que los asistentes respondieran en los intervalos y en las siguientes reuniones. En el transcurrir de los talleres se elaboraron diversos tipos de documentos: breves historias de las instituciones, textos evaluativos de las prácticas educativas, encuestas, historias o relatos de vida y finalmente propuestas escritas en relación con la problemática de cada colegio. También se transcribieron extensos documentos grabados de las discusiones que se plantearon en cada una de las sesiones de trabajo. El equipo hizo su propia evaluación escrita del proceso de observación en que estuvo involucrado. Se realizó el seguimiento a la dinámica de comunicación y convivencia en cuatro colegios, se planteó y acentuó en éstos la experiencia de la propuesta de *Carta de Compromiso*. Es decir, durante todo el período escolar se hizo presencia activa como agente externo en los colegios que por sus condiciones acogieron la iniciativa de los Talleres, como una necesidad de plantearse y resolver sus propios conflictos institucionales.

En el transcurso de los Talleres de Formación, emergieron conflictos en cada institución, conflictos que en algunas ocasiones eran explícitos pero velados y en otras invisibles pero que desarrollaban efectos sin precisar las causas. Los talleres fueron el detonante para estimular procesos de reconocimiento y resolución de conflictos en cada escuela. Es decir, que el proceso de formación se convirtió en una apremiante necesidad para buscar lo que pudiéramos definir como un modelo que

serviera en la discusión y resolución de la problemática institucional. Así, surgió la propuesta de *Carta de Compromiso* con la escuela.

1. METODOLOGIA

1.1. TALLER DE DECONSTRUCCION

En los *Talleres de Formación* se aplicaron tres procesos metodológicos: *la deconstrucción* como herramienta aplicable en la pedagogía; se trató de un proceso de sensibilización del cuerpo humano que les permitió a los maestros reconocerse en sus expectativas y en sus deseos e intereses; *la reconstrucción del acontecimiento histórico* como analogía con la historia de la escuela y el aula, núcleos fundamentales del hecho educativo, y la *memoria colectiva: la voz del otro* como una intensa y elaborada indagación desde la investigación y la escritura de experiencias humanas individuales y colectivas.

La *deconstrucción* busca desestructurar los sistemas tanto conceptuales como empíricos, demostrando las diferentes visiones que existen entre los envíos y la recepciones; por lo tanto, permite analizar las diversas representaciones que se generan en cualquier proceso tanto del pensamiento como de la realidad. Jacques Derrida problematiza la legitimidad de cualquier discurso al demostrar los límites del concepto de representación. "La deconstrucción desautoriza, desconstruye, teórica y prácticamente los axiomas hermenéuticos usuales de la identidad totalizable de la obra y de la simplicidad o individualidad de la firma"¹.

¹ DERRIDA, JACQUES. La deconstrucción y las fronteras de la filosofía. Barcelona: Paidós. 1989.

El discurso de la deconstrucción genera un diálogo permanente entre la verdad-el pensamiento, el pensamiento-el lenguaje, el sentido-los signos, el significante-el significado, el habla-la escritura. Esto significa que los procesos de comunicación, de diálogo, de interacción, están sometidos a elementos conscientes e inconscientes que se basan en un encadenamiento de percepciones y representaciones que, a su vez, construyen un sistema de realidad complejo de definir y de interpretar.

El propósito del Taller de deconstrucción fue el de generar una polifonía de sentidos en la escuela, que permitiera reconocer las múltiples miradas que desde su propio lente, realizara cada uno de los actores involucrados.

El Taller se realizó en tres etapas que constituyeron diferentes aspectos de la *deconstrucción* de la escuela; cada una enlazada a la siguiente conforma un todo ejemplificable de lo que puede ser la base para múltiples experiencias futuras en el aula.

La primera etapa estuvo referida a reconocer el por qué se encuentra cada uno en esa escuela y no en otra. Las personas han llegado, en general a través del azar; ninguno conocía la realidad que enfrentaría, con qué personas se relacionaría. Es decir, era una apuesta del destino y podía ser cercano o no a lo que cada una imaginó o construyó en algunas impresiones directas o indirectas. Cada quien de manera particular, reconstruyó su propio recuerdo del momento y período inicial de su vínculo con la institución. Para la mayoría de asistentes fue la primera vez que se cuestionaron sobre este hecho y, más aún fue la primera vez que escucharon de sus compañeros otras interpretaciones, por cierto ocultas en el devenir cotidiano de su labor profesional. Ninguna exposición fue idéntica a la otra. En este ejercicio se creó la atmósfera de una real polifonía, se creó la inquietud de expresar su particularidad y de escuchar las versiones diversas. Era juego del individuo, de un grupo de

individuos y de un colectivo. Este aspecto se mantuvo a lo largo de todo el taller, pues, se convocó el sentido de la diversidad, de la particularidad y de lo colectivo.

La segunda etapa del taller estuvo dirigida a colocar en común las ideas que cada uno tenía sobre la pregunta: ¿para qué la educación?. Con esta indagación, se buscó preguntar sobre el sentido ideal de futuro, que cada uno pensara sobre su objeto de trabajo. Este aspecto, en últimas, es el elemento unificador del grupo, es el eje de esa estructura y el centro o propósito común. Sin embargo, allí se provocaron amplios diálogos y controversias, ya que existe una comunión de intereses en la utopía educativa. Es interesante analizar que la polifonía de sentidos se mantuvo hasta los límites del juego ideal dentro de los carriles de una discusión controlada.

Una tercera etapa del taller y quizás la más amplia se dedicó, ya no a analizar el *deber ser* de la escuela, del estudiante o del maestro; por el contrario se detuvo a observar las interpretaciones, representaciones y percepciones que cada uno tenía de la *realidad* de la escuela, de la vida cotidiana tal cual se presenta y se percibe individual y colectivamente

1.2. RECONSTRUCCIÓN DEL ACONTECIMIENTO

El proceso de *reconstrucción del acontecimiento Histórico*, se planteó como una reflexión acerca de la investigación social. Esta experiencia se abordó, partiendo de la reconstrucción de los hechos del 9 de abril de 1948 en toda su dimensión social y humana. Este es un acontecimiento aparentemente lejano al maestro en su relación con la labor cotidiana, pero que le permitió, como ejemplo, visualizar la experiencia individual que él vive en la escuela.

Se trabajó la idea de la reconstrucción histórica como un proceso analógico de aprendizaje, de una experiencia de indagación que condujo a analizar el entorno mismo en que se labora. Es decir, se planteó y desarrolló en función de la historia de la escuela en sus momentos de fundación, de crisis, en los momentos creativos que han impulsado sus propuestas educativas. Así, también en la relación de la historia de la escuela con la historia del entorno social donde ésta se encuentra situada.

A través del ejemplo analógico el maestro, entonces, enfrentó y visualizó, desde su experiencia misma como educador, el entorno-escuela, el aula como espacio esencial y definitivo para sus propuestas educativas. Es decir, se partió de una analogía provocadora, en el mejor sentido, que incita y estimula al maestro, que lo induce a mirar lo que nunca ha mirado, y quizá poco le ha importado, pero como fenómeno histórico-cotidiano siempre ha existido y seguirá acompañándolo. Esa incitación y ese estímulo se produce al desmontarse el acontecimiento que se reconstruye, lo cual de inmediato aproximó al maestro a un nuevo proceso de observación de ese entorno, adentro y afuera de la escuela; el maestro lo descubre asombrado, vuelve más escrutadora su mirada cotidiana hasta racionalizarla como reflexión educativa. Racionalización que tiene sus dificultades, porque no siempre al ser humano le gusta volver la mirada hacia sus propias huellas. El pasado-cotidiano escondido en el ostracismo mental de cada hombre, con todos sus lastres y muchas heridas, se preserva en sus líneas decisivas en un abrupto e inconsciente olvido.

Se trató de una reflexión que el maestro debió rescatar esencialmente para su futura autoformación y autoafirmación profesional. Experiencia que une, en definitiva su historia personal al hecho histórico colectivo en la escuela que lo ha rodeado y lo seguirá rodeando. Se rompe así, con las ataduras mentales que se sembraron desde la misma educación en la escuela, que separan brutalmente los nexos que existen entre la historia individual y la historia colectiva del país. En este sentido la escuela no tiene ventanas abiertas hacia el entorno social-humano que la rodea, y mucho menos desde las aulas se

lanzan miradas hacia la ciudad y el país. Es un hecho evidente que la escuela sirve en gran medida, entre otras cosas, para mediatizar, castigar y enterrar la memoria de la historia del país. Es un discurso educativo que induce al olvido como una terapia colectiva que debe aplicarse día a día, inevitablemente.

Entonces, el maestro descubrió los espacios humanos de la escuela y el aula; así mismo se descubrió como actor fundamental y relacionó esos espacios conflictivos tan cercanos a él, con sus diversos actores. La interacción social y emocional se hizo posible, los vínculos contradictorios se renovaron, se activaron, se visualizaron los conflictos; surgieron, entonces, muchas posibilidades de enfrentarlo y aportar soluciones. El maestro comenzó a concebirse de una manera distinta, dispuesto al cambio, más dinámico y abandonó esa actitud que siempre lo ha atrofiado, como síntoma de la resignación que sufre por la cotidianidad de su labor diaria, que acrecienta en él por la acción repetitiva del discurso educativo, los desestímulos económicos y sociales, el llamado *cansancio profesional*, lo que hace del educador un hombre que sólo espera como futuro profesional, el día feliz de su jubilación.

Así, el maestro escudriña la historia de su escuela como un hecho continuado y conflictivo, proceso en el cual él debe aprender, para así proyectarse en un futuro inmediato como educador transformador y creativo. Es decir, coloca su acción pedagógica ante la historia -la suya y la de los otros, elementos que continúan y desarrollan la historia de la escuela- e impulsa un presente suyo que construye su propio ser profesional. Este proceso le permite acrecentar individualmente su formación, porque le crea ante todo una capacidad crítica frente a su trabajo y al trabajo de sus colegas. Le aproxima a una visión más colectiva de su labor pedagógica, con miras a la fundamentación de lo que podría ser el principio y consolidación de la comunidad educativa en la escuela.

1.3. MEMORIA COLECTIVA: LA VOZ DEL OTRO

Con los maestros discutimos la experiencia del *Taller de la Memoria*, 1993, experiencia docente que surgió como una necesidad de acercamiento para descifrar y a la vez afirmar el sentido de identidad de los jóvenes de Ciudad Bolívar; que buscan ante todo, un reconocimiento público, de cómo ellos se sienten y son; sin embargo, son excluidos por hacer parte de una comunidad urbana también criminalizada y excluida por la otra ciudad; experiencia de comunicación con un sector de jóvenes señalados como supuestamente conflictivos.

Con los jóvenes de Ciudad Bolívar nos reunimos cerca de siete meses, los sábados en la tarde y nos propusimos discutir abiertamente una serie de problemas relacionadas con la historia de su comunidad, desentrañar las relaciones de ellos con sus familias y sus entornos sociales, de analizar las relaciones de éstos con la ciudad y sus relaciones con los agentes del Estado, alcaldía local, policía, ejercito, etc.

Después de casi tres meses de discutir y conocer a muchos muchachos, citamos a la primera reunión y tuvimos la grata sorpresa que cerca de treinta jóvenes habían llegado. Un estudiante universitario, líderes comunitarios, jóvenes organizados, dos pintores, tres maestros de escuela, dos madres comunitarias, el resto estudiantes de bachillerato y muchachos sin oficio alguno. Se partió de una idea general: el estudio de ciertos textos que pudieran relacionarse con la problemática general y particular de los jóvenes de Ciudad Bolívar: *Antropología de la pobreza*, de Oscar Lewis, en relación con la familia; *Juan Pérez Jolote*, de Ricardo Pozas, en relación con la comunidad; *Biografía de un Cimarrón*, de Miguel Barnet, historia individual en relación con el conjunto de la historia; *No nacimos pa' semilla*, de Alonso Salazar, en la idea de confrontar varias preguntas: ¿Se pueden comparar los jóvenes de Ciudad Bolívar con los jóvenes de las Comunas de Medellín? ¿Los jóvenes de Ciudad Bolívar son por naturaleza violentos, y por lo tanto aptos para convertirse en ladrones y sicarios? Provocamos y estimulamos respuestas durante esos meses de reuniones, sobre cada tema. No las respuestas que queríamos

escuchar sino sus respuestas, que partían de una visión de vida y de una experiencia individual cimentada racionalmente.

Las lecturas propuestas acercaban a los jóvenes a su reflexión individual; lecturas que hicieron surgir en aquellos jóvenes como una necesidad en sus exposiciones, de la presencia de los llamados *Testigos*. Eran los intermediarios de esa memoria colectiva que se iba construyendo. *Los Testigos* representaban el grupo que debía exponer, al contar historias de fundación de un barrio, historias familiares, historias de sueños frustrados en las esquinas. Eran *Testigos* de conciencia, afirmada sobre los pies y la cabeza, nada de huir con la construcción verbal de las justificaciones, nada de cortar la sombra de sus vidas como una supuesta y futura tabla de salvación; los *Testigos* eran, en toda dimensión, protagonistas de vida colectiva.

Pero lo importante era el espacio que se había creado en el *Taller de la Memoria*. Quien hablaba sabía que se le estaba escuchando, porque su historia era fundamental para él y para el colectivo. Quien hablaba sabía que estaba reconstruyendo su propia historia y que a la vez estaba reflexionando sobre ésta. El respeto al otro crecía en medio de una atmósfera vivificante. Había en los asistentes confiabilidad y complicidad; nadie asumió el papel moral de juzgar al otro por los hechos contados en su relato. Nadie representaba el papel de juez, ni de policía, tampoco de agente de la fiscalía. Simplemente estábamos ejercitando el derecho a escuchar y a ser escuchados. Se escuchaban historias fascinantes, dramáticas y dolorosas, acusadoras, en fin, historias que revelaban el mundo de los jóvenes excluidos en una sociedad como la nuestra.

Al final del *Taller de la Memoria*, supimos que habíamos logrado concatenar elementos fundamentales que estructuraban una posible memoria colectiva; que la habíamos asimilado, los unos contando, los otros escuchando y entre todos construyendo la historia narrada que, a la postre, desembocó en el libro *Ciudad Bolívar: la hoguera e las ilusiones*.

Al contar a los maestros esta historia, pensábamos en la utopía del aula escolar ideal, en la cual se pueda hablar y escuchar y se construya por mutuo acuerdo el conocimiento. Pero, a la vez, esa construcción del saber establece una relación tan fecunda y de respeto, que al final el conocimiento también resulta una forma de reconstrucción de la memoria colectiva del aula, desde sus perfiles humanos hasta sus estructuras familiares y sociales.

La experiencia relatada también iba dirigida a plantear la posibilidad de que en el aula se pudieran escuchar historias individuales y colectivas de estudiantes y maestros, como formas de reconocimiento de unos y de otros. Reconocimiento humano que poco se estila en el aula, porque escasamente los estudiantes recuerdan de sus maestros actitudes y gestos y los maestros recuerdan de sus estudiantes uno que otro apellido como si éste fuera una numeración de tipo carcelario. Lamentablemente, los relatos o las historias de vida, con sus raíces familiares y sociales nada tienen que ver con el afianzamiento y apropiación del espectro cotidiano del llamado discurso educativo. Planteamos que los relatos escuchados sirvieran para construir posibles historias del aula, con una visión docente de cimentar la información y el conocimiento escuchado, luego construido a través de la conversación fundamentada en las preguntas. Además, que el aula se convirtiera en últimas en un recinto de mutua confiabilidad, de unos y de otros. Se romperá así, el tabú de los sortilegios de los secretos humanos, no para desnudar a nadie. Por el contrario, que la historia escuchada se trabajara con un definido criterio de reflexión y de comprensión colectiva. Entonces, el aula podría llegar a ser, ante todo, un espacio esencialmente humano.

La experiencia del *Taller de la Memoria* también abría otras puertas de nuevos ámbitos de reflexión para los maestros. En el Taller se escucharon voces de jóvenes excluidos por una ciudad que de antemano los señalaba por los medios de comunicación, tildándolos de criminales natos y desadaptados sociales. Jóvenes excluidos por la escuela en sus entornos sociales, por cuestiones de mentalidades cerradas en la

aplicación de normas ya caducas. El *Taller de la Memoria* había sido una feliz tentativa de acercar a esas voces y sus recuerdos como vivencias apasionadas, con la escuela misma y su relación directa con la endemoniada y hermosa geografía de la ciudad. Escuela y ciudad atravesando el mismo puente para reivindicar la capacidad de sobrevivir en un medio hostil, como una fecunda forma de avanzar en el conocimiento humano.

2. ESCENARIOS Y PROTAGONISTAS DEL CONFLICTO

2.1. EL AULA QUE NO ESCUCHA

En aquellos *Talleres de formación* escuchamos muchas historias personales de estudiantes y profesores, en las cuales se conjugaban, en una relación profundamente equilibrada, lo individual con lo educativo, las influencias familiares enfrentadas a las influencias académicas en el aula. Los Talleres se convirtieron en lo que llamamos el aula ideal: los maestros y directivos por fin estaban escuchando a sus alumnos. Entonces presenciábamos algo hermoso: aprender a escuchar al otro, escuchar al estudiante "más conflictivo" del colegio, según maestros y directivos, su relato era una reflexión sobre su acontecer familiar en relación con la escuela. Es decir, el *Relato de vida* como una propuesta para vislumbrar ciertos momentos esenciales en la vida del aula escolar.

Luis Fernando, estudiante del Colegio Distrital Uribe Uribe comenzó su historia así :

"Yo he querido participar en este Taller, he estado atento a todas sus sesiones, porque quiero antes que contar mi historia personal, preguntartes a los directivos y profesores aquí presentes, ¿por qué en cinco años que he estado en este colegio, por qué nunca me han escuchado?"

Contó que para estudiar primaria, había trabajado vendiendo dulces en los buses, *"ya que mi familia es de muy bajos recursos económicos..."*

De niño evitó mezclarse en la calle con ladrones, basuqueros, marihuaneros, jóvenes que chupan pegante... *"Afortunadamente yo nunca he caído en esto, tal vez porque la necesidad que he visto en mi casa me ha forzado siempre a seguir firme y recto en mi camino, para buscar un futuro mejor que es lo que anhele"*.

Con sus palabras trazó un dramático retrato de familia:

"Pasó el tiempo y yo fui creciendo en un ambiente en el cual no respiraba nada de amor ni de comprensión. Mi casa era o es todavía un campo de guerra en el cual todos estamos contra todos. En ningún momento contábamos con alguien de la familia para algo, mamá mantenía preocupada por todos los problemas y nunca ha tenido la fortaleza para hablar con sus hijos... Mi papá ni hablar, a él no le importa nada de lo que pasa, al fin de cuentas no es papá sino de mi hermana menor, nunca ha tenido autoridad sobre nada, no lo culpo por eso. Mi hermano mayor vive en las nubes, no le importa nada para él todo es igual; mi hermano Juan él es un berraco, tal vez era el único que hubiera podido coger las riendas de la casa y de la familia pero desafortunadamente se perdió en la vida, se volvió vicioso. Mi hermana Fabiola vive con una tía. A mi hermana Maribel también la quiero mucho, pero es con la que más peleó, es una de las pensantes en la familia. Andrés es menor que yo, hasta ahora está empezando a vivir pero me da miedo que le pase lo mismo que a mi hermano Juan. Mi hermana menor, la menos querida por lo que tiene una forma de ser rara, pero eso no importa.... Yo nunca compartía con mis hermanos lo que me pasaba. Aún desde muy adentro de mi angustia quería contar con ellos pero no podía..."

Luis Fernando, el año pasado, fue uno de los representantes de los estudiantes en el Consejo Estudiantil. Trabajaba en un proyecto de Prevención Integral en la Escuela. Su proyecto individual era un periódico mural. *"Siempre he buscado muchos triunfos en mi vida estudiantil, y he intentado mantenerme ocupado para olvidarme de lo que ha sido mi vida hasta este momento. Muchas veces he pensado que todos los triunfos o victorias estudiantiles opacan o achican mis derrotas en mi familia. Me he dado cuenta que el vacío que hay en mi vida es tan grande, que se ha comido todas las victorias como alumno..."*

Dijo con cierto sabor amargo en la boca: *"Ser joven es duro y en un medio en el cual no se respira nada bueno. Ser joven es una lucha contra todo lo que nos rodea, y hasta contra nosotros mismos por sentirnos tan impotentes, tan desafortunados..."* Luis Fernando volvió, con insistencia de vida, a la pregunta inicial de su relato: *¿por qué en cinco años que he estado en este colegio, nunca me han escuchado?*

2.2. EL AULA QUE DEFINE EL FUTURO DEL OTRO

Lo paradójico en el discurso del maestro, discurre dramáticamente cuando éste piensa que siempre ha actuado en su vida en función exclusiva de formar al estudiante, en aras de definición y pulimento de su propio futuro. La paradoja se expresa cuando el estudiante quizá no siente, o también piensa que el discurso del maestro nada le aporta o poco influye en su vida. Son dos caminos distintos de trajinar la vida. Esa relación diaria en el aula de estudio se vuelve compleja y en ciertas circunstancias termina en una profunda frustración para el maestro y para el estudiante. La escena continua y continuará: un maestro engolosinado en hablar por años y años, un estudiante que no escucha por años porque anda ensimismado en lo suyo, en lo que le pertenece como entorno humano, familiar.

La profesora Raquel Pinzón, del Externado Nacional Camilo Torres, define el papel social de la escuela: *"La razón de ser de la escuela se fundamenta en la formación de*

ciudadanos que sean contemporáneos, que posean herramientas que le permitan la construcción de sí mismos y de su entorno a partir del saber ser y del saber hacer y que puedan servir a la sociedad como multiplicadores de las culturas de su país..." La profesora, en su argumentación, espera que la escuela esté ligada a los procesos organizativos de las comunidades, cumpliendo un papel dinamizador de la cultura y muy acorde con los *"proyectos globales de transformación de las sociedades..."* Pero para infortunio de la comunidad la realidad es otra: *"La escuela se convierte en guardería, en reformatorio, en club social y en multiplicador acrítico de una cultura sin definir, ya que por muchos factores hay tantos conceptos de cultura, educación, sociedad, y comunidad entre los maestros..."*

La profesora aludida al definir el papel del maestro, expresa que a éste se le entrega la responsabilidad de formar *"seres humanos pero socialmente e institucionalmente se le da poca importancia a su trabajo y en ocasiones nosotros mismos desconocemos y hasta nos avergonzamos de nuestra profesión. Además, somos multiplicadores de una cultura donde el adulto per se tiene razón, donde el ser adulto justifica cualquier determinación, donde el adulto actúa de una manera y exige al niño otro comportamiento, donde las normas son para los niños, donde se castiga el error y no se toma como un punto de partida para el aprendizaje..."*

La práctica docente convencional tiene un objetivo fundamental: *"la transferencia de un determinado conocimiento del profesor al estudiante"*, explica el profesor Alejandro Sanz de Santamaría en un texto antológico: *"Para que este objetivo pueda cumplirse se requieren entonces por los menos dos condiciones: la existencia (o preexistencia) de un conocimiento ya dado y estructurado que el profesor tiene en su poder, y la existencia de un estudiante que no tiene en su poder este conocimiento. En torno a esta concepción y práctica de la enseñanza -que se distingue por ser un proceso de docencia-transferencia se ha desarrollado toda la parafernalia física y conceptual que gobierna las prácticas*

educativas que llevamos en las escuelas, colegios y universidades”, opina Alejandro Sanz de Santamaría, en su excelente texto Alienación en la docencia.

“No podemos ahorrar a nuestros alumnos la angustia de pensar”, escribe un profesor del Colegio Champagnat. El profesor explicita un ejemplo: “Si alguien no está de acuerdo con nuestra forma de pensar, es un indisciplinado, es altanero, es un mal ejemplo, es un líder negativo”. La actitud autodefensiva de un discurso impositivo, la contra respuesta verbal de un discurso que se defiende en los terrenos de la agresividad y en la palabra que hiere y descalifica al otro. El mismo profesor reflexiona sobre el papel y el oficio del maestro: “Nuestro esfuerzo es educar para un sistema que necesita mano de obra calificada, técnicos capaces de responder a la industria pero no educamos para la libertad y la democracia...” Es una enseñanza para competir por un “excelente”, “enseñamos la disciplina de estudiar por miedo a no ser promovidos, educamos para que nuestros alumnos puedan vender su fuerza de trabajo y no para que viva del desarrollo de sus posibilidades...”

En la escuela y en el aula, el maestro establece una relación de poder con estudiantes y padres de familia. El maestro tiene un definido status de poder, que la sociedad le ha delegado. Y el maestro se hace consciente (¿o inconsciente?) del poder decisorio sobre los otros. La cuestión crucial es ¿cómo se maneja ese poder? Poder que, en últimas, delinea e influye en el doble proyecto de vida, tanto de maestros como estudiantes; transcurrir humano en que se impone la relación desafortunada, a través de una distancia preconcebida en la que el respeto al discurso educativo y la presencia institucional y la imposición de la disciplina, es la norma social aceptada en el aula y en los ámbitos escolares. El estudiante debe aconductarse para llegar a sobrevivir la experiencia educativa.

En uno de los *Talleres de formación* que realizamos en el *Colegio República de Costa Rica*, escuchamos con asombro la controversia entre un maestro y un estudiante de

bachillerato de la jornada de la noche. El maestro herido en la práctica y sentimiento profesional, dibujaba un cuadro patético del esfuerzo que había hecho durante toda su vida como docente, para formar estudiantes con un futuro ciudadano definido. Ciudadanos competentes para la vida, ciudadanos formados en una actitud ética profesional, ciudadanos para ser recibidos "triumfalmente" por un país "ávido" de hombres fundamentados en su formación escolar. En la exposición del maestro se apreciaba un reclamo público moral por la incompreensión hacia su oficio y al sacrificio, por la dedicación a la enseñanza pública. Autoconvencido de la fuerza persuasiva de su discurso, el maestro se alababa a sí mismo como si fuese un ejemplar paradigmático a seguir, en todo sentido. Uno de los estudiantes, que trabajaba en el día como albañil y estudiaba en la noche, al pararse para intervenir sobre el discurso del maestro, en actitud tranquila, dijo lo siguiente: *"El profesor nunca nos ha preguntado cómo nos gustaría a nosotros los estudiantes que los maestros nos formaran para el futuro. También el futuro es nuestro y tenemos el derecho de formarnos individualmente..."* Esa noche el salón de clases fue invadido por un silencio abismal enfrentado de miradas y cavilaciones entre estudiantes y maestros. Nadie quería intervenir. La dramática paradoja del discurso educativo, salía a flote como la explosión de un rabioso enjambre de avispas mutiladas en su vuelo libertario. La mudez en el aula por fin había despertado el habla. No sabemos si a tiempo o a destiempo, cuando el resto de estudiantes comenzaron a soltar la palabra.

2.3. EL AULA QUE NO PREGUNTA

Hace un par de años, dicté en Pereira una conferencia sobre mi libro *Ciudad Bolívar: la hoguera de las ilusiones*; el auditorio estaba colmado de estudiantes. Al final de la charla, la persona que organizaba el evento preguntó al público si había preguntas. El silencio fue sepulcral. Parece ser que aquellos muchachos del auditorio no los había tocado en su íntima sensibilidad la problemática de los jóvenes de Ciudad Bolívar. Después de semejante silencio, opté por hacer una larga conferencia sobre la importancia de preguntar en el hombre. Finalmente dije: quien no pregunta difícilmente encontrará sentido en la

vida, tampoco encontrará sentido a sus propias respuestas. En la formulación de las preguntas, de antemano se están construyendo los lineamientos de un futuro conocimiento. Sin desarrollar una inmensa y creativa capacidad para preguntar, la indagación será para siempre un túnel cerrado. Al final, los estudiantes terminaron por hacer muchas preguntas sobre los muchachos de *Ciudad Bolívar*.

Preguntar es más difícil que contestar, afirma Gadamer. "Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado queda en el aire, respecto a cualquier sentencia decisoria. El sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Gadamer coloca el sentido de la pregunta en la búsqueda que equilibren el pro y el contra. *"El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en la pregunta abierta."* Insiste en que la verdadera pregunta requiere esta apertura, y *"cuando falta no es más que una pregunta aparente que no tiene sentido real con las preguntas"*. Gadamer profundiza inquietudes en relación con las preguntas pedagógicas: *"algo de esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las preguntas pedagógicas, cuya especial dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunte. Lo mismo ocurre en la pregunta retórica, en la que no sólo no hay quien pregunte, sino que ni siquiera hay nada realmente preguntado."*²

Construir las preguntas, formular las preguntas correctas, pensar y volver a preguntar, encontrar las respuestas esperadas para de nuevo preguntar, fue un hermoso proceso provocador en los *Talleres de Formación* a que aludimos anteriormente. Su sentido de provocación estimuló respuestas individuales y colectivas en los maestros, acerca de su mundo y su entorno en la escuela y en el aula, mundo cotidiano que ha dejado infinidad de huellas, pero paradójicamente su geografía física y humana ha desaparecido ante sus ojos. Las preguntas los regresó a circunstancias específicas en el conocimiento que se debe construir con pasión y creatividad, día a día. Las respuestas

crucificadas y santificadas por el oficio cotidiano, sólo producen en el maestro el hastío de lo repetitivo y no los deja avanzar en su proceso individual de autoformación.

Creemos que el discurso pedagógico tradicional está articulado mediante una estructura mental y lógica, que en esencia responde y no admite preguntas. Es un discurso que define, concluye y se cierra en las líneas de un caracol y da por finalizado el contenido de la palabra pensada y hablada. No admite aperturas. El discurso del maestro es un discurso ideológico, en el peor de los sentidos; el manejo del espacio en el aula, permite al maestro el control ideológico-pedagógico de sus educandos, porque ejerce dominio ideológico desde su propia visión, aprendida de otras visiones no siempre elaboradas por él. Por ello, ejerce una labor política: religiosa, social, ética. Todo con el objetivo mental de lo hecho y lo finalizado. Lo repetitivo por muchos años, la seguridad que dan los años de ser redundante, no conduce al maestro a preguntarse sobre lo que está diciendo y aseverando. El discurso científico no existe en sentido estricto. *"Somos, explica la profesora Raquel Pinzón del Externado Nacional Camilo Torres, además de reproductores de la cultura de la obediencia y mientras el Ministerio de Educación nos "daba" todo el currículo, y nos decía qué y cómo enseñar, nos sentíamos seguros. Ahora que por medio de la Ley 115 nos da autonomía para crear nuestro propio proyecto educativo de acuerdo con nuestras necesidades y de la comunidad, (¿o será que no las conocemos?), esperamos que "alguien" nos diga qué hacer o mejor lo hago"*

En el *discurso del maestro* se desarrolla una cierta estructura formal, en esencia por la continuidad de su ejercicio. El maestro llega a la escuela y realiza unos rituales: posición y dominio del aula, llamado a lista, teatralización del discurso, gestualización aprendida y repetitiva; manejo de la mirada y juegos en la entonación de la voz, etc. El maestro ritualiza su discurso frente a un auditorio cautivo, sobre el cual impone su autoridad en un tiempo determinado, en la exposición del contenido. En la Cátedra Magistral maneja su

² GADAMER, HANS GEORG, Verdad y método. Salamanca: Sígueme, 1984

omnisaber, nadie escapa de su embrujo, nadie escapa de su influencia: en el aula vacía continúa el eco de las palabras magistrales del maestro.

El maestro no configura en esencia una identidad sobre su oficio, por razones sociales y económicas y, fundamentalmente, porque en muchos casos no se siente humanamente realizado en su profesión. Su acción laboral entra a competir por cuestión de supervivencia en otras tareas: taxista, comerciante, vendedor. Y termina por hacer de su profesión un oficio que se repite y no se renueva. Deja de ser un profesional para entrar en las esferas del artesano que maneja al dedillo su oficio y no se preocupa por nuevos aprendizajes.

La relación maestro-alumno es muy conflictiva. El maestro que está al frente de la clase aparece como un enemigo. Es un proceso de confrontación de quien enseña y de quien recibe, proceso de resistencia y aceptación, de interacción conflictiva generacional: los viejos enseñan su visión y concepción de un proceso histórico a los jóvenes. Aquí lo social y económico señala y deja huellas imborrables como heridas que nunca se perdonan y olvidan. Lo educativo perdura como el recuerdo de un maestro que influyó definitivamente en la vida del estudiante. El aula es un proceso diario de enfrentamientos de miradas y gestualidades, de ancestros culturales, de actitudes para enseñar y aprender, de procesos persuasivos e imposiciones de una autoridad vertical.

Cuando el estudiante pregunta, lo hace para convencerse a sí mismo de que entendió lo que el maestro dijo en la clase magistral. Incluso, pregunta para demostrarle al maestro que estaba atento a su discurso. El estudiante pregunta para aclarar lo que se dijo en el aula y no como un proceso para investigar después. En sus preguntas no existe el derecho a la duda. Las preguntas suelen ser del mundo cotidiano, del tema que se trata. Los estudiantes no preguntan para reflexionar. El aula entonces se convierte en un evento de respuestas y no de preguntas. Incluso se crea una peligrosa atmósfera de tensión en que preferiblemente lo mejor es no preguntar, quedarse callado. La no pregunta es

código de la complacencia social, en que se pervive en un equilibrio en que nadie sale perdiendo. Al final, estudiantes y profesores salen plenos y satisfechos del aula.

