

**CONSTRUCCIÓN DE PAZ Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA A PARTIR
DE LAS NARRATIVAS DE ESTUDIANTES QUE PRESENTAN DIFICULTADES
RELACIONALES Y SUS FAMILIAS**

PROYECTO: TRABAJO DE GRADO DE MAESTRIA

AUTORAS

**YENNY CONSTANZA ALBA TAMAYO
AURA LUCY ALVAREZ
ADRIANA DAZA PACHECO**

DIRECTORA DE INVESTIGACION

MARIA CAMILA OSPINA ALVARADO

LINEA DE INVESTIGACION

**CONSTRUCCION DE PAZ Y CIUDADANIA EN AMBIENTES DE
APRENDIZAJE**

**FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO - CINDE- CONVENIO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
BOGOTÁ, DICIEMBRE 10 DE 2015.**

Agradecimientos

Las autoras de esta este trabajo expresamos nuestros sinceros agradecimientos a la Secretaría de Educación del Distrito por la oportunidad que nos brindó desde el apoyo recibido por la estrategia para la formación pos-gradual de docentes de distrito Capital.

A la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo- CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, por acogernos y permitirnos hacer parte del grupo de docentes candidatos a magister, por el calor humano que nos brindó en cada uno de los encuentros allí realizados, además por contar con un selecto grupo de docentes, y coordinadora, con gran calidad profesional y humana. Hacemos una mención especial a nuestra directora de línea María Camila Ospina Alvarado, quien nos brindó una orientación enriquecida con su saber profesional, su calidad humana y su actitud paciente y de acompañamiento constante durante este proceso.

Al colegio Garcés Navas, que en cabeza del señor Rector Wilson Cajamarca, nos abrió las puertas para desarrollar el estudio en la institución. También a los padres, acudientes y estudiantes, quienes muy amablemente accedieron a hacer parte del grupo de estudio, y en general a todas aquellas personas que allí laboran y que de una u otra forma nos colaboraron.

Pero en especial y muy cariñosamente damos agradecimientos a los diferentes miembros de nuestras familias que nos apoyaron de manera incondicional como padres, esposos, compañeros, hijas y hermanos, incluso a pesar del poco tiempo para compartir

momentos importantes en familia, durante este tiempo.

A nuestras compañeras de equipo por sus esfuerzos, trabajo profesional, paciencia y motivación constante para llevar a feliz término nuestros estudios de maestría. A cada una de ellas le brindamos nuestros agradecimientos, y les deseamos que Dios las colme de bendiciones.

Pero ante todo, damos gracias a Dios por habernos permitido transformar nuestras concepciones y de esta manera llegar a nuestras prácticas educativas, para brindar mejores posibilidades de vivenciar la paz y la convivencia con nuestros estudiantes, niños, niñas y jóvenes con maravillosas cualidades y por los cuales vale la pena recrear acciones para su buen vivir.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 11-12-2015	Página 4 de 282	
Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado en Maestría	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	Construcción de Paz y Convivencia en la Escuela a partir de las Narrativas de Estudiantes que Presentan Dificultades Relacionales y sus Familias	
Autor(es)	Alba Tamayo, Yenny Constanza; Álvarez Galán, Aura Lucy; Daza Pacheco, Adriana.	
Director	Ospina Alvarado, María Camila	
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.2015. 275p.	
Unidad Patrocinante	Publicación personal.	
Palabras Claves	Paz, convivencia, familia, escuela, habilidades, comunicación.	

1. Descripción
<p>Trabajo de grado cuyo propósito principal fue comprender cómo las concepciones sobre la paz y la convivencia de las y los estudiantes de grado sexto y séptimo con dificultades relacionales y de sus familias influyen en los procesos relacionales en la escuela; y propiciar procesos de convivencia pacífica. Para ello, se identificaron categorías preliminares y emergentes como familia, habilidades personales y sociales, comunicación, convivencia pacífica y escuela, abordadas desde la perspectiva sistémica y el construccionismo social. Se involucró algunos estudiantes y sus familias quienes participaron de talleres y entrevistas semiestructuradas. La investigación fue de corte cualitativo desde el estudio de caso con análisis categorial de narrativas. Los resultados permitieron comprender el rol de la familia como posibilitadora del desarrollo de las</p>

capacidades de los hijos e hijas y su influencia en la construcción de las subjetividades de ellos y ellas, así mismo identificar el papel de la comunicación desde el lenguaje generativo para crear realidades, escuchar las múltiples voces y transformar el conflicto en oportunidades para la construcción de paz y convivencia desde prácticas cotidianas en la familia y la escuela.

2. Fuentes

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina, M. C., Patiño, J. A. (2012). Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad de Manizales, CINDE, 2012.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. University of Nebraska, Lincoln. Second Edition.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Chile. Ediciones Lom S.A. Sexta Edición.
- Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo Social, aportes para el debate y la práctica*. Traductoras y compiladoras, Ángela María Estrada Mesa, Silvia Diazgranados Ferráns — Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales Andes, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.
- Lederach, J. (2009). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. Good Books, Intercourse, PA 17534, EEUU.
- Loaiza, J. (2014). *Desarrollo Teórico de la categoría Paz*. Documento de trabajo construido a partir de las reflexiones del Equipo del proyecto "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz".
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós, 2000. Recuperado <http://www.otrodesarrollo.com/desarrollohumano/GoughEnfoqueCapacidadesNusbaum.pdf>
- Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Las familias: Sistemas Interaccionales y Construcciones Relacionales, Dialógicas, Sociales, Culturales e Históricas. En Alvarado, S. V. y Ospina, H. F., Editores Académicos. *Socialización Política y Configuración de Subjetividades. Construcción Social de Niños, Niñas y Jóvenes como Sujetos Políticos*. P. 225 – 263.

Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Manizales: Universidad de Manizales; Sabaneta: Cinde.

3. Contenidos

Para realizar la investigación “Construcción de paz y convivencia en la escuela a partir de las narrativas de estudiantes que presentan dificultades relacionales y sus familias” se establecieron los siguientes pasos:

1. En la justificación y planteamiento del problema se plantea la importancia de la investigación, la cual establece el escaso abordaje que desde otras investigaciones se ha dado al rescate de las voces primarias de los estudiantes y sus familias. También se realiza el planteamiento del problema, el cual busca comprender las concepciones sobre la paz y la convivencia de las y los estudiantes de grado sexto y séptimo del colegio Garcés Navas con dificultades convivenciales y de sus familias para aportar en la generación de procesos de convivencia en la escuela.
2. Se abordan los antecedentes internacionales, nacionales, locales y académicos, identificando los programas que se han ejecutado en el contexto colombiano y que involucran la convivencia escolar, la familia y la construcción de paz. Se retoman los estudios de corte cualitativo en los que se plantea el diseño de estrategias de gestión educativa y pedagógicas para mejorar la convivencia y se retoman propuestas como la de Escuelas territorios de Paz, planteada por Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño (2012), donde se establecen estrategias que dan lugar a la voz de los niños, niñas y jóvenes y se dan orientaciones a la acción de los docentes y apoyo para el trabajo en convivencia pacífica en la escuela. Del mismo modo se describen los planes, programas e iniciativas legislativas que se ha adelantado y que apuntan a mejorar los procesos convivenciales escolares.
3. Desde el marco teórico se abordan cinco categorías que son: Familia, que retoma los planteamientos de Nardone, et.al (2003), Minuchin y Fishman (1984), Ospina-Alvarado (2012) y Palacio (2009); habilidades sociales y personales que retoman los

planteamientos de Nussbaum (2012), Gergen (2007) y Bronfenbrenner (1987); Comunicación que retoma los postulados de Echeverría (2003), (Ruiz (1997), y Gergen (2007); convivencia pacífica en donde se retoman los postulados de Lederach (1985), Galtung (2003), Muñoz (2008) y Loaiza (2014) y para escuela, la propuesta de Escuelas Territorios de Paz desde los planteamientos de Alvarado et.al (2012). Las miradas que se dan desde el marco teórico, apuntan al rescate de conceptos como perspectiva sistémica de la familia, múltiples paces, paz imperfecta, el reconocimiento de las potencias, agenciamiento, el lenguaje generativo, el rescate de las múltiples voces y de los discursos no dominantes entendiendo la influencia que tienen los sistemas en la configuración de la subjetividad de un ser humano.

4. Luego se establece el marco metodológico.
5. Se cierra el documento con los acápites de resultados, discusión de resultados y conclusiones dentro de los cuáles se establecen los principales hallazgos de la investigación y los aportes realizados en cuanto a la necesidad de transformar las prácticas escolares y familiares en torno a la forma de abordar el conflicto y la influencia que tienen las dinámicas familiares en el relacionamiento de los y las estudiantes en la escuela.

4. Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo, con tipo estudio de caso y análisis categorial de narrativas Creswell (2007). Con ello se posibilitaron las comprensiones sobre las concepciones que tienen los estudiantes participantes y la familia para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Tipo de Estudio.

Se presenta un estudio de caso con análisis categorial de narrativas. Para el caso de la Institución Educativa Distrital Garcés Navas, el análisis se hizo con base en las narrativas de 15 estudiantes de grado sexto y séptimo con dificultades convivenciales y sus familias permitiendo hacer un análisis incrustado, correspondiente a múltiples actores como parte de un caso, según lo plantea Yin (1989 en Creswell 2007). Este procedimiento permitió comprender la realidad que cada individuo construye, en relación con otros y otras desde

sus percepciones, construcciones del mundo y prácticas cotidianas.

Procedimiento.

Para la primera fase del estudio se realizó la revisión de antecedentes investigativos académicos, relacionados con el tema de estudio, así como los antecedentes normativos, internacionales y nacionales, identificando los programas que se han ejecutado en el contexto colombiano y que involucran la convivencia escolar, la familia y la construcción de paz. Luego, se realizó la convocatoria de participantes de la investigación teniendo presente un acuerdo de voluntades para participar en la investigación. Para tal fin se explicitó el objetivo, el alcance y los compromisos adquiridos al decidir participar en el estudio, resaltando la responsabilidad con el manejo de la información.

Paralelamente, se realizó el diseño de los instrumentos, con los cuales se dio inicio a la fase de recolección de la información con una sesión de entrevista semiestructurada a tres estudiantes de forma independiente, y otra a cuatro familias y el desarrollo de dos talleres para padres y dos para estudiantes.

Una vez se dispuso de la información, se procedió a realizar la transcripción de las entrevistas y de la información narrativa obtenida. Esta información se organizó en un cuadro para el análisis categorial asignando los fragmentos de narrativas de acuerdo a su relación con las cinco categorías del estudio y aquellas emergentes.

Con la información organizada, se procedió a redactar los resultados y desde estos, se dio paso a la discusión de resultados con el objetivo de ponerlos en diálogo con los autores, teorías e investigaciones previas tratando de encontrar elementos que sustentan y dan explicación. Finalmente, teniendo en cuenta todo lo encontrado, se redactaron las conclusiones para exponer los alcances logrados, las limitantes, los aportes y recomendaciones dadas tanto al sistema familiar, como al escolar para aportar a los procesos de convivencia en la escuela.

5. Conclusiones

A partir de las propuestas teóricas, los estudios previos y los hallazgos identificados se evidencia que las relaciones familiares estructuran de manera significativa la subjetividad de las y los jóvenes y a partir de la transformación de las dinámicas familiares se pueden

generar nuevas maneras de ser y actuar potenciando las habilidades sociales y personales de los individuos.

Se evidencia cómo a partir del lenguaje con un enfoque generativo se pueden establecer nuevas estrategias de comunicación e interrelación con otros, reconociéndolos desde sus potencias y posibilidades creando así nuevas realidades que fomentan el respeto por la diferencia y el rescate de las múltiples voces fundamentales para la construcción de paz y convivencia en los diferentes contextos relacionales.

Se considera que las distintas formas comunicativas constituyen para los individuos una herramienta fundamental para visibilizar, reflexionar y transformar tanto acciones como entornos. De esta forma las y los jóvenes relatan sus experiencias desde expresiones como el canto, el juego, contando con modos de relacionamiento particulares a partir de las que comparten y construyen su percepción de la escuela, del amigo, de la familia, de su vida.

De otro lado, se identifica a la familia como un sistema dinámico acorde a la perspectiva sistémica, que se ha reconfigurado en el tiempo, bajo la influencia de patrones culturales que dan relevancia especial a las conformaciones tradicionales de familia, a los roles de género y a la naturalización de las violencias como forma de relacionamiento y presencia de autoridad. Sin embargo, en la familia se observa una transformación lenta, en relación con los retos que traen consigo los hijos e hijas jóvenes, para dar apertura a formas de comunicación flexibles pero con normas claras que determinen el funcionamiento y las dinámicas familiares.

Se hace evidente que sistemas familiares donde los padres muestran una búsqueda constante de pareja, generan impacto en el desarrollo emocional de los hijos o hijas relacionado con expresiones de desapego, abandono, desmotivación, o desinterés por parte de los y las jóvenes.

Para el caso de los estudiantes, se hace evidente el patrón cultural que han interiorizado el cual viene dado desde la familia y establecido desde los procesos de comunicación. El lenguaje está dirigido hacia el déficit de sí mismos y de las relaciones que se establecen con sus pares, contrario a encontrar sus capacidades, potencias y posibilidades de transformación. Esto surge no sólo de lo cultural, sino que a nivel escolar también se han replicado esas visiones. Al tener en cuenta la importancia del lenguaje y las

prácticas dialógicas como constructores de realidad, es fundamental desde la política pública y desde la práctica pedagógica encaminar acciones orientadas a la identificación y el fortalecimiento de las potencias, con lo cual será posible construir realidades distintas a aquellas que se construyen desde lentes victimizantes.

Algunos padres, madres y estudiantes realizaron la deconstrucción y reconstrucción de acciones ejercidas por ellos y ellas hacia otros, logrando reconocimiento de sus aciertos y desaciertos, lo que posiblemente pueda permitir transformación a nivel personal para contribuir con la desnaturalización de la violencia presente en la forma como se interactúa con otros.

Una limitante identificada en la presente investigación, es el tiempo con el que se contó para aportar a la institución educativa a los procesos relacionados con la convivencia y la familia, por ello sería importante abordar proyectos institucionales que permitan continuidad y coherencia de acciones entre familia- escuela y que contribuyan a aislar toda forma violencia que repercuta en las relaciones de socialización de los hijos o hijas en otros escenarios como la escuela.

Del mismo modo, se hace necesario generar transformaciones frente a la forma de percibir el conflicto tanto en las familias como en la escuela, de tal manera que se convierta en una oportunidad de aprendizaje y transformación de realidades, desde la implementación de los consensos, la vivencia de los valores, el rescate de escuchar y validar las múltiples voces para propiciar espacios de convivencia que aporten al buen vivir de la comunidad educativa y la construcción de paz.

Elaborado por:	Alba Tamayo, Yenny Constanza; Álvarez Galán, Aura Lucy; Daza Pacheco, Adriana.
Revisado por:	Ospina Alvarado, María Camila

Fecha de elaboración del Resumen:	08	02	2016
--	----	----	------

Tabla de contenido

Agradecimientos	2
Introducción.....	15
Justificación y Planteamiento del Problema	20
Objetivo General.....	29
Objetivos Específicos Investigativos	29
Objetivos Específicos Orientados a la Transformación.....	30
Antecedentes	31
Antecedentes Legales Internacionales	31
Antecedentes Legales Nacionales	37
Antecedentes Locales.....	42
Antecedentes Académicos.....	48
Marco Teórico.....	61
Familia.....	63
Habilidades Sociales y Personales, Agenciamiento y Potencias.....	69
Comunicación	75
Convivencia Pacífica.....	77
La Paz Positiva.....	80
La Paz Imperfecta.	81
Escuela como Territorio de Paz	83
Metodología.....	86
Tipo de estudio.....	89
Procedimiento	92
Instrumentos	96
Entrevista semiestructurada.	96
Talleres.....	97
Contexto institucional.....	98
Descripción de las y los participantes de la investigación	100
Fase de Análisis de Narrativas	103
Resultados	106
Familia.....	109
Conformación familiar.	110
Modos de relacionamiento en la familia.	111
Naturalización de la violencia.	116
Dinámicas y actividades al interior de la familia.....	119
Relaciones de confianza al interior de la familia.	121
Influencia de personas externas a la familia.....	127
El afecto transmitido desde lo material.....	129
Reciprocidad en la familia.....	131
Potencial ético en las relaciones de familia.....	133
Patrones culturales.....	135
Habilidades Sociales y Personales	141

Dificultad para reconocer habilidades personales y sociales en las demás personas.	141
Reconocimiento de las habilidades y limitaciones entre los miembros de la familia.	146
Reconocimiento de la pareja y del ser competente en la relación con los demás.	152
Comunicación	156
Comunicación como aporte a la construcción de paz.....	157
Comunicación como vía para el reconocimiento del otro y de sí mismo.	159
Necesidad del potencial comunicativo en la relación escuela – familia.	160
Convivencia y Construcción de Paz	164
Convivencia y construcción de paz como ausencia de conflictos.....	165
Potencial ético para la construcción de paz y dificultades para desarrollarlo.	168
Convivencia y paz como transformación de conflictos.	171
La paz como construcción familia- escuela.....	173
Desacato a la autoridad.....	178
Escuela	179
Percepción del colegio por parte de diferentes actores.	180
Convivencia en la escuela afectada por la violencia verbal y física.....	183
Resolución de conflictos en la escuela por medio de relaciones de autoridad.	186
Discusión de Resultados	193
Familia.....	195
Habilidades Sociales y Personales	203
Convivencia y construcción de paz.....	217
Escuela	226
Conclusiones	232
Referencias	243
Anexos	253

Lista de gráficos

Gráfico A. Representación estudiantes de sexto sobre identificación de lugares y actores que promueven y/o afectan la convivencia. Fuente: propia	167
Gráfico B. Representación estudiantes de séptimo sobre identificación de acciones que promueven y/o afectan la convivencia. Fuente: propia	170
Gráfico C. Representación estudiantes de sexto sobre las dinámicas escolares y familiares que influyen en la construcción de su subjetividad. Fuente: propia.....	187

Lista de Anexos

Anexo 1. Carta presentación del Proyecto de Investigación	253
Anexo 2. Carta de invitación para padres de familia.....	254
Anexo 3. Formato consentimiento informado a acudientes para autorizar a los estudiantes en la participación de la investigación acudientes	256
Anexo 4. Formato de Consentimiento padres o acudientes para su participación en la investigación.....	257
Anexo 5. Formato Asentimiento Informado para los y las jóvenes	258
Anexo 6. Entrevista Semiestructurada para estudiantes	259
Anexo 7. Entrevista Semiestructurada para padres de familia	261
Anexo 8. Taller 1 para Estudiantes.....	263
Anexo 9. Taller 2 para Estudiantes.....	267
Anexo 10. Taller 1 para padres de familia.....	273
Anexo 11. Taller 2 para Padres de familia	278
Anexo 12. Tabla para análisis categorial de narrativas.....	282

Introducción

El presente proyecto de investigación responde a los planteamientos dados para optar por el título Magister en Desarrollo Educativo y Social en la línea Convivencia y Construcción de Paz en Ambientes Educativos, que a su vez hace parte de la maestría en Desarrollo Educativo y Social, que se da en el marco del convenio Centro Internacional de Desarrollo Humano CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional.

El interés investigativo surge a partir de las preguntas que como docentes de la planta de personal de tres colegios del distrito lleva a las investigadoras a cuestionarse sobre el papel que tiene la familia en los procesos relacionales de los niños, niñas y jóvenes en el contexto escolar. En la experiencia profesional que desde diferentes dependencias del colegio tienen las investigadoras como son docente, docente orientadora y coordinadora, se ha evidenciado una ruptura entre los procesos que se dan entre la familia y la escuela, lo que genera dificultad para desarrollar los procesos pedagógicos, en especial los procesos de convivencia en algunos estudiantes.

Lo anterior motivó a realizar la presente investigación que se llevó a cabo con jóvenes de grados sexto y séptimo con dificultades relacionales y sus familias, en la IED Garcés Navas de la Localidad de Engativá y buscó comprender desde sus narrativas la forma como las dinámicas familiares intervienen en sus procesos relacionales y de allí que se deriven sus concepciones sobre la paz y convivencia.

Para ello, se contó con un abordaje teórico que diera cuenta de la importancia de ver al

individuo desde el enfoque de potencias, desde el construccionismo social, y desde la importancia del lenguaje como generador de realidades. Del mismo modo, se buscó permear la construcción de paz y convivencia, desde la mirada de las múltiples paces y de paz imperfecta.

Se da inicio con la justificación y planteamiento del problema en donde se expone la pregunta de investigación y las razones por las cuales se realiza el estudio, entre ellas se plantea cómo las problemáticas sociales que afectan a los jóvenes de la localidad y en especial a los jóvenes de la IED Garcés Navas, son de gran significación para sus procesos de desarrollo y cómo algunas de las investigaciones y estudios realizados en estas temáticas dejan de lado el abordaje de las familias como eje primordial en la configuración de subjetividad del individuo.

Para el caso de los objetivos, estos se establecieron desde dos miradas: una que apuntara a los objetivos de investigación y otros a objetivos orientados a la transformación. Desde los primeros se buscó comprender las concepciones de los estudiantes y sus familias sobre paz y convivencia y desde los segundos generar en los y las participantes transformaciones en las dinámicas relacionales.

En cuanto a los antecedentes se hace un recorrido por las referencias internacionales, nacionales y locales que dan cuenta de investigaciones y programas que han apuntado al trabajo con familias en relación con procesos convivenciales en la escuela. Del mismo modo, se abordan los antecedentes académicos a partir estudios como el propuesto por Cataño

(2014), Caballero (2010) Henao, López y Mosquera (2014) y Alvarado et.al (2012), en los que el tema de convivencia se comenzó a vincular la familia y a tener en cuenta las concepciones de los y las jóvenes con relación al tema. Desde allí se retoman las herramientas que aportan a la investigación y se detecta qué vacíos existen para de esa manera hacer aportes al conocimiento y a la vivencia misma de los y las participantes en sus contextos desde la investigación.

En el marco teórico se establecen las categorías de investigación y a partir de ellas se hace la revisión teórica que da sustento académico al estudio. Las categorías establecidas para la investigación son cinco. La primera es sobre familia, retomando los planteamientos de Nardone (2003), Minuchin y Fishman (1984), Ospina- Alvarado (2012) y Palacio (2009). Para la categoría de habilidades sociales y personales se retoman los planteamientos de Nussbaum (2012), Gergen (2007) y Bronfenbrenner (1987). En cuanto a la categoría de comunicación se retoman los postulados de Echeverría (2003), (Ruiz (1997), y Gergen (2007). En la categoría de convivencia y construcción de paz, se retoman los postulados de Lederach (1985), Galtung (2003), Muñoz (2008) y Loaiza (2014) y para escuela la propuesta de escuelas Territorios de paz de Alvarado et.al (2012). Las miradas que se dan desde el marco teórico, apuntan al rescate de conceptos como perspectiva sistémica de la familia, múltiples paces, paz imperfecta, el reconocimiento de las potencias, el lenguaje generativo y establecido desde lo positivo y entendiendo la influencia que tienen los sistemas en la configuración de la subjetividad de un ser humano.

En cuanto a la metodología, se muestra el desarrollo del presente estudio como una

investigación cualitativa con estudio de caso y análisis categorial de narrativas, así mismo se describe el contexto institucional en el cual se desarrolla, el procedimiento llevado a cabo, la población participante es decir el grupo de estudiantes de grado sexto y séptimo y sus familias, los instrumentos diseñados y utilizados para la recolección de información como fue la entrevista semiestructurada y los talleres donde participaron padres e hijos y, finalmente, se describe el proceso para el análisis categorial de narrativas.

Posteriormente se llega a los resultados de la investigación que dan cuenta de los hallazgos sobre las formas en que las familias asumen el conflicto, de las dinámicas relacionales que se dan al interior de ellas, de los procesos comunicativos y la utilización que hacen del lenguaje, entre otras. Lo significativo de los hallazgos se basa en la identificación realizada en cuanto a las concepciones dadas desde un lente deficitario y desde la concepción de la paz como ausencia del conflicto. Los hallazgos también plantean las concepciones de familia y las formas como sus dinámicas influyen en las formas de relacionamiento de sus hijos o hijas en los contextos escolares y familiares.

En la sección de discusión de resultados, se ponen en diálogo los hallazgos y los preceptos teóricos de las categorías previas enlazando y dando sustento a las narrativas de padres y estudiantes. Dentro de la discusión se puede encontrar cómo los autores consultados reafirman en muchas ocasiones la afectación que los estudiantes o los hijos sufren al mirarse sólo desde un enfoque deficitario.

Para finalizar, se presentan las conclusiones que permiten establecer nuevos temas de

estudio que complementen el abordaje del tema de convivencia en relación con las dinámicas familiares y escolares y la forma como éstas influyen en los modos de relacionamiento de los estudiantes. Del mismo modo, en las conclusiones se establecieron estrategias para minimizar los factores de riesgo que fomentan la violencia al interior del colegio al igual que estrategias que se pueden dar desde la familia y desde las aulas para permitir el desarrollo humano de los jóvenes y el pleno ejercicio de sus libertades desde el respeto a la diferencia y la diversidad.

Justificación y Planteamiento del Problema

La realidad actual de violencia que se vive en los colegios y que se puede percibir desde la labor como docentes, conduce a pensar en nuevas formas de concebir las prácticas pedagógicas y especialmente en la deconstrucción y reconstrucción de las formas de relacionarse y solucionar conflictos al interior de las aulas. Para tal fin, se describirán algunos datos relacionados con el contexto en el cual se va desarrollar la investigación.

La Institución Educativa Distrital Garcés Navas, es el contexto escolar escogido para llevar a cabo la investigación, se encuentra ubicada en la localidad de Engativá, que de acuerdo con los datos de población obtenidos por el DANE para el 2014, se estima cuenta 866.729 habitantes, de los cuales 414.666 son hombres y 452.063 son mujeres; siendo esta una de las tres localidades con mayor población habitante junto con Suba y Kennedy en la capital de Bogotá. En la localidad de Engativá predominan hogares de estrato socioeconómico 2 y 3 y su UPZ con mayor concentración de hogares es Garcés Navas con el 18% del total de la población de la localidad.

El Convenio 181 proyecto 306 en seguridad y convivencia de la localidad (2013), reporta para el barrio Garcés Navas como delitos frecuentes, las lesiones ocasionadas en riñas, agresiones, enfrentamientos y violencia intrafamiliar. Es decir, el conflicto en ocasiones es abordado de forma violenta, de aquí que también se plantee en el marco de ese convenio la “necesidad de definir acciones para la convivencia con una mirada a los comportamientos culturales y sociales de los sujetos implicados, así, como de las dinámicas de los lugares,

calles, barrios y territorios”. Esto apunta a que muchas de las situaciones de violencia que se están dando en el contexto y comunidad donde se encuentra ubicado el colegio, pueden estar permeando el ambiente y las dinámicas escolares y del mismo modo nos muestra la importancia de vincular a la familia en los procesos pedagógicos y construir conjuntamente un proceso relacional más pacífico.

En una encuesta realizada en el 2011 por el DANE a estudiantes de los grados 5° a 11° de la ciudad de Bogotá, sobre convivencia escolar y las circunstancias que la afectan, se pone en evidencia que los factores que están más asociados son la violencia física en un 12,6% y la indisciplina con el 86,6% siendo el comportamiento que más afecta el ambiente en las aulas según estudiantes de grados 6° a 9°. En cuanto a la violencia psicológica el 11,4% de ellos manifiestan que han sido víctimas de algún tipo de amenaza, ofensa o presión, siendo las mujeres las que están más expuestas a este tipo de situación con un índice del (11,7%) en comparación con los hombres con un 9,6%. Un 37,2% de los estudiantes de 5° a 11° de establecimientos oficiales informaron que algún compañero de su curso llevó armas blancas al colegio. En cuanto a inseguridad local el 50,3% de los estudiantes encuestados informan sobre la existencia de pandillas en su barrio. Así también lo afirma el Proyecto 299 de 2012 “Programas Integrales para Familias”, mostrando que este fenómeno tiene gran incidencia sobre más del 40% de los estudiantes de la localidad de Engativá, donde el 10% de los mismos reportan haber sido víctimas de atraco al interior de su institución educativa y uno de cada cinco (19.7%) víctima de atraco camino a ella. También se registró como resultado de ese proyecto, diversas formas de maltrato emocional como los insultos (38%) y la exclusión o rechazo por parte del grupo de compañeros (22%). La ocurrencia del acoso escolar

(matoneo) en Bogotá por parte de compañeros del mismo curso se reporta sucede en un 15% de los casos reportados y en un 12% por parte de estudiantes de otros cursos. El acoso sexual verbal es similar en la población estudiantil de ambos sexos, 13% cuando el agresor es un compañero de curso y 9% cuando es de otro curso. Las anteriores cifras coinciden con lo reportado por la encuesta sobre clima institucional y entornos seguros, por la estrategia RIO de la Secretaría de Educación Distrital (2013) donde se mostraron los siguientes resultados para la institución Garcés Navas: Porte de armas (14%), consumo y venta de droga al interior de la institución (22%), al exterior de la institución (33,33%), riñas en el entorno de la institución (40%), pandillismo (14%), consumo de bebidas alcohólicas (28%), amenaza con arma blanca (12%). Además están en permanente peligro al ser violentados por pandillas juveniles que proliferan en la zona y por individuos que expenden sustancias psicoactivas, quienes en ocasiones los abordan para ofrecerles como obsequio su mercancía.

Las cifras anteriores muestran cómo las dificultades convivenciales y relacionales están asociadas, entre otros aspectos, al entorno en el que se desarrollan los individuos y la forma en que las instituciones educativas pueden manejarlos de manera integral buscando involucrar a la familia de forma más activa como actor educativo. Este trabajo de investigación busca comprender las concepciones sobre la paz y la convivencia de las y los estudiantes de grado sexto y séptimo con dificultades relacionales y de sus familias; y aportar desde dichas concepciones en la generación de procesos de convivencia pacífica en la escuela.

En el contexto institucional, en relación con el colegio Garcés Navas, se puede evidenciar a partir de documentos de caracterización de la población de grado sexto y

séptimo, que la mayor parte de los acudientes de estos estudiantes trabajan, por lo que los hijos o hijas están al cuidado de otros familiares o vecinos. También es importante tener en cuenta que un alto número de esos hogares presentan diversa conformación y organización por lo cual sus dinámicas familiares son particulares y desde el presente estudio interesa comprender cómo esas dinámicas aportan a la convivencia y construcción de paz en la escuela.

Las situaciones expuestas también son comunes en el contexto de otras instituciones educativas oficiales, por lo que la Secretaría de Educación Distrital ha buscado disminuir la violencia escolar y sus consecuentes implicaciones en el desempeño académico y desarrollo socio-afectivo de los estudiantes. Esto lo ha hecho a través de planes y programas que se vinculan a las instituciones y trabajan en ellas a partir del reconocimiento de sus necesidades y potencialidades. Como ejemplo de estas estrategias está la creación del observatorio de convivencia por medio del acuerdo 434 de 2010 que fue reglamentado mediante el decreto 546 de diciembre 02 de 2011. Este es un espacio de reflexión pedagógica y de discusión, análisis y generación de estrategias para la solución conjunta de las problemáticas de convivencia y violencia escolar. En esta iniciativa no solo interviene el sector educativo sino todos aquellos que trabajan en la garantía de los derechos de los ciudadanos, como es el caso del sector salud, integración social, recreación, deportes y otros. A partir de esta estrategia se han obtenido resultados cuantitativos que permiten generar estudios de impacto dirigidos a minimizar las dificultades de convivencia y hacer una caracterización más aproximada a la realidad institucional y local. La Secretaría de Educación del Distrito también tiene propuestos los Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia

(PIECC) enfocados en posibilitar el ejercicio ciudadano y la construcción de procesos de convivencia, buscando la integralidad ciudadana planteada por el programa de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional y por la visión sistémica del proceso educativo que incluye los diversos ambientes de aprendizaje en los que interactúa el estudiante dentro y fuera de la escuela. También está la estrategia RIO (Respuesta Inmediata en Orientación Escolar), que busca a través de la intervención con unidades de atención, hacer intervención en las causas y situaciones de conflicto en las instituciones educativas; es una estrategia que se integra al programa de orientación de la institución y es un apoyo en el trabajo que se da desde éste departamento. Puede decirse que como apoyo a estas iniciativas, también la Policía Nacional por medio del área de infancia y adolescencia, ha implementado a través de la Estrategia Institucional de Protección a la Infancia y Adolescencia, diferentes acciones de prevención como charlas, talleres, actividades lúdicas y acompañamiento a situaciones en donde se evidencie o presuma algún riesgo para los niños, niñas y jóvenes.

Como se puede notar, si bien existen herramientas de planeación que permitirán a las instituciones educativas y a la SED pasar gradualmente de un esquema de acciones fragmentadas a una estructura integrada de educación, se considera que a estos proyectos les hace falta enfatizar en la relación que existe entre la familia y la escuela y movilizar la participación de estos actores dentro de la misma para reconocer su voz, sus imaginarios, sus saberes; así como una reflexión más profunda sobre las implicaciones que tiene la familia en la vida de los jóvenes, influyendo en la manera como ellos van a interactuar en otros entornos como la escuela. Esto entonces motiva hacia la búsqueda de diálogos constructivos en donde

se escuche la voz del estudiante y su familia y de esta manera se generen transformaciones en los individuos y al interior de la escuela.

No obstante, se encuentran algunos estudios de corte cualitativo en los que se plantea desde la parte administrativa el diseño de estrategias de gestión educativa para mejorar la convivencia (Renteria, 2009) y otros estudios que buscan involucrar a los actores escolares para encontrar el sentido que los y las jóvenes entienden de las prácticas convivenciales (Henaó, 2014). También se encuentran propuestas como la de Escuelas territorios de Paz, planteada por Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño (2012), donde se establecen estrategias que dan lugar a la voz de los niños, niñas y jóvenes, así como se da orientación a la acción de los docentes y apoyo para el trabajo en convivencia pacífica en la escuela. El trabajo de Caballero (2010) y el de Cataño (2014), también se centran en las prácticas educativas que fomentan la convivencia escolar, considerando la participación de la familia.

Finalmente, se encuentra una investigación de Carrizosa (2012) en la cual realiza un análisis de la realidad de los colegios en concesión de Bogotá, desde una propuesta de investigación de formación para la paz, la convivencia y la ciudadanía e indagó sobre la coherencia de las propuestas sobre estos constructos en los PEI y la realidad cotidiana en dichas instituciones. Así mismo, al interior de las instituciones se realizan esfuerzos por implementar estrategias que permitan, crear ambientes educativos que posibiliten la convivencia, con la participación de todos los actores educativos que confluyen en estos lugares. Además frente a la inquietud que genera la problemática relacionada con la

convivencia que se ha venido presentado cotidianamente en las instituciones, se han planteado trabajos de investigación a nivel universitario, (Rentería y Quintero, 2009; Henao, López y Mosquera, 2014; Caballero, 2010; Cataño, 2014; y Alvarado et al. 2012) sobre tópicos específicos tendientes a la comprensión de situaciones particulares, pero también hacia la construcción de estrategias que buscan contribuir en el mejoramiento de la convivencia escolar.

Lo anterior da cuenta de cómo en las investigaciones revisadas se retoman aspectos como las narrativas, calidad educativa, paz y convivencia en la mayoría de los casos incluyendo directamente a los estudiantes e indirectamente a las familias desde narrativas secundarias. De esta manera el presente trabajo pretende involucrar no solo a los estudiantes sino a la familia desde sus narrativas primarias, es decir de forma directa y activa para comprender sus concepciones sobre paz y convivencia y los procesos relacionales que trascienden de la misma.

Teniendo en cuenta las situaciones contextuales expuestas y las investigaciones realizadas en estas temáticas, el presente trabajo aborda dos bases fundamentales: 1. La convivencia escolar como proceso relacional en la que de manera cotidiana se encuentra el conflicto que puede ser transformado para construir situaciones deseadas y 2. Acentuar el papel de la familia en la formación ciudadana y su rol como primer entorno relacional que influye en la estructuración de las habilidades sociales y personales. Esto permite resignificar el lugar de la familia como actor dentro de los procesos de convivencia y construcción de paz

en el ámbito educativo, así como tener en cuenta sus percepciones y acciones en estos procesos.

Se identifica como pertinente para esta investigación, comenzar a generar nuevas prácticas pedagógicas que garanticen el desarrollo de habilidades para relacionarse con otros y para reflexionar sobre sí mismo, buscando deconstruir, para reconstruir subjetividades y prácticas, que anteriormente estaban basadas en esquemas donde la escuela se limitaba a reproducir conocimientos, sin tener en cuenta el desarrollo socio-afectivo y relacional de los estudiantes, perpetuando así acciones y procesos al interior de ella que reproducen jerarquías para mantener estructuras de poder.

Entonces, se puede propender desde una perspectiva liberadora por que haya inclusión y reconocimiento de las distintas miradas y formas de ser y estar en el mundo, generando un orden más heterárquico que dinamice las estructuras de poder y la organización escolar desde la movilización participativa de estudiantes y sus padres de familia como esas otras voces que construyen los procesos educativos y de formación para la vida. Es así como la convivencia pacífica cobra sentido al constituir a la escuela como un escenario donde son posibles múltiples encuentros y experiencias, donde se resignifica la socialización, se potencia la subjetividad desde las vivencias personales pero también la identidad desde las experiencias compartidas y la colectividad, buscando soluciones que, de manera conjunta, dan una transformación al conflicto. En este sentido, se hace necesario rescatar las voces e historias de cada uno de los jóvenes y sus familias y comenzar a cambiar el imaginario de una escuela represora para verla como espacio de construcción colectiva de saberes.

En la medida en que se gane en la comprensión de los aspectos que inciden en los procesos convivenciales de los niños, niñas y jóvenes de grado sexto y séptimo y la construcción dialógica con este grupo de estudiantes y sus familias, se podrán tener mejores herramientas para la promoción de talentos y acciones que promuevan el desarrollo humano de los mismos. La educación pensada desde el marco de la convivencia pacífica posibilita el desarrollo de habilidades ciudadanas que construyen una escuela que tenga más en cuenta al sujeto y se favorezca la tolerancia, la equidad y facilite escenarios de paz y convivencia escolar.

La importancia de este trabajo consiste en potenciar el papel transformador del sujeto mediante la resignificación de barreras contextuales y comunicativas, con el apoyo necesario desde la escuela y como dice Vygotski, desde el papel mediador de los padres como los otros significativos de mayor importancia en el joven, dando herramientas a la interrelación y desenvolvimiento en el medio escolar, desde las potencias identificadas.

Es así como, se busca generar un vínculo directo con los estudiantes y sus familias, para construir desde allí una convivencia pacífica. Para ello, es necesario delimitar acciones pertinentes, adaptadas según el contexto de la IED Garcés Navas desde una perspectiva humanista y como lo plantearía la pedagogía freireana desde la posibilidad de soñar y crear mundos posibles.

Objetivo General

Comprender cómo las concepciones sobre la paz y la convivencia de las y los estudiantes de grado sexto y séptimo con dificultades relacionales y de sus familias influyen en los procesos relacionales en la escuela; y aportar en la generación de procesos de convivencia pacífica en la escuela.

Objetivos Específicos Investigativos

Comprender desde las narrativas de los y las estudiantes de grado sexto y séptimo y de sus familias, las concepciones sobre la paz y la convivencia.

Comprender cómo las concepciones sobre la paz y la convivencia de las y los estudiantes de grado sexto y séptimo con dificultades relacionales y de sus familias influyen en los procesos relacionales en la escuela.

Comprender cómo las concepciones familiares y sus dinámicas relacionales aportan e influyen en la construcción de subjetividad de los hijos e hijas y el desarrollo de sus capacidades.

Identificar desde las narrativas de los y las estudiantes de grados sexto y séptimo con dificultades relacionales y de sus familias, cómo se puede transformar el conflicto en oportunidades para la construcción de paz y convivencia y el desarrollo de sus

potencialidades.

Objetivos Específicos Orientados a la Transformación

Contribuir a la construcción de paz y convivencia en la escuela desde la deconstrucción y reconstrucción de imaginarios, subjetividades y formas de relacionarse de los y las estudiantes de los grados sextos y séptimos y sus familias desde la participación en los diferentes momentos de la investigación.

Potenciar las capacidades de las y los estudiantes del presente estudio como líderes en la transformación y manejo del conflicto hacia la construcción de paz, fortaleciendo sus capacidades y habilidades para relacionarse, mediante prácticas cotidianas de convivencia.

Antecedentes

La revisión de los antecedentes permitirá reconocer los marcos jurídicos y académicos tanto a nivel internacional, como nacional y local, que han tenido como prioridad la definición de políticas y estrategias que involucran a diversos actores y escenarios en torno a la convivencia escolar, así como los factores que se asocian a ella. Desde esta perspectiva, el presente estudio expone en este acápite, los hallazgos encontrados en estudios previos, los principios legales que han enmarcado a nivel histórico las políticas públicas que han hecho intervención en el tema y los programas que lo han abordado.

Por último, pone en evidencia la relevancia del presente estudio en torno a la comprensión de las concepciones que tienen los jóvenes y sus familias sobre la construcción de paz y convivencia en la escuela.

Antecedentes Legales Internacionales

Dentro de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño se obliga a los Estados parte del Tratado a proteger a los niños y niñas, supervisarlos, darles un ambiente adecuado para su formación y desarrollo, y ofrecer una educación enmarcada dentro de los derechos humanos y principios como la tolerancia. Colombia ratificó esta Convención mediante la Ley 12 de 1991.

Por otro lado, dentro de los reportes de Naciones Unidas (2002), se retoma que el tema titulado "Hacia una cultura de paz" fue incluido en el programa de las sesiones de la Asamblea en 1997 a solicitud de varios Estados. De esta manera, en la resolución 52/15 del 20 de noviembre de 1997, se proclamó el año 2000 como el Año Internacional de la Cultura de la Paz. Y en la resolución 53/25, de 10 de noviembre de 1998, se proclamó el período 2001-2010 como Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo y aprobó la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (resolución 53/243), donde se explicita en el artículo 4 que: "La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos." Por su parte, en el artículo 8 se menciona a los padres y maestros entre otros, como actores que desempeñan una función clave en la promoción de una cultura de paz. En la sección de objetivos, agentes y estrategias de dicha Declaración "Se alienta a los Estados Miembros a que adopten medidas para promover una cultura de paz en el plano nacional, así como en los planos regional e internacional". Por ello, como estrategia se propone promover desde el escenario educativo una cultura de paz, siendo necesario que las instituciones educativas contemplen este tema en los planes de estudio desde la primera infancia, de tal forma que se garantice la instrucción sobre las actitudes, comportamientos y estilos de vida que permiten resolver los conflictos por medios pacíficos y desde los valores como el respeto, la tolerancia y la no discriminación.

La ratificación de la UNESCO entre el 2001 y 2010 como el Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia, refleja la necesidad de abordar desde la educación la convivencia, para aunar proyectos comunes y promover la solución pacífica de los conflictos,

involucrando los diferentes actores escolares, institucionales y de la comunidad con el sentido de suscitar comprensiones comunes en torno a la dignidad, los derechos humanos, la democracia, el buen gobierno a nivel nacional e internacional para contribuir significativamente a la cultura de paz.

La importancia de la convivencia escolar también se ha mostrado desde los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la calidad de la educación (SERCE, 2008) de la UNESCO, donde se expone que una convivencia escolar adecuada permite el desarrollo de buenos aprendizajes y la participación de los estudiantes recayendo en los logros académicos (López, 2014).

Según López (2014), la prueba SERCE Y TERCE son los instrumentos de mayor significancia en la Región de América Latina y el Caribe, ya que estas pruebas no miden solo los logros de aprendizaje sino que permiten entender las circunstancias bajo las cuales ocurre dicho aprendizaje. El autor expone que en países como Chile, Perú, México y El Salvador, la convivencia escolar se queda en el nivel de medición, a excepción de Colombia que cuenta con la formulación de los Estándares de Competencias Ciudadanas. Por otro lado, López (2014) expone que la convivencia escolar tradicionalmente fue abordada desde la violencia escolar con el concepto de *bullying*, acuñado desde Escandinavia por Olweus (2004, 2010), para describir acciones de acoso ejercidas por una o más personas sobre otras. Posteriores trabajos propuestos por anglosajones y escandinavos propusieron el “triángulo del acoso escolar” pasando a una perspectiva de grupo que involucra a los testigos o espectadores.

Desde el marco legislativo para la convivencia escolar en países de América Latina y el Caribe se han propuesto Leyes, Decretos, Resoluciones y programas. De esta manera se encuentra que países como Perú y Bolivia se han pronunciado con respecto a la participación ciudadana y la erradicación de la violencia desde la emisión de los Decretos Supremos N° 006-2012-ED del 31 de marzo de 2012 y Decreto Supremo 1320 de 2012 respectivamente. Así Perú hace énfasis en la cooperación y participación ciudadana en beneficio de la educación nacional involucrando además a los medios de comunicación en este objetivo, no apareciendo delimitadas acciones directas hacia el tema de convivencia escolar (Ministerio de Educación del Perú, 2015). Por su parte Bolivia desde su Decreto propone la erradicación del maltrato y abuso que pueda atentar contra la vida e integridad física, psicológica y/o sexual de niñas, niños y adolescentes estudiantes en el ámbito educativo (Abramovay, 2015). Perú además del Decreto Supremo, cuenta con la Ley 29719 del 2011 sobre convivencia sin violencia, que se aborda desde el Consejo Educativo Institucional que debe promover los planes para la convivencia y acciones para diagnosticar, prevenir, evitar la violencia y el hostigamiento entre los estudiantes. Involucrando a los actores escolares, los padres de familia y las entidades institucionales como la Defensoría del Pueblo (Ministerio de Educación del Perú, 2015).