2.4. Guerra en la escuela

De hecho se puede plantear que cada institución educativa vive conflictos y crisis particulares, y aunque éstos hacen parte de la cotidianidad, lo grave es permanecer y resignarse a vivir en y con el conflicto a cuestas hasta desencadenar crisis insolubles. La escuela es un eslabón significativo y refleja lo que sucede a nivel del entorno, de la ciudad y del país. Existen tendencias en los conflictos y en las crisis que deben ser tipificadas y caracterizadas para señalar procesos globales que luego se constituyan en elementos de política educativa. El problema no está dado por la existencia de los conflictos, pues estos son una expresión viva de las contradicciones inherentes a una institución como la escuela. Lo importante es reconocer que el conflicto debe ser definido, analizado y solucionado.

En los diversos Talleres de Formación desarrollamos con los maestros el ejercicio de Problematización de amplios ámbitos humanos en que se mueven las relaciones interpersonales en la escuela. Propuesta provocadora y estimulante que coloca al maestro frente así mismo y frente al estudiante, a su par y a la institución, en una acción de profunda autorreflexión, en un escenario público. Es decir, que el maestro queda nadando en aguas de su propio río, reconociendo recorridos y profundidades, lo mismo que los avatares de sus corrientes, a veces en apariencia inofensivas. Problematizamos cuestiones como historia y continuidad cotidiana de conflictos; historia de la escuela y proyección como propuesta educativa; relación historia de la escuela y la comunidad; relación en la escuela con sus momentos críticos en la construcción de sus diversos

discursos pedagógicos y sus influencias posteriores; significado social y cultural de la escuela en los diversos procesos de formación de mentalidades en la comunidad.

Problematizamos con los maestros, cuestiones como la relación de la escuela y el aula como centro fundamental del hecho educativo: las relaciones y conflictos en el aula; los acercamientos a sus propuestas pedagógicas; el aula en función de quién escucha a quién y si quién escucha respeta al otro que habla y en reciprocidad, quién enseña a quién y qué enseña.

Preguntamos a los maestros como proceso de Problematización y los maestros terminaron por preguntarse ellos mismos en los Talleres de Formación, que se convirtieron en profundos catalizadores en preguntas y amplias discusiones democráticas y respetuosas. Surgieron múltiples preguntas: ¿Cuál es su proyección profesional como maestro?, ¿Existe coherencia entre teoría y práctica en el discurso educativo del maestro?, ¿El maestro se siente autorrealizado humanamente en el ejercicio de la docencia?, ¿Cuál es el sentido de pertenencia del maestro con su escuela y con su aula?, ¿Piensa el maestro, hace un permanente autoanálisis de su labor pedagógica?

Algunos de estos ejes problemáticos lo encontramos en una escuela, en la cual se reunieron maestros de cinco instituciones, para participar en el Taller de Formación. Antes de comenzar tuvimos una primera sorpresa, cuando la secretaria académica nos dijo *sotto voce* al equipo de investigación, que los nueve maestros de su institución habían sido escogidos por la señora rectora, por ser los "más conflictivos del estamento". Ella hizo un balance por cierto amplio y largo, de los comportamientos sindicales negativos de aquellos educadores. Al final de su exposición, nos pidió que "tratáramos de equilibrar" laboral y profesionalmente a los maestros para el bien y futuro de la escuela. La señora rectora había confundido el Taller de Formación con un Reformatorio para adultos, y pensó que

nosotros podríamos aplicar desde lo académico, un eficaz tratamiento psiquiátrico con aquel grupo profesoral.

En el desarrollo de Problematización de los diversos ámbitos en las instituciones, debemos reconocer que aquel grupo de profesores se convirtió de inmediato en el centro de la polémica y la discusión, por su formación sindical, también por sus lecturas, con argumentos de indudable interés, hasta tal punto que el Taller se volvió un círculo cerrado donde sólo se escuchaban sus opiniones. Ante semejante descarga verbal y fuego emocional, descubrimos en el cierre de la línea del círculo, que para ellos como cuestión fundamental de vida, el enemigo estaba representado en las directivas de la escuela, expresado en el autoritarismo de la señora rectora. Les planteamos a los maestros: ¿" por qué no traemos a los directivos al Taller y discutimos los dos puntos de vista". Los maestros se erizaron por la cólera colectiva. Imposible dialogar con el otro. La guerra estaba declarada y por lo menos hacía seis meses que la institución no funcionaba desde lo académico. Los maestros habían perdido como grupo los pequeños poderes de representación, que antes tenían con otro rector más permisivo. Ninguna de las instituciones intermedias administrativas, había logrado ejercer una labor de conciliación y solución del conflicto.

Convertidos en bomberos de conflictos educativos, resolvimos discutir con la señora rectora y su equipo administrativo y encontramos en ellos una respuesta sólida, fundamentada por sus raíces históricas, consolidada por su actitud homogénea: "Lo lamentamos, pero con esos profesores no hablamos y punto..." También en la administración se había cerrado el círculo para un posible diálogo. Para nosotros en nuestro papel de investigadores involucrados en el camino tortuoso de la intolerancia, no era posible que el proceso de problematización terminase en la mudez absoluta de las partes, y más cuando la institución, por cierto se estaba cayendo por su total descuido físico. Entonces recurrimos a nuestras mejores armas persuasivas, como por ejemplo decir que haríamos público el conflicto que existía en el plantel y denunciaríamos el hecho

dramático de que setecientos estudiantes del más bajo nivel económico, se encontraban en completo abandono por la irresponsabilidad de directivos y profesores.

El verbo de denuncia pública produjo sus efectos persuasivos: Los dos bandos aceptaron reunirse y presentar en el Taller diagnósticos y posibles soluciones. El Taller se volvió un escenario de rostros fieros, hieráticos, compulsivos, las partes sentadas en los pupitres de sus territorios mentales; como público expectante el resto de maestros participantes, y nosotros en nuestro papel de conciliadores en la búsqueda de posibles soluciones: sobre los rayados pupitres se veían fajos de papeles de discursos fogosos, intemperantes, acusatorios. Habló la persona emisaria de la señora rectora. Dijo todo lo que tenía que decir, que en últimas pudiéramos sintetizar: aquellos profesores sabotean cualquier iniciativa de las directivas, en todos los niveles. Hablaron los nueve profesores y cada uno leyó un extenso documento de agravios contra las directivas. Dijeron todo lo que tenían que decir, que en últimas podríamos sintetizar: los directivos impiden a cualquier costo, sus actividades sindicales. Era un muñequero en que las partes defendían hasta morir sus pequeños territorios de poder.

Cuando preguntamos con cierta ingenuidad por las propuestas de soluciones, la respuesta de las partes dijeron en coro: No existen soluciones posibles. El asombro se generalizó como un solemne virus gripal. Entonces preguntamos con la ingenuidad que esconde la inocencia humana: ¿Cuál de los dos bandos ganará la guerra? Los dos bandos enfrentaron sus fieras miradas y en coro respondieron: la guerra la ganaremos nosotros, dijeron los maestros, porque los directivos deben irse de la escuela. La persona emisaria de la señora rectora dijo: quienes deben irse son ellos. Las directivas tenemos la razón. Se hizo un profundo silencio para cortar en dos el botín de guerra. Los dos bandos sonrieron con la prepotencia que garantiza la próxima victoria en el campo de batalla: Se van las directivas y luego nos iremos nosotros, dijeron a una los maestros en un tono gris que describe la soberbia de quien se siente victorioso. Respondió con plena seguridad la persona emisaria de la señora rectora: Se van los profesores. Luego los directivos pediremos a la

Secretaría de Educación, nuestro traslado. Ninguno de los dos bandos quería hacerse cargo del territorio conquistado por una absurda guerra verbal. Entonces volvimos a preguntar con la fe del carbonero, que incluso en algunos casos conmueve la conciencia humana: Señores, ¿ qué sucederá con los setecientos estudiantes que están a cargo de ustedes? Pregunta ilusa porque no hubo respuesta. Para los dos bandos, los estudiantes no existían como seres humanos. El conflicto estaba muy bien delineado: la disputa de pequeños poderes en la escuela, y esta situación en algunos casos, pervierte cualquier visión ética de la profesión.

Después de semejante contienda bélica, logramos reunirnos con el resto de profesores, en total veintiuno. A la reunión no asistieron los nueve participantes del Taller de Formación. Al comienzo de la reunión, se vivió una atmósfera rara, extraña. Para entrar en calor, explicamos lo que había sido el Taller y sus resultados, no omitimos detalles de su transcurrir. Los maestros nos miraban impávidos, como si los estuviéramos involucrando en un conflicto que de ninguna manera los afectaba. Insistimos en preguntar por sus opiniones y por un largo tiempo, no obtuvimos respuesta. Por fin, un profesor de manera cauta, dijo que ellos -se refería al conjunto reunido en el salón- nada tenía que ver con la confrontación de aquellos maestros y las directivas. Su punto de vista fue apoyado por otras voces. Ante nuestro desconcierto, preguntamos por cierto sorprendidos: Ustedes hacen parte de una institución que le está fallando a sus estudiantes. Suponemos que ustedes son conscientes, de que los muchachos están perdiendo mucho tiempo de sus clases. Eso dijimos. Los maestros ni siquiera se inmutaron. Luego, uno de ellos soltó el argumento central en que apoyaban su dolorosa indiferencia: Lo que sucede es que en esta escuela, los maestros nos dividimos entre invisibles y visibles. Y la mayoría somos nosotros los invisibles. Los otros, los visibles son los problemáticos, los que enfrentan a las directivas a cada momento y no dejan trabajar. La diferencia con nuestros colegas, es que ellos no quieren cumplir con los reglamentos internos de la institución. En cambio, nosotros cumplimos horarios, no le fallamos a los estudiantes. No hubo aplausos pero si se despertó un ronroneo que fue creciendo como diciéndonos a nosotros: esa es la

realidad de la escuela. Y contra la realidad no se puede hacer nada absolutamente. La indiferencia colectiva en aquel recinto casi se transforma en un bostezo general. Quince días después de aquellas largas y fatigantes discusiones, supimos que los setecientos estudiantes hicieron una huelga contra el desaseo terrible de los sanitarios. Por fin, los estudiantes hicieron escuchar su voz en aquella abandonada escuela del Distrito.

Como investigadores discutimos con la Secretaría de Educación

2.4. LA ESCUELA INCOMUNICADA

Así como la lógica del discurso del maestro influye decisivamente en el transcurrir de la vida del aula, el proyecto pedagógico determina las diversas relaciones que se establecen en la escuela, en el aula, en el entorno social y familiar. Es el discurso individual del maestro enfrentado a otros discursos individuales, discursos que no se encuentran verbalmente y no expresan gestos mutuos de acercamiento, no se comunican ni siquiera por mediaciones ocultas o clandestinas. Y cuando ocurre el encuentro verbal, sucede en momentos de confrontación y defensa de intereses particulares, nunca en función de una comunicación que determine construir idearios colectivos. Son procesos incomunicados por su origen netamente individualista, que lamentablemente se dan en todos los ámbitos de un espacio cerrado como es la escuela.

La relación directivo docente-docente es más de conflicto que de armonía, conflicto originado por la influencia de una práctica de poder vertical en la dirección escolar, que

expresa la carencia de verdadero liderazgo y por inercia, la comunicación es deficiente, puramente normativa.

Al no existir proyectos educativos que unifiquen criterios y esfuerzos colectivos, es muy difícil que el directivo docente pueda efectuar un verdadero seguimiento a la labor del educador, limitando su función, en esencia, a controlar aspectos superficiales como la asistencia a clases, revisión de documentos, porcentajes de mortalidad académica, etc., lo cual hace más distante la relación con los otros.

Esa situación propicia un inconsciente y malsano ambiente de tolerancia, en donde la consigna pareciera ser: "yo te perdono, tú me perdonas". O propicia un sentido perverso de "permanecer en la mitad del conflicto", en el cual directivos o determinados grupos son vistos como "enemigos" permanentes. Esa malsana actividad tiene como presupuesto la supuesta oposición, generándose así "bandos" que apoyan o rechazan cualquier tipo de propuestas, sin lograr niveles estimulantes y significativos de diálogo y menos aún de consenso. Se agrietan los canales comunicativos.

El directivo docente es como el representante del patrono que, en un sentido perverso del sindicalismo, debe ser rechazado a ultranza. El directivo que no logra resolver problemas prácticos de la institución tales como mejoras de infraestructura física, mobiliario, número de profesores, laboratorios, pierde el reconocimiento de jerarquía y autoridad. El discurso académico no encuentra eco ante estas deficiencias institucionales.

La relación entre directivo docente y profesores individualiza su carácter. Algunos califican al Rector de "buena gente" según su permisividad; para otros es un tipo autoritario y prepotente si exige horarios, informes y mantiene una relación distante, poco amistosa con los docentes.

La relación docente-docente contrariamente a lo que se podría pensar, es bastante conflictiva en las escuelas de la capital; transcurre en la mayoría de los casos, en un falso clima de respeto y solidaridad, en que existe cordialidad y se intercambian conceptos y opiniones y terminan, por ironía, en penosa rivalidad, egoísmo y competencia. Situación determinada por factores como la posición social, capacidad de liderazgo, conocimiento e incluso el grado en que se dictan las clases. Así, se van formando grupos cerrados de maestros que comparten afinidades y vivencias y generan enfrentamientos y barreras que impiden una comunicación real con el resto de sus compañeros.

En apariencia cada maestro maneja un moderno discurso pedagógico, que en la práctica docente muestra una realidad que contradice las nuevas realidades educativas. Tendencia que traduce una vida escolar tradicionalista; termina por imponer una relación docente-docente que se define por amistad y compinchería. Se discuten todos los temas, pero se deja a un lado el aspecto profesional, no se generan espacios para la reflexión y la crítica pedagógica. Palmaditas en la espalda, abrazos formales, palabrería zalamera, ocultos odios profesionales.

Cada educador es celoso de su saber y de su quehacer laboral, pocos comparten experiencias y tendencias pedagógicas, lo cual es simultáneamente causa y efecto de la carencia de proyectos institucionales que determinen el norte de la educación. *"Cada quien es muy responsable de lo suyo y se da la preocupación por cumplir hasta con el último detalle de Ley. No obstante las relaciones resultan frías y muy respetuosas cuando se trata de profundizar en lo profesional y educativo. Las relaciones de trabajo distan un poco de la utopía de los intereses comunes frente a lo indispensable: la responsabilidad en la formación integral y desarrollo humano de quienes nos fueron confiados. Por pegarnos un poco a lo reglamentario y normativo, descuidamos la libertad de acción, de expresión y de criterios"*, expresa un profesor.

Entre los docentes suelen predominar las relaciones del mundo de lo privado, donde la intimidad y la amistad prevalecen sobre los aspectos pedagógicos y profesionales. Se desarrollan solidaridades primarias en la esfera de lo privado y no solidaridades colectivas institucionales. *"Cada uno funciona de acuerdo a su modo de ser, su carácter, su personalidad, sus intereses"*. Así define una profesora el tipo de relaciones que se dan entre los maestros en las instituciones en que labora.

La relación entre docente y educando está determinada por diversos factores: la especialización del profesor y los intereses del estudiante. El estudiante responde a cada profesor de acuerdo a su forma de ser y sus intereses. Existen relaciones de amistad, afecto, autoridad, respeto, pero son relaciones que tienen como trasfondo un comportamiento tradicional, en el cual el maestro personaliza el poder y el estudiante la sumisión: el docente posee la verdad absoluta, el estudiante accede a esa verdad como parte de sus derechos y dentro de sus deberes está el no poder controvertir esa verdad.

Relaciones con un esquema de manipulación de poder que genera temores y limitan el desarrollo de los procesos pedagógicos, y produce resentimientos en los alumnos, quienes poco a poco van experimentando cómo se les castra su libertad y creatividad, contribuyendo así a desencadenar actitudes de agresividad y, por ende, de violencia.

Las relaciones docentes-padres de familia se pueden catalogar como distantes, verticales y no formativas. Nuestro sistema educativo ha dejado al padre de familia prácticamente a un lado de los procesos pedagógicos, convirtiéndolo en un actor pasivo del rol educativo de sus hijos.

Una institución educativa incapaz de abrir canales de comunicación con sus diversos actores, es una institución en profunda crisis, lo cual sucede con la escuela en nuestro país: una institución vertical, cerrada, en disputa por pequeños poderes. En últimas, los grandes perdedores son los estudiantes.

3. APORTES A LA SOLUCION DE CONFLICTOS: "CARTAS DE COMPROMISO"

En los procesos de indagación, problematización y discusión sobre *la acción comunicativa de la escuela*, surgió la idea de las *Cartas de Compromiso con la escuela*. Como equipo de investigación nos vimos abocados a presenciar conflictos en cada institución y comprender que ésta con todos sus actores en pugna no encontraba camino a la solución de su problemática cotidiana. Es la lógica imperante, es doloroso y dramático aseverarlo. Es decir, que necesariamente en muchos de los casos estudiados, se necesitaba un agente externo para estimular en cada escuela no sólo la discusión sino la decisión de resolver los conflictos cotidianos de la educación y los diferentes procesos de comunicación.

La Carta de Compromiso es una decisión y acción conjunta de los diversos actores de la escuela, que se comprometen a buscar en determinado período, la solución de una serie de problemas que les atañe a todos. El slogan de esta propuesta se puede sintetizar: todos discuten y reflexionan, todos proponen, todos deciden en consenso y todos deciden comprometerse y cumplir.

En su propuesta y desarrollo se pusieron en marcha canales de comunicación adecuados entre directivos, profesores, estudiantes y padres de familia. Se promovieron metodologías participativas que superaron la retórica y condujeron a la acción: instrumentos como los *semilleros de convivencia*, la construcción de historias colectivas institucionales y la priorización de problemas, fueron elementos que garantizaron dinamizar procesos de resolución de conflictos y de convivencia.

Se fomentaron vínculos entre la educación en la escuela y la educación en la familia lo que permitió, mediante discusiones abiertas con los padres de familia, trazar hilos

conductores coherentes e integrados a la socialización del evento educativo dentro y fuera de la escuela.

Se promovieron actos y eventos simbólicos (izadas de bandera, intervenciones de todos los actores de la escuela, lectura de las *Cartas de Compromiso*) que fortalecieron los valores de compromiso público y colectivo de todos los actores de la escuela.

En los actos se habló de la necesidad de construir controles públicos y sociales, para que los compromisos adquiridos se cumplieran en los diversos espacios de la escuela: aulas, salas de reuniones de maestros, reuniones con los padres de familia.

Las *Cartas de Compromiso* comenzaron a incidir, en los colegios involucrados en la elaboración estructurada, sistemática y realista de los planes educativos institucionales, definiendo objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo.

En últimas, la propuesta de las *Cartas de Compromiso* con la escuela, buscó, en esencia, un objetivo central: estimular la idea en los diversos actores que la acción de hacer es parte de su interioridad y de su relación con lo colectivo social. Si se resuelve colectivamente un pequeño problema diario, esa acción de resolver pequeños conflictos puede volverse, una necesidad de todos, en la que todos participan.

El proceso metodológico y discursivo que se desarrolló con la propuesta de las *Cartas de Compromiso* fue simple. Tomemos como ejemplo la experiencia en el *Colegio Distrital Alianza Quiroga*: En los cuatro talleres iniciales de formación en que participaron 12, personas entre maestros, directivos, alumnos y estudiantes afloró a través de las discusiones colectivas con el resto de participantes, diversas áreas problemáticas del Colegio. Tanto el rector como profesores, estudiantes y padres de

familia, pidieron al equipo de investigación que continuáramos con la experiencia en el Colegio, con una amplia representación de profesores y padres de familia. En esta reunión en la que asistieron cerca de cien personas, se hizo la socialización de los resultados de los diferentes *Talleres de formación*. Se habló de la problemática recogida en las anteriores discusiones y se orientó para que cada sector representado en la reunión, hiciera su propio diagnóstico como actor individual y como actor colectivo. Es lo que hemos llamado el ejercicio de problematización del o de los conflictos. Todos discuten de frente al otro lo que piensa de sí mismo y del otro. Y todos escuchan con respeto lo que dicen de él, incluso críticas que nunca había escuchado públicamente en los ámbitos de la escuela.

Lo anterior hace relevante en la experiencia, la necesidad de un agente externo lo suficientemente reconocido por todos para orientar el proceso discursivo. En este caso, los investigadores no sólo trabajan para precisar la tipología de los conflictos que vive la escuela y el aula, sino que coordinan formas de resolución a partir de generar situaciones de problematización y un consenso de soluciones con los actores involucrados. En el proceso de observación, el equipo de trabajo detectó que para dar el paso crucial entre discutir y decidir la iniciación de acciones para resolver el conflicto, se requiere un proceso de acompañamiento y formación de liderazgos.

De la amplia gama de áreas problemáticas que se discutió en aquella reunión en el *Colegio Alianza Quiroga*, se hizo la siguiente minuta que recoge los diversos planteamientos:

PUNTOS DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES. En el Colegio existen roces, compinchería, la mentira, el chisme es pan cotidiano, poco diálogo entre profesores y estudiantes; poco acercamiento de los profesores a los estudiantes; discriminación entre compañeros; los estudiantes portan armas; mal genio de algunos profesores; los estudiantes piden mayor

libertad; existen preferencias de los profesores hacia algunos estudiantes; hay violencia familiar; estudiantes que intimidan a los compañeros; estudiantes que capan clase y se salen del Colegio, incumplimiento de los profesores, falta de comunicación familiar, falta de profesores para algunas áreas; la metodología de algunos maestros es aburrida y monótona; presencia de pandillas y venta de droga alrededor del Colegio; indisciplina en el Colegio; no se escucha a los estudiantes; irrespeto de los estudiantes hacia los profesores.

PUNTOS DE VISTA DE LOS MAESTROS. Irrespeto de los estudiantes hacia los profesores; falta de compromiso e identidad de los diferentes estamentos en el Colegio; no se conoce entre los maestros la expectativa de los estudiantes; la información y la comunicación es ambigua y en ocasiones no se suministra por parte de la administración; falta de organización en lo administrativo y en lo docente; falta de salas para computación, biblioteca, música, servicio médico; los docentes no están preparados para la cobertura básica; las relaciones con los padres de familia son distantes; en las relaciones con los padres de familia falta sinceridad, compromiso y madurez; no se es consecuente con el discurso y las prácticas; crisis experimentada por el cambio de colegio; el maestro no acepta la crítica de su trabajo por ningún estamento; no existe compromiso por parte de algunos maestros.

PUNTOS DE VISTA DE LOS PADRES DE FAMILIA. Necesidad de recibir ayuda profesional (padre-hijo); orientación y diálogo de los padres con sus hijos; indisciplina y desorganización administrativa; falta de compromiso del padre en la formación de su hijo y con la institución; aceptar limitaciones de los estudiantes; el padre no expresa afecto a su hijo; desautorización de los padres a los maestros; desvalorización de los

trabajos del estudiante por parte del maestro; falta de interés e identidad de los padres con la institución; desconocimiento de la dinámica interna del colegio por parte del padre.

Los estudiantes discutieron esta amplia gama problemática en sus aulas, lo mismo hicieron maestros y padres de familia. La nueva discusión colectiva concluyó con los puntos de acuerdos que terminaron por recogerse en la *Carta de Compromiso con el Colegio*. En un acto público al que asistieron la totalidad de estudiantes, profesores, directivos y cerca de medio millar de padres de familia, se firmaron los diversos compromisos.

CARTA DE COMPROMISO DE LOS DOCENTES. De acuerdo con nuestro PEI, el educador se constituye en un ser ético, sensible y con altas competencias comunicativas para generar procesos de apropiación y construcción del conocimiento, enriquecimiento humano y una sana convivencia social. En este sentido y en correspondencia con el propósito fundamental de nuestro PEI, que es construir una red de relaciones afectivo comunicativas, para la construcción y apropiación de saberes y la sana convivencia social, nosotros los maestros nos comprometemos de manera general a:

1. Respetar a todos los integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, directivos, administradores, docentes, padres y vecinos) entendiendo las diferencias en forma de pensar, sentir y actuar. De esta manera contribuiremos a eliminar todas las manifestaciones violentas o agresivas, ya sean estas física o psicológicas.
2. Utilizar el diálogo y la comunicación afectiva como medios fundamentales para la solución de conflictos, el entendimiento en torno a los procesos pedagógicos y la formación humana en general, de acuerdo con los procedimientos enmarcados en el Manual de Convivencia.

3. Contribuir al cuidado, mantenimiento y mejoramiento de la Institución, implementos, equipos y todo el ambiente físico del Colegio.
4. Asumir responsablemente el trabajo pedagógico, desarrollando alternativas didácticas, innovadoras, generando ambiente de clase dinámicos y atractivos donde los estudiantes sean el centro de nuestra acción. Presentando y liderando propuestas de transformación educativa y cumpliendo el Manual de funciones, lo mismo que las demás tareas asimiladas en las diferentes instancias de decisión, acordes con el proyecto de área y con el Proyecto Educativo Institucional.

CARTA DE COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES. Nosotros los estudiantes del *Colegio Distrital Alianza Quiroga*, hemos acordado una serie de compromisos que contribuirán a un mejor funcionamiento y bienestar de la Institución. La lectura y firma de estos compromisos tienen la clara intención de iniciar una nueva etapa en nuestro Colegio.

- Respeto: No agredir física ni verbalmente a nuestros compañeros, profesores y directivos ni a ningún otro miembro de la comunidad educativa. Escuchar a los demás como quisiéramos ser escuchados.
- Honestidad: Actuar con sinceridad en todas las situaciones cotidianas. No tomar elementos ajenos sin autorización de sus dueños.
- Responsabilidad: Acoger responsablemente el Manual de Convivencia, ya que todos estuvimos de acuerdo con éste, haciendo énfasis en: cumplimiento de horarios, participación activa y comprometida en las actividades académicas propuestas en las diferentes asignaturas, presentación personal adecuada en cuanto a uniformes, aseo y limpieza, según los acuerdos establecidos.
- Cuidado y mantenimiento: Contribuir con el cuidado y mantenimiento del Colegio, lo mismo que con los equipos y materiales didácticos. Colaborar con el aseo y el embellecimiento de los salones, baños y demás espacios físicos de la Institución, respetando y apoyando a los grupos encargados de la vigilancia.

CARTA DE COMPROMISO DE LOS PADRES DE FAMILIA. La firma de este documento es el inicio de un cambio colectivo, por unas metas comunes, encaminadas a la formación de una juventud que cambia el rumbo en positivo de un país que clama la humanización de todos los estamentos. Por este motivo, los padres de familia nos comprometemos solemnemente a cumplir los siguientes compromisos:

1. Respetar a nuestros hijos, hogares, medio ambiente y creación en general.
2. Aportar los elementos que se requieran para el buen desempeño de las actividades académicas de nuestros hijos.
3. Participar activamente en la reforma de la educación colombiana.
4. Ayudar en la formación disciplinaria, moral y académica de nuestros hijos.
5. Velar porque la presentación personal de los estudiantes sea la más indicada para asistir a clases.
6. Hablar bien de la Institución dejando a un lado las críticas mal intencionadas.
7. Participar en todos los eventos que se realicen en el Colegio.
8. Mantenernos en contacto y diálogo con los profesores que tienen a cargo la formación académica de nuestros hijos.
9. Ser protagonistas de primer orden en la solución de los conflictos que se puedan presentar en la Institución.
10. Tener presente que somos actores y no espectadores en un proceso pedagógico de final de siglo e inicio de otro, que depara cambios trascendentales, para los cuales debemos estar preparados.

EVALUACION DEL PROCESO. Desde la firma de las *Cartas de Compromiso en el Colegio Distrital Alianza Quiroga*, se ha visto y sentido una mejoría en las relaciones entre los diversos actores de la Institución. Los documentos socializados y vueltos públicos se han convertido en el punto de referencia para resolver cualquier conflicto por mínimo que sea. El rector reconoce que cualquier instancia de diálogo o situación problemática, la *Carta de Compromiso* sale a relucir como una responsabilidad

individual o colectiva. Si se firmó públicamente, ello significa que deben cumplirse sus lineamientos como una actitud de responsabilidad social.

Las *Cartas de Compromiso* se están volviendo en la propia realidad institucional, en los que debieron ser desde un inicio, documentos tales como el Manual de Convivencia y el PEI. Mientras estos últimos se han vuelto letra muerta, las *Cartas de Compromiso* son la premisa necesaria en la cotidianidad del Colegio.

LAS MIRADAS DEL VECINO

Recuperar o construir una nueva imagen del maestro colombiano pasa por escribir su *autopercepción* y la *percepción de los otros*, "armados con la mirada del pulidor del lente, el olfato del perro y el oído del cura" (las tres varitas mágicas recomendadas por Alberto Echeverri a todos los aprendices de investigación). Creamos con los maestros de los diversos colegios en que trabajamos, un ambiente propicio para una conversación colectiva, para estudiar y mirar al otro. Provocamos diversas miradas, de cómo se ven unos a otros y en esa mirada hacia el otro, cómo se construye una autopercepción. Y a través de la discusión, creamos una sensibilidad hacia la necesidad de hablar sin herir, de escuchar y responder sin herir, en una conversación en que se equilibraron las emociones y se impuso la capacidad de racionalizar como reflexión final que recogiera la visión de los sentimientos colectivos.

La experiencia de los *Talleres de Formación* permitió que los maestros expresaran sus vivencias y opiniones sobre los otros colegas, sin temor a sufrir las burlas o el desprecio. Se propusieron a ser sinceros consigo mismos y quitarse la armadura protectora que han usado en su cotidianidad para permanecer separados entre sí, excepto cuando enfrentan la tarea sindical.

A la generalidad de los maestros les invade el temor a ser cuestionados o criticados, como suele ocurrir a casi todos los seres humanos, pero la reacción a la crítica puede convertirse en un infierno, como ocurre en una familia, especialmente cuando la crítica se ejerce en instituciones no acostumbradas a estos métodos.

Justamente, los *Talleres de Formación* apuntaron a auscultar esta *neurosis* de la cotidianidad educativa que se expresa en las actitudes de los maestros ante los demás. Se empezó por pedirles, más que una *crítica*, un *perfil* de los maestros compañeros.

Aunque excepcionales, existen algunos precedentes de esta experiencia. Recordamos a propósito, que Agustín Nieto Caballero, fundador y rector del *Gimnasio Moderno*, al trazar una interesante línea de interpretación, dividió a los maestros en dos tipos. A los primeros, los llamó *maestros heroicos* y a los segundos *maestros pintorescos*. Decía de los primeros, que se encontraban en las soledades "mitad anacoreta, mitad apóstol en acción. Era un maestro que no creaba recelo sino confianza. No daba órdenes sino que colaboraba con sus alumnos". De los *maestros pintorescos*, son "fósiles -dice-, con el rótulo del año en que terminaron su formación primera. "No han avanzado un paso. No tienen siquiera los conocimientos que poseían el día de los exámenes de grado. No han tenido información de ningún sistema nuevo; ignoran el contenido de las revistas pedagógicas. Y no sabe siquiera lo que es una obra de consulta. Y agregaba el Maestro Nieto Caballero que entre los *maestros pintorescos* hay quienes son *tropicales, latinistas, fúnebres y taxis*". Del *maestro tropical* decía que "usa la pedagogía como el rapé: absorben una y otra vez, el polvillo diabólico y estornudan terminachos con grandísimo contento". Este tipo posee la misma naturaleza que el *latinista*. "Los hay secos como estopa, refractarios toda indicación y hechos ya al dogmatismo de la deformación profesional" (Ibid, p. 68-69). De los *fúnebres* "decía que funcionan porque hacen temer. El maestro manda y el alumno obedece. Lo demás es academia. Nuestra tarea no es despertar ternuras sino cumplir con nuestro deber de enseñar al que no sabe, gústele o no. Y para ello lo primero es imponernos". (Ibid, p. 70)

Agustín Nieto Caballero, describía estos *perfiles* en 1953. Todo parece indicar que en la actualidad, los maestros del Distrito describen sus vivencias y perfiles acerca de los

otros, en una perspectiva parecida a la del profesor Nieto Caballero, sólo que ahora enfatizan aspectos como la diferencia y la diversidad, que paradójicamente, contrastan con la crisis generalizada que vive el país: nadie sabe para donde va y cada uno cree saber para dónde va; se vive una situación de crisis donde no se llega fácilmente a acuerdos sino por el contrario, se producen enfrentamientos.

El diagnóstico que presentan los profesores del Colegio Nuevo Kennedy, quizá no tiene nada de idílico en relación con el ambiente y la época en que vivió su experiencia pedagógica el profesor Agustín Nieto Caballero. "Se maneja el chisme pedagógico" —subrayan— Y éste hace que algunas veces las personas se vean violentadas en el proceso educativo y produzcan de alguna manera resentimientos..." "Los alumnos del colegio manifiestan que las relaciones entre los maestros son *raras* porque algunos ni se miran cuando pasan por el comedor..." Más aún en cuanto a la relación docentes-directivos se nota que "no existe comunicación efectiva. Las coordinadoras están generalmente a la defensiva. La relación interpersonal es distante, debido a manejos administrativos que rompen relativamente los lazos de amistad..."