Por su lado, países como Argentina, Paraguay, Brasil y Chile han planteado Leyes específicas en abordar la violencia escolar, así como han encontrado en el establecimiento de programas y edición de herramientas lúdico-pedagógicas la forma de abordar este tema. Así en Argentina desde las Políticas Socioeducativas se propone promover la inclusión, igualdad y calidad educativa en los términos expresados por la Ley de Educación Nacional N° 26.206,

involucrando además a los actores escolares, a la familia, la comunidad y organizaciones sociales (Ministerio de Educación Argentina, 2015). En cuanto a la convivencia escolar enunció la Ley 26.892 en el 2013, para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las escuelas (Abramovay, 2015).

Así mismo, en Paraguay, existe la Ley No 4.633/12 Contra el Acoso Escolar en Instituciones Educativas. Y desde la Resolución N° 8353/12 se definió el Protocolo de Atención para casos de violencia escolar, el cual busca impulsar en los estudiantes sus derechos y responsabilidades, pero también busca que los niños, niñas y jóvenes se reconozcan a sí mismos como sujetos de derechos desde una visión formativa, más que como una medida para sancionar. Se involucra también al sistema educativo y a la familia para potenciar la convivencia y la cohesión social (Almada, 2013). Por su parte, Brasil enunció en el 2012 la Ley 4.837 y Chile la Ley 20536 en el 2011 sobre violencia escolar, con el ánimo de regular el tema del bullying y proponer el establecimiento en las instituciones educativas de comités para la convivencia escolar (Abramovay, 2015).

Anexo a lo anterior, algunos países elaboraron materiales como el Manual Didáctico para la Prevención e Intervención del Acoso Escolar en Paraguay, que contiene guías con actividades para todos los niveles y ciclos educativos y un manual para padres “Educando desde nuestro rol” el cual orienta a las familias sobre como intervenir ante estas situaciones (Ministerio de Educación de Paraguay, 2010). Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Ecuador (2014) elaboró la Guía de acoso escolar- *Basta de Bullying! No te*

quedes callado! que se da a conocer por medio de los departamentos de Consejería estudiantil hacia los padres y madres de familia.

A diferencia de los anteriores países que optan por centralizar sus políticas y determinaciones frente a la prevención del acoso escolar y la promoción de la convivencia, México las descentraliza al proponer desde el año 2004 que cada Estado federal regule el tratamiento de la convivencia, la seguridad y la violencia en las escuelas, siendo cerca de 22 Estados que han desarrollado su propia Ley sobre violencia escolar (Abramovay, 2015).

Tal como se evidenció en la revisión anterior, la convivencia ha sido normatizada de diferentes maneras y con una rigurosidad dispar, teniendo en cuenta las realidades sociales y culturales particulares de los países en mención. Se comparte en ellos que el Estado se asegura de emitir los decretos y leyes directamente para garantizar y restablecer los derechos de los individuos. Existe una limitante y es que las normas se emiten pero no es clara la participación de los agentes educativos en la elaboración de las mismas. Por el contrario, resulta bastante claro el papel que juegan estos actores educativos en el cumplimiento y la ejecución de las estrategias y proyectos derivados de las mismas.

Teniendo en cuenta lo anterior se resalta lo que menciona López (2014) sobre el abordaje de la convivencia escolar:

“cuando se aborda el tema de convivencia escolar, la discusión tiende a orientarse hacia la elaboración de reglamentos, que más que fomentar un buen clima o una identidad

compartida al interior de la institución escolar, se focalizan en sanciones para quienes los trasgreden” (p.9)

Es así como la convivencia escolar, y los tipos de violencia que se dan en la escuela, deben considerarse desde una mirada más sistémica, porque los estudiantes que trasgreden y agreden a otros, están insertos en las dinámicas relacionales de la propia escuela y las posibilidades que esta permite desde sus ambientes para el aprendizaje, por otro lado, es necesario considerar los contextos sociales y políticos en los cuales se enmarca la educación y las realidades familiares con las que los niños, niñas y jóvenes interactúan el día a día y que generan efectos sobre los escenarios contextuales del barrio y la escuela, configurando comprensiones diferentes pero no erróneas de cómo se concibe la convivencia, tal como se abordará en la presente investigación.

Por tal se propone involucrar a la comunidad educativa en el consenso de las normas y su seguimiento, en la participación y construcción conjunta, en este tema Colombia ha tenido avances en sus planteamientos desde diversos programas y proyectos.

Antecedentes Legales Nacionales

En cuanto a los antecedentes legales del orden nacional, se abordan las estrategias dispuestas por las entidades estatales y que han influenciado los procesos de construcción de paz y convivencia en la escuela. . Así desde la Constitución Política de Colombia de 1991 en los Artículos 16, 44, 45 y 67 se aborda el libre desarrollo de las personas, desde sus derechos

no solo en el aspecto de garantizar la vida, la integridad, la alimentación y la familia, sino también de la educación como un servicio social que formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. Atendiendo a esto, la Ley General de Educación- Ley 115 de 1994 en los Artículos 1, 2, 5, 36, 91 y 92 enuncia como objeto de la misma los procesos de formación integral permanente, abordando los fines que se persiguen con la educación y la necesidad de formar al educando en los valores éticos, morales, estéticos y ciudadanos para el desarrollo del país, buscando que los establecimientos educativos desde su Proyecto Educativo institucional- PEI generen acciones pedagógicas para el desarrollo de las capacidades de toma de decisiones, solución de conflictos, trabajo en equipo, participación, entre otros.

Para lograr esto, el gobierno enfoca y organiza sus acciones desde los Planes Decenales de Educación. Particularmente, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016, ha planteado como uno de los desafíos de la educación en Colombia una Educación en y para la paz, en donde se busca la participación de los actores sociales en y fuera de la escuela para promover en ellos el reconocimiento de su rol como gestores de paz, defensores de los derechos humanos y de la convivencia. Estos actores sociales involucran el sistema productivo y solidario, la política pública como eje integrador, los medios de comunicación e información destacando su responsabilidad en los fines de la educación y la participación de la familia como actor prioritario del desarrollo personal de sus integrantes, coadyuvada por los anteriores sistemas. De otro lado, el Plan Decenal se plantea como fin en la educación del siglo XXI, la necesidad de reformular los manuales de convivencia y establecer procedimientos que posibiliten la conciliación para lo cual es necesario construir proyectos

educativos institucionales (PEI) contextualizados centrados en el desarrollo cooperativo y solidario y un reconocimiento al ejercicio ciudadano de las personas, desde sus diferencias, la equidad, la práctica de los valores, el manejo y resolución de conflictos, la no-violencia y el ejercicio de la ciudadanía.

Acorde a lo registrado anteriormente, el gobierno con liderazgo del Ministerio de Educación Nacional cuenta con varias estrategias que permitirán el cumplimiento de éstos objetivos. En primera instancia, tenemos la formulación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004), allí se abordan las habilidades que se deben desarrollar en los niños, niñas y jóvenes del país, que no sólo están direccionadas hacia lo comunicativo y científico sino también a formar en el ejercicio de convivir con otros y otras y ejercer los derechos y deberes de un buen ciudadano. La competencia es un término abordado desde el “saber y saber hacer”, que implica poder utilizar el conocimiento en la realización de acciones. En la cartilla de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se orientan las acciones para realizar en espacios como la familia, la escuela y en los diferentes contextos donde la convivencia se pone en práctica todos los días. En ella, también se cita la importancia de la educación para construir ambientes democráticos y de paz que pueden ser abordados desde los contextos del estudiante y las distintas áreas del aprendizaje. Las competencias ciudadanas se encuentran organizadas en tres grupos: 1.Convivencia y paz, 2.Participación y responsabilidad democrática y 3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Haciendo énfasis en el grupo de Convivencia y Paz, se encuentra que esta se basa en “la consideración de los demás y especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano” (p.12). Para ello, las competencias de capacidad del reconocimiento emocional,

la relación con los otros y otras, la valoración de los recursos naturales y el medio ambiente se encuentran organizadas para ser abordadas desde los diferentes ciclos de la educación escolar. Se pone de manifiesto la diferencia entre conflicto y agresión, siendo explícito que la agresión es la acción que causa daño a las relaciones, por lo tanto se plantea la necesidad de la mediación escolar y de reconocer el conflicto como una oportunidad de fortalecer las relaciones y comprender las diferencias desde el diálogo y la negociación. Estas relaciones deben estar dadas desde el desarrollo de los proyectos pedagógicos que se proponen en la Ley General de Educación y hacen parte de los Proyectos Educativos Institucionales- PEI apuntando no sólo al desarrollo cognitivo sino que apunte al desarrollo de la persona como ser integral, que aporta desde su ser y saber a la construcción de paz y convivencia.

Con la creación de los PEI y a través del decreto 1860, con los manuales de convivencia se buscó regular las normas de conducta que garantizarán a los estudiantes prácticas de mutuo respeto y a la institución los procedimientos para resolver los conflictos y la convivencia a partir de la sanción de las faltas. Este daba las pautas para la realización del manual, pero permitió la autonomía de los colegios frente a su forma de organización y objetivos de acuerdo al horizonte institucional. Los manuales entonces, se convirtieron en una ruta para el tratamiento de las problemáticas que a nivel de convivencia se presentaban y del mismo modo, contempló los deberes y derechos de cada estamento de la comunidad educativa. Estos manuales buscan ser reformulados con la implementación de la Ley 1620, en donde cambia el concepto del manual y se convierte en una ruta de acompañamiento de las situaciones de convivencia. Por tal motivo, la modificación que se ha venido haciendo a los manuales debe incluir las situaciones tipo I, II, III y las rutas de acompañamiento nivel inter e

intra-institucional. Así mismo, el MEN, elaboró y publicó los lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia, en donde se buscó la reflexión y análisis frente a las situaciones y prácticas de democracia y la participación activa en el ejercicio ciudadano a partir del conocimiento del Estado y sus dinámicas. Participó también en el proyecto de Educación Cívica entre los años 1995 a 2000 y elaboró los lineamientos en educación ética y valores humanos en el año 1998, en donde se buscó fomentar la autonomía, el pensamiento crítico frente a los procesos de ciudadanía y convivencia, el sentido de justicia y en general la autovaloración y el respeto por el otro y por sí mismo (MEN, 1998).

Otra de las apuestas del Gobierno lideradas por el Ministerio de Educación Nacional, es la promoción de la convivencia y la disminución de factores de riesgo en procesos relacionales y tiene que ver con la firma del decreto que reglamenta la ley 1732 de 2015 correspondiente a la implementación de la Cátedra de la Paz en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado. Esta cátedra, busca promover una cultura de paz y un ambiente de construcción conjunta de canales de comunicación y solución del conflicto. Para esto, el Ministerio se encuentra realizando los lineamientos curriculares para su puesta en marcha en los colegios y debe estar vinculada a las áreas del saber. Por su carácter de Ley de la República debe ser de obligatorio cumplimiento.

Para tal fin y teniendo en cuenta que en la actualidad en muchas instituciones educativas se han presentado casos de agresión escolar, hostigamiento escolar (bullying) y ciberacoso (cyberbullying), el Ministerio de Educación Nacional se encarga de implementar la Ley 1620 para responder de forma oportuna y humana a las necesidades de garantía,

prevención, promoción, difusión y restablecimiento de derechos. Para ello, se expide el Decreto 1965 del 11 de septiembre de 2013 por el cual se reglamenta la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 con el cual se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” (MEN, 2013). En esta Ley se encuentran las herramientas que generan un Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, que permite a los establecimientos educativos identificar, registrar y dar seguimiento a los casos de violencia escolar, acoso y vulneración de derechos sexuales y reproductivos que afecten a los estudiantes. Así mismo, en el manual de convivencia debe estar explícita la implementación de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, que define los procesos y los protocolos que deben seguir las instituciones para implementar medidas pedagógicas acordes a la situación de vulneración presentada, la atención a los daños causados de acuerdo a lo evaluado por las entidades competentes, la restitución de los derechos vulnerados y el restablecimiento del clima escolar.

Antecedentes Locales

De acuerdo a lo expuesto anteriormente y aunando esfuerzos, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) se ha venido articulando desde varios frentes en el tema de la convivencia escolar. Uno de ellos tiene que ver con el “Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia- PECC-”, motivando prácticas que desde la escuela estén dirigidas hacia el reconocimiento, aprendizaje y vivencia de las capacidades ciudadanas que giren en torno a la construcción de paz y potencien desde la participación de los estudiantes el

“ser parte”, “sentirse parte” y “hacer parte” de sus entornos, para la transformación de la cotidianidad que cada estudiante vive, siempre teniendo en cuenta la interacción con los demás.

Los PECC cuentan con herramientas pedagógicas de reflexión, acción, participación contenidas en los Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC, 2013). Allí se propone que las comunidades educativas potencien las capacidades ciudadanas esenciales que han sido propuestas desde la ciudadanía y la convivencia y son: Identidad; Dignidad y derechos; Deberes; Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza; Sensibilidad y manejo emocional; Participación y convivencia. Así mismo la apuesta de los Proyectos Integrales de Educación para la Convivencia y la Ciudadanía PIECC incluyen una reflexión y propuesta para la transformación de los currículos con el interés de activar los aprendizajes teniendo en cuenta diferentes escenarios y metodologías para conseguirlos. También se hace énfasis en la necesidad del empoderamiento y movilización de los actores escolares para evidenciar la puesta en escena de las capacidades ciudadanas en la construcción de convivencia y las relaciones armónicas que permitan reconocerse dentro de un entorno comunitario como la escuela o el territorio, donde existen intereses, opiniones y sentires divergentes, pero que se transforman y permiten convivir.

Para lograr lo anterior, los PIECC de la Secretaría de Educación del Distrito cuentan dentro de sus estrategias, con las Iniciativas Ciudadanas de Transformación de la Realidad (INCITAR) y la Respuesta de Orientación escolar - RIO donde se hacen visibles los saberes y aprendizajes presentes en la comunidad educativa y su entorno, se organizan y apoyan para darles continuidad y financiamiento siempre y cuando desarrollen conocimientos y las

capacidades para la ciudadanía y la convivencia y se fortalece el trabajo que se realiza desde orientación en cuanto a garantía de derechos, promoción de salud emocional y física, prevención de factores que atenten contra la integridad y dignidad de los integrantes de la comunidad educativa y apunta a “mejorar las condiciones de convivencia y seguridad en el interior y en los entornos de las instituciones educativas” intentando consolidar las escuelas como espacios protectores y seguros. La SED también se encarga de establecer y hacer cumplir los canales legales y procedimentales que garanticen la resolución de conflictos al interior de las instituciones educativas implementando los comités de convivencia, creados con el acuerdo 04 de 2000 y posteriormente reformados en su integrantes y funciones con la Ley 1620, para responder de forma oportuna y humana a las necesidades de garantía, prevención, promoción, difusión y restablecimiento de derechos y al desarrollo de capacidades ciudadanas, SED (2014).

De otro lado, con el fin de promover la convivencia, la SED y sus instituciones educativas, promueven programas de prevención de riesgos que apuntan a disminuir riesgos de violencia y mejora la convivencia y surge para promover la política educativa “currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40”, que busca que los niños, niñas y jóvenes permanezcan dentro de las instituciones de formación durante una jornada completa y se alimenta de instituciones como IDARTES con su programa Centro Local de Artes para la Niñez y la Juventud “CLAN”. Allí se aprende desde las diferentes manifestaciones artísticas como medio para canalizar emociones y ocupar sanamente el tiempo libre. Igualmente vincula con su programa escuelas de formación artística a instituciones como COMPENSAR en donde se trabaja con artes como el teatro, la danza, la fotografía y otras manifestaciones que

se estableen en los colegios de acuerdo a los intereses particulares de los estudiantes y en ocasiones al PEI. Promueve también la educación incluyente, con la cual se promueve el respeto a la diversidad, la garantía de derechos desde el reconocimiento del individuo como ser particular y único y establece para ello normatividad para población con NEE (necesidades educativas especiales) y NET (necesidades educativas transitorias). De otro lado el Programa Acercando Realidades promueve iniciativas de acercamiento a la comunidad, exploración de intereses y capacidades y potencialidades de los estudiantes y sus familias con el encuentro de familias, de encuentro de los niños, niñas y jóvenes de colegios oficiales y privados con el “Colegio al Festival”, las Olimpiadas de Mentes Activas -OMA y los Simulacros de las Naciones Unidas -SIMONU. También acoge programas institucionales que apuntan al abordaje de las situaciones conflicto en los colegios y apoyan las acciones que se gestan al interior de las mismas. Así mismo, realiza anualmente los foros locales y distritales con temas sobre convivencia, nuevas prácticas pedagógicas y currículo que moviliza al interior de las instituciones educativas el liderazgo de procesos, la puesta en marcha de proyectos que integren a la comunidad educativa y sus lineamientos convivenciales y académicos. Con la Cámara de Comercio nutre sus procesos internos desde el Centro de Arbitraje y Conciliación con el programa para la gestión del conflicto escolar denominado HERMES, el cual a través de métodos alternativos de solución de conflictos brinda herramientas para la transformación de los mismos, desde el trabajo en las relaciones interpersonales de los estudiantes en la escuela y su familia (CCB, 2015). Este programa beneficia a la institución en el sentido de brindar acompañamiento de acuerdo a las necesidades particulares y contextuales de la misma, invitando a los estudiantes a desarrollar mayor sentido de pertenencia por su colegio, a liderar procesos de conciliación y solución del

conflicto, además de promover la autogestión escolar, capacitando líderes conciliadores. Con esto, se busca reducir el número de sanciones a los estudiantes. En Hermes se aborda el conflicto como un proceso y una dimensión de toda organización el cual puede ser aprovechado para el bien de sus individuos, desde la exposición de argumentos y la reflexión crítica que conlleve a soluciones perdurables (Bueno, et al. 2007). Sin embargo, cuando la situación lo requiere pueden intervenir otras personas para “alcanzar la fase de la reconciliación donde se involucra la justicia, la verdad y el perdón para retomar la armonía en la convivencia” (Bueno, et. al, 2007, p.5). A nivel de docentes, la SED busca hacer un reconocimiento a la labor docente y a la innovación desde las prácticas pedagógicas con varias estrategias: 1. Concurso compartir al maestro que se da a nivel nacional y premia las prácticas innovadoras y recursivas que mejoran la calidad de vida de los estudiantes y sus comunidades; 2. Maestros que aprenden de maestros, programa que busca reconocer las diferentes prácticas de aula de los docentes y su potencial enriquecimiento pedagógico a nivel distrital; 3. Apoyo a estudios de postgrado de los docentes de planta en las modalidades especialización, maestría y doctorado que busca a partir de la actualización y cualificación de los docentes, mejorar las prácticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas.

Como se puede establecer, son varias las estrategias que se implementan a nivel local partiendo de las políticas públicas de gobierno y de los marcos de derecho internacional que, aterrizadas a la particularidad del contexto bogotano hacen promoción de la convivencia y prevención de la violencia en las instituciones educativas. Sin embargo, todos los esfuerzos, acciones, iniciativas, aún no son suficientes para disminuir los índices de violencia, agresión y hostigamiento al interior de las mismas.

Es necesario entonces buscar nuevas estrategias y aliados que apoyen desde diferentes frentes a los jóvenes, a la escuela y sus procesos, a los docentes y directivos docentes, generando acciones integrales de acompañamiento a las familias y a los niños, niñas y jóvenes, pero también promoviendo la responsabilidad individual, la corresponsabilidad en la educación y el agenciamiento de nuevas prácticas relacionales.

Una alternativa puede ser la integración y articulación de las acciones y las estrategias descritas, con el fin de no generar acciones aisladas, sino por el contrario generar mayor impacto y transformación social, en busca de nuevas prácticas de convivencia que promuevan el desarrollo integral de todas las personas.

En la revisión de antecedentes nacionales realizados sobre el tema para la presente investigación, se puede determinar cómo muchas de las políticas y acciones no son de conocimiento de la comunidad, por lo cual los recursos e impacto generados son infructuosos, ya que son más constantes las intervenciones por ejemplo de los medios masivos de comunicación y su programación, así como otros factores familiares y sociales que están afectando a los niños, niñas y jóvenes en sus procesos relacionales y de construcción de paz.

Además de lo planteado anteriormente con relación a los antecedentes normativos, se ha explorado desde diferentes estudios la concepción y sentir de las familias y de éstas con respecto a la escuela, con el fin de comprender la incidencia que tienen sus dinámicas en la transformación de los procesos de convivencia en la escuela y en la forma como los

individuos solucionan y dan trámite al conflicto. En el acápite de antecedentes académicos se amplía ésta perspectiva a partir de la descripción de estudios encontrados sobre el tema.

Antecedentes Académicos

Autores como Alvarado y cols (2012), con su propuesta Las Escuelas como Territorios de paz, dan cuenta de la importancia de transformar las dinámicas que se desarrollan al interior de la escuela, como lugar en el que se privilegie la participación democrática de los y las estudiantes, bajo el presupuesto de una educación basada en valores, en la que los estudiantes sean críticos de la realidad y a partir de allí puedan construir nuevas realidades de manera conjunta buscando que haya beneficio de los integrantes del grupo dentro del contexto en el que estén inmersos. Es así como han surgido en varios sectores de la población, particularmente en el académico, un interés por comprender lo que sucede al interior de las instituciones a nivel convivencial, qué causas provoca ciertas situaciones, además, de la responsabilidad que tienen diferentes actores sociales en el proceso educativo como formación integral del individuo.

A partir de la premisa sobre la escuela como lugar de confluencia de niños, niñas y jóvenes provenientes muchas veces de diversos contextos con dinámicas convivenciales diferentes a nivel familiar y comunitario, por lo que allí se presentan conflictos que en ocasiones terminan en violencia y es a partir de allí que han surgido inquietudes que impregnan los sectores académicos, en los que se manifiesta la importancia de construir entornos en los que se aborde la paz y la convivencia, desde la comunicación, la organización

escolar y la necesidad de generar un vínculo más efectivo entre la familia y la escuela que permita el seguimiento a los niños, niñas y jóvenes e involucrarlos en su proceso educativo y de desarrollo humano integral.

Estudios como el realizado por Caballero (2010) titulado “Convivencia Escolar. Un estudio sobre buenas prácticas”, se centra en la convivencia escolar, y está enfocado en la línea de educación para la paz. Esta investigación se llevó a cabo en 10 centros educativos de la provincia de Granada, adscritos a la Red Andaluza “Escuela Espacio de Paz”. Se utilizó el método cualitativo y se aplicó la entrevista estructurada para la recolección de la información. Su objetivo principal fue conocer algunas prácticas educativas que fomentan la paz y la convivencia en la escuela. Dentro de sus objetivos específicos está el revisar las actividades que se llevan a cabo en las tutorías sobre cohesión de grupo, gestión democrática de normas, educación en valores, habilidades socio-emocionales y regulación pacífica de conflictos.

Entre los resultados obtenidos en el anterior estudio de Caballero (2010), está que el grupo de docentes considera importante contar con una formación específica obligatoria sobre estos temas, así como realizar la sistematización de los trabajos que se venían realizando de forma esporádica. También se menciona la importancia del equipo directivo para favorecer el trabajo sistemático y la estructura organizativa y material para el desarrollo del proyecto, además del apoyo de personal externo para el asesoramiento. De otra parte, se afirma que hay poco apoyo familiar en la escuela y que este disminuye al aumentar la edad de los estudiantes. Y la implicación del estudiante depende de las oportunidades que se le den de participar, por ejemplo mediante estructuras formales como mediación escolar, alumno ayudante y asamblea

de delegados. Además se proponen otras medidas de participación para conseguir un buen clima escolar como: protocolos de control de clase, creación y establecimiento del aula de convivencia, aula temporal de integración, reuniones periódicas informativas con la asociación de padres, y programas de ausentismo. Sin embargo, se encontraron problemas en salones con alta concentración de estudiantes disruptivos, considerando una disminución en número para hacer una atención más personalizada, lo que disminuiría la conflictividad entre ellos (Caballero, 2010).

Para la cohesión de grupo algunas medidas que se plantean son: planes de acogida para los estudiantes mediante la entrevista con sus familias, consideraciones para estudiantes que ingresan con algún tipo de dificultad, entrada escalonada de estudiantes de preescolar. Se encontró mayor facilidad para la integración en los niveles preescolar y primaria, en relación con los grupos superiores, en los que la integración se demora más, ya que los grupos se van cohesionando de acuerdo a su etnia o nivel social. Aquí la importancia de la familia, de la que parten las diferencias, ya que aquellas familias de mayor nivel social propician los encuentros, mientras que las menos favorecidas dejan que se den por azar las relaciones de grupo. De igual manera entre familias de diferente grupo social no hay mucha afinidad (Caballero, 2010).

En cuanto a las normas, Caballero (2010), afirma que la familia es el primer espacio para educar en normas a los estudiantes. Y en el colegio, ya como colectivo se deciden las normas que han de regirle, y deben ser reconocidas y asumidas por todos los integrantes, sin embargo para que esto ocurra se debe hacer partícipes en su elaboración, aplicación, seguimiento y revisión, a todos sus miembros, poniendo en juego las prácticas de respeto,

capacidad crítica, negociación y consenso, por lo que los estudiantes deben participar y los docentes deben favorecer dicha participación. Ya que de esta forma los estudiantes son más cumplidores y consideran más justa la aplicación de correctivos.

En relación con los valores, Caballero (2010), plantea que la educación se debe basar en ellos, siendo transversal y constante su abordaje en cualquier proyecto o actividad que se desarrolle en la escuela, siendo de mirada más global en primaria ya que según los intereses de los estudiantes se abordan valores como la amistad, la responsabilidad, el amor y la ayuda mutua. Mientras que en bachillerato, se debe hacer un trabajo más consciente y sistemático desde cada área, ya que temas que se abordan como el uso de móviles y la internet, el derecho a la intimidad, la suplantación de identidad, sexualidad, identidad sexual y cultural, violencia de género, drogas y terrorismo, demandan otros valores. De igual manera los docentes expresan la necesidad para que la familia asuma su tarea de educar en valores y no delegue esta obligación a la escuela. Finalmente, se expone la falta de evaluación y seguimiento al trabajo realizado en valores, lo que debe quedar como objetivo para realizar de manera coherente una educación que atienda a la realidad social, de manera individual y colectiva.

Para las habilidades socio-emocionales, Caballero (2010), hace referencia a la importancia que ha tenido el tema en los últimos años debido a la implicación que tiene en el desarrollo, personal, académico y laboral de los estudiantes y en la prevención de comportamientos antisociales, de tal forma que habilidades como saber escuchar, comprender, colocarse en el lugar del otro, saber apreciarlo y demostrárselo, confiar, negociar y cooperar, pueden ser adquiridas por los estudiantes, y puestas en escena en contextos interpersonales, se

convierten en herramientas para la solución pacífica de conflictos. Se hace la aclaración que en primaria se trabajan de forma global las habilidades socio- emocionales, con mayor énfasis en las habilidades emocionales, y en secundaria, hay más incidencia en las habilidades sociales ya que el docente las considera más prácticas, y se relega a un plano individual o privado las emociones y los sentimientos (Acosta 2004 en Caballero, 2010). La eficacia de estos programas no ha sido evaluada en los centros en los que se realizó el estudio.

Finalmente, Caballero (2010), afirma que en relación con el tema regulación del conflicto, no ha habido una cultura para educar desde el conflicto, y que estos se han tratado desde la intervención cuando se han presentado, sin dar mayor participación a los estudiantes y sólo a partir de tutorías individuales, los docentes desde la formación recibida han incorporado algunas técnicas. De igual manera, en secundaria la gravedad de los conflictos, hace que los docentes vean la importancia de educar a los estudiantes para que intervengan en la regulación de los conflictos y de comprometer e involucrar a la familia en esta misión. Una de las técnicas que ha tenido mayor acogida es la mediación, ya que se ha tenido buenos resultados al aplicarla. Sin embargo en casos especiales de estudiantes disruptivos y de trastornos particulares de comportamiento, se ha optado por apoyo especializado que los atienda. Así mismo, en los centros donde se realiza de manera sistemática la educación para la gestión de conflictos, asumen una disminución en ellos y resaltan mejores relaciones entre los estudiantes de diferentes grupos étnicos y culturales.

Por su lado, Henao, López y Mosquera (2014), en su estudio titulado “Narrativas de los jóvenes sobre los sentidos de convivencia pacífica en la escuela”, fue realizado

directamente con los y las jóvenes, para comprender los sentidos que estos actores han construido sobre la violencia y paz en la escuela y potenciar prácticas de convivencia pacífica en la misma. Se trata de un estudio de corte cualitativo basado en el uso de las narrativas como estrategia metodológica que indagó desde las biografías y entrevistas semiestructuradas. Utiliza el enfoque comprensivo desde su parte epistemológica.

Entre las conclusiones de Henao y cols (2014), se encuentra que la convivencia es vista como ejercicio potencial que permite mejorar la relación con otros, a través de acciones mediadas por el diálogo, el respeto y la comunicación. Además, que es importante la presencia del director de grupo ya que media en los conflictos que se presentan pero no todos los docentes que desempeñan ese rol se comprometen con este. Así mismo, las medidas tomadas en la institución para solucionar el conflicto es la sanción, sin mediación del diálogo entre los implicados y sin comunicación con los padres sobre los eventos presentados. De igual manera, se destaca la importancia de la familia en la formación en valores, sin embargo, es afectada por las conformaciones familiares actuales. También destacan el interés de los y las jóvenes en la participación de actividades que promuevan la convivencia y que sus voces sean escuchadas y tenidas en cuenta, para ayudar a construir una convivencia escolar pacífica.

Para Henao y cols (2014), la concepción de paz que tienen los estudiantes concuerda con la propuesta de Alvarado et al. (2012), relacionada con la participación para posibilitar la ciudadanía y el agenciamiento de paz, como capacidad de los jóvenes. En este último se resalta la importancia de la espiritualidad en la construcción de las diferentes paces, con una visión integradora del comportamiento humano, que permite mirar al otro con concepciones y

posturas diferentes, no como enemigo sino como constructor de realidades. De igual manera, se destaca la necesidad de asumir una actitud activa, con compromiso ético, dentro del proceso educativo, en formación ciudadana lógica dentro de la práctica convivencial.

En el trabajo realizado por Cataño (2014), titulado “Caracterización de las Prácticas de Convivencia Escolar en la Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría, José María Vélaz”, se plantea dentro de sus objetivos específicos el identificar la relación de la familia con la institución educativa y con el niño a partir de la convivencia escolar. Entre los resultados está que los estudiantes asocian algunos términos con convivencia así: 78,20% al respeto, 62,29% a la norma y 43,16% a la comunicación. Sin embargo, en la observación participante se encontraron otras prácticas entre ellos, contrarias a las anteriores asociaciones conceptuales.

En cuanto al significado de convivencia que se maneja en dicho colegio, el 56,40% de los encuestados entre los 9 a 11 años, respondió que la convivencia se asocia a la relación que se mantiene con los compañeros del salón, con los amigos, los profesores, los porteros y las señoras del aseo. Aunque las formas de relacionarse con los compañeros dadas en la observación participante es hacia la realización de juegos bruscos, asignación de apodos, comentarios o burlas entre ellos, señas y camaradería aunque en ocasiones se ataquen de forma verbal o indirecta y se citan a la salida del colegio, al extremo de ganarse sanciones por falta contenidas en el manual de convivencia escolar. Lo que según Cataño (2014), los estudiantes presentan una convivencia que tiene que ver en primera instancia con la familia, vivir con otros, relación con otros niños y en últimas la relación con los profesores. En cuanto

al resultado de ¿Qué causa el conflicto en la escuela? Muestra en primer lugar, los juegos bruscos entre los estudiantes 41,57%, en segundo lugar la falta de diálogo 35,95% y en tercer lugar la diferencia entre las normas que hay en casa y las de la institución 26,74% lo que la investigadora plantea que no hay proceso de norma, de autocontrol, de disciplina y de responsabilidad desde la familia, al igual que les causa molestia la ambigüedad en la norma y la incoherencia.

De otro lado, el estudio de Cataño (2014) revela que la comunicación padres o acudientes con docentes es de poco diálogo enfocándose en quejas o reclamos hacia el docente por las notas, además de la llegada con tiempo limitado para la reunión y poca disposición para la escucha y el diálogo dejando la responsabilidad a los docentes; frente a esto aunque la institución ofrece escuela de padres, la asistencia es baja, lo cual se evidencia en las actas de esas reuniones. Además, tanto los estudiantes como sus acudientes consideran que los aspectos que favorecen una buena convivencia, son las reglas claras 92,30%, la atención prestada por parte del docente a todos los estudiantes 44,23%, y el uso del diálogo como forma de resolver el conflicto 96,15% junto con el llamado al acudiente respectivo.

Una de las conclusiones del estudio realizado por Cataño plantea que las relaciones que existen en la familia, las formas y estilos de vida de cada hogar influyen en la convivencia escolar, ya que cuando en la familia no se construyen normas básicas desde el respeto, la responsabilidad, el autocontrol y las normas de urbanidad, el estudiante sufre un choque entre la escuela y el hogar, lo que provoca un ambiente desfavorable para una sana convivencia (Cataño, 2014).

Otro estudio fue el realizado por autores como Rentería y Quintero (2009), quienes desde una mirada administrativa plantearon su trabajo “Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar la convivencia escolar, teniendo en cuenta la organización escolar y la gestión interpersonal”, realizado en la IED Rafael Uribe Uribe de Bogotá, en la Jornada Mañana. Se basó en la inquietud motivada por docentes, padres de familia, directivas y estudiantes, al observar un ambiente hostil, con falta de tolerancia, diálogo, respeto, compañerismo y un clima laboral complicado, que podía producir violencia psicológica e incluso física y la atención a los conflictos generados conllevaban una alta inversión de tiempo en su resolución. La metodología utilizada corresponde a una investigación cualitativa con uso de encuestas y entrevistas no estructuradas, y descripción a profundidad a través del análisis de categorías para proponer estrategias de gestión educativa que favorezcan la convivencia escolar, enfocados en el diálogo y la educación.

Entre los resultados de la investigación de Rentería y Quintero (2009), se encontró que hay liderazgo en actores como la rectoría, coordinadores, y docentes para realizar procesos de gestión educativa que mejoren los niveles de convivencia escolar. Los padres deben desarrollar un liderazgo más activo en sus hogares. Es importante que los docentes asuman liderazgo en procesos de cambio y mejoramiento en relación con la pertenencia institucional e interesa a los estudiantes la calidad educativa en la que se contemple un futuro mejor en el desarrollo de su proceso de formación, pero se observa falta de auto-regulación del estudiante para mantener una convivencia por lo que se podría pensar en la revisión del programa de ética y realizar programas de convivencia especiales, además de repensar si los valores han sido orientados en la familia o en la escuela de manera adecuada.

De otro lado, Rentería y Quintero (2009), plantean el sentir de los estudiantes en cuanto a que coordinadores y docentes deben desarrollar las siguientes labores: Disciplina y convivencia (cumplir horario para evitar y atender conflictos entre los estudiantes, para mejorar la disciplina y mantener el cuidado del colegio), ayudar en los conflictos a los estudiantes (apoyo para maximizar el tiempo de clases y mediar con el diálogo en los conflictos presentados), búsqueda constante de calidad (como individuo fundamental en la organización escolar para mejorar la convivencia, cambio en las formas de pensamiento y tener en cuenta las necesidades de los estudiantes).

En la propuesta de Rentería y Quintero (2009), se establecen núcleos de liderazgo con comunicación permanente sobre la gestión desarrollada, planeación y ejecución de una agenda con objetivos en convivencia, socializada y ajustada por docentes, para ser comunicada a padres y acudientes, de esta manera recibir aportes de ellos de tal forma que puedan ser registrados dentro del Plan Operativo Anual de las instituciones. En este proceso se evidencia una demanda de valores organizacionales, el fortalecimiento de la calidad humana con liderazgo participativo y el trabajo en equipo con capacitación permanente en el aspecto convivencial de docentes, administrativos padres y estudiantes, además desde las mínimas acciones cotidianas. Así mismo se establecen diferentes líneas de gestión en todos los estamentos de la comunidad educativa, con actividades precisas y algunos protocolos como el de dar a conocer el PEI a toda aquella persona que llegue a integrar la comunidad. Además se plantea el uso de diversos medios de comunicación, así como espacios de conciliación, actualización, fortalecimiento y vivencia de valores como el respeto, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la autoestima, pero también el fortalecimiento de los

mecanismos de participación como la escuela de padres entre otros, para mejorar la convivencia escolar.

Los estudios anteriores dan cuenta de trabajos estructurados y propuestas que abordan a los diferentes actores escolares y familiares en las categorías de comunicación, violencia escolar, organización escolar, educación para la paz, y convivencia pacífica, por lo tanto esto se constituye en elementos sólidos para contribuir con el presente trabajo no sólo a la construcción de paz y convivencia desde la comprensión de las narrativas de los y las estudiantes y sus padres de familia, sino también a consolidar en ellos y ellas el reconocimiento de sus potenciales como personas y del otro u otra, llamado padre, madre, hijo, hija que están en interacción y comunicación constante para deconstruir y reconstruir aquellas acciones que les permiten convivir pacíficamente y que a su vez redunden en la escuela y sus entornos sociales. También, se plantea la importancia de escuchar las voces de los y las estudiantes, dando mayor participación, en las diferentes actividades desarrolladas en la escuela, lo que puede conllevar a un mayor compromiso de ellos en la mediación del diálogo para la solución de los conflictos y a la vez contribuya en ellos el potenciar sus iniciativas para la construcción de las múltiples paces, lo que conlleva a una convivencia pacífica.

De otro lado, se evidencia la importancia que tiene la familia en la educación de los estudiantes, tanto en el tema de valores y basados en ello, en la resolución pacífica de conflictos, labor que debe estar coordinada y complementada por el trabajo desarrollado en la escuela, que siendo sistemática, y con énfasis en las necesidades individuales y de grupo, permitirán el desarrollo de habilidades socio-emocionales en los estudiantes para abordar de

manera pacífica los conflictos, aportando a la convivencia para el beneficio común del grupo en el que se esté inmerso. Además bajo el precepto de realizar un trabajo educativo conjunto, entre familia y escuela como complemento una comunicación efectiva, entre los actores con los que en estos contextos conviven los y las estudiantes.

En los anteriores trabajos presentados podemos observar como la propuesta de Alvarado, et al. (2012), aborda diversos aspectos en la educación e involucra a los diferentes actores educativo como docentes, familia y niños, niñas y jóvenes, en el planteamiento de estrategias para generar una transformación educativa que tenga una real incidencia a nivel social, mientras que la propuesta de Rentería y Quintero (2009), plantea estrategias para la gestión y organización interna a nivel institucional basada en la comunicación entre los integrantes de los diferentes estamentos, y capacitación continua y obligatoria para los docentes en temas de convivencia, para mejorar los procesos educativos, al igual que la anterior propuesta bajo preceptos del fortalecimiento de valores en los y las estudiantes.

De otro lado en Cataño, (2014), se realiza un estudio familia y escuela en torno a las prácticas en la convivencia escolar, en cierta forma similar al estudio que se desarrolló en la presente investigación y en cuyos resultados se encontró que se asocian con convivencia términos como respeto, norma y comunicación, evidenciando además falta de disciplina y responsabilidad de la familia en relación con las normas, siendo el respeto por la norma y la mediación del diálogo en la resolución de conflictos, lo que contribuye a la convivencia en la escuela. Al igual que este, el estudio realizado por Caballero (2010), se centra en las prácticas educativas que fomentan la paz y la convivencia en la escuela en el que se resalta la

importancia de la gestión y apoyo directivo de la institución en el desarrollo de los proyectos, además de proponer estrategias para motivar la participación de padres y estudiantes en las actividades con temas convivenciales, disminuir el conflicto entre estudiantes y mejorar la convivencia. Por otra parte, en el estudio de Henao, López y Mosquera (2014), realizado directamente con los jóvenes, se encuentra como fundamental el diálogo, el respeto y la comunicación además de la falta de compromiso de algunos docentes como directores de grupo y la falta de diálogo entre los implicados en un conflicto. Así mismo, se manifiesta el interés que muestran los y las jóvenes por tener una participación activa en las actividades que promuevan la convivencia y el deseo que sus voces sean escuchadas, estudios que dialogan de alguna manera con la propuesta de Alvarado et al. (2012).

Teniendo en cuenta lo anterior y los principales temas abordados en los estudios de antecedentes académicos, en el siguiente acápite se ampliará lo concerniente a las categorías familia, habilidades sociales y personales, comunicación, convivencia pacífica y escuela, por la implicación y la interrelación que unos tienen con otros, para el tema central objeto del presente estudio.

Marco Teórico

En escenarios como la escuela es posible la construcción de paz y convivencia desde las relaciones y los diálogos en los que participan sus miembros. Para ello se puede optar por enfatizar en lo carencial que se genera en las dificultades relacionales y/o exaltar las potencias y habilidades presentes en los jóvenes y sus agentes relacionales. Para ello se abordan las categorías de familia, habilidades sociales y personales, comunicación, convivencia pacífica y escuela como territorio de paz.

La familia es abordada desde la perspectiva sistémica y construccionista social, es contemplada como un sistema de interacciones y relaciones entre sus integrantes y con otros sistemas, desde los cuales se enriquecen y generan afectaciones según el contexto en el que se ubican. En esa interacción es donde cada individuo desarrolla y fortalece las habilidades sociales y personales, siendo de particular relevancia la comunicación y el ambiente relacional entre sus miembros.

Las habilidades sociales y personales generan dinámicas que favorecen el desarrollo humano, el ejercicio de la libertad y la justicia en cada uno de los individuos y por ende de la comunidad a la cual pertenece. Así se contribuye con la transformación de los conflictos al interior de las instituciones educativas, a la deconstrucción y reconstrucción de las prácticas cotidianas en las mismas, con el fin de llegar a acuerdos consensuados hacia la construcción de una convivencia pacífica.

En la comunicación, aparece el lenguaje verbal desde el cual se establecen diálogos que ponen en evidencia las subjetividades que se mueven en las dinámicas escolares y que generan procesos de participación de los estudiantes y sus familias. Sin embargo, también es necesario tener en cuenta diversas formas de expresión que no están únicamente contempladas desde el lenguaje verbal a partir de las cuales se describen las relaciones entre los sujetos, su contexto y cultura. De acuerdo a los planteamientos del construccionismo social son reconocidas esas múltiples voces y expresiones de las cuales surgen narrativas que permiten dar cuenta de las concepciones, de los conocimientos y transformaciones que se pueden generar desde el uso de un lenguaje generativo, que reconoce talentos y potencias, y donde se deconstruyen y reconstruyen los vínculos relacionales con otros y otras, dado que las palabras apreciativas construyen realidades y favorecen el encuentro entre los sujetos.

La escuela por tal, se constituye en un espacio de apertura a todas esas voces, en la que además se pretende una formación política para que las niñas, niños y jóvenes sean capaces de actuar y generar alternativas que permitan la vida en colectivo, en comunidad desde la convivencia, de tal forma que la escuela puede configurarse como territorio de paz, siendo un espacio democrático, donde sea posible la equidad, la formación del individuo, su subjetividad y también la construcción del mundo con las voces de otros, aspectos importantes para la toma de decisiones y la construcción de la paz.

A continuación se realiza una descripción de las categorías anteriormente mencionadas que hacen parte de la presente investigación.

Familia

En esta investigación se retoma la categoría de familia, la cual en sintonía con los planteamientos de Ospina-Alvarado (2014), se aborda desde la perspectiva sistémica y el construccionismo social. En una primera aproximación, en este caso la perspectiva sistémica, afirma que la familia “es un sistema consistente en entidades teóricas, el cual se encuentra constituido por subsistemas y a su vez, se halla en una interrelación con otros sistemas dentro de un macro sistema” (Ospina-Alvarado, 2014, p.226). Esta noción brinda una perspectiva relacionada con comprender a los niños, niñas, jóvenes y sus familias en un contexto holístico bajo los supuestos de la integralidad, la suma de sus partes y no solamente como “agentes” aislados que se interrelacionan entre sí, que de alguna manera ha sido la forma de abordar a estos actores sociales de manera tradicional. Al observarlos como un todo, un sistema en el cual cada una de sus partes interfiere en los movimientos de los demás que comprenden su sistema, se puede encontrar que no es posible comprender a los niños, niñas y jóvenes sin tener en cuenta los sistemas en los que participan, sino que más bien, es importante mirar la manera en que influyen y son influidos por los otros subsistemas en un conglomerado interaccional que les entrama en un contexto particular.

De esa manera teniendo en cuenta los microcontextos en que se desenvuelve cada integrante de la familia, no es posible abordarle por separado de las relaciones y espacios en que se desenvuelve. De hacerlo por ejemplo, en el ámbito educativo nos plantea Ospina-Alvarado (2014), “implica desconocer las relaciones complejas presentes entre la familia y la escuela realizando acciones en cada sistema que pueden ser contradictorias” (p.227). Así

mismo, Minuchin y Fishman (1984) exponen “Todo ser humano se considera una unidad, un todo en interacción con otras unidades. Sabe que influye sobre la conducta de otros individuos, y que estos influyen sobre la suya” (p.25). Por ello, la invitación es a considerar lo que plantean Ospina- Alvarado (2014), frente al rol que desempeña no solo la familia sino también la escuela como sistemas interaccionales que se implican y transforman mutuamente, así como la importancia del barrio, la calle, el parque como espacios donde se construyen las subjetividades y donde muchas veces se naturalizan las violencias

La naturalización de los diversos comportamientos en los individuos son dados porque existe un reconocimiento de dichos patrones en las interacciones establecidas y en los contextos relacionales cotidianos, así lo muestran Minuchin y Fishman (1984),

“el holón individual contiene los determinantes personales e históricos del individuo. Pero va más allá, hasta abarcar los aportes actuales del contexto social. Las interacciones específicas con los demás refuerzan los aspectos de personalidad individual que son apropiados al contexto (...) al mismo tiempo tanto el individuo como el contexto son capaces de flexibilidad y cambio” (p.28)

Teniendo en cuenta lo anterior, el papel de la familia se direcciona hacia posibilitar la ampliación de contextos relacionales y considerar que la interacción con los entornos cotidianos como el barrio y la escuela, aunque se constituyen en las fuentes de problemas y preocupaciones, también pueden constituirse en una fuente de apoyo para el sistema familiar y de ampliación de posibilidades para la solución de dificultades (Minuchin y Fishman, 1984).

Así mismo lo afirma Palacio (2009), sobre el papel protagónico que es necesario asignarle a la familia,

“A la familia es necesario otorgarle el lugar de agencia de desarrollo y como tal, ser un agente de concertación y negociación, de manera conjunta con el Estado, las Instituciones y las demás organizaciones sociales en la construcción o resignificación de una sociedad que dignifique la vida humana y los sujetos como actores protagónicos de la vida social”(p.48).

De otro lado, desde el punto de vista de la cibernética de primer orden, en la que el foco son las familias como sistemas, Minuchin (2003 en Ospina- Alvarado, 2014) señala que “la familia siempre ha sufrido cambios paralelos a los cambios de la sociedad” (p.231). De esta manera se observa que en la actualidad existen familias que no responden a la conformación tradicional en cuanto a composición y consanguinidad. En el contexto colombiano la presencia de fenómenos como los diferentes tipos de violencia, la pobreza, las dificultades educacionales, la falta de oportunidades, la transformación frente al papel de género, han sido influyentes en la variación de la composición familiar, Minuchin (2003, en Ospina-Alvarado, 2014), dice que “las tareas desarrolladas en el interior de la familia tienen variaciones según el momento socio-histórico y cultural”, sin embargo en el caso colombiano, Tovar y Cardona (2003 en Ospina- Alvarado, 2014), connotan el modelo tradicional de familia como un valor que se ha perdido (p.234), marcando una mirada carencial frente a las actuales conformaciones familiares. Frente a esta variación actual en la composición familiar, Palacio (2009) expone lo siguiente:

“La invitación para andar la trayectoria de las familias contemporáneas, es la metáfora del cambio y la permanencia, de las contradicciones entre los intereses individuales y la presión por el comunitarismo familiar, de la añoranza de la confianza y la certeza en la familiaridad frente al riesgo y la incertidumbre, del desplazamiento y desvanecimiento de un modelo homogéneo como única alternativa de vida familiar, frente a su hibridación con múltiples posibles de convivencia familiar” (p.48).

Estas nuevas configuraciones que permean las realidades de las familias actuales sugieren generar nuevas posturas frente a la forma como son abordadas, sin dejar de lado la responsabilidad social que guardan como sistema. Es por ello que Gutiérrez (1978 en Sandoval y Moreno 2008) señala que la mirada de familia es fundamental ya que menciona que “los problemas relativos a la niñez deben ser analizados y resueltos en su origen, es decir, en la familia” (p.130). Desde esta mirada que implica a la familia como el sistema que influye en el desarrollo de los hijos o hijas, Nardone, Giannotti, y Rocchi, (2003) exponen que,

“la familia es el sistema de relaciones fundamentalmente afectivas, presente en todas las culturas”, los aspectos significativos de este contexto son los siguientes: 1) es el primer ambiente social del cual el ser humano depende por entero por un periodo más bien largo; 2) es el ambiente social en el que mentes adultas, los padres o sus sustitutos, interactúan de forma recurrente, y en ciertos momentos exclusiva, con mentes en formación, los hijos, ejercitando un gran poder de modelado; 3) es en este ambiente donde las frecuentes interacciones, intensas, duraderas en el tiempo, crean un alto grado de interdependencia que puede configurarse como exceso de implicación, o por el contrario de rechazo” (p.36).

En la aproximación que realiza Ospina-Alvarado (2014) sobre la perspectiva del construccionismo social, se señala que “esta propuesta plantea un reto a la creatividad teórica, al cuestionar lo tomado por dado, en la medida en que postula la importancia de crear inteligibilidades que potencien nuevos mundos, mundos posibles a partir de una vida colaborativa” (p.247). De esta manera, Hoffman (2005 en Ospina-Alvarado, 2014) señala que la familia desde la cibernética de segundo orden sería abordada como sistema interaccional que está en relación con otros sujetos observadores, investigadores o educadores que interactúan con ella y que describen dicha conexión por medio del lenguaje, siendo posible la narración de las familias según sus recursos y potencialidades. Esta mirada involucra una forma distinta de abordar a la familia, desde sus potencias, desde la práctica, desde el quehacer de cada quien, teniendo en cuenta las distintas voces, el sentido mismo de la vida a partir de las prácticas dialógicas por las experiencias de cada integrante de la familia, pero no desligando ni haciéndole fuera del contexto, sino como un ser social que interactúa y se interrelaciona con los demás para la transformación y construcción de su propia realidad; de tal manera que se construya conocimiento conjuntamente y no de manera individual. Es importante resaltar lo que dice Gergen (2007 en Ospina-Alvarado, 2014) cuando se habla de familia “no se hace referencia al mundo objetivo, sino una construcción colectiva y lingüística” (p. 248).

Sobre lo anterior, comenta el mismo autor que no es posible encontrar descripciones exactas sobre la familia de acuerdo a las especificidades socioculturales, lo que contextualiza la mirada que puede darse a la familia y sobre todo la interpretación que puede darse a partir de dicha observación con las voces que la construyen y en el intercambio de la conversación.

Por eso se hace importante el poder abordar desde esta perspectiva cualquier intervención social que se requiera con las familias, de tal manera que se construya desde las potencias, desde las virtudes, desde sus propios recursos, desde las habilidades de quienes participan en la investigación, como desde las del grupo con el que se trabaja y buscar desde el lenguaje generativo construir realidades, transformar actitudes y prácticas como forma de descubrir otras posibilidades de presente y futuro.

Teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque sistémico, posibilita abordar a los individuos inmersos en los contextos, influidos por este y con capacidad de transformarse en lo que se llama el “efecto mariposa”. Así cuando un sistema se transforma, inmediatamente se transforma lo que se encuentra alrededor. Ello habla de la necesidad de analizar la complejidad de la familia para determinar cómo logra influir e influirse en cada uno de sus miembros. Entrar en ésta dinámica, sugiere entonces, comprender los sistemas reactivos, las relaciones, las subjetividades de cada miembro de la familia y ponerlos en diálogo con el momento histórico, político y social que los están mediando, lo cual implica un reto hacia transformar la concepción tradicional de familia para comprender las dinámicas actuales de la misma como sistema familiar que funciona desde las múltiples conformaciones y que interviene en la apertura hacia considerar a sus miembros en un sistema interaccional, que requiere cambios continuos, roles específicos para sus miembros pero equitativos en la vida colaborativa y reflexividad para cuestionarse sobre los contextos relacionales que se están garantizando a los niños, niñas y jóvenes para el desarrollo de sus facetas, capacidades y habilidades, como potenciales para el desarrollo humano personal y de los contextos donde interactúan.

Habilidades Sociales y Personales, Agenciamiento y Potencias

*Todos somos genios.
pero si juzgas a un pez
por su habilidad de trepar árboles
vivirá toda su vida pensando que es un inútil.*

Albert Einstein

El individuo se encuentra en permanente búsqueda del sentido de su existencia en éste mundo y a través de esa búsqueda ha comenzado a encontrar su ser, a reconocer sus potencialidades y a desarrollarse como ser humano. Para Bronfenbrenner (1987) la “capacidad creciente para remodelar la realidad de acuerdo con los requisitos y aspiraciones humanos representa, desde una perspectiva ecológica, la máxima expresión del desarrollo” (p.30). Así, el individuo tiene habilidades y destrezas que va desarrollando y con las cuales enfrenta el mundo que le rodea, para transformarlo y transformarse.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) sobre la implicación que tienen los sistemas sociales sobre el individuo y su directa relación con su desarrollo humano, obliga a repensar formas de influir inicialmente los microsistemas (contexto cercano como por ejemplo la familia) para ir permeando los macrosistemas (contexto más lejano como la cultura). Del mismo modo, a esas relaciones entre dos o más sistemas que el autor denominó mesosistemas, se le debe dar mayor relevancia articulándolos. Esto aplicado al ámbito educativo, lleva a repensar las relaciones familia-escuela, ya que esa relación históricamente

ha ido en una sola vía; es decir se centraba en que los padres asisten a la escuela a recibir informes de sus hijos, en su mayoría desde una mirada deficitaria, mientras que la escuela enfoca su actuar en la transmisión de conocimientos sin tener en cuenta las particularidades de cada estudiante sino que de alguna forma busca homogeneizarlos y dejar de lado la complejidad del ser humano. Pese a ello, muchas nuevas iniciativas de construcción pedagógica, dan lugar a miradas más contemporáneas de los modelos educativos y por ende lleva a la transformación las prácticas de la escuela. Por ello es necesario ir enfocando estas prácticas en una relación dialógica de construcción y deconstrucción del pensamiento e ir modificando los imaginarios sociales y las prácticas relacionales, con el fin de generar nuevas formas de hacer y ser de cada individuo dentro del contexto educativo.

En tal sentido, Gergen (2007) menciona que “a medida que las realidades de uno son despreciadas o desacreditadas, también lo son las relaciones de las que se derivan” (p.340). Lo mismo se podría pensar desde una mirada apreciativa en donde en la medida que las realidades de uno son apreciadas y valoradas, del mismo modo son las relaciones que de ella se derivan. Desde este enfoque se hace imposible ver a los estudiantes y sus familias como un problema y esa mirada da inicio a la evaluación positiva de las habilidades y capacidades que todo ser humano desarrolla. Por lo que en la escuela se establece que se debe iniciar desde una participación activa y para ello, se deben rescatar las voces e historias de cada uno de los y las jóvenes y sus familias, con el fin de dar otra mirada a la forma en que se generan y transforman los conflictos, se comunican, hacen aprendizajes y se relacionan con otros y con sí mismo. Esto quiere decir que el desarrollo de las habilidades depende no sólo de las

relaciones e interacciones que el individuo establece con sus semejantes sino también de la implicación que estas tienen en la cotidianidad del individuo.

En tal sentido, las prácticas homogenizantes de la escuela en su aspecto académico y sin tener en cuenta el desarrollo humano de los jóvenes, genera la de vulneración del derecho a la diferencia y silenciamiento de las voces de los integrantes de la comunidad educativa, especialmente la de los y las jóvenes y sus familias.

En cuanto al desarrollo de habilidades en relación con la convivencia, en Ibarrola (2003), se destacan elementos importantes que justifican la importancia de la educación emocional y el desarrollo de las habilidades sociales para llevar una adecuada convivencia. Así, Ibarrola establece que la educación es un espacio de interacción en donde se deben tener en cuenta no sólo los aspectos académicos sino también los emocionales, dando especial relevancia al bienestar personal y conocimiento de sí mismo como eje principal de un proceso educativo. Esto apunta a un desarrollo humano que parte de garantizar a través de las instituciones el ejercicio de los derechos, el respeto a la individualidad, el acceso a servicios básicos y la visibilización de las voces particulares en un ejercicio de libertad como lo plantearía Nussbaum (2012).

Para Nussbaum (2012),

“una de las tareas que corresponde a una sociedad que quiera las capacidades humanas más importantes es la de apoyar el desarrollo de las capacidades internas, ya sea a través de la educación, de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, del

apoyo a la atención y el cariño de los familiares, de la implantación de un sistema educativo o de muchas otras medidas”

La autora expone diez capacidades que deben tener los individuos para interactuar en este mundo y para poder desarrollarse en libertad. Sin embargo, privilegia algunas de ellas y expone que, aunque “es categóricamente una lista de componentes separados. No podemos satisfacer la necesidad de uno de ellos ofreciendo una mayor cantidad de otro. Todos son fundamentalmente importantes y todos tienen calidades distintas” (p.81).

Visto de ésta manera y entendiendo que el proceso educativo ha comenzado a verse desde una perspectiva integral en donde el desarrollo emocional, el manejo de las situaciones de conflicto y las interrelaciones han comenzado a tener mayor trascendencia en todo lo pedagógico, se hace necesario comenzar a incluir dentro de las prácticas educativas acciones encaminadas al desarrollo de habilidades sociales y personales, que fortalezcan al individuo y a su vez lo proyecten hacia la comunidad desde acciones en donde se haga construcción de paz.

Por lo anterior, es importante que desde la escuela se promuevan encuentros, asambleas, foros y demás estrategias que pongan en diálogo los saberes y las habilidades individuales, para que a través de ello, se propicie en las y los estudiantes y sus familias el fortalecimiento de la autoestima, las construcciones comunicativas, la vivencia de los valores y la construcción ética. Del mismo modo, a partir de éste reconocimiento apropiarse de su

entorno para proponer nuevas formas de convivencia y transformación del conflicto desde el diálogo.

Entonces, el reto educativo y social al que nos enfrentamos, deberá necesariamente comenzar a realizar transformaciones de base que promuevan el conocimiento y reconocimiento del individuo desde sus posibilidades. Que privilegie las capacidades humanas con el fin de dar mayores oportunidades de desarrollo y de buen vivir. Sin embargo, el hecho de que socialmente se establezca el desarrollo de habilidades y capacidades, es fundamental para particularizar a los individuos y dar a cada quien lo que necesita para el desarrollo de su libertad.

En la escuela por ejemplo, se deben comenzar a construir nuevos sistemas de interrelación entre los integrantes de la comunidad educativa y como ya se ha visto, vincular a la familia y si es posible a la comunidad en los procesos pedagógicos que se realizan en la misma.

En la actual sociedad son muchas las condiciones que dificultan un desarrollo humano como el que plantea Nussbaum (2010). En la escuela, el ideal será el trabajo sobre el empoderamiento de sí mismo, para potenciar las habilidades y dar proyección a su vida. También es necesario tener en cuenta las emociones del individuo, ya que como lo vendría a postular Nussbaum (2001), estas son la base sobre la cual se concreta el actuar. A través de ellas, el individuo descubre y refleja sus limitaciones y fortalezas para ser y estar y para tener un vivir bien.

Desde estas miradas, reconocer en el ser humano sus potencias, permite que las habilidades que tiene se maximicen y sus debilidades sean parte del crecimiento individual y del aprendizaje propio de vida que lo lleva a construir su realidad y fortalecer su subjetividad. Este reconocimiento también transforma sus dinámicas relacionales y por ende influye significativamente en las formas de relacionamiento de su entorno inmediato, que a su vez irradia cambios en los macrosistemas planteados por Bronfenbrenner (1987).

Del mismo modo, el desarrollo de las capacidades en el ser humano se puede dar en la medida en que su entorno le favorece para potenciar los procesos y le reconoce desde su individualidad, lo cual implica tener en cuenta su historia de vida, sus procesos relacionales, los discursos y patrones culturales desde los cuales se ha movido socialmente y especialmente el respeto y reconocimiento que se le ha hecho por la única razón de ser persona.

De esta forma se hace una invitación a repensar y plantear nuevas estrategias para privilegiar el desarrollo de habilidades y capacidades en los y las estudiantes, prestando mayor atención al aspecto emocional, para potenciar su transformación y brindar una amplia gama de posibilidades que faciliten el desarrollo de su proyecto de vida. Para ello, es necesario generar espacios donde manifieste libremente su sentir, a través de las diversas formas de comunicación y que la escuela y la familia puedan ser garantes del derecho del joven a tener siempre un mejor vivir, con justicia y libertad.

Comunicación

La comunicación es un factor fundamental a desarrollar en la escuela, ya que permite la expresión de los individuos acerca de su pensar, su sentir y desde allí puede aportar a construcción de sociedad. Es entonces como Maturana (en Echeverría, 2003), se refiere a la comunicación como la coordinación de acciones comunes dentro de los individuos de una especie; el individuo se define como la suma de relaciones con los demás y el lenguaje la coordinación recursiva del conocimiento en la que el ser humano tiene amplia capacidad para el manejo de símbolos. Esta capacidad, es la base de la reflexión y por tanto de la razón humana. Además, tanto el lenguaje como el lenguajear son fenómenos propios de expresión del organismo integral en el medio, Maturana (en Ruíz, 1997).

De otro lado, para Gergen (2007) uno de los retos del construccionismo social es enriquecer el discurso teórico de los individuos con el propósito de aumentar el potencial de las prácticas humanas y uno de sus puntos de partida está en la teoría relacional, acerca de la acción humana. Allí se propone la concepción del yo, como discurso, con el uso de lenguajes disponibles en el medio. Y se afirma el interés por los yoes como narraciones que cobran sentido dentro de las relaciones en un determinado contexto (Gergen, 2007). Además, se afirma que las narraciones se utilizan en cada momento y lugar de nuestras vidas, Bruner (1986 en Gergen, 2007) y la principal importancia radica en que las historias en la vida de cada individuo, le dan significado y le ayudan a hacerse inteligibles. De igual manera, las auto-narraciones además de ser producto del intercambio social, expresan sentimientos y emociones, pero también son formas sociales de dar explicaciones y pueden incluso

convertirse en discursos públicos (White & Epsom 1990, en Gergen, 2007).

De otro lado, se plantea que “comunicarse es obtener de otros el privilegio del significado” (Gergen, 2007, p. 318) y a medida que hay comunicación con otros y otras, esa práctica sirve para enriquecer el patrón relacional, modificando significados previamente construidos, de tal manera que la comunicación significativa depende del tiempo y la variedad de las interacciones relacionales que se establezcan. Por su parte, Lederach (2009) plantea el minimizar la comunicación deficiente en las relaciones con otros y maximizar el mutuo entendimiento para lograr una transformación que le facilite al individuo exteriorizar sus sentimiento y emociones, sus temores esperanzas, sueños y posturas, frente a diversos temas. De igual forma, entre las diversas formas de comunicación como el lenguaje, los gestos, las posturas corporales, las actitudes y las diferentes expresiones simbólicas, se resalta la mediación dentro de las relaciones humanas cuando se presenta el conflicto, que sin ser el único mecanismo, es fundamental para reducir la violencia y generar procesos de justicia y paz tanto interpersonal como estructural, (Lederach, 2009).

En suma la comunicación, tiene gran importancia por su incidencia en las relaciones humanas, permitiendo construcción del tejido social mediante el diálogo de saberes dentro de los grupos sociales y culturales de los contextos en los que se enmarca el individuo, y en esas interacciones que establece con los demás, se presenta el conflicto como inherente a ellas, es aquí en donde es de fundamental importancia la mediación, ya que de la manera como se maneje el conflicto, puede darse la transformación del mismo permitiendo una convivencia pacífica, de lo contrario los conflictos mal manejados pueden generar violencias. De esta

manera, se plantea no atribuirle una connotación negativa, sino por el contrario, verlo como una oportunidad de cambio para el individuo, una oportunidad de transformación de la realidad para beneficio mutuo de los implicados, que con la premisa de acciones basadas en valores pueden generar justicia y equidad entre los individuos y conllevar fácilmente a la construcción de una convivencia pacífica.

Convivencia Pacífica

Dentro del proyecto de educación para la ciudadanía y la convivencia de la Secretaría de Educación del Distrito (PECC-2014) Alcaldía mayor de Bogotá, se proponen los Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC) donde se muestra la necesidad de abordar no solo las capacidades académicas de los estudiantes sino también el aprendizaje de saberes que posibiliten el ejercicio ciudadano y construcción de convivencia desde el aprender a ser y reconocer al otro.

Existe un interés por la integralidad ciudadana desde el Programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional y por la visión sistémica del proceso educativo que incluye los diversos ambientes de aprendizaje en los que interactúa el estudiante dentro y fuera de la escuela.

También se encuentra la estrategia RIO (respuesta inmediata en orientación escolar), que busca a través de unidades de atención, hacer intervención en las causas y situaciones de conflicto en las instituciones educativas. Es una estrategia que se integra al programa de

orientación de los colegios constituyéndose como apoyo a este departamento escolar, que comúnmente interviene en la resolución de conflictos.

En cuanto al conflicto, Caballero (2010) afirma que “no debe ser considerado como algo de lo que tengamos que huir, como algo negativo en sí mismo y que son varios los autores que apoyan y defienden esta visión positiva”. Por ejemplo, Galtung (2003) aboga por una perspectiva positiva del conflicto, viéndolo como una fuerza motivadora de cambio personal y social. Visto de esta manera, el conflicto se presenta como una ocasión de aprendizaje en la construcción de las relaciones interpersonales y motor de cambio en una sociedad democrática, de tal forma que “en educación abogamos por educar desde el conflicto como recurso de aprendizaje” (Binaburo, 2007 en Caballero, 2010). Desde la perspectiva sistémica, los sujetos en sus interacciones de forma natural van a desarrollar el conflicto, el cual puede ser determinado como una oportunidad para aprender y reconstruir las relaciones, ya que goza de un gran potencial para transformar normas y acuerdos, esto se apoya desde Lederach (2009):

“El conflicto también crea vida: a través del conflicto, respondemos, innovamos y cambiamos. El conflicto puede entenderse como el motor del cambio, lo que mantiene las relaciones y las estructuras sociales honestas, vivas y respondiendo dinámicamente a las necesidades, aspiraciones y crecimiento humanos” (p. 20).

En esa posibilidad de cambio movilizadora desde el conflicto, las relaciones humanas se aúnan y dan apertura para llegar a consensos que facilitan la vida conjunta y por lo tanto la

convivencia pacífica. Así lo señala Muñoz 2001 (en Loaiza, 2014), cuando postula que los conflictos al ser aceptados y regulados pacíficamente, hacen parte de la socialización humana y los individuos al optar por su resolución de forma creativa llegan a satisfacer sus necesidades. Para Muñoz en una convivencia pacífica están presentes la justicia y la equidad.

“Los *conflictos* son una circunstancia propia de nuestra condición humana. Esto significa que somos unos seres vivos que tenemos una gran capacidad de generar situaciones nuevas y que, por ello, nos posicionamos de manera diferenciada ante muchos acontecimientos. Esto puede ser porque tengamos necesidades, intereses, objetivos o proyectos distintos, o porque el punto de vista o la valoración que hagamos de los hechos no coincidan”. (Muñoz, 2008, p. 29)

Muñoz en Loaiza (2008), plantea que es bueno que existan estas posturas diferentes ante una situación, ya que las perspectivas de los demás pueden enriquecer las posibilidades de elección. Cuando se dialoga y se aceptan dichas posiciones hay un beneficio mutuo y se puede decir que se construyen las paces, que los conflictos se han regulado pacíficamente.

También se aporta a la convivencia pacífica desde Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado, Patiño (2012) donde se propone que los niños, niñas, jóvenes participen en su configuración como sujetos políticos, reconfigurando sentidos de equidad, justicia social y responsabilidad. Para poner en marcha las normas de reciprocidad que superen la desigualdad y la construcción de redes de acción social y política, de tal forma que se posibilite la construcción de procesos que aproximen los sentidos y las prácticas a un orden social y a

estilos de vida democráticos. Similar a lo anterior, Loaiza (2014) resalta la necesidad de formar desde el proceso educativo a los niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos capaces de actuar y generar alternativas que permitan la vida en colectivo, en comunidad desde la convivencia.

Para ello, se abordara a continuación las concepciones sobre la paz, desde el abordaje de dos posturas con sus planteamientos teóricos sobre la paz positiva y la paz imperfecta.

La Paz Positiva.

Desde Galtung (2003), la paz por medios pacíficos debe ser afrontada teniendo en cuenta los seres humanos y sus necesidades básicas (bienestar, libertad, identidad y sobrevivencia). Por ello, plantea la paz positiva como aquella que permite el desarrollo humano y las potencialidades humanas desde la apertura al acceso de las posibilidades de educación, salud, trabajo, etc. Es una paz que en medio de los desafíos permanentes de los contextos posibilita el “despliegue de la vida” y de encontrar la felicidad.

La propuesta de Galtung (2003) para la paz por medios pacíficos, es entendida como la convicción que esta puede ser aprendida y enseñada, siendo gradual su logro. La paz vista como proceso que resulta de las acciones dirigidas, bajo la premisa de los valores y la ausencia de la violencia. La paz positiva está relacionada con la superación de toda forma de violencia estructural, directa y cultural que han concretado negación de necesidades, comportamientos y actitudes respectivamente en las poblaciones. Es analizada desde el

diálogo, el uso del lenguaje, el cuidado del cuerpo y la mente, la integración, la equidad y libertad, la solidaridad y la participación en lugar de la marginación y la fragmentación (Galtung, en Loaiza, 2014).

Sin embargo, como la paz positiva se relaciona más con una “paz perfecta” en donde no habría violencia, y quizá tampoco conflictos manifiestos, es por ello que se postula la paz imperfecta, donde el conflicto se puede transformar al generar formas de encuentro que permitan reconocer los intereses de otros y otras y se llegue a acuerdos para la satisfacción de los mismos.

La Paz Imperfecta.

Muñoz (2008) expone que “si se reconoce los éxitos de la paz, puede haber una tendencia a reproducir sus acciones” (p.36), comprendiendo como cualidad de la paz la gestión de los conflictos para que sean regulados y transformados, a través del tiempo, del espacio y de los actores. Esas acciones se dan en todo contexto sin estar necesariamente asociados a la presencia o ausencia de las violencias. En este sentido, la paz imperfecta se vive como una experiencia donde el conflicto se regula pacíficamente dado que los individuos deciden facilitar las necesidades de otros, sin que ningún impedimento medie en ello, abriendo la posibilidad de comunicación, transformación y salida creativa del mismo. Para López (2001 en Loaiza, 2014) la paz es una *construcción cultural* por lo tanto está relacionada con procesos de socialización, interacción, enseñanza y aprendizaje de seres con capacidad para comportarse pacífica o violentamente. Así se constituye la oportunidad de

desnaturalizar la violencia y construir alternativas conjuntas de relacionarse con sí mismo, con otros y con el entorno.

Teniendo en cuenta esta comprensión de paz, Jiménez (2004 en Loaiza, 2014), propone una concepción más integral de paz, desde la integración de tres dimensiones: la dimensión social de la paz, junto con la dimensión ecológica y la dimensión interna, con la idea de permear el mundo circundante desde los cambios próximos en nuestra propia vida, conformándose así la idea de las múltiples paces.

Lederach (2007 en Loaiza, 2014), propone para la construcción de la paz, poner en marcha un proceso de imaginación moral, donde el individuo parte de una convicción profunda de ejercicio relacional y de reconstrucción del tejido social, a una exploración creativa de otras posibilidades de mundo, de apertura a nuevas alternativas inesperadas y a la trascendencia de cuál es el sentido y el fin que cada ser humano tiene en la vida y que posibilita nuevas realidades. Este se constituye en un desafío para los procesos educativos y la escuela, a abrir las posibilidades de formación de sujetos políticos, propositivos y participativos para la construcción de propuestas que permitan el desarrollo humano en comunidad. La paz vista como,

“un proceso activo de negociación permanente con el otro y, por lo tanto, en la búsqueda de nuevas y mejores formas de encuentro entre los sujetos. Es por esta razón que se plantea la Paz como un ejercicio político de encuentro de diferentes subjetividades, en las que desde la diferencia se construyen proyectos de presente y futuro” (Loaiza, 2014, p.16).

Lo que implica, que el sujeto político se hace sensible al mundo y a los significados de las formas culturales aprehendidas que le permiten su vida en comunidad, para luego deconstruirlos y re-construirlos en la relación intersubjetiva como forma de transformación y encuentro con otros sujetos desde el disenso y el acuerdo mínimo que permite la diferencia y ejecutar acciones de sentido compartido. De tal forma, se piensa la escuela como ese lugar de múltiples posibilidades y de encuentro de subjetividades para construir y transformar ese mundo. De ahí, la importancia de abordar el tema Escuela como Territorio de Paz que establece una propuesta de transformación de las dinámicas educativas involucrando todos los actores.

Escuela como Territorio de Paz

Lederach (2009) se refiere a la paz como “una cualidad en continua evolución y desarrollo de las relaciones”. Por ello, propone que el trabajo por la paz debe ser intencionado y orientado a atender el conflicto humano desde enfoques no violentos, que permitan mejorar la comprensión, la equidad y el respeto en las relaciones. Así mismo, Loaiza (2014) asume la paz como un proceso activo de negociación permanente con el otro y, por lo tanto, en la búsqueda de nuevas y mejores formas de encuentro entre los sujetos. Posiciona la escuela y las dinámicas educativas como escenarios privilegiados para generar procesos en los que se logre potenciar subjetividades políticas en construcción y re-construcción permanente, para que los individuos sean sujetos capaces de entender su realidad y logren transformar aquellas cosas con las cuales no están de acuerdo y crear nuevas realidades colectivas.

Alvarado et al. (2012) exponen que las instituciones educativas pueden configurarse como espacios democráticos, donde es posible la equidad, la formación del individuo y su subjetividad y también la construcción del mundo con las voces de otros, de tal forma que se permita llegar a la identidad con el territorio. Estos espacios son nombrados por dichos autores como *Escuelas territorios de paz*. En la propuesta de Alvarado y Cols, sobre estas escuelas se rescata el papel de los y las jóvenes, niños y niñas como actores importantes para la toma de decisiones y la construcción de escenarios para la paz. También se involucra a los docentes y los padres de familia desde la trasmisión de los valores para el respeto y la igualdad. Tratando de formar la conciencia a través del análisis y reflexión de las realidades y subjetividades construidas. Loaiza (2014) también señala que la familia, es un escenario de socialización política fundamental. Según este autor, desde los valores culturales, de percepción e integración, el sujeto dimensiona su relación con los y las demás. Así mismo, influyen los grupos de pares, los medios de comunicación, los partidos políticos y la cultura política, en la formación de actitudes políticas en el individuo.

Por su parte en la propuesta Escuela como Territorios de Paz, se propone que la escuela debe apostar a currículos transformadores que permitan vivenciar la paz a través de proyectos y actividades de impacto positivo para la comunidad y que permitan reconocer las potencialidades. Por lo cual se hace necesario la contextualización de los contenidos y el direccionamiento de acciones que promuevan el desarrollo de talentos y motivaciones con justicia, equidad y libertad (Alvarado et al. 2012). Así mismo, Loaiza (2014) expone que para la construcción de paz, es necesario desarrollar procesos que contribuyan a fortalecer la cultura democrática, donde los sujetos dispongan de una ética para la convivencia, para vivir

una vida en común solidaria, participativa y tolerante. Por lo cual se hace necesario formar a los sujetos en valores éticos y morales los cuales están a la base de la convivencia ciudadana.

El trabajo de escuelas como territorios de paz busca impactar la política pública para garantizar las oportunidades a todos los niños, niñas, y comunidades del país a vivir en entornos de paz. Así mismo, se muestra el reto para los docentes a desarrollar procesos de autonomía y reflexividad que posibiliten la transformación desde la participación directa y democrática de la comunidad educativa hacia la construcción de paz. Siendo importante no olvidar al sistema familiar como posibilitador de contextos relacionales adecuados para el desarrollo de las habilidades sociales y personales fundamentales en la interacción de los niños, niñas y jóvenes en los escenarios de socialización en este caso la escuela, donde además, se resalta la necesidad de potenciar el uso del lenguaje generador en su acción comunicativa para posibilitar la emergencia de nuevas realidades.

Teniendo en cuenta las apuestas dadas desde los autores abordados, se da paso a establecer el diseño metodológico necesario para desarrollar el presente estudio guardando la coherencia teórica y práctica.

Metodología

El presente estudio responde a una investigación cualitativa. De acuerdo a Creswell (2007), este tipo de investigación es “llevada a cabo en un entorno natural donde el investigador es un instrumento de recolección de datos, ya sean palabras o imágenes, las analiza inductivamente, se centra en el sentido de los participantes y describe un proceso manejando un lenguaje expresivo y persuasivo”¹. En efecto, como lo plantea Maxwell (1996) es a través de la investigación cualitativa como se hace posible “comprender el significado de los relatos, las situaciones, acciones y experiencias”² de los participantes del presente estudio como parte de la realidad que se está tratando de entender y que hacen parte de las concepciones del mismo.

Este tipo de investigación permitió hacer visibles las acciones, omisiones, voces y silencios del grupo específico de estudiantes de grado sexto y séptimo con dificultades relacionales y sus familias, quienes desde sus narrativas posibilitaron llegar a comprensiones sobre las concepciones de convivencia y paz en la escuela. Creswell (2007) plantea: “la investigación cualitativa trata de una reciprocidad entre el investigador y los que están siendo investigados. Esto significa que el intercambio intenso, la confianza y la reciprocidad existe”³.

¹ “...qualitative researchers use an emerging qualitative to approach to inquiry, the collection of data in a natural setting sensitive to the people and places under study, and data analysis is inductive and establishes patterns or themes.” (p.37)

² “Understanding the meaning, for participants in the study of the events, situations, experiences and actions they are involved with or engage in.” (p. 22)

³ “High quality interpretive or qualitative research involves reciprocity between the researcher and those being researched. This standard requires that intense sharing, trust, and mutuality exist” (p.213)

Así pues, la investigación cualitativa, responde de forma muy acertada a los procesos de comprensión de lo social, ya que mira al ser humano y sus dinámicas desde una perspectiva integral y una mirada compleja. Bonilla y Rodríguez (1997) establecen que la investigación cualitativa “se interesa por captar la realidad social a través de los ojos de los mismos actores, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p.84). En esa medida, cuando se logra captar el pensar y sentir de quienes hacen parte de un contexto, se pueden establecer estructuras de análisis y comprensión de qué sucede y el por qué sucede en dicho lugar.

Por otro lado, Bonilla y Rodríguez (1997) establecen que: “la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva” (p.70). Esto invita al investigador a determinar en sus análisis todo lo que influye e interviene en las relaciones que se dan en la escuela y en la familia, para entenderlas de forma transversal; es decir, a no centrarse en una única mirada por el contrario, hacer un análisis desde sus implicaciones más íntimas hasta aquellas que tienen que ver con la influencia que ejerce el medio externo en la situación que se está investigando.

De otro lado, la investigación cualitativa, que atañe a la presente investigación, se entiende como método para analizar de forma compleja las dinámicas sociales e individuales y a través de ella hacer comprensión de las mismas y poder incidir en la transformación. Por ésta razón, Bonilla y Rodríguez (1997) manifiestan que “la realidad social es un producto humano y como tal, no está sujeta a leyes inmodificables, sino a grandes tendencias

institucionalizadas de comportamiento que varía con el tiempo y con las diferentes culturas” (p.71). En esta medida, se pueden hacer transformaciones de la realidad, de acuerdo con las características, necesidades y dinámicas de la misma.

También es de resaltar que teniendo en cuenta las características mencionadas para este tipo de investigación, que además se da en el campo social, los instrumentos de recolección de datos como los talleres y las entrevistas semiestructuradas se ajustan a lo descrito por Creswell (2007):

“Los temas sobre los que escribimos están cargados de emoción, son cercanos a las personas y son prácticos. Para estudiar los temas hacemos preguntas de investigación abiertas, deseando escuchar a los investigados y dándoles forma a las preguntas luego de “explorar”, absteniéndonos de asumir el rol del experto que tiene “las mejores” preguntas. Por lo tanto, nuestras preguntas cambian durante el proceso de investigación para reflejar un creciente entendimiento del problema. Además, precisamente extraemos tales preguntas del campo mismo para recolectar sean “palabras” o “imágenes”.⁴

Así pues, desde la experiencia de las investigadoras en el contexto educativo y teniendo en cuenta las diferentes formas de abordar la realidad convivencial y de cultura de paz expuestas en el acápite de antecedentes y marco teórico, se determinó como ruta para comprender las percepciones que tienen los estudiantes con dificultades relacionales de grado

⁴ To study these topics, we ask open-ended research questions, wanting to listen to the participants we are studying and shaping the questions after we "explore," and we refrain from assuming the role of the expert researcher with the "best" questions. Our questions change during the process of research to reflect an increased understanding of the problem. Furthermore, we take these questions out to the field to collect either "words" or "images" (p.43)

sexto y séptimo del colegio Garcés Navas y sus familias, el análisis de narrativas, en donde los participantes a través del diálogo, expusieron cuál es su pensar y sentir frente a los procesos convivenciales y de construcción de paz en la escuela y en la familia. A partir de allí, se buscó establecer cuál es la implicación que tienen las dinámicas familiares en la forma en que los y las jóvenes interactúan con otros y con su medio. Se resalta así, la importancia de indagar desde el diálogo y la comunicación sobre las diferentes percepciones y concepciones que tienen estos actores educativos, con relación a lo que es la convivencia y la construcción de paz en la escuela.

Tipo de estudio

Una vez expuesta la metodología cualitativa, en éste acápite, se hace un recorrido sobre el tipo de estudio en el que se sustenta la presente investigación y que permitió indagar las concepciones y dinámicas familiares y escolares que permiten afrontar el conflicto y dar trámite al mismo, buscando nuevas formas de relacionarse con las y los otros con las cuales se lleva a cabo la investigación.

El tipo estudio en el que se basa la investigación es estudio de caso con análisis categorial de narrativas. El estudio de caso, según Creswell (2007), se ha usado a través del tiempo en varias disciplinas y se basa en la exploración de un contexto particular, sobre el que se realiza una recolección de datos de manera detallada y con el uso de diversas fuentes de información como: entrevistas, observación directa, observación participante, documentación, archivos, reportes o material audiovisual. Para este caso el análisis se basa en las narrativas

que exponen 15 estudiantes de grado sexto y séptimo y sus familias permitiendo hacer un análisis incrustado según lo plantea Yin (1989 en Creswell, 2007). Es decir que se hace un análisis de caso sobre el tema particular como es la percepción y concepción de los participantes en la investigación sobre el tema que se ha venido exponiendo. Igualmente, para abordar los casos múltiples, se hizo una descripción de cada caso y de los temas encontrados desde los fragmentos de narrativas de los estudiantes y sus familias y posteriormente se realizó el análisis de narrativas con los pasos que se exponen detalladamente más adelante.

En este proceso, en el que se recogieron las narrativas de los diferentes actores en su contexto, tomando como caso los estudiantes de los grados sexto y séptimo del colegio Garcés Navas, IED, se dio prioridad a la narración extrayendo de forma concienzuda los fragmentos, silencios y apreciaciones extraídas desde la implementación de los instrumentos, para realizar su posterior análisis. Las narrativas entonces, permitieron recoger la información enriquecida desde el sentido dado por los participantes desde su polivocalidad y rescatando los discursos no dominantes y sus múltiples voces Gergen (2007). Esto requirió comprender también la implicación e incidencia que han tenido los diferentes sistemas enunciados Bronfenbrenner (1987) en cada uno de los participantes en la investigación y cómo ello ha incidido en sus prácticas y dinámicas cotidianas.

Dentro de este análisis se tuvo en cuenta la diferencia que Genette (1966) establece entre la narración propia dada desde la espontaneidad y aquella que se da dentro de un contexto establecido como es el caso de los discursos o del contexto escolar para este caso. Lo anterior dio paso a tener en cuenta el contexto en el cual se dió el diálogo, entendiendo que

éste influye directamente en la forma como los jóvenes y sus familias exteriorizaron sus aportes para la investigación.

Una vez expuesto lo anterior sobre el estudio de caso, se detalla lo que tiene que ver con el análisis de narrativas teniendo en cuenta lo que en relación con ella plantea Gergen (2007):

“Los académicos interesados en las narrativas están claramente divididos sobre la cuestión del valor de verdad: muchos sostienen que las narraciones tienen el potencial de portar la verdad, mientras que otros argumentan que las narraciones no reflejan sino que construyen la realidad” (p.157).

Pero también basados en lo planteado por Creswell (1995 en Creswell, 2007) relacionado con la recopilación de historias desde diversos elementos del contexto, en las que se sitúan las historias individuales sobre las experiencias personales de los participantes, analizando los elementos claves de dichas historias, para re-escribir esas historias dentro de una secuencia cronológica.

Lo anterior pone de manifiesto el interés de la investigación en cuanto a las posibilidades que da el análisis de narrativas, cuyo procedimiento se ampliará en el análisis de la información, y que será para comprender la realidad que cada individuo establece y construye desde sus percepciones, construcciones del mundo y prácticas cotidianas. Del mismo modo pone de manifiesto, como en la presente investigación no hay pretensión de universalizar un conocimiento o generar verdades sino generar transformaciones y

comprensiones del tema y de los y las participantes en particular, cuyos fines se declaran en un documento para obtener el permiso para los y las niñas y jóvenes y el consentimiento informado para los padres, después se ratifica la participación de los integrantes del grupo, mediante la firma de un asentimiento informado, por parte de los estudiantes.

De esta manera, el análisis de narrativas puede ser guiado por un lente teórico y el uso de testimonios y demás elementos presentes en el contexto en el que se encuentra el individuo, para entender su realidad, haciendo desconstrucción y reconstrucción de las situaciones manifiestas. Posteriormente se ampliará la explicación del tema, en el acápite de fase de análisis de narrativas.

Procedimiento

Para realizar el presente estudio, se llevaron a cabo las siguientes fases que permitieron reconocer los abordajes previos y actuales de la temática de estudio, el proceso de recolección de información y su posterior análisis.

De esta manera, en la primera fase del estudio se realizó la revisión de antecedentes investigativos académicos, relacionados con el tema de estudio, así como los antecedentes normativos, internacionales y nacionales, identificando los programas que se han ejecutado en el contexto colombiano y que involucran la convivencia escolar, la familia y la construcción de paz. Teniendo en cuenta esta información, se dio pauta a la estructuración del marco

teórico en torno a las categorías del estudio que orientan la pregunta y el tema seleccionado para la investigación.

Posteriormente, se dió paso a la elaboración de la carta de presentación del proyecto (Anexo 1) donde se expuso el objetivo, el sentido y el alcance del proyecto de investigación así como, los compromisos a asumir por parte de los participantes y de la institución educativa. Esta carta fue socializada en una sesión de consejo académico y aprobada por el rector. Contando con el aval de la institución, se procedió al diseño de la carta de invitación a los padres de familia o acudientes (Anexo 2) con el ánimo de presentar el proyecto y motivar la participación de los padres y la aceptación de la participación de sus hijos o hijas. Entonces, contando con la carta, se convocó a los estudiantes que fueron remitidos para la investigación y a través de ellos se hizo la invitación inicial a los padres de familia. Una vez en la reunión con los padres, se presentó el proyecto y se dio a conocer el formato de consentimiento informado para padres o acudientes (Anexo 3) para autorizar la participación de los hijos o hijas y el formato de consentimiento para padres (Anexo 4) donde se ratificó la participación de ellos en la investigación. Una vez lo anterior, se convocaron a los estudiantes para la presentación del proyecto y la firma del formato de asentimiento informado (Anexo 5) para ratificar su compromiso en la participación en el estudio. En todos los anteriores documentos se explicitó el objetivo, el alcance y los compromisos adquiridos al decidir participar en el estudio. Es importante resaltar que se describió con claridad sobre el uso ético y la privacidad de la información, así como la no implicancia en los procesos escolares regulares que se dan en la institución educativa.

En la sesión de firma de consentimientos y asentimientos con padres y estudiantes se respondieron preguntas por parte de los participantes en torno a la investigación y se hizo énfasis sobre el manejo confidencial de la información, de esta manera los participantes seleccionaron también el tipo de registro audiovisual que autorizaban publicar. Todo lo anterior con el fin de dar claridad a cada una de las partes sobre el papel que tendría cada uno de los actores en la investigación. En ese momento se programó las fechas para la sesión de entrevista y talleres.

Paralelamente a la elaboración de los consentimientos y asentimientos, se realizó el diseño de los instrumentos de la investigación correspondientes a la entrevista semiestructurada para estudiantes (Anexo 6) y padres de familia o acudientes (Anexo 7), así como dos talleres para estudiantes (Anexo 8 y 9) y dos talleres para padres de familia o acudientes (Anexo 10 y 11).

Una vez establecido el grupo de participantes, se dio inicio a la fase de recolección de la información programada de la siguiente manera:

1. Una sesión de entrevista semiestructurada con guía a tres estudiantes de forma independiente.
2. Una sesión de entrevista semiestructurada con guía a cuatro familias de forma independiente.
3. Desarrollo de los talleres en dos sesiones con estudiantes.
4. Desarrollo de los talleres en dos sesiones con familias.

Una vez se dispuso de la información, se procedió a realizar la transcripción de las entrevistas y de la información narrativa obtenida en los talleres. Esta información se organizó en un cuadro para el análisis categorial (Anexo 12) que permitió organizar los fragmentos de narrativas de acuerdo a su relación con las categorías del estudio y a observar la emergencia de subcategorías que respondían de forma más específica a la información de la categoría general previa. Posteriormente, teniendo en cuenta los hallazgos organizados en el cuadro de análisis categorial, se procedió a redactar los resultados resaltando el uso de las narrativas de los participantes y evidenciando puntos de encuentro y desencuentro en lo relatado por los padres de familia y los hijos o hijas. Desde esta información, se dio paso a la discusión de resultados con el objetivo de poner en diálogo los resultados con los autores, teorías e investigaciones previas tratando de encontrar elementos que sustentan y dan explicación a los hallazgos de la investigación. Finalmente, tomando en cuenta todo lo encontrado, se escribieron las conclusiones para exponer los alcances logrados, las limitantes, los aportes y recomendaciones dadas tanto al sistema familiar, como al escolar para reconstruir y transformar dinámicas relacionales que permitan la construcción de paz y convivencia en la escuela.

Teniendo en cuenta el procedimiento descrito para el desarrollo del estudio y que da cuenta del proceso metodológico llevado a cabo, a continuación se amplía sobre los instrumentos elaborados por medio de los cuales se obtuvo la información narrativa de base.