En medio de esta situación de conflictos, algunos maestros ejercen la crítica, pero sin caer en aquello que Estanislao Zuleta consideraba como "la triste felicidad de ejercer lo que llamaré una no reciprocidad lógica, es decir, el empleo de un método explicativo completamente diferente cuando se trata de dar cuenta de los problemas, los fracasos y los errores propios y de los otros cuando es adversario o cuando disputamos con él..." "El discurso del otro no es más que un síntoma de sus particularidades, de su raza, de su sexo, de su neurosis, de sus intereses egoístas; el mío es una simple constatación de los hechos y una deducción lógica de sus

consecuencias. Preferiríamos que nuestra causa se juzgue por los propósitos y la adversaria por los resultados”³

“Cada maestro es un mundo y esa es la razón de la diferencia”, dicen los profesores del Colegio Nuevo Kennedy. “Sin embargo hay algunas características que lo identifican con otros docentes y hacen que en las instituciones se vea claramente diferentes clases de profesores. Nuestro colegio –dicen- no es la excepción y contamos con una amplia variedad de docentes...” En ese ámbito, identificamos unos curiosos perfiles de los maestros, como los siguientes:

1. *Maestros comprometidos*. Aman su labor, sus alumnos y los orientan hacia su propia realización personal. Para ellos la docencia es su vida personal y en lo profesional se sienten autorrealizados porque aman su profesión.
2. *Maestros comprometidos*. Limitan su gestión a ser puntuales, a dictar la clase, exigir respeto y no tener responsabilidad de dirección de grupo, ni tampoco ser jefe de área ni de proyecto. Su responsabilidad está sujeta al tiempo en que está en el aula. Fuera del aula nada que ver con su profesión.
3. *Maestros indiferentes*. Preparan y dictan su clase y levantan vuelo del aula y hasta el día siguiente.
4. *Maestro isla*. No se ven sino en su aula de clase, pero nunca en la sala de profesores, tampoco en el patio ni en la cafetería. Se relacionan muy poco con sus compañeros. Es una especie permanente de transeúnte en la institución. Habla consigo mismo y con nadie más.
5. *Maestro fantasma*. Por extrañísimas y coincidentes circunstancias, aparece como presencia de vez en cuando y luego por las mismas circunstancias, desaparece. Está presente en los llamados a lista.

³ ZULETA, ESTANISLAO, Elogio de la dificultad En Magazín de El Espectador no. 358, marzo 4 de 1990, p. 20

6. *Maestro sabelotodo.* Observa, escucha, hace algún comentario con el profesor que por casualidad se sienta a su lado y finalmente se levanta y da su opinión, generalmente subestimando el trabajo y capacidad de sus compañeros. En tono solemne finalmente dictamina: "Eso es lo que he venido diciendo hace mucho tiempo. No me escucharon a tiempo y ahora estamos viendo las consecuencias..." Usa siempre un tono impostado, doctoral que ejerce con cierta teatralidad repetida por doquier.
7. *Maestro cansado.* Por lo regular llega tarde, cansado y extenuado. Siempre tiene a mano la excusa cuando explica que "su retardo se debió a los trancones de esta ciudad insufrible..." Incluso, se duerme en las reuniones de colegas, lo mismo hace en los seminarios a los cuales asiste.
8. *Maestro Espíritu santo:* Aparece y desaparece en la mayoría de las actividades del colegio. Pero nunca aporta nada a esas actividades y siempre tiene a flor de labio, sus críticas sobre las actividades realizadas.
9. *Maestro gritón:* Cualquier detalle de uno de sus alumnos lo incita de inmediato a subir el tono de la voz, tono que se vuelve como señal de su autoridad para infundir miedo.
11. *Maestro líder:* Maneja a sus compañeros, los moviliza en el logro de los objetivos colectivos. Siempre toma la iniciativa en las cuestiones de sus compañeros y la institución. Es una persona con un amplio sentido de lo solidario y lo colectivo.
12. *Maestro opositor.* Por principio y naturaleza, nunca está de acuerdo con ninguna propuesta, especialmente si éstas provienen de las directivas de la institución. El siempre configura el rictus negativo en sus labios.
13. *Maestro noticia fresca:* Es el primero en enterarse de la última noticia que llega de la Secretaría de Educación para comunicarla de inmediato a sus compañeros.
14. *Maestro experimentado:* Siempre reflexiona y piensa en lata voz que lo más importante es la experiencia que ha tenido en tantos años de trabajo. Y la experiencia no rebaja de 20 a 30 años. Experiencia que reclama como un derecho a ser escuchado y a ser seguido. Nadie puede inmutarse ante sus aseveraciones.

15. *Maestro novato*: Los hay de dos tipos: los poseedores del saber y de las innovaciones en materia educativa. Sus discursos siempre son nuevos. Los otros, los que confían hasta la saciedad en la sabiduría de los maestros veteranos y experimentados.
16. *Maestro confiado*: Cree ciegamente en la capacidad de sus compañeros y nunca colabora en los trabajos colectivos que hay que presentar.
17. *Maestro científico*: Siempre está al día tanto en lo intelectual como en las cuestiones de actualidad nacional e internacional. Llevan a mano el texto preciso que deben citar.
18. *Maestro despistado*: Nunca sabe lo que está pasando a su alrededor. Por lo general se entera de los eventos cuando éstos se están realizando. Y comenta furioso "a mí no me avisaron. Esto es el colmo..."
19. *Maestro temeroso*: No habla en las reuniones de maestros y directivos porque generalmente piensa que sus opiniones no serán aceptadas. Se dice a sí mismo para animarse: "es mejor quedarse callado y no meterse en problemas".
20. *Maestro madre*: Siempre está de parte de los alumnos y defiende sus actuaciones. Amante de la popularidad. Para tener contentos a los estudiantes y gozar de su estimación, sacrifican los objetivos académicos; las lagrimas y las sonrisas los conmueven con demasiada facilidad. Confunden comprensión con "dejar pasar, dejar hacer", y bondad, con justificarlo todo. Su lema es "no tener problemas y pasarla bien". Cuando surgen problemas buscan negarlos, calmar a la gente, minimizarlos, no mezclarse en ellos o permanecer neutrales.

Se agrega a este listado tipológico, cinco nuevas características recogidas en las discusiones desarrolladas en los *Talleres de Formación*:

1. *Maestro consenso*: La opinión que tienen de la solución de los conflictos en la escuela es muy simple: si no hay consenso en la discusión no puede haber ninguna solución. Cuando se les pregunta, cuánto tiempo demoraría la discusión para llevar a tan anhelado consenso, responden circunspectos: "la discusión puede demorar

toda la vida. Lo importante es el consenso". Y el consenso es una simple justificación para no comprometerse en nada en relación con la escuela.

2. *Maestro al borde del precipicio:* Aquel maestro especialista que discute todo y conduce la discusión al borde del precipicio, pero nunca por casualidad propone una solución. Tres o seis meses después interviene en la nueva discusión para decir: "eso ya lo discutimos hasta el cansancio". Y así hasta el cansancio repite y repite el mismo argumento.
3. *Maestro que se compromete para no cumplir:* Está de acuerdo con las conclusiones de la reunión, está de acuerdo con el documento acordado, está de acuerdo con los compromisos acordados. Y nunca cumple, ni frente a él mismo ni mucho menos ante sus compañeros y estudiantes.
4. *Maestro invisible:* Se puede caer el colegio por los diversos conflictos que se desarrollan en él; el colegio puede durar paralizado por un tiempo indefinido y este maestro o los maestros invisibles que crean sus lazos solidarios, no se inmutan por hacer algo. Enmudecen y quedan inmovilizados ante los conflictos y resuelven dar la espalda a los problemas. Prefieren que los problemas sean resueltos por los otros: directivos, colegas o estudiantes. Nunca se hacen visibles.
5. *Maestro visible:* Es aquel que está metido en todos los conflictos, toma partido por sus compañeros, asume el rol de líder natural. Vive por y entre la problemática de la institución. Son los llamados problemáticos por las directivas. Por su radicalismo, terminan siendo dogmáticos y sumamente intolerantes, porque piensan que son los únicos que pueden hacer algo por los intereses colectivos.
6. *Maestro educador:* Son académicamente exigentes y humanamente comprensivos. No temen el diálogo y a la libre discusión, pues tienen suficiente claridad sobre su función y concepción pedagógica. No confunden orden con uniformidad, ni autoridad con autoritarismo. No temen reconocer sus limitaciones ya que su actividad no está centrada en su propio prestigio sino en servir a la institución y a sus educandos.

Estas conclusiones son el producto de las entrevistas realizadas por el grupo asistente a los *Talleres de Formación*. También del trabajo de observación del equipo investigador en otros colegios. Quienes realizaron las entrevistas, especifican en su informe de trabajo para el taller que, "a pesar de la diversidad humana en la institución, las relaciones entre los docentes son aparentemente buenas..." Se habla en el informe de grupos cerrados, de grupos invisibles, de falta de compartir entre estos las diversas inquietudes metodológicas y científicas en relación con la tarea educativa. Son opiniones, en últimas, que aportan la interesante y reveladora visión que existe en una escuela, de cómo unos maestros analizan y ven a sus otros compañeros. El *perfil* del maestro del Distrito Capital sólo podría sacarse de una amplísima muestra en diversos estamentos educativos.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE HABLAR DE CONFLICTO? NOTAS ALREDEDOR DE UNA EXPERIENCIA

Francisco Gutiérrez Sanín¹

1. Introducción: ¿Por qué gestión del conflicto?

En lugar de resolución, en las instituciones educativas necesitamos de gestión de conflictos. Gestionar implica en ocasiones transformar, en otras resolver y en otras crear. Esta es la conclusión básica del esfuerzo que durante cerca de dos años adelantó un grupo de investigación multidisciplinario (²), en el que se acompañó a más de 25 instituciones de ocho localidades de Bogotá, a través de talleres, seguimiento y participación de conflictos específicos y asesorando procesos de construcción/reforma institucional³. De los resultados de este esfuerzo destacamos:

1. Participación y asesoría permanente en dos procesos de gran importancia (el del colegio Luis López de Mesa y el del Liceo Magdalena Ortega⁴) que, a nuestro juicio, proporcionan excelentes herramientas para conceptualizar cómo se desarrolla una adecuada gestión del conflicto. Como lo haremos varias veces a lo largo de este texto, advertimos al lector que tales procesos no fueron “inventados” por nuestro grupo de investigación; fuimos llamados por directivos y docentes que habían elaborado ya diagnósticos de sus problemas y algunas rutas de solución.

¹ Profesor del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia.

² Precisamente por ello este texto está escrito en primera persona del plural: el grupo estuvo conformado por el autor de estas líneas, César Rocha, Twigg Ortégón, Yemy Caicedo, Mauricio Barón, entre otros. Es decir, había pedagogos, antropólogos, comunicadores y trabajadores sociales. El aporte de cada uno de los colegas nombrados fue decisivo. Pero no puedo dejar pasar la ocasión para recomendar que muchos profesores de las instituciones en las que estuvimos prácticamente se incorporaron al grupo de investigación, enriqueciendo la reflexión enormemente. Destaco –sabiendo que esto implica omisiones injustas– a los profesores Héctor**, Luzmilda Gutiérrez y Marta Luz García.

³ Las investigaciones se desarrollaron con el apoyo de la Secretaria de Educación y de Gobierno, y tuvieron la fortuna de contar con la interlocución continua de la Dra. Amparo Ardila.

⁴ El lector recibirá con este libro un video que sintetiza lo que sucedió en el Luis López. Al final de este recuento, ofrecemos un apretado resumen de la experiencia del Magdalena.

2. Decenas de talleres sobre aspectos específicos de la convivencia, como el Manual y el Gobierno escolar.
3. Grupos de estudio y reflexión sobre aspectos de la actividad de estamentos de la comunidad educativa directamente relacionados con la gestión del conflicto (orientadores, directivos docentes).
4. Análisis de *corpus documentales* (174 Proyectos Educativos Institucionales, cerca de 50 Manuales de Convivencia), que después se devolvió a la comunidad de educadores en forma de talleres y conferencias. Adicionalmente, ayudamos a varias instituciones a construir su propia base de datos de “memoria institucional” (con documentos de acuerdo y convivencia, por ejemplo).
5. Participación en la gestión de conflictos críticos.
6. Participación y asesoría en relación con procesos de construcción institucional (comités de convivencia y radios escolares, entre otros).
7. Foros interlocales, que permitieran romper barreras artificiales, intercambiar experiencias y recursos sociales/culturales (destrezas, procedimientos, conocimientos).
8. Desarrollo de actividades a nivel de localidad, para discutir procesos de gestión del conflicto así como problemas específicos (comenzando por la relación entre calidad de la educación y frecuencia de conflictos negativos).
9. Construcción (y asesoría a las ya existentes) de redes que eventualmente puedan convertirse en interlocutores “con perspectiva” de los problemas educativos

Procedimos siempre con la convicción de que es necesario estimular el “contagio positivo”. Sin incurrir en optimismo ingenuo, nos quedó claro que aunque los problemas que existen son enormes, hay alternativas posibles y una gran reserva de capacidades, destrezas y voluntades para implementarlas (las alternativas). Pero de alguna manera ese capital social ha quedado oculto, invisibilizado. El término contagio positivo nace de una reflexión sobre la impotencia

aprendida y de las posibles formas de superarla. El resultado de tal impotencia es la incapacidad de utilizar el enorme capital social que existe en las instituciones escolares, y de propagar las experiencias, destrezas y conocimientos *que ya están ahí* de gestión exitosa y eficaz del conflicto. Quizás el resultado más importante de nuestra investigación sea este: ver profesores invirtiendo tiempo en contar pacientemente a colegas suyos cómo construir un comité de convivencia, un PEI adecuado, o una emisora escolar. No es una exageración decir que cerca del 20% de nuestra actividad de talleres y capacitación consistió en coordinar esta formación y convicción por pares, sin duda la más potente y eficaz de todas.

2. *¿De qué no se va a hablar?*

Ante todo, es preciso decir de qué NO trata este texto. No quiere hablar de los niveles excepcionalmente altos de violencia en las escuelas⁵ colombianas, entre otras cosas porque si hay algo que inmerecidamente ha pasado desapercibido en las últimas décadas es la naturaleza relativamente rara de eventos de carácter extremo dentro del aparato educativo⁶. Es decir, mientras que la violencia homicida se disparaba en Colombia en la década de los 80, en Bogotá la escuela salió relativamente indemne de esta oleada. En vez de ignorar este hecho —como lo hacen a menudo algunos medios de comunicación, para quienes la educación sólo interesa en tanto “fuente de problemas”, esto es, cuando hay homicidios, riñas, pandillas y satanismo— deberíamos sentarnos a reflexionar sobre él. Resulta más chocante aún cuando comparamos a Colombia con países como Estados Unidos que, con tasas de homicidios muy inferiores a las nuestras, enfrentan un problema de violencia escolar bastante más severo. No se trata, por supuesto, de minimizar los serios problemas de violencia escolar que afronta nuestra sociedad, sino de ponerlos en una adecuada perspectiva.

⁵ En adelante, por facilidad de exposición llamaré a las instituciones escolares de todo tipo *escuelas*, aunque por supuesto esto es inexacto desde el punto de vista administrativo.

⁶ Por supuesto, las agresiones brutales de actores externos sobre niños, estudiantes y docentes han sido atterradoramente frecuentes. Pero en lo que hago énfasis es que el sistema educativo “no produce” regularmente violencia; la recibe.

Tampoco quiere referirse a la “crisis de valores”, o a la “carencia de desarrollo moral”, dos de los motivos preferidos por psicólogos, especialistas en intervención, docentes, padres/madres de familia y opinión pública en general. Que sepa, hasta el momento nadie ha demostrado empíricamente que el “desarrollo moral” de un estudiante colombiano sea inferior al de uno peruano, mongol o costarricense. Por lo demás, ¿sí es posible afirmar que estamos enfrentando una crisis de valores? Desde una cierta óptica, sí. Desde otra, lo que tenemos es una suplantación de una sociedad bastante cerrada y homogénea -- una sola religión, un conjunto común de convicciones, un solo tipo de familia ideal -- por otra más abierta, dinámica y diversa.

La nostalgia es un sentimiento hermoso, pero no es un buen candidato a fundar una propuesta pedagógica que forme a las nuevas generaciones. Adelantándonos un poco a lo que se expondrá en las próximas secciones, uno de los resultados más interesantes del conjunto de investigaciones que se sintetizan aquí es que la abrumadora mayoría de los estudiantes tienen una gran capacidad de autoregulación, y sus conflictos se enconan porque las instituciones no tienen herramientas adecuadas para entender e interactuar con los mecanismos que han desarrollado espontáneamente.

Entonces, ¿a qué viene la alharaca con respecto del conflicto? ¿Si no estamos frente a una posible explosión en el próximo futuro, si no hay víctimas visibles, si al parecer en este terreno la sociedad colombiana tiene mucho que aprender de su sistema educativo, a qué viene la preocupación? La respuesta tiene al menos dos dimensiones. La primera es que, aunque efectivamente la escuela ha logrado evitar males mayores (en términos por ejemplo de explosiones abiertas de violencia) su gestión cotidiana del conflicto dista de ser satisfactoria. Si se clasifica el conflicto escolar en cuatro categorías básicas -- entre docentes, de docentes con estudiantes, de estudiantes entre sí, y de la institución con adversarios externos--, se encuentra que en todas ellas hay mucho por mejorar. No se aprovechan las energías positivas que podría desatar un conflicto, las partes no se expresan y sienten a menudo que son víctimas de la arbitrariedad, y por lo tanto casi siempre las heridas se enconan. Así que lo que llaman los

administradores “ambiente laboral” tiende a ser bastante tenso, con poca comunicación entre los distintos niveles y estamentos, por lo que no se genera una “inteligencia colectiva” que esté en capacidad de enfrentar exitosamente los problemas. La segunda consiste en la conexión entre capacidad adecuada de gestión del conflicto y calidad de la educación en el largo plazo. La Constitución de 1991 y la Ley General de Educación -- ambas producto de intensos procesos de participación y conciliación entre puntos de vista contrapuestos-- intentaron proponer guías para pensar una sociedad más dinámica, más abierta y menos proclive a la arbitrariedad. La idea era inundar a la práctica docente con nuevos contenidos de acuerdo a la guía que proporcionaban esos dos instrumentos. Se pensaba -- y con razón -- que solamente si el estudiante tenía un margen de maniobra que le permitiera discutir, afirmar críticamente sus propias posiciones y construirse como sujeto moral, estaría en capacidad de enfrentar nuevos contenidos más exigentes y más interesantes. Dicho de otra manera, se necesita de un ámbito democrático para formar ciudadanos dotados de destrezas que influyan de manera positiva en su trayectoria vital. Se suponía que el cambio del código de disciplina al manual de convivencia y la constitución de un gobierno escolar, entre otros, reflejaría este nuevo espíritu. No parece exagerado decir que esta es una de las apuestas vitales de la sociedad colombiana. Pues bien: aparentemente esta apuesta se está perdiendo. Y precisamente por el lado de una inadecuada gestión del conflicto, con amplios espacios para la arbitrariedad, la rutinización, el envío de señas equivocadas y la desinstitucionalización.

En síntesis, la situación es grave pero no por las razones que se aducen habitualmente. No porque las escuela esté siendo abrumada por una “cultura de la violencia” --aunque por supuesto tiene que enfrentar problemas relacionados con ella y con la ilegalidad --, sino porque la promesa de modernización y democratización contenida en instrumentos como la Constitución y la Ley General no se ha hecho realidad. Y una de las razones centrales para que esto esté sucediendo así es una inadecuado gestión del conflicto dentro de la escuela. Desde un punto de vista propositivo, la *apuesta todavía no se ha perdido*, y un conjunto de políticas públicas, diseños

institucionales específicos y procesos de formación podrían cambiar la situación para mejor.

3. *¿Entonces cómo enfrentar las dificultades?*

Intentemos sintetizar los resultados de un trabajo que en realidad comprendía dos momentos: investigación e intervención, por supuesto mutuamente relacionadas. ¿Qué se estaba investigando y proponiendo?

3.1. *Aspecto investigativo.* El equipo quería averiguar qué aprenden las distintas partes involucradas en un conflicto escolar. La idea no era tanto evaluar la corrección o incorrección de la actitud del docente -- hay algunos extraordinariamente lúcidos, otro no tanto-- sino más bien analizar al conflicto como un sistema de aprendizaje. Dicho de otra manera, queríamos estudiar al conflicto como un *dispositivo pedagógico*, en donde las partes intercambian mensajes y a partir de sus experiencias vitales desarrollan destrezas, expectativas, definiciones y formas de nombrar el mundo. A partir de allí, comenzamos a descubrir que había dos problemas muy serios en la gestión del conflicto dentro de la escuela. Primero, los diseños institucionales resultaban inadecuados y no había un espacio para negociar, discutir o criticar. El desacuerdo o se castigaba o se ignoraba, pero no se procesaba nunca, entre otras cosas porque las reglas de juego no estaban bien concebidas. Segundo, había serios desajustes entre el discurso sobre la disciplina y la moral, entendida de la forma más general y laxa, y las prácticas asociadas a ellas. Se debe hacer notar que hay una cierta obsesión alrededor de estos temas en la escuela bogotana. Por ejemplo, de un corpus de 174 Proyectos Educativos Institucionales nos encontramos con que más de 50 tenían como eje temático a los "valores": "fomento de los valores", "formación integral en valores", "rescate de los valores". Pero a menudo en la vida cotidiana la defensa de los valores implicaba la transgresión de reglas de juego básicas, incluyendo en ocasiones la propia ley colombiana. Más aún, muchas personas estaban aprendiendo no tanto este o aquel código de conducta explícito --independientemente de que ese código fuera o no adecuado-- sino más bien mensajes implícitos al estilo de: se castiga al débil, o al que no ha podido construirse

socialmente como peligroso; con los peligrosos se negocia. Esta contradicción atraviesa lo que podríamos llamar el “discurso del sentido común de la escuela” –y por supuesto no está desligada de la sociedad en que vivimos-- y tiene por lo menos tres implicaciones supremamente importantes (y nocivas):

-> *Leguleyismo*. Las reglas se usan y se exhiben, pero con el fin inmediatamente instrumental de obtener algún resultado. Es decir, los desenlaces son previsibles, en cambio las reglas no. Por ejemplo, en muchas ocasiones nos encontramos con estudiantes que estaban completamente seguros de que los castigarían, independientemente de la disposición que se invocara para hacerlo. Para que siempre haya un número suficiente de reglas que permitan que cualquier cosa se pueda apoyar en una de ellas, se necesita un ámbito institucional sobrecargado de “leyes”, y esto es precisamente la situación de la escuela colombiana. Los “manuales de convivencia” (ver el texto siguiente que los analiza) se parecen más a códigos de policía que a un conjunto de instrucciones para desarrollar alguna acción (lo que se supone es un manual), y están dotados de una poderosa musculatura jurídica. Así, en lugar de vigorosas relaciones cara a cara, tenemos un tramado de interacciones llenas de sospecha y desconfianza y mediadas por una saturación legalista.

¿Qué tiene de malo el leguleyismo? Su problema radica precisamente en su poder: permea el conjunto de las instituciones, situación de la cual la escuela es apenas un ejemplo⁷. Al codificar estrictamente todas las conductas de la vida cotidiana con una grilla finísima –para que cualquier transgresión por nimia que sea pueda ser adecuadamente tipificada–, se convierte en una tramposa caricatura del Estado de derecho. Tramposa, en la medida en que la invasión reglamentaria obstruye en realidad el ejercicio de cualquier derecho. Basta con reflexionar en lo siguiente: el Manual de Convivencia de muchas instituciones es más largo y tiene más contracciones jurídicas que el código de policía de bastantes países. Este reglamentarismo

⁷ Remitimos al análisis del fenómeno en Francisco Gutiérrez: “La ciudad representada. Política y conflicto en Bogotá”, IEPRI-Tercer Mundo, Bogotá, 1998

canceroso tiene otro efecto adicional: crea su propio lenguaje, completamente desligado de las prácticas cotidianas de la escuela y, lo que es mucho más grave, diseñado específicamente para obturar la riqueza de las relaciones cara a cara entre los miembros de la comunidad educativa. Fijense ustedes: a un juez no le debe importar mucho la situación de fulano, ni sus afectos, ni sus ideas, ni sus potencialidades específicas. ¡Pero este precisamente es el contenido de la actividad pedagógica! Al construir las interacciones sociales dentro de la escuela desde operadores discursivos y sociales leguleyos, se está perdiendo toda la riqueza de las relaciones cara a cara, de consideración y aprecio, que se podrían desarrollar en la escuela. Se está desarrollando la idea de que la autoridad es por excelencia distante e inaprehensible (una característica básica de los códigos es su solemnidad y hieratismo) y además opaca (entre más incomprensible la fórmula ritual, más fuerza tiene). Más aún, se está perdiendo la oportunidad de construir una noción compartida de justicia, a partir de indicaciones y deliberaciones (¿y no esto lo que en realidad es un manual?), en aras de una fórmula tramposa según la cual los que entendemos los códigos y somos capaces de descifrarlos somos dueños de la justicia. Pero esto a su vez genera una singular paradoja de aprendizaje: todo el mundo va aprendiendo que el código tiene múltiples interpretaciones y, a través de la imitación real, va forjando su propia justicia de bolsillo basada en párrafos e incisos, que se ajusta a sus intereses. Privatización de la justicia, cuyas consecuencias para el ejercicio de la ciudadanía puede llegar a ser muy grave.

→ *Carencia de democracia.* Aunque en muchos comentarios, artículos y discusiones sale a relucir la expresión “democracia escolar”, hay poca reflexión sobre lo que eso pueda significar. Naturalmente, aquí hay un problema general de la sociedad, que propuso un programa a su sistema educativo (“democratizarse”) sin precisar sus contenidos. En general, se pensó que instaurando unos cargos electivos de control (como la figura del personero estudiantil) y cuerpos colegiados allí donde las decisiones eran unipersonales (gobierno escolar), se había cumplido ya la tarea. Esa impresión es equivocada. No sólo las elecciones se han convertido en prácticas formales, sino que a menudo los escogidos no pueden ejercer adecuadamente el control y además

no saben qué hacer con él. Por ejemplo, un personero en una escuela que pasaba por un interesante proceso de reforma nos comentó que después de dos meses no sabía qué hacer porque ya había terminado todo lo que él y sus compañeros deseaban, y su comentario refleja una situación bastante generalizada.

En cambio, dentro de la escuela se encuentran muchas dimensiones de lo que podría llamarse “vacío democrático” que están sin resolver. Siendo como es una institución académica es lógico que se presenten opiniones divergentes, pero no hay espacios para ventilarlas. Así, el cuerpo docente está restringido por una camisa de fuerza, en la que sólo hay dos opciones, o estar completamente de acuerdo o entrar en una dinámica de conflictos agresivos y desgastantes que a menudo se envenenan y hacen invivible el ambiente laboral. En la relación con los estudiantes, hay un amplio margen para la arbitrariedad.

Es preciso subrayar que el concepto “democracia” requiere de una adaptación al ámbito escolar. Allí hay muchos aspectos que implican responsabilidades y derechos diferenciados, y a la vez problemas que no son delegables a la última instancia de una decisión mayoritaria. Pero por otra parte hay mucha más interacción cara a cara, la posibilidad de conversar, deliberar y negociar directamente con todas las partes directamente afectadas, cosa que por ejemplo es imposible o al menos muy difícil para un gobierno nacional, departamental o incluso municipal. Una de las carencias que más asombra en la actual escuela bogotana es la incapacidad de aprovechar el enorme potencial democrático de la simple conversación directa, y de crear espacios de deliberación e intercambio de ideas, puntos de vista e intereses (por equivocados que sean o que nos parezcan) en un ambiente tranquilo y equilibrado.

→ *Actitud defensiva frente al entorno (mediato e inmediato)*. Buena parte del discurso educativo corriente, de lo que podríamos llamar el sentido común de los actores dentro del sistema educativo, está atravesado por una mentalidad extremadamente defensiva frente a lo que está sucediendo en la familia, en el barrio, en el país, en el mundo. Esa mentalidad de “fortaleza asediada” genera una incompreensión radical de los códigos que manejan los jóvenes. Esos

códigos están diciendo algo, siempre que se quiera hacer el esfuerzo de traducción y adaptación que implica aprender un lenguaje nuevo. Buena parte del discurso sobre la “crisis de los valores” está montada sobre esta mentalidad de fortaleza sitiada por múltiples enemigos, y sobre la falta de claridad de lo necesario que es hacer el ejercicio de comprensión y traducción de los diversos lenguajes a los que uno está expuesto en una sociedad diversa.

Después de conversar con varios docentes, estudiantes y padres de familia entendimos que en este terreno era preciso hacer una evaluación muy equilibrada. Es indudable que la escuela se encuentra en una situación muy difícil, y que no es nada sencillo -- ni para un maestro ni para un padre de familia -- enfrentar problemas como el pandillismo o la droga. El error consiste en reducir el mundo que nos rodea a un compacto conjunto de males sociales y complots, porque entonces no solamente la mirada se empobrece sino que imposibilita una adecuada gestión de los conflictos. Aquí aparece una interesante contradicción, alrededor de la cual se definirá buena parte del futuro de nuestro sistema educativo. Por una parte --como lo comprobamos en múltiples entrevistas a profundidad con padres y madres de familia, en sondeos de opinión, en charlas y reuniones-- una de las instituciones que merecen más respeto en el conjunto de la población es la escuela. Y una de los intereses centrales de la sociedad colombiana es la educación (dato que de paso debería ayudar a superar las actitudes puramente defensivas). La escuela se ve con aprobación, admiración y esperanza. Por otra parte, casi siempre la escuela es incapaz de aprovechar ese enorme capital que la rodea. Está aislada de su entorno, desconfía de él, lo ve como fuente inagotable de problemas y embrollos y rara vez habla con sus actores y líderes. Es como si una persona con problemas de dinero se negara sistemáticamente a utilizar una chequera con muy buenos fondos que tiene a su disposición.

Lo interesante de esos problemas que identificamos durante la investigación es que aprehendían puntos de encuentro entre varias dimensiones. Por ejemplo, para entender las dificultades en la gestión del conflicto había que descifrar las prácticas y los discursos (siendo unas y otros tanto parte del problema como parte de la solución). Era necesario describir y analizar actitudes, pero

también estrategias, formas de relacionarse y diseños institucionales. Más que moralizar sobre cómo debía ser “la gente” y no era (un poco como llorar sobre la leche derramada), queríamos encontrar resultados de la interacción entre los seres humanos que eran independientes de la voluntad de cada uno. Del panorama que hemos descrito sacamos tres conclusiones básicas, que después presentaríamos y aplicaríamos durante la intervención:

Primero: la mejora de la gestión del conflicto pasa por un proceso exitoso de construcción y reforma institucional. Si se piensa bien, esto es bastante (y fundadamente) optimista. Lo que significa esta conclusión es que aunque en casi todas las escuelas hay núcleos muy fuertes de docentes y estudiantes “gomosos”, llenos de talento, inquietudes y energías, las cosas no funcionan bien porque las reglas de juego y las formas de interacción están mal construidas. No basta con aprender unas técnicas en un manual o repetir unas fórmulas (muchas de las cuales han tenido efectos comprobablemente nocivos) sino generar procesos de cambio capaces de identificar problemas y “fallas arquitectónicas” en la institución. Reemplazar estos diseños por otros más adecuados es una tarea grande, comprometedora, que se encuentra en el núcleo de las apuestas de futuro de la sociedad colombiana: no sólo significa mejorar nuestros aprendizajes de conflicto sino sentar las bases para una educación mejor y más moderna.

Segundo: la gestión adecuada del conflicto implica a la vez un aprendizaje y la producción de un tejido social. Para gestionar adecuadamente el conflicto hay que romper lugares comunes, deshabituarse a las explicaciones cómodas, pensar más y gritar menos. En nuestra sociedad la capacidad de escuchar está bastante atrofiada, porque se respeta excesivamente al que grita más. Un mediador o un conciliador, por el contrario, tiene que ponerse en los zapatos del otro, evaluar y entender detalladamente sus razones, independientemente de que esté de acuerdo con él/ella. Aparte del entusiasmo por el grito, aquí ha hecho carrera una suerte de “explicación ventrilocua”, en donde se silencia al otro suponiendo que sabemos ya de antemano sus motivaciones o las causas profundas de su conducta. Este síndrome se refleja en la vida cotidiana escolar: “tú no te quieres a ti mismo”; “en el fondo lo que te conviene es esto, aunque no te des cuenta de ello”.

Nótese cómo en estos sencillos ejemplos se utiliza el discurso de la tolerancia y la comprensión para arrebatarle la voz al otro. Si una de las deformidades básicas de nuestra sociedad es que carece de orejas, hay que hacer énfasis en la capacidad de escuchar, pero también en la modificación de los discursos que conducen a la sordera y al aislamiento. La virtud máxima del gestor del conflicto es precisamente una de las que más debían ser premiadas en una institución como la escuela: deseo de aprender todos los días y curiosidad. Pero esto está relacionado con la construcción cotidiana de un tejido social.