Instrumentos

La elaboración de los instrumentos se realizó teniendo en cuenta las características de la investigación cualitativa y los propósitos del estudio. Considerando la relevancia de estos recursos como la fuente para obtener información narrada de los participantes, se hizo énfasis en el diseño de una entrevista semiestructurada para estudiantes (Anexo 6), entrevista semiestructurada para padres o acudientes (Anexo 7), Taller 1 para estudiantes (Anexo 8), Taller 2 para estudiantes (Anexo 9), Taller 1 para padres de familia o acudientes (Anexo 10) y Taller 2 para padres de familia o acudientes (Anexo 11).

A continuación se describen las características particulares que sustentan el uso de las entrevistas semiestructuradas y los talleres en el presente estudio.

Entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada con una guía, consiste en un tipo de entrevista en donde previamente se ha establecido una ruta de indagación, pero el orden en que se lleva a cabo no está establecido y las variaciones que se dan dentro del diálogo establecido a través de esta, pueden determinar una nueva ruta, siempre y cuando dicha ruta esté orientada hacia el mismo tema. Según Bonilla y Rodríguez (1997),

“La guía de entrevista procura un marco de referencia a partir del cual se plantean los temas pertinentes del estudio, permite ir ponderando qué tanta información se necesita para

profundizar un asunto y posibilita un proceso de recolección más sistemático y por lo tanto mejor manejo de la información” (p.162).

Talleres.

Como complemento a lo anterior, se seleccionó el taller como forma de recolección de la información, ya que este se encuentra definido como una estrategia que permite la participación activa de cada uno de los integrantes del grupo, el trabajo colaborativo, la discusión y análisis de situaciones. Según Ander-Egg (1999), el taller es “una forma de enseñar y sobre todo aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente (p.10).

Para el caso de la investigación, los talleres tuvieron como estructura tres partes principales:

1. Sensibilización y motivación: Esta sección buscó integrar a través de juegos a los participantes y centrar la atención para el trabajo posterior.
2. Desarrollo de la temática: Esta sección buscó integrar diferentes maneras de abordar la información, desde la proyección de videos, realización de dibujos, trabajo de reflexión individual y grupal y responder a preguntas de manera colectiva.

3. Socialización: En esta sección se realizó socialización y profundización en los temas trabajados, con el material elaborado por los estudiantes como carteles, gráficos y otros productos realizados en la sección de desarrollo de la temática, buscando la mayor participación, para de esta manera extraer más información desde las narrativas de los estudiantes y evidenciar procesos de socialización con los pares.

4. Cierre: En esta sección se procuró la reflexión y participación de los asistentes en torno a pensar cómo transformarse desde acciones puntuales en la práctica para una real incidencia en el mejoramiento de la convivencia y la construcción de paz

Así la selección adecuada de los instrumentos y su diseño, permitió obtener valiosa información que hace parte de este estudio y se ajustó a las dinámicas escolares, así como a las características relacionales de los participantes que están inmersos en una realidad contextual no solo social sino institucional que se describirá a continuación.

Contexto institucional

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Garcés Navas, ubicada en la localidad de Engativá. Los informes del DANE, 2014, muestran que para esta localidad el sector Educativo oficial tiene el 86,72% de los estudiantes y de ellos el 99,35% pertenece a los estratos 1, 2, y 3. Por su parte, el Convenio 181 proyecto 306 en seguridad y convivencia de la localidad (2013), reporta para el barrio Garcés Navas delitos frecuentes, que involucran la violencia intrafamiliar y el DANE 2011, en la encuesta sobre convivencia

escolar a estudiantes de grado 5° a 11° muestra la incidencia del pandillismo y el maltrato escolar, condiciones que coinciden con la encuesta sobre clima institucional y entornos seguros de la estrategia RIO de la Secretaría de Educación Distrital (2013) donde se mostró para la institución objeto de esta investigación datos relacionados con el porte de armas, consumo y venta de sustancias psicoactivas y agresiones físicas en el entorno de la institución escolar.

La IED Garcés Navas por su parte también ha realizado algunos estudios epidemiológicos junto con la Corporación Buscando Animo, y el correspondiente al año 2012, arrojó las siguientes cifras para consumo de sustancias psicoactivas: Alcohol 68%, cigarrillo 3.2%, inhalantes 6.1%, marihuana 13.4 y éxtasis 3.5%. El comparativo entre el año 2011 y el 2012, revela disminución en el consumo de sustancias psicoactivas, ya sean legales o ilegales y un aumento en el número de estudiantes abstinentes. De igual forma se observó que la disminución del impacto asociado al consumo de sustancias psicoactivas de población abstinentes, estuvo en relación con aspectos como el área familiar, las relaciones sociales, el área académica y la cognitivo social.

Por otro lado, se describe que la población de estudiantes está conformada por el 50.9 % de hombres y 49.1 de mujeres, con una conformación familiar en la que el 48% de los estudiantes vive con los padres, el 39.5% sólo con la madre, el 7.2% sólo con el padre y el 5.2% no vive con ninguno de ellos. Teniendo en cuenta estas cifras, se procede a describir a continuación la población participante en el estudio.

Descripción de las y los participantes de la investigación

Las y los participantes seleccionados para este estudio fue un grupo de 15 estudiantes, siete de estos pertenecientes al grado sexto y ocho al grado séptimo, en un rango de edad entre los 12 y 15 años, que presentan dificultades relacionales de acuerdo a los reportes consignados por los docentes, orientadores y la coordinación de convivencia, en diferentes documentos como el observador del estudiante, libro de seguimiento de casos en orientación y actas de compromiso estudiantil. Las dificultades relacionales reportadas se asocian a casos de evasión de clase, diferentes tipos de irrespeto a los compañeros, incumplimiento con las actividades escolares y la generación de un foco de indisciplina en el salón de clase. De tal forma fue seleccionado el grupo de estudiantes, en colaboración con algunos docentes y la coordinación, como casos recurrentes, en estos grados.

Con este grupo de 15 estudiantes se realizaron los dos talleres y luego se seleccionaron tres estudiantes, dos hombres de 15 y 12 años y una mujer de 15 años para realizar a cada uno una entrevista semiestructurada.

Para el caso de la mujer, su tipología familiar es extensa, ya que se encuentra al cuidado de su abuela quien ejerce el rol de madre, el tío a su vez es quien asume el rol paterno y entre ellos dos generan las acciones de cuidado, protección y seguimiento a los procesos de la estudiante. En cuanto al estudiante de 15 años, tiene una familia nuclear conformada por padre, madre y una hermana. El estudiante identifica su familia como protectora y con buenas relaciones convivenciales. Con relación al estudiante de 12 años, su familia es monoparental,

con liderazgo materno quien se encuentra a cargo de cinco hijos, entre ellos el mencionado del colegio.

Una vez identificado el grupo de estudiantes, se procedió a convocar a sus familias para la realización de los dos talleres. El grupo de familias con quienes se trabajó estuvo conformado por padres, madres, tíos y abuelas con quienes en otras ocasiones se ha realizado trabajo institucional desde coordinación de convivencia y en algunos casos de orientación, tratando con ello de direccionar acciones a nivel familiar en donde a través de charlas con los padres, aplicación del manual de convivencia e inclusive trabajo individual con los estudiantes, se logren cambios en el proceso que ellos llevan en el colegio. Las familias con quienes se trabajó pertenecen al estrato socioeconómico 2 y 3, habitantes del contexto circundante al colegio Garcés Navas. Son padres, madres y cuidadores trabajadores, algunos de ellos informales y para el caso de la familia de la estudiante a quien se le hizo entrevista, el principal cuidador es una persona de la tercera edad quien asume únicamente el rol de ama de casa.

Además de las tres familias de estudiantes descritas anteriormente, se buscó y logró que cuatro familias seleccionadas para la entrevista semiestructurada, no fueran las familias de los estudiantes entrevistados, con el fin de que la información obtenida fuera muy diversa y tuviera multiplicidad de miradas. Así, la entrevista realizada contó con la participación de una primera familia reconstituida cuyos miembros que habitan en la casa son tres: madre, padrastro y estudiante, la hermana de mismo se encuentra fuera del núcleo familiar debido a la constitución de su propia familia. Por esta razón el estudiante, en éste momento, cuenta con los cuidados y atenciones propias de hijo único. La segunda familia es nuclear conformada

por padre, madre y hermanos. Dentro de las características que cabe resaltar en ésta familia están la persistencia y resiliencia materna en cuanto a situaciones de violencia emocional que sufrió por parte de su esposo y que afectó sus dinámicas familiares. La tercera familia es monoparental con apoyo persistente por parte de la abuela materna quien ha ejercido labores de cuidado y acompañamiento en la crianza de sus nietos, generando reflexiones y transformaciones en los patrones de crianza que asumía su hija con los nietos. Una característica de ésta familia es la situación de maltrato físico que sufrió la madre cabeza de familia por parte de su esposo, lo cual sumado a patrones de crianza ejercidos con violencia por parte de su madre generó repetición de éste modelo y llegó a ser muchas veces una madre maltratadora. Este patrón no se ha vuelto a presentar a nivel familiar según informa la abuela (madre de la señora en mención). Por último, la cuarta familia es de conformación extensa con liderazgo paterno, en donde la tía del joven y hermana del padre de familia, hace un acompañamiento constante de los procesos de desarrollo y crianza del joven. Como característica para resaltar en esta familia, se encuentra que se presentan manifestaciones de culpa y recompensa por parte del padre del estudiante, lo que éste último ha aprovechado para no asumir normas y manipular afectivamente tanto al padre y familiares presente como a la madre con quien mantiene contacto esporádico. Con estas cuatro familias y los tres estudiantes, se logró aportes y percepciones de siete familias desde siete diferentes lentes de observación.

Después de escoger las familias, se realizaron las entrevistas rescatando la participación activa y abierta de parte tanto de los estudiantes como de las madres de familia participantes. En cuanto a la organización de la información obtenida, en el acápite de análisis

de narrativas, se describe el proceso utilizado y desde el cual procedió a establecer las categorías a las cuales apuntaron los fragmentos de narrativas rescatados desde las entrevistas y talleres realizados con los padres, madres de familia y estudiantes que hicieron parte de la investigación.

Fase de Análisis de Narrativas

El análisis de narrativas en el presente estudio, permitió a las investigadoras indagar a partir del diálogo, narraciones escritas y los diferentes tipos de lenguaje que se hicieron presentes durante el desarrollo del mismo, y establecer relaciones y comprensiones mediante la lectura de la realidad subjetiva del contexto escolar y familiar de los y las estudiantes de grado sexto y séptimo con dificultades relacionales y sus familias, del colegio Garcés Navas con quienes se desarrolló la investigación.

De tal forma, se retomaron los postulados de Maxwell (2007), que permitieron definir el trabajo a desarrollar siguiendo el paso a paso descrito por el autor para organizar, analizar y dar sentido a la información obtenida. Entonces, para el desarrollo del estudio en primer lugar, se buscó que dentro de la preparación con los memos de investigación descritos por Maxwell (1996) el enfoque de la pregunta de investigación respondiera a un estudio de narrativas y que se lograra establecer un número pequeño de personas para el desarrollo de la investigación de acuerdo a los requerimientos del análisis de narrativas. Este paso preliminar duró aproximadamente seis meses en donde se puso en diálogo los intereses de las investigadoras, las preguntas que inicialmente tuvieron y la pertinencia del estudio con relación a la

construcción de conocimiento científico. Posteriormente se realizó la revisión de antecedentes investigativos académicos, relacionados con el tema, así como los antecedentes normativos, internacionales y nacionales, identificando los programas que se han ejecutado en el contexto colombiano y que involucran la convivencia escolar, la familia, la construcción de paz. Luego se realizó la estructuración del marco teórico en torno a las categorías del estudio que orientan la pregunta y el tema seleccionado para la investigación.

Una vez se tuvo clara la ruta para el desarrollo de la investigación con análisis de narrativas se llevó a cabo el proceso que se describe a continuación:

1. Se hizo recolección de datos por medio de los instrumentos que se describen en el aparte de instrumentos de recolección.
2. Se realizó la transcripción de los datos recogidos en talleres y entrevistas, tanto a las familias como a los estudiantes, cuidando que la transcripción diera claridad no sólo en lo expresado con palabras sino en toda la riqueza del lenguaje no verbal y de las posibles interpretaciones que tienen los procesos de comunicación.
3. Se hizo la ubicación de fragmentos de las narrativas de los participantes, de acuerdo a las 5 categorías previas identificadas para el estudio y que corresponden a: familia, habilidades sociales y personales, comunicación, convivencia y construcción de paz y escuela.

4. Se procedió a describir brevemente cada categoría y a partir de allí se identificaron subcategorías emergentes de acuerdo a lo que surgió de las narrativas.
5. Posteriormente se realizó la ubicación de las narrativas de acuerdo a la categoría y la subcategoría a la cual hacían referencia y de la que daban mayor información. Moustakas (1994, en Creswell 2007) denomina este paso como “grupos de significados, en los que el investigador agrupa las declaraciones en temas o unidades de significado, quitando declaraciones sobrepuestas y repetitivas” (p.171) para reescribir la historia en una secuencia lógica.
6. Finalmente se redactaron los hallazgos de la investigación, para configurarlas en una historia con una línea argumentativa Creswell (1995 en Creswell, 2007) develando en detalle el sentido de cada narrativa, como lo plantea Edel (1984, en Maxwell, 2007) “es importante descubrir la "figura debajo de la alfombra" que explica el contexto de varias capas de una vida” (p.57).

Es de resaltar la importancia de entender el procedimiento sobre el uso de las narrativas, para poder desarrollar un trabajo que permita entender actuaciones y develar situaciones con las que se relacionan los individuos para reconstruir la realidad y le permita generar transformaciones en su vida. De esta manera, se da paso al siguiente acápite, en el que se presentan los resultados obtenidos en el presente estudio.

Resultados

Los resultados presentados a continuación se obtuvieron a partir de los talleres realizados con el grupo de 15 estudiantes que se identificó presentaban dificultades relacionales en la IED Garcés Navas y sus padres de familia o acudientes y también desde las entrevistas a cuatro padres de familia o cuidadores y tres estudiantes. Estos resultados presentan los hallazgos encontrados en las narrativas del grupo de estudio y se presentan organizados de acuerdo a las categorías previas Familia, Habilidades Personales y Sociales, Comunicación, Convivencia Pacífica y Escuela que han sido descritas en el marco teórico. Estas categorías incluyen subcategorías emergentes que contribuyen a dar respuesta a los objetivos y a la pregunta investigativa.

Para la categoría Familia, las subcategorías emergentes son: Conformación familiar, modos de relacionamiento en la familia, naturalización de la violencia, dinámicas y actividades al interior de la familia, relaciones de confianza al interior de la familia, influencia de personas externas a la familia, el afecto transmitido desde lo material, reciprocidad en la familia, potencial ético en las relaciones de familia y patrones culturales.

Para la categoría habilidades sociales y personales las subcategorías emergentes se relacionan con: Dificultad para reconocer las habilidades personales y sociales en las demás personas, reconocimiento de las habilidades y limitaciones entre los miembros de la familia, Reconocimiento de la pareja, Reconocimiento del ser competente en la relación con los demás.

En cuanto a la categoría Convivencia Pacífica, las subcategorías emergentes son: Convivencia y construcción de paz como ausencia de conflictos, potencial ético para la construcción de paz y dificultades para desarrollarlo, convivencia y paz como transformación de conflictos, la paz como construcción familia- escuela, desacato a la autoridad.

Para la categoría Escuela, las subcategorías emergentes se relacionan con: Percepción del colegio por parte de diferentes actores, Convivencia en la escuela afectada por la violencia verbal y física, resolución de conflictos en la escuela por medio de relaciones de autoridad.

Y finalmente, en la categoría Comunicación, las subcategorías son: Comunicación como aporte a la construcción de paz, comunicación como vía para el reconocimiento del otro y de sí mismo, comunicación como acto directo para transmitir preocupaciones, potencial comunicativo de la relación escuela – familia.

En cada categoría y subcategoría, se realizaron hallazgos que dan cuenta de las acciones y sentires de las y los estudiantes en los contextos familia y escuela, así como las interacciones relacionales de padres o acudientes con los y las jóvenes. Se resaltan las formas particulares comunicativas que permiten evidenciar su percepción sobre la escuela, el amigo, la familia, y su propia vida.

Así pues se denota en el presente estudio el abordaje de familias con dinámicas y conformaciones heterogéneas, caracterizadas por patrones culturales arraigados provenientes de la concepción de familia tradicional donde se han jerarquizado las funciones de los

miembros de la familia, siendo interesante observar cómo se asume el rol o se simplifica el mismo cuando se presenta la ausencia de alguno de los padres y esta condición cómo interviene en la dinámica de la familia reconfigurada y en los comportamientos que se permiten o se han llevado a cabo como “excusa” ante esa situación.

Se han identificado no solo patrones culturales tradicionales sobre concepciones de familia, sino también de género y manejo de la autoridad, así como la naturalización de distintos tipos de violencia, como agresiones físicas y psicológicas expuestas en las narrativas donde generalmente los padres de familia privilegian descripciones de sus hijas e hijos desde el déficit, siendo el castigo el medio para lograr la obediencia y el comportamiento esperado en ellos y ellas. Estas situaciones descritas en las dinámicas familiares, podrían estar influyendo en los jóvenes mostrándose pasivos, desinteresados, con expectativas relacionales que dificultan la aceptación del otro u otra, en su disenso y el consecuente inadecuado manejo del conflicto o la percepción de este como problema. Sin embargo, aunque se presentan estas situaciones, los padres de familia, los y las estudiantes mencionan en fragmentos de sus narrativas la importancia de la acción comunicativa desde la escucha y el diálogo como vía para reconocerse, llegar a consensos y aprender juntos. Así mismo, resaltan los valores como el respeto, la comprensión y la tolerancia, necesarios para generar reciprocidad en el sistema familiar y como elementos inherentes a la convivencia pacífica tanto a nivel familiar, como en el impacto en los demás sistemas interaccionales, es decir, en la institución educativa y la comunidad en la que viven.

Para ampliar en lo anterior, frente a las 5 categorías previas y las subcategorías emergentes se describen a continuación los hallazgos encontrados, teniendo en cuenta las narrativas de las y los participantes jóvenes y sus familias.

Familia

La categoría de familia se aborda desde la perspectiva sistémica, siendo importante considerar la interacción y la influencia de la familia hacia otros escenarios de socialización como la escuela, identificándose que existe una mutua implicación en la forma como emergen las posibilidades de aprender con otros y construir con ellos, permeados por los valores y el reconocimiento de sí mismo y del otro u otra que han sido potenciados o se encuentran en déficit según se haya dado su posibilidad en el sistema familiar. A partir de esto se hace posible leer integralmente a los niños, niñas y jóvenes.

La familia en el presente estudio se caracteriza por la heterogeneidad en su conformación, por dinámicas relacionales que presentan patrones culturales que han arraigado las funciones del hogar al género y en muchas ocasiones se ha naturalizado la violencia en diferentes formas siendo transmitidas a los hijos, ya que tradicionalmente una forma de educar es desde el castigo y la violencia física. En varios casos se muestra la familia como un sistema que presenta miradas deficitarias de sus miembros, donde los padres se angustian y etiquetan a sus hijos e hijas por sus falencias y no por sus potencias y cualidades, de la misma manera los jóvenes les cuesta reconocer patrones de autoridad y sienten más confianza e identidad con sus hermanos o con miembros de su familia extensa. La familia como lugar de

la transmisión de valores como el respeto y la reciprocidad al permitir el paso a la naturalización de las violencias ha contribuido a transgredir la integridad emocional y psicológica de sus miembros en diversas maneras, encontrándose en varias situaciones que las y los jóvenes se manifiestan y se comportan de forma diferente a como lo esperan los padres. Aun así se evidencia la familia como un sistema que pretende cuidar, proteger a sus integrantes y desde el afecto anhelar su bienestar y futuro prometedor.

Varios de los aspectos mencionados anteriormente, se encuentran descritos en las subcategorías emergentes que se presentan a continuación.

Conformación familiar.

En el marco de la investigación se encontró que la conformación de la familia pasa por un modelo no tradicional en la mayoría de los casos del estudio. El cuidado de los hijos generalmente está a cargo de los abuelos, tíos o hermanos mayores, ya que la madre o el padre se encuentran trabajando o han formado un segundo hogar o simplemente se han ausentado de la vida de sus hijos e hijas. En los casos donde se presenta familia tradicional, los integrantes asumen los roles estructurales de madre, padre y los hijos quienes esperan les sean satisfechas sus necesidades. La relación con la familia extensa, es decir tíos y primos, en algunos casos es estrecha ya que se constituyen en los miembros naturales de la conformación del hogar “...Vivo con mis dos tíos y mi abuela, desde que nací casi durante toda la vida (Estudiante mujer, 15 años)”, o en el relato de una tía “...mi familia está conformada por mi hermano, mi sobrino, mi papá y mi mamá, mi esposo, mi hija y yo “ (Tía). En otros casos, la relación con la

familia extensa es aislada o hace parte del encuentro o la reunión familiar “...por ejemplo los sábados y domingos vamos donde mis tías, pues allá relajado porque salimos fuera de Bogotá o algo” (Estudiante hombre2, 15 años). O simplemente la relación no existe, “No, no la hay. En el entorno de mi hijo nos movemos la hermana, el esposo de mi hija y el hijo, mi esposo y yo” (Mamá 3). También se presentó el caso de una familia reconfigurada “...Para mi esposo su familia es mi hijo, yo y él” (Mamá 3).

Todo lo anterior muestra que la población del estudio cuenta con familias de diversa conformación, donde es posible visualizar algunos aspectos sobre la forma cómo se organizan los miembros en dicho sistema, siendo en algunos casos familias reconfiguradas que se vinculan estrechamente como núcleo familiar tradicional y su apertura a la familia extensa es inexistente, en otros casos la interacción con la familia extensa se contempla como una actividad eventual. También se denota el caso de la familia conformada por los miembros de la familia extensa, tratándose de un sistema amplio donde se asumen diversos roles, acciones y actitudes. De acuerdo a lo expuesto, las familias en el estudio según su heterogénea conformación van a delimitar unos modos de relacionamiento determinados dependiendo de los miembros de la familia con los que se cuenta y que permiten dar sentido a la constitución del sistema familiar.

Modos de relacionamiento en la familia.

Se observa que el patrón relacional en las familias va de la mano al tipo de conformación familiar existente y a los miembros que pertenecen a dicho sistema, a partir de

los cuales se han desarrollado relaciones y sentimientos asociados a la dependencia, a la protección, a la carencia, al abandono, que en la mayoría de los casos son transmitidos desde los padres a los hijos o hijas evidenciándose en ellos el conflicto emocional.

De esta manera, se evidenciaron casos donde el patrón relacional se asocia a vínculos de dependencia y apego que generan una continua búsqueda emocional, esto se denota en los relatos de algunos padres de familia al tratar de encontrar una pareja sentimental “...*En este momento yo tengo una relación y me voy a casar con esa persona...*” (Mamá 3); “...*Siempre ha sido muy intermitente (la mamá) ha tenido varias relaciones, entonces ella muchas veces se desaparece dos meses, seis meses, un año, en los que no se sabe y de pronto vuelve a aparecer...*” (Tía). Lo anterior permite observar que en algunos casos la búsqueda de estabilidad emocional por parte de los padres, va generando consecuencias en hijos e hijas, situación que se hace evidente en actitudes de abandono o de conflicto emocional; por ejemplo cuando se relata refiriéndose a la nueva relación de la madre “...*Él me dice, es que “usted lo prefiere a él que a mí” yo le digo “no yo no lo prefiero a él ...”* (Mamá 3), o cuando se reconoce que existe una carga emocional alta debido a la ausencia de la madre que genera actitudes del hijo o la hija sobre el otro padre, por ejemplo en el relato “...*la mamá lo abandonó. Un día se fue, me lo entregó a mí que soy la tía, me dijo cuídemelo que yo después vuelvo por él, a la semana siguiente fue a la casa a dejar toda la ropa, los juguetes y se desentendió totalmente de él (...)* eso generó conflictos en el muchacho, rabia, irá contra la mamá, y de pronto irá contra el papá, pues porque ella le contó muchas cosas que no eran ciertas, pues que afortunadamente ahora que está más grande se ha dado cuenta de la

cantidad de parejas que ha tenido la mamá, se ha desilusionado de la mamá y también se ha dado cuenta que el papá no tiene la culpa” (Tía).

Estas situaciones relacionadas con la vida sentimental y de establecimiento de pareja de alguno de los padres y más tratándose de un padre o madre ausente por esta razón, podría constituirse en un motivo para que ciertos jóvenes generen un bajo reconocimiento de la autoridad de quien los acompaña y cuida, *“como él sabe que no soy la mamá, en muchas ocasiones me lo grita, usted no tiene por qué mandarme, gritarme, usted no tiene autoridad sobre mí” (Tía).*

Los modos de relacionamiento en la familia también guardan cierta correspondencia con la conformación familiar y la relevancia que se le ha dado culturalmente a la familia de conformación tradicional. De esta manera se observó que el patrón relacional desarrollado en las conformaciones no tradicionales de familia, recae en la generación de sensaciones de carencia e incompletud del núcleo familiar al no existir el padre o la madre, así lo trasmite una madre *“yo si soy muy consciente, de que el papá ausente, ha sido muy difícil para él, porque cuando yo estaba embarazada el desapareció” (Mamá 3).* Esta idea de un padre ausente ha sido transmitida en muchos casos a los hijos e hijas considerándose una carencia en la vida de los mismos, por ejemplo en la narración *“...muchas veces los hijos sufren las consecuencias de la soledad del padre ...ella lo recuerda cada rato, y dice cómo es posible que un padre abandone a sus hijos...”(Abuela 2)*, siendo esto una razón para que los hijos e hijas sientan que es necesario buscar protección o refugio en otros familiares, *“...[la abuela] es la única persona que la protege, por decirlo así. La protege de todo... mi mamá la consiente*

demasiado y sabe que ella se refugia porque sabe que no la va a regañar” (Tío). En casos contrarios se puede presentar un desapego naturalizado del o la joven hacia los padres biológicos, “...ella no vive conmigo ella tiene su hogar aparte (....) Ella vive con el esposo y mi otro hermanito (...) Mi papá, ese prácticamente no anda pendiente de mi” (Estudiante mujer, 15 años).

Por otro lado, se evidencia que los padres en sus formas de relacionarse con los hijos, transmiten en varias ocasiones el deseo de evitar que se repitan vivencias como las que ellos tuvieron y de controlar diversas situaciones. Se denota en la siguiente narrativa “...lo que uno pretende como papá es que el día de mañana las situaciones “jartas” que uno ha vivido, no las vivan ustedes, y las experiencias que uno ha tenido y las lágrimas que uno ha derramado y las cosas que uno se ha tenido que aguantar y comer, no se las tengan que aguantar ustedes...” (Mamá 3). Así como los padres transmiten estas preocupaciones también es común que el padre o la madre asuman un rol de control de las situaciones, denotándose miedo por aquellas que son inciertas en la crianza de los hijos “...el rol de papá no es fácil, cuando decidimos tener hijos no nos entregaron el manual para que usted sepa qué tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer...” (Mamá 3). Estas acciones muchas veces revelan el afecto y compromiso que reconocen tienen como padres de familia y en otras ocasiones se asocia a la responsabilidad adquirida cuando decidieron hacerse cargo de un niño o niña debido a la ausencia o abandono de la madre y la presencia de un padre ocupado en su trabajo, “yo le he dicho, su mamá me lo entregó, porque en ese momento no tenía la capacidad de hacerse cargo de usted. Y yo fui la que quise hacerme cargo de él. A mí nadie me está obligando, yo

he decidido renunciar a muchas cosas, a trabajo y oportunidades porque primero está para mí él y por mucho tiempo estuvo primero él que cualquier cosa” (Tía).

En las formas de relacionamiento familiar también se hace evidente el traspaso de los roles culturales de padres a hijos, por ejemplo en el caso donde los hijos hombres asumen el rol del hijo que protege y debe cuidar a sus hermanas, es así como se evidencia en la narrativa “...*Mi hijo es protector con la mamá y las hermanas. Las cuida mucho” (Papá1)*

De todo lo anterior, se puede evidenciar que los modos de relacionamiento familiar en este estudio están asociados a factores de tipo emocional presentes en los padres de familia que generan un impacto a su vez en el desarrollo emocional de los hijos tendiente a excusarse en el hecho de la ausencia total o parcial de los padres, lo que en el pensamiento de los cuidadores recae en acciones permisivas y en el pensamiento de los hijos e hijas en la necesidad de protección y bajo reconocimiento de la autoridad. Así mismo, se reconoce una disposición del sistema llamado familia, a proteger a sus miembros y proyectar para ellos situaciones deseadas, de la misma manera se manifiesta preocupación por situaciones inesperadas que los padres no saben cómo manejar porque su rol se aleja de las instrucciones dadas desde un manual y el proceder ante una situación que no se sabe controlar en algunos casos es el castigo verbal o físico aceptado y reconocido en una forma de naturalización de la violencia que permite restablecer el orden deseado, concepción que se ha aprendido desde la vivencia de la familia tradicional.

Naturalización de la violencia.

En la familia hay reconocimiento de la dificultad en el manejo de ciertas situaciones de casa, que llevan a utilizar la violencia aprendida como medio para solucionar los conflictos. Cuando se indaga sobre las posibilidades para transformar o intervenir en la situación que aqueja a la familia, en varias ocasiones se asocian las palabras castigo, encierro, quitar las actividades que son del gusto de los hijos o las hijas. Estas formas de proceder se relacionan con acciones y posturas internalizadas en el proceso de formación de los padres, quienes en muchas ocasiones vivieron la presencia de una familia que respondía de esta y variadas formas de violencia desde el lenguaje hasta el acto como forma de reconocimiento de la autoridad, y esa forma de aprendizaje los ha llevado a replicarlas ahora en sus familias, *“...el problema es que uno también actúa o piensa como la vida le ha enseñado a uno y desafortunadamente a uno lo enseñaron así...”* (Mamá 2), *“...si uno fue maltratado a golpes así mismo castiga a los hijos. Si los padres de uno fueron verbalmente pesados con uno, así mismo lo hace con los hijos”* (Abuela 2). También se reconoce en otros casos que las violencias internalizadas han sido producto de relaciones de pareja infructuosas *“En una parte esa es la influencia que dejó la mamá del niño en mi hermano, en la inseguridad y la vulgaridad que ella manejaba y que reprodujo mucho tiempo”*(Tía), en otro caso, *“...Ella [la hija] fue muy maltratada por el esposo, él le tiraba con lo que encontraba y así estaba ella con los niños que les daba con lo que encontraba”*(Abuela 2).

Aunque lo anterior es común, se denotó que ha surgido desde algunos de ellos la necesidad de recrear esas realidades e intervenir para construir nuevas posibilidades que

permitan acudir a otras formas diferentes a la violencia, por ejemplo cuando se narra, “...Es cierto yo fui muy castigada por mis padres, porque yo soy del campo y en ese tiempo que lo criaron a uno fue a golpes, pero yo le dije [a la hija] no así no. Usted tiene que aprender sin necesidad de eso... Ese no es el modo de castigar un hijo” (Abuela2). Estas reflexiones también han sido dadas al observarse que los hermanos traspasan ese maltrato recibido a sus otros hermanos, por ejemplo en la narrativa “...la niña, estaba así con los hermanitos a gritar a los pequeños y me tocó decirle: No señora, usted hágame el favor y se comporta con los niños y ella me contesta, es que mi mamá así era conmigo yo le digo; no señora si su mamá la trató mal a usted, usted no tiene que tratar mal a sus hermanos y debe dar un ejemplo” (Abuela 2). Es así como la realidad es una construcción social y el lenguaje es un medio para instaurar esas nuevas realidades.

Aunque el último caso ha sido posible en las realidades actuales de algunas familias del presente estudio, también es importante reconocer que la forma de comunicación que aún predomina es la impositiva, usando los tonos de voz para definir y dejar claridad sobre quién maneja la autoridad y de esta manera promover una conducta de obediencia. Por ejemplo cuando se relata “en mi caso toca hablarle duro para que haga caso. Hace caso pero toca hablarle duro” (Papá1), mostrando esto además que se ha empezado a reconocer la autoridad de una determinada manera en los hijos e hijas, es decir que son conductas que ya están siendo aprendidas y reconocidas por los miembros del hogar.

En otros momentos los padres de familia destacan que es importante llegar o acercarse a los hijos desde la motivación para lograr en ellos la colaboración o la realización de las

tareas del hogar, por ejemplo cuando se dice “...*teniendo en cuenta incentivos con ellos, con cosas que les gusten, pero que involucren lo que les toca hacer, pero para que hagan de una forma que les guste.*” (Papá 1); sin embargo en otros casos la determinación de los padres ante la desobediencia del hijo o hija es “quitar lo que más les gusta” cuando estos no responden a lo que los padres han asignado, ya que aún se cuenta con el castigo como una de las formas utilizadas por los padres para hacer cambiar las actitudes o acciones de los hijos e hijas, “*Yo le quito todos esos muñecos y yo le quito porque no es no...*” (Mamá 1), en otra narración se expone “...*yo le digo a mi hija que lo haga con el fútbol, y eso para él si es un castigo porque no puede salir un ratico a jugar. Con eso ya ayuda.*” (Abuela 1). Estas mismas determinaciones se han tomado cuando reciben algún informe desde la institución escolar “*La profesora de matemáticas y todos con los que ella [la hija] van mal me llamaron. Entonces le quité lo del face, lo el computador, y se acostaba muy tarde entonces ahora a las nueve de la noche ya debe estar durmiendo*” (Mamá 2).

También algunos padres de familia, ponen en evidencia que la autoridad en el hogar se ha perdido debido a las actuales reglamentaciones que regulan las acciones sobre los menores, “... *Ya uno no los puede castigar, porque si usted les pega ya hasta lo pueden demandar a uno, que necesita psicólogo y así*” (Mamá 1), denotándose que la autoridad reconocida por la familia se asocia al castigo utilizando alguna forma de violencia, y precisamente esta última es lo que pretende regular la política de protección de menores.

Finalmente, esta subcategoría demarca cierta tendencia a asociar el cariño a la obediencia y la autoridad, donde el respeto al interior de la familia tradicionalmente fue

aprendido en algunas ocasiones desde las manifestaciones de violencia constantes arraigados en los patrones de crianza que tuvieron los padres para el modelamiento de conductas. De esta manera, ellos naturalizaron que en el rol como padres de familia el uso de tonos de voz particulares, la mediación del castigo y la limitación de actividades son una forma de alcanzar la autoridad y la obediencia cuando los hijos o hijas se resisten desde sus acciones y actitudes a asumirlos, por tal motivo es notorio que el desarrollo de estas conductas que recaen en las violencias son aprendidas, naturalizadas y transmitidas de padres a hijos, de hijos a hermanos. Sin embargo, en algunas familias la reflexión ha permitido buscar nuevas formas de llevar a cabo la autoridad, sin necesidad de recurrir al maltrato físico y verbal, y se ha reconocido la importancia de dinamizar el rol de familia desde la apertura a la posibilidad de realización de diferentes actividades que integren a sus miembros, que motiven a los hijos o hijas y les permitan compartir en otros espacios para reconocerse.

Dinámicas y actividades al interior de la familia.

La subcategoría dinámicas y actividades que se llevan a cabo al interior de la familia, parte de los fragmentos de narrativas que hacen reconocimiento de las acciones asumidas y organizadas por los padres de familia con la intención de compartir con los hijos o hijas tratando de dar aprovechamiento a los tiempos familiares ya que la condición laboral para algunos de ellos limita el espacio con la familia. Sin embargo, se denota que en varias de las actividades propuestas por los padres se ha olvidado incluir las voces de los hijos, sus opiniones y gustos, así mismo muchas de ellas se limitan a realizarse en un espacio externo y a los quehaceres del hogar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se percibe que la respuesta a las actividades planeadas por los padres muchas veces es desinteresada por parte de los hijos o hijas, *“Nosotros planeamos actividades, le digo, vea tenemos boletas para cine, pedí en la oficina y dice “bueno”, hijo vamos a salir a comer alguna cosa y dice “bueno” [con desanimo] o no quiero ir, no que mamera...” (Mamá 3)*

Lo anterior dialoga con lo que los estudiantes narran sobre las actividades que realizan con su familia, que incluyen acciones cotidianas y salidas esporádicas a visitar familiares o a compartir otros espacios externos, así lo muestran los fragmentos de narrativas *“Ver películas o si no ir hacer mercado(...) cada 15 días, 20 días” (Estudiante mujer, 15 años), “visitar a mis tías... pues allá relajado porque salimos fuera de Bogotá o algo...” (Estudiante Hombre 2, 15 años) “De pronto, salimos al parque, o vamos a comer helado o algo así... de vez en cuando”(Estudiante hombre, 3, 12 años).* Estas actividades y su frecuencia muestran que los espacios de socialización y relacionamiento con la familia se narran desde los estudiantes como espacios limitados y ocasionales, condición relacionada con las actividades laborales de los padres y los oficios pendientes en el hogar. Así, se da cuenta que es difícil establecer horarios específicos de acompañamiento a los hijos e hijas, pero se evidencia que es prevalente en los padres la necesidad de realizar ese acompañamiento como parte del proceso de formación y del afecto que promulgan hacia ellos y ellas *“...Uno no puede tener los hijos en una burbuja porque no los deja vivir, pero tampoco traerlos al mundo y tirarlos como vuela mijo a ver qué pasa (...)ellos si les gusta que uno se siente con ellos.. “ (Mamá 3).* Así mismo se evidencia que las actividades compartidas no solo se limitan debido a los horarios laborales de los padres sino también a los horarios escolares de los hijos, *“Entonces de pronto*

yo pienso que para él el horario de la mañana es mucho mejor porque yo estoy tranquila de que él está acá en el colegio y en la tarde yo llego y puedo estar más pendiente de las cosas”
(Mamá 3).

Esta subcategoría permite entrever que las dinámicas familiares contienen una serie de condicionantes determinados no solo por la capacidad de creatividad de los padres, sino por el mismo rol que asumen dentro de la familia y su papel como los adultos que van a trabajar para ofrecer las condiciones económicas al hogar. También se puede evidenciar que las actividades casi siempre se planean en contextos externos a la casa y muchas de ellas no involucran la participación de los hijos e hijas en su organización, así mismo no se describen las actividades compartidas estando en casa. Lo anterior da muestra de algunas de las dinámicas que se establecen a nivel familiar y que evidencian la clase de relaciones de confianza que se tejen dentro del hogar y el tipo de comunicación que se da en el mismo.

Relaciones de confianza al interior de la familia.

Las relaciones de confianza se construyen generalmente con los miembros de la familia que posibilitan la apertura, la cercanía y el respeto por aquellas acciones e intervenciones que son importantes para los estudiantes. En algunos casos se observan mayores relaciones de confianza entre los hermanos y hermanas mientras que se observa distancia con los padres, en otros casos se establecen relaciones de confianza con miembros de la familia extensa que son lejanos o que son miembros centrales en la conformación

familiar. Se resalta como importante la mediación del afecto, la capacidad de escuchar y no juzgar, así como la posibilidad de recibir orientación desde los consejos.

Por lo general la relación con los hermanos va de la mano con la identificación que sienten con estas personas, desde la posibilidad de compartir y expresar sus gustos, mientras que las relaciones con los padres en varios casos se basan en la autoridad y el regaño, “...porque ellos [los padres] siempre es a regañarlo a uno... no me gusta contarles mis cosas porque ellos siempre es a gritarlo a uno” (Estudiante hombre 2, 15 años), por ello en muchas ocasiones el padre o madre acude a los otros hijos para mediar las dificultades con alguno de los restantes “...últimamente le digo, hija [hija mayor] mira yo ya no sé qué hacer con él, la actitud de él no ayuda” (Mamá 3). En este relato se resalta también el potencial transformador que se lograría desde la intervención de los hermanos. En otros casos, se manifiesta que la confianza está depositada en uno de sus padres, ya que al parecer encuentran quién los escucha, sin regaños, ni juzgamientos “... con mi mamá... ella es la que me da consejos y me dice cosas buenas y yo le digo las cosas...” (Estudiante hombre 3, 12 años).

Las relaciones de confianza en la familia también se dan por la proximidad y la constancia que tiene el miembro de la familia con los estudiantes, por ello, en algunos casos se ha asumido el distanciamiento con los padres, ya sea por espacio, por afecto o porque la relación de confianza no se ha construido “... pues con los que yo vivo porque con mi mamá no... Dios mío eso es... ósea es que ella ... es que con lo de mi mamá es un cuento muy grave, porque como ella cuando esta así como que agradable , yo soy la hija pa´ arriba, la hija pa´ abajo, la hija por todo lado y cuando esta así histérica, me empieza a regañar (...) [y con el

papá] Si, me hablo con él y el me regaña, ... los chismes que inventan acá (...) Con mi mamá regular y con mi papá mmm...” (Estudiante mujer 1, 15 años). Se hace evidente que las relaciones de confianza también se construyen desde lo afectivo, y este intercambio es importante mantenerlo en el tiempo, “*a veces, cada año*” [refiriéndose a la frecuencia de las muestras de cariño por parte de su padre], *así está bien, así estoy acostumbrado (...) he tenido pero no son muy seguidas*” (Estudiante hombre 2, 15 años). Así mismo, se permite entrever que para los estudiantes es muy importante encontrar en quién tener confianza, la confidencialidad, el no juzgamiento o el diálogo, “*con mi hermana... porque ella es callada, ella no le dice nada a nadie*” (Estudiante hombre 2, 15 años).

En algunos casos de estudiantes se manifiesta que en las relaciones con los hermanos se presentan diferencias, naturalizándose acciones como las peleas y agresiones verbales, sin llegar a las agresiones físicas, por lo que se puede evidenciar que, algunas de las relaciones que se establecen en la familia están mediadas por la no transformación del conflicto y por ende la naturalización de la violencia al interior de los hogares “*buenas [las relaciones] (...) si, normal [las peleas] (...) ah no, eso sí, no [las agresiones físicas]*” (estudiante hombre 2, 15 años). En otros casos se señala que las relaciones con la familia son adecuadas, dejando entrever cierta armonía entre sus miembros donde el respeto verbal es fundamental, “*Son buenas y nos la llevamos muy bien con mi familia...Porque no hay peleas, no hay conflictos, no son groseros ni nada de eso y pues nos la llevamos bien*” (Estudiante hombre 3, 12 años).

Para los estudiantes las relaciones de confianza en algunas ocasiones son más llevaderas con integrantes de la familia extensa como la abuela, el tío o el primo, quienes se

convierten en las personas de mayor confianza para él o la estudiante, al parecer porque permiten un diálogo cercano, en el que no se juzga y se aconseja, en este caso con la abuela materna: *“Con mi abuelita...Ella es mi motor de vida... Porque con ella he estado toda la vida... Toda la vida desde la barriga... Ella es mi motor de vivir... yo a mi abuelita le tengo mucha confianza... Por qué es que yo a ella le puedo contar todo lo que me pasa y ella me dice lo bueno y lo malo y yo a ella le cuento por decir que por ejemplo que estoy peleando con mi novio y ella me dice, ella me abre los ojos”* (Estudiante mujer 1, 15 años). En otro caso se describe que las relaciones de confianza se dan con el primo y el tío aunque se trata de familiares con los que no se tiene un encuentro constante, *“Con mi primo (...) él vive lejos pero a veces yo voy y lo visito (...) con un tío [se identifica]... Porque pues, me cae bien mi tío, y pues yo le digo las cosas que me pasan y bueno entonces él me da consejos, y me dice cosas buenas y todo eso. Yo le digo las cosas sí”* (estudiante hombre 3, 12 años). Sin embargo, algunos estudiantes mencionan que los integrantes de la familia extensa también ejercen el regaño, pero tal vez más que un regaño es el llamado de atención que se realiza por una acción o actividad que no se considera adecuada, *“mi abuelita y mis dos tíos que son como mis papás... Pues a veces son buenas [relaciones] y a veces son malas... Buenas, porque ellos me dan lo mejor y malas porque a veces me regañan porque hago algo malo o porque les contesto y ya (...) A veces porque les digo desgraciado a mi tío, pues él sabe que yo siempre le digo así y el me “mechonea” supuestamente, pero a veces que están así de mal genio, no se los aguanta nadie... Y mi tío, que es conductor, él me regaña por todo, prácticamente”* (Estudiante mujer 1, 15 años).

Los padres de familia desde sus narrativas también han reconocido que la intervención de personas de la familia extensa como tíos, “padraastro” y esposos de las tías gozan de un buen mecanismo de acercamiento a los y las jóvenes principalmente por el clima de respeto y neutralidad que les brindan. Esto se denota en los fragmentos de narrativas: *“La persona con la que yo estoy en este momento, es una persona muy abierta a las cosas, él tiene más digamos más jocosidad con él [hijo] en ciertas cosas, y soy más así [refiriéndose a más exigente]. Él [actual pareja] me dice a veces, no hagas eso porque no, no, no.”* (Mamá 3), *“la relación se ha venido fortaleciendo un poco más, en gran parte también a mi esposo que es un señor al que él quiere y respeta. Dentro de la familia es al que más respeto le tiene y le tiene gran cariño. ... con la actitud de él [esposo] se ha ganado mucho más rápido el respeto del niño porque yo soy muy “cantaletosa” y el papá muy explosivo”* (Tía). De esta manera, se muestra diversidad en cuanto a la forma como se establecen las relaciones de confianza con los diferentes miembros de la familia, ya que a parecer esa confianza contiene implícitamente el manejo de autoridad por parte de los padres de familia.