Tercero: para gestionar mejor el conflicto hay que involucrarse en un proceso largo de aprendizajes mutuos (de los docentes y los estudiantes, de la escuela y su entorno, de los padres y los docentes, para nombrar sólo unos ejemplos) que implique adquirir compromisos y tener en cuenta muchos intereses. Este principio se puede dividir en varias constataciones. La principal es que enseñar en medio del conflicto (o por medio de él) va en muchas direcciones: el padre enseña al niño, éste al docente, el docente a otro, éste a una madre de familia atribulada... Adicionalmente, hay que recalcar continuamente que dentro de la escuela hay muchos intereses y muchas maneras de ver el mundo. Es frecuente sentirse amenazado al toparse con otra manera, muy diferente, de mirar la vida. Pero si uno lo piensa bien y se da cuenta de que no necesariamente hay UNA perspectiva correcta, sino que varias pueden convivir, la sensación de amenaza desaparece (al menos parcialmente). La ética y la cultura son asuntos muy distintos a un ejercicio de la "Aritmética" de Baldor, que siempre tienen una sola solución correcta. Por último, la noción de responsabilidad -- no sólo de ser responsable, sino de "responder ante los demás" -- es absolutamente vital para el funcionamiento de una institución. La responsabilidad, en esta doble acepción, se ha perdido y es preciso resucitarla entre otras cosas porque constituye uno de los vacíos democráticos más profundos de la escuela. Si todos tienen que responder, hay mejores condiciones para fundar instituciones autoreflexivas, capaces de pensarse a sí mismas, de identificar sus problemas apenas aparecen (diagnóstico temprano), de acopiar los recursos para solucionarlos (planeación) y de tener en cuenta a todas las partes

para tomar las decisiones (democracia). Más adelante se enfatizará en la importancia que tiene esto para la gestión del conflicto dentro del sistema educativo.

3.2. *Intervención.* A medida que durante el proceso de investigación íbamos aclarando estos puntos, en conversación permanente con un grupo muy valioso de maestros, logramos identificar algunos principios básicos para una adecuada intervención. En realidad, las escuelas que estaban encarando problemas serios se podían dividir en dos categorías: aquellas que se empeñaban en procesos exitosos de reforma institucional (y hay que subrayar que *sin excepción* estos procesos habían sido impulsados por maestros o por directivos por iniciativa propia, mucho antes de que apareciera nuestro grupo de investigación), y aquellas que no. Ambas tenían problemas, incertidumbres, resbalones repentinos, “incendios”, como se suele decir. Pero las primeras *siempre* salían mejor libradas, se recuperaban más rápido, aprendían con más facilidad de los fracasos y se empeñaban menos en “guardar rencor” y más en “mirar hacia” adelante.

Este mensaje simple y profundo que nos estaba dando la práctica docente lo resumimos en una expresión: hay que desatanizar el conflicto. En muchas escuelas éramos rechazados inicialmente, porque se pensaba que aceptar que “aquí se producen conflictos” conduciría a un estigma. Ahora bien, sería una irresponsabilidad –y sobre todo en una sociedad como la colombiana-- afirmar que “los conflictos son buenos” y dejar la cosa de ese tamaño. Hay, por supuesto, conflictos positivos y negativos; algunos conducen a la destrucción de vidas humanas, de patrimonios colectivos e individuales, de tradiciones; otros mantienen costos –humanos y materiales-- restringidos y en cambio crean nuevas miradas y energías. La idea es reemplazar los primeros por los segundos, y la mejor manera de hacerlo es crear espacios de discusión, de canalización y expresión de intereses y de ritualización de la confrontación. Dicho de otra manera, al permitir que las ideas contrapuestas se expresen uno sigue teniendo adversarios, pero ya no tiene enemigos. Un ejemplo puede servir para ilustrar esta idea: en las escuelas en donde el conflicto puede tener expresión abierta, existe lo que llamamos “oposición leal”. Es decir, personas que propugnan por cambios en la orientación de la institución, pero que no están

empeñadas en destruir o sabotear la que existe. En cambio en muchas otras partes nos encontrábamos con una “oposición desleal”, que producía situaciones extremadamente tensas y dolorosas para todas las partes.

Así que en buena medida nuestra intervención siguió la siguiente ruta: analizar las innovaciones que estaban haciendo los propios docentes y directivos en términos de gestión del conflicto – >pensar esas innovaciones, ver las razones de sus éxitos o de sus fracasos parciales–>presentar el análisis a los protagonistas del proceso y, si ellos querían, asistirlos en el terreno. De este enriquecedor ir y venir sacamos las siguientes ocho conclusiones sencillísimas pero, creemos, sumamente importantes, de cuándo son exitosos los procesos que apuntan a mejorar la convivencia dentro de la escuela:

1. *El mejoramiento de la gestión del conflicto está inmerso en un propósito de construcción y reforma institucional.* Ya lo dijimos antes, pero nunca se insistirá lo suficiente: cada escuela debe buscar la ruta para dotarse de los instrumentos adecuados. Por ejemplo, en el colegio Luis López -- cuyo estupendo proceso está descrito en el video que acompaña a este libro -- crearon un Comité de Convivencia que rápidamente se convirtió en un centro de pensamiento sobre el conflicto y enfrentó con éxito situaciones muy delicadas. En el Liceo Magdalena Ortega decidieron dejar a un lado el Manual de Convivencia y en cambio hacer un manejo incremental de las relaciones profesor(a)-alumna a través de compromisos específicos. En otras partes, actividades extracurriculares (como emisoras de radio) o académicas permitieron crear grupos muy fuertes que combinaban a maestros y alumnos, y que cambiaron a una gran velocidad --que ni los propios protagonistas esperaban -- todo el clima institucional. Pero esto nos lleva al siguiente punto.

2. *Si no se forman equipos, los resultados son precarios.* En la conformación de los equipos, los maestros juegan un papel vital, porque son el componente de la comunidad educativa menos expuesto a rotación. Ni en Colombia ni en nuestro sistema educativo hay una gran tradición de trabajo en grupo. Por ejemplo, muchas veces los Pei son simplemente la suma de lo que se le

ocurre a cada uno (en el mejor de los casos, a cada área), pues nadie quiere que “se le metan en su tema”. Es el momento de comenzar a caminar en la dirección contraria. Los equipos construyen inteligencia colectiva, tejido social y tradiciones. Pero hay además un aspecto crucial: son el depositario de los aspectos autoreflexivos de la escuela. Hay una pregunta que siempre está en el ambiente cuando se habla de intervenciones externas en situaciones de conflicto extremo: ¿qué va a pasar cuando se vayan los asesores? Esta pregunta no está muy bien formulada, porque en la práctica hemos visto cómo los procesos exitosos “atraen” conocimientos y apoyos. Pero expresa una inquietud completamente legítima. Y la única respuesta sensata parece ser la siguiente: cuando hay equipos fuertes dentro de la escuela, sobreviven a muchos altibajos y el proceso es sostenible; de lo contrario, no.

3. *Se necesita tiempo para construir valores comunes.* Conceptos como justicia, democracia, equidad, no son sencillos ni autoevidentes. Se requiere de mucha práctica para que todos los miembros de una institución hagan una puesta en común de lo que significan esos términos. Dicho de otra manera, cuando gestiono un conflicto hablo a las partes pero también a toda la comunidad educativa: estoy dando señas, que todos leerán a su manera, de cómo concibo la justicia. Una redefinición cotidiana, en la que se producen fisuras, quiebres y manchas cuando aparecen inconsistencias y contradicciones. La aspiración a largo plazo del gestor de conflictos es crear una comunidad normativa. En ella por supuesto aparecerán los conflictos, pero las partes estarán dotadas de un lenguaje común para nombrarlo y discutirlo.

4. *Necesitamos nuevos discursos.* Como verá el lector en el capítulo siguiente (sobre los Manuales de Convivencia), los “sentidos comunes” que se manejan dentro de la escuela pueden contener muchos problemas y conducir a agudos conflictos. A veces las recetas que se ofrecen para solucionar los conflictos hacen más daño que bien. En lugar de recetas y fórmulas cómodas, necesitamos pensar con paciencia –la virtud de las virtudes para el gestor del conflicto– problema a problema y sobre todo entender y aprender de experiencias vivas. Esto lo llamamos “contagio positivo”: ¿si estamos tan confiados en que “las mañas son contagiosas”, por qué no

tener un mínimo de optimismo razonable y pensar que también las virtudes y prácticas exitosas se propagan? Nuestra labor demostró que los maestros estaban vitalmente interesados en la experiencia de sus pares, y podían aplicar lo que les servía a sus propias instituciones.

5. *El cambio institucional debe ser adecuadamente gerenciado.* Muchas escuelas tienen grandes dificultades para usar los recursos humanos de los que disponen. El ejemplo más evidente en el terreno de la gestión del conflicto es el de los orientadores. Entre el cuerpo de orientadores abundan las personas valiosas, pero tienen tal cantidad de tareas dispersas, algunas de las cuales demandarían un alto nivel de conocimiento especializado, que rara vez pueden dedicarse a hacer las cosas bien. El resultado es que ni los orientadores se sienten satisfechos con su papel en la institución ni esta cuenta con el equipo adecuado para enfrentar los problemas humanos y sociales que típicamente dan origen a los conflictos más agudos. Por otra parte, si padres/madres y docentes sienten que el cambio está “despelotando” a su institución, rápidamente se genera una oposición a ultranza que bloquea todo esfuerzo de avance.

6. *Se deben establecer nuevos canales de comunicación real.* Es decir, la escuela debe reaprender a conversar. Antes que acusar automáticamente al niño o joven de “no quererse a sí mismo” -- para poner como ejemplo una de las múltiples expresiones cotidianas con las que se mata cualquier posibilidad de charlar con el otro y escucharlo -- , darle espacios para que se exprese. Hay muchas maneras de hacerlo. En el colegio Luis López, y después de él muchas instituciones, la radio escolar jugó en este sentido un papel fundamental. En el Liceo Magdalena Ortega la rectora fue vital para “abrir las compuertas” y generalizar un estilo amigable y receptivo a la hora de dirimir diferencias.

7. *Hay que relacionarse con el entorno.* La escuela puede jugar una labor pedagógica vital frente al entorno. También debería aprender de él constantemente. Por ejemplo, es increíble que en las ciencias sociales se hable de todo menos de la historia, y la geografía, y la política, y la cultura, del barrio y del territorio que habitan los muchachos. No podemos dejar pasar desapercibido en este sentido un vacío muy grande en la constitución del gobierno escolar: la

débil presencia –en realidad, en la mayoría de los casos la ausencia – de padres/madres de familia organizados en la vida escolar. La gran excepción con la que nos topamos fue el Colegio Brasilia, pero todavía no tenemos a nuestra disposición –ni en cantidad ni en intensidad-- suficientes experiencias para elaborar sobre el tema.

Relacionarse con el entorno tiene un impacto directo en la gestión del conflicto. Es verdad que no se debe esperar una “conversión” milagrosa de los actores violentos que a menudo agreden a la institución, a los profesores y a los niños, pero en la medida en que cada vez más personas sientan a la escuela como suya, hay una protección muy real contra la generalización de las agresiones externas. En este sentido, los docentes del Luis López tuvieron la capacidad de suscitar un cambio ejemplar: cada vez más le sacan más jugo y sentido a su entorno. Por supuesto, siguen los problemas, pero esto nos conduce directamente a la última conclusión.

8. *Paciencia, paciencia y más paciencia.* Los conflictos no se acaban sólo con buena voluntad. De hecho, hay algunos que duran muchísimo tiempo. Por eso preferimos hablar de gestión en lugar de resolución. Una buena gestión del conflicto garantiza ante todo tener a alguien con quien hablar, en el doble propósito de defender los propios intereses y buscar una solución. No tengamos la esperanza ingenua de que se va a lograr que la gente se porte como nosotros quisiéramos. Tampoco renunciará de un día para otro a sus intereses (anda, no tiene por qué hacerlo). Esta sencilla idea – no aconductar al otro, sino entenderlo aunque sea para saber por qué estoy en desacuerdo con él – ha demostrado ser de difícil comprensión para cientos de personas en nuestra sociedad. El desacuerdo y la oposición son experiencias dolorosas pero civilizadoras. Por otra parte, no se debe creer que en una sociedad como la nuestra desaparecerán automáticamente todos los problemas y tensiones que pesan sobre la escuela. Nosotros sólo podemos tratar de convertir conflictos de mal tipo (destructivos, costosos, sin salida) en otros mejores; y en medio de esa tarea, construir tejido social, normas y destrezas, lo que a su vez nos permitirá afinar nuestra gestión, lo que producirá más tejido, y así sucesivamente... Un círculo virtuoso, que necesita paciencia y visión: la virtud, precisamente, de

los tejedores.

4. *Construyendo convivencia*⁸

En el Liceo Magdalena Ortega, la rectora Marta Luz García decidió que en lugar de la obediencia se privilegiaría el sentido de pertenencia y la capacidad de conversar. Este sencillo punto de partida ha generado una verdadera revolución dentro del Liceo.

El Magdalena Ortega no se ha centrado sobre el Manual de Convivencia ni sobre algún instrumento formal que permita codificar la relación transgresión-castigo. Más bien se piensa en derechos y deberes descubiertos y refrendados cotidianamente. *"En derechos y deberes tenemos ventajas porque las reglas se van construyendo cotidianamente. El manual de convivencia se hace viviendo, el manual se hace de acuerdo a lo que vive la gente"*. Esto significa que las reglas de juego y las normas son apropiadas a través de ejercicios permanentes de negociación y realización de acuerdos y compromisos entre docentes y estudiantes. La presencia de la familia sigue siendo precaria, lo cual es una debilidad del proceso, aunque la verdad es que en comparación con la mayoría de las instituciones es alta.

En lugar de un refinamiento permanente del castigo, la sanción y el manejo de la culpa, se ejercita permanentemente la auto-reflexión. Se "induce" por medio de preguntas un ejercicio de argumentación (no de justificación) sobre los propios comportamientos, sus consecuencias, las opciones con las que se cuenta para decidir y los compromisos que se pueden desprender de ese análisis. En palabras de una estudiante: *"Yo al principio peleaba mucho con mi mamá por el manual, decía que donde está el manual, pero me hicieron caer en cuenta de que era, yo lo veo bien porque el manual de convivencia como te decía persigue a la que hace esto y esto, sanciona, aquí no sanciona, aquí te hacen caer en cuenta de tu error. Aquí tu hablas con todo el*

⁸ Este acápite se apoya en entrevistas a profundidad a la rectora, el cuerpo docente y las estudiantes; en dos bases de datos en donde se recogen los instrumentos de convivencia del Liceo Magdalena Ortega; y en un recuento monográfico de Mauricio Barón, miembro de nuestro equipo, sobre el proceso.

mundo, aquí, que si el manual de convivencia dice, no puede traer alcohol o trago a alguna actividad acá en el colegio, ese día se requisaba porque posiblemente las niñas meten trago, no aquí no, porque eso no se prohíbe, eso ya sabemos que no se puede hacer, o sea ya cada niña sabe que para que traer trago, para que me voy a emborrachar y me voy a volver como boba, un animal que va para todas partes y no sabe qué hace, para qué, si, o sea ha sido trabajo de orientación"⁹.

La idea inicial de la propuesta era la de conocer a la estudiante, creando los canales adecuados para que cada una se pudiera "presentar" en la conversación y la actividad diaria. Esto implicaba un trabajo mancomunado de parte de directivas, profesores y, de manera central, coordinación y orientación. No es casual, a propósito, que en el Liceo se haya podido encontrar un papel específico para la orientación, y que éste haya resultado vital para todo el proceso. Se trataba de indagar en las motivaciones e intereses de las estudiantes con respecto a su vida escolar y familiar. La pregunta era sobre cómo aprenden las estudiantes, qué las motiva, que les interesa y por qué. Con base en la materia prima que ofrecían las primeras y tentativas respuestas a este interrogante, se empezaron a trabajar conceptos como identidad y autonomía pero, y esto nunca se subrayará lo suficiente, apoyadas en la experiencia vivida de todas las partes. La identidad se empieza a relacionar con aspectos que preocupan tradicionalmente a las instituciones y que se convierten en temas centrales de la convivencia escolar (sobre todo cuando se trata de mujeres): el uniforme y la presentación personal (maquillaje, por ejemplo). ¿Cómo se enfrentaron en el Magdalena Ortega a estos pequeños-grandes problemas? Combinando los sentidos de "apropiación" y "lo razonable". En cuanto a lo primero, mantener las condiciones de funcionamiento de la institución es cuestión de todos, no de unos pocos cuasi-policías. Pero esa "vigilancia permanente" podría convertirse en algo terriblemente totalitario. En el Magdalena han evadido la trampa con un sentido de lo razonable, que no permite llegar hasta el absurdo: la disciplina es un medio, no un fin. " *...una vez por ejemplo paso algo muy lindo y es que*

⁹ Las narrativas que aparecen entre comillas y en letra cursiva, son producto de las entrevistas realizadas a Estudiantes, Directivas y Profesores de la institución. Para posteriores párrafos, los que aparecen entre comillas pero sin cursiva son apuntes extractados de los diarios y notas de campo.

estábamos en el aula múltiple, en una reunión con todo el colegio, y una niña tenía que intervenir, creo que era sobre el día del padre, no sé, creo que a todos les interesaba y pasó una niña y todo mundo comenzó no bájese, y Marta Luz dijo " y porqué no la dejan hablar es una alumna". Le dijimos: no, es que ella no tiene bien el uniforme y no la dejamos hablar porque no estaba presentada para hablarles, y entonces por ejemplo si yo veo que una amiga mía esta mal presentada yo le digo vaya vistase, póngase como es, porque no es así y de pronto por la sudadera la profesora de educación física si molesta un poquito, o sea a que mire que está pendiente del color y esas cosas porque uno tampoco puede estar como un payaso porque no está bien. Se maneja de esa forma, se maneja que una alumna esta mal vestida, la sancionen las compañeras y si yo le voy a decir que esta mal vestida yo no soy una profesora, por eso todas andan así bien no hay ninguna con la falda a si altísima y con un saco que no es, no todas andan mas o menos bien. Esto, si se llama uniforme, entonces todas estamos uniformes".

La generación de espacios de expresión, como los han llamado en el Liceo, ha sido factor clave en el proceso. La creación de un comité de directores de grupo, el impulso de los Consejos de la institución y de las reuniones de áreas fueron generando la posibilidad de debatir e intercambiar acerca de estrategias pedagógicas tanto para la academia como para la convivencia. Allí los Profesores discuten sobre los procesos de aprendizaje de los grupos en general y de las estudiantes en particular. Esto permite aunar esfuerzos pedagógicos para ajustar metodologías, socializando la experiencia de cada uno de los Docentes y estableciendola posibilidad de crear vida académica y redes de apoyo entre ellos. Además, la rectora gestionó talleres de capacitación y asesorías que permitieran contar con herramientas teóricas y conceptuales, para entender los cambios que se empezaban a gestar.

Hay que destacar que desde el principio se intuía una fuerte relación entre gestión del conflicto y el tipo de educación que podía ofrecer el Liceo. Según la rectora: *"No teníamos un plan definido, para decir exactamente por donde íbamos a agarrar , Teníamos una base conceptual general, pero lo que se desprendió de allí fue más basado en lo empírico en lo que se empezó a*

vivenciar. Desde el principio se pensó en entrelazar lo académico con la convivencia, la idea era dirigir las acciones hacia un proyecto pedagógico, tomando currículo y Manual de Convivencia". Una primera fase del proceso se desarrolló a través de la capacitación a maestros sobre el concepto de "trabajo por procesos", con preguntas del siguiente tenor: ¿Cómo aprenden las estudiantes? ¿Qué les interesa aprender y qué las motiva a ello?

"Empezó el cuento del no castigo, se visionó que el tema de identidad era indispensable, se pensó que desde la misma Escuela se fomentaran ambientes más afectivos...al principio esto no se visionaba dentro de una discusión académica...se empezaron a crear espacios de reflexión colectiva donde se pudieran devolver las reflexiones, poner a otros a pensar y saber que eso también se hacía porque muchas veces no se tenían las respuestas y eso posibilitaba involucrarlos". La intención de construir ambientes de confianza y expresión se fue trabajando desde las iniciativas de profesores y estudiantes. En general, se hizo énfasis en enseñar preguntando, y "desde arriba" se dieron señas claras de querer escuchar. Un buen ejemplo fue "el bazar de la identidad", en donde se alentaba a las estudiantes a mostrar sus anhelos, ideas y dudas profundas a través de distintas formas de expresión. El bazar resultó inquietante, pero precisamente ese era su objetivo.

Desde orientación, las aulas y el trabajo de coordinación, se empieza a trabajar para que las estudiantes aprendan a solucionar sus propios problemas (el principio de autonomía). Una profesora desde su clase incorporó la idea de los acuerdos y compromisos, en torno a cómo hacer que las estudiantes entiendan qué es un derecho, un deber, una norma y cómo seguirla. Esta propuesta se empieza a extender a las áreas, los cursos, el personal administrativo, por medio de ejercicios de concertación.

No todo ha sido color de rosa. Aparte de los sobresaltos individuales y colectivos que enfrenta un proceso de estos, surgió un cuestionamiento profundo: ¿acaso reemplazar un reglamento escrito y claramente codificado por un conjunto de acuerdos incrementales no era dejar un vacío normativo? Seguramente ha tenido costos. A la vez, sus virtudes son muchas y evidentes.

Resaltamos la que a nuestro juicio puede ser la principal. Una parte sustancial de la experiencia de la modernidad (y de la democracia) es aprender a convivir con la ambigüedad, con situaciones que no pueden presentarse en términos de blanco o negro, correcto o incorrecto. En este sentido las estudiantes del Liceo se orientan admirablemente bien. En el proceso han aprendido a argumentar y reflexionar sobre sus propios intereses y comportamientos; han desarrollado la capacidad de tomar decisiones y asumir consecuencias; han tenido la oportunidad de participar en la vida de la institución, deliberando y compitiendo en un mundo (la escuela) que ellas mismas han ayudado a diseñar.

Se han generado muchos liderazgos, pero aún subsisten dificultades. Además: ¿es posible mantener ese ritmo de participación? ¿Podrán 'sostener la caña'? Dice una estudiante: *"el proceso no ha sido fácil y es un proceso que no se estancó sino es un que día a día se construye, entonces eso hace que sea un poco mas difícil y mas complicado, para esas personas que tienen como nosotros mismos una naturaleza ya como estudiantes y esa naturaleza expresar un defecto es por lo menos la pereza de pensar y es una naturaleza que no se nos ha quitado, por lo mismo, porque es algo que vino con nosotras y que es muy difícil y que estamos en proceso de cambiar"*.

Ahora bien: ¿cómo piensan y gestionan el conflicto en el Liceo? Consideran *"el conflicto como un hecho pedagógico"*, lo cual se traduce en conversación (y negociación, si es necesario) directa entre las partes. La posibilidad de buscar un tercero que ayude cuando también existe, y la definen en principio las mismas partes. La distancia entre los comportamientos iniciales – gritar y salir corriendo-- y los finales –discutir, alegar si es necesario, llegar finalmente a acuerdos-- es bastante dramática. *"Todo lo que hemos forjado durante todo un año, por lo menos me ha enseñado a dar la cara a los problemas, a no huir, porque eso era lo que estábamos haciendo antes, huir de los problemas, si la persona me hace algo entonces yo empiezo a echarle leña por otro lado, a hacerle la vida imposible y hasta que entonces ella no se sienta mal, entonces yo no la dejo en paz"*. Y dice otra estudiante: *"la fundamentación de*

valores la personalidad que como estudiantes nos han forjado, yo creo que es eso, el darle la cara a la otra persona sin necesidad de andar armándole la guerra bobamente sino decirle oiga tengo este problema con usted, porque es así conmigo, arreglemos el conflicto entre las dos sin necesidad que las otras personas le echen leña al fuego, es aprender a frentear la situación".

¿No es esto el tránsito de la minoría a la mayoría de edad, un tránsito que muchos de nosotros no hemos dado completamente? Vale la pena destacar que tener como interlocutores a estudiantes del tipo que está formando el Magdalena Ortega implica también un cambio en la mentalidad y comportamiento de los docentes y las directivas: ellos ahora tampoco podrán huir de los problemas con un grito, un desplante o una decisión agresiva; también tendrán que crecer.

Nótese que no hay una fórmula única: en el Luis López de Mesa funcionó extraordinariamente bien un Comité de Convivencia, mientras que en el Magdalena Ortega no hay un grupo o persona que tengan funciones especializadas con respecto de la gestión del conflicto. Se le da a los directores de grupo la tarea de "identificación temprana", pero lo fundamental es la CONFIANZA que se ha construido a partir de acuerdos y compromisos que buscan aprender a "leer al otro: interpretar al otro", "aprender a escuchar", frases emblemáticas para la institución que implican una superación radical de la "sordera". Por ello, el Liceo es cotidiana, radicalmente autoreflexivo: *"Ellas deben argumentar el porqué de una situación positiva o negativa, porque de pronto falta trabajarlo con la estudiante de manera consciente, deben aprender a hacer síntesis y entender que pasó, lo que también exige capacidad y conocimiento de contexto de parte del docente"*. Como el conflicto se ve desde esta perspectiva, deja de ser una gran tragedia. Mas que "¿Quién ganó?", aunque esto por supuesto sigue importando, cuenta *"¿Qué aprendí?, ¿Qué me quedó?"*. En el Liceo se ha buscado desarrollar este criterio permitiendo no sólo la participación sino sobre todo la deliberación de estudiantes y de profesores, lo que encadena autoreflexión con lo que ellas/os llaman "criterios de responsabilidad". *"Estamos aprendiendo de pronto a entender que hay muchos caminos para elegir"*.

La idea ahora es "exportar" estas ideas-fuerza de la gestión del conflicto a la vida académica,

aunque aquí están todavía muy lejos de haber conseguido éxitos plenos. Pero cuando uno habla con una estudiante del Magdalena Ortega, con su madurez, capacidad de “no huirle a los problemas”, claridad y compromiso, comprende que en esta institución nos han mostrado un camino a todos nosotros.

La gestión del conflicto escolar: un análisis desde los Manuales de Convivencia

Francisco Gutiérrez Sanín¹

1. Introducción

1.1. El problema. Objetivos. El presente texto pretende ofrecer una mirada al discurso pedagógico dominante en las instituciones educativas bogotanas, con el fin de ofrecer explicaciones sobre las dificultades que enfrentan a la hora de gestionar adecuadamente sus conflictos.

¹ Con la colaboración de Yenny Caicedo, Twiggy Ortegón, Faustino Peña y César Rocha

Tales dificultades son llamativas por varias razones. Primero, se ha producido un rediseño significativo de la escuela² desde la constitución de 1991, con la creación de nuevas instancias para la gestión y el manejo del conflicto. Esta batería institucional — comunidad educativa, gobierno escolar, comités de conciliación, personeros, orientadores, mediadores, entre otros — aparece formidable, por lo menos en el papel. Segundo, al tenor de semejante rediseño ha adquirido un papel dominante un nuevo discurso, cuyos tópicos centrales se han tomado prestados del *ethos* constitucional. Se supone que en el fondo este discurso, con su entusiasmo por la tolerancia y los valores compartidos como bien supremo, constituye un poderoso dispositivo anti-violencia. Tercero, varios sondeos de opinión, tanto nacionales como distritales, locales y barriales³, coinciden en mostrar que la educación constituye una de las principales — a veces la única — apuestas de futuro de los habitantes de este país, y la escuela una de las instituciones más legítimas entre la población⁴. Sólo la iglesia católica posee un patrimonio semejante. ¿Por qué, pues, no puede la escuela utilizar su “capital social”, no digamos ya para proyectarse proactivamente sobre el entorno, sino ni siquiera para resolver sus propios conflictos internos?

Una explicación trivial — a la que con desgracia se acude con alguna frecuencia — a este conjunto de problemas es que los educadores “se portan mal”, no hacen las cosas bien. Es evidente que las prácticas sociales dentro de la escuela son a menudo erráticas o simplemente arbitrarias. Pero el “mal comportamiento” a su vez demanda una pregunta: ¿por qué se produce? Es claro, por otra parte, que los procesos de cambio deben partir de lo que existe. La sociedad no puede esperar a que una repentina conversión transforme a todos los educadores en atletas

² De ahora en adelante, utilizaremos los términos “escuela” e “institución educativa” como sinónimos, yendo así por comodidad un poco en contravía de la terminología normativa, que diferencia entre escuela y colegio.

³ Entre ellos uno realizado por el equipo de investigación que presenta este informe, en los barrios que constituyen el entorno inmediato del colegio Luis López de Mesa.

⁴ En el sondeo al que nos referimos en la nota anterior, el colegio resultó con un nivel más alto de aprobación incluso que la iglesia. Quizás eso se deba al crecimiento de confesiones protestantes en el entorno del Luis López, pero no deja de ser notable.

morales, tolerantes, tiernos y sin intereses personales⁵. A la vez que se desarrollan campañas y procesos educativos dirigidos al crecimiento personal de los propios docentes, es preciso concentrarse en los *diseños institucionales*, en las *prácticas sociales* y en el conjunto de *estereotipos*⁶ y *tópicos argumentales* que se producen en la actual práctica pedagógica, para eventualmente ofrecer recomendaciones a procesos de cambio que puedan desarrollarse en las dos direcciones: de lo micro a lo macro, con experiencias piloto que ofrezcan alternativas a nivel de escuela y eventualmente de localidad; y de lo macro a lo micro, con respuestas que ofrezcan alternativas a nivel de políticas públicas.

1.2. La metodología. Como en otras partes de este informe, así como en los tramos anteriores de esta investigación, nos hemos centrado en los diseños institucionales y en las prácticas sociales, en este texto lo haremos en los estereotipos y tópicos argumentales.

⁵ Esto no es caricatura: se lo he oído varias veces a diversos académicos y analistas en distintos seminarios. El "egoísmo" sería en esta versión la fuente de todos los males.

⁶ No utilizamos la expresión estereotipo peyorativamente. Le damos el siguiente significado: una estructura argumental altamente formalizada y estilizada, a la que echan mano diversos actores en uno o más contextos. Por ejemplo, un estereotipo que ocupa un lugar de gran centralidad en los manuales de convivencia y que repiten también los docentes en conversaciones espontáneas es que los padres son "los primeros y principales educadores de sus hijos" (en algunos manuales esta frase aparece entre comillas, lo que sugiere que los propios autores de los manuales perciben su frase como un estereotipo). Por supuesto, calificar una expresión o un dispositivo retórico de estereotipo no dice nada

Los estereotipos y los tópicos argumentales son un eslabón fundamental en la cadena de explicaciones de cómo es un tejido social. Son una de las primeras y más importantes evidencias de cómo se constituye la red de sentido en la que está inmersa la acción social. A la vez, nos presenta aspectos de las normas, los valores, las reglas de juego, las racionalizaciones y las racionalidades de los actores. Con mucha más razón es así cuando se trata de “textos canónicos”, como lo son los Manuales de Convivencia: es decir, de patrones de exposición muy estrechos, con frases hechas y en las que lo importante son las pequeñas variaciones alrededor de un tema común.

1.2.1. Es por ello que el análisis de los manuales nos da una perspectiva extraordinariamente rica del “discurso pedagógico dominante”. Lo que nos importa no es tanto cómo y cuánto se utiliza el documento en la vida cotidiana de la escuela⁷, sino la materia prima con la que cuenta la institución educativa para narrarse y pensarse a sí misma. En esas narrativas y explicaciones encontramos un trasunto de sentido común, un horizonte cultural compartido y una serie de convicciones “naturales” que constituyen a primera vista una “caja negra”. Lo que nos llevó al análisis de los manuales fue la intuición de que abriendo esa caja se pudieran eventualmente encontrar claves de explicación sobre el tremendo fracaso de la escuela para regular sus propios conflictos.

⁷ Es un lugar común de los analistas sociales que se han dedicado a temas educativos afirmar que el Manual no cuenta para nada. Esta es una seria subestimación, aunque es verdad que en efecto la distancia entre “la letra” y “el espíritu” del manual es enorme. Pero precisamente observar esta distancia desde la métrica del texto mismo ofrece atisbos que difícilmente se podrían encontrar de otra manera.

1.2.2. Usamos para el análisis un corpus de 18 manuales (de ahora en adelante, simplemente corpus o textos)⁸. Los textos fueron sometidos a sucesivas sesiones de discusión y análisis, tanto en el grupo de investigación como con profesores y directivos docentes. Los resultados de las discusiones se concretaron en códigos⁹; y de ahí los manuales fueron minuciosamente evaluados¹⁰, utilizando un paquete de análisis cualitativo de texto (Atlas/ti¹¹). El resultado preliminar después se confrontó con un corpus de validación (otros tantos manuales tanto en medio electrónico como en papel), para afinar o corroborar las hipótesis iniciales. En total, se trabajó sistemáticamente con cerca de 50 manuales, lo que le da a los resultados que se presentan aquí una sólida base empírica.

Hay que añadir que, aunque nos limitamos aquí al análisis de texto, enriquecimos la mirada con lo que ya se había obtenido a través del trabajo de terreno y las entrevistas a profundidad.

1.2.3. No es difícil encontrar en los manuales demandas disciplinarias francamente descabelladas. Veamos sólo algunos ejemplos, tomados del corpus de validación:

- “Todos los alumnos deben abstenerse de jugar en las aulas, patio y baños”
- “Sólo se permitirá quitarse los sacos previa autorización del profesor con quien se esté en clase, cuando las condiciones climáticas y de salud así lo requieran”
- Se prohíbe “tomar licor en establecimientos públicos usando el uniforme del colegio”

⁸ Obtuvimos estos manuales por dos fuentes: a través de nuestro trabajo de terreno y otros gracias a la deferencia de los Dres. Amparo Ardila y Rubén ***

⁹ Se utilizaron códigos lo más literales posibles, es decir, a partir de menciones explícitas y no de la evaluación del investigador. Por ejemplo, el código ciencia corresponde a las veces que se nombra esa palabra. Después se pueden unir varios códigos en uno (por ejemplo, ciencia y tecnología). Lo que se pierde en flexibilidad con esta técnica se gana en capacidad de verificación: si otros investigadores codifican otros manuales — y dado el alto grado de formalización y el carácter canónico de estos textos — seguramente hallarán resultados similares.

¹⁰ Utilizando un escáner el corpus se pasó a medio electrónico.

¹¹ La gran ventaja que ofrecen los paquetes computacionales de análisis de texto es que permiten: estudiar el texto frase por frase, como cuando uno subraya oraciones de una clase con un color y de otra clase con otro; y a la vez situar cada frase en un trozo y en una sección de texto. Permiten así combinar la perspectiva analítica (subrayar y comparar) con la perspectiva sintética (ubicar cada frase en su contexto).

Es fácil engolosinarse con estas estridencias y caer en una especie de “amarillismo sociológico”, destacando los aspectos idiosincráticos y extravagantes de los manuales. Como se ha explicado, aquí iremos más bien tras el área de intersección, lo que hemos denominado “discurso pedagógico dominante” de los 90, el sólido sentido común que está tras las retóricas y prácticas aparentemente más grises y naturales.

Si la expresión “discurso pedagógico dominante” parece sugerir que todos los manuales son iguales esta impresión es errónea. Hemos insistido en que se trata de “textos canónicos”, pero hay diferencias claras entre ellos; algunos, por ejemplo, enfatizan más los aspectos jurídicos mientras que otros se centran en los sentimientos y valores. Pero casi todos constituyen una aleación de sentimentalismo y legalismo — un notario que cree tener un gran corazón — bastante típica y bastante interesante. Otra ilustración: prácticamente ninguno presta la más mínima atención a la ciencia¹², pero a veces se la resalta como valor (sobre esto, ver la discusión en 5.2.).

En síntesis, lo que buscamos es el área de intersección temática de los manuales — un área más o menos grande y evidente puesto que el corpus está constituido por textos canónicos — y, en algunos casos, las pequeñas variaciones alrededor de los temas centrales.

1.3. Motivos para alarma. Las conclusiones a las que llegamos no son demasiado optimistas, aunque — ¡esperamos! — tampoco invitan a la impotencia. El sentido común de la escuela, tal y como se encuentra objetivado en los manuales de convivencia, revela a una institución que ha perdido el hilo de su tiempo, al menos en tres sentidos: su relación con la vida social del presente; su relación con el entorno social; y su relación con el conocimiento y la tecnología. Estas “fallas geológicas” de la escuela hacen que su sentido común se funde sobre una perspectiva profundamente nostálgica, defensiva, anclada en el pasado e intelectualmente irrelevante.

¹² Con una excepción importante, el Manual no. 5. Este manual se parece en muchos aspectos a los demás — en algunos aspectos importantes es incluso peor — pero en otros revela una perspectiva distinta: es mucho menos juridizante, tiene en cuenta el entorno desde el que se enuncia y es menos rigorista.

Para los temas fundamentales de nuestra intervención esto tiene dos efectos directos.

- Neutraliza la promesa pedagógica en la que se funda la gran legitimidad que tiene la escuela. Así, mientras que en una feliz coincidencia los análisis sociales sofisticados y la opinión espontánea coinciden en señalar a la educación como uno de los elementos decisivos para el futuro de Colombia en términos de equidad y desarrollo, la escuela produce una oferta irrelevante, centrada en valores típicos del trabajador no cualificado como la docilidad.
- Neutraliza los mecanismos de gestión del conflicto con su entumecimiento legalista, sus diagnósticos basados en la incomprensión de la sociedad en que se vive y, sobre todo, en su percepción defensiva, en la que todo — comenzando por el estudiante y terminando por las evaluaciones externas — constituye una amenaza.

Aquí no caben las soluciones fáciles, pero vale la pena resaltar que es en los estratos 1 y 2 en donde se nota con particular urgencia este derrumbe institucional de la escuela (en el que se aparentemente se asocian baja calidad y precaria capacidad de gestión del conflicto). Nuestra sociedad está agobiada por múltiples males, y por supuesto altos niveles de conflicto y la violencia son parámetros que escapan al control de la escuela, e incluso de una agenda pública pedagógica ampliamente entendida. *No podemos tener razonablemente la expectativa de que en el mediano plazo las instituciones educativas en entornos con carencias críticas escapen a presiones violentas.* Por eso es fundamental generar procesos de reconstrucción del sentido común, de los discursos y las prácticas, para poder responder mucho mejor a tales presiones: este va a ser un reto fundamental en los próximos años.

2. Observaciones sobre el análisis de texto

2.1 El análisis de los Manuales de Convivencia podría realizarse desde otro punto de vista.

Ejemplo 1. Se supone que el Manual es resultado de un proceso. ¿Se llevó a cabo ese proceso,

y en caso de que la respuesta sea afirmativa, fue mínimamente democrático? Nuestra experiencia de terreno indica a las claras que muy rara vez hay procesos de construcción y apropiación ligados al Manual.

Ejemplo 2. Podría estudiarse cómo [no] se utiliza el Manual en la vida cotidiana de la institución escolar, su utilidad y funcionalidad.

Ejemplo 3. Sería válido ver si se es consecuente con los postulados del Manual, si se sigue su espíritu y no sólo su letra, etc..

Los aspectos sociales que explicitan los ejemplos anteriores son muy relevantes, pero no pueden ser captados a través de un análisis de texto. Éste, en cambio, permite estudiar la semántica, la sintaxis —el contenido y la estructura— del discurso pedagógico, las presencias y ausencias claves de los Manuales, las formas y los materiales con los que construyen retóricas y agendas. Como se señaló en el acápite anterior, incluso si no se utiliza muy intensamente el Manual, este revela una cierta manera de pensar y/o de expresarse.

2.2. Un Manual enseña a hacer cosas, paso a paso. ¿A qué enseñan los Manuales de convivencia? El Manual se presenta a sí mismo como un instrumento legal (cosa a la que ya nos referimos y que se verá con algún detalle en el punto 5) pero no ha definido su papel a este nivel.

Uno de los Manuales se presenta como la “constitución de la institución”, una definición bastante interesante que merecería ser desarrollada. Sin embargo, la mayoría de los Manuales actúa en realidad, a veces de manera bastante explícita, como un código de policía.

La diferencia entre una constitución y un código de policía es muy grande: por las materias que trazan, por el lenguaje que utilizan, por el tipo de utilidad que prestan a diversos actores sociales.

Si es un código de policía, debe esforzarse por delimitar todas las figuras que constituyan una transgresión; es claro que todo lo que no está explícitamente prohibido está permitido (pues sólo se puede castigar lo “típico, antijurídico y culpable”). ¿Tienen las instituciones educativas la capacidad técnica, y administrativa, y la vocación de administrar un código de policía? ¿Qué quieren las voces dentro de la comunidad educativa: una constitución, un código de policía u

otro tipo de instrumento?

Una última opción sería afirmar que el manual de convivencia es el viejo reglamento de disciplina, y que las transformaciones prometidas con fanfarrias se redujeron a un cambio de nombre: “El Reglamento o Manual de Convivencia es el conjunto de orientaciones y normas establecidas de acuerdo con los principios y valores del Colegio y las disposiciones Constitucionales y legales vigentes que se requieren para el normal funcionamiento del plantel”. (Manual no. 1)

3. Discursos sobre el entorno: ¿no futuro?

El discurso pedagógico se revela autista y auto-excluido. Ninguno de los 18 Manuales contenía alguna reflexión sobre su entorno social; de hecho, con excepción de uno — el número 5, que desde varios puntos de vista es especial — ni siquiera lo nombran directamente. De las referencias indirectas, casi todas estaban centradas en dos perspectivas: las armas (el entorno como pura agresión) y la imagen (necesidad de conservarla y defenderla como problema central para la institución). Dicho de otra forma, los estímulos de afuera hacia adentro son puramente negativos y hay que evitarlos; y los de adentro hacia afuera son puramente cosméticos y hay que reforzarlos con visiones, no con acciones o con iniciativas. Expresiones que revelan esta perspectiva: “Ser cuidadoso al portar cualquier identificación del Colegio y evitar dar una mala imagen como alumno, que pudiera propiciarle un mal nombre al mismo plantel” (Manual no. 8).

“[No se debe] Usar el uniforme del plantel en billares, tabernas, bares, casinos o lugares de entretenimiento público” (Manual no. 1).

3.1. Una institución descontextualizada. El aislamiento del entorno se refleja dramáticamente en la ausencia de reflexiones sobre: a) el tejido social en el que opera la escuela; b) la importancia que tiene la oferta educativa para la trayectoria vital de los estudiantes de la institución; c) los tiempos presente y futuro en los que se desempeña el estudiante. Ya revisamos en los párrafos anteriores lo atinente al punto a). Pero los puntos b) y c) son todavía

más críticos. No hay **una sola** referencia al por qué la educación puede tener algún sentido para la vida de los estudiantes. Como lo hemos podido comprobar, este es un tema que rara vez tiene claro alguno de los actores de la comunidad educativa y sobre el que se debería desarrollar una labor de discusión y análisis¹³: el proceso de elaboración del Manual en teoría era el sitio para hacerlo. Más aún, la relación educación-futuro está tan oscurecida que en todo el corpus (más de 1000 páginas de texto) sólo hay seis referencias, que transcribimos a continuación:

- a. "Proyecta su formación como hombre creativo, crítico, pensante y actuante que se apropia de su futuro" (Manual 11)
- b. "La formación de autoconceptos positivos "base de la autonomía y la autoafirmación" para fortalecer la autonomía, la autorresponsabilidad y por ende la autodisciplina, debemos tener en cuenta ... criterios básicos para la formación de los futuros ciudadanos" (Manual 11)

¹³ Durante el proyecto mantuvimos un pequeño grupo de estudio y discusión con maestros y directivos docentes. Una de las conclusiones más interesantes de este grupo fue que parte de los serios problemas en términos de calidad de educación es la falta de comprensión y de consenso en la escuela de qué función cumple la educación de cara a los diversos sectores de la comunidad (principal pero no únicamente los estudiantes) y por tanto qué tipo de oferta educativa se debe desarrollar. Nótese que una clarificación de este problema está en el centro de cualquier concepto razonable de autonomía.

Lo anterior no se contradice con lo que se afirmó acerca de la importancia de la apuesta educativa para la sociedad colombiana. La mayoría de sondeos se hacen con cabezas de familia, para quienes el sentido de la educación es evidente (ascenso social). Esto puede no ser tan decisivo o tan verosímil en cierta etapa de la vida y/o en ciertas condiciones socioeconómicas. A la vez, que yo sepa, no se ha hecho un sondeo entre los docentes sobre qué sentido le atribuyen a su labor.

- c. "Pertener al Centro educativo como Padre de Familia es colaborar en la formación de mi hijo como un futuro ciudadano de excelente calidad humana y académica cambiando la actitud de "dejar a mi hijo en el Centro para que me lo eduquen" porque es un trabajo conjunto padres-institución" (Manual 12).
- d. "En síntesis si queremos y cuidamos la naturaleza y sus recursos se . mejorará nuestra calidad de vida y la de las generaciones futuras" (Manual 13).
- e. "Tener la preparación adecuada con el momento social y científico cultural para poder proyectar sus alumnos a un futuro exitoso en el desarrollo profesional y de su cotidianidad" (Manual 14)
- f. La institución se propone "liderar procesos de cambio para rediseñar el presente y proyectarlos hacia el futuro" (Manual 15).
- g. "Elevar el nivel académico general, orientando a los estudiantes para que obtengan una preparación más acorde con las exigencias actuales y futuras" (Manual 17).

De estas referencias, a. y b. son puramente formales y pertenecen a una retórica intensamente redundante, ceremonial y declamativa (*grandes palabras-grandes objetivos-grandes códigos/autonomía-autoresponsabilidad-autoafirmación-autodisciplina*) en la que lo que importa son los aspectos prosódicos (el tono) y no los semánticos (el contenido). La c. coloca a los padres en papel de co-responsables de la educación, un tema que se revisará con algún detalle más adelante, pero no dice nada más.

Este volver las espaldas al presente y al futuro no es casual.

3.2. Una institución "pasadista". La institución educativa muestra un espíritu nostálgico, *pasadista*, como diría Mariátegui. No sólo porque en buena parte de las ocasiones en que aparece la tecnología lo hace como puro ruido, como una influencia incómoda que no hay que dejar penetrar ("con tal fin. no se permite portar radios, grabadoras, walkman, atari, u otros objetos distractores"); no sólo por el rechazo al entorno inmediato. Sino, sobre todo, porque el

mundo en el que vive el Manual es un gran anacronismo, cuya relación con el mundo social fáctico es a veces muy precaria.

Un buen ejemplo de este problema es el papel que se atribuye a la familia. El referente continuo es la familia nuclear “armónica”:

“Crear en el hogar un ambiente de orden, diálogo, sinceridad, responsabilidad, respeto, exigencia, comprensión y estímulo que formen en el estudiante capacidades para las buenas relaciones humanas y una razonada convivencia laboral (Ley 115 Art. 7G)”. (Manual no. 1)

“Los padres iniciadores del proceso de desarrollo armónico e integral de sus hijos motivados por los espacios ofrecidos en la Institución para su capacitación y perfeccionamiento” (Manual no. 2).

“El fundamento de la familia es el matrimonio monogámico creada como célula primera y vital de la sociedad familia y sociedad se necesitan mutuamente” (Manual no. 11)¹⁴.

¹⁴ Hay en el corpus 288 referencias a la familia, de las que la mayoría están divididas en 3 categorías: acudientes (aspectos administrativos); co-educadores; “célula de la sociedad”.

Por supuesto, cada quien está en su derecho de declarar sus preferencias en cuanto a estructura familiar. El problema consiste en que el modelo de familia sobre el que se cargan tantas expectativas — armónica, nuclear, altamente normalizada — ya sólo existe como una pequeña minoría¹⁵. Y por tanto la “familia realmente existente” queda reflejada como una pura anomalía. Dicho de otra manera, la hipertrofia del motivo familiar revela un profundo desconocimiento de la vida cotidiana de las familias de los alumnos que entonces queda catalogada como un simple error o un pecado. Frente a él, en el mejor de los casos hay compasión y en el peor descalificación, nunca comprensión. El presente y futuro de la institución familiar, con todos los problemas que están íntimamente ligados a la escuela y bastante alejados del modelo nuclear — familias constituidas después de múltiples separaciones, mujeres cabeza de familia con agobiadores problemas de tiempo¹⁶, hijastros y hermanastros que viven apartados pero con quienes se tiene una relación afectiva fuerte— simplemente no existen en los manuales.

3.3. Una institución ineficiente. Los problemas de concepción se reflejan en los aspectos administrativos. A pesar de ser una institución asediada por la escasez, la escuela desperdicia de manera alarmante los recursos institucionales que tiene a su disposición para gestionar el conflicto. Frente a ellos hay un doble proceso: construcción discursiva y desmonte factual.

Vale la pena ilustrar esto con algunos ejemplos.

La figura del orientador¹⁷ se plantea en términos básicamente administrativos y disciplinarios:

“Todo alumno que llegue después de las 7:00 a.m., debe pasar a la biblioteca durante la primera hora de clase, donde se desarrollará un trabajo especial, guiado por el Departamento de Orientación” (Manual no. 1).

¹⁵ Posiblemente nunca fue mayoritaria, como lo saben los lectores de los trabajos clásicos de Virginia Gutiérrez de Pineda, pero ese ya es otro tema.

¹⁶ Ante los que la escuela se muestra pavorosamente insensible. Es frecuente en el corpus que se castigue académicamente al alumno, o incluso disciplinariamente (por ejemplo, con la suspensión) si el acudiente no acude a una reunión programada. Mientras la mujer va aumentando su importancia dentro de la familia, el código madre aparece 30 veces menos que el código padre.

“Procedimiento para corregir comportamientos no deseables...cita con orientación para establecer compromisos”. (Manual no. 2)

“Al alumno/a que deba ser sancionada por reincidencia en las faltas, tendrá algunas sesiones de orientación que consisten en charlas personales e individuales, charlas con el padre y/o madre de familia o personas cercanas a la niña o niño; esto debe hacerse en el transcurso de la aplicación del proceso disciplinario y como parte de él” (Manual no. 5).

¹⁷ A la que hay 51 referencias en los 18 manuales, incluyendo secciones para definir funciones.

Pero ni siquiera en este terreno cumple un papel de alguna significación. De hecho, casi los únicos códigos con los que “orientador” co-ocurre es con “alumno” y “docentes”¹⁸, pero aquí

pesa el hecho de ser estos dos últimos los códigos más nombrados en el corpus.

El “síndrome” que afecta al orientador y a otras instancias de gestión del

conflicto se presenta en la figura, en la que se muestra una “red conceptual” basada en las co-ocurrencias de los códigos en el corpus. Esta red es una mirada a la concepción de “comunidad educativa” en los manuales¹⁹. El orientador está asociado con el alumno como interfaz disciplinaria pero, sobre todo, administrativa, como “conducto regular”. Con los docentes, como colega²⁰. El papel central lo juega la familia y lo legal: la familia engloba a la parte “no disciplinada” de la comunidad educativa²¹ (a su objeto), y lo legal la regula. El personero sólo aparece con una doble etiqueta: como alumno y como parte de la familia.

De manera muy visible, ni orientador ni personero tienen relación alguna con el código conflicto o gestión del conflicto. Simplemente no se les atribuye ningún papel. El orientador ni siquiera se relaciona con “derechos” y “deberes”²². Nos encontramos pues con la paradoja de escuelas atravesadas por intensos conflictos que se resisten a utilizar los mecanismos de los que se les ha

¹⁸ La co-ocurrencia es la aparición de dos o más códigos en el rango de determinadas líneas de texto (aquí utilizamos un rango de 10 renglones). Es un buen indicador de la interrelación temática entre uno y otro código.

¹⁹ Los signos encima de las líneas indican: == está fuertemente relacionado; = está relacionado; | es un; [] es parte de.

²⁰ Pues de hecho en nada más tiene que ver con ellos.

²¹ La familia incluye alumno, acudiente, padres y padre. El código madre casi no aparece.

²² En esto la figura del personero está en mejor posición pues, aunque se le presta menos atención — el código aparece la mitad de las veces, se le decidan menos secciones — está fuertemente correlacionado con el código derechos.

dotado institucionalmente para enfrentarlos y manejarlos.

Los mecanismos reales de gestión se suplantán por instancias fantásticas y espectrales: “Me comprometo a informar a los padres de familia sobre el rendimiento, comportamiento personal, fechas de reunión, citación por parte de algún docente, directivo, orientación o trabajo social. Cuando esto no suceda, se citará en Coordinación de Disciplina a los padres o acudientes, para informarlos del hecho e iniciar la investigación respectiva” (validación).

4. Discursos sobre la ley y el orden: ¿qué ciudadanos para qué país?

4.1. La ley es el silencioso protagonista de los manuales de convivencia. El anhelo de casi todos es aparecer como un instrumento jurídico hecho por profesionales del derecho. En ese sentido, constituyen una instancia extraordinariamente reveladora del “lenguaje leguleyo” que explica buena parte de las debilidades regulatorias de nuestras instituciones, desde lo más macro hasta lo más micro²³. Hay una imitación de lo jurídico en varios sentidos: el prosódico, con un estilo ceremonial²⁴, declamativo y performativo²⁵; el semántico, con un énfasis en la tipificación (“típico, antijurídico y culpable”) y no en la explicación (como lo haría un manual); el estilístico,

²³ Para un análisis muy detallado de este fenómeno, y de sus expresiones en el mundo de la escuela, ver Gutiérrez Francisco: “La ciudad representada. Política y conflicto en Bogotá”, Tercer Mundo, Bogotá, 1998, sobre todo capítulos 4 y 5.

²⁴ Que se nota sobre todo en la redundancia: referencia permanente a instrumentos jurídicos (a veces al mismo), para tomar prestada algo de la majestad de la constitución y la ley.

²⁵ Es decir, “que hace cosas con palabras”, como un juez que dicta una sentencia.

con una sucesión de considerandos y de resoluciones²⁶.

²⁶ Que culminan con alguna frecuencia en un sonoro "comuníquese y cúmplase".

En el corpus se echa mano de toda suerte de instrumentos jurídicos: desde la Constitución Nacional y la Ley General de la Educación hasta otros reglamentos y disposiciones internas de la institución, pasando por sentencias de la Corte Constitucional²⁷, hasta Códigos específicos (de los cuales el más nombrado es el del menor), resoluciones, decretos reglamentarios. También aparecen documentos imaginarios, como un “certificado de comportamiento social” que se exige para el ingreso a la institución: “El alumno que aspire a ingresar a esta institución debe presentar : registro civil , certificado de notas y de comportamiento social” (Manual no. 14).

Aparte de los procesos sociales que hacen del leguleyismo una imitación “no inocente”, interesada y con defensores a ultranza²⁸, hay que destacar que la imitación es porosa, en el sentido de que puede ser utilizada para simular un “Estado de derecho” y a la vez negarlo en los hechos. El leguleyismo va ligado pues a una tentación a la arbitrariedad muy peligrosa y muy real:

-> *Eufemismo*. “La no continuación del proceso formativo en esta institución, se hará siguiendo los parámetros de este Manual de Convivencia y se le sugerirá a la familia la reubicación de alumno en otras modalidades y ambientes que favorezcan el derecho a la intimidad, la libertad de conciencia, libertad de cultos, derecho a la honra y derecho al libre desarrollo de la personalidad. Los Padres de Familia deben matricular a sus hijos en las instituciones educativas que respondan a sus expectativas (Ley 115 No. 7)” (Manual 1).

“Si un alumno embaraza a una compañera o si una niña está embarazada, ambos pierden el cupo en la institución, ya que su obligación se transforma en la de ser padres responsables, con todos los compromisos que esto conlleva (art. 87 ley general de educación)” (validación)²⁹.

²⁷ “En ponencia del magistrado Hernando Vergara, Jueves 8/94. La Sala de la Corte Constitucional ”es enfática en señalar que el deber de los estudiantes radica, desde el punto de vista disciplinario es respetar el reglamento y las costumbres, Manual no. 1.

²⁸ Remito de nuevo a Gutiérrez op. cit..

²⁹ Esta modalidad del eufemismo está bien analizada y es particularmente nociva: “conozco tus intereses reales mejor que tú”; “lo

-> *Falsos derechos*. “A sentirnos orgullosos/as de pertenecer a esta institución, pues en ella trabaja un equipo humano que se ha conformado con miembros de una sociedad que desea progresar y elevar su calidad de vida” (¡se supone que este es uno de los derechos de los estudiantes!) (Manual 5).

-> *Suplantación*. En varios manuales se falsifica la voz del estudiante (es bien dicente que ningún otro sector de la comunidad educativa, en ninguna ocasión, es sometido a este trato) para decir lo que en realidad quiere, desea, etc.. “Cuando incumplo mis deberes y dejo de tener en cuenta las orientaciones del manual de convivencia o de los maestros/as encargados de orientarme, recibo llamados de atención, reconvenciones”. “Como alumno/a del ... debo tener un comportamiento ejemplar dentro y fuera de la institución, así que...”

-> *Formalismo jurídico*. Muchos manuales terminan con la expresión “Comuníquese y cúmplase”.

-> *Derechos truncados*. El derecho se enuncia, pero se cualifica de tal manera que su realización resulta imposible o vulnerable frente a alguna autoridad que quiera torcer la norma a su amaño.

“Utilizar adecuadamente el tiempo libre, atendiendo las sugerencias hechas por la Institución”.

“Hacer reclamos justos y respetuosos dentro del tiempo fijado y de acuerdo con las normas legales e institucionales”.

-> Preocupación obsesiva por “conductos regulares”, desatención total de “procesos sociales”.

4.2. Pero aparte de la referencia continua y redundante a leyes, decretos y reglamentos, el leguleyismo aparece de manera más capilar en las formas de controlar la vida cotidiana, que establecen una cuadrícula enloquecedoramente minuciosa. Un ejemplo: la referencia obsesiva a cuadernos y libros sagrados, que adquieren vida propia y en cuya dinámica no se puede interferir so pena de los más aterradores castigos³⁰. Boletines, fichas de reporte, informes de control y seguridad, registro en el observador³¹ y en la coordinación de convivencia, antecedentes de convivencia, libro de observación, el propio manual de convivencia, carpeta de control de asistencia, registro de control de anomalías, libro de matrícula, registro escolar de valoración, diario parcelador, planillas, libro de faltas, son parte de esta poderosa formación de soldados del buen comportamiento (y sólo en el manual no. 8 se asocian estos instrumentos escritos con “comportamiento positivo”). Más que un “espíritu pedagógico” parece predominar un “espíritu notarial”, que refuerza la impresión de una actitud puramente defensiva ante el entorno y los estudiantes.

5. El conocimiento, subordinado a la docilidad

La calidad de la educación y el problema del conocimiento deberían estar en el centro de la actividad pedagógica: este es uno de los pocos temas en los que se puede llegar a un fácil consenso, uno de esos raros enunciados cartesianos “claros y distintos”. En los manuales se encuentra un formato mental completamente distinto. Hay una preocupación obsesiva por la docilidad (una característica que desde una cierta perspectiva podría constituir una virtud para el trabajo manual no calificado y para las amas de casa, pero no ciertamente para una educación modernizante y democratizante). Por eso se afina hasta el detalle más meticuloso la grilla del control personal, y simultáneamente se evidencia una gran incapacidad para articular un discurso

³⁰ El alumno cuyo informe de calificaciones no sea retirado en el día y hora señalados por la coordinación académica, será suspendido hasta cuando el padre o acudiente cumpla con la obligación de presentarse a retirarlo (Manual no. 1). Pero éste sólo es un ejemplo entre muchos.

³¹ Sobre el observador, ver el documento respectivo.

verosímil y consistente de disciplina, racionalidad y orden, que constituiría un eslabón central de una escuela creativa y viable. Para ilustrar este punto del argumento, contrastemos el código de aseo personal y presentación — el nivel más detallado de resolución de la grilla de control — y las referencias a la ciencia y la tecnología. Las referencias al aseo y a la presentación más que doblan las referencias a la ciencia y tecnología juntas³². En 6 de los 18 manuales no hay una sola referencia a la ciencia o a la tecnología, hecho extraordinario, puesto que hay materias que tienen ese marbete³³. El tema queda a todas luces completamente excluído de su horizonte de reflexión. Cuando las referencias se presentan en medio de un listado — que de manera natural constituye una “estructura jerárquica”, con los puntos más importantes nombrados de primero — el aseo y la presentación casi siempre preceden a la ciencia y tecnología. Si contáramos en renglones, la diferencia sería aún mayor, puesto que un manual tiene toda una sección dedicada al aseo y a la presentación (y ninguno a la ciencia, la tecnología o la investigación).

Pero el contraste es mucho más dramático si incorporamos otros aspectos cualitativos al análisis. El nivel de detalle con que se habla de uno y otro tema revela un gran contraste: un grado muy alto de minuciosidad con respecto del aseo y la presentación que a veces se extrema hasta el absurdo y que en todo caso revela conocimiento y un evidente interés. En contraste, se habla así de la ciencia y la tecnología: “Buscar una Educación Integral, basada en el desarrollo de valores

³² Hay que agregar que estas últimas se encuentran casi totalmente concentradas en un solo Manual, que excepcionalmente si presta atención al tema.

³³ En los grados 10 u 11 hay a veces una “tecnología”.

y el conocimiento científico”; “Estimular procesos de investigación, innovación, creatividad y tecnología, para mejorar la calidad de vida”. Son declaraciones puramente formales, en un plano “externo”, sin ningún grado de detalle; lo que en lenguaje cotidiano se llama “saludos a la bandera”. En realidad, nos encontramos frente a “dos formas de describir”, la una desde adentro (presentación) y la otra completamente externa (ciencia y tecnología), como se ve en el cuadro.

La presentación personal y la ciencia: dos formas de describir

<u>Aseo</u>	<u>Ciencia</u>
<p>Mantener siempre una presentación personal impecable, cumpliendo con las normas de higiene y aseo y llevando el uniforme completo así: Niñas (Ver Anexo). Además: Los Varones lucir el cabello con corte normal y adecuado, evitando los extremos como melenas, colas o rasuras que no se han usado en nuestra institución (Manual no. 1).</p>	<p>Buscar una Educación Integral, basada en el desarrollo de valores y el conocimiento científico (Manual no. 1). Su desempeño central consiste en presentarse como ideal de vida humana, científica y cristiana a sus alumnos y a sus respectivos padres (Manual no. 1).</p>
<p>Las alumnas falda escocés de presas, medias blancas, zapatos negros. El día de clase de Educación Física deben presentarse con la sudadera reglamentaria. (Manual no. 2)</p>	<p>En consecuencia, la acción formativa institucional requiere de la integralidad estado, familia e Institución como participantes activos del proceso educativo, materializada en la vivencia de valores, utilización de la informática como desarrollo de habilidades comunicativas, estímulo al proceso aprendizaje, fortalecimiento de la investigación científica y tecnológica, mejoramiento y/o conservación del medio ambiente, proyección y continuidad de la vida estudiantil a través del desarrollo gradual del proyecto educativo (Manual no. 2).</p>
<p>Los estudiantes del LICEO NN se comprometen a mantener de manera permanente una presentación personal pulcra acorde con el decoro y la dignidad. El uso del uniforme es obligatorio. No se admiten combinaciones de indumentarias ajenas al uniforme. No se permite a los hombres el cabello largo; no se admiten aretes ni objetos estrafalarios en el cuerpo; la ropa debe estar limpia y sin roturas. No se permite venir en tenis al colegio; EL LICEO devolverá al estudiante cuya presentación personal no siga las anteriores indicaciones, Los padres de familia velarán por el cumplimiento de esta norma (Manual no. 6).</p>	<p>A través de estas normas se fomentan valores de responsabilidad, honradez, veracidad, sinceridad, capacidad de análisis, pulcritud, creatividad, orden, respeto a sí mismos, a los demás y a la vida, deseo de superación, amor a la ciencia, al trabajo, a la patria, identidad cultural y otros aspectos de la vida en la institución (Manual no. 5).</p>

<p>El cabello deberá permanecer corto, parejo y bien presentado (Manual no. 7).</p>	<p>Estimular procesos de investigación, innovación, creatividad y tecnología, para mejorar la calidad de vida (Manual no. 5).</p>
<p>Los alumnos: deben peluquearse, afeitarse, no usar aretes ni adornos (Manual no. 8).</p>	<p>El desarrollo de la racionalidad y el espíritu científico (Manual no. 8)</p>
<p>Los alumnos deben presentarse y permanecer en el Colegio con el uniforme completo, ordenado y aseado. Los uniformes son:</p> <p>Alumnas: Blusa blanca de cuellos sport, falda tapando la rodilla; según modelo y color, saco de lana vinotinto con cuello V, zapatos negros de amarrar colegial, medias blancas hasta la rodilla.</p> <p>Alumnos: Camisa blanca de cuellos sport, yin azul oscuro, zapatos negros de amarrar colegial, medias blancas tobilleras, saco de lana vinotinto con cuello en V (Manual no. 8).</p>	<p>La adquisición y generación de los conocimientos científicos, técnicos, y humanísticos (Manual no. 9).</p>
<p>3.3.45. Propender por mi buena presentación personal manteniendo un corte de cabello normal (sin exageraciones), respetando el uso adecuado de las prendas de los uniformes (Manual no. 11)</p> <p>“Baño diario del cuerpo, cabeza libre de piojos, zapatos embetunados, uñas cortas y limpias, niños bien peluqueados, niñas de cabello largo recogido” (validación)</p>	<p>Pretende formar hombres inteligentes que elaboren el saber y lo pongan al servicio de su comunidad; capaces de crear y llevar la ciencia y la tecnología a la práctica para el BIEN COMUN, construyendo de esta manera una sociedad más justa y humana. Un hombre actualizado, conocedor de la transformación y desarrollo del mundo (Manual no. 11).</p>
<p>No se aceptan alumnos sin peluqueado normal, ni con aretes, ni alumnas con maquillaje (Manual no. 17).</p> <p>“Traer y usar maquillaje: sombras, esmalte de color, pestañina, etc” (validación)</p>	<p>El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones (Manual no. 13).</p>

6. Conclusión: el núcleo del nuevo discurso pedagógico

En síntesis, el nuevo discurso pedagógico es la apropiación esencialmente retórica y prosódica

de ciertos tópicos del período constitucional, para expresar motivos pasadistas. En un nivel, se mezcla el discurso de los sentimientos con el de la ley para fundamentar “retóricas de la defección”. En otro, el discurso de la docilidad con el de la nostalgia para fundar una institucionalidad defensiva, de espaldas a su entorno, a las trayectorias vitales de los estudiantes, a la ciencia y a los saberes académicos en general.

Por José Cabrera Paz¹

"Pero donde hay peligro crece lo que nos salva..."

(Holderlin)

Una de las más bellas metáforas ambientalistas nos ha hecho pensar que nuestro planeta es como una nave espacial en la que viajamos todos por el vasto mar del universo. Y que de cada uno depende que la nave no se eche a perder y naufrague por la impericia o la irresponsabilidad de sus viajeros. La metáfora nos descubre que la suerte vital de cada uno está profundamente unida a la de la especie. Vivir con el otro durante este viaje, convivir, es justamente uno de los aprendizajes fundamentales que debemos hacer en nuestras experiencias cotidianas, entre ellas la que nos brinda la organización escolar.

El mundo escolar es una de las primeras organizaciones de las que hacemos parte y donde creamos un espacio compartido, de bienestar común, posiblemente nuestro primer espacio público. En ella podemos descubrir que tenemos un vínculo necesario con el otro y que toda la existencia humana está construida en un juego de interdependencias en el que debemos actuar con reciprocidad.