Algunas acciones de los padres de familia hacen evidentes las actitudes de apertura y reconocimiento a los espacios de socialización del hijo o de la hija. En este caso, se denota que el hijo o hija busca la aprobación del padre o la madre constantemente para realizar sus acciones, siendo importante el concepto que ellos le emiten, por ejemplo en la narrativa *“...en días pasados, él [hijo] nos presentó unos chicos, hay dos que no estudian acá, y él me dijo, mami a ti que te pareció fulano y fulano. Y le dije si bien, chévere. ¿Los podría invitar en algún momento al apartamento? Si claro siempre y cuando estemos nosotros acá.”* (Mamá 3). Es importante destacar en este sentido que los y las jóvenes en sus dinámicas relacionales

cuentan con un dispositivo de gran apertura hacia conocer nuevas personas y establecer relaciones empáticas con prontitud. Es así, como se establecen relaciones de confianza por parte de los y las estudiantes con otras personas diferentes a sus familiares, inclusive con pocos días de haberla conocido y esta situación también se debe a la búsqueda de afecto, “...Yo llego, me pongo hacer tareas, mi novio me ayuda hacer tareas y ya, (...) llevamos 15 días” (Estudiante mujer 1, 15 años).

Si bien, la construcción de relaciones de confianza se puede dar con diferentes miembros de los escenarios de socialización, en el estudio algunos de los padres de familia se cuestionan sobre cómo el rol de los padres y sus decisiones frente a los hijos e hijas, podría estar influyendo en el comportamiento de los hijos en los diferentes escenarios donde se encuentren, por ejemplo en la narración “...puede ser por lo que dice la señora (otra participante) por ser psicorrígidas. Porque en la casa son así [refiriéndose con un gesto a muy estrictos] y entonces en otro lado se sienten libres” (Tía).

En esta subcategoría se denota que las relaciones de confianza se pueden establecer al generar empatía e identificación con alguno de los miembros del hogar o de la familia extensa con quienes se tiene un encuentro próximo. Fundamentalmente, se destaca que, para los estudiantes una persona que le brinda confianza es aquella que cuenta con valores como el respeto, la capacidad de escuchar, aconsejar y no juzgar, siendo muy importante la confidencialidad. También entra en juego el vínculo afectivo y el uso de un lenguaje adecuado. Por ello, en varias narrativas se evidenció que la confianza puede establecerse con los miembros de la familia cercanos o lejanos, pero en muchos otros casos, esa confianza es

desplazada hacia personas externas a la familia, de las cuales hay que considerar, van a generar impactos de diversa índole sobre la vida personal y familiar de los y las jóvenes.

Influencia de personas externas a la familia.

La presente subcategoría, parte del reconocimiento manifestado en las diversas narrativas donde se expone que las personas externas a la familia particularmente los compañeros de los hijos o hijas, generan una influencia específica sobre los modos de accionar de los y las jóvenes, siendo común mencionar la connotación negativa de dicha interacción, de la cual se aducen comportamientos inadecuados que manifiestan los padres de familia como no “convenientes” para los hijos o hijas.

Los padres de familia reconocen que en las dinámicas de socialización los seres humanos reciben afectaciones o transformaciones de parte de los sujetos y del medio en el que se desenvuelven, y estas se acentúan cuando se establecen relaciones empáticas que movilizan acciones en los hijos o hijas. Así narra estas observaciones una madre “...ellos en este momento se dejan influenciar más. Más que antes, hay personas que ejercen mucha más influencia en ellos que nosotros mismos como papás” (Mamá 3). En ese sentido esa influencia genera un efecto en cómo él o la joven actúa, “...pero también me he dado cuenta que las personas, los niños, los amigos tienen mucho que ver en su comportamiento...” (Tía).

Por lo general, esta interacción entre el joven y sus pares es relatada desde una noción de déficit y carencia por parte de los padres de familia incluyendo en la mayoría de los relatos

el señalamiento a los otros por los cambios y configuraciones en su hijo o hija, y se señala la responsabilidad de la acción reprochada a los hijos de otros, no al propio, “... *por ahí tuvo un amigo que me lo estaba volviendo supremamente grosero en la casa, le encontré una carta con unas atrocidades que no eran ni siquiera de la edad de un niño de diez años que tenía en ese momento y desafortunadamente venían de la compañía que él tenía en ese momento*” (Tía) “...*él se deja influenciar. Hay dos o tres personajes acá que hemos hablado con la coordinadora y la directora de grupo, que son mala influencia para él, pero desafortunadamente cuando uno le dice a los muchachos, mira, esta persona no te conviene, porque veo que esto y esto, y no, ya soy en la casa el terror...*” (Mamá 3)

Sin embargo, también se hace presente la reflexión sobre la necesidad de revisar cómo el entorno y las dinámicas familiares están configurando el hijo o hija que existe en el presente, siendo necesario buscar dentro de la familia esas respuestas. Esto se evidencia en la narrativa “...*Para la mamá del amigo de mi sobrino, mi sobrino era malo y este año tuve la oportunidad de hablar con ella, se dio cuenta de que a pesar de que ya no estaba con él, le seguía yendo mal, le seguía diciendo mentiras y se dio cuenta que estaba cegada. Porque uno de mamá se ciega y no ve los errores, mi hermano era uno de esos le creía todo a mi sobrino y eso le hace hacer lo que ahora es*” (Tía).

Esta categoría permite reconocer la acción de los sujetos del entorno sobre la configuración de los y las jóvenes y sin duda permite replegar la mirada al interior de la familia para establecer por qué en primera medida se dificulta reconocer a los otros con los que se identifica la hija o el hijo y en segunda medida por qué la influencia de dichos sujetos

prima o pareciera más relevante desde el lente de los padres que su misma acción. Y posiblemente se guarda relación con la confianza que se puede establecer con los sujetos, el reconocimiento, la empatía y el afecto que se transmite en su interacción. Se resalta que la influencia de las personas externas a los miembros de familia en buena medida están condicionadas por las realidades sociales, económicas y culturales vivenciadas en el contexto y transmitidas por los medios de comunicación de diversas maneras, lo cual impacta en cómo los jóvenes se comportan, en lo que anhelan materialmente alcanzar y en cómo lo pueden alcanzar.

Por lo anterior, surge como subcategoría el afecto transmitido desde lo material en donde para la familia y para el estudiante tener recursos para satisfacer todas las necesidades es una muestra de cariño y amor y por ello la falta de solvencia económica muchas veces se interpreta como ausencia de factores que posibilitan establecer lazos afectivos.

El afecto transmitido desde lo material.

Las realidades contextuales, así como las familiares mediadas por patrones culturales y la influencia del sector económico, han delimitado una serie de placebos que son interpretados como bienestar, estabilidad y afectividad. En este sentido la subcategoría va a mostrar que existe un reconocimiento por el factor económico y material como una forma de demostrar que se quiere, se cuida y son importantes los hijos o hijas, como señal de acompañamiento y/o compensación.

Algunas de las familias que piensan que su estructura familiar carece de la conformación tradicional, generan acciones que desencadenan en los hijos la tendencia a generar sentimientos de rechazo e inconformidad “...*El hecho de tener un papá ausente eso genera mucho conflicto en un muchacho, el hecho que todo lo que pide no se le da, eso da mucha rabia en ellos...*” (Mamá 3). Esta narrativa también da cuenta del tipo de valores que se están formando en los hijos, en el momento que al no existir un reconocimiento de la conformación particular de la familia se trata de mitigar o cubrir con el aspecto económico lo que se piensa como carente en la conformación familiar, generando actitudes de complacencia, por las que el hijo o hija algunas veces logra suplir sus gustos sin mayor dificultad , “*El vacío emocional que le dejo la mamá, mi hermano trata de llenarlo con cosas materiales. Entonces el muchacho vive con pereza, él no necesita, para qué se esfuerza si el papá le da todo y si no se lo da él se lo da la mamá, porque él va a decir ahorita ella se quiere ganar mi cariño y respeto. Entonces si necesito algo lo pido y ya*” (Tía).

Así mismo, se destaca que en algunas familias se han configurado acciones para “compensar” por la ausencia de los padres y tal vez como una forma de transmitir a él o a la joven apoyo y acompañamiento, “*Con mi tío, que el vino a una reunión, con él y mi otro tío que ya viejito tiene 54, pues prácticamente ellos son como mis papás yo a ellos les pido plata y ellos... tome... pues no, pues tampoco que yo sea tan interesada... Pues mi tío que es ayudante de construcción a veces me ayuda a hacer tareas. Que haga maquetas, él me las ayuda hacer, que miya camine me acompaña miya, para esto, miya lo otro*” (Estudiante mujer 1, 15 años).

Las relaciones con los miembros de la familia son sin duda construidas bajo el afecto, pero resulta particular que este se trate de asegurar por medio del uso de medios materiales, utilizados como forma de compensación, reparación, o como reafirmación de lazos de apoyo y seguimiento, porque desde la mirada del adulto la existencia de familias que no están conformadas tradicionalmente por padre y madre, contienen carencias, que conllevan a que los hijos o hijas tengan que vivir con necesidades, las cuales se tratan de evitar desde la provisión material y la permisividad en las acciones de los hijos. Es así como posteriormente, los mismos padres de familia reflexionan sobre las actitudes de desmotivación y desinterés percibidas en los hijos o hijas, la poca valoración del esfuerzo de los padres y su baja colaboración en el hogar lo que se traduce en la dificultad de reconocer y vivenciar el valor de la reciprocidad.

Reciprocidad en la familia.

Las mismas dinámicas relacionales y la concepción jerárquica de la familia arraigada en algunos de los grupos de estudio, ha conllevado a los padres a considerarse los “abastecedores” de la familia, por lo cual sin pretenderlo han configurado en los hijos la necesidad de protección y de exigencia de satisfacción de sus necesidades, con poca puesta en marcha de la reciprocidad donde es necesario la solidaridad y responsabilidad de cada uno de los miembros.

De esta manera, se denotaron casos donde los padres satisfacen los gustos de los hijos como una forma de mostrar protección y bienestar, en la narrativa “...*desafortunadamente mi*

hermano en su inseguridad, no quiere que el niño sufra, entonces papito quiere tenis nuevos, tome, quiere celular tome, quiere gafas nuevas, tome, se las rompieron, tome. Entonces, el muchacho no ha tenido una disciplina, nunca ha tenido un nivel de exigencia que lo lleve a esforzarse por ganarse algo, porque no necesita hacerlo. Mi hermano le pone todo en las manos” (Tía). Desarrollándose así una precaria concepción de la familia como sistema que se construye entre todos los miembros, a una familia que depende de los padres que abastecen todo en ella.

Sin embargo, también se denota en otras familias que existe un llamado al hijo o hija para la comprensión y el entendimiento de las situaciones que se presentan en la familia que requieren de la participación, colaboración y el esfuerzo de ellos como miembros fundamentales del hogar, “...tienes que esforzarte para lograr lo que quieres en la vida, porque nada es fácil, las cosas se consiguen a base de trabajo y constancia y de hacer las cosas bien, o procurar...” (Mamá 3). “yo la he estado poniendo a arreglar la pieza donde duerme, le digo tiene que dejármela bien arreglada porque no me gusta ese desorden eso se ve feo...” (Abuela 2) “... tuvimos que tomar medidas hace como tres meses empezó a lavar su ropa, interiores, medias, porque ya no se le está acolitando esa pereza. Tiene que hacerse responsable de su ropa, de utilizar bien el baño, dejarlo seco, tiene que aprender a convivir y a respetar a las demás personas que están con él en la casa” (Tía).

De acuerdo a lo mostrado en esta subcategoría, se puede establecer que en varios casos los padres en su disposición a cuidar y brindar bienestar a sus hijos o hijas lo han relacionado con las condiciones materiales y la disponibilidad de las mismas. Sin embargo, este actuar los

ha convocado a reflexionar y replantear la forma como involucran a sus hijos o hijas en el hogar, ante las actitudes que se estaban evidenciando en ellos tales como desinterés, pereza y bajo esfuerzo por sus responsabilidades. De esta manera, las familias acuden a su lugar como formadoras de valores, donde los padres intentan transmitir a los hijos el respeto y la consideración por todos los integrantes de la casa, la valoración de los esfuerzos y el trabajo de los demás, considerándose esto, una base en el desarrollo del potencial ético fundamental para reconocer el valor de sí mismos, así como para reconocer a los otros que hacen parte del sistema en el cual están inmersos ellos y ellas también.

Potencial ético en las relaciones de familia.

Se aborda el potencial ético por parte de los padres de familia desde el manejo de las relaciones desinteresadas y de la valoración del esfuerzo y constancia que requieren las actividades que se emprenden en el hogar, más hacia un llamado a la responsabilidad y la colaboración que estarían en sintonía también con la reciprocidad. Por otro lado, se evidencia que los y las jóvenes narran su vivencia de los valores y la cuota de reconocimiento dada hacia sus compañeros y de estos hacia ellos, conllevando la manifestación de una conducta particular que se ajusta a la realidad del contexto.

En la narración se evidencia la insistencia de los padres por motivar la constancia y el esfuerzo en las acciones de los hijos necesarias para la consecución de logros “...ellos quieren que nosotros como papás les demos un premio por algo que ellos quieren mucho pero no hacen un esfuerzo por ganarse las cosas de una manera desinteresada (...) en el caso de

nuestra casa con el chico hablamos de muchas cosas, pero lo que yo le he enseñado es que las cosas no te caen del cielo, te las tienes que ganar...” (Mamá 3), siendo también importante la trasmisión de los valores, “... desde mí le puedo ofrecer el valor de la responsabilidad...” (Tía)

El potencial ético desde los estudiantes, se encuentra asociado a la interiorización de valores para establecer buenas relaciones con otras personas, *“Importante para mí... la confianza, la honestidad, la personalidad” (Estudiante mujer 1, 15 años), siendo importante el reconocimiento de los valores no solo de los miembros de la familia sino los identificados en los otros pares, “En mi mejor amiga... prácticamente en mis dos tíos y mi abuelita” (Estudiante mujer 1, 15 años); además, se evidencia la relevancia que se le da al reconocimiento manifestado por otras personas y la emotividad que ello origina “Les voy a contar una historia que me dijo una amiga, mi amiga me dijo que yo era buena gente, que me quería que porque yo era muy buena y dice que yo le doy muchos consejos y que me quiere y que no me quiere dejar nunca... pues se me pusieron los ojos rojos porque nadie lo había dicho... Y un amigo que también es de la mañana me dijo que yo era muy linda, muy tierna y que un hombre siempre mira es eso” (Estudiante mujer 1, 15 años). Estas valoraciones en ocasiones se dificultan ser transmitidas desde el hogar “Nunca... No, ella sólo me da consejos” [reconocimiento por parte de la abuelita] (Estudiante mujer 1, 15 años).*

Entre los valores que se asumen como importantes para llevar una buena relación con otros, son el respeto y la tolerancia. A pesar de ello, si en el momento de las relaciones interpersonales, la interacción supone otro tipo de comportamiento, la coherencia con el

discurso se pierde, *“ser respetuoso... porque si uno no respeta a los demás no lo respetan a uno y eso hace que uno no se lleve bien con la otra persona (...) pues que no sea todo amargado...uno hace algo y de una vez están cogiéndolo a uno ahí, se la “montan” o se burlan”* (*Estudiante hombre 2, 15 años*).

El potencial ético es reconocido en los y las jóvenes cuándo se narra desde los valores, siendo fundamental para ellos el reconocimiento de sus virtudes, el respeto, la tolerancia. También se hace presente la capacidad de valorar a los demás, constituyéndose en una acción identificada como muy potente en los y las jóvenes, siendo importante la forma cómo se describe o reconoce al otro u otra y la emotividad que surge cuando los otros u otras hacen lo propio hacia ellos o ellas. Sin embargo, se resalta la maleabilidad de dichos comportamientos que fácilmente pueden ser dejados de lado cuando los estímulos del entorno los invita a responder de otras formas para evitar sentirse en vulnerabilidad. Cuando esto sucede, es común responder con formas violentas verbales o físicas, muchas de las cuáles han sido transmitidas y aprendidas desde su patrón cultural familiar y la naturalización de violencias dentro del mismo.

Patrones culturales.

Las familias están constituidas por las improntas social y cultural que se transmite de acuerdo a las creencias del contexto adquiridos en sus formas de interacción. En el estudio algunos de esos patrones culturales en las familias están asociados a los comportamientos y a la estructura que la sociedad por mucho tiempo ha reconocido en la conformación de la

familia tradicional, donde se presenta una jerarquía entre sus miembros y unos roles de género definidos. Sin embargo también se puede encontrar la reestructuración del modelo sexista a uno donde se considera que el sistema familiar funciona bajo la colaboración de sus miembros en formas equitativas.

Teniendo en cuenta los hallazgos del estudio, se demarcan situaciones donde es común que en las familias se definan o asocien las actividades al género, así se deja entrever por ejemplo que las mujeres deben trabajar a causa de la ausencia del esposo “...*La mamita trabaja, ella trabaja porque pues si... está separada del esposo*” (Abuela 1), en ese sentido cuando existe un esposo u hombres en el hogar ellos trabajan y las mujeres se encargan del cuidado de los niños y las personas adultas que lo necesitan, “*Yo no puedo en este momento trabajar, yo debería estar trabajando para ayudar con los gastos de la casa, pero en este momento solo está trabajando mi esposo y mi hermano. Mi mamá y yo estamos en la casa encargándonos de los otros tres... son tres personas que reclaman atención en la casa, mi papá, mi sobrino y mi hija de dos añitos*” (Tía).

Por lo tanto, se reconoce que los patrones de crianza y las relaciones familiares determinan ciertas formas de actuar y reaccionar de los diferentes miembros que componen el núcleo familiar, así como se determina la forma cómo se ve a los demás. En algunas narraciones se denota que el papel de género ha sido aprendido de una manera muy clara, siendo el comportamiento de la mujer especialmente cuestionado en la actualidad por las mismas mujeres, “...*las niñas hoy día desafortunadamente no se dan a respetar y van haciendo lo primero que se les ocurre y van incitando a los muchachos, lo ve uno en todas*

partes, lo veo en mi trabajo, que son las niñas las que buscan e incitan a los muchachos, que” si usted me quiere, la palabra preferida de ellos, usted hace tal cosa”. Si usted me quiere fuma o toma. Ay pero que tan anticuado usted y es que acaso su mamá se va a dar cuenta (...) peladitas aquí (colegio) de 13 años embarazadas, ¡A ver! Todavía su cuerpo no está formado para tener una criatura dentro, pero ya, chévere, pero es que tan rico tomar, tan rico bailar, pararse en la cabeza” (Mamá 3). En dicha narración se señala directamente la responsabilidad de diferentes acciones a la joven mujer, más que considerarlas como unos comportamientos ejecutados entre pares, de esta manera no se establece cómo el joven hombre también decide e interviene en esas acciones.

Por otro lado, aunque son enmarcados los roles de género, también se observa que existe un reconocimiento por compartir labores y tareas en el hogar por parte de algunos de los padres que conviven en pareja, esto da cuenta de la emergencia de un patrón cultural que incluye la colaboración mutua en la pareja tanto económica como en las tareas del hogar, “...yo trato de distribuir el tiempo en el trabajo y saco tiempo para traerlos y recogerlos, porque ella trabaja todo el día, pero yo sé cómo partir el tiempo” (Papá 1). Esa colaboración entre todos los integrantes se considera fundamental para aportar a la unión y convivencia familiar, siendo importante la comunicación con la pareja para definir esas acciones, “es una reflexión que entre todos deberíamos colaborararnos, compartir todos los oficios y ser una convivencia, una unión entre familia” (...) el apoyo entre esposo, esposa y los hijos. Repartir el oficio entre los padres y los hijos para mantener ocupados en la casa a los niños y en el estudio” (Mamá 1). Sin embargo, en algunas ocasiones tratar de involucrar a los hijos resulta complicado, entrando en juego la forma como se comunica y el tipo de dinámica familiar que

se ha desarrollado, “... *No esa niña no. Y no vale ya regañarla ni nada.*” (Tío); “... *yo en mi caso, lo regaño mucho y le digo que colabore en la casa, usted no tiene sirvientes y me dice ya ahorita, ya ahorita...*” (Mamá 1).

Por otro lado, se denota que la espiritualidad hace parte de los patrones adquiridos culturalmente, que media las creencias y en varias situaciones determina la forma de comportarse y las actividades que son permitidas en el hogar, “*Pues para mí el mejor psicólogo es Dios, mi esposo hoy en día es otro porque estoy metida con Dios. Gracias a él mi esposo ya no se queda por la calle, ya no toma, nos tiene viviendo en un sitio bien y a la niña, la estoy encaminando por eso*” (Mamá 2).

Los patrones culturales en la familia se observa han determinado la definición de creencias y roles que se corresponden al género, sin embargo, las realidades en la conformación familiar y las dinámicas que ellas conllevan en la actualidad, han dado lugar al tránsito hacia la consideración que la familia requiere de la colaboración de los diferentes miembros de forma equitativa para aportar a la unión familiar y la convivencia en el hogar. En este sentido, se resalta la importancia de las formas comunicativas que están siendo usadas para relacionarse con los miembros de la familia, ya que se evidencia que el regaño no se constituye en la forma más adecuada para activar las acciones en los hijos o hijas.

Finalmente, la categoría de familia en este estudio muestra que las diversas conformaciones de familia encontradas no son impedimento para ser reconocidas por las y los jóvenes participantes como “su familia”, es decir, se da el lugar a la unión de los miembros

particulares en cada caso como componentes del sistema familiar. Los miembros presentes en la conformación familiar enmarcan la forma como se tejen las relaciones de dependencia, apego, abandono o conflicto emocional que es transmitido a los hijos o hijas. Es importante resaltar que se ha dado relevancia a la ausencia de alguno de los padres como un elemento de carencia en la familia, situación que ha conllevado a los cuidadores o al padre de familia presente a realizar acciones compensatorias desde lo material que han recaído en actitudes de desinterés, apatía y bajo esfuerzo por parte de los y las jóvenes en diversas facetas familiares y escolares. Estas actitudes, según las mismas narrativas de los padres, han sido originadas tras haberles cubierto todas las necesidades sin un esfuerzo a cambio. Las acciones originadas por los padres, pensadas para y por los hijos o hijas han demarcado diversas dinámicas relacionales entre los miembros del hogar donde es común denotar la baja participación de los y las jóvenes tanto en su organización como en su ejecución, siendo continuo describir la apatía de los hijos hacia las actividades propuestas por los padres, principalmente porque las voces de los más jóvenes en algunas ocasiones no son consideradas. Unido a esto, algunas formas de relacionamiento en la familia han sido determinadas por los patrones culturales y la naturalización de la violencia desde las pautas de crianza recibidas en varios casos por parte de los progenitores, las cuales se han transferido a los hijos e hijas que actualmente son padres y madres y estos a su vez a los hijos e hijas que actualmente son los estudiantes participantes del estudio, quienes también han mostrado ciertas actitudes de violencia verbal y física con los hermanos y con compañeros en la institución educativa. El uso de las violencias además ha contribuido a distanciar en algunos casos a los hijos o hijas de los padres debido a que el regaño y el castigo ya no se constituyen en la mejor forma de ejercer la autoridad y la obediencia, por el contrario se ha perdido la posibilidad de establecer vínculos de confianza

más estrechos los cuáles han sido desplazados a personas externas a la familia o a miembros de la familia extensa.

Así como, parte de lo anterior ha permitido entrever a la violencia en las relaciones familiares, también es posible resaltar que ha existido un tránsito en algunas de las familias participantes para deconstruir desde aquellas acciones que se observa, se transmiten y generan afectaciones emocionales, por el uso del lenguaje soez o la violencia física, hasta aquellas que permiten construir acuerdos entre los miembros de la familia, tendientes a la colaboración equitativa en el hogar y a pensar la forma de involucrar y motivar a los hijos o hijas en las actividades familiares. Es así, como se resalta el potencial formador de la familia, quienes poseen una influencia determinante en lo que tiene que ver con la construcción de subjetividad del individuo. El potencial afectivo y ético transmitido de padres a hijos e hijas, posibilita en algunas ocasiones el establecimiento de relaciones de confianza al interior de la familia, las cuales en su mayoría son determinadas por los valores y la forma de comunicación que las media. En este sentido, también se posibilita el reconocimiento de sí mismos y el reconocimiento de los otros y otras con quienes se interactúa y con quienes se transforma en el contexto. Es así que, pensando en la familia como sistema que interactúa con otros sistemas, surge una segunda categoría que tiene que ver con las habilidades sociales y personales adquiridas, posibilitadas y encauzadas inicialmente por la familia y luego por el sistema escolar permitiendo al individuo ser parte y sentirse parte de sus realidades, tal como se describirá en los siguientes hallazgos.

Habilidades Sociales y Personales

Los hallazgos de la investigación en la categoría habilidades sociales y personales, parte del pensar, sentir y actuar de las familias y estudiantes del colegio Garcés Navas que presentan dificultades relacionales. Tanto las familias como los estudiantes, exponen a partir del trabajo realizado, cómo perciben las dinámicas convivenciales de sus familias y cómo ellas van influenciando las formas en que sus hijos se relacionan y adquieren habilidades para la vida.

De la presente categoría, subyacen tres subcategorías que hablan del tipo de relaciones establecidas a nivel familiar y entre pares, de la habilidad de los estudiantes para reconocer en otros sus habilidades personales y sociales, de las relaciones entre la pareja cuando existe, de las relaciones e identificación de habilidades que hacen los estudiantes de su principal cuidador y de sus pares y de la identificación de habilidades que hacen los padres de familia hacia sus hijos.

A continuación se presentan los hallazgos de acuerdo a cada subcategoría establecida.

Dificultad para reconocer habilidades personales y sociales en las demás personas.

La subcategoría dificultad para reconocer las habilidades personales y sociales, parte de las narrativas que hacen reconocimiento deficitario de las dinámicas familiares y de los señalamientos que hacen los estudiantes entre sí generando comentarios en donde se juzgan unos a otros de forma negativa.

Se debe tener en cuenta que estas formas deficitarias de ver las situaciones y de ver al otro, genera el aprendizaje y la naturalización de comentarios negativos hacia sus pares y del mismo modo afecta la forma como los que hacen parte de las familias aprenden a leer el mundo o particularmente su contexto inmediato y a las personas con quienes se relacionan.

En la investigación se encuentra que es muy común para los padres de familia realizar comentarios negativos en relación con los compañeros de sus hijos y de las formas en que se relacionan otras familias “...Hay un chico acá, hay un chico con una mamá que mejor dicho le cree todo al pelaito y él es todo, mejor dicho, que ustedes le tienen bronca, que ustedes no sé qué...” (Mamá 3). Esto evidencia cómo desde un tipo de lenguaje enfocado en la carencia se entrevé la percepción de unos padres permisivos, que ocultan la realidad de las acciones negativas de los hijos, favoreciéndolos y excusándoles. Por el contrario, si se enfocara desde las potencias podría verse en la narrativa, cómo se encuentran padres que confían en sus hijos y en sus posibilidades, razón por la cual acepta y toma en cuenta la palabra de su hijo. Sin embargo, lo que surge desde la entrevista permite ver cómo se juzga la forma de actuar de otras familias y de otras personas desde un lente deficitario “...Mire yo soy muy directa en las cosas, yo soy directa, no le pongo arandela a nada las cosas son blancas o negras. Yo le dije, con mi hijo usted no se meta porque donde te metas con mi hijo yo voy a tu casa y hablo con tu mamá. Porque usted es mala influencia para mi hijo...” (Mamá 3). Como se puede apreciar, hay un bajo reconocimiento del otro como ser que tiene posibilidades y habilidades y la mirada es dirigida en torno a seres cuyas debilidades afectan toda su cotidianidad, al tiempo que afectan a otras personas del entorno; esto pasa por el potencial afectivo y el bajo reconocimiento y aceptación de la diferencia.

Desde el mismo lente deficitario, se encuentra cómo desde las familias se hace lectura constante de las actitudes de los miembros de la misma, lo que muestra preocupación y cuidado enfocado en la identificación de debilidades. A partir de esa lectura, se construye nombra y rotula a una persona dándole una característica y desde allí, se establecen los modos de relacionamiento y las dinámicas que identifican a ésta dentro del grupo familiar “...mi hijo mayor dice que ella (la hermana) tiene muy baja la autoestima y yo le pregunté el porqué. De pronto la baja autoestima es porque yo he reflejado eso en ella...” (Mamá 2). La narrativa, también muestra cómo hay reconocimiento de parte de la familia de la influencia que tienen sus actitudes y formas de percibir el mundo, en la estructuración personal de los hijos. Así el concepto que la mamá tiene de sí misma y lo establece como propio, pasa a justificar muchas actitudes, en éste caso de la hija.

Para el caso de los estudiantes ese reconocimiento del otro y sus características, se plantea desde las preguntas que pueden surgir cuando se relacionan entre ellos y desde allí, nuevamente se rotula y juzga de acuerdo con la forma de pensar y de ser de quien mira a ese otro sin detenerse a analizar las situaciones que le llevan a actuar de una u otra forma “...Pues hablando, conociéndolo preguntándole cosas de él, que si es buena o mala influencia... Si, prácticamente yo les pregunto. Que si han cometido errores me alejo... si, porque lo que yo he aprendido durante toda la vida, yo vivo con mi abuelita, ella me dice que no es toda las amistades, que les pregunte si han tenido problemas que si han estado allá donde llevan a los menores... Ella me cuenta todo eso es porque yo tengo unos primos que eran viciosos porque los mal influenciaron y entonces ella no quiere lo mismo para mí. Un día que llegó Angie mi amiga, cuando yo le pregunte que de dónde venía que cuantos años tenía que si ha tenido

problemas, me dijo que no. Dije pues esa persona me sirve porque yo me la pasaba mucho con otras y me iba un poco mal y ahora que estoy con ella me ha ido bien...” (Estudiante mujer 1, 15años). La narrativa también muestra cómo los estudiantes reconocen la forma como sus familias les dan herramientas para que cuiden de sí mismos. Esto evidencia que hay trabajo familiar en torno al afianzamiento de procesos de autocuidado y autoestima, dando criterios para determinar lo que a los hijos les conviene y aquello que no. Esto se interioriza de tal forma por parte de los estudiantes que a partir de allí, se niega toda posibilidad de reconocimiento del otro, más allá del error que se pudo haber cometido. Lo anterior, marca la forma en que los estudiantes enfrentan las situaciones en donde encuentran que otros cometen errores. Desde la narrativa se muestra el manejo que da la estudiante a la situación, ya que juzga la situación o la persona desde posiciones radicales, sin hacer indagación frente a los motivos que llevan a cometer un error desconociendo el reconocimiento con enfoque de potencias.

Del mismo modo se puede ver cómo influye en el individuo, el contexto en el que está inmerso y en la forma como hacen lectura del mundo, estableciendo a partir de allí relaciones y verdades absolutas propias de patrones sociales y/o culturales interiorizados por los estudiantes “... *yo tengo una amiga que estudiaba allí en la otra institución y ella se fue de la casa y yo le dije:- no parece, no se vaya, que no vaya a meter las patas que ella es muy bonita y que hizo, metió las patas y me dolió...abrir las piernas y hacer un bebe...* Este año cumplió 17 [la amiga] *y me dolió porque yo le di muchos consejos*” (Estudiante mujer 1, 15años). Así, desde la narrativa se muestra cómo muchos de los patrones culturales interiorizados por la estudiante estructuran su forma de actuar, hablar y pensar frente a diferentes situaciones y esa

forma deficitaria en que se juzga y actúa muestra el modelo de comportamiento que posiblemente tiene el núcleo familiar donde la estudiante se desenvuelve.

El reconocimiento deficitario que se pudo evidenciar desde los resultados de esta subcategoría, pone en evidencia los modelos de crianza, patrones culturales y sociales que las familias y los estudiantes han ido apropiando y a partir de allí se muestra la construcción de realidad que establecen en la relación cotidiana con los otros. Desde lo que se encontró en la investigación, se puede analizar cómo la familia y sus dinámicas influyen de forma directa en la manera como los estudiantes hacen lectura de su contexto y de cómo se relacionan con otros. Cuando hay patrones familiares de comportamiento desde los cuales la mirada hacia el otro es enfocada en la carencia y desde allí se moldean las reacciones y acciones, es común que los hijos de esas familias se relacionen de la misma forma con otros y otras y que sus formas de actuar estén dadas desde el desconocimiento a la diferencia y el rechazo al otro cuando no tiene la misma visión y expectativa de vida que la establecida culturalmente por el individuo.

Así, se hace evidente desde la investigación cómo los modelos de crianza hacen parte primordial en la estructura del individuo y cómo la fuerza que tienen dichos modelos en el individuo puede permear la forma de ser y actuar de varias generaciones de la familia.

Sin embargo, pese a la fuerza que tiene la subcategoría de reconocimiento deficitario también se encuentra en la investigación un reconocimiento de las habilidades de los miembros de la familia, lo que lleva a tener elementos desde los cuales trabajar para que las

familias y cada uno de sus miembros comiencen a establecer nuevas formas de relacionarse entre sí y por ende nuevas formas de relacionarse con contextos mucho más amplios como el colegio y el barrio.

Reconocimiento de las habilidades y limitaciones entre los miembros de la familia.

La importancia que tiene la forma de ver, sentir y comprender el mundo, afecta de forma significativa las formas en que se relacionan los unos con los otros. De estas dinámicas surgen situaciones que pueden llegar a generar conflicto que mal manejado lleva a situaciones de violencia, o por el contrario pueden generar estrategias de interacción que lleven al individuo a tener un desarrollo desde el cual se le respete y reconozca desde la diferencia.

En los resultados de la subcategoría reconocimiento de las habilidades y limitaciones entre los miembros de la familia, hay una evidente dificultad por hacer reconocimiento de las habilidades que poseen los miembros de la familia; sin embargo, en el ejercicio de pedir a las familias que realicen un reconocimiento de las habilidades del hijo es común que mencionen una o dos habilidades y posterior a ello comiencen, sin pedirlo, a destacar características negativas que dan cuenta de lecturas y miradas deficitarias “...Él es muy inteligente, buen hermano, atiende a la hermana, es hermanable. Pero de malgenio” (Mamá 1). Lo anterior muestra cómo el reconocimiento de cuatro habilidades es finalizado con el reconocimiento deficitario desde lo que la madre de familia denomina “malgenio” y cómo todo lo positivo es opacado por esa única expresión. Así mismo sucede cuando el reconocimiento positivo que se hace de la estudiante va acompañado de expresiones que dan cuenta de un reconocimiento

deficitario y a esto último se le da mayor peso “... ella es buena, está muy pendiente de mi mamá, pero que colabore y haga sus cosas ¿no?...con la edad que ella tiene yo la trato como grande pues porque la forma de ser de ella como tan agresiva...” (Tío).

De otro lado, los padres y/o cuidadores manifiestan que sus hijos, en algunas ocasiones, no saben aprovechar sus habilidades para proyectarse al futuro. En este aspecto las personas a cargo de los estudiantes manifiestan temor e incertidumbre frente a la proyección que sus hijos hacen a largo plazo de su vida “...yo le digo, tú tienes tantas capacidades y que tristeza que las estas botando a la caneca, que piensas de la vida, el día de mañana que va a hacer si yo llegara a faltar, si yo llegara a fallecer. Tu que vas a hacer, que va a ser de tu vida con las capacidades que tienes, no las has aprovechado, te has vuelto una persona que le da lo mismo todo, qué va a pasar contigo, con esa actitud que usted tiene, con esa forma que tiene de ser en este momento, quién se va a hacer cargo de usted, ¡dígame!...” (Mamá 3). La búsqueda de cambio en los hijos a partir de reflexiones en donde priman argumentos de sostenibilidad desde la parte económica, más que la búsqueda de empatía emocional, en este caso con el hijo, además de la falta de confianza por parte de la familia de las capacidades del hijo, pierde sentido cuando se da desde el reproche y la culpa. Así, una vez más se pone en evidencia la lectura deficitaria que tienen las familias respecto a sus hijos a tal punto de expresarles que no habría alguien más que quisiese hacerse cargo de ellos generando en los hijos baja autoestima, al afirmar el rechazo social al que se ve expuesto siendo como es “...Una persona qué se haga cargo de usted sin ningún interés, porque yo me puedo hacer cargo podría decir alguien, pero que interés monetario voy a tener yo para poderme hacer cargo de ese muchacho...” (Mamá 3).

Este reconocimiento hecho desde la carencia por parte de la familia, a su vez se pone en evidencia desde el reconocimiento deficitario que hacen los hijos de los padres o cuidadores y de la falta de reconocimiento del cuidado que sus padres les tienen “...Él le dice a mi esposo *“mi mamá es muy mamona, mi mamá nada le gusta, todos mis amigos los rechaza, les parece terribles”* y yo *“sí, yo soy así...”* (Mamá 3). Del mismo modo se genera un rechazo de parte de los hijos hacia sus padres. Por ejemplo una madre expresa que el hijo dice de ella *“pero usted sí que cansa, sí que se volvió mamona”*. (Mamá 1). Entonces, la presencia de lecturas deficitarias en la familia, hace evidente que éste enfoque negativo, trae consigo la falta de reconocimiento del rol y valor de cada uno de los miembros de la familia, generando situaciones de conflicto y poca valoración y aceptación del otro.

Otro de los hallazgos tiene que ver con la visibilización de las diferentes formas de maltrato y violencia al interior de la familia, en donde en algunas ocasiones no es la violencia física la que está presente, sino que se realizan acciones y se hacen comentarios que atentan contra el bienestar emocional de los miembros de una familia, por lo que las relaciones en casa se vuelven complicadas y cargadas de emociones negativas *“...Yo comencé muy joven con mi esposo y fue un inicio muy difícil, amanecía en la calle, faltaba con el alimento, tomaba”* (Mamá 2). Esto influye en todas las acciones y miradas que los estudiantes hacen de su contexto, a la vez que a través de ello construyen realidades que reproducen y naturalizan la violencia. A partir de aquí también se pueden establecer muchas de las concepciones sociales sobre los roles de hombre y mujer y sobre las proyecciones de vida para lograr una realización personal. Esa aceptación de violencia y patrones culturales se hace debido a la naturalización que la misma familia hace de esas prácticas y del rol de proveedor que tiene el

padre por lo cual, se le aceptan y permiten muchas de las acciones, así sea desde la violencia en cualquiera de las manifestaciones.

La percepción deficitaria del otro es constante en las narraciones encontradas en el desarrollo de la investigación. Esto hace que se comience a interiorizar un auto-concepto negativo y se dificulte potenciar lo que son actitudes positivas y de autocuidado tanto en los estudiantes como en los miembros de la familia, por lo que la autoestima de los estudiantes se ve marcada por los conceptos que tienen de ellos los familiares o sus compañeros asumiendo el rol que desde éstas miradas se les asigna. Parece ser común juzgar a otros a partir de lo socialmente establecido. Un ejemplo de ello, es la estigmatización que se hace a las personas de acuerdo a sus gustos o preferencias, musicales, religiosas o de cualquier índole “...*Pues algunos hablan mal de mí, que supuestamente yo meto marihuana supuestamente pero no, yo soy una niña muy juiciosa de casa... dicen eso porque yo tengo una canción en el celular y una amiga empezó a molestar así como arremedando a los viciosos. Entonces ahí se acogieron que no sé qué. Entonces eso no me gusta que digan eso porque yo soy muy juiciosa, una niña de casa... Claro porque eso es un mal para uno, eso a uno lo daña por experiencia lo digo por mis primos*”. (Estudiante mujer 1, 15 años). Esta estigmatización que se da desde el desconocimiento afecta directamente el comportamiento que el estudiante en el colegio y en otros espacios. En otras ocasiones se ha interiorizado una mirada deficitaria desde el propio autoconcepto, “...*soy un fastidio, no mentiras no sé...no sé, la forma de verme*”. (Estudiante hombre 2, 15 años). Con ello se evidencia desconocimiento y confusión de parte del estudiante en relación con la imagen que presenta ante otros e inclusive hay dificultad en generar un concepto de sí mismo. Del mismo modo, la investigación muestra cómo a pesar de

que hay un reconocimiento de las cualidades, se tiende a aceptar el rótulo impuesto al otro, desde fuera: *“Ella me dice (la abuelita). “... es a veces muy terca a veces buena gente” Ellos me dicen (los tíos), dicen que yo a veces soy buena gente, a veces no” Yo ¿qué pienso de mi misma? lo mismo prácticamente” (Estudiante mujer 1, 15años)*. En tal caso, se reitera cómo este tipo de comentarios realizados desde el núcleo familiar, generan en los estudiantes confusión y falta de claridad y estructuración de su autoconcepto y su autoestima.

En concordancia con lo planteado anteriormente, los estudiantes muestran inseguridad frente a la caracterización que hacen de sí mismos desde lo positivo o inclusive desde sus debilidades, ya que los mensajes han sido confusos y por lo general desde un enfoque deficitario. De ésta manera, al pedir a los estudiantes definirse o hablar de lo que son, lo manifiestan a partir de lo que han escuchado de otros, sobre ellos. *“soy un fastidio”, “soy muy vago”, “tengo mala disciplina”*.

Para finalizar esta subcategoría, las narrativas de los estudiantes, ponen en evidencia relaciones catalogadas como buenas o que aportan a la vida del mismos como aquellas en las cuales aun cuando se presente conflicto, este no genera violencia física y se asume como una relación de compañerismo, más no de amistad.

“...Inv: ¿con quién tiene buenas relaciones en el colegio?”

Est: con mis amigos

Inv: cuántos amigos tienes.

Est: ninguno. Compañeros

Inv: tienes compañeros que te apoyan?

Est: si, amigos no hay.

Inv: pero tienes buenas relaciones porque?

Est: porque no pelean ni nada. Se apoyan..." (Estudiante mujer 1, 15 años).

También se hace evidente en ellos un patrón cultural que han interiorizado y es en relación con lo que ellos denominan “malas amistades”, así, establecen como forma para aportar a la convivencia en el colegio, alejarse de las “malas amistades”. Con ello se ponen en evidencia prejuicios y estereotipos sociales en los cuales el bueno y el malo, se encuentran establecidos y reconocidos a nivel de comunidad. Con esto se plantea, que, una vez ellos logran separarse de lo negativo, automáticamente hay una actitud de cambio en ellos mismos. Así la responsabilidad de las acciones viene a recaer en la actitud del otro y no en sí mismo. Por parte de las familias, se encuentra a la vez, que ese lente deficitario que se hace presente al juzgar las relaciones que establecen aquellos que ellos denominan otras familias, pretende generar reflexión a partir de la culpa, en el sentido de ¿cómo se encuentran educando esas otras familias? ¿cómo llevan a cabo la disciplina? Otra forma en que las familias y los estudiantes tramitan los conflictos es a través del nulo reconocimiento de las potencialidades de otros pares de sus hijos y personas a cargo y lo utilizan como una forma de solucionar las dificultades

Entonces las opiniones, sentimientos y formas de actuar de las familias de la investigación con relación a los estudiantes para fomentar su autoconcepto y su autoimagen a partir de lo cual ellos fortalecen su autoestima, se encuentra mediada por mensajes confusos

que dificultan que ellos mismos se definan y reconozcan desde sus debilidades para mejorar o desde sus fortalezas para potenciarlas y hacerlas parte de su cotidianidad.

Muchas de las concepciones de infancia y de las vivencias propias de cada miembro de la familia, son las que establecen las dinámicas familiares actuales y a partir de ellas se crean realidades que van a replicarse a nivel de colegio y comunidad por parte de los hijos e hijas de dichas familias.

Reconocer desde la investigación este hallazgo, lleva a analizar las relaciones que se establecen al interior de la pareja que conforma el núcleo familiar cuando ésta aún convive, e igualmente analizar las relaciones que establecieron o continúan estableciendo aquellas que se separaron, pero marcaron hitos importantes a nivel de las dinámicas familiares y las prácticas culturales que se dan al interior de la misma.

Reconocimiento de la pareja y del ser competente en la relación con los demás.

En esta subcategoría, se asigna un papel relevante a la familia nuclear tradicional, y a partir de allí, se espera que cada integrante asuma los roles específicos de acuerdo a ésta tipología. En el caso de algunas familias se encuentra que reconocen el rol del padre como el apoyo y la autoridad del hogar y como la persona que proporciona calidad de vida desde el aspecto económico.

Las relaciones que se establecen en la pareja son determinantes en los patrones de crianza que se asumen a nivel familiar. En el caso de las parejas separadas ese rompimiento cambia las situaciones de vida que tienen que ver con la educación de los hijos, la manutención, la búsqueda de opciones de cuidado de los hijos y otras que influyen directamente en la forma como ellos se desarrollan a nivel emocional y social “...después de cosas que he tenido que pasar sola, me dio la oportunidad de conocer a un buen hombre, un hombre que el día de mañana va a ser como esa persona que tú necesitas para poder surgir” (Mamá 3). Igualmente, el rol que se da al padre de familia, se establece desde alguien necesario para apoyar los procesos de educación y manutención de los hijos, aun cuando esta figura no responde al padre biológico “... Él es una persona que está ahí para apoyarme a mí en la educación tuya y en lo que tú necesitas, para mejorar la calidad de vida también porque no es lo mismo una mamá sola que con la otra persona, no es lo mismo nunca en la vida” (Mamá 3).

Como se puede apreciar se hace una sobreestimación de la figura del padre haciendo afirmaciones en dónde no se concibe una buena dinámica familiar sin la presencia de una figura masculina que apoye los procesos que se dan al interior de la misma.

Este pensamiento sobre la importancia de la figura paterna se hace muy fuerte y presente también aun cuando ésta no aporte desde procesos de desarrollo emocional y convivencial en la familia “...Pues, el mando lo tengo yo, él no es un papá que el fin de semana pregunte: vamos a ver si tiene tareas, o mamita qué necesita, o que vaya a compartir en otro lugar con ellos. Como dedicarle tiempo a los hijos y tener autoridad...” (Mamá 2).