Las distintas experiencias sociales y culturales y las desigualdades de distinto signo hacen que aunque compartamos aparentemente un mismo espacio, el de la escuela, podemos vivirlo de forma diferente. Esto implica que estemos allí de maneras diversas y que tengamos expectativas e intereses contradictorios. Directivos, maestros, estudiantes, padres de familia, Estado y gobierno, conforman el territorio de un sistema educativo con relaciones complejas donde el conflicto puede emerger con facilidad.

Buena parte del problema de cómo aprendemos a resolver conflictos en el mundo escolar reside en el reconocimiento de que el asunto no es tanto de contenidos como de experiencias. Generalmente en las comunidades educativas encontramos conocimientos elaborados sobre cómo deberían resolverse los conflictos y escuchamos expresiones de uso común sobre la tolerancia, el respeto, la diferencia del otro, el diálogo y el consenso. Sin embargo, con frecuencia, a la hora del conflicto casi nadie parece saber en la práctica cómo tolerar, dialogar o escuchar al otro. Es una paradoja: sabemos tanto sobre el conflicto que se nos vuelve imposible resolverlo bien.

En medio de un país con crisis de convivencia y tensiones sociales entrecruzadas, el tema del conflicto tiene un tono insoslayable de lugar común. Sin embargo no podemos evitar hablar de lo que deseamos: su solución. Y el deseo, por efecto de su frustración frecuente tiende a idealizar lo que busca. En el mismo sentido, frente al tema del conflicto puede existir un sentimiento contradictorio: por una parte esperanza y por otra cansancio. En las comunidades profesoras con los que hemos trabajado puede experimentarse un agotamiento temático que se manifiesta en un desinterés sobre lo conceptual y en una exigencia de "mecanismos" exactos, en la petición del "manual" preciso que ha de conducir al final armónico.

El aprendizaje de la convivencia pasa por el aprendizaje de la *resolución productiva* de los conflictos. Resolución "productiva" quiere decir que la institución educativa y todos sus actores deben ser capaces de transformarse y crecer como personas y grupos a partir del conflicto. Eso las haría pasar de ser una organización que enseña a una institución que también aprende. Y para lograr esto hay que empezar por planearlo, pero sin olvidar que también hay que diseñarlo.

Para bien y para mal, inevitablemente, somos el producto de lo que hacemos y de lo que deseamos. Y sobretodo de lo que hacemos cuando deseamos en la trama de relaciones que implica una institución educativa. Estanislao Zuleta nos recordó una vez que el problema

¹ . Psicólogo Universidad Nacional. Especialista en Comunicación Educación, Universidad Central. Investigador Programa de Formación en Educación, Universidad de Los Andes. Email: paz910@hotmail.com

humano no está tanto en las metas que nos proponemos o en la frustración que nos producen, sino en la forma de desear. No sabemos desear. Por fortuna eso es un aprendizaje individual e institucionalmente posible. Posible, pero sobretodo inacabable.

1. EL LUGAR DE LA EXPERIENCIA

El lugar en el cual se ubica esta reflexión surge en buena medida de los proyectos adelantados con el Programa de Formación en Educación de la Universidad de Los Andes². Fueron dos experiencias desarrolladas por la iniciativa y el apoyo decisivo de la Secretaría de Educación del Distrito. La primera experiencia consistió en una intervención y exploración investigativa etnográfica en la cual se trabajó con 17 colegios públicos de 3 localidades de Bogotá y una población aproximada de 500 personas entre maestros, estudiantes y padres de familia.

La segunda experiencia, directamente solicitada por la SED, tuvo, por finalidad la generación y aplicación de un modelo de intervención en situaciones de conflicto escolar en las cuatro jornadas de dos colegios distritales, con una población directa de 160 profesores aproximadamente. La ejecución de los proyectos se dio entre septiembre de 1998 y junio de 2000. A pesar de tener dinámicas distintas, el objetivo con todos los grupos profesoraes con los cuales se trabajó apuntó al fortalecimiento institucional y a la generación de espacios de desarrollo grupal.

La metáfora para un proceso

Este artículo está organizado con la metáfora de un mapa y con una precaución a bordo: el mapa no es el territorio, es el instrumento de orientación y quizás se parece más al cartógrafo que al lugar que explora. Quizás no. Es una estrategia retrospectiva, una ficción expositiva y un instrumento de comprensión para comunicar algunos de los procesos más relevantes que se pusieron en marcha dentro de varios proyectos de investigación e intervención en el tema del conflicto en instituciones educativas.

Los grupos profesoraes fueron el núcleo sobre el cual giró la exploración de la comunidad educativa. El primer espacio para pensar la institución escolar fue el lugar del conflicto. Ahí empezamos nuestros proyectos, aunque ahí no acabamos. Para empezar a definir el lugar de comprensión trataremos de exponer algunos puntos de referencia que nos han permitido empezar a comprender. En principio es un aparte teórico con alguna "densidad" que más que intentar profundizar discursivamente, espera sugerir al lector ciertos elementos conceptuales que guían buena parte del trabajo.

Luego, en la parte más central del texto, miraremos las representaciones que surgen en la exploración del mapa de las instituciones en conflicto, las maneras en cómo se experimenta cotidianamente, es decir su clima relacional y la opción de orientación que hemos encontrado para avanzar por su territorio. En el proceso hemos encontrado diversidad de zonas, entre ellas destacaremos unas muy importantes, las zonas de creación, las que nos permiten imaginar cómo puede ser la institución escolar. Finalmente, miraremos los lugares recorridos, los que nos dejaron experiencias para fortalecer. En el cierre, en la zona de incertidumbre, volveremos al principio, para autocuestionarnos en uno de los principios que hemos manejado. Como anexo se incluye un breve esquema de los momentos del modelo de intervención practicado.

2. COMUNIDADES PROFESORALES: NÚCLEO DE EXPLORACIÓN

Como muchas comunidades contemporáneas, la educativa es un espacio de construcción permanente de relaciones. Se reconoce que sus actores básicos son los estudiantes, los docentes (incluyendo a los directivos) y los padres de familia, todos ellos en un contexto con el cual

2. El equipo de investigadores involucrado en distintos momentos del proceso ha estado compuesto por el autor, Paola Bohórquez, Elizabeth Castillo, Claudia Giraldo, Claudia Carrillo, Carlos Sánchez y Milena Espinel. Los proyectos de intervención e investigación se desarrollaron con la financiación de la Secretaría de Educación del Distrito (Subdirección de Apoyo a la Comunidad Educativa).

interactúan³. Una institución es un escenario de *representaciones sociales* que la hacen posible, a través del actor quien, en el ejercicio de su papel, es el que constituye la vida cotidiana de las organizaciones escolares. Una institución educativa es tanto lo que las personas dicen que hacen como lo que hacen.

Cuando una persona representa un papel de estudiante, profesor o padre, hace una *transacción* entre tres elementos básicos: la tradición con que se ha ejercido el papel, la formulación institucional que se hace de él y la interpretación que cada uno le da. Esa transacción es en sí misma un lugar posible para el conflicto, por cuanto en las comunidades educativas pueden haber sutiles diferencias que marcan límites de acción y definen dinámicas de poder social. Para citar un ejemplo: en los organigramas actuales las tensiones entre directores, orientadoras escolares, docentes y coordinadores académicos surgen con frecuencia por ejercicios de poder no reconocidos a sus papeles institucionales. Es recurrente ver a coordinadores que en la práctica hacen de director, o a orientadoras que en altos niveles de *desperfilamiento* profesional hacen las veces de coordinadores, directores o profesores.

La experiencia actual da cuenta de que quienes parecen estar más al centro de la orientación organizativa de la comunidad educativa son sus profesores, en buena medida porque existen factores decisivos como su continuidad temporal, el vínculo contractual y el espacio de expresión socioprofesional que los compromete. Los estudiantes, por su parte, hacen visible una paradoja: su papel se inscribe dentro de una representación social significativamente compartida que los ubica en el centro, son los que en principio definen y dan sentido a la cultura escolar, pero a la vez, en la sociedad contemporánea, como jóvenes, representan un actor que tensiona la definición de su papel desde su experiencia cultural y su diferencia social. Los muchachos de nuestras instituciones educativas son *estudiantes* y a la vez *jóvenes*. Y la experiencia de ser uno y otro, cada vez coincide menos. Los estudiantes, como tales, son tradicionalmente el sujeto de una representación que los ubica como aprendices, no poseedores aún de ciertas competencias y saberes que la escuela se encargará de desarrollar. En este sentido los actores son los "alumnos", cuya función es aprender en un marco de regulación propuesto por la escuela.

Como lo ha mostrado la investigación académica y varios géneros narrativos, la cultura escolar, sus códigos y representaciones, no ocupan el lugar más significativo en el espacio simbólico en el que se mueven los jóvenes. La socialización de los medios de comunicación y los grupos de pares han incrementado su poder como marco de referencia y con ellos la escuela, por lo general, no guarda relaciones de sintonía. Los "jóvenes", desde las diversas manifestaciones culturales, sociales y regionales desde las que se ejerce esta categoría tan heterogénea, han empezado a llevar su capital simbólico a la escuela y la escuela no está a menudo preparada para ello. Los muchachos quieren comportarse como jóvenes en la escuela, pero la escuela parece no tener más espacio que para los "estudiantes". Aquí es donde se hace aún más visible la paradoja, el lugar desde el cual les es más significativa la vida escolar no es desde su experiencia de aprendizaje, ni desde su papel de estudiantes, sino desde el de jóvenes, universo desde el cual la relación con los pares y sus códigos culturales compartidos ocupa un centro privilegiado de referencia y un sentido de vida fundamental. Por eso, más que ningún otro actor, su papel está tensionado y es ambiguo, están tan al centro de la vida escolar como en sus fronteras⁴.

³. La categoría "actor", con amplia tradición en ciencias sociales, tiene en este texto la intención de explicitar, en acuerdo con varias corrientes del análisis psicosocial, el carácter dramático de la vida institucional.

⁴. Quizás nuestra escuela no tiene todavía un salida a esta tensión: aunque "conflictuadamente", tenemos más conocimiento acumulado sobre qué tanto de cultura escolar requieren los jóvenes (cuántas competencias básicas, cuántos códigos mínimos, cuántas habilidades, etc), pero ignoramos qué tanto de culturas juveniles necesita, o podría manejar, la escuela. Es posible, también, pensar otra opción: la diferencia de ambas culturas es sostenible y tal vez la resignificación de lo escolar, pase por diferenciarse y hacerse mejor en su identidad como escuela, es decir, que en la experiencia de aprendizaje que propone sea tan significativa como para ser, no ya el espacio exclusivo para el saber ni el aprender (en la sociedad contemporánea existen ya muchos otros donde se producen intensas experiencias de saber y de aprendizaje), sino el lugar para un particular tipo de saber y aprendizaje que no se "desintoniza" con el entorno cultural de sus jóvenes estudiantes, sino que lo complementa, e incluso les permite representarlo de manera distinta.

Los padres de familia, por su parte son el actor más ausente del proceso educativo en el sector público. Aunque se han abierto nuevos espacios para su participación en la comunidad educativa, sus formas de relación son aún lejanas y sin una función distinta a la de ser el "acudiente" que va por un reporte periódico sobre el rendimiento académico de sus hijos. Por lo general, la visibilidad de los padres en los nuevos espacios está monopolizada por pequeños grupos muy diversos entre sí, con alguna experiencia en otros procesos de participación y con frecuentes niveles de conflicto con los grupos profesoriales y directivos.

Los actores con los cuales hemos adelantado los procesos de investigación/intervención han sido principalmente los docentes. Esta preferencia, si bien es función de las consideraciones anteriores, también depende en buena medida de una opción temática y del carácter mismo del Programa que ha realizado la intervención, orientado en buena parte hacia la formación profesoral y a la investigación sobre sus universos de relación.

3. ¿DESDE DÓNDE EMPEZAR A COMPRENDER?

Sujeto, diferencia y conflicto

*"Dios mío, Dios mío ¿a quién asisto?
¿Cuántos soy? ¿Quién es yo?
¿Qué es este intervalo que hay entre mí y mí?"*

(Fernando Pessoa)

Sí, como escribiera Heidegger, los hombres somos una conversación⁵, es ineludible que experimentemos la diferencia. El lenguaje es uno de los territorios más complejos de nuestra especie. Desde el momento mismo en que somos gestados alguien nos imagina como una parte de su vida y nos llama con un nombre. Con las palabras sentimos amor y desamor, inventamos mundos y declaramos guerras. Ellas son uno de los más fundamentales vínculos del ser humano. El lenguaje está tensado siempre por la diferencia y signado por el equívoco. Lyotard⁶ nos recuerda que es el territorio de un juego de combate que se deriva de lo que se puede denominar una "agonística general". Un "combate" que no necesariamente apunta a la victoria porque con frecuencia es la escenificación de un placer: el de jugar en el lenguaje.

En el mismo sentido, hay que recordar, desde los aportes de la psicología, que la identidad humana es una experiencia constituida en el reconocimiento tanto de la semejanza como de la diferencia. En un principio el individuo se percibe como una continuidad con el otro, no hay fronteras, no hay "él", no existe un "yo", no hay sujeto. Existe comunidad, no diferencia. El proceso de constitución de la identidad personal emerge de una experiencia fundante: sentir que el otro es diferente. Esto primero es una percepción, después un conocimiento y enseguida un acto que reconoce la diferencia que nos separa, a la vez que también nos acerca: porque hay otro es posible una relación con él⁷. Donde hay sujetos, hay relación y, por lo tanto, diferencias, y en ellas es donde emerge el conflicto. El conflicto es una diferencia, de intereses, de percepciones o acciones que tensionan la relación social de los sujetos.

Cada universo de relaciones humanas se organiza y al hacerlo se convierte en un *orden institucionalizado*: un universo de regulaciones y prácticas definido en un espacio con límites identificables. La institución es la red de relaciones de sus miembros, que lo son en la medida en que tienen vínculos. La relación institución-sujeto es un circuito recíprocamente determinado porque cada uno le da al otro la existencia. Por los circuitos relacionales que se establecen circulan significados y prácticas que constituyen la institución. Es inevitable,

5. Heidegger citado por J. Beraín. 1990. Representaciones colectivas y proyecto de modernidad. Barcelona, Anthropos. P. 15

6. Lyotard, J.F. 1989. La condición postmoderna. Madrid, Cátedra. p. 27

7. Más aún, es la relación con el otro en donde somos. Gergen se refiere al yo-relacional para enfatizar el hecho de la construcción del sujeto en un proceso permanente de interrelación. El sujeto es una intersección de sus relaciones y su historia personal, sus procesos de socialización, son las historias de las relaciones que ha sostenido con el otro en diferentes "espacios relacionales". Véase K. Gergen. 1992. El yo saturado, Barcelona, Paidós.

entonces, que en el ambiente de una organización tan compleja como una comunidad educativa, emerja el conflicto.

El conflicto es su representación

"No soy cruel, sólo veraz"
(*Silvia Plath*)

El conflicto siempre es un referente de experiencia: *sabemos cómo lo comprendemos cuando pasamos por él*. La experiencia existe para el sujeto en la medida en que es simbolizada. Cuando hablamos de nuestros mundos cotidianos hacemos la construcción de símbolos sobre nuestras vidas, es decir, construimos *relatos* a través de los cuales nos representamos. En nuestros relatos, contruidos para nosotros y para los otros, nos inventamos como individuos y hacemos las historias en las cuales existimos. Cuando hablamos de cada uno (y de los otros) creamos un universo narrativo para *representar* el mundo de nuestras vidas⁸.

Desde los trabajos pioneros de Moscovici y Jodelet hasta los aportes construccionistas de Jesús Ibañez, entre otros, el concepto de *representación social* ha abierto un campo propicio para juntar problemas individuales/sociales que oscilan entre límites de diversas tradiciones disciplinares⁹. Para Moscovici (1986) la representación social es la "elaboración de un objeto social por una comunidad". La comunidad es un mundo de referencias compartidas que se caracteriza por la existencia de diferentes esferas de comunicación.

Una representación se comunica en cada una de estas esferas de la relación cotidiana. Es por la comunicación que existen los símbolos compartidos. La comprensión de las representaciones nos permite ver *maneras de hacer la realidad*. La forma cómo representamos un conflicto implica definir cómo actuamos frente a él, *por eso el conflicto es su representación*; es la forma "veraz" de ver y actuar en el mundo cotidiano. Reconstruiremos a continuación algunas representaciones profesoriales construidas en situación de conflicto. Son maneras en que los actores "leen" las diferencias y viven las tensiones.

4. REPRESENTACIONES EN EL MAPA

Cada representación del conflicto funciona como un mapa de orientación en la cotidianidad escolar. Igualmente, cada lugar representa muchas voces encontradas y contradictorias. Consideraremos algunas de las principales tendencias que orientan la visión de los profesores en situaciones de conflicto. Son "tendencias", formas frecuentes de mirar, pero no son las únicas, hay muchos más cartógrafos y mapas disponibles. Son mapas diversos, en ocasiones del mismo territorio: muchos mapas para un mismo lugar, muchos lugares con un solo mapa.

La desinstitucionalización de la vida escolar

Buena parte de los maestros participantes en los procesos realizados manifestaron que el "grupalismo" era una causa a la vez que una consecuencia del conflicto. Parece existir una tendencia a formar "bandos" para enfrentar las situaciones conflictivas. La reacción de tomar partido es una de las más generalizadas entre los docentes. En ocasiones estas llegan a convertirse en posiciones radicalizadas que llevan a la ruptura de relaciones interpersonales. En forma similar, también fue significativa la presencia de separaciones fuertes entre personas e instituciones. En el caso de los conflictos intergrupales existen tendencias marcadas a generar

⁸ . En esta perspectiva se mueven varias prácticas psicológicas innovadoras. Por ejemplo, para Gergen (1996), el abordaje de los procesos psicoterapéuticos parte de la reconstrucción de los relatos a través de los cuales contamos nuestros conflictos. Cada relato es una forma de *representación social* del mundo cotidiano. Véase K. Gergen. 1996. Realidades y relaciones. Barcelona, Paidós.

⁹ Véase por ejemplo: S. Moscovici, D. Jodelet. et al. 1986. Psicología social, Vol. i y ii. Barcelona, Paidós; J. Ibañez. 1992. Psicología social construccionista. Guadalajara, Universidad de Guadalajara; J. Ibañez. 1994. Teoría y Método en Psicología social. Barcelona, Anthropos.

permanentes ambientes de descalificación mutua¹⁰ como mecanismo para señalar las distancias y provocar la ruptura de las relaciones.

En las situaciones de conflicto la existencia de mediadores institucionales parece residir más en la voluntad esporádica de un compañero que en un mecanismo apropiado de asumir las tensiones. En el mismo sentido, y podría decirse que de manera global, en la vida cotidiana entre docentes no existen estrategias de mediación, ni mediadores muy dispuestos a intervenir y menos aún sistemas institucionalizados para negociar entre las partes. Más que mediar, la reacción más recurrente en situaciones conflictivas fue la toma de partido.

También es posible que los conflictos empiecen a asumir una forma tácita de las relaciones. "Dejar hacer, dejar pasar", según lo afirmaron, termina siendo una estrategia de coexistir con los conflictos sin resolverlos o por lo menos enfrentarlos. De esta forma, los conflictos "invisibilizados" por los grupos que deciden no hablar de ellos empiezan a aparecer como componente de otras relaciones tensionadas. En estos casos el conflicto se vuelve un acumulado de diversas experiencias que no toman salidas individuales ni institucionales, sino que se convierten en un conjunto de hechos sumados que incrementan su inmanejabilidad. En esos casos la intolerancia, la verticalidad en la dirección y la desagregación de la vida grupal entre los docentes se vuelven las características definitorias de su *clima institucional cotidiano* y el resultado relativamente terminal de la situación. Cuando esto pasa, y es periódico, el ambiente organizativo se hace extremadamente susceptible, es entonces cuando las diferencias más pequeñas pueden tornarse en el "disparador" de una escalada de agresiones de diversa naturaleza entre las partes que, a menudo, conduce a la fragmentación de la vida institucional de los colegios.

En la experiencia de esta fragmentación es donde los maestros aplican la fórmula del "dejar hacer, dejar pasar". Esta es una estrategia no solamente de evasión del conflicto, sino de consolidación de una tendencia hacia el hecho de que los problemas solo existen en virtud de una relación interpersonal y no de una dinámica institucional¹¹. Y en lo personal surge el temor a que desarrollar el conflicto conduzca a situaciones que lo incrementen. Puede temerse, tal vez (y es nuestra inferencia), que el asumirlo directamente sea más problemático y difícil que soportar las tensiones de un conflicto irresuelto, sobre el cual, y esa es la actitud más reportada, se espera que sea el tiempo el que lo haga desaparecer. De igual forma, pareciera que enfrentar el conflicto significara, en más de una ocasión, la posibilidad de sufrir las consecuencias de un poder vertical, bien por la vía administrativa, bien por la forma organizativa (asignación de horarios, cargas académicas, responsabilidades, controles, etc.). Ante una perspectiva tal, el escape, antes que una estrategia de evasión, funciona como un mecanismo de protección de las condiciones del propio espacio de desempeño profesional, el cual parece percibirse muy frágil en virtud de existir en una institución que, en cuanto tal, es mucho más frágil aún.

La fragmentación institucional, el temor de represalias de distinta naturaleza y alcance, la fragilidad de los vínculos de pertenencia, la incertidumbre¹² y la debilidad del propio espacio,

¹⁰. En este nivel de la relación grupal (interpersonal e institucional) se expresaron en torno a un tema que fue fundamental en sus experiencias: los altos niveles de deficiencias comunicativas existentes. El manejo del rumor personal, la descalificación subrepticia del otro y ciertos mecanismos implícitos de desprestigio del "opositor", conducen a situaciones de enfrentamiento personal, aislamiento, agresiones o indiferencia.

¹¹. Cuando los maestros explicaban las razones de la precariedad para asumir las situaciones conflictivas, en términos del papel institucional, la tendencia que se encontró fue clara: es un asunto de personas. Cuando más allá del papel en el conflicto se piensa en la institución se presenta un "salto" argumentativo en la explicación: existen causas externas, hay una normatividad mal ejercida y mal apropiada y con frecuencia se percibe que es todo el aparato institucional el que no facilita el asumir productivamente los conflictos. De alguna manera esto revela que cuando se piensa en la vida institucional existen menos herramientas de reflexión que cuando se piensa en términos del papel individual.

¹². El desorden, la verticalidad y la coyunturalidad se constituyen, en palabras de los maestros, en las características más marcadas de una situación institucional de zozobra e incertidumbre. Podríamos arriesgar una inferencia: un espacio institucional de constante cambio no planeado, con altos niveles de incertidumbre en el desarrollo de las acciones, tiende a generar bajos niveles

pueden estar expresando, en conjunto, un proceso periódico de *desinstitucionalización* que haría más complejo un desarrollo adecuado del conflicto en la vida escolar. Cuando los lazos funcionan, cuando se autopercebe la membrecía institucional, cuando las reglas y los procesos de regulación se asumen como posibilidad de vida colectiva, por su capacidad reguladora y no por su uso personalizado, entonces puede suponerse que la experiencia de pertenencia es una herramienta facilitadora del trámite institucional de los conflictos. De lo contrario, los bajos niveles de pertenencia pueden estar conduciendo al grupalismo, y la fragmentación llevando a la desinstitucionalización, donde cada uno, como puede, en la medida de su individualidad, asume, muy asistemática e improductivamente, los conflictos de su cotidianidad escolar.

La escuela deseada, la escuela imposible

Una de los aspectos sobre los cuales se ha recogido información en este proceso investigativo/interventivo tiene que ver con las imágenes que se construyen entre los maestros sobre la institución deseada, la escuela que quisieran tener.

La institución escolar es muy susceptible a las imágenes sociales que se han construido de ella. La educación pública es frecuentemente definida desde sus carencias: falta equipamiento, falta creatividad, faltan recursos, falta tiempo, faltan buenos estudiantes, faltan buenos profesores. Con todo lo que falta se vuelve *una escuela ausente*. Y los maestros llegan a reconocer e identificarse con esta afirmación, la objetivan a tal punto que detrás de ella existe una justificación, pero no de ellos, sino de las carencias de la escuela misma. En esta imagen hay una tensión que aparece en relación con el maestro: en el grupo de carencias la que más se expone en el escenario social es la precariedad de los maestros.

Con esta imagen el maestro siente que tiene que cargar con todo el peso de las carencias de la escuela ausente. "¿Por qué todo se lo adjudican al maestro si todo el sistema es el que falla?", se preguntan con frecuencia. Es un discurso *conflictuado*, es una forma de protesta contra la imagen, pero a la vez es una forma de autorepresentación. Por eso, detrás de las demandas frecuentes de "capacitación", la imagen del maestro carente emerge. Es extraño encontrar un profesor que no esgrima "la falta de capacitación". No es que los maestros no la necesiten, por el contrario es, como en muchas profesiones, una práctica fundamental, lo que sucede es que *detrás* de esta demanda parece haber un sentimiento de estar siempre en déficit, de no tener la competencia, la "capacidad" que hay que adquirir. Junto a ello, las tendencias y cambios recurrentes en los discursos pedagógicos y en las políticas educativas (y sus modelos implicados) dan la impresión de estar cambiando con extrema celeridad y frecuencia, de ser cada vez la "forma correcta" de construir la escuela deseada, de no terminar de haber implantado un modelo y ya estar pensando en otro. Entonces se despierta en los profesores una sensación de "quedarse del tren". Y no una vez, muchas veces. La experiencia de estar a la zaga puede tener varios caminos, entre ellos, dos "difíciles": o siempre se está persiguiendo un objeto de conocimiento inalcanzable (cuando se lo "atrape" entonces todo será como debe ser) o se admite que no se lo alcanzará y que la persecución es infructuosa.

En medio de este sentimiento de carencia se desea un lugar altamente idealizado de lo que debería ser su institución. Los maestros se expresaron sobre una imagen de la "institución deseada" en términos de aquella que fuera capaz de satisfacer una gran cantidad de demandas y expectativas. Debe ser el mejor lugar para estar, el más integrado, el más pacífico, el menos conflictivo, el de mayor pertenencia institucional, en el que cada uno pudiera estar totalmente bien, el que tuviera el mejor modelo pedagógico, el equipo de última generación, los últimos recursos... Esto significa, es nuestra hipótesis, que ante una institución deseada de manera tan idealista, es muy probable que emerja una vivencia de frustración por sentirse tan distante de ella en la cotidianidad de las carencias que se experimentan. Rara vez hay en la imagen un lugar intermedio entre la escuela de carencias y la escuela deseada. Las pocas veces que se imagina cómo hacerlo, las propuestas son tan generales como abstractas. Así, la institución deseada termina convirtiéndose en la institución imposible.

El maestro ideal: ¿un obstáculo al maestro real?

de arraigo y confianza. Es posible que esto esté unido a una de las características que más se señalaron como un recurrente comportamiento institucional: la apatía.

Dentro de las imágenes institucionales deseadas, los docentes manifestaron una preferencia sorprendentemente generalizada acerca del "compromiso". Según esta imagen, el "maestro ideal" tiene como principal rasgo su *capacidad de compromiso*. Ello supone una actitud de "entrega" y esfuerzo "desinteresados". En este sentido su labor parecería remitir más al ejercicio de una "vocación" que a la práctica de una profesión. En el caso de la vocación el asunto central reside en la voluntad de trabajo del docente, en su entrega a la "causa educativa". En otras palabras, en la docencia como vocación el maestro debe ser un *modelo de virtud*.

En cuanto profesión, el eje se encuentra en la formación y en la experiencia acumulada en términos de conocimiento pedagógico del maestro. Cuando el asunto es de voluntad la referencia a la apatía y a la desmotivación, generados en el conflicto crónico, se resuelven no en operaciones objetivas de la institución sino en el fuero interno de cada cual. Esta argumentación se sostiene en una afirmación que puede derivarse de las representaciones de los docentes: "la transformación institucional es fundamentalmente un asunto de voluntad y compromiso individual".

Cabe señalar lo que en principio es parte de un discurso social sobre el maestro. Es común que circulen en la reflexión académica, educativa y pedagógica (incluyendo la de prestigiosos columnistas educativos de secciones editoriales) muchas demandas simultáneas sobre lo que debe ser un maestro: de él se espera que sepa escuchar, expresarse, comprender, cambiar, comunicar afecto, conocimiento, valores sociales deseables, prácticas morales adecuadas. Que sepa cómo incentivar la participación, la producción de conocimiento, el desarrollo psicosocial, y un más largo y generoso etcétera. Ante una demanda de tal magnitud, que generalmente no se realiza sobre otras profesiones y agentes sociales, el ideal de maestro solo puede ser eso, "ideal".

En el proceso de idealización del "deber ser" del maestro existe un núcleo de sobredimensionamiento de su papel. En la figura del "maestro comprometido" se supone que este debe ser capaz de dar cuenta de la satisfacción de todas las demandas que se le plantean. Una imagen sobredimensionada de esta forma arroja la perspectiva de un maestro perfecto e infalible. En otras palabras, es la imagen del maestro modelo para sus alumnos y compañeros: el maestro que escucha, el maestro comprensivo, el maestro activo. Con toda estas demandas por cubrir cualquier maestro concreto, de la "vida real", puede sentir en su experiencia cotidiana una impotencia y un alejamiento creciente de su imagen deseada. Frente a la imagen perfecta cualquier acto cotidiano puede entonces cargarse de frustración, no solo en términos de la percepción de sí mismo, sino de los compañeros de profesión.

De manera directa, esta situación nos permite observar cómo el papel del docente es un espacio que recibe y concentra múltiples demandas que le tensionan en varios niveles (psicológica, social y profesionalmente). Derivadas de la imagen social del maestro ideal, los estudiantes también comparten este modelo de maestro y en consecuencia hacen una variedad de peticiones para que él sea un modelo virtuoso de escucha, comprensión y habilidad pedagógica. Igualmente las instituciones y los padres de familia (y en algunos casos las comunidades locales en donde se ubica el colegio) formulan expectativas sobre el papel institucional del docente. Ante este panorama de demandas múltiples desde diversos sectores de la comunidad educativa, el docente, es de suponer, vive situaciones de tensión psicológica y presión social que en más de una ocasión le deben restar habilidad para el manejo de situaciones conflictivas.

El profesor que sabía demasiado

Entre los maestros existen discursos relativamente elaborados sobre cómo debería ser la institución, la organización, la práctica pedagógica y por supuesto, el conflicto. Sobretudo, el conflicto. Se tiene una definición de él, de sus clasificaciones, sus tendencias teóricas, sus mecanismos tradicionales y alternativos de resolución. El conflicto ha sido el tema de un seminario, el objeto de un taller, la pregunta de una tesis, la conferencia de un señor, el pretexto de una conversación o un acostumbrado titular de prensa. Hay un saber omnipresente circulando al respecto.

De la experiencia con los profesores parece colegirse la existencia de un *saber en exceso entre los profesores y en sus espacios*. Estos discursos sobre el conflicto y su resolución se contraponen a las vivencias institucionales cotidianas que los niegan o por lo menos los hacen difusos, abstractos y de poca aplicabilidad. De tal manera que se opera una separación creciente

entre formas conceptuales de definir el propio espacio educativo y las formas de realizar las prácticas cotidianas en una situación de tensión.

En el mismo sentido, estos discursos que manifiestan los maestros suelen ser un relato "editado" con piezas de distintas procedencias disciplinares, las cuales están juntas sin mayor coherencia entre sí. Es una mezcla de fragmentos discursivos con bajo nivel de traducción concreta para la experiencia pedagógica e institucional. Hay muchas afirmaciones de "lugar común" sobre los conflictos que revelan una especie de "sabiduría paralela". Es decir, es un discurso que no opera sobre el modo de mirar y hacer de los docentes, sino que circula por un camino lateral de la vida cotidiana de las instituciones.

Esta disociación discursiva también se evidenció en una contradicción notable. Fue generalizado que los profesores reconocieran que el conflicto era parte de la relación humana de forma fundamental y constitutiva, pero a la vez se representaban la situación de no-conflicto como la vivencia ideal de la armonía y el entendimiento más deseable. Es decir, parecía que el conflicto excluyera la posibilidad de la convivencia óptima para la institución y que más bien fuera una experiencia a superar de forma definitiva.

Para los docentes, las formas actuales de asumir los conflictos deterioran, o por lo menos tensionan significativamente, el cumplimiento de la tarea de formación de sus instituciones. Lo cual, consideran, es uno de sus efectos más importantes, de ahí que su superación definitiva pareciera ser el objetivo más deseable. Esta imagen de la superación puede tomar caminos elementales: como el conflicto siempre es "el conflicto del otro", la mejor manera no es trabajar sobre el conflicto, sino deshacerse del otro ("que lo sancionen, trasladen, amonesten o expulsen"). Por supuesto, en un momento determinado, en situaciones definitivamente no negociables, ni por voluntad ni por contenidos, esto puede ser posible y necesario, pero solamente después de haber considerado mecanismos mediadores y negociaciones pertinentes, no como un procedimiento generalizado y apresurado.

En el mismo sentido existe una percepción sobre el agotamiento del tema debido a la imposibilidad de traducir el discurso en estrategias concretas. Es previsible que esto conduzca a una *habituación discursiva* que insensibiliza frente a las necesidades de pensar el conflicto para poder enfrentarlo. Las estrategias, cuando las hay, suelen ser percibidas con desconfianza y como otra carga más de material teórico sin concreciones cotidianas. Estas situaciones de insensibilización frente al tema generan desconfianza en las posibilidades concretas de su resolución equitativa y terminan llevando, es nuestra hipótesis, a una demanda de "recetarios". Los docentes quieren saber, con detalle, cuáles son los pasos particulares, la "llave mágica", para abordar el conflicto. Si bien esto puede ser un requerimiento, también se corre el riesgo de inducir una situación donde el saber sobre el conflicto descansa en algún *mecanismo exterior*, exclusivamente centrado en el qué sin importar la reflexión del por qué.

Como podemos ver, el mapa de las representaciones está aún esta en trazos gruesos, habrá que perfeccionarlo. Quizás nos ayude a orientar en la tarea de construir instituciones educativas que capitalicen su experiencia y aprendan mejor de sí mismas¹³. Tal vez de esta forma, quizás la única, sea posible movernos mejor, no solamente en una escuela en conflicto, sino en un país con conflictos. Gran parte de ellos irresueltos porque no hemos aprendido cómo hacerlo en el lugar más propicio para hacerlo: la Escuela.

5. EL CLIMA DEL TERRITORIO

"... es necesario descubrir la fuente del error, pues de lo contrario comprender la verdad no serviría de nada".

(L. Wittgenstein)

¹³ . Este es el tipo de práctica que construye organizaciones como sistemas de aprendizaje permanente. Este aprendizaje puede ser definido como "la capacidad o procesos dentro de una organización para mantener o mejorar su desempeño basada en la experiencia". Véase E. Nevis, J. DiBella y Janet M. Gould. 2000. "Understanding Organizations as Learning Systems". Documento WWW (documento de acceso público en Internet).

Lo conflictos se pueden vivir institucionalmente de diversos modos. En un primer polo podríamos ubicar las instituciones donde el conflicto se vuelve parte de un rutina ignorada y evadida, a pesar de que sus efectos desarticuladores sean importantes sobre diversas estructuras, dinámicas y relaciones organizativas. En el polo opuesto encontramos comunidades educativas donde los conflictos son la razón de ser y el universo identificatorio de sus miembros. Y entre uno y otro polo existen un gran número de variantes.

Desde luego, esto no es sino una escala expositiva que nos permite comprender, bajo un esquema mínimo, las relaciones que las instituciones educativas pueden tener con sus conflictos. Cada uno de ellos da cuenta de un proceso institucional que puede ir de uno a otro polo y que implica un conjunto de experiencias cotidianas particulares. Cuando emerge en una comunidad, el conflicto funciona como un grupo de fuerzas que actúa sobre los comportamientos, razonamientos y emociones de los grupos. Las maneras de hacer, pensar, y sentir producen entonces una *atmósfera simbólica* que podríamos denominar un *clima institucional del conflicto*.

En las diferentes instituciones que pudimos explorar se observaron todas o algunas de las características del clima del conflicto. En ninguna, y esto es fundamental resaltarlo, conocimos confrontaciones que pasaran de la agresión a la violencia. Si bien las instituciones en conflicto presentaban enfrentamientos verbales, actitudinales, simbólicos y organizativos entre sus comunidades profesoras, ninguna reportó violencia física. En la mayoría de sus puntos, si no es que en todos, el clima de conflicto en las comunidades educativas no difiere en mucho de las manifestaciones que se presentan en cualquier otro tipo de organización social contemporánea.

Consideraremos enseguida las principales características de este clima institucional en situaciones de crisis, es decir en los momentos de máxima visibilidad del conflicto. Estas situaciones son fundamentales ya que por su capacidad para concentrar buena parte del sentido del conflicto se experimentan con grandes niveles de tensión y tienden a generar confrontaciones bastante fuertes que suelen poner en peligro los mínimos niveles de funcionamiento que debe tener una institución para poder existir.

5. 1. La tensión y sobrecarga emocional:

La experiencia más frecuente y la que más obstruye las posibilidades de resolución de los conflictos es la tensión relacional que afecta a los involucrados. El conflicto puede generar en los participantes altos niveles de reacción emocional, una especie de "sobrecarga" afectiva que hace que todos los factores que intervienen en una situación se conviertan en un símbolo del conflicto.

Imaginemos tan solo una situación previa a un conflicto. Por ejemplo, una reunión de profesores, un tema por discutir, sus compañeros que llegan poco a poco, cada uno alistando sus cuadernos de notas, etc. Unos minutos antes de que todo se ponga en orden, usted está sentado y de pronto, al azar, justo al otro lado de la mesa, observa a dos de sus colegas hablando en voz baja. ¿Qué imagina...? Probablemente que son muy buenos amigos, que eso muestra la camaradería del grupo, que se están poniendo de acuerdo para una propuesta, etc.

Imagine la misma escena, los mismos actores, la misma reunión, pero tan solo una semana después de haber comenzado una disputa entre el grupo profesoral. ¿Qué pensaría usted de sus dos colegas charlando en voz baja al otro lado de la mesa...?, ¿están organizando un chisme?, ¿se están poniendo de acuerdo para obstruir la reunión?, ¿están confabulando?, ¿alguien quiere ganar adeptos?, ¿quién sabe qué estarán maquinando!...

En una situación de conflicto donde los involucrados pueden actuar bajo crecientes estados emocionales, todos los elementos del escenario empiezan a funcionar como representación del conflicto. Cada una de las partes procede entonces a interpretar y a comunicarse con los otros utilizando los recursos de su entorno (espacios, tiempo, relaciones, poderes) para simbolizar sus diferencias y tratar de imponer sus perspectivas.

5. 2. La representación del otro:

"Todos sabemos que al encontrarse con América, los europeos vieron monstruos, pero todos sabemos, ahora que disponemos de los textos amerindios, que los propios amerindios vieron también a los europeos como monstruos".

(Georges Baudot¹⁴)

Esa forma de representarse al otro, como "algo" distinto de nosotros, algo que no éramos nosotros, ni como nosotros, llevó a la extinción a millones de indígenas americanos. Ninguno de los dos, ni indígena ni conquistador había visto al otro como un semejante, ni su color de piel, ni sus artefactos, ni su lenguaje, ni su mundo, le eran familiares. Para ninguno de los dos hubo un "otro", sólo un monstruo, un "algo" desconocido y por lo tanto peligroso que por eso mismo podía y debía ser destruido.

Por otra parte, en el imaginario cinematográfico del género de ciencia ficción, es frecuente que los personajes extraterrestres sean representados bajo formas monstrificadas. Estos relatos de ficción tienen otro lugar común: "monstruos feos haciendo cosas malas". El desenlace, para casi todas las historias, es siempre uno muy parecido: la expulsión y extinción del monstruo. El mensaje parece ser culturalmente claro, por lo menos en occidente, aunque no hayamos visto nunca un extraterrestre ya sabemos que hacer con él.

Esto nos lleva a un reconocimiento de carácter cultural y psicosocial: las formas de representar al otro implican formas de actuar con él. No existe ninguna acción humana que no implique una forma de representarnos a nosotros y a los otros. Por más elemental que sea, esta forma siempre está definiendo el sentido de la relación. Desde luego, esta representación, como lo constata la literatura psicológica y social al respecto, es siempre una transacción simbólica entre las partes, incluyendo al escenario cultural en el cual habitan.

En situaciones de conflicto las formas de representar al otro se pueden afectar dramáticamente y llegan a definir las posibilidades de negociación entre las partes. En un principio se espera que en una situación de diferencia el interlocutor sea un "oponente", es decir, el portador de un valor, una perspectiva o una propuesta distinta de la nuestra. En suma, el opositor es alguien con quien podemos negociar la diferencia. Sin embargo, en situaciones de crisis del conflicto, la representación del otro como "oponente" puede transformarse en el otro como "enemigo". Cuando el otro es el enemigo se puede empezar a "monstrificarlo", para utilizar el término de G. Baudot¹⁵, es decir, podemos empezar a percibirlo como el desconocido, el peligroso o el incompetente. Ante una perspectiva tal, donde el otro es el símbolo del peligro, los actos de defensa son la primera salida que se le ocurre a los enemigos. Hay sin embargo una situación cultural y una fórmula paradójica que conocemos muy bien y que aplicamos con celeridad en situaciones de conflicto: "el que pega primero, pega dos veces". Se dice incluso que "la mejor defensa es el ataque".

Quizás es una reacción psicosocial típica de la especie, quizás es un fuerte y arraigado aprendizaje cultural, lo cierto es que en situaciones de crisis en instituciones en conflicto, donde las partes se representan como enemigos, es muy frecuente que la más simple sospecha de que el otro nos puede atacar, puede llevar a anticiparnos con un ataque. El otro, desde luego, puede estar en una situación simétrica, convirtiéndose la confrontación en una permanente escalada de retaliaciones frente a actos reales y actos imaginados.

5.3. Multiplicación de la desconfianza

Lo primero que se pierde en situaciones de crisis de conflicto es la confianza. Y es lo primero que se debe recuperar para poder negociar.

La vida cotidiana es una urdimbre de supuestos. Actuamos según cierto esquema porque damos por descontado que algo sucederá de determinada manera: "confiamos" en que así ocurra. En situaciones cargadas emocionalmente y con representaciones mutuas fuertemente alteradas, lo que esperamos de los otros, nuestros supuestos valorativos, actitudinales y comportamentales

¹⁴ . Baudot, G. 1992. "Alteridad y monstruosidad: el enfrentamiento de los modelos culturales". En Cuadernos Americanos, Nueva Epoca, No. 36. México, UNAM.

¹⁵ . Baudot, G. 1992. Op.cit.

sobre ellos, se pueden desdibujar. Aparece entonces la sospecha y la desconfianza emerge para cubrir todo el sentido de la relación.

La pérdida de confianza implica un alteración del sistema comunicativo entre las partes. Las intenciones que se declaran son la cubierta de los motivos reales y se procede así porque se sospecha que el otro también tiene intenciones ocultas. La comunicación se vuelve un ejercicio instrumentalizado y estratégico donde cada participante juega a ocultar y engañar. Y todos lo saben, y todos lo hacen. La negociación y la mediación en este clima comunicativo es sumamente difícil. Nadie quiere dar el primer paso porque no confía en que el otro lo seguirá en reciprocidad. Y aun cuando lo haga, si no se ha recuperado la confianza, el ejercicio puede ser inútil porque cada acto del otro se percibirá como el signo de una posible confabulación, incluyendo lo que aparentemente pueda ser un acto de la mejor voluntad negociadora.

5.4. La "imposibilidad" del jinete desbocado:

Cuando en una situación de crisis de conflicto las partes se representan como enemigos, cuando cada uno sospecha del otro y actúa en consecuencia, cuando hay un alto nivel emocional y reactivo en juego y nadie está dispuesto a negociar, cada momento se empieza a vivir como el "punto de no-retorno". Cada uno de los participantes percibe que es el jinete de un conflicto desbocado que ya no tiene resolución posible, que no hay marcha atrás y que, sobretodo, como ya no se puede negociar, hay que confrontar para vencer.

Para que haya una percepción de imposibilidad de negociar, la cantidad de tiempo transcurrida puede ser un asunto secundario, pues el punto de no retorno puede aparecer de forma inmediata a la emergencia del conflicto. Cada momento del conflicto, incluyendo los más tempranos, pueden ser percibidos como situaciones irreversibles.

No queremos afirmar que no haya puntos de no retorno, ni situaciones irreversibles, generalmente caracterizadas por la inexistencia de voluntad o falta de competencia para negociar. Lo que deseamos resaltar es la frecuencia y celeridad con que las partes pueden percibir que están en un momento del conflicto que corre a toda prisa, por lo cual es imposible detenerse o devolverse a pensar qué tanto se puede, y cuán necesario es, negociar.

5.5. La Escalada del conflicto

"Este es un juego que se acaba antes de la última partida"¹⁶

Las tensiones emocionales, las formas de representación del otro como enemigo y la alteración de los sistemas comunicativos, constituyen un clima institucional propicio para que en situaciones de crisis del conflicto los participantes entren en una espiral creciente de agresiones mutuas que pueden hacer peligrar la vida organizativa de las comunidades y afectar seriamente el cumplimiento de sus objetivos educativos. La espiral del conflicto, su escalada, es una de las situaciones que mayor atención merecen por cuanto pueden ser el síntoma más debilitador de la vida institucional. La escalada puede acabar el juego, antes que la última partida, probablemente la de la negociación haya sido jugada.

Cuando todo es símbolo de la confrontación el conflicto crece. Cada uno de los participantes cuida sus pasos y los pasos del otro, esperando cobrar sus errores. Estas situaciones inducen significativos niveles de tensión emocional y presión organizativa que llevan a una pérdida de proporciones de la confrontación. Cualquier acto, por más nimio que le parezca a un agente extrainstitucional, suele convertirse en el objeto de la más intensa disputa.

La escalada del conflicto que estas situaciones representa dificulta, enormemente, las posibilidades de mediación. En cuanto que cada participante se encuentra en una actitud estratégica tratando de aprovechar a su favor cualquier evento, cuando aparece un mediador cada una de las partes intenta convertirlo en un aliado. Si el conflicto no ha madurado, es decir si las partes aún sienten más rentable confrontar que acordar, esta situación requerirá amplios

¹⁶ Assassins, 1995. Expresión de uno de los personajes de una regular película dirigida por Richard Donner y escrita por Brian Koppelman, Andy Wachowski y Larry Wachowski.

niveles de acción mediadora, costosa en todo tipo de recursos, y que pocas veces puede garantizar la realización de acuerdos benéficos para los involucrados y sus instituciones.

5.6. El conocimiento: ¿una posibilidad de solución?

Conocer como funciona una institución en conflicto probablemente no nos garantiza que solucionemos el conflicto de la mejor manera, pero nos da *la posibilidad de hacerlo*.

Conocer el clima institucional del conflicto nos permite comprender las características de su desarrollo, las reacciones psicosociales implicadas, las dinámicas de grupo que moviliza y, sobretodo, empezar a imaginar maneras productivas de enfrentar las crisis del conflicto.

Cada una de las características que hemos mencionado ha sido una reconstrucción a partir de diversas y abundantes fuentes institucionales de colegios que, en uno u otro momento, han pasado por ellas. Algunos repitiendo la experiencia sin aprender, otros acumulando sus errores positivamente. Saber cómo nos equivocamos nos abre la oportunidad de aprender. Para poder beneficiarse de sus errores, las organizaciones escolares deben primero comprenderlos. Es muy probable que hasta que no se haya reconocido el error, no sea fácil utilizar la experiencia como parte del conocimiento disponible para ser una mejor organización escolar, con mejores y más cálidos climas de relación humana. Quien se siente bien, con seguridad, puede trabajar mejor, sobretodo en una profesión que, como la de los docentes, implica una intensa y permanente relación de afecto y conocimiento.

6. OPCIONES DE ORIENTACION

El conflicto como lugar de visibilidad institucional

Intente comprender una escena: el director de un colegio rodeado de un desordenado grupo de profesores y profesoras, malhumorados todos, cada uno tratando de hacerse oír silenciando la voz del colega. El director, apenas audible, dice que sí a todo. Y pronto empieza a cumplir... y dos segundos después deja de hacerlo. Pero uno no ve cuándo deja de hacerlo, ni por qué lo hace: no es evidente qué implica su acción y cómo está organizada, y menos "dónde" está organizada.

En la escena suceden muchas cosas, pero la situación de tensión parece capturar todo el espacio de la mirada. Si dos hombres se disputaran por violencia una silla del teatro, con suma facilidad uno tendería a mirar "la disputa", rara vez repararía en la marca del reloj, el color del cabello, la forma de los labios o el modelo de la camisa de los contrincantes. La confusión de la escena, su desorden, hacen visible una situación clara: hay una disputa y la mirada lo reconoce y al hacerlo le da un sentido y un nombre: un conflicto. Ya sabemos entonces qué pasa y empezamos a desear, por lo general, que lo resuelvan. Si asumimos una posición de justicia, esperamos que sea por negociación; si escuchamos a nuestros prejuicios, nos ponemos imaginariamente del lado del contrincante que concite nuestro favoritismo (que gane el más débil, el apuesto, el negro).

La escena del desorden se organiza bajo el rótulo de "conflicto". Entonces desaparece el desorden. El conflicto se puede mostrar hasta el extremo de obnubilar la mirada interpretativa, y aún cuando nos preguntemos por qué disputan los adversarios, suponemos que deben resolverlo en un arreglo. Ese es el efecto "invisibilizador" del conflicto: nos concentra tanto en él, que el escenario y la singularidad de los personajes desaparecen¹⁷.

En muchos colegios son tan visibles los conflictos como invisibles las instituciones. Lo único que se ve de ellas son los contendientes en la práctica de su máspreciado ejercicio institucional. "Si tienes un problema institucional, crea un conflicto", pareciera el lema prosaico de instituciones desorganizadas. El conflicto tiene sus "rentistas", quienes aprovechan sus

¹⁷ . La perspectiva psicológica implicada en una situación de disputa nos explica una parte importante de esta experiencia: una situación conflictiva, por lo general, implica poner en juego altos niveles de emociones de distinta naturaleza. El juicio crítico, la capacidad de una autoevaluación ponderada, se deterioran. La mirada entonces se concentra en puntos específicos, opera de modo parcial, tanto en los observadores como en los implicados.

dinámicas considerando sacar su mejor partido. No es desde luego una actitud deliberada, no es Maquiavelo en acción. Lo que queremos afirmar, es que las estructuras y dinámicas institucionales, en muchos momentos, convierten el conflicto en la mejor manera para ocultar a sus ojos, y a los ojos de los otros, la dificultad de verse a sí misma, a sus responsabilidades, a sus crisis y debilidades.

Cuando hemos examinado el conflicto de las instituciones hemos encontrado, a menudo, que detrás de él, de su apariencia obnubilante, se encuentran instituciones con importantes deterioros organizativos, no vinculados directamente, o no vinculados del todo, con el motivo y comportamiento del conflicto; el conflicto es así un lugar vacío, o el lugar de "otras cosa". Cuando se mapea esa cara oculta de la disputa, cuando se piensa más en la institución en donde ocurre, la función de su invisibilidad se vuelve paradójica y empieza a señalar *el conflicto como el lugar de mayor visibilidad institucional*. El espacio donde más se comprende la institución que existe. Es reiterado encontrar instituciones con disputas del poder rectoral o directivo, que una vez resueltas, cuando se logra, descubren crisis previas de la organización educativa: vaguedad y desarticulación de sus Proyectos Educativos, modelos pedagógicos deficitarios, precaria actualización profesoral (o su contrario, excesiva pero inoperante formación docente), bajas competencias administrativas, por solo citar los más frecuentes.

Pensar el escenario del conflicto, la institución donde ocurre, sus dinámicas de conjunto, más que en el evento de tensión y diferencia, fue un hallazgo progresivo de nuestro proceso. Se tuvo que cuestionar la forma en que estábamos mirado la institución. Ese enfoque construido sobre la marcha es el que se ha movilizado, en buena medida, en las intervenciones realizadas por el equipo. El conflicto tiene esa cara ambivalente, oculta, pero a la vez señala un lugar que está en otra parte, en otro corazón de la institución y eso implica actuar sobre esa dimensión oculta que, para ser más precisos, no es tanto de ocultamiento como de invisibilidad.

Lo oculto en este caso no implica una intención deliberada de ocultar. La institución no procede así, no hay un actor todopoderoso que lo haga, es la organización en conflicto la que como estructura y comportamiento colectivo lo hace. Como cuando un objeto, en medio de muchos otros, nos seduce, por sus dimensiones, comportamientos y características captura nuestra atención y nos hace olvidar el resto. Y así puede ser el conflicto en relación con otras dinámicas, las minimiza hasta hacerlas invisibles. Un colegio, por ejemplo, tenía tal nivel de conflictos con el entorno, que el afuera permeaba todo el espacio interior de la institución hasta hacerla desaparecer. Era un colegio excesivamente preocupado por resolver todos los eventos que le rodeaban, pero incapaz de hacerse preguntas sobre la competencia con la que estaba haciendo su papel educativo propiamente dicho. Su función pedagógica se había deteriorado tanto, que lo único que aspiraba era a mantener un mínimo nivel de asistencia y para que ello sucediera consideraba que debían trabajar todos los aspectos problemáticos de su entorno. Obviamente, lo menos que tenía esta institución era tiempo para pensar para qué y cómo estaban los estudiantes en ella.

En este caso no se quiere decir que la institución debe aislarse de los problemas del entorno, sino que la relación que establece con ellos, la forma en que *convoca al conflicto de afuera* tiene en ocasiones la función de invisibilizar las dificultades del adentro institucional. Las experiencias de investigación/intervención de nuestro Programa dan cuenta de distintas formas en que juega el contexto en el conflicto de las comunidades institucionales. Esta relación, que podría llamarse de *permeabilidad* entre el contexto y la institución, tiene varios grados diferenciales que van desde la alta permeabilidad hasta el aislamiento y la impermeabilidad. En teoría no podría ubicarse qué tanto de interacción con el entorno es recomendable para una institución educativa, a no ser que lo establezcamos bajo un determinado criterio y teniendo en cuenta, desde la práctica, cómo es la singularidad de su mundo interno. Para poner un ejemplo: una institución que decida una crisis académica de forma interna, sin acudir a los padres de familia, puede ponderar que quienes son más competentes para el efecto son sus cuerpos docente y directivo y que la participación de otros actores sería innecesaria, cuando no impertinente.

Y pueden proceder así, en buena medida porque decidieron resolver la crisis con *participación circunscrita* a los que consideraron más competentes para hacerlo. Pueden, desde luego, proceder de forma contraria e involucrar en su crisis académica a toda la comunidad, incluyendo a padres, agentes locales y posiblemente a autoridades de mayor nivel en el sistema

educativo. En ambos casos podría haber fracaso o éxito, agudización o resolución de la crisis, pero ello no dependería del interactuar o no con el entorno, sino de la singularidad institucional, de las capacidades organizacionales de la escuela para desarrollarse en las relaciones que tiene con su medio. En principio una institución educativa debería tener una *interacción con el entorno que potencie su propio desarrollo y el de su comunidad de inserción*, sobre todo si consideramos que la comunidad educativa es el conjunto de todos los actores involucrados, uno de los cuales es fundamentalmente un actor de la comunidad próxima: los padres de familia y acudientes (y los espacios sociales a que pertenecen).

El par institución/entorno es un "modelo de lectura" que puede variar según la perspectiva que se asuma para comprender la vida organizativa de la comunidad educativa. Para este caso, bien podríamos imaginar otra forma en la cual los padres o actores locales, no forman parte de la "extra" insitucionalidad, sino que son su "adentro" o parte de su universo interno de relaciones. En las formulaciones oficiales la "comunidad educativa" reconoce su papel como miembros directos del proceso educativo. Aunque existe una tendencia generalizada de bajos niveles de participación de los demás actores distintos de profesores y estudiantes, este reconocimiento ha empezado a hacer visible y frecuente un nuevo tipo de conflicto, que no abordaremos aquí por espacio, entre grupos de padres de familia (por ejemplo, los que ejercen carácter representativo en algunas instancias participativas de los colegios) y los demás actores institucionales (generalmente profesores y directivos).

Cuando el conflicto no es el centro, la metodología es una opción

El enfoque centrado en el escenario del conflicto antes que en el conflicto mismo, es desde luego una opción teórico/metodológica, cuyo punto de entrada es el reconocimiento de cierta manera de operar, de "ciertos" conflictos, para "ciertas" instituciones. Es una visión con límites y posibilidades (aún por evaluar a profundidad), es parcial y es taxativa, ajustada a escenarios muy particulares. En otras dinámicas, en otras taxonomías que se imaginen, el conflicto puede ser efectivamente el corazón institucional al que haya que apuntar para fortalecer las comunidades educativas. En nuestro enfoque nos hemos descentrado del conflicto para centrarnos en el escenario donde ocurre.

Para hacer este descentramiento no tenemos ninguna taxonomía sistematizada y explícita, tampoco podemos decir que tenemos con certeza un criterio para definirnos por una opción o para saber cuando una es mejor que la otra. Tal vez sean solamente diferentes maneras de proceder. A pesar de eso, podemos aventurar algunas consideraciones sobre lo que *no podría ser un criterio* que determine si uno elige una u otra forma de abordar el conflicto. En primer lugar, no depende del contenido del conflicto, en segundo lugar, no depende de los involucrados. Tampoco de su duración, magnitud u otras características similares.

Probablemente, en últimas, depende de la interrelación de todos estos factores o de cómo están organizados. Por supuesto, el nivel de generalidad de estas afirmaciones tampoco nos da mayor claridad para establecer un criterio de selección. Por ahora, el que hemos utilizado es provisional y ha sido explicitado después de haberlo aplicado. Un criterio que todavía sigue siendo más un principio de acción que un argumento conceptual o una regla para elegir. La definición de la opción metodológica ha procedido pensando en las relaciones que con el conflicto tiene la institución. En otras palabras, *la forma como la institución lo representa*, lo cual, como se ha dicho anteriormente en relación con el tema, es un conjunto de formas comunicativas en las cuales se construye una comunidad.

En acuerdo con lo anterior, nuestro primer "momento" metodológico ha sido lo que hemos denominado *mapeo de la institución*. Es una metáfora conceptual para dar cuenta de cómo la institución educativa es un complejo territorio organizado en "zonas de representación". Cada lugar de la comunidad educativa es una forma a través de la cual la institución se representa a sí misma. Cada zona de la vida institucional está construida por grupos de representación. La organización más generalizada que uno se encuentra en las comunidades educativas son las estructuras tradicionales de la organización curricular por áreas de conocimiento (en la Ley General de Educación se declaran 9 áreas). En ciertas instituciones estos grupos "organigramáticos" funcionan como zonas, en otras, las relaciones son diferentes. En el mismo sentido, las zonas se cruzan y varios miembros pueden pertenecer a diversos grupos. Teniendo en cuenta esto, la cartografía de la institución, para seguir con la metáfora, es siempre parcial.

Aunque tiene la pretensión de ser un mapeo de conjunto, su acción es más integradora que integral. Es decir, trata de juntar zonas, establecer relaciones, pero no aspira a dar cuenta de "todo el territorio", sino de las relaciones grupales en la cuales se construyen las representaciones de las instituciones y del conflicto.

El mapeo funciona como una valoración preliminar del conflicto, pero a la vez, su aplicación empieza a ser parte de la comprensión y de la metodología de intervención que permite la acción sobre el conjunto de la institución a través de la definición de zonas prioritarias de trabajo con los profesores (estas zonas pueden no relacionarse directamente con el conflicto, pero pueden ser parte fundamental de la problemática institucional). En otras palabras, el mapeo siempre es una forma de diagnóstico institucional con el cual trabajamos tanto para comenzar a comprender el conflicto como para identificar los tipos de problemas sobre los cuales los grupos profesoraes definirán su trabajo. Por otra parte, existe una posibilidad que aún no hemos experimentado: que el conflicto sea una zona *exclusiva* en la que se define una institución. Es decir, que la institución solamente existe como conflicto y que de lo único que podemos ocuparnos es de su solución.

A esta altura surge una pregunta inevitable: ¿A dónde nos conduce la opción metodológica? Como opción, por supuesto, la nuestra tiene consecuencias importantes, algunas de las cuales apenas hemos podido empezar a comprender.

La primera, tal vez la más destacada para nuestra perspectiva, es que la institución al trabajar sobre un lugar de sentido menos localizado que el conflicto, puede auto-observar dinámicas más colectivas y orgánicas de sí misma. En esa forma puede obtener un reporte de su propio comportamiento organizacional, logrando con ello dar uno de los pasos más importantes para convertirse en una *organización que aprende de su propia experiencia* ("learning organization") y que puede autotransformarse con sus propios recursos.¹⁸ Dentro de sus aprendizajes se da, por supuesto, el que puede hacer sobre el conflicto, lo cual, en principio, debe traducirse en posibilidades de desarrollarlo, utilizarlo a favor y resolverlo.

La segunda, es que al generarse un proceso de mapeo sobre distintas zonas cruciales para la institución, el conflicto aparezca como un foco de atención muy relevante, sin ser considerado el punto central. En la experiencia con las comunidades profesoraes esto tiene dos caminos posibles. Por una parte, considerar el conflicto como un proceso más dentro del conjunto de otras zonas de igual relevancia; por la otra, hacer del conflicto un eje de atención y trabajo, caso en el cual la institución, si bien en un principio lo ve como una de las zonas más importantes, termina con frecuencia concentrándose en ese punto, pero desatendiendo los otros. Esta desatención es consecuencia de las altas "inversiones simbólicas" y las sobrecargas emocionales que hacen los grupos en situaciones de conflicto. En sí misma la concentración sobre el conflicto no connota una acción negativa, por el contrario, existe la tendencia práctica, tanto como teórica, a concentrarse sobre el conflicto para generar una *acción resolutoria* efectiva.

La última consecuencia de este mapeo de nuestra opción metodológica es una que podría parecer paradójica: abordar la institución en sus zonas centrales de gestión puede implicar fortalecerla sin solucionar el conflicto. En nuestra experiencia, en uno de los colegios en los cuales se ha intervenido, nuestra acción se adelantó, en buena parte, en este nivel. Se adelantó un proceso de varios meses en los cuales se definieron zonas importantes de la vida institucional, se trabajó sobre ellas, pero el conflicto no se llegó a tocar, y menos se resolvió. Una explicación posible: el trabajo sobre las zonas tuvo bajo impacto sobre el conflicto porque no existió en el cuerpo profesoral ni tiempo, ni motivación, ni voluntad para desarrollarlo con competencia y profundidad. El conflicto en esta institución ha *invisibilizado* todo, hasta la institución misma que ha desaparecido del foco de interés común. A lo sumo, la institución existe en múltiples agrupaciones o en individuos, pero no como proyecto realmente compartido. Existe en los profesores aislados. En ellos, en su individualidad, es donde tiene vigencia, pero a manera de fragmentos: hay tantos colegios imaginados cuantos maestros hay. Como es de esperarse, con tantas formas de ver la institución, el conflicto crece en tierra fértil.

¹⁸ Sobre el concepto de aprendizaje organizacional, que desarrollaremos más adelante, véase S. Hannah. 2000. "Learning Organizations: A Working Paper". Documento WWW.

Este caso nos lleva a considerar una condición crucial en la opción metodológica: que la institución asuma libremente trabajar con el enfoque y consienta activamente la presencia de un *agente externo mediacional*¹⁹, cuya función es la de crear un espacio de acuerdo para “el desarrollo institucional”. Vale decir, que si no se da el requisito de un *consentimiento activo de las partes*, con razones y motivación, sobre la presencia del agente mediacional, el proceso metodológico no tiene muchas posibilidades de éxito.

Por la misma naturaleza del conflicto, de la institución, de las dinámicas educativas y sobretudo de la experiencia humana, construir espacios de mejoramiento institucional en situaciones de conflicto no garantiza el éxito ni la generación de un consenso en la comunidad profesoral. Es sólo una consecuencia posible. La interacción con el otro no es de carácter instrumental donde habida cuenta de unos insumos, unas estrategias y unas acciones se pueda garantizar, con un proyecto dado, la obtención de un éxito predefinido. Debido a que la interacción humana está sujeta a la libertad de los participantes, desarrollar una institución, tanto como mediar un conflicto, siempre implica la necesidad de que sean los otros, todos, los que decidan -en el ejercicio soberano de su autonomía y libre determinación- llegar o no a un acuerdo entre las partes.

En la medida en que nuestra opción metodológica se fundamentó en este reconocimiento, la “garantía” de los resultados obtenidos se pensó sobre la realización de un proceso, no sobre un resultado predeterminado, donde los logros, avances y dificultades estuvieron siempre abiertos y sujetos a la libertad de los propios actores. Lo fundamental, desde luego, está en el hecho de haber iniciado y fundamentado, con la generación de dinámicas colectivas internas, un proceso de orientación, apoyo y acompañamiento que le permitiera a las instituciones participantes trabajar desde ahora y hacia el futuro una acumulado de aprendizaje permanente sobre su institución, y por ende sobre sus conflictos y las maneras de enfrentarlos. No fue sencillo, tampoco fue “exitoso”, pero sí hubo lugares recorridos muy valiosos, reconocidos por las propias instituciones.

La opción metodológica así concebida, tiene logros considerables en relación con el trámite de los procesos conflictivos en “ambientes profesorales”. En los casos mejor desarrollados el fortalecimiento institucional en tan decisivo y tan significativo que el conflicto comienza a perder magnitud y a tramitarse sin desgastar la vida institucional, lo cual hace posible la inversión del “capital grupal” en lugares más propios del papel educativo y pedagógico. En los casos de menor impacto, el avance en lo grupal queda como un “capital simbólico disponible” para ser utilizado en función de una acción de resolución del conflicto, además de ser posibilidad de otros procesos institucionales de gestión de la comunidad educativa.

¿Cuáles han sido los corazones de la acción?

La investigación/intervención ha llevado a establecer prioridades de trabajo, zonas críticas que nos permitan “operacionalizar” los procesos con los colegios. Para abordar una institución en conflicto adelantamos la intervención considerando el conjunto de la gestión institucional, o sea, el “universo de relaciones” donde existen los conflictos. Con un principio básico: actuar sobre la capacidad interna a nivel grupal e institucional para construir una comprensión de la organización escolar y potenciar las relaciones de sus miembros.

Tales dinámicas las operacionalizamos en “ejes de gestión” que apuntaron a lo que se llamó el fortalecimiento de la comunidad educativa. Estos procesos pueden ser múltiples, de ellos elegimos tres que corresponden a las dimensiones que se consideran los articuladores institucionales en los lineamientos oficiales sobre los PEI²⁰. El eje de gestión de comunidad, el de gestión pedagógica y el de gestión institucional, fueron los campos desarrollados a través de

¹⁹ . Hemos dicho abordaje del conflicto, pero esto todavía parece aludir a que tratamos el conflicto como eje central, cuando lo que sostenemos es un punto de vista relativamente diferente, aunque complementario. En este sentido preferimos el término *agente mediacional*, en cuanto el término mediador remite a los modelos de resolución de los conflictos, porque, para ser justos y congruentes con la reflexión, el nuestro ha sido un abordaje pensado para el desarrollo y fortalecimiento de instituciones en situación de conflicto, antes que una resolución de conflictos.