Así, las acciones de cuidado, implementación de normas y liderazgo en los procesos de crianza se traspasan a la madre de familia quien se responsabiliza de los procesos que llevan cabo los hijos de la pareja.

De otro lado, la influencia que tienen los patrones culturales que han ido marcando las concepciones de familia y roles paterno y materno, es determinante en la forma como actúan y se expresan las familias y los jóvenes. En las narrativas, se evidencia la necesidad de los padres por motivar a los hijos para prepararse y ser competentes, para alcanzar lo que se desea también desde el aspecto de la calidad de vida. Se destaca el énfasis en la constancia y el esfuerzo que se solicita a los hijos que ellos alcancen lo que se desea en la vida “...*Le digo mire, las cosas no son fáciles, en la calle todo es complicado, todo es competencia, y si uno no está preparado para asumir esas competencias que nos dan las mismas situaciones pues simplemente vamos a claudicar y vamos a quedar quietos, no vamos a quedar estancados, no vamos a salir a ninguna parte entonces no vamos a lograr lo que como seres humanos como personas queremos. Entonces uno tiene que esforzarse mucho para conseguir lo que uno quiere*” (Mamá 3).

Acá también se puede ver el cuidado que ejerce la madre de familia de su hijo, expresando lo que necesita para desarrollar su proyecto de vida y las habilidades que requiere para ello. Se dejan ver también los valores que impulsa esa familia como son la responsabilidad, perseverancia, trabajo y honestidad para alcanzar los objetivos propuestos y en esa dirección encamina sus acciones y discursos familiares.

Entonces, las concepciones que las familias tienen sobre el rol paterno en la familia, influye en las dinámicas familiares en la medida en que el cuidado se deja a cargo de la madre y sobre ella recaen las responsabilidades de protección, atención y cuidado, pero la trascendencia de esas acciones no es proporcional con la que se da al rol paterno pese al poco aporte que pueda hacer en cuanto a los factores de crianza. De otro lado, esa prevalencia al rol paterno pareciera generar dinámicas familiares en donde su presencia genera al interior de la familia tranquilidad y confianza en los procesos y dinámicas que se desarrollan.

Esta aceptación hace que muchas acciones de violencia ejercidas por parte del padre de familia, sean pasadas por alto y sean parte de una historia familiar en donde la madre de familia y los hijos tuvieron que enfrentar la violencia, tramitarla y hacer parte de su familia naturalizándola y justificándola como parte de los procesos de crecimiento familiar.

Recogiendo las tres subcategorías trabajadas, se pone en evidencia la naturalización y aceptación que se ha hecho de la violencia verbal y emocional y de los reconocimientos deficitarios que se hacen de los miembros de la misma, creando así realidades en donde los estudiantes han perdido la capacidad de definirse e identificarse positivamente e igualmente se replican formas de crianza que promueven prácticas de maltrato y justificación del castigo y reproche constante, como medio para cuidar y proteger al otro.

Este tipo de dinámicas e interacciones a nivel familiar, se trasladan a los espacios donde se movilizan e interactúan fuera de su núcleo generando situaciones de conflicto mal manejado. Dichas situaciones de violencia, no sólo se evidencian a través de la violencia o la

desobediencia o rebeldía, sino que se dan desde el lenguaje verbal y no verbal empleado para relacionarse con el otro. Estas prácticas cotidianas reafirman cada comportamiento y patrón negativo que se da a nivel familiar y crea realidades como las que se han planteado desde la escuela en donde los estudiantes que pertenecen a familias en donde se dan estas dinámicas, son catalogados como jóvenes conflictivos y problemáticos que deben ser atendidos desde instancias diferentes al aula para solucionar sus problemas. En la categoría comunicación se amplía la importancia e influencia que tiene el lenguaje y los procesos comunicativos que se dan a nivel familiar, en la forma como los estudiantes se perciben a sí mismos y se relacionan con otros.

Comunicación

La categoría comunicación muestra la forma como en las familias de los estudiantes con dificultades convivenciales, se establecen lenguajes enfocados en la queja y el reproche como medio para promover cambios. Estas prácticas han ido permeando en sus hijos las formas de ver y sentir el mundo repitiendo los modelos de comunicación que juzgan y tienen un lente deficitario en la relación que establece con otros.

De otro lado, se muestra cómo para las familias se hace necesario el diálogo, pero éste es entendido de una forma unidireccional en donde los padres hablan y los hijos escuchan las concepciones y juicios de sus padres, no sólo frente a ellos mismos sino de sus compañeros de clase y del contexto.

Desde estos hallazgos, se analiza la categoría partiendo de cuatro subcategorías que dan cuenta de la comunicación como aporte para la construcción de paz, la comunicación como proceso de reconocimiento de los individuos y como potencial para dar a conocer a otros las formas en que una persona piensa, siente.

Comunicación como aporte a la construcción de paz.

Los hallazgos que se exponen en la subcategoría de comunicación, como aporte a la construcción de paz, dan cuenta de la búsqueda de espacios de diálogo, ya sea con terceros o con los mismos jóvenes, para promover cambios en los mismos. Este diálogo permite ganar en perspectiva para dar salidas distintas a las problemáticas que se presentan con los jóvenes, buscando así nuevas formas de interrelación entre los miembros de la familia y el reconocimiento de sus potencialidades “...*En este momento estoy en unas terapias con mi hijo en el psicólogo, porque es preocupante y triste, saber que uno está haciendo lo posible por darles algo mejor y ellos no lo aprovechan teniendo tantas capacidades...*” (Mamá 3). Esto muestra también la necesidad de buscar espacios diferentes en donde los miembros de la familia puedan expresarse y ser escuchados.

La narrativa también muestra que la familia reconoce en la búsqueda de nuevas voces una alternativa para dar respuesta a la comprensión del comportamiento particular de sus hijos o hijas y la importancia que tiene un lenguaje con enfoque apreciativo para generar transformaciones a nivel individual “...*eso ya es de dar responsabilidades y de incentivarlos para que les guste. No obligarlos*” (Papá 1) o desde la persuasión que se puede ejercer desde

el lenguaje para que los comportamientos de los hijos se transformen “...*uno puede tratar con los hijos que ayude, colabore, sea solidario...*” (Tío). Así, la comunicación pasa también por el potencial ético en donde se promueven los valores y de esta manera se generan transformaciones y actitudes a nivel familiar que toman en cuenta la individualidad. De igual forma, hace reconocimiento del potencial que tiene una mirada y la actitud de motivación en el comportamiento de los estudiantes y se pone en evidencia, la necesidad de fomentar valores como la responsabilidad y a partir de allí acuerdos frente a los compromisos establecidos.

El cambio en las formas de relacionarse y las prácticas de reconocimiento positivo al interior de las familias, permite que se haga un reconocimiento individual que fortalezca sus relaciones y se propicie un cambio a nivel familiar, tanto desde la manera de organizar las normas en casa como en las posibilidades de transformación que se derivan del reconocimiento de los aspectos positivos y potencias de los hijos.

Así, al establecer el tipo de relaciones que tienen en cuenta los sistemas en los cuales se desenvuelve el joven, las transformaciones que se puedan dar desde el individuo y las dinámicas familiares giran en torno a la comprensión y al reconocimiento de potencialidades de cada miembro que la integra, dando apertura a un lenguaje apreciativo creador de nuevas realidades.

Comunicación como vía para el reconocimiento del otro y de sí mismo.

En esta subcategoría, la comunicación es enfocada por parte de los padres para manifestar a los hijos sus temores, de otro lado, se hace evidente cómo las familias reconocen que las actitudes de sus hijos o hijas son parte de un proceso de construcción de su subjetividad en el que ellos han influido. Estas actitudes han sido expresadas y comunicadas de diferentes formas para exaltar su sentir. En la siguiente narrativa por ejemplo, se hace evidente el análisis realizado por la familia, para entender las actitudes de sus hijos, con lo cual se encuentran nuevos caminos para generar cambios en los jóvenes “...Pues las cosas han mejorado algo, porque él tiene una ira reprimida que no sabe cómo expresarlo, y la única manera de expresar lo que siente con la ira que tiene, es hacer todo lo contrario de lo que tiene que hacer...” (Mamá 3). De esta manera, la madre de familia reconoce la rebeldía como medio para canalizar una ira que no ha sido exteriorizada, por lo cual se ha transformado en actitudes negativas como la expuesta, comprendiendo de ésta manera la subjetividad que ha construido su hijo a partir de las experiencias pasadas.

De otro lado, se encuentra que la comunicación es utilizada para transmitir preocupaciones de los padres a los hijos “...uno a los hijos no les puede tapar los ojos, ni los puede vendar. Uno tiene que hablarle directamente las cosas como son, que la droga esto, que las malas amistades...” (Mamá 3). También se evidencia la necesidad de entablar diálogos informativos y preventivos frente a situaciones de riesgo, con lo cual se hace demostración del amor que los padres tienen hacia los jóvenes y de formas de cuidado que apuntan a que ellos no cometan errores.

Establecer tipos de comunicación desde donde no se contempla un diálogo donde el hijo o hija pueda manifestar sus temores e inconformidades, ya que aparece dado desde el pensar y sentir de la madre de familia, genera inconformidad pues desconoce la voz del otro y sobreestima los discursos dominantes que surgen desde las prácticas sociales y culturales y desconoce otros aspectos de la persona, en una especie de negación de la misma.

Esta falta de reconocimiento de procesos de escucha como posibilidad para construir realidades, es contrastada con la siguiente subcategoría en la que las familias y estudiantes hacen reconocimiento de la comunicación como potencial generativo de realidad.

Necesidad del potencial comunicativo en la relación escuela – familia.

En la investigación, se evidenció cómo en la escuela la comunicación entre estudiantes en varios casos no es la más asertiva, estando relacionada con el “chisme”, situación que aparece en los comentarios de los estudiantes acerca de las relaciones entre compañeros “...Bueno con uno no más porque con los otros, a mí no me gusta andar detrás de los demás porque después comienzan a preguntarle a uno cosas que no...Entonces cuando uno tiene un problema...ellas me tienen alejada a mí. Que disque porque yo ando planeando una salida con varios de mi salón para irnos al parque San Andrés y por eso citan a mi familia y la profesora les creyó eso...Porque yo no entre una vez dos días al colegio” (Estudiante mujer 1, 15 años). En la narrativa se puede ver cómo la estudiante determina falta de apoyo de parte de sus compañeros cuando ella presenta problemas, debido posiblemente a las prácticas de sanción que la escuela ejerce cuando alguien presenta dificultades. Los

compañeros entonces se alejan de la situación como forma de prevención de repercusiones para ellos. Por otro lado, el fragmento de narrativa muestra cómo desde los docentes falta contrastación de la información que les llega, sino que desde la realidad que conciben o han construido a partir de su experiencia toman la comunicación que les llega como verdad absoluta.

En contraste, se considera la necesidad del diálogo y la confianza como medio para mejorar las relaciones al interior del hogar y de la escuela y como forma de solucionar los conflictos, “...*Hablando. Porque digamos uno se porta bien y ellos le van cogiendo más confianza a uno y digamos ellos van a revisar una tarea y uno pues, por ejemplo uno no traía las tareas y ahora uno las trae y ellos como que sí están cambiando y están diciendo esto, y esto...*” (*Estudiante hombre 3, 12 años*). Lo anterior da cuenta de los procesos que se adelantan y del cambio de percepción que se genera en el estudiante cuando, como en un espiral, un cambio de actitud, genera cambios en la percepción del docente con relación al estudiante y en esa medida hay cambio en la forma en que se nombra lo que los estudiantes hacen y se van construyendo nuevas realidades alrededor de él.

De otro lado, se pone en evidencia el reconocimiento y recordación que tiene la intención comunicativa del docente, tanto cuando entabla diálogo con los estudiantes como cuando se limita a dictar la clase. “*A veces con el profesor dialogamos, con la profesora también a veces. ...Digamos, como que no más, (...) a veces socializan con los estudiantes*” (*Estudiante hombre 3, 12 años*). Esta recordación y reconocimiento pone en evidencia la necesidad de los estudiantes de ser escuchados y tenidos en cuenta en el proceso pedagógico y

se crean lazos afectivos que pueden generar transformación en esos mismos procesos. Este potencial pareciera estar desconocido desde la escuela ya que la práctica del diálogo y la comunicación estudiante - docente, familia está presente sólo de forma esporádica, por lo menos, con los estudiantes con quienes se realizó la investigación.

Prueba de la anterior afirmación es lo que se encontró en la investigación frente la falta de comunicación entre la escuela y la familia, lo que el estudiante percibe conveniente y positivo para él, para que no se involucre a la familia en los problemas que él pueda tener en el colegio “...mejor así distanciadas, porque los problemas de colegio son de colegio. Aparte cada uno...” (*Estudiante hombre 2, 15 años*). Esta narrativa también demuestra la claramente la división conveniente que los estudiante promueven entre el colegio y su familia. Posiblemente entre las dos instituciones sociales colegio y familia, la comunicación ha sido siempre desde la queja y el lenguaje utilizado no ha permitido acciones propositivas que lleven a estudiante a generar hacia las mismas procesos de confianza.

Así, lo planteado anteriormente como hallazgo da cuenta de que las relaciones del individuo con su entorno y en el caso específico con la familia y el colegio, construye una realidad que, dependiendo del enfoque desde el cual se mire, puede generar transformaciones y facilitar o dificultar los procesos pero, sobre todo, se encontró que la investigación abordó de forma contundente el papel de la familia en el tipo de relacionamiento y socialización que están teniendo los jóvenes de grados sexto y séptimo, del colegio Garcés Navas con quienes se trabajó.

Esta división ha generado malos entendidos, dificultades para generar estrategias que permitan mejorar los procesos pedagógicos y relacionales de los estudiantes y estrategias de acercamiento de la familia a la escuela en pro del bienestar y desarrollo de los estudiante. De otro lado, muchas de las acciones que emprenden los estudiantes como estrategia de mejoramiento se ven opacados debido a las preconcepciones que se tienen de los estudiantes como jóvenes con dificultades cuyas iniciativas carecen de credibilidad ante la institución e inclusive muchas veces ante a familia.

Las dinámicas generadas a nivel institucional a partir de las formas en que se están relacionando los estudiantes, la escuela y la familia generan ruptura y subvaloración de los procesos de diálogo y comunicación permanente entre los dos microsistemas, ya que como se planteó anteriormente para los estudiantes es muchas veces conveniente el desconocimiento de las familias de su proceso en el colegio y a su vez, el desconocimiento del colegio de sus dinámicas familiares. Lo anterior se verá más claramente especificado en la descripción de resultados de la categoría convivencia y construcción de paz, en donde se plantean las percepciones de los estudiantes y sus familias en cuanto a sus dinámicas convivenciales, las dinámicas convivenciales que perciben en la institución educativa y la influencia de la propia subjetividad en los procesos relaciones del estudiante en los contextos donde se desenvuelve y en su individualidad.

Convivencia y Construcción de Paz

La categoría convivencia en este estudio se aborda desde la capacidad de ser y de reconocer al otro u otros, en las interacciones relacionales que se presentan de manera cotidiana, entre los individuos que comparten un mismo contexto. En dicho relacionamiento es común la presencia de conflictos entre los individuos, como expresión de sus diferencias, ya sea por creencias, experiencias, posturas, o conocimientos, por lo que, el conflicto debe ser visto como una oportunidad de cambio en la vida de cada individuo pero también a nivel social, y a partir de esos cambios dinámicos en las relaciones sociales, se contribuya a la convivencia y a la construcción de paz. En el presente estudio la convivencia y la construcción de paz se manifiesta desde una percepción de la ausencia del conflicto, ya que este es asociado a problemas o agresiones. Es así como se habla de estados de tranquilidad, armonía y sin duda de la vivencia de los valores al momento de compartir como parte fundamental en la convivencia en las familias y los grupos escolares. Se menciona el buen trato, como acción fundamental para que se dé la convivencia manejado desde el lenguaje adecuado, las acciones que involucran la honestidad, la tolerancia por la diferencia y el respeto por los otros.

Considerando lo anterior, se describen a continuación los hallazgos en las subcategorías emergentes para la categoría convivencia y construcción de paz.

Convivencia y construcción de paz como ausencia de conflictos.

En esta subcategoría la convivencia y la construcción de paz se enfocan desde la concepción del conflicto como inherente a las interacciones relacionales entre los individuos, sin embargo, en los hallazgos realizados se percibieron concepciones de convivencia y construcción de paz, en ausencia de conflicto, con una mirada negativa hacia este y asociándole con la agresión verbal o física. En este sentido se habla de estados de tranquilidad, armonía y momentos para compartir como parte fundamental en la convivencia tanto en las familias como en los grupos escolares. Sin embargo, se manifiesta la importancia de la vivencia de los valores y se menciona el buen trato como acción fundamental en la convivencia, desde el uso de un lenguaje adecuado, además de acciones que involucren honestidad, tolerancia por la diferencia y respeto por los otros. Lo dicho aquí, se puede evidenciar en los fragmentos de narrativa que se presentan a continuación:

Los siguientes fragmentos de narrativas muestran que la convivencia y la construcción de paz se conciben desde la ausencia del conflicto y el ideal que socialmente se ha establecido donde debe existir la tranquilidad, la armonía, felicidad y las buenas relaciones permanentes entre los individuos para que estos estados tomen sentido, así lo narran los estudiantes “...*mi idea de convivencia es eso, poder vivir en la sociedad en armonía, en tranquilidad, en paz*”, (Estudiante mujer 1, 15 años). “*Convivencia es estar bien con los demás que no haya problemas con los demás*” (Estudiante hombre 2, 15 años). “*Cómo llevársela bien con todo mundo*”. (Estudiante hombre 3, 12 años). Es decir que el conflicto no es visto como una posibilidad de comprender en el disenso y llegar al consenso, sino como una situación que

genera dificultad relacional entre los estudiantes en la escuela y entre los miembros de la familia. El conflicto es considerado como una situación negativa que se relaciona con agresiones a los demás, como lo muestra el siguiente narración *“el conflicto, es malo, porque una pelea lleva a otra”*. (Estudiante hombre 2, 15 años).

Es interesante resaltar la concepción de convivir que se tiene en las familias como, el estar juntos para compartir y vivir desde los valores como el respeto, en un ambiente de tranquilidad y cooperación mutua entre los integrantes del grupo, como se manifiesta en los siguientes fragmentos de narrativas: *“Para mi convivencia es compartir, no que el uno esté en el cuarto, otro viendo televisión, yo en la cocina”*. (Mamá 1); *“Pues para mi convivencia es donde haya aparte de armonía, amor, es donde haya respeto, porque eso es fundamental”*. (Mamá 2) y *“Convivencia para mí es poder tener en el hogar o donde uno este, el respeto hacia los demás y que le tengan respeto, vivir tranquilo, sin ofender a nadie y sin que nadie tenga la necesidad de ofenderlo a uno, y en lo posible y si uno puede colaborar con las demás personas”*. (Tía).

En este sentido, por parte de algunos estudiantes, se reconoce el colegio y la familia, como lugares en los que se posibilita la convivencia (en color azul en el gráfico A), pero, también los identifican como lugares donde convivir, en ocasiones se vuelve complicado, ya que es allí donde se dificultan las relaciones entre los individuos. Así se observa en el gráfico (A) del taller con estudiantes, donde ellos escribieron fuera de la figura en color rojo a los actores que dificultan la convivencia según su percepción.



Gráfico A. Representación estudiantes de sexto sobre identificación de lugares y actores que promueven y/o afectan la convivencia. Fuente: propia

A nivel general en esta subcategoría se encontraron hallazgos en cuanto a que la idea de convivencia se relaciona con la idea de paz, en ocasiones usando ambos términos, como complementarios o incluso sin hacer distinción entre ellos, con la idea de construcción de paz como una condición en ausencia de conflicto, al que además se le atribuye una connotación negativa y se asocia a la agresión. Así mismo, se reconoce que en los contextos casa y escuela existen actores que posibilitan la convivencia, incluyendo las mascotas, y que a su vez en ambos contextos se plantean actividades con las que se favorece las relaciones interaccionales entre los miembros del grupo. Sin embargo, en ocasiones se considera que es en estos contextos donde se dificulta la convivencia y la existencia en ellos de actores que aportan poco para posibilitar una convivencia pacífica. De esta manera, se muestra la existencia de potencial ético para la construcción de paz que existe en los estudiantes y la mirada amplia por parte de algunos de ellos, sobre el contexto considerando los actores que le aportan en la convivencia. La siguiente subcategoría, que habla del potencial ético que pueden tener los individuos y de algunas dificultades con las que pueden encontrar ellos para desarrollar dicho potencial.

Potencial ético para la construcción de paz y dificultades para desarrollarlo.

Esta subcategoría se aborda desde la idea que todo individuo posee un potencial para aportar a la convivencia y la construcción de paz, fundamentado en valores, lo que le posibilita a este, tomar determinaciones y guiar sus actuaciones ante las situaciones que se le presentan en las interacciones relacionales con otros individuos. En este sentido las narrativas encontradas dan cuenta de la búsqueda de nuevas formas de relacionarse y pensarse como individuos, reconocer sus defectos propios y entender que las acciones individuales afectan las dinámicas del entorno. Esto posibilita nuevas formas de actuar y pensarse, de reconocer al otro y permite nuevas formas de relacionarse con los demás, como se presenta en los siguientes fragmentos de narrativas.

Cada actor puede hacer un análisis personal sobre sus posibles aportes a la convivencia, en su contexto, un ejemplo de ello se puede evidenciar en esta narrativa: *“desde mí le puedo ofrecer el valor de la responsabilidad, me falta mucho con el respeto porque al desarrollar la autoridad a veces he tenido que ejercerla con violencia”*, (Tía); en ella se enmarca una acción que está siendo deconstruída, en lo que se muestra un potencial ético - reflexivo que da cuenta de su formación en valores haciendo reconocimiento de los desaciertos personales, respecto al trato con el otro, para producir transformación a nivel personal y así contribuir con la desnaturalización de la violencia en la familia. Aun así, la dificultad para el desarrollo del potencial ético muchas veces se relaciona con las formas como se interactúa con los hijos, las acciones y el lenguaje utilizado con ellos. Por ejemplo en la siguiente narrativa, *“mi hermano utiliza vulgaridades, palabras soeces que a él [hijo] le disgustaban bastante y en su momento*

se lo hizo saber en varias terapias a mi hermano”, (Tía), muestra como el trato inadecuado hacia el otro, produce una respuesta de disgusto en la que se opta por la desobediencia como se menciona en la siguiente narrativa “...yo en mi caso, lo regañó mucho y le digo que colabore en la casa, usted no tiene sirvientes y me dice ya ahorita, ya ahorita y se quedó, ya me voy a estudiar, no colaboró, no hizo nada”(Mamá 1).

En otros casos se encuentra que la familia busca consensuar acciones de apoyo y reciprocidad, como estrategia para la convivencia familiar, como se plantea en esta narrativa “...el apoyo entre esposo, esposa y los hijos. Repartir el oficio entre los padres y los hijos para mantener ocupados en la casa a los niños y en el estudio”, (Papá1) aquí se identifica la idea que se tiene de colaboración como deber de todos los integrantes de la familia en las actividades realizadas al interior de ella. De otro lado, la vivencia del potencial ético en la escuela, en ocasiones no se asume de la misma forma que en casa, por parte de algunos estudiantes, percibiéndose en esta forma de proceder una dualidad según el contexto y los individuos con los que se relacione, como se presenta en la siguiente narrativa: “... acá es otro cuento... porque si uno lo hace [respetar al otro], lo cogen a uno de bobo, a mamársele todo”. (Estudiante hombre 2, 15 años). Además, se manifiesta un proceder con carencia de honestidad al abusar de la confianza del otro, llegando incluso a la agresión, como se manifiesta aquí.: “a los juiciosos todo el mundo es a copiarse de ellos, se les copian y ahí si les pegan... yo soy serio...yo hago lo mío y ya...” (Estudiante hombre 2, 15 años).

Pero, también se puede observar que muchos de los estudiantes reconocen en su actuar valores de honestidad y actitudes de buen trato hacia los demás (Gráfica B). Esto da

cuenta de su potencial ético en la interacción con otros, ya que se asumen como parte de un grupo. Esto se evidencia en la forma de establecer amistad y en otras acciones de socialización que realiza. Además, los y las jóvenes asumen que en las relaciones convivenciales se debe presentar la transparencia, término que en su imaginario, no relacionan directamente con el concepto de honestidad, ya que lo asocian a la idea de no hurtar. Así mismo, se plantea la necesidad de cambio de actitud en relación con el trato hacia otros, es decir asocian convivencia con buen trato. En este orden de ideas las formas relacionales del grupo indican que los patrones de relacionamiento con otros, no necesariamente corresponden con sus prácticas cotidianas, en la escuela. Como también, se evidencian casos en que las relaciones de pareja iniciadas a temprana edad se tornan en dificultades personales relacionadas con inseguridades, en las que se asume de cierta manera una naturalización de la violencia y se relaciona con una dificultad para construir paz, como se manifiesta en esta narrativa “... peleaba todos los días, son muy celosas” [la novia] (...), (Estudiante hombre 2, 15 años). Sin embargo, se afirma que estas situaciones no deben ser causa de conflicto en el colegio, porque allí se respeta las parejas de los demás, así “No porque cada quien con su pareja y ya” (Estudiante hombre 2, 15 años).

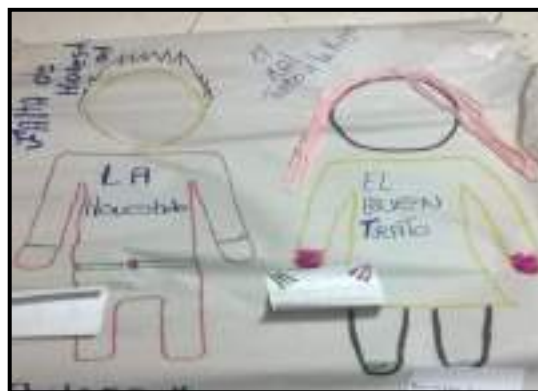


Gráfico B. Representación estudiantes de séptimo sobre identificación de acciones que promueven y/o afectan la convivencia. Fuente: propia

Los hallazgos en esta subcategoría potencial ético para la construcción de paz y dificultades para desarrollarlo, permiten ver que a pesar del trabajo realizado por padres y docentes alrededor de los valores con los y las niñas y jóvenes, hay consciencia sobre la importancia de poner en práctica lo aprendido, en las interacciones relacionales que establecen con otros miembros del grupo, aun así, algunos de ellos no lo asumen en el contexto escolar, por lo que se presentan conflictos que generan violencia. Además, los padres y los mismos estudiantes al hacer reflexión sobre sus propias actuaciones, es decir en la deconstrucción de ellas, hacen reconstrucción sobre las formas apropiadas de trato hacia el otro, lo que posibilita pensar en la construcción de una convivencia pacífica en este sentido de construcción de paz, asumiendo el conflicto como generador de nuevas oportunidades para los individuos.

Convivencia y paz como transformación de conflictos.

Los conflictos son inherentes a las interacciones relacionales que se dan entre los individuos, y por ello no deben tener una connotación negativa, por el contrario deben concebirse como oportunidades de cambio tanto personal como social, que permiten la convivencia y a la vez la paz, si son orientados hacia su transformación, haciendo a su vez reconocimiento del otro y de sus posibilidades de acción. Para esta subcategoría se realizaron hallazgos sobre el reconocimiento del otro como inicio de un relacionamiento diferente, de la influencia que el contexto puede tener sobre el individuo y que es reflejado en algunas de sus acciones, pero a su vez el potencial que se posee para transformarlas de manera conjunta.

En las familias se da inicio al reconocimiento de ese otro u otra en su particularidad, por lo que se comienza a establecer una construcción relacional diferente entre los miembros del grupo, como se evidencia en la narrativa que se presenta a continuación: *“hay que entender que los niños malos no actúan así por ellos. Algo pasa... no sabemos qué pasa en la casa”*, (Tía). En esta expresión se manifiesta que las acciones de los niños, niñas y jóvenes están influidas por las dinámicas que se presentan en su contexto cotidiano. Estas formas de actuar pueden deconstruirse y reconstruirse para ofrecer otras posibilidades tanto al propio individuo como a los integrantes de su grupo. De tal forma, que las acciones de los niños, niñas y jóvenes pueden ser transformadas, desde la identificación de sus habilidades, y la interacción con otros para una reconstrucción conjunta, lo que da cuenta de la importancia de analizar las situaciones de manera particular, sin emitir juicios que afecten a los demás.

Para esta subcategoría se encontró que las acciones de los individuos pueden ser deconstruidas, reflexionando sobre las propias acciones para reconstruir sobre ellas diversas oportunidades de cambio a nivel personal, pero que a su vez pueden incidir en el grupo y de esta forma posibilitar la transformación de los conflictos presentados, como camino hacia la construcción de nuevas realidades, a la construcción conjunta de una convivencia pacífica con el uso de un lenguaje generativo que resalte las habilidades del otro y le permita sentirse parte del grupo, y de esta forma contribuir a la construcción de paz, en el contexto en el que se desenvuelva el individuo. Es entonces cuando se contempla la paz como construcción del binomio familia- escuela, siendo estos los contextos principales en los que están inmersos los y las estudiantes, como se contempla en la subcategoría que sigue.

La paz como construcción familia- escuela.

Esta subcategoría da cuenta de la paz como un proceso de construcción continuo y complementario entre dos contextos familia- escuela, en los que se presentan los aprendizajes básicos, referidos hacia las prácticas relacionales basadas en valores, durante las primeras etapas del desarrollo de los y las estudiantes. Es así como los hallazgos en esta subcategoría dan cuenta del reconocimiento que se hace por parte de los padres a la labor realizada por la escuela tanto con estudiantes como con los mismos padres para abordar los conflictos, así mismo se da relevancia a la responsabilidad de los padres en la formación de los hijos, que debe estar basada en valores como el respeto y la tolerancia, siendo complementados por el establecimiento de acuerdos entre los integrantes del grupo, aun así se manifiesta la práctica del respeto como una tarea poco motivadora.

Los fragmentos de narrativas aquí presentados, dan cuenta de un reconocimiento de las estrategias y de la labor del colegio para abordar los conflictos. Del mismo modo, se evidencia el reconocimiento que se hace con el trabajo hacia la familia para aportar en los procesos escolares, particularmente en lo que se refiere al aspecto convivencial. En este, se resalta la importancia del acompañamiento de la familia en la formación de los hijos, como se evidencia en esta narrativa: “...*los hijos no son del tío, de la abuela, de la vecina, son de nosotros y nosotros nos comprometimos en que la crianza es nuestra y listo. ...pienso que también es parte de la problemática porque si no nos responsabilizamos. Si es que nadie es la mamá del chino, somos nosotros*”. (Mamá 3). En esta narrativa, se reconoce la importancia del trabajo conjunto para que la labor realizada en la escuela, sea reforzada en casa y

viceversa, *“a ellos (estudiantes) si les gusta que uno se siente con ellos...” (Mamá 3).* Narrativa en la que además se evidencia la importancia del potencial afectivo.

En varias de las narraciones realizadas por los familiares se resalta que la construcción de paz esta mediada por las prácticas relacionales fundamentadas en valores, siendo de particular importancia el respeto por el otro u otra, así como la comprensión de la diferencia por creencias, comportamientos u otros, para poder convivir, así se evidencia en la narración que sigue: *“una de las cosas más importantes para la paz es el respeto, porque en la medida que hay respeto hay tolerancia, en la medida que hay tolerancia hay más capacidad de comprensión y perdón. Si uno quiere tener paz, tiene que estar tranquilo, tiene que respetar para que lo respeten, ser tolerante porque no todo el mundo tiene las mismas ideas, los mismos pensamientos, las mismas ideologías. Desafortunadamente o afortunadamente son muchas las religiones, creencias, y las cosas que separan que porque es negro, gay, etc”* (Tía)

También, se evidencia en las percepciones que se acude al respeto y a la tolerancia en la perspectiva de aceptación de la diferencia, como estrategia para posibilitar la convivencia, encaminada hacia la construcción de paz, como se resalta en la siguiente narrativa: *“... si uno no tiene una sana convivencia no habrá paz. Uno de los principios de la paz es saber convivir con el vecino, la familia, los amigos, incluso con los que no se lleva bien, con el que en algún momento le quiso hacer daño. Si yo no aprendo a respetar sus ideales, de pronto yo no los vaya a aceptar pero los voy a respetar, debo aprender a que son las creencias de él y que no soy quien para cambiarlas y de esa misma forma tratar de tolerar lo que es o lo que vaya a*

ser sin perjudicarlo ni que él me perjudique a mí, mis creencias y valores”. (Tía). “... nos respetamos, no nos tratamos mal ni nada”. (Estudiante hombre 2, 15 años). Además, se observa que el diálogo, asociado a la responsabilidad de las acciones, se convierten en otra estrategia para abordar el conflicto, y con ello potencial para contribuir en la convivencia y por tanto en la construcción de paz: “hablando...ven que tiene un error y lo admite”. (Estudiante hombre 2, 15 años). Así mismo, algunos estudiantes consideran el conflicto como oportunidad para aprender: “a veces es bueno porque no todos aprenden lo mismo... Cuando hay un problema uno lo admite y se va y pide una disculpa”. (Estudiante hombre 2, 15 años).

Sin embargo, se observa como la convivencia en casa se complica cuando no se establecen acuerdos convivenciales basados en el respeto y la tolerancia, entre los miembros del grupo, como se señala en esta narrativa “... falta de respeto por las pertenencias causa molestias en el otro: “Con mis papas la convivencia es bien, pero con mis hermanos ahí...más o menos...Porque yo estoy haciendo las tareas y ellos me comienzan a fastidiar o algo así, entonces yo le digo a mi mamá y ella les dice a ellos y entonces me cogen los esferos o algo así, mis hermanas me cogen los esferos y los cuadernos para rayar”. (Estudiante hombre 3, 12 años)

De igual manera, se concibe la familia como el primer escenario de socialización del estudiante y por tal el sitio de formación inicial, en el que se establecen y practican los valores. Por ello, se considera que la familia es el escenario propicio para aportar en el manejo de conflictos, en la escuela y en general a nivel societal. A pesar de ello, los estudiantes en sus prácticas relacionales con los pares, manifiestan comportamientos particulares, de los que

pueden aprender para reorientar sus actuaciones en relación al manejo de los conflictos, y por tal durante el proceso, se pueden manifestar en ellos algunos cambios en su comportamiento. De esta manera, en el trabajo realizado con los estudiantes, se muestran algunos fragmentos de narrativas en los que se evidencia cambio de percepción en el auto-concepto al parecer por cambio en su propio comportamiento en casa.

Sin embargo, se demuestra cierto temor al responder algunas preguntas, que posiblemente evocan eventos sobre situaciones de violencia con los compañeros: *“Pues, unos a veces me ven bien, otros ahí más o menos. En el colegio, digamos tiempo atrás, sucedían muchas cosas, mmm, conflictos, conmigo y con unos compañeros, entonces, peleábamos y nos golpeábamos...por ejemplo, ya no me ven como un niño conflictivo...” [en la casa]...ah que digamos, ya no me ven mal, ya no me ven como un niño problema... [Antes] sí...porque a cada rato la llamaban a mi mamá... le decían que yo estaba peleando y que tal...” [En casa con los hermanos] “Ah, porque a veces le prestaban los celulares y ellos no me lo prestaban a mí, entonces por eso”, [Reacción de los padres] “que no les dijera eso a los niños, que no fuera así y me regañaban...en la casa... ya no peleo con mis hermanos y me dicen bueno usted ya no está peleando con sus hermanos y compra las cosas [Hace mandados] y todo eso” (Estudiante hombre 3, 12 años). También se observa que en ocasiones el o la estudiante manifiesta en casa una actitud pasiva frente a los conflictos que se presentan entre los mayores, probablemente sienta que su incidencia en estos actos no es importante por ser el menor de los hermanos o por ser hijo *“.....yo sé que mi tío es capaz de pegarle a mi mamá, entre hermanos y todo se chancean y todo pero eso me parte el alma...Pues yo me quedo callada escucho” (Estudiante mujer 1, 15 años).**

De otra parte, se manifiesta en algunos fragmentos de narrativas de estudiantes, que poner en práctica el respeto, es visto como una tarea poco motivadora: *“no porque da pereza” [el respetar al otro] (Estudiante hombre 2, 15 años)*. Sin embargo, las acciones personales que aportan a la convivencia, pasan por el reconocimiento de sí mismo y por la aceptación que manifiestan los demás integrantes del grupo. Así lo muestran los fragmentos de narrativas: *“...digamos, me paro y les digo: me prestas un lápiz o algo así, o me prestas un tajalápiz y ellos dicen sí y me lo prestan y entonces ahí como que ya hablamos”*. (Estudiante hombre 3, 12 años). Se reafirma el auto-concepto, por lo que escucha sobre sí, de parte de sus compañeros: *“Antes me pensaban como un niño grosero y que a cada rato les decía groserías, pero ahora piensan como cosas positivas que digamos, ay ya usted ya se está portando bien, y todo eso y ahora me dicen eso...porque pues digamos yo ya no les digo groserías o algo así o no les pego ni nada de eso y pues ya me la llevo bien con ellos...Como digamos no tratarlos mal, eh como no pegándoles, no quitándoles los esferos o algo así...compartir con ellos o algo así, digamos, trabajar en grupo con ellos, o jugar”*, (Estudiante hombre 3, 12 años). Esto permite ver como el resaltar las potencias en los individuos, puede transformar acciones ya que el lenguaje genera realidades en la medida que se use para comunicar miradas positivas lo que permite acercar a los demás desde el afecto y el respeto.

De tal manera, para esta subcategoría de paz como construcción familia- escuela, se realizaron hallazgos en relación a la importancia de estos dos escenarios de socialización en donde se aprenden y refuerzan valores, tomando como fundamentales el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y el diálogo, para posibilitar la convivencia y la construcción de paz. Además se manifiesta que el uso de un lenguaje apreciativo en el que resaltar las cualidades

del otro, permite no sólo mejorar las interacciones relacionales, sino que también encaminan hacia la construcción de paz. Sin embargo, acciones contrarias como la imposición de normas, el sentirse relegado en la construcción de consensos o simplemente el querer ir en contravía de lo expresado o lo acordado dentro un grupo, conllevan a los jóvenes a presentar irrespeto frente a aquella persona que tanto en casa como en la escuela les representa autoridad. A partir de aquí se abordará la siguiente subcategoría.

Desacato a la autoridad.

Esta subcategoría es abordada en el marco del respeto hacia el otro, sea cual fuere su condición, dentro de las interacciones relacionales. Sin embargo, se evidencia la no práctica de este valor, por parte de los estudiantes, hacia aquellos actores educativos, padres o acudientes, lo que se tiende a relacionar con la poca disciplina que muestran los estudiantes en la realización de sus deberes en casa, situación que también se ve reflejada en el contexto escolar, como se expresa en las narrativas.

Existen manifestaciones de los padres sobre haber perdido la autoridad, por ejemplo cuando se dice “... ellos no aceptan la autoridad de nosotros como papás, y una cosa que hemos perdido es eso, la autoridad sobre nuestros hijos”, (Mamá 3). Sin embargo, se expresa que falta disciplina en los hijos, lo que tal vez puede estar relacionado con el manejo de autoridad en el hogar, lo que se transmite a escenarios como la escuela “... Eso son muy desobedientes. Se les pide haga oficio y dicen ya ahorita, ahorita y ahí se quedan y no terminan haciendo nada” (Mamá 1). También se denota que los abuelos en muchas ocasiones

no representan sujetos de autoridad para los nietos en la familia postergando las acciones formativas hasta la llegada de los padres a casa, al finalizar la jornada laboral, por lo cual de parte del estudiante se evade el llamado de atención, de forma reiterada, como se expresa en esta narrativa “...en mi caso, yo le digo a mi hija cuando llega por la noche, pero ella llega tarde y ellos ya están acostados y en la mañana se va” (Abuela 1)

En suma lo expresado en esta subcategoría, evidencia el sentimiento de pérdida de autoridad de los padres respecto a los y las hijos, pero a la vez manifiestan ser conscientes de la poca exigencia, hacia ellos, respecto a sus deberes en casa, enmarcado en lo que ellos llaman disciplina, hecho que relacionan los padres con las actuaciones de los estudiantes en contextos como la escuela. Así mismo, se evidencia cierta resignación de los padres frente a la desobediencia manifiesta de los y las jóvenes frente a los requerimientos que ellos les hacen, con relación a la colaboración con las actividades rutinarias del hogar. Además, se siente pérdida de autoridad por algunos acudientes, debido a la relación con sus acudidos por lo que los y las jóvenes los relegan a otros planos, encontrando evadir fácilmente las propias responsabilidades tanto en casa como en la escuela, siendo este el segundo escenario de socialización de los y las jóvenes, en la que se presentan diversos conflictos por las interacciones relacionales que allí se establecen con otros individuos que forman parte del grupo, por ello es de gran importancia abordar la categoría que viene a continuación.

Escuela

La categoría escuela es abordada como el escenario de socialización que permite a los niños, niñas y jóvenes, desarrollarse como sujetos, fomentar sus relaciones e interacciones con

otros y otras, posibilitar la equidad y constituir desde sus voces nuevas perspectivas y mundos en diferentes contextos. Por ello, es importante pensar la escuela como el lugar donde hay múltiples aprendizajes, en donde además, se motiva y permite la práctica de la democracia, la construcción de escenarios para la paz con posturas éticas y desde la diversidad, aporta a la convivencia. En consideración a lo anterior, a continuación se presentan los hallazgos en las subcategorías emergentes para la categoría Escuela, ellas son: Percepción del colegio por parte de diferentes actores, Convivencia en la escuela afectada por la violencia verbal y física, y Resolución de conflictos en la escuela por medio de relaciones de autoridad.

Percepción del colegio por parte de diferentes actores.

La escuela es el espacio donde confluyen diferentes actores educativos entre los que se encuentran padres, familiares u otros individuos como acudientes de los y las estudiantes. Cada uno de ellos con una percepción diferente sobre esta, de acuerdo a sus vivencias personales. Entre los hallazgos realizados está la consideración de la labor docente por parte de padres y acudientes, como también el imaginario de los cambios que ha sufrido la escuela desde una mirada deficitaria en algunos casos, asumiendo que esos cambios son parte de una evolución relacionada con las nuevas dinámicas sociales. Es así, como presentan algunos fragmentos de narrativas que dan cuenta de los hallazgos sobre la percepción acerca de la escuela que tienen los padres, en relación a las acciones formativas para con los y las estudiantes.

En esta narrativa se muestra como es reconocida la labor docente por parte de los padres: *“Yo le digo, mira, vocación. Porque esto que hacen no es fácil, educar, no es fácil, dirigir y enseñar no es fácil”*(Mamá 3). También se observa que el colegio ha sido objeto de cambios en las dinámicas que se desarrollan a su interior, pero también ha sido afectado por las diversas problemáticas sociales, como se presenta en esta narrativa de un exalumno que ahora es tío de una estudiante: *“yo estude en este colegio en el 2004, y viendo a estos muchachos en la actualidad en este colegio y todos los colegios distritales han cambiado bastante. Ahorita se ve chicos con uniforme, metiendo marihuana, bazuco y estudiantes embarazadas”*(Tío). En esta narrativa se hace una mirada de la escuela actual desde la carencia, evocando tiempos pasados de ella, sin detenerse en la evolución que se ha tenido a nivel social y que de alguna forma ha repercutido en el contexto escolar así como en el familiar, como se expresa a continuación: *“el niño me decía que el año pasado los baños permanecían cerrados porque consumían drogas”* (Tía).

En esta misma vía, se manifiesta cómo se ha venido realizando a través del tiempo, un cambio en la práctica de valores desde el espacio escolar, como lo expresa la siguiente narrativa *“...para mí en ese tiempo era tan sagrado el estudio que hasta se acabó todos los modales del tiempo de antes”* (Mamá 1). Y en cuanto a las dinámicas de autoridad *“El colegio era muy estricto cuando yo estude, el estudio era muy estricto”* (Mamá 1). Es decir que la valoración, el sentido y el objeto de la escuela también debe reflexionarse en conjunto con la familia y la comunidad para transformar los imaginarios, ya que el objeto de la escuela aún se aborda desde una mirada tradicional como el lugar que corrige y sanciona para que controle las actuaciones de los y las estudiantes, como denota este comentario *“...en base a la*

experiencia en otro colegio me gustaba que los profesores se paraban en la puerta del colegio con una bolsa y la llenaban de collares, manillas y tenían un cortaúñas, quita esmalte, nunca le permitían ir con el uniforme que no era” (Tía)

Sin embargo por parte de algunos padres, se considera que las dinámicas convivenciales escolares son parte de procesos cambiantes originados por la fluctuación de la población “...es un proceso largo y tedioso porque siempre hay estudiantes nuevos, es difícil, pero se ha avanzado” (Tía). Esto se manifiesta como un aspecto que repercute continuamente en la escuela, desde una mirada carencial y de resignación. También, esta situación de movilidad estudiantil, provoca comentarios desde el déficit y la rotulación, hacia la escuela, por parte de algunos padres de familia, sin darse la posibilidad de considerar las condiciones particulares del otro u otra: “las caritas de niños que yo veía el año pasado a los de este año son totalmente distintas, se veían las caras de unos niños que uno decía Ay Dios mio!” (Tía). O la comparación con otros tipos de instituciones “a nivel colegio, algo que yo veo aquí, y que puede ser la problemática es que aquí no hay límite para recibir a cualquier clase de niño” (Mamá 3) sin considerar la particularidad de cada institución en su contexto.