²⁰ . Véase L. Nieto Roa, (coordinadora) s.f. PEI: Lineamientos. Bogotá, MEN.

grupos de trabajo con los profesores y directivos. En ellos se asumió la tarea de explorar, problematizar e iniciar propuestas en torno al mejoramiento de la vida institucional.

La pregunta por la gestión de la comunidad educativa

El concepto articulador del trabajo en estos ejes ha sido el de "gestión de la comunidad educativa". La pregunta por la gestión tiene muchos ámbitos de reflexión con amplia trayectoria y con opciones de reflexión visible y legítima: la gestión de las instituciones sociales, del mercado, de la política, del sistema financiero, la gestión de la guerra incluso. Pero cuando introducimos la categoría en el microcosmos de la cotidianidad escolar el tema se vuelve complejo, y no porque en los otros ámbitos no lo sea, sino porque en este ámbito que hemos conocido de diversas maneras, ya desde la investigación, ya desde la formación, ya desde la intervención, la gestión asume una dimensión que cruza variables imprecisas, indeterminadas e inasibles. Cuando uno ingresa a las comunidades educativas empieza a moverse en un amplio universo de incertidumbres: ¿para qué educar?, ¿cómo hacerlo?, ¿con qué contenidos?, ¿quiénes?... Son preguntas tradicionales siempre abiertas e indeterminadas. Preguntas que tienen que ver con el sentido de lo que se ha de "gestionar".

¿Cuándo hablamos de gestionar la construcción de comunidad educativa de qué estamos hablando "aproximadamente"? En principio, de gestionar procesos. Pero surgen entonces más preguntas: ¿Cuáles habría que "gestionar"?, sobretodo cuando cada vez más en este campo esta categoría se puede pensar como "gestar". Suponemos que muchos procesos, pero creemos que hay uno central: *gestar procesos de relación social*. Esto significa poner en contacto a sus miembros, lo que implica generar vínculos nuevos y consolidar y mejorar los existentes. Esto, a su vez, conlleva a una acción deliberada sobre las dimensiones comunicativas de la vida cotidiana, porque es allí desde donde se construye la relación humana organizada.

Ahora bien, ¿para qué gestionar?, ¿cuál sería la finalidad de esta gestión?. Aventuremos una hipótesis al respecto: Gestionar las relaciones institucionales implica movernos hacia la construcción de comunidades, en particular las "comunidades de reconocimiento", donde el "nosotros" es un espacio posibilitador del "yo" y del "otro". Y esto es fundamental, pues no se trata de generar "lo colectivo" como fin en sí mismo, sino como un ámbito posibilitador para que emerja, o mejor, se visualice y fortalezca, al sujeto en su universo de relaciones, en su sentido de pertenencia, en su querer hacer institución y poder compartir sus metas activamente.

Tenemos ya una definición y un sentido de gestión aproximado, pero podemos aventurar aún más y señalar tres estrategias básicas para hacerla:

- La gestión debe acompañarse de la lógica del "proyecto". Tener un proyecto es darle posibilidades de existencia concreta a lo que en principio es sólo un deseo. Un proyecto es lo que da viabilidad a los "imágenes compartidas". En varias instituciones en conflicto en las que se impulsó la generación de proyectos por áreas, temas y problemas, los resultados fueron de muy buena calidad, no perfectos, desde luego, tampoco nada parecido. Su "buena calidad" estaba referida más que al contenido del proyecto a lo que significaba como espacio de trabajo institucional, como lugar de relación y de reconocimiento profesional de sus gestores y como carta abierta para empezar a experimentar la innovación.
- El diseño y la planeación: diseñar es reorganizar y apropiarse de la realidad, del espacio, de los recursos y del tiempo. En la relación con las comunidades educativas, aunque muchas veces se las descalifique por considerárselas o bien la peor instrumentalización o bien la mejor panacea, no debe temerse el uso de herramientas de distintas disciplinas y saberes relacionados con la organización de procesos institucionales. No hay que inventar nada nuevo, hay un mar de literatura y diversas experiencias que habría que explorar y, con ojo crítico, utilizar. En el eje de gestión institucional se pudo trabajar con algunos conceptos organizacionales. Los resultados de apropiación conceptual no fueron los mejores, pero dejan abierta la posibilidad de empezar a considerarlos como serios elementos de trabajo cotidiano.
- Así mismo, la sistematización de las intervenciones resulta de especial importancia para establecer una memoria que nos permita comprender el proceso. La construcción de memoria institucional y el fomento de prácticas de registro, escritos u audiovisuales, son

herramientas propicias para ello. La sistematización no es una formalidad institucional, al contrario, es una herramienta de comprensión de sí misma, de lo que sucede, además de ser una estrategia de reordenamiento que funciona en dos sentidos: retrospectivamente para evaluar, y prospectivamente para ajustar y cambiar. En varios grupos se trabajó lo escritural, lo visual (etnografía visual institucional) y lo digital como herramientas de registro, reflexión y sistematización. El resultado fue bastante sorprendente, sobretodo por la capacidad sensibilizadora acerca de las propias imágenes institucionales y de las dinámicas de la vida cotidiana.

En síntesis, en la gestión de la comunidad educativa se trata de generar vínculos, pero esto desde luego no se puede hacer de cualquier forma: se requiere trabajar sobre un criterio de calidad de la relación. Y para no dejarlo en una formulación abstracta podemos comenzar por afirmar que la calidad del vínculo humano depende del aprendizaje social que lo soporta. Acercarse al otro, construir una relación con él, pasa por aprender a relacionarnos con nosotros mismos, con nuestro universo interior/exterior, aprender a comunicar ese mundo y aprender a escuchar y comprender el mundo interior y exterior del otro.

Un ambiente relacional adecuado, una buena comunidad de reconocimiento en el grupo profesoral, suponemos, implica una mejora notable en la realización del *papel* institucional de sus miembros. Y la mejor realización del *papel* del educador conlleva, en principio, a la posibilidad de elevar el nivel de la calidad educativa²¹. Durante el *IV Foro Educativo Distrital: Instituciones Educativas exitosas* (1999), organizado por la Secretaría de Educación del Distrito, buena parte de las ponencias de los colegios invitados coincidían en afirmar que uno de los factores facilitadores de la innovación en sus instituciones era el bienestar de los docentes. Casi todas las experiencias reportadas manifestaron cómo el clima de buena relación grupal y el favorable ambiente relacional eran factores fundamentales para gestionar sus innovaciones educativas.

Una de las tendencias encontradas en situaciones de conflicto profesoral era la del maestro confrontado por una relación interprofesoral de la cual se quería huir. En sí mismo este comportamiento es una respuesta típica en momentos de conflicto. En este caso lo importante era que la pretensión de huida hacía visible una situación frecuente para el maestro: el "tener dos vidas"; dentro de la escuela y fuera de ella (a veces, otra profesión, otro colegio, o simplemente la ocupación de la vida cotidiana). Aunque la dinámica de la subjetividad contemporánea da cuenta del incremento de este tipo de experiencia²², en el caso particular del profesor, se vive en muchos momentos como un tensionamiento desagradable y en ocasiones doloroso, por cuanto significa moverse en dos ámbitos distintos, uno de los cuales le produce "la huida".

Un ambiente grupal favorable se caracteriza por maestros que encuentran en su institución la posibilidad de realizar sus proyectos de vida profesional. Es probable, y esa es una de nuestras hipótesis, que en la medida en que actores institucionales como los docentes experimenten que su trabajo "contiene" su proyecto de vida profesional, o por lo menos una parte significativa de él, la experiencia institucional puede ganar un alto grado de calidad, en la medida en que el papel del docente cobra un mayor nivel de sentido para su proyecto de vida.

7. ZONAS DE CREACION

Creación de comunidades de reconocimiento

"Todos necesitamos que alguien nos mire. Sería posible dividirnos en cuatro categorías según el tipo de mirada bajo la cual queremos vivir... la primera categoría anhela la mirada de una cantidad infinita de ojos anónimos, o dicho de otro modo, la mirada del público... La segunda categoría la forman los que necesitan para vivir la mirada de muchos ojos conocidos... la

²¹ . Partimos del supuesto de que no toda la calidad de los procesos escolares tiene relación directa con el ambiente profesoral y que la relación que existe no necesariamente es de causa-efecto. Es una relación más abierta, más compleja. Sin embargo los mejores ambientes profesorales parecen ser un buen principio, quizás uno crucial y posibilitador de otros.

²² . Véase Gergen, 1992. Op.cit.

tercera categoría, los que necesitan de la mirada de la persona amada... una cuarta categoría, la más preciada, la de quienes viven bajo la mirada imaginaria de personas ausentes"

(Milán Kundera, *La Insoportable Levedad del Ser*).

La mirada es uno de los actos fundamentales de reconocimiento humano. Descamos mirar y deseamos ser mirados, nos juntamos con los otros para comunicar nuestras miradas y para provocarlas. En cada espacio social en que nos movemos buscamos ser reconocidos, somos una especie que crea *comunidades de reconocimiento*. Las acciones desarrolladas en los ambientes profesoriales progresivamente nos han comenzado a señalar la crisis de los espacios de reconocimiento de los docentes y las fuertes implicaciones que esto tiene en los deterioros de la calidad organizativa de la institución.

A menudo se pueden encontrar en los colegios afirmaciones del tipo "aquí falta sentido de pertenencia", "la gente está desmotivada en su trabajo", "no hay arraigo en la institución", etc. Es un discurso generalizado y atribuido siempre a los demás. No encontramos ningún docente que dijera abiertamente que a él le faltaba sentido de pertenencia, a lo sumo, decía un "a nosotros", de carácter más formal y menos comprometedor. Aunque la falta de arraigo también es del otro, es evidente que también es de "cada uno".

Esta falta de pertenencia institucional²³ puede hacer suponer que sus metas socioprofesionales más significativas pueden no estar contenidas en el espacio institucional. Es decir, la institución educativa no está dando salida a las aspiraciones de crecimiento profesional más significativas de sus miembros, por lo menos no en el espacio ni en la magnitud en que los maestros lo desearían. Esto, suponemos, puede ser una de las razones más fuertes para la expresión tan generalizada de malestar y desmotivación que muchos manifestaron.

Un ejemplo interesante para ver este hecho es la observación que hicimos sobre cómo la cultura institucional parece estar *desritualizada* en lo relacionado con el fortalecimiento de vínculos de pertenencia institucional. No es frecuente encontrar colegios donde haya una "cultura institucional" simbolizada para la pertenencia, que señale un "nosotros" claro y preciso. De ahí que es frecuente que cuando uno visita varias instituciones, todas terminan pareciéndose, no solo en el sentido físico, sino en el de la simbolización del espacio, en el ambiente grupal. Entre los profesores son escasas las actividades comunitarias relacionadas con el autoreconocimiento como miembros de una institución. Es más, los propios grupos profesoriales y directivos manifiestan una tendencia dramática: sienten que los que menos los reconocen son sus propios compañeros. Cuando existen reconocimientos institucionales tienden a ser sólo de carácter "formal" y episódico. Frente a éste hecho la propuesta repetida que hacían los docentes era más reveladora: proponían adelantar actividades de carácter "recreativo y social". Estas actividades se perciben como escasas y se consideran como un medio deseable en el fortalecimiento de los vínculos entre los grupos, lo cual, afirmaron, sería un paso clave para mejorar el abordaje de sus tensiones grupales.

En este sentido, uno de los aspectos que emergen de los trabajos con los colegios tiene que ver con la necesidad estratégica de fortalecer sus comunidades de reconocimiento. La generación de una comunidad tal es un proceso complejo y multidimensional, pero los beneficios son indudables para la calidad de la vida organizativa y de la educación.

El reconocimiento de la comunidad de colegas implica la valoración de la singularidad. Estoy junto al otro que reconoce mi individualidad y aunque no la comparta en algunos, o en todos los sentidos, eso hace parte de una relación en la que podemos juntar esfuerzos. Un buen ambiente

²³. Si estableciéramos niveles de vinculación de los docentes con su institución, la relación más estrecha y habitual pareciera situarse en términos de su grupo de área académica y posteriormente con su institución en conjunto. Aunque, por lo general, la relación de conjunto se percibe de forma muy precaria y fragmentada. En otras palabras, pertenezco más a mi grupo pequeño que a la institución en general. Junto a ello también se reportó, con un alto nivel de relevancia, las marcadas deficiencias para trabajar en grupo. Este trabajo es coyuntural, pocas veces se acude a procedimientos adecuados y no es una práctica institucional para racionalizar y organizarlo de modo permanente. Habitualmente el trabajo grupal se centra exclusivamente en el trabajo por áreas y aún allí en algunas ocasiones no funciona pertinentemente.

de reconocimiento genera buenos climas emocionales que permiten relajar las tensiones psicosociales y hacerlas abordables.

Si consideramos que los profesores son profesionales que tienen bajos niveles de deserción y altos niveles de permanencia en la carrera docente, esto se vuelve un asunto crucial. La pregunta que surge entonces es cómo crear una comunidad de reconocimiento. Al respecto podemos señalar algunas posibilidades, todavía de baja escala, la mayor parte sin experimentar sistemáticamente dentro de nuestros procesos, pero que emergen de la observación e interacción cotidiana que se ha mantenido con los grupos profesionales:

- Es necesario trabajar sobre la práctica de la relación. Una comunidad de reconocimientos es una comunidad de prácticas compartidas. Se requiere promover rituales institucionales de reconocimiento y simbolizar el espacio. Pero hay que saber cómo, hay que atender a la propia cultura institucional, pues se podría fácilmente generar símbolos sin arraigo (valga recordar el ejemplo publicitario de la calcomanía de "sonría" en una ventanilla frente a una interminable fila).
- Hay que fomentar los encuentros y la cooperación. Los espacios de diálogo interprofesoral (incluyendo los directivos) son muy valorados. El espacio que crea el encuentro debe también diversificarse, existiendo la posibilidad de que los objetos de convocatoria sean tanto la institución como la singularidad del propio docente (considerar su bienestar, su motivación, sus comportamientos).
- Dejar jugar a las personas, permitirles experimentar en la práctica. Esto implica aumentar los niveles de tolerancia grupal hacia el fracaso y los errores en los proyectos. La frescura con que la institución asuma los asuntos deja abiertas las puertas a la innovación creativa. Como lo ha descubierto la investigación sobre el tema, sólo se puede innovar donde se permite jugar y experimentar. Esto pasará sin duda por enfrentar una de las situaciones de tensión más frecuentes: los maestros sienten que sus colegas y los directivos no escuchan sus proyectos ni los fomentan en la práctica.
- La confianza es también un aspecto central, sobre todo porque es la puesta en marcha de un aprendizaje grupal. La confianza no es "la retórica de la confianza", es su práctica y esto, en tanto aprendizaje, no es un proceso fácil de implementar, porque a menudo puede perderse en las primeras situaciones de fracaso. De ahí que "probar" cómo funciona puede implicar dar un mensaje de "sólo lo haremos por un momento" y los grupos, entonces, no se lo tomarán en serio. La confianza, desde luego, no se "otorga", es un elemento de varias vías: el que confía, el que es depositario de la confianza, el que sirve de testigo de ella. Y todos son elementos intercambiables sobre los que el "sistema de confianza" funciona.

La creación y fortalecimiento de comunidades de reconocimiento profesoral son, en nuestra perspectiva, un elemento estratégico, no suficientemente considerado, que puede contribuir a crear ambientes tanto para mejores desarrollos del conflicto, como para el mejoramiento institucional de conjunto. Las comunidades de reconocimiento nos permitirán tener profesores más motivados y trabajando en ambientes laborales más satisfactorios. Igualmente, en la medida en que las comunidades de reconocimiento funcionan también como comunidades de sanción, podrán ser una forma de control más justa y provechosa, tendremos profesores no solamente responsables, sino creativamente responsables.

¿Quién ha de hacer esto?, es la pregunta final. La creación de comunidades de reconocimiento implica la generación de un sistema de reconocimientos que atienda la singularidad profesoral, su espacio de trabajo y la especificidad de su profesión. Hay que renovar los sistemas de incentivos: para algunos funciona el dinero, para otros el prestigio, para otros el afecto, etc. Cada uno tiene una mirada bajo la cual le gustaría vivir; por eso hay que considerar todo un

24. Esta situación desde luego es un factor complejo en nuestras instituciones educativas, puesto que en muchas ocasiones, de manera "no deliberada", sino como parte del funcionamiento del propio sistema de relaciones, el error en cualquiera de los procesos, culturalmente tiende a ser identificado con déficits de las personas que lo propusieron. Y en el sentido en que nadie desea sentirse "culpable" de los errores (por que eso implica asumir un costo de prestigio personal), la cultura organizativa escolar obtiene con frecuencia la experimentación educativa.

conjunto de mecanismos de promoción. El sistema de escalafón, si bien es indispensable, a veces solamente funciona como un distintivo salarial y es insuficiente. Tampoco es únicamente estos procedimientos no sean válidos, lo que sucede es que no son suficientes, ni diversos, ni generalizados, ni integrados. De ahí que la pregunta sobre quién lo ha de hacer, pasa no sólo a las instancias del sistema educativo escolar (local, distrital y nacional) y de otros agentes sociales como la empresa privada y los organismos no gubernamentales.

Creación de una institución que aprende de su experiencia

Una de las estrategias de intervención más frecuente se dio a través de procesos de formación²⁵. Se pretendía generar un espacio de aprendizaje donde el objeto de problematización era la institución misma. Esta estrategia está fuertemente relacionada con los enfoques acerca de las organizaciones como sistemas de aprendizajes.

Cuando una organización escolar es capaz de tener una mirada evaluativa sobre sus estructuras y regulaciones tiene la posibilidad de transformarse de manera deliberada a partir de capitalizar su experiencia. Cuando una institución se auto-observa puede comparar su autoevaluación con el "patrón" institucional que tiene y que la define. Después de realizar la comparación, puede ajustarse al patrón de la "institución formulada", es decir, puede retomar sus principios.

Luego de verse a sí misma, la institución puede ajustar su "operación" al patrón o, y ahí puede estar lo central del proceso, puede considerar el sentido *de seguir o no con el patrón que guía sus prácticas*, puede cuestionar su "institución formulada". Y, justo a partir de ahí, transformarse deliberadamente, innovándose y convirtiéndose en una organización que aprende sobre el aprendizaje a una organización que aprende. Una organización que aprende es una "organización hábil para crear, adquirir y transferir conocimiento y para modificar su comportamiento como resultado de la experiencia" (Morgan, 1996).

Dejar en marcha una dinámica de organizaciones de aprendizaje fue una de las preocupaciones centrales del trabajo. Para ello no solamente se promovieron grupos de formación, desarrollo de interés, sino que se impulsaron permanentes "tareas" de reflexión sobre el la gestión de la vida

25. Los procesos de actualización, profesionalización y cualificación de los docentes parecen estar convirtiéndose en un elemento favorecedor de las experiencias de transformación de las organizaciones. Los procesos más eficaces de formación (metodologías, lugares y contextos) de docentes, parece ser cierto que son uno de los factores asociados más relevantes en los procesos de innovación organizacional.

26. La literatura al respecto desarrolla las categorías del aprendizaje de "single-loop" (una sola ronda) y el de "double-loop" (doble ronda) para distinguir entre la corrección de errores en un nivel de operación y la reflexión sobre los propios procesos de operación.

Véase: H. Schein (1999). "Organizational Learning: what is new?"; K. Ayas, W. Foppen y F. Maliers. 1999. "Exploring Organizational Learning: Some Observations On Resistance And Change". Alfaomega

27. Pero, como Morgan afirma (1996), no todas las organizaciones que se auto-observan, ajustan sus estructuras y regulaciones. En esta medida se vuelve central preguntarse qué elementos se requieren para que ello suceda. Para Morgan una organización que aprende tiene varias características: liderazgo democrático, promoción de prácticas de aprendizaje de sus miembros y favorecimiento e implementación de la experimentación.

28. Haysack, S. 2000. Op.cit.

institucional. Al finalizar los procesos de intervención en varias instituciones se fomentó la conformación de espacios institucionales no formales que, a manera de grupos de interés se denominaron observatorios institucionales. Estos espacios de observación se denominaron observatorios institucionales. Esto surgió de la etapa de cierre de uno de los proyectos de intervención con cuatro comunidades educativas y respondió a la necesidad de proyectar el trabajo realizado como parte del proceso de intervención. En esta forma se generó un espacio de aprendizaje organizacional de la institución y potenciar sus recursos endógenos para enfrentar situaciones de crisis y para mediar conflictos, además de ser un espacio privilegiado para fomentar la responsabilidad de los participantes de las acciones emprendidas y, por supuesto, como estrategia de mejoramiento de la institución en su conjunto.

Los procesos de conformación y cierre de observatorios institucionales requieren una acción lenta, de mediano plazo, requerirán tolerancia institucional, impulso frecuente y liderazgos de apoyo. Estos espacios son, a la altura de este artículo, un lugar posible pensado con el deseo. No sabemos cómo se mantendrán ni el tiempo ni el espacio en las instituciones en las que se fomentaron, lo cierto es que son una posibilidad seductora, y así lo sintieron los grupos profesoraes, para reinventar la institución de forma permanente y concreta.

8. LUGARES RECORRIDOS

El proceso de intervención en instituciones educativas que se han desarrollado con las comunidades profesoraes de instituciones en conflicto, no siempre es evidente para sus participantes cuáles son los principales resultados y procesos o cuáles los lugares claves de la intervención. Algunos de los resultados y procesos que se han desarrollado y permanecen ocultos a la observación y a la evaluación. Muy a menudo los procesos subsidiarios pueden ser tan claves como los objetivos perseguidos directamente. Realizaremos una síntesis de los lugares recorridos en el proceso de intervención. Probablemente, se nos pasarán algunos elementos claves:

- **Proceso de formación:** el trabajo con docentes permitió identificar problemas institucionales y generar proyectos de solución, revitalizó y dinamizó las relaciones socioprofesionales entre los participantes. Este lazo puede ser fundamental en el proceso de intervención. Se pasó entonces por una potenciación de la vida grupal que hace factible esperar que el conflicto tenga mejores dinámicas de salida y sea un proceso de salida más ordenado y menos traumático. Sin embargo, la intervención se realizó en un contexto de incertidumbre, pues serán las propias comunidades profesoraes quienes decidan aprovechar en el futuro la capacidad grupal generada durante el proceso.
- **Proceso de formación:** la intervención, basada en una estrategia de grupos de formación, permitió a los docentes repensar su sentido dentro de la institución. El hecho de que la intervención se realizó en un contexto de formación, permitió una relación directa con la institución, más que en relación con profesores aislados, como tradicionalmente se acostumbra, permitió resignificar la eficacia de formarse y actualizarse profesionalmente.
- **Generación de proyectos:** el trabajo con docentes puede requerir, para su impulso, la formulación de proyectos y su puesta en práctica. El proceso que se adelantó tuvo la ventaja de haberse realizado en un contexto de formación. Los proyectos nuevos que se formularon en los grupos de formación profesional y los que se retomaron dejaron en marcha una dinámica de formación. Sin embargo, más allá de la visibilidad de los proyectos, quedó en marcha una "dinámica de formación" que se mantuvo en marcha. En el mismo sentido, quedó una necesidad, una estrategia (los grupos de formación) y un motivo para continuar el desarrollo de lo que empezó a hacerse y de lo que se retomó.
- **El trabajo sobre lo endógeno:** un elemento clave del proceso logrado fue la potenciación de lo que en la institución favorecía el desarrollo de la vida grupal y por ende el incremento de

la capacidad colectiva para enfrentar los conflictos. El mejor elemento endógeno que consideramos fue la comunidad socioprofesional de los docentes, su competencia como grupal e institucional. Este trabajo hace visible la forma cómo los perfiles profesionales son instrumentos estratégicos para fomentar el mejoramiento institucional, lo cual pasa por la

- El intercambio interinstitucional: un elemento clave y significativamente enriquecedor del modelo que se puso en marcha, fue el conocimiento de primera mano que los profesores educativas. Los docentes de los colegios participantes pudieron escuchar, de manera directa y a profundidad, los objetivos, metodologías, logros y dificultades de colegas que se experiencia por cuanto los docentes pudieron conocer cómo para innovar hay que pasar por varios procesos concretos, muchos de ellos conflictivos y cómo la innovación no se da similares a ellos, realizan un esfuerzo con metas y metodologías concretas. Este contacto con otros colegios, permitió también encontrar contrastes y hacer visibles dinámicas
- La creación de una comunidad de reconocimientos: todavía no sería justo decir que se crearon comunidades de reconocimiento, sino que se experimentaron algunas de sus mostrar y poner en marcha prácticas que debería tener una comunidad de reconocimiento.

espacios que se encuentran y esto genera entrecruzamientos que hacen lento el proceso. Con frecuencia los maestros se desmotivan y se agotan, por lo que se hace necesario un en distintos niveles. En este sentido la metodología propuesta puede resultar costosa, *sobre todo con instituciones con grupos profesoriales tan grandes como los de los colegios en*

- La construcción de una mirada interior: este fue un esfuerzo permanente sobre el que queda montado un proceso de auto-observación. A través del proceso la institución fue institución fue muy inaccesible, pero hubo logros importantes a través de los proyectos que permitieron verla desde sus actores, con sus lógicas distintas y con diferentes ángulos. El fuerte instrumento para el ejercicio autoreflexivo permanente.

que apunta a la institución en su conjunto como estrategia para enfrentar los conflictos. Este modelo tiene sus avances y sus dificultades. Lo fundamental está en que brinda donde el conflicto, en la medida en que sea visualizado más allá de su eventualidad, le permita verse a sí misma. Para eso es el modelo, para que la institución sea capaz de este espacio y desde él, desde su dinámica, existe la posibilidad de haber fomentado, hacia el futuro, procesos importantes para que los grupos implementen formas permanentes de auto

9. ZONA DE INCERTIDUMBRE: ¿CUÁNTO CONFLICTO NECESITAMOS?

de referencia institucional. Se ha convertido en los últimos meses en un amplio ritual identificatorio. Todas las relaciones que los docentes mantienen entre sí y con los demás aunque ha estado centrada en el grupo profesoral y directivo, con frecuencia intenta comprometer a estudiantes y padres de familia.

Las conversaciones, la actitud corporal, la gestualidad, las maneras de referirse al otro, la dinámica con la cual se comunicaron con nuestro equipo de trabajo, todo funcionaba como un durante casi todo el tiempo por el significado del conflicto.

el ambiente institucional envía un mensaje claro: ¡aquí hay un conflicto!. o mejor aún, hay conflicto. El conflicto en esta institución es un lugar vacío. Cuando decimos que hay conflicto en pasado a ser símbolo comunicativo de la tensión. Importa más el conflicto en sí mismo, que su contenido. Esto lo hace, en principio, una dinámica muy compleja de mediar. El conflicto se ha pertenecientes a cualquiera de los tres grupos: dos contrincantes y un tercer grupo que oscila entre momentos de neutralidad, de indefensión y de compromiso.

Es un conflicto sufrido, pero sobretodo es un conflicto gozado: los actores han descubierto los placeres y poderes del conflicto, lo usan y viven de sus rentas simbólicas, además, resulta institución ha pasado de tener un conflicto a ser un conflicto.

precariamente, nadie quería hacerlo, habían muchas barreras institucionales al agente externo y nadie quería realmente negociar. Los espacios de autoreflexión institucional por más que se esa era su "máxima cotidiana" para experimentar el placer del conflicto. En esta institución el conflicto no era una dinámica de alguna zona o territorio de la institución, era el territorio conflicto. Por eso los actores lo rentan, lo persiguen. En buena medida, sin saberlo, viven en la oscilación resolución-conflicto. Cuando se acercan a alguna posibilidad de resolución reviven por supuesto que todos declarar como los causantes. Sin embargo, más allá de eso, se experimenta la dinámica difusa de un conflicto que habita en todas las partes del espacio

Este grupo ha descubierto, en la práctica, varias potencias importantes del conflicto: que es un enorme vinculator de los grupos, que genera lealtades, solidaridad y fuertes identificaciones instituciones desritualizadas, sin comunidades de reconocimiento reales, probablemente el conflicto sea el mejor cohesionador de las relaciones grupales. En la máxima paradoja, los lucharla es a través de la confrontación. Nadie se une tanto como para combatir.

generar todo el sentimiento de amor y odio que podamos sentir y esa dimensión significa una intensa experiencia de la subjetividad. El conflicto hace vibrar al sujeto.

El conflicto tiene otro rendimiento enorme, resignifica los espacios. Dos segundos antes del conflicto la institución queda ser un espacio vacío y árido. Una vez iniciado el conflicto, como lo los cuerpos, los gestos, las palabras, los espacios, todo se carga simbólicamente. Todo lo que se dice y todo lo que se calla puede ser símbolo y objeto de confrontación.

El conflicto también es una forma de experimentar poder en instituciones en donde éste está desequilibrado o donde hay actores que así lo asumen. Los conflictos son experiencias de poder gratificantes a nivel psicosocial, así el conflicto tiene una cara paradójicamente productiva. Producción de emoción, comunidad, identificación y relación social

Por otra parte, se ha dicho, incluyéndonos, que el conflicto es sumamente generoso: produce desarrollo, tra sformaciones, reacomodamientos, innovaciones, avances, posicionamientos y

negatividad no está dentro de él, sino en su "exterior", en la forma como lo resolvemos. Sin duda, este punto de vista tiene respaldos disciplinares importantes, pero también la entonces la pregunta ¿hasta dónde es realmente ello válido? Desde nuestra mapa suponemos que lo es, por las razones expuestas brevemente al comienzo, sin embargo, dejemos un espacio inevitable cuánto conflicto debe tener una institución?

develando más su sentido contradictorio: el conflicto al ser un lugar de visibilidad, genera zonas de oscuridad, hace que la institución pueda desconocer otros procesos. En el mismo sentido, al confrontan, se acercan, se engañan, disputan, se agreden y al final -si lo hay- lo resuelven, en el mejor de los casos, de forma equitativa. Sin embargo, han sufrido un enorme desgaste en todo el están tan ocupados del conflicto que se olvidan de la pedagogía, de la didáctica, de la relación, de la gestión. El conflicto institucional hace olvidar la institución, aunque podría decirse maestro termine concentrándose en su práctica pedagógica, el único espacio de "tranquilidad" posible que le puede quedar.

La *deseabilidad* del conflicto que genera sus poderes productivos debe considerarse. Es necesario pensar cuándo éste es funcional y cuándo no, cuándo transforma, promueve y que debe operar en el fondo del asunto es que el conflicto no debe exceder a la estructura institucional, pues si lo desborda, la institución enfrenta fuertes tensiones que la pueden luego, este principio no es fácil de aplicar y la cantidad de conflicto que requiere una institución es probablemente un pregunta sin una respuesta posible y justa.

El conflicto, como situación de crisis, pone en tensión los recursos del vínculo social y de los apoyos grupales, los hace mejores o los hace peores. Lo que no me destruya me hace más queremos ser más fuertes, más indestructibles, más poderosos y si eso nos lo da el conflicto, bienvenido sea, pero, por supuesto, y es la parte más olvidada de la sentencia, si no hay fortaleza necesita par cambiar. Tampoco es suficiente afirmar en abstracto que todos los conflictos son, en sí mismos, una fuente de desarrollo. Quizás desde el deseo y la necesidad podemos dónde es cierto que ahí donde hay peligro también crece lo que nos salva.

20. Sobre el concepto de funcionalidad y disfuncionalidad del conflicto puede verse J. Ginzburg, Graw Hill, p.163 y ss.

ANEXO

Esquema metodológico de la intervención

La experiencia con las instituciones con la cuales se realizó una intervención nos permite describir algunos de sus más importantes elementos. Visualizaremos a continuación, más concretamente, cuáles fueron sus pasos más esenciales.

En conjunto, el proceso metodológico tiene dos etapas. La primera, orientada al trabajo. La segunda, desde la generación de grupos de trabajo temático (que incluye la creación de un espacio para el fortalecimiento crucial, el desarrollo de estas dos etapas pueden ser entendidas como momentos del trabajo, los cuales, básicamente, son los siguientes:

• Mirza institucional:

Recolección de información para el establecimiento de causas, relaciones e imágenes institucionales y determinar las necesidades propias de sus grupos profesionales e institucionales.

• Mediación/formación:

Establecimiento y apoyo de los espacios existentes para el encuentro y diálogo. Realización de experiencias de formación en conceptos básicos, principios, interinstitucionales de intercambio para conocer procesos de otras comunidades educativas.

• Generación de la evaluación/seguimiento:

A través de la evaluación de fortalezas, debilidades y propuestas del proceso, se tanto con el grupo de trabajo profesional como con los profesores. Al final del proceso se realiza una evaluación de cierre final.

• Construcción de la viabilidad del proyecto:

Este momento consiste en la conformación de un grupo de trabajo de permanente. Este observatorio es una especie de "conciencia institucional" que organizativo del colegio, a la vez que promoviendo el desarrollo del grupo apunta a capitalizar el aprendizaje organizacional de la institución y se

potencian sus recursos endógenos para enfrentar situaciones de crisis y para habilitar las competencias para resolver productivamente los conflictos.