Algunos hallazgos realizados en esta subcategoría fueron la percepción desde una mirada positiva sobre la labor realizada por los docentes en la formación de los y las estudiantes. Sin embargo, se observa en algunos padres, la percepción de la escuela, desde las prácticas de antaño, en las que se exigía y hasta se imponía el respeto por la norma, sin importar el sentir del individuo, y se hace un contraste con las prácticas actuales, desde una mirada deficitaria, al igual que se hace con la labor inclusiva de la escuela, en relación a los y

las estudiantes que allí confluyen, por diversas situaciones, tomando como referencia no sólo las acciones que observan en algunos de ellos, sino su apariencia física, para hacer juicios sobre sus posibles actuaciones. De igual manera, se manifiesta resignación ante las prácticas educativas relacionadas con el cambio en la exigencia que se hace a los y las estudiantes respecto a sus actitudes y la presentación personal en la actualidad. Esas ideas anticipadas sobre otro individuo, algunas veces son causa de conflictos que en ocasiones se convierten en violencia verbal o física, por lo que la convivencia escolar se ve afectada regularmente.

Convivencia en la escuela afectada por la violencia verbal y física.

La escuela como segundo escenario de socialización también es el medio en el que los y las estudiantes entretejen diversas relaciones, y como el conflicto es inherente a estas relaciones, cuando es llevado inapropiadamente se convierte en violencia verbal e incluso física. En los fragmentos de narrativas se afirma que se presentan diversos conflictos que originan eventos de violencia dentro y fuera de la institución, lo que afecta la convivencia entre los y las estudiantes.

Algunas de las causas que generan violencia son las relaciones de pareja: *"Los hombres pelean más por las mujeres y las mujeres por los hombres"* (Estudiante mujer 1, 15 años). *"Puede ser por una niña, o porque los sapiaron o algo"*. (Estudiante hombre 2, 15 años). O por sentirse delatado ante los docentes por consumo de sustancias psicoactivas, o como se muestra la siguiente narrativa por la misma sustancia psicoactiva, *"...Si, cuando se pelean por la marihuana"*. (Estudiante hombre 2, 15 años). En casos más graves se hace

referencia a que la violencia puede llegar al punto de afectar la integridad de un individuo: “Yo cuando estudiaba en el antiguo colegio de 10 a 11 años en la constitución hubo una pelea a machete y pues yo lo digo porque yo me la pasaba mucho mirando y desde ese día que hubo esa pelea a machete jamás en mi vida volví a ver eso, hubo sangre y de todo. Y ese día mataron a mi mejor amigo”. (Estudiante mujer 1,15 años). Además, se asume una actitud de no involucrarse en los conflictos presentados entre otros compañeros, aunque se considere que se obra de forma injusta en ellos. “yo no me meto... pues sí, pero no, da pereza” (Estudiante hombre 2,15 años). Y se tiene el imaginario que cada quien debe solucionar sus inconvenientes, de forma personal, para que no se enteren en la escuela: “puede que el otro sea sano pero el otro lo ofende y la persona queda ofendida...solo [es como ha resuelto sus problemas]...pues cuando toca, toca”. Aquí, a pesar de la ausencia de mediación para la transformación de los conflictos, entre otros compañeros, se manifiesta apoyo entre ellos para resolver los conflictos con violencia: “Si se meten otros se meten ellos y ya... “ (Estudiante hombre 2,15 años), evidenciándose también, que en ocasiones las agresiones se llevan a cabo fuera del contexto escolar, para no tener nuevamente conflicto con los docentes por estas causas: “...de pelear como 4 [peleas] el año pasado...nadie se enteró, (...)el problema empezó aquí en el colegio pero se arregló afuera” (Estudiante hombre 2,15 años).

Sin embargo, se piensa que el conflicto mal manejado conlleva a continuar con el conflicto lo que impide cambios positivos en las relaciones de quienes han sido afectados por este, pero cuando se aborda de manera reflexiva, puede haber aprendizaje, transformación y enriquecimiento tanto a nivel individual como grupal. Así se muestra en las narraciones: “Que aprendí que por ejemplo uno no debe pelear por bobadas que eso no lleva a algo bueno

tener problemas y problemas”. (Estudiante mujer 1,15 años). Además, se manifiesta la importancia del respeto hacia lo demás, sin importar su edad: “... *eso no está bien porque todavía son pequeños y no se pueden defender. Se aprovechan de eso. En cambio vaya uno y párelo y vera que hay si no hacen nada*” (Estudiante hombre 2,15 años). De igual forma, se asume que los conflictos que se le han presentado, han servido de experiencia para recapacitar sobre sus acciones: “...*la violencia no arregla todo...hay que ser más comprensivo*” (Estudiante hombre 2,15 años). “*No me gusta pelear ni nada, bueno, aunque yo a principio de año tuve un problema con una compañera, la que está en mi curso que le dicen costeña, yo un día tuve un problema porque yo lo vi, si y eso es feo, ella se tomó una foto mostrándose toda...Ósea en ropa interior pero el supuesto novio subió esa foto y todo el mundo se enteró, yo hablé con ella, me alteré mucho, nos tuvieron que separar. Es que yo estaba muy alterada, a ella la cogieron por aquí y a mi así [indica con las manos, como la cogieron por la camisa]*” (Estudiante hombre 2,15 años). Así mismo, se manifiesta conciencia frente a la implicación que tienen los enfrentamientos violentos en la vida de las personas, y la prevalencia de la practicas en valores sobre todo acto agresivo: “*Que no hiciera eso [tomarse una foto en ropa interior y enviarla a otro persona], porque yo lo hice con el hijo de los amigos de mi padrastro y pues yo no sé porque hice eso, pero eso no se debe hacer porque uno se debe valorar*” (Estudiante mujer 1,15 años).

Los hallazgos realizados en esta subcategoría se dieron en relación con causas como las relaciones de pareja, sustancias psicoactivas o el ser delatados con los docentes, por situaciones de consumo; sin embargo, se manifiesta aprendizaje desde sus propias experiencias sobre tales situaciones que en ocasiones han generado agresiones verbales y

físicas, atentándose incluso contra la integridad de los individuos. De igual forma se tiene el imaginario de no involucrarse en los problemas de los demás ya que cada quien los debe solucionar, pero si algún compañero necesita apoyo para solucionar violentamente sus conflictos, se le presta, con la condición que sea fuera de la escuela para que allí no se enteren y no haya ningún tipo de represalias contra ellos. Sin embargo, se manifiesta conciencia sobre los efectos negativos que tiene en las personas las agresiones por lo que se da relevancia a las prácticas relacionales basadas en valores, para dar adecuado manejo a los conflictos que se presenten, sin que tenga que mediar la autoridad, aunque en la práctica en la escuela se haga lo contrario, como se muestra en la categoría que viene a continuación.

Resolución de conflictos en la escuela por medio de relaciones de autoridad.

Esta subcategoría se aborda desde la visión que se tiene del conflicto como oportunidad de cambio en las prácticas relaciones y sobre su manejo adecuado, para que no se convierta en violencia. A pesar de ello, se evidencia que al conflicto se le atribuye una visión negativa y en la escuela está relacionado con la presencia de violencias, por lo que allí se le da manejo desde las relaciones de autoridad en ocasiones, de manera vertical por parte de padres y docentes, en la que además hay escasa intervención del estudiante como actor en su proceso educativo, como se presenta en las narraciones que siguen.

Cuando se presenta alguna situación de conflicto en la escuela, se acude al adulto para mediar en ella, como se evidencia en la siguiente narración sobre la forma cómo se maneja el conflicto: *“Digamos llamando a los papás o diciéndole a los profesores, o citándole a los*

papás...” (Estudiante hombre 2,15 años). “a coordinación. Y con los padres”. Proceso en el que las decisiones del adulto involucrado tienden la mayoría de las veces al castigo y al aislamiento, como se expresa en la narrativa que sigue “...nos sancionan y nos ponen un trabajo. Y nos encierran” [en casa]. (Estudiante hombre 2,15 años) y también se muestra en la Gráfica C.

Del mismo modo, en los estudiantes se evidencia que hay situaciones de normatividad escolar que afectan la convivencia como se muestra en la imagen, “*que en el colegio no me dejen ir al baño y me afecta*” (Estudiante hombre, 12 años) (Gráfica C).

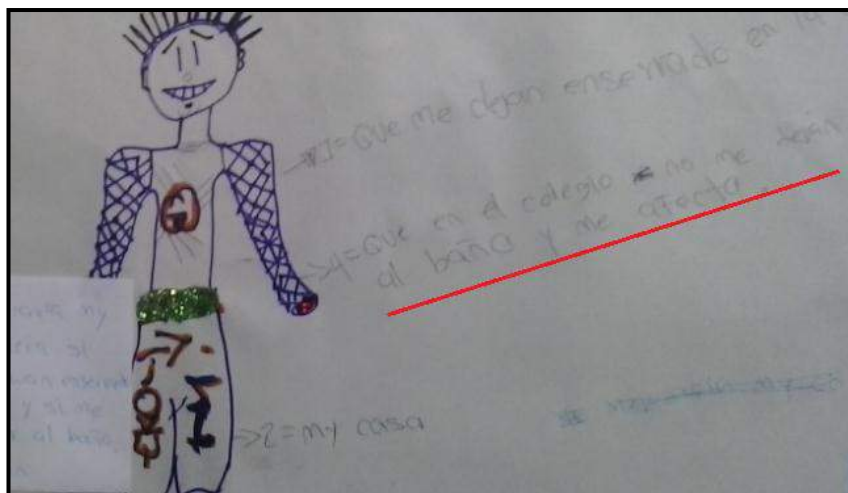


Gráfico C. Representación estudiantes de sexto sobre las dinámicas escolares y familiares que influyen en la construcción de su subjetividad. Fuente: propia

También se denota en los estudiantes el imaginario que las influencias ejercidas por algunos compañeros, son determinantes en su forma de actuar, por lo cual plantean como actitud de cambio ser selectivos con sus amistades. Esto evidencia poco reconocimiento de la posibilidad que tienen de hacer elecciones para su vida e igualmente de la responsabilidad individual que tienen sus acciones. De esta forma, pareciera con ello que dicha

responsabilidad es trasladada a otras personas, con lo cual se dificulta establecer cambios de actitud prácticos a nivel individual.

De otro lado, en la narrativa que sigue se evidencia que es necesario generar un sistema de comunicación entre el colegio y la familia de tal forma que se puedan realizar acciones de forma cooperativa para la formación de los hijos. “...*en mi caso si deberían exigirle a los niños que tienen su uniforme completo, usted porque no trae el uniforme o usted me trae a su mamá si no trae el uniforme, porque su mamá me dice que lo tiene, no los devuelvan pero hagan traer a la mamá*” (Mamá 1). Así mismo se considera que es necesario que los jóvenes identifiquen normas básicas y la autoridad ejercida por el docente o el padre de familia para exigir el cumplimiento de las mismas.

En esta subcategoría se evidencia el manejo de autoridad por parte de padres y acudientes, como mecanismo para afrontar los conflictos que sin manejo adecuado, generan violencia verbal o física entre los y las estudiantes, sin permitir su participación en la toma de decisiones que les afectan directamente. Además el establecimiento de normas y su ejecución, con desconocimiento de las causas que las originaron, por parte de algunos estudiantes, son identificadas como aspectos que les afecta en la convivencia. Por otra parte, se manifiesta la influencia de algunos compañeros en los cambios de actitud propios, lo que les hace pensar en la posibilidad de elección sobre los compañeros que le convienen así como sobre la responsabilidad de sus propias acciones, que en ocasiones se traslada a otros y que no permiten en sí mismos un cambio de actitud. En relación con los padres se manifiesta la necesidad de un sistema de comunicación efectivo entre el colegio y la familia, para poder

realizar acciones conjuntas en la educación de sus hijos e hijas, de tal forma que identifiquen quienes ejercen la autoridad sobre ellos y las normas básicas establecidas, para lograr el cumplimiento de las mismas. Por lo tanto, surge la necesidad de procesos comunicativos acordes y pertinentes con el fin de que las dinámicas a nivel familiar y de colegio puedan aportar a los procesos de convivencia y paz, en lugar de dificultarlos.

En suma, se puede decir que en las categorías familia, habilidades sociales y personales, comunicación, convivencia y construcción de paz y escuela, que fueron abordadas en el presente estudio, hay hallazgos desde los que es posible considerar a la familia como un sistema interaccional constituido de diversas maneras, donde las dinámicas y los modos de relacionamiento intervienen en el desarrollo emocional y relacional de los hijos o hijas y en la posibilidad de establecer vínculos de confianza que permitan forjar interacciones más funcionales con los padres, quienes a su vez tienen el reto de replantear los roles definidos en el hogar y la autoridad llevada a cabo en el mismo. Se exalta además, que los vínculos de confianza establecidos con algunos miembros de la familia extensa, están mediados por los valores y la comunicación asertiva, constituyéndose esta como un sistema de apoyo y cooperación. Por lo tanto, la familia desde su potencial afectivo y ético posibilita el desarrollo de facetas y capacidades que van a adquirir importancia en los entornos relacionales. Es así, como se considera que estrategias coherentes puestas en marcha desde el sistema familiar y escolar contribuyen a promover la convivencia y la paz, teniendo en cuenta la influencia recíproca entre los contextos y las posibilidades del individuo de participar en ellos de acuerdo al reconocimiento que existe de sus conductas en ellos.

En la categoría de habilidades sociales y personales, se evidenció en la mayoría de las ocasiones un reconocimiento deficitario del otro y un desconocimiento de sus potencias, generando relaciones basadas en la carencia. Este desconocimiento del otro y la naturalización de prácticas de juzgamiento al interior de las familias, ha venido permeando las prácticas relacionales que los jóvenes tienen en la escuela y en las reacciones que tiene con su misma familia, lo que se traduce en dificultades de convivencia y la estigmatización del estudiante como joven problema en el colegio y en casa como el hijo rebelde. Las prácticas descritas datan de modelos de crianza desde donde también se hacía un reconocimiento deficitario de los padres y madres de los estudiantes, lo cual hace que la familia asuma como parte del cuidado, recalcar los aspectos negativos del individuo en busca de un cambio de actitud.

Con relación a la categoría de comunicación, el lenguaje como generador de realidades es entendido de forma unidireccional y al igual que en la categoría de habilidades sociales y personales se utiliza para hacer énfasis en las debilidades y aspectos negativos de los hijos. Sin embargo, también se ve el diálogo como potencia para generar transformaciones, pero en el caso de las familias, ese diálogo se establece no desde la escucha y la retroalimentación mutua sino desde la réplica de reproches que mina la autoestima y como se estableció en los resultados confunde a los jóvenes y se les dificulta exteriorizar y construir su autoconcepto.

En la categoría convivencia y construcción de paz, se encontró que el uso complementario y en ocasiones indistinto de los conceptos convivencia y paz, con la idea de paz como una condición en ausencia de conflicto, al que se le atribuye una connotación negativa y se asocia a la agresión. Así mismo, se manifiesta que a pesar de la consciencia

sobre la importancia de poner en práctica lo aprendido sobre valores, no se asumen de igual forma en casa y en la escuela, por lo que se presentan conflictos que generan violencia. Además, padres y estudiantes en la reflexión sobre sus actuaciones, permiten pensar en la construcción de una convivencia pacífica y en este sentido en construcción de paz, asumiendo el conflicto como generador de nuevas oportunidades para los individuos, y contemplando la paz como construcción del binomio familia- escuela. De otro lado, la imposición de normas, conllevan a los y las jóvenes a manifestar irrespeto con algunas personas que les representan autoridad, como padres o acudientes en quienes a su vez se evidencia el sentimiento de pérdida de autoridad, pero a la vez son conscientes de la poca exigencia que hacen a sus hijos e hijas sobre sus deberes, lo que también se refleja en la escuela. Así mismo, se observa cierta resignación de padres y acudientes, frente a la desobediencia manifiesta de los y las jóvenes, con la consiguiente evasión de sus responsabilidades.

De otro lado, en la categoría escuela se evidenció percepción de algunos padres con mirada apreciativa sobre la labor realizada por los docentes en la formación de los y las estudiantes y mirada deficitaria sobre el cambio de la escuela respecto a la exigencia de la norma, al igual que con la labor inclusiva de la escuela, en relación con los y las estudiantes que allí confluyen por diversas situaciones, tomando como referencia acciones de algunos de ellos, o por su apariencia física. De igual manera las principales causas de la violencia entre los y las estudiantes, son las relaciones de pareja, las sustancias psicoactivas o el ser delatados con los docentes, lo que afecta la convivencia de manera regular. Sin embargo, se manifiesta aprendizaje desde las propias experiencias, siendo cada quien el responsable de solucionar sus conflictos. También, se manifiesta conciencia sobre los efectos negativos de las agresiones

por lo que se da importancia a la práctica de valores, para un adecuado manejo de los conflictos sin que tenga que mediar la autoridad, aunque en la práctica en la escuela se haga lo contrario, sin permitir la participación del estudiante en las decisiones que le afectan directamente. En relación con los padres se manifiesta la necesidad de una comunicación efectiva entre el colegio y la familia, para realizar acciones conjuntas con mayor incidencia en la educación de sus hijos e hijas, por ello surge la necesidad de procesos comunicativos pertinentes que aporten a los procesos de convivencia y paz.

De acuerdo a lo descrito, se da paso al diálogo de los hallazgos encontrados en cada una de las categorías del presente estudio con los planteamientos realizados por diferentes autores, con el propósito de establecer relaciones y disertaciones sobre cada una de ellas.

Discusión de Resultados

A continuación se describirán las relaciones encontradas entre los hallazgos provenientes de los fragmentos de narrativas de los y las jóvenes de grado sexto y séptimo y sus familias y los planteamientos teóricos de acuerdo a las categorías previamente abordadas y que sustentan este estudio, permitiendo generar comprensiones y posteriores reflexiones con respecto a los escenarios familia y escuela. De esta manera, es importante tener en cuenta que en buena medida los resultados permitieron responder a la pregunta de investigación, para comprender primero la relación entre las dinámicas familiares y las dificultades relacionales presentadas en el contexto escolar por parte de los estudiantes participantes y aunado a ello comprender cómo la concepción de paz y convivencia narrada por los padres y los hijos o hijas es fundamental en el momento en que se muestran las facetas y las capacidades de los estudiantes para afrontar los conflictos o desencadenarlos en formas violentas. En este sentido fue fundamental considerar la perspectiva sistémica y el construccionismo social como ejes para abordar las familias y los estudiantes, así como para posibilitar un espacio de encuentro y diálogo en el que desde las narrativas se motivaron cambios cotidianos y reflexiones significativas. De la misma manera, se permitió visibilizar las potencias de los estudiantes y de las familias participantes para aportar a la deconstrucción y reconstrucción de sus imaginarios en torno a los procesos relacionales donde el conflicto pudiera manejarse más como una oportunidad de crecimiento relacional que como un problema.

Así las cosas y teniendo en cuenta los hallazgos presentados en los resultados, se reconoce la familia como un sistema vivo tal como lo proponen desde la perspectiva sistémica

Minuchin y Fishman (1984) y Ospina- Alvarado (2014), por lo tanto se encuentra implicado y en continua interacción con los subsistemas internos y sistemas como la familia extensa que se constituyen en una fuente de apoyo, así como la escuela desde donde se puede motivar las transformaciones con el uso de estrategias que motiven los pequeños cambios en las acciones de los individuos que a su vez resulten eficaces para producir grandes efectos de acuerdo a las posturas de Nardone, Giannotti, y Rocchi, (2003). Por lo tanto, la incidencia en los individuos o en sus escenarios de socialización, generan un impacto en los demás subsistemas y sistemas de acuerdo a lo propuesto por el modelo ecológico de Brofenbrenner (1987), así los cambios motivados en los y las jóvenes influye en las relaciones que se dan en el hogar y en los contextos donde se relacionan, a si mismo cuando los cambios se dan desde la familia, es decir se observa una transformación tanto en los sujetos como en los contextos relacionales.

Para el caso del reconocimiento de sí mismos y de los otros, se establece la importancia del desarrollo de las capacidades para el buen vivir descritas por Nussbaum (2007). Siendo importante rescatar del potencial humano desde el reconocimiento de los múltiples yoes y de los sistemas que lo influncian, a la vez que el individuo transforma los mismos, como lo plantea Gergen (2007). Así se evidencio que el uso de la comunicación como acto coordinado desde el uso de un lenguaje generativo e interpretativo posibilita la construcción de paz y convivencia, el surgimiento de nuevas realidades para los individuos y a través de ellos de los contextos en los cuales se desenvuelven.

Teniendo en cuenta lo registrado anteriormente, se da inicio a la discusión de resultados, retomando las apuestas teóricas desde las cuales se aborda la investigación y que

permiten establecer relaciones de similitud, diferencia, afiliación o contradicción con los hallazgos obtenidos.

Familia

En el presente estudio, las familias presentan diversas conformaciones en cuanto a los miembros que las constituyen, lo cual ha permitido evidenciar modos de relacionamiento y dinámicas familiares particulares que han sido mediadas por los patrones culturales y la naturalización de las violencias comunmente aprendidas desde la concepción del modelo tradicional de familia donde las jerarquías, la autoridad y los roles de género se encuentran demarcados. Esta concepción tradicional de la familia ha sido un condicionante para que actualmente se de una mirada carencial o desde el déficit ante las nuevas conformaciones familiares donde es común la ausencia de uno de los padres. Ante esta situación, múltiples de las acciones de los padres han avalado la permisividad y la condescendencia con los hijos o hijas, quienes a su vez se han manifestado desde la apatía y el bajo esfuerzo por las actividades del hogar y de la escuela. Así mismo estos comportamientos evidenciados en los hijos o hijas ha detonado reflexiones en las familias sobre la necesidad de replantear los roles de los miembros en el hogar, promover una comunicación diferente con los y las jóvenes así como dar apertura a su responsabilidad y autonomía.

Dado lo anterior, en el estudio se considera la familia como un sistema con dinámicas complejas que permanecen en continua interacción con otros escenarios familiares y sociales, entrando en diálogo con la perspectiva sistémica propuesta Brofenbrenner (1987) y Ospina-

Alvarado (2014). Así mismo se diálogos con Nardone, Giannotti, y Rocchi (2003), Minuchin y Fishman (1984), en cuanto a la estructura familiar y los roles que se definen en la misma, observándose que comunmente se establecen roles jerárquicos, donde los padres intervienen en la regulación de conductas y el modelamiento de las mismas en sus hijos o hijas, siendo estos factores determinantes en la forma como ellos y ellas se van a enfrentar en sus procesos de socialización, las facetas y posibilidades que han de desarrollar para interactuar con otros y otras en los contextos, el reconocimiento de las normas del hogar y la pertenencia que desarrolle hacia el mismo. Tal como lo propone Nardone y cols (2003), los padres han intentado incluir pequeños cambios en sus formas relacionales con los hijos o hijas para motivar acciones más colaboradoras en el hogar y dar importancia al esfuerzo personal desde el cual se da valor a las cosas. Siendo importante en la dinámica familiar considerar como sistema de apoyo y cooperación a la familia extensa tal como lo propone Minuchin et.al (1984) y al escenario escolar en el caso del presente estudio.

En cuanto a conformación familiar se encontró que en los casos donde se presenta familia tradicional, los integrantes asumen los roles de mamá, papá e hijos quienes esperan les sean satisfechas sus necesidades, en una relación de interdependencia que fue expuesta por Nardone, Giannotti, y Rocchi, (2003) donde los padres o cuidadores interactúan modelando las mentes en formación de los hijos, esperando que ellos se comporten de acuerdo a las reglas establecidas en su hogar. Este tipo de relaciones se denota en el estudio promueve las jerarquías y mantienen mensajes repetitivos de los padres hacia los hijos de tal forma que estos se hacen dependientes emocionalmente y materialmente, trasmitiéndose que la

conformación familiar tradicional proporciona estabilidad a sus miembros, noción que es a su vez promovida por la cultura y contexto.

Contrario a lo que propone desde el enfoque sistémico Ospina- Alvarado (2014), los patrones relacionales familiares en los casos de familias de conformación no tradicional han generado actitudes de carencia, es decir se siente que su grupo familiar es incompleto ante la ausencia de alguno de los padres, lo que dificulta la posibilidad de encontrar dentro de las interacciones presentes las fortalezas, las virtudes, el ser y el hacer de cada miembro presente. En diálogo con Minuchin y Fishman (1984) el estilo familiar que se construye en cada caso, modela en las y los jóvenes las conductas correctas y recompensadas. Por lo tanto, en cierta medida los comportamientos de pereza, falta de esfuerzo, poca colaboración que han sido percibidos por los padres de familia en los hijos o hijas, han sido en gran parte modelados por los mismos padres, ante sus actitudes permisivas y condescendientes por considerar que existe la carencia de un miembro y tratar de compensarla desde la satisfacción de gustos o recursos materiales.

En concordancia con Brofenbrenner (1987) la familia es un microsistema que establece un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales, que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares. Para el caso del presente estudio las conformaciones familiares existentes están fuertemente influenciadas por el patrón cultural de la familia tradicional, han dado paso desde esta concepción para que se desconozca en cierta medida la autoridad de algunos de los miembros que la conforman en la actualidad ya que se aduce el comportamiento de los hijos a la

carencia de padre o madre. Esto también ha conllevado a establecer criterios normativos confusos o permisivos que los hijos manifiestan con la desobediencia y los vínculos distantes afectando la dinámica familiar.

De acuerdo con los planteamientos de Nardone, Giannotti, y Rocchi, (2003) las actitudes de condescendencia de los padres o cuidadores y la disposición a intervenir de forma protectora en diversas situaciones que involucran a los hijos o hijas, hacen que estos sujetos tiendan a requerir atenciones y aceptarlas porque se sienten protegidos y no demandan mayor esfuerzo para lograr sus peticiones, pero luego tenderán a evadir responsabilidades y a afrontar los obstáculos de la vida. En diálogo con Minuchin y Fishman (1984) en el presente estudio las familias han percibido la modificación de los roles y autoridad en relación con sus hijos o hijas jóvenes. Es así como en los hallazgos encontrados, algunas dinámicas familiares y la organización de las funciones en el hogar se encuentran confusos, manifestándose por parte de los padres de familia la preocupación por la suerte de sus hijos en un futuro y por las actitudes que ellos y ellas muestran en las dinámicas del hogar y su desempeño en la escuela de donde obtienen frecuentes llamados de atención por parte de los actores escolares. Esa falta de determinación de responsabilidades ha dificultado en buena medida la negociación y flexibilidad necesaria para el consenso en el conflicto y el uso de formas de comunicación adecuadas para llegar a ello, desde los padres a los hijos o hijas.

Se encuentra que lo propuesto por Minuchin y Fishman (1984) para el subsistema de la pareja relacionado con el establecimiento de límites que permitan satisfacer sus necesidades psicológicas sin interferir en el desarrollo de los hijos, va en contravía con lo encontrado en el

estudio, donde las actitudes de carencia, de desapego o abandono evidenciada en los hijos, se refieren están relacionadas con la inestabilidad emocional que se presenta en alguno de los padres debido a la búsqueda constante de relaciones sentimentales, los cambios de pareja, la llegada de un padrastro o la familia reconstituida. Las dinámicas mencionadas pueden estar repercutiendo especialmente en la estabilidad emocional de los hijos e hijas, con el consecuente efecto sobre la interacción en otros sistemas, en este caso evidenciado en el ambiente escolar. De esta manera es imperante que cuando en la conformación familiar aparece un miembro nuevo, este decida asumirse como un integrante que posibilita y genera mejores posibilidades de presente y futuro para la familia.

En diálogo con Minuchin y Fishman (1984), el subsistema parental tiene la función de cuidar, transmitir valores, llevar a cabo la autoridad, el seguimiento de las normas y la socialización del sujeto. Este subsistema puede estar conformado por diferentes miembros de la familia, reconociéndose en el presente estudio a los tíos, hermanos y padres cumpliendo esta tarea. Así, se evidencia en fragmentos de narrativas que las familias conservan la intención de implementar normas y valores para la vida cotidiana, resaltando la necesidad de mantener diálogos de reflexión con los hijos. Se denota como valor fundamental las relaciones basadas en el respeto, la colaboración, la igualdad de géneros y la consideración con las labores que corresponden a todos en el hogar y que le aportan a sus dinámicas familiares. De esta manera, se exalta el papel más que modelador, transformador de la familia, donde las habilidades y los valores adquiridos no solo tienen sentido en el hogar sino que cobran sentido en otros escenarios donde el individuo interactúa.

Se pudo observar que algunas dinámicas familiares van en contravía a lo propuesto por el enfoque sistémico de Ospina- Alvarado (2014), que centra a la familia como un todo en interacción constante, en el sentido que se muestra que en la mayoría de los casos los adultos padres proponen las actividades de socialización donde la intervención de los hijos o hijas se limita a hacer presencia sin involucrar mayor participación, por lo cual muchas veces ellos actúan desde la desmotivación. En diálogo con Minuchin y Fishman (1984), los padres tienen el deber de asignar el papel que los hijos han de desempeñar en el funcionamiento de la familia, en el presente estudio es común que estos roles se asignen o se asocien a las tareas del hogar, siendo entonces importante reconsiderar los roles e involucrarlos en acciones más activas de la dinámica familiar y desde allí potenciar la autoregulación y la autonomía.

Tal como lo propone el enfoque sistémico por Ospina- Alvarado (2014), para comprender a los niños, niñas y jóvenes es necesario tener en cuenta los sistemas en los que participan y la manera en que influyen y son influidos por los otros subsistemas en su interacción en un contexto particular, esta condición es reconocida por las familias cuando se señala que en la actualidad los jóvenes son más influenciados y que su grupo de pares ejerce fuerte impacto en su configuración de comportamientos. Es por ello, que en diálogo también con Minuchin y Fishman (1984) se comprende que esto sucede en los y las jóvenes porque en las interacciones los sujetos muestran sus posibilidades de acuerdo a la estructura del contexto y la influencia sucede de forma recíproca entre él y la joven y las personas con las que interactúa. Así mismo, estos autores afirman que cada contexto en este caso el familiar y el escolar demandan facetas distintas en los hijos o hijas, por lo tanto en cada escenario se demuestran parte de esas posibilidades, algunas de esas facetas resultan desconocidas para los

padres de familia de acuerdo a lo encontrado en los hallazgos. Esto se constituye en una valiosa oportunidad para que desde la familia se diversifiquen los escenarios de socialización para la ampliación de posibilidades de desarrollo en los hijos o hijas.

De acuerdo a Minuchin y Fishman (1984), las características relacionales se reafirman en la interacción con otros y otras en contextos específicos, los hallazgos muestran que los tipos de intercambios que se dan en los y las jóvenes tienen relación con la forma como se ha aprendido a socializar y a la forma como se ha asumido la autoridad en la familia, muchas veces enmarcada en contextos de violencia que se ha aprendido y se traspa a los hijos. Esto ha determinado ciertos rasgos de personalidad que resultan apropiados dependiendo del momento y el escenario donde actúan estos jóvenes. Por lo tanto, al considerarse desde los anteriores autores la familia como un sistema vivo que puede transformarse mutuamente junto a otros sistemas, se hace necesario revisar la sanción, el regaño, el castigo, el lenguaje soez y las acciones que recaen en violencia física contra la integridad de los miembros de la familia ya que esto genera afectación en las relaciones familiares y la convivencia en otros escenarios de socialización.

Algunas de las acciones y decisiones manifestadas por los padres de familia en cuanto a la forma como se interviene en los hijos o hijas y se hace reconocer su autoridad, se encuentra van en contravía a lo propuesto por Nardone, Giannotti, y Rocchi, (2003), para la dinámica relacional con hijos jóvenes, donde se requiere esfuerzos especiales en los padres para posibilitar la apertura a espacios de aprendizaje y experiencia para los hijos o hijas, siendo la negociación fundamental con el sentido de devolver al hijo o hija la responsabilidad

de sus acciones, y de esta manera lograr interacciones funcionales entre padres e hijos. Es por ello, que también Minuchin y Fishman (1984) proponen tener en cuenta como sistema de apoyo y cooperación a la familia extensa. En los hallazgos se encuentra que estas relaciones si se presentan y han permitido ganar en perspectiva a los padres o cuidadores ya que en varios casos los miembros de la familia extensa han establecido relaciones de confianza con los y las jóvenes. Por lo cual, cobra sentido el reconocimiento de la calidad de tiempo compartido, donde sea fundamental maximizar el entendimiento mutuo como lo plantea Lederach (2009) y minimizar la comunicación deficiente que impide exteriorizar los temores y la manifestación de los sentires propios de cada individuo.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, la categoría familia abordada desde el enfoque sistémico permitió evidenciar las interacciones entre la familia como sistema vivo y los diferentes espacios de socialización en una continua implicación que desea posibilitar el cambio y la transformación. Para ello, es importante descifrar que desde la familia se han determinado algunas acciones que permiten la deconstrucción y reconstrucción de nuevos aprendizajes recreando las posibilidades de presente y futuro que a su vez impactan en los diversos escenarios de socialización. Así como, es necesario que los padres de familia y/o cuidadores reconozcan el papel fundamental que juegan no solo por su rol en la familia, sino porque desde su vida emocional generan realidades emocionales en los hijos o hijas que desencadenan sentimientos de confianza o por el contrario de abandono, ira y carencia. Sin lugar a dudas, el potencial ético y afectivo transmitido en las dinámicas y modos de relacionamiento familiar repercute en el establecimiento de relaciones de confianza al interior del hogar o la búsqueda de estos aspectos en escenarios externos. También se evidencia desde

los fragmentos de narrativas y la confrontación teórica que el regaño y la sanción han perdido vigencia como forma de autoridad de los padres hacia los hijos, y por el contrario se propone dar apertura a la modificación de los roles y la autoridad como forma de generar vínculos más funcionales con los hijos o hijas jóvenes siendo necesario mediar la responsabilidad y la autonomía en ellos. De esta manera, se reconoce desde las narrativas, que la familia funciona como un sistema relacional basado en la construcción conjunta, donde los valores, la reciprocidad y la equidad son importantes para la convivencia y el desarrollo familiar. Así mismo, se resalta el rol de la familia extensa como un sistema cooperador que los y las jóvenes asocian a la generación de vínculos de confianza por su capacidad de escucha, respeto, consejo y orientación. De los escenarios externos y las personas que pertenecen a ellos los jóvenes muestran su potencial para reconocer a los otros y otras si las condiciones del contexto lo permiten, de lo contrario muestran facetas distintas incluso a las reconocidas por los padres, esto quiere decir que los patrones relacionales siguen los planteamientos teóricos en cuanto a la influencia reciproca que se da entre los individuos y los contextos donde se crean las conductas. Siendo importante observar que la familia puede intervenir posibilitando la diversificación de los escenarios de socialización de los hijos o hijas para facilitar el surgimiento de nuevas facetas y posibilidades que permitan la puesta en marcha de las capacidades y habilidades del y la joven, tendientes a construir nuevos mundos y realidades.

Habilidades Sociales y Personales

Para la discusión de resultados en la categoría de habilidades sociales y personales, se retoman los hallazgos obtenidos desde la investigación, teniendo en cuenta que priman las

miradas deficitarias en la relación que se da entre los miembros de las familias participantes y que han permeado las relaciones que los hijos de las dichas familias establecen a nivel de colegio, lo que los ha llevado a ser catalogados como jóvenes con dificultades convivenciales en el colegio Garcés Navas. Partiendo de esto, se hace un relacionamiento de los hallazgos con los autores abordados en el marco teórico dando sustento a lo que se plantea. Para ello entonces, se retoman los planeamientos de Nussbaum (2007) en donde desde el enfoque de desarrollo de las capacidades humanas, ella establece las condiciones para el buen vivir. De allí, entonces, se evidencia cómo la negación de espacios para el desarrollo de dichas capacidades niega al estudiante la posibilidad de hacer deconstrucción y reconstrucción de su subjetividad y de tener un desarrollo humano que le permita potenciar sus habilidades y mayores y mejores posibilidades de interacción con el entorno. De otro lado, se retoman los planteamientos de Gergen (2007) quien establece desde el enfoque del construccionismo social, el rescate del potencial humano desde sus potencias y el reconocimiento sus múltiples roles y sistemas que lo influyen, a la vez que el individuo transforma los mismos. Esto demuestra las posibilidades que emergen cuando las familias y los mismos estudiantes hacen un reconocimiento positivo de sus habilidades y de todo aquello que los influye y ha influenciado a lo largo de su vida. Así, se ponen en diálogo los planteamientos teóricos de los autores mencionados con los resultados obtenidos desde la investigación.

En la investigación se encontró una percepción negativa y deficitaria en las relaciones que se establecen en la dinámica familiar y se demuestra cómo ello está afectando las formas de convivencia entre sus miembros y la forma como que leen, interpretan e introyectan el contexto en que se encuentran, se pone en evidencia aquello que Gergen (2007) plantea al

respecto: “esto es ver al conocimiento no como producto de las mentes individuales sino de las relaciones comunitarias. O, más en general, todas las proposiciones con sentido acerca de lo real y de lo bueno tienen sus orígenes en las relaciones” (p.218). Lo anterior reafirma cómo los imaginarios y construcciones sociales se realizan desde la experiencia individual y personal y desde allí, el ser humano lee y entiende el mundo proyectando su forma de sentir y pensar él mismo y crea nuevas realidades.

Para que esas miradas deficitarias no sean las formas de relacionamiento naturales en la familia y haya un desarrollo humano basado en capacidades que permitan el libre desarrollo de cada una de las personas de la sociedad y teniendo en cuenta que en la investigación se encuentran que las relaciones están siendo mediadas por situaciones de comunicación enfocadas en lo negativo, en el reproche y en los prejuicios, Nussbaum (2002) expone diez capacidades humanas que son: la vida; la salud corporal; la integridad corporal; los sentidos, la imaginación y el conocimiento; las emociones; la razón práctica, la afiliación, el juego, reconocimiento de otras especies y el control sobre el entorno de cada uno. Si se desglosa cada una, se puede ver cómo se entiende al ser humano como un ser integral, susceptible y con habilidades para generar cambios en su entorno y en su comunidad. Así por ejemplo, cuando se encuentra que tanto los estudiantes como la familia, hacen lectura únicamente desde la perspectiva negativa, esto da cuenta de la imposibilidad de reconocer al otro como legítimo, lo cual tiene que ver con la capacidad de afiliación, en tanto no se hace el reconocimiento y legitimación del otro y sobre todo del sentido de la justicia y la valoración individual y colectiva y en los aportes que hacen cada uno de los seres humanos que integran una comunidad.

Esto lleva a analizar cómo en el mundo que pareciera estar muy estructurado, es necesario tener en cuenta que el individuo con su subjetividad también va reestructurando e interpretando su subjetividad y en esa medida lee el mundo y lo asume de tal forma que va creando nuevas realidades. Entonces cuando la interpretación que se hace del contexto, se basa en modelos deficitarios como los encontrados, es muy probable que las construcciones y comprensiones partan de la misma base, con lo cual se deja de lado la posibilidad de encontrar al otro con una mirada de potencia. Es decir desde sus posibilidades y oportunidades. Freire (2009) establece que:

“Entendemos que para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida; sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, es de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo” (p.28).

Dicha afirmación muestra cómo la falta de conciencia de las familias frente a la construcción que a través de ella se posibilita para que los hijos y cada uno de los miembros de la misma construyan en lo cotidiano nuevas realidades, dificulta la generación de transformaciones en la subjetividad de cada individuo. Es decir que cuando se plantea que el problema está en el hijo o en el estudiante y no en las relaciones que se dan a nivel familiar y escolar, se desconoce la legitimidad que tienen los procesos de interacción con otros y se aparta la posibilidad de influir en el individuo a través de esas mismas relaciones. Es claro en el presente estudio encontrar cómo entre familias, se juzgan las acciones y patrones de crianza

y se buscan culpables de las situaciones que no se pueden manejar en casa. Entonces, la familia genera conflictos de relación entre los estudiantes que posteriormente se trasladan a la escuela, debido al bajo reconocimiento del otro como ser legítimo y como par que actúa en la configuración del sujeto que está construyendo su subjetividad y haciendo lectura e interpretación del mundo, siendo la relación entre pares inherente y relevante en el proceso de socialización. Así, se ratifica que normalmente se entiende el mundo como algo que ya se encuentra creado y no se hace conciencia de cómo a través de las acciones se deconstruyen y construyen a diario nuevas realidades.

La configuración y percepción que se tiene del individuo está dada desde lo que la sociedad considera como verdad absoluta. Es decir, que los patrones culturales y sociales que va creando la realidad en la cual se mueve un individuo, está dada en el caso de la presente investigación desde la concepción que se tiene de los roles paterno y materno y de lo que debe ser un hijo en relación con lo que su familia o el colegio espera de él. Esta percepción que las familias participantes y la escuela tienen de los jóvenes que hacen parte de su contexto, niega toda posibilidad de diferencia en la medida que desconoce o hace invisible la influencia que tienen las relaciones en la configuración del individuo. Echeverría (2003), expone frente al tema que:

“Cuando hablamos de la persona, normalmente pensamos en ella de acuerdo a los parámetros propios de las sociedades occidentales contemporáneas. Por lo tanto, nuestra concepción de persona conlleva una fuerte carga individualista. Aún más, a menudo pensamos que este tipo de persona, de sello individualista, ha existido como tal a través de toda la historia, e incluso pensamos que esa historia es el resultado de las acciones de

personas individualistas. Lo que normalmente no vemos es el hecho de que esta persona individualista es en sí un resultado histórico, un producto muy reciente de la historia occidental” (p.207).

Es decir que no sólo desde los microsistemas se ejerce influencia sobre el individuo sino que los macrosistemas planteados por Brofenbrenner (1987) hacen parte inherente de la realidad individual.

Lo anterior pone de manifiesto cómo desde los fragmentos de narrativas encontrados en la investigación y que dan cuenta del cuidado y la protección desde la coerción o recalando los aspectos negativos del otro en busca de reflexiones, se ponen en juego realidades y patrones culturales ya predeterminados, a partir de los cuales la familias y los estudiantes leen el mundo y los individuos. En los resultados obtenidos también hay evidencia de que, especialmente la familia hace cuestionamientos frente a esas concepciones que se tienen y a la posibilidad de modificarlas y construir nuevas realidades, pero pese a ello, siempre se retoman las posiciones radicales heredadas de los patrones culturales y de los modelos de crianza.

En cuanto a las posibilidades de relaciones que establecen los estudiantes desde el reconocimiento del otro, en los fragmentos de narrativas encontrados en la investigación y que dan cuenta de lo que los estudiantes denominan “las malas amistades” se demuestra lo que establece Ortega (1997) “Los sentimientos de amistad producen una gran satisfacción, alimentan la estima personal y amplían el campo de actuación social, provocando seguridad

en uno mismo/a” (p.20). Para el caso de la presente investigación los estudiantes que desconocen este tipo de lazos, hacen que se generen dificultades relacionales, ya que los aspectos afectivos que se dan desde la amistad promueven la seguridad, empatía y confianza entre pares. El rompimiento de estas estructuras provoca desconfianza y prevención hacia el otro. Las familias participantes de la investigación aportan de forma equivocada para que esos sentimientos negativos hacia el otro, se interioricen en sus hijos y se desconoce la importancia e influencia positiva que tienen los pares de los estudiantes y cómo a través del fortalecimiento de las relaciones se mejoran los procesos de convivencia y las habilidades sociales de los mismos. Pese a ello, en los estudiantes sólo en una oportunidad ellos hicieron énfasis en las amistades como posibilidad, ya que en los otros casos las mismas habían sido catalogadas de forma negativa y deficitaria y como una influencia negativa en su vida.

Esto se pone en diálogo con el reconocimiento cotidiano que se hace entre los miembros de la familia sobre las relaciones de los hijos con otros. Las familias, hacen comentarios negativos de sus compañeros de colegio frente al estudiante, lo que genera que éste aprenda a hacer estigmatización de sus compañeros y se llene de prejuicios basados en las concepciones y realidades que enfatiza la familia del joven. Al respecto Gergen (2007) ratifica que si “las relaciones son despreciadas o desacreditadas, también lo son las relaciones de las que se derivan”, esto invita a disponer de una mirada apreciativa de las realidades para fortalecer el acercamiento con quienes se interactúa.

Cuando desde la familia se hacen comentarios que descalifican al otro no sólo en sus relaciones sino también desde lo que constituye su subjetividad se construye una realidad

negativa que influencia de la misma forma al individuo. Esto lo ratifica Echeverría (2013), cuando afirma que

“La recriminación es una variante de lo que anteriormente llamáramos «una conversación de juicios personales». Al recriminar a alguien, lo que hacemos es culpar al otro por lo sucedido y avasallarlo con juicios. Ello puede servirnos de desahogo y ayudarnos a liberarnos de nuestra rabia. Sin embargo, al optar por la recriminación, lo que obtenemos como respuesta de parte del otro es, a menudo, el rechazo de nuestra interpretación de los hechos, el intento de mostrarnos nuestra propia culpabilidad en lo sucedido y otra avalancha de juicios personales. Una conversación basada en la recriminación mutua tiende a caldearse aceleradamente y frecuentemente no genera acción reparadora alguna. En el trayecto, la relación entre las dos personas suele terminar deteriorada” (p.186).

Es por esto, que la reacción que se manifiesta en los jóvenes con la recriminación constante y la falta de reconocimiento de ellos como individuos y de sus compañeros como seres que aportan de manera positiva, son reacciones que los padres y docentes definen como rebeldía y actos que atentan contra la convivencia con el subsiguiente desafío de la norma, generando entonces problemas de tipo relacional que permean todas las instancias de vida del joven.

Es importante entonces ver lo que plantea el autor sobre cómo desde los fragmentos de narrativas en donde se hacen presentes la recriminación y la queja, lo que se generan son nuevas quejas, recriminaciones y daños al otro, ya que las habilidades se desarrollan o se

hacen evidentes en la medida en que las interacciones con otros y otras muestran que son útiles y viables en el contexto. Por otro lado, también es importante dar pauta a visibilizar las voces particulares de los hijos, respetar su individualidad para el desarrollo de las capacidades internas como lo propone Nussbaum (2012) y dar paso a creer que las interacciones con otros construyen y forman actitudes que responden a las necesidades del contexto.

Contrario a lo que socialmente ha sido naturalizado como es el reconocimiento desde lo negativo, el conflicto enfocado hacia la violencia y no como una oportunidad para el aprendizaje y la transformación de las realidades, está haciendo que las relaciones que se establecen a nivel familiar y entre pares lo hagan ajenos a transformaciones personales y sociales positivas que aporten a la construcción de paz en todos los contextos donde los individuos se desenvuelven.

Un reconocimiento constante de las habilidades y posibilidades de hijos y estudiantes genera en ellos cambios en su forma de percibir y proyectarse en el mundo, crea nuevas realidades basadas en el reconocimiento de la diferencia y de las estructuras que influyen directamente en la configuración del sujeto, es decir de la influencia que tiene el conjunto de sistemas que hacen parte del mundo de los individuos, en este caso de los jóvenes, de sus familias y del colegio y a su vez de éstos enmarcados en políticas sociales, sistemas culturales y concepciones del mundo que han ido ratificándose o transformándose de generación en generación. La conciencia que da a las familias y al colegio este hallazgo del presente estudio lleva a plantear nuevas estrategias de acercamiento y construcción de relaciones tanto al interior de la familia, como al interior del colegio.

Una forma de hacer tangibles los cambios y la percepción que se tiene de hijos, estudiantes y docentes y de los contextos de los que cada uno hace parte es a través del lenguaje y los procesos de comunicación. El rescate del lenguaje como parte primordial de la construcción de realidades permite ampliar las posibilidades de generación de estrategias para mejorar procesos de convivencia y para hacer transformaciones significativas en el individuo que redunden en la transformación del contexto cotidiano que habitan.

Comunicación

Para esta categoría un factor que se encuentra en los hallazgos es cómo las familias y los estudiantes recurren al diálogo desde sus propias concepciones como forma de interrelación lo que genera situaciones positivas y cambios de comportamiento.

Así, una de las formas en las que más se ponen en evidencia las concepciones de vida y las formas de ver e interpretar el mundo es a través del lenguaje. Para el caso de la presente investigación, la falta de reconocimiento por parte de la familia de las potencias de los hijos y desde la escuela hacia los estudiantes, cierra las puertas a la búsqueda de alternativas de solución a las dificultades que se dan en esos contextos y en esa medida se pierde la posibilidad de dar solución al conflicto a través del diálogo generativo que busca crear nuevas realidades. Al respecto Echeverría (2003) ratifica la importancia que tiene esa comunicación que tanto las familias como los estudiantes exponen en sus narrativas y es que:

“toda proposición, toda interpretación, abre y cierra determinadas posibilidades en la vida, habilita o inhibe determinados cursos de acción. A esto hacemos referencia cuando

hablamos del poder de distintas interpretaciones: a su capacidad de abrir o cerrar posibilidades de acción en la vida de los seres humanos. (p.27).

Así, cuando en la categoría comunicación se hace referencia a las posibilidades que da al estudiante un cambio en las actitudes, formas de referirse a él mismo y formas de relación entre éste y el profesor se ratifica lo que Gergen (2007) plantea y es que el lenguaje es un medio pragmático a través de cual se construyen verdades locales. El hecho de que las familias con quienes se trabajó utilicen de forma unidireccional el lenguaje y además lo utilicen sólo para expresar quejas y reclamos hace que la comunicación se establezca desde el desconocimiento del otro. Esto también lleva a establecer realidades basadas en la carencia que se convierten a la vez en una realidad inamovible que permea indudablemente todos los microsistemas que en los cuales el individuo se desenvuelve, tal como plantea Brofenbrenner (1987) en su modelo ecológico.

Otro de los hallazgos de la investigación, en esta categoría, tiene que ver con la utilización que las familias hacen del lenguaje en sus formas de relacionarse. Un ejemplo de ello es el lenguaje utilizado como forma de queja, transmisión y recordación constante de las dificultades que tiene la familia o un miembro de ella. El desconocimiento del papel del lenguaje como generativo, suscita en los miembros de la misma su utilización como único medio para desahogar sus temores, ambiciones y formas de percibir al otro, pero siempre desde lo negativo y a través de la violencia. Al analizar los fragmentos de narrativas se encuentra que muchas de esas formas de juzgamiento y exteriorización del pensar y sentir se da debido a la repetición de patrones similares en las familias y entornos en los cuales los

individuos se desenvuelven. Cuando las familias y los estudiantes dan mayor valor y uso al lenguaje deficitario dan lugar a la construcción de realidades que llevan a la violencia, la incertidumbre y la repetición de patrones en donde se perciben los miembros de la familia y compañeros de colegio como parte de un problema y no como una posibilidad para enriquecerse desde la diversidad y la diferencia. Frente a esto Gergen (1994, en Gergen, 2007) plantea:

“El lenguaje es, en esencia, un medio diferenciador, en donde cada palabra separa aquello que se nombra o indica, de aquello que no lo es (ausente, contrario). Por tanto, cada vez que declaramos lo que es pertinente o lo que es bueno, usamos palabras que privilegian ciertas existencias, al tiempo que empujan hacia los márgenes de lo ausente y lo contrario. Un énfasis en el fundamento material de la realidad suprime o devalúa lo espiritual; un énfasis en el mundo tal como es observado socava sutilmente las creencias en lo no visto e intuitivo, etcétera. En efecto, por cada realidad, hay alteridad. Todas estas propuestas concuerdan con la visión de la realidad como construida socialmente” (p.331, 332).

Cuando las familias expresan que un estudiante es perezoso o está lleno de ira, se limita la posibilidad de ser una persona activa o con sentimientos de tranquilidad y felicidad. Por el contrario cuando se piensa y expresa que un hijo o un estudiante es activo, creativo u otras formas desde las que se manifiestan las potencias, se da la posibilidad del desarrollo de las capacidades del individuo.

La concientización que hacen las familias que participan en la investigación y que tiene que ver con la importancia que dan al lenguaje, debe permear también la concientización de las mismas con relación a la importancia del contenido del lenguaje utilizado. Cuando esto viene dado desde la comunicación de debilidades o desde la recriminación y la anulación del otro, esa misma realidad se va materializando a través de las acciones que ese dispositivo negativo activa.

De otro lado, las familias y estudiantes en sus narraciones hacen reconocimiento del diálogo como forma de acercamiento y reflexión con el otro. El lenguaje y el diálogo utilizados por las familias y estudiantes participantes de la investigación no se establecen en doble vía, sino desde la mirada paterna, materna o desde el docente como se aprecia en los resultados del estudio; es decir que no sólo hablan los padres y los hijos escuchan, sino que los hijos también tienen derecho a expresarse y esperan ser escuchados. Echeverría (2012) expone y argumenta al respecto que:

“Cuando hacemos una afirmación o una declaración, suponemos la existencia de alguien que escucha incluso en nuestras conversaciones privadas, actuamos simultáneamente como el que habla y el que escucha. Si al conversar con otra persona hacemos una afirmación o una declaración, el «otro» desempeña su papel esperado en la danza conversacional tan sólo escuchando. En la danza lingüística de las promesas, se espera de este «otro» más que meramente escuchar. Se espera de ambos” (p.55).

Por esta razón, lo que se encuentra en la investigación es que contrario al postulado de Echeverría (2012), la unidireccionalidad del discurso presente en las familias de la

investigación están teniendo un discurso predominante tienen que ver con la voz del adulto mostrando certezas y derecho al juicio.

Las familias y los estudiantes buscan conocerse y entablar diálogos generativos en pro de la convivencia pacífica, la construcción de paz y el cambio de actitudes establecidas como negativas para cada uno, pero para ello se hace necesario generar estrategias de acercamiento y encuentro entre las familias y entre ellas y sus hijos desde los postulados teóricos propuestos en una nueva forma de establecer lenguajes generativos. En esa medida, la búsqueda de espacios de relación y conocimiento entre pares, de conocimiento y diálogo permanentes entre la familia y la escuela y la generación de actividades que permitan reflexionar y hacer ajustes en la forma de nombrarse y reconocerse los unos a los otros, promueve prácticas relacionales mediadas por la escucha, el lenguaje propositivo y de reconocimiento del otro desde sus posibilidades, como estrategia de mejoramiento de la convivencia y de fortalecimiento de la autoestima y autoconcepto de los hijos o estudiantes. No se debe olvidar, que dentro de los hallazgos obtenidos, muchos de los mensajes enviados por la familia generan confusión en los hijos en relación con el concepto que los estudiantes tienen de sí mismos.

Luego de haber puesto en conversación y análisis lo que se ha planteado desde las categorías de familia, habilidades sociales y personales y comunicación, en el estudio se entra a plantear lo pertinente en la categoría de convivencia y construcción de paz, ya que en ella se pone en evidencia la huella que han dejado las interacciones del joven con su familia y a partir de allí la realidad que los estudiantes han creado alrededor y a propósito suyo.

Convivencia y construcción de paz

En estas dos categorías, se dieron hallazgos sobre las ideas de convivencia y paz que predominan en padres y estudiantes con la premisa de ausencia de conflicto en las relaciones, y en ocasiones este se asocia con agresión, de igual manera se tiene la idea de paz como estado universal que debe ser alcanzado por todos los individuos en un mismo tiempo.

También se encontró potencial ético en cada individuo para deconstruir y construir sus vivencias y transformar situaciones así como ausencia de comunicación efectiva en el grupo familiar y escolar y entre estos dos contextos.

En este sentido, dentro de esta categoría se aborda la convivencia desde la capacidad de ser y reconocer al otro, y la paz como construcción conjunta que puede ser aprendida y enseñada, en las interacciones relacionales que se establecen entre los individuos, lo que en diálogo con autores como Muñoz (2008), Lederach (2009), Caballero (2010), Galtung (2003) y Loaiza (2014), y los hallazgos obtenidos en la categoría convivencia y construcción de paz, arrojan algunos puntos de encuentro.

Se evidencia que la falta de respeto entre los miembros de un grupo, en casa o en la escuela da lugar a injusticias y por tal a inequidad entre los individuos, hallazgo contrario a lo planteado por Muñoz (2001 en Loaiza, 2014), cuando afirma que justicia y equidad, que son de gran relevancia en la construcción de paz, concebida esta última por Lederach (2009), como “una cualidad en continua evolución y desarrollo de las relaciones” y por Loaiza (2014)

como un proceso activo de negociación permanente con el otro y, por lo tanto, en la búsqueda continua de nuevas y mejores formas de relacionamiento entre los sujetos, que bajo la premisa de la práctica en valores y ausencia de violencia, con mediación del diálogo, el uso de un lenguaje generativo, cuidado del cuerpo y la mente, además de la integración del individuo con participación. Es decir con una concepción integral que aborda las dimensiones social, ecológica e interna, que posibilita cambios en la vida de cada individuo y a partir de la cual se habla de múltiples paces. Planteamiento con puntos de encuentro en relación con hallazgos como que padres y estudiantes, se expresan ideas de convivencia y construcción de paz, como conceptos relacionados en donde la convivencia está asociada a estar juntos para compartir y vivir desde los valores como el respeto, en un ambiente de tranquilidad y cooperación mutua entre los integrantes del grupo, lo que en concordancia con lo planteado por Galtung (2003) “la paz se refleja a nivel de interacción positiva cooperativa y de amistad” p. 106. Sin embargo, al haber ausencia de manifestaciones de violencia o de conflictos, es considerada por Galtung (2003 en Loaiza, 2014) como paz perfecta. Además, se tiene la idea, tanto en padres como en estudiantes, de paz como ausencia de conflictos, lo que para Muñoz (2008) es paz negativa.

De acuerdo con Caballero (2010), el conflicto como inherente a las relaciones humanas, no debe ser considerado como algo negativo, sino que por el contrario, ser visto como una fuerza motivadora de cambio personal y social, y el relación con Galtung (2003), en cuanto que al ser aceptado el conflicto y regulado en forma pacífica, permite una solución creativa, para satisfacer las necesidades de otros. Planteamientos algo contrarios con lo encontrado en el estudio por lo menos en relación con la idea que se tiene de convivencia,

como estar bien con los otros sin la presencia del conflicto, pero que además es asociado con agresión, y por ello tiene connotación negativa, ya que es visto por padres y estudiantes como algo que genera dificultad relacional entre los estudiantes en la escuela y entre los integrantes del grupo familiar, en casa. Sin embargo, en concordancia con lo planteado por Caballero (2010), se acepta el aprendizaje que dejan los conflictos que mal orientados han generado algún tipo de violencia.

En ocasiones, se relaciona el conflicto con agresión, contrario a lo planteado por Muñoz (2008), quien afirma que los conflictos son propios de la condición humana y significan que a partir de estos se posee la capacidad para generar situaciones nuevas con la posibilidad de posicionarse ante muchos acontecimientos, ya sea por necesidades, intereses, objetivos o formas de ver distintos, ya que las posiciones de los demás pueden enriquecer a los individuos, ampliando sus posibilidades de elección, lo que aunado a las posibilidades de aceptación y diálogo, se convierten en un beneficio para los implicados dentro del conflicto. Estos planteamientos dan fundamento a lo manifestado por los y las estudiantes quienes a pesar de ver el conflicto como aquello que no debe darse para que se establezcan buenas relaciones entre los miembros de un grupo, sí afirman haber obtenido aprendizaje de aquellas situaciones donde su inadecuada mediación ha desembocado en agresión ya sea verbal o física, lo que ha permitido en algunos de ellos un cambio de actitud, frente al trato con el otro basado en el respeto y el diálogo. Esto en concordancia con Lederach (2009), quien ve en el conflicto una oportunidad de aprendizaje, desde su potencial para transformar y reconstruir relaciones. De igual manera, se reconocen colegio y familia, como lugares en los que se posibilita la convivencia, aunque se manifiesta que en ocasiones se convierten en lugares donde la

convivencia se vuelve complicada, porque se dificultan las relaciones. Así mismo, identifican quién o qué facilita o dificulta la convivencia en estos contextos, lo que dialoga con el planteamiento de Muñoz (2008): “la Paz existe en aquellos procesos conflictivos donde se alcanza el máximo de bienestar posible” (p. 28). Otro hallazgo interesante es que se incluyen las mascotas como seres que promueven la convivencia, en los diferentes contextos. Lo que da cuenta de la dimensión ecológica, que junto con la dimensión social y la interna permite que se produzcan las múltiples paces, según el planteamiento de Loaiza (2014).

En este sentido, los conflictos a pesar de ser vistos como situaciones negativas, después de afrontarlos se convierten en oportunidades de aprendizaje personal, que le permite al estudiante tomar decisiones respecto a sus posibles actuaciones futuras para con el otro, pero a la vez constituye bienestar para el grupo al que se pertenece, ya que el conflicto se aborda de una forma diferente, lo que posibilita ver el potencial ético que tienen los y las estudiantes para contribuir en la construcción de paz, aunque en ocasiones se tengan dificultades para hacer expresión de éste, hallazgo que entra en diálogo con la idea de que todo individuo posee un potencial para aportar a la convivencia y la construcción de paz, y que basado en la práctica de valores le posibilita guiar sus actuaciones y tomar decisiones de manera autónoma ante las diversas situaciones. En los padres se encuentran que sus aportes a la convivencia, enmarcados en la deconstrucción de acciones, relacionadas con el trato hacia sus hijos, evidencia un potencial ético - reflexivo que da cuenta del reconocimiento de aciertos y desaciertos, respecto al otro. Sin embargo, en algunos padres hay dificultad para el desarrollo de este, por la forma como interactúan con los hijos, las acciones y el lenguaje utilizado hacia ellos. En este sentido se manifiesta que el trato inadecuado hacia el hijo, hija o

acudiente, produce una respuesta de disgusto en él y se optan por la desobediencia. Contrario a lo que plantea Ibarrola (2003), sobre las habilidades en relación con la convivencia, donde destaca elementos que justifican la importancia de la educación emocional y el desarrollo de las habilidades sociales para llevar una adecuada convivencia. Este planteamiento va acorde con el de Gergen (2007) sobre la mirada apreciativa que se debe hacer del otro.

En este sentido, se manifiesta consensuar acciones de apoyo y reciprocidad, como estrategia para la convivencia familiar, en la que se identifica la colaboración como deber de todos los integrantes de la familia, al interior de ella, hallazgo que va acorde al planteamiento de Nussbaum (2012) sobre potenciar la salud física y emocional de los y las niñas y jóvenes con atención mediada por el afecto, y con el mismo Ibarrola (2003), quien habla de la importancia de la educación emocional para llevar una adecuada convivencia. Sin embargo, se evidencia en algunos padres y acudientes desconocimiento sobre los efectos negativos que puede tener en el comportamiento de los y las estudiantes el trato inadecuado, al que los someten en ocasiones al sentirse sin autoridad ante ellos, pero también se observa potencial en ellos para deconstruir situaciones pasadas y reconstruir sobre ellas nuevas opciones de trato desde el afecto, que permitan establecer una mejor relación con sus hijos e hijas, acorde al planteamiento de Gergen (2007) sobre el uso de lenguaje generativo y la mirada apreciativa hacia el otro.

De otro lado, en la escuela, la vivencia del potencial ético no se asume de la misma forma que en casa, por parte de algunos estudiantes, percibiéndose una dualidad de comportamiento en ellos, según el contexto y los individuos con los que se relacione. Además,

se manifiesta carencia de honestidad y respeto por el otro, llegando incluso a la agresión. Aquí se ve la necesidad que plantea Nussbaum (2012) de incluir en las prácticas educativas acciones que relacionen los saberes, habilidades individuales y se fortalezca a nivel individual y familiar la autoestima, la comunicación, la vivencia en valores y la construcción ética. Sin embargo, se observa que muchos estudiantes reconocen en su actuar y en la interacción con otros, estos valores, y se asumen como parte de un grupo, lo que se manifiesta en las acciones de socialización que realiza. De igual manera, los y las jóvenes afirman que en las relaciones convivenciales debe haber transparencia (honestidad) y buen trato. Al revisar a Cataño (2004), hay sintonía de este hallazgo con lo expuesto en su trabajo, los estudiantes consideran teóricamente el respeto como un término asociado a la convivencia, sin embargo, en sus prácticas relacionales no se evidencia su interiorización. De otra parte, algunos hallazgos, se relacionan con lo planteado por Nussbaum (2012) sobre las prácticas homogenizantes de la escuela, en las que se silencia la voz de muchos estudiantes, coartando la expresión de sus sentires, ya que según los estudiantes, no se propician continuamente momentos de participación en la escuela.

En la familia se da inicio al reconocimiento del otro con establecimiento de una construcción relacional diferente entre los miembros del grupo. También se manifiesta que las acciones de los niños, niñas y jóvenes están influidas por las dinámicas que se dan en su contexto cotidiano. Sin embargo, esas formas de actuar pueden deconstruirse y reconstruirse para ofrecer otras posibilidades de relacionamiento, identificar potencialidades en el otro sin emitir juicios que lo afecten negativamente. Aquí confluyen planteamientos como el de Gergen (2007) sobre la deconstrucción y reconstrucción de las situaciones, y el uso del

lenguaje generativo, para lograr una transformación en el individuo. Pero también el planteamiento de Nussbaum (2012), referido al apoyo que debe hacer la sociedad al desarrollo de las capacidades, por medio de la educación, y nuevamente, el planteamiento de Ibarrola (2003) sobre la importancia de la educación emocional y el desarrollo de habilidades sociales para lograr una adecuada convivencia, por parte de las y los niños y jóvenes.

Además, se da cuenta de la paz como un proceso de construcción continuo y complementario entre los contextos familia- escuela, en los que se presentan los aprendizajes básicos, referidos hacia las prácticas relacionales basadas en valores. Los hallazgos dan cuenta de un reconocimiento de la labor realizada en el colegio para abordar los conflictos. Del mismo modo se evidencia el reconocimiento que de la escuela se hace a la familia sobre su aporte en los procesos escolares, particularmente en lo que se refiere al aspecto convivencial, en el que se resalta la importancia del acompañamiento familiar en el proceso de formación de los y las hijas. Además, se manifiesta la relevancia de un trabajo conjunto familia- escuela, en donde la labor realizada en la escuela, sea reforzada en casa y viceversa. Aquí hay nuevamente coherencia con los planteamientos de Nussbaum (2012), sobre el deber de la escuela de promover encuentros en los que se propicie el fortalecimiento de la comunicación, autoestima, la vivencia en valores y la construcción ética, lo que posibilitaría la convivencia y la construcción de las múltiples paces en la comunidad, que en concordancia con la propuesta de Gergen (2007), quien resalta la importancia del uso de un lenguaje afectivo en las relaciones intrafamiliares y las prácticas relacionales fundamentadas en valores, siendo de particular importancia el respeto y la tolerancia para convivir. Además, se manifiesta que el diálogo, asociado a la responsabilidad de las acciones, se convierte en otra

estrategia para abordar el conflicto en casa. Hallazgo que resulta similar al obtenido por Cataño (2004), en el que tanto padres como estudiantes, piensan en el dialogo como fundamental para la convivencia, ya que por este se llega a consensos con los demás individuos.

De otro lado, algunos estudiantes manifiestan cambio de percepción en el auto-concepto, por los comentarios positivos que escuchan sobre sí, por parte de los demás compañeros. Este hallazgo se respalda muy bien con el planteamiento de Gergen (2007), sobre la labor de la escuela para con los estudiantes y familias en el rescate de sus voces para dar otra mirada sobre cómo se llevan a cabo los aprendizajes y como se relacionan los individuos con otros y consigo mismos. De otra parte, estudiantes en sus prácticas relacionales con los compañeros, presentan comportamientos particulares y manifiestan en algunos fragmentos de narrativas que practicar el respeto, es poco motivador. Sin embargo, las acciones personales que aportan a la convivencia, pasan por el reconocimiento de sí mismo y por la aceptación que manifiestan los demás integrantes del grupo. Ideas que muestran relación con lo planteado por Ibarrola (2003), sobre la escuela como espacio de interacción, en la que también son importantes los aspectos emocionales como el bienestar personal y el conocimiento de sí mismo, como eje de un proceso educativo.

Otro hallazgo importante fue sobre la perdida de la autoridad de los padres con sus hijos e hijas, al parecer por la poca exigencia que se hace de la disciplina desde el hogar, con proyección de estas actitudes a escenarios como la escuela. De igual manera, los acudientes manifiestan no representar autoridad en la familia, y algunos de ellos como cuidadores, deben

postergar las acciones formativas hasta la llegada de los padres, al finalizar la jornada laboral, por lo que el estudiante evade sus responsabilidades de forma reiterada. En este hallazgo se observa a nivel general carencias en la comunicación que se establece entre los diferentes integrantes del grupo familiar e incluso se extiende al contexto escolar, ya que allí también los estudiantes afirman falta de diálogo con sus docentes. Además, los padres también manifiestan que en ocasiones falta comunicación efectiva entre escuela y familia, hecho que podría mejorarse atendiendo el planteamiento de Gergen (2007), sobre realizar un enriquecimiento del discurso teórico para mejorar la comunicación con los otros. Y con el planteamiento de Lederach (2009), cuando afirma que se debe minimizar la comunicación deficiente y mejorar el entendimiento entre los individuos, lo que facilita espacios para la expresión de los sentimientos.

En suma, los hallazgos obtenidos en esta categoría sobre el comportamiento de los y las estudiantes, se relacionan con el trato que reciben de sus padres o acudientes, sus vivencias en el hogar y en la escuela en la que según afirman, en ocasiones son influenciados por algunos compañeros, se les brinda pocas posibilidades de participación en la toma de decisiones y ven como la comunicación es deficiente en ambos contextos, casa y escuela. Pero también se observa tanto en los estudiantes como en sus padres o acudientes potencial ético para la construcción de la convivencia, aunque se dificulte la expresión de ese potencial, en algunos de ellos. De ahí, la importancia de la escuela, para reforzar procesos, motivar esfuerzos y aprovechar la confluencia de las diversas situaciones para generar cambios en sus dinámicas.

Escuela

La escuela como sitio de encuentro de individuos entre los que se establecen diversas interacciones relacionales fue tomada en el presente trabajo como una de las categorías en la que se obtuvieron hallazgos como la escasa participación que se da a los estudiantes sobre las decisiones que se relacionan con ellos dentro de las dinámicas escolares, con la consiguiente imposición de normas por parte de algunos actores educativos. Además, la consideración por parte de los padres sobre la labor docente, y una mirada deficitaria sobre los cambios que ha tenido la escuela respecto a la exigencia de normas hacia los estudiantes.

De esta manera, dichos resultados se ponen en diálogo, con autores como Alvarado y Cols (2012), y Loaiza (2014), quienes plantean los procesos educativos como escenarios para generar estrategias en las que se potencien las subjetividades políticas en un proceso de deconstrucción y reconstrucción permanentemente, para que los individuos entiendan su realidad, puedan transformarla y crear nuevas realidades en colectivo. De esta forma, la escuela puede convertirse en un espacio democrático, en la que se debe procurar una convivencia pacífica, donde los niños, niñas y jóvenes se configuren como sujetos políticos con sentido de equidad, justicia social y responsabilidad, poniendo en marcha normas de reciprocidad, con el objetivo de superar la desigualdad y construir redes de acción social y política, para posibilitar construcción de procesos que se permitan la práctica de la democracia. Con una formación de sujetos con la capacidad de actuar y generar alternativas que permitan la vida en colectivo desde la convivencia. Aquí se rescata la participación de los y las niñas y jóvenes como sujetos importantes en la toma de decisiones y en la construcción de escenarios de paz. Planteamiento contrario a los hallazgos obtenidos en la categoría, ya que

se refiere por parte de los y las estudiantes pocas oportunidades de participación en la escuela, como ocurre con la toma de algunas decisiones sobre las medidas a implementar, como en el caso de la disponibilidad de los baños para el público en general sólo en determinadas horas, o las decisiones tomadas por algunos actores educativos sobre las acciones frente a faltas cometidas. En este sentido, los y las estudiantes consideran la imposición de normas de manera autoritaria, lo que también les afecta su convivencia. Esto sumado a la falta de espacios para el diálogo y la expresión de sentires sobre las vivencias de ellos y ellas en el contexto.

Los hallazgos anteriormente mencionados, permiten ver algunos vacíos en la institución en la que se llevó a cabo el presente estudio, ya que hay escasa participación de los estudiantes en los procesos escolares, y aunque se procura hacer un trabajo consensuado basado en valores, atendiendo al proyecto institucional educativo de ciudadanía y convivencia, (PIECC), falta trabajar en varios aspectos, lo que deja ver distancia de la realidad allí vivida con los planteamientos de Alvarado et al. (2012), sobre una escuela que construya currículos transformadores, permitiendo vivenciar la paz, con la realización de proyectos de impacto positivo para su comunidad, y en los que se reconozca las potencialidades de cada individuo y se les permitan desarrollar allí dichas potencialidades, con formación en valores éticos y morales y con acciones que promuevan los talentos.

La escuela como el espacio donde confluyen diferentes actores educativos ya sean padres, familiares u otros individuos como acudientes de los y las estudiantes, y sobre ella, cada quien con una percepción diferente, de acuerdo a sus propias vivencias, se encontró por

parte de los padres una mirada de consideración y respeto a la labor docente y se evidenció una mirada deficitaria y en ocasiones de resignación, acerca de la transformación que ha tenido la escuela, con cambios en las dinámicas que allí se desarrollan, y el afecto en ella de las problemáticas sociales, lo que da cuenta según Gergen (2007) de cómo las narraciones permiten el intercambio social y la expresión de sentimientos y emociones. Así mismo, se hace una mirada de la escuela actual desde la carencia, en relación a cambios en la práctica de valores desde el espacio escolar, en las que se exigía y hasta se imponía el respeto por la norma, sin importar el sentir del individuo, y se hace contraste con las prácticas actuales. Mirada que en diálogo con el planteamiento de Gergen (2007) desprecia y desacredita, y en oposición a esto hace una invitación a la mirada apreciativa de las realidades y de los sujetos. De igual forma, algunos padres, consideran que las dinámicas escolares en relación con la convivencia, han sido parte de procesos cambiantes originados por la fluctuación de la población, con repercusión directa sobre la escuela, esto también desde mirada carencial, al igual que se hace comparación del colegio con otros, sin considerar la particularidad de cada institución en su contexto.

Como segundo escenario de socialización, la escuela también es el medio en el que los y las estudiantes entretejen diversas relaciones, en las que el conflicto llevado inadecuadamente se convierte en violencia verbal e incluso física y según los hallazgos realizados algunas de las causas que generan violencia entre ellos son las relaciones de pareja, el sentirse delatado ante los docentes por consumo de sustancias psicoactivas, o por la misma sustancia psicoactiva. También, se afirmó que en otros contextos la violencia ha llegado al punto de afectar la integridad de un individuo.

De igual forma, se asume la actitud de no involucrarse en los conflictos presentados entre otros compañeros, aunque se considere que se obra de forma injusta con ellos, con el imaginario que cada quien debe solucionar sus inconvenientes, de forma personal, y fuera de la escuela, para que allí no se enteren. Pero también, se manifiesta apoyo entre los estudiantes para resolver en grupo, los conflictos con violencia, lo que va en contravía de lo planteado por Muñoz (2001 en Loaiza, 2008), las posturas diferentes frente a una situación, mediadas por el diálogo y la aceptación de la diferencia, permiten un beneficio mutuo y posibilitan las múltiples paces, porque se regulan los conflictos de forma pacífica. En concordancia con este planteamiento, algunos estudiantes manifiestan que el conflicto mal manejado conlleva a continuar con este, lo que impide cambios positivos a nivel relacional de quienes han sido afectados, pero se puede observar que cuando se asume el conflicto de forma reflexiva, hay aprendizaje y transformación a nivel personal. Además, se manifiesta conciencia frente a la implicación que tienen los enfrentamientos violentos en la vida de las personas, y la prevalencia de las prácticas relacionales basadas en valores sobre todo acto agresivo, hallazgos que dialogan con Muñoz (2008), en su planteamiento sobre como el conflicto propio de la condición humana, debe ser visto como una oportunidad de generar situaciones nuevas.

Dentro de la investigación, en la escuela se le atribuye al conflicto una visión negativa y se relaciona con la presencia de violencias, por lo que allí se le da manejo desde las relaciones de autoridad y en ocasiones, de manera vertical por parte de padres y docentes, ya que el estudiante en ocasiones, ante una situación de conflicto, acude al adulto para que medie en ella, sin embargo, las decisiones por parte de los padres, tienden al castigo y al aislamiento,

ejerciendo de esta manera la autoridad vertical sobre los menores. De igual forma, la normatividad escolar, en relación con el uso del baño sólo en determinados momentos, afecta la convivencia de los estudiantes, porque de alguna manera repercute en la relación que él establece con sus compañeros y con los docentes, y a la vez los desmotiva para estar en clase, como se afirma en alguna narrativa. Y en relación con los padres, expresa la necesidad de generar alguna estrategia de comunicación entre el colegio y la familia para coordinar acciones de manera cooperativa escuela - casa, puesto que consideran necesario que los y las niñas y jóvenes identifiquen patrones de autoridad y así poder exigirles el cumplimiento de sus deberes. En estos hallazgos, se observan acciones en contravía de la propuesta de Alvarado et al. (2012), en la que se plantea como objetivo fundamental de la escuela, formar sujetos bajo la premisa de la práctica de los valores pero capaces de discernir entre lo que les es perjudicial o no, promoviendo su autonomía, bajo preceptos éticos, y no desde el miedo y el autoritarismo. De igual manera, la escuela debe ser un escenario de construcción de paz, en el que se realicen acuerdos de convivencia, de tal forma que se canalicen las decisiones colectivas del autogobierno. Esto permite pensar dinámicas escolares mediadas por el diálogo y la autonomía (Alvarado y Cols. 2012).

Es entonces, desde la apuesta teórica retomada de los diferentes autores anteriormente citados durante el presente estudio y particularmente en la propuesta de Escuelas como Territorios de Paz, realizada por Alvarado y Cols. (2012) y en diálogo con los resultados obtenidos en esta investigación, se pone de manifiesto la necesidad de transformar las prácticas escolares, en las que se piensen múltiples y diversos escenarios de participación democráticos para los niños, niñas y jóvenes, donde se les motive y permita ser partícipes de

las dinámicas escolares, y potenciar su actitud crítica frente a la realidad, y de allí construir nuevas realidades a nivel escolar, familiar y social. Así mismo, generar espacios de participación para otros actores educativos como la escuela de padres, en los que se permita discusión sobre temas del proceso educativo de los estudiantes y se realice una construcción conjunta de las estrategias a desarrollar para mejorar la comunicación entre ambos contextos escuela –casa.

De igual manera, la escuela debe desarrollar una labor en la que se plantee un trabajo que comprometa simultáneamente tanto los procesos educativos como a los individuos que allí confluyen ya sean docentes, padres o estudiantes, puesto que las relaciones dadas al interior de las familias van permeando los microsistemas en los cuales habitan los individuos, tales como la escuela y particularmente el grupo de amigos. De esta forma, se plantean las siguientes conclusiones que abren una puerta a nuevas formas de ver la familia y sus dinámicas en relación con la construcción de paz y convivencia en la escuela.

Conclusiones

A partir de las propuestas teóricas, los estudios previos, los hallazgos encontrados y expuestos en los resultados, se generó el diálogo entre la teoría y los fragmentos de narrativas ubicados en las categorías del estudio, de esta manera en el presente acápite se evidencia que las relaciones dadas en la familia y que hacen parte del diario vivir de los estudiantes, estructuran de manera significativa su subjetividad y que a partir de la transformación de las dinámicas familiares se pueden generar nuevas maneras de ser y actuar potenciando las habilidades sociales y personales de los individuos. Del mismo modo, se evidencia cómo a partir del lenguaje que dentro de la investigación se presenta con un enfoque generativo y constructor de realidades se pueden establecer nuevas estrategias de comunicación e interrelación con otros, reconociéndolos desde sus potencias y posibilidades creando así nuevas realidades que fomentan el respeto por la diferencia y el rescate de las múltiples voces fundamentales para la construcción de paz y convivencia en los diferentes contextos relacionales.

Es así que, en el presente estudio se denota una gran cualidad de los seres humanos y es la apertura a narrar, a contar su vida, al relato con los otros y otras, condición que permite considerar que las distintas formas comunicativas constituyen una herramienta fundamental para visibilizar, reflexionar y transformar tanto acciones como entornos. Los jóvenes por su lado también narran y relatan sus experiencias en tonos y apuestas comunicativas que se salen de la charla común, ellos cantan, juegan y se relacionan de manera particular, desde lo cual

cuentan y permiten evidenciar su percepción de la escuela, del amigo, de la familia, de su vida, esa es la forma de narrativa en él y la joven.

Se identifica en múltiples hallazgos a la familia como un sistema vivo y dinámico acorde a la perspectiva sistémica, que se ha reconfigurado en el tiempo, estando presentes las diversas conformaciones y dinámicas familiares marcadas por la influencia de patrones culturales que en este caso dan relevancia especial a las conformaciones tradicionales de familia, a los roles de género y a la naturalización de las violencias como forma de relacionamiento y demarcación de la autoridad. Sin embargo, aunque se reconoce la familia como sistema en interacción con diferentes miembros y escenarios, le cuesta transformarse en relación con los retos que implican los hijos e hijas jóvenes para dar apertura a formas de comunicación flexibles pero con normas claras que determinen el funcionamiento del hogar y las dinámicas familiares basadas en interacciones más funcionales entre los padres y los hijos tal como se propone desde la perspectiva sistémica.

Se encuentra que los modos de relacionamiento familiar están mediados por el afecto y la estabilidad emocional de sus miembros. Se hace evidente que subsistemas de pareja deficientes generan impacto en el desarrollo emocional de los hijos o hijas relacionado con actitudes de desapego, abandono, desmotivación, o desinterés. Estas situaciones se acentúan cuando los padres o cuidadores tienden a generar tipos de compensaciones materiales y a ser permisivos tras la excusa del hijo sin padre o madre que requiere protección especial, aportando a la formación de hijos con escasa valoración del esfuerzo y la responsabilidad tras

un entorno familiar que no ha formado para afrontar obstáculos sino para intervenir de forma protectora ante ellos.

Tomando en consideración los aportes de la perspectiva sistémica se permitió considerar junto a las familias y a los estudiantes que las diferentes formas de comunicación permiten acercar o alejar realidades. Las modificaciones en el tipo de tonos y lenguaje utilizado en las interacciones familiares, permiten generar cambios en la conducta de los hijos o hijas que recaen no solo en la dinámica familiar, sino también en la escolar. Donde los participantes reconocen que la mediación de los valores aprendidos y vivenciados en el hogar cobran sentido en las formas relacionales de los hijos en los diferentes escenarios de interacción.

Se reconoce en los hallazgos el alto grado de vinculación de la familia extensa como sistema de apoyo en la conformación familiar y su intervención en el cuidado de los hijos o hijas. Siendo importante desde el enfoque sistémico aportar para que las ventajas ganadas por este sistema desde el acercamiento y los lazos de confianza que depositan los y las jóvenes en ellos, así como su intervención en la estabilidad psicológica y emocional, constituya una oportunidad de transformación de actitudes y comportamientos desde una mirada de la potencia que redunde en el fortalecimiento y superación de la dificultad relacional de estos estudiantes denotada en los registros y por diversos actores en la escuela.

Se reconoce en el estudio que los sujetos en las dinámicas relacionales tienden a generar interacciones que se enlazan a la empatía, la camaradería y el afecto. Por tal, es

importante que el sistema fundamental de la familia sea el lugar donde se aprendan estas virtudes y que las dosis compartidas de ello no se limiten por la edad de sus miembros o su género. Este es uno de esos pequeños cambios que redundan en grandes efectos no solo a nivel familiar sino social.

La familia influye significativamente en la construcción de la subjetividad de sus hijos y de allí, se derivan las construcciones que ambas instancias hacen de la realidad y del contexto en el cual se desenvuelven. Reconocer ésta situación y su papel de familia tiene implicaciones en sus prácticas cotidianas, en las voces que comienzan a rescatar o silenciar y éstos factores son determinantes para los procesos de socialización y relacionamiento de sus hijos con pares en el colegio y con ellos mismos en la familia.

Por lo anterior, justificar las prácticas de relacionamiento y reconocimiento deficitario en los núcleos familiar y escolar desde los patrones culturales y de crianza aprendidos, lleva en muchas ocasiones a establecer diferentes formas de violencia, en lugar de aportar a lo que Nussbaum plantea como el buen vivir, que no es más que la práctica de las capacidades humanas y el ejercicio de la justicia y a partir de allí de la libertad.

Para el caso de los estudiantes, en ellos se hace evidente un patrón cultural que han interiorizado y viene dado desde las mismas perspectivas y opiniones que las familias han establecido dentro de los procesos de comunicación. Por ello, en determinados casos hablan de las malas amistades y de su necesidad de apartarse de ellas, en lugar de establecer y ver a los pares como seres con capacidades, potencias y posibilidades de transformación. En los

estudiantes se evidencian prejuicios y estereotipos sociales en los cuales el bueno y el malo, se encuentran establecidos y reconocidos a nivel de comunidad y a partir de ellos se hacen enjuiciamientos de tipo inclusive moral. Esto surge no sólo de lo cultural, sino a nivel de colegio de la constante réplica que hace de los estos mismos patrones.

De otro lado, para los estudiantes es claro que una forma de incidir en la convivencia es el manejo de un lenguaje adecuado acompañado de las acciones, por lo que se percibe en fragmentos de sus narrativas, la intención de buen trato con los otros, sin perjuicio propio. Además en su percepción, sobre aquello que le afecta en la convivencia, incluyen las mascotas como seres que la promueven, idea que denota potencia en su concepción sobre la influencia de otros seres en la vida de los individuos.

Se reconoce que los valores y normas adquiridas desde las dinámicas familiares también inciden en las formas de pensar y actuar de los y las estudiantes, en otros espacios de socialización. Así mismo, las familias establecen como necesario la creación de ambientes propicios en casa para la interiorización de normas y para hacer reconocimiento de las cualidades de los y las jóvenes, buscando que ellos se reconozcan desde una mirada positiva y no desde el déficit.

Comentarios sobre el consumo de sustancias psicoactivas en el contexto escolar, y otras evidencias físicas ha propiciado la creación de ciertas medidas de control en algunos espacios escolares, para evitar que lugares de uso público se conviertan en sitios de permanente consumo de esas sustancias, de ahí la importancia de propiciar procesos

comunicativos, entre padres e hijos y escuela- estudiantes, acordes y pertinentes con el fin de aportar a los procesos de convivencia y paz, dentro de las dinámicas de la escuela, con repercusión a nivel familiar.

Algunos padres y estudiantes realizaron la deconstrucción y reconstrucción de acciones ejercidas por ellos hacia otros, logrando reconocimiento de sus aciertos y desaciertos, lo que posiblemente pueda permitir transformación a nivel personal para contribuir con la desnaturalización de la violencia presente en la forma como se interactúa con el otro, sus acciones y lenguaje utilizado. Esto permite resaltar las potencias de los individuos, para transformar acciones, lo que junto al uso de un lenguaje generativo, motivado por la visión positiva de las realidades le pueda permitir acercar a los demás desde el respeto y el afecto.

Por su lado, el presente estudio hace un llamado a las políticas que reglamentan la protección a menores a buscar la forma de socializar y dar claridad a los padres de familia sobre las conductas que desde la política son sancionables y que se encuentran relacionadas con el uso de las formas de violencia que atenten contra la integridad del menor. Estas no buscan intervenir en los procesos formativos respetuosos con la integridad física y psicológica del menor que se lleven a cabo en la familia.

En diálogo con la perspectiva sistémica, se hace necesario revisar en las familias cómo se están construyendo las relaciones familiares para deconstruir y reconstruir formas horizontales de interacción, donde se pueda evidenciar un papel dinámico en los hijos e hijas jóvenes y se de apertura como los propone Nardone y Cols (2003) para que los hijos o hijas

enfrenten diversas experiencias de la vida, que los llevará a forjar la autonomía, la confianza en sí mismos, la reafirmación de la confianza y comunicación dentro del hogar. Sin duda esto podría ser posible si se desestructuran las dinámicas de control autoritario y se activan las formas de negociación de padres a hijos y más en esta etapa de la juventud.

Se ve la necesidad de un trabajo fuerte en la práctica de valores, que si bien son enseñados y promovidos en la familia y en la escuela, debe realizarse un trabajo conjunto y comprometido de parte de los actores educativos en estos contextos, en lo que se tiene poca confianza ya que por las actuales conformaciones familiares y sus dinámicas orientadas por las necesidades socioeconómicas hacen pensar en este como una utopía, quedando, limitado dicho esfuerzo a las estrategias que se puedan desarrollar desde el colegio para realizar actividades eventuales que motiven a la participación activa de los padres en los procesos educativos de sus hijos e hijas.

Una limitante identificada es el tiempo que se cuenta para aportar más directamente en las acciones de la institución educativa relacionadas con la convivencia y la familia, por ello sería importante abordar desde el proyecto de escuelas de padres de la institución, acciones puntuales de crianza y de relacionamiento familiar que contribuyan a aislar toda forma violencia que repercuta en los hijos e hijas y que influyen en las relaciones de socialización en la escuela.

Se observa la percepción de la escuela, desde las prácticas de antaño, en las que se exigía y hasta se imponía el respeto por la norma, sin importar el sentir del individuo, y se

hace un contraste con las prácticas actuales, desde una mirada deficitaria, al igual que se hace con la labor inclusiva de la escuela, en relación a los y las estudiantes que allí confluyen, por diversas situaciones. Además, el fenómeno de la movilidad estudiantil, provoca comentarios desde el déficit y la rotulación, sin darse la posibilidad de considerar las condiciones particulares del otro u otra, lo que hace necesario no solo reafirmar lazos de respeto y equidad hacia los demás, sino mayor incidencia formativa en los talleres de padres con el diseño de estrategias que motiven su asistencia activa participación, ya que se evidencia baja asistencia a las reuniones programadas ampliamente difundidas.

Frente a la problemática de la escuela se ve la necesidad de generar acciones transformadoras y de construcción conjunta en los escenarios contextuales como el colegio y la familia. De igual forma, la valoración, el sentido y el objeto de la escuela debe reflexionarse en conjunto con la familia y la comunidad para transformar los imaginarios, ya que el objeto de la escuela aún se aborda desde una mirada tradicional como el lugar que corrige y sanciona como forma de controlar las acciones de los y las estudiantes.

De esta investigación surge la necesidad de abordar otros actores importantes en el proceso educativo de los y las estudiantes como son los docentes, ya que dentro del presente estudio no se contempló su participación, lo que se constituye en uno de los límites del presente estudio, y sería interesante realizar un trabajo con ellos para conocer sus sentires sobre el trabajo que realizan en sus clases para aportar a la convivencia y a la construcción de paz en la escuela.

El presente estudio hace un llamado a establecer que si la mirada que se genera desde la familia frente al joven se diera desde sus posibilidades, su realidad personal y social cambiaría y el acompañamiento se haría desde la exploración, reconocimiento y potenciación de sus habilidades. Se hace entonces necesario dotar de diversas oportunidades a los hijos para el desarrollo de sus potencias y la interacción en escenarios que les permitan ponerlas en escena.

Entonces, fortalecer acciones que permitan descubrir el potencial y habilidad de los estudiantes y de los miembros de las familias y las posibilidades que da tener al interior de las mismas y la institución educativa procesos de comunicación y relación generativos permite transformaciones frente a los procesos de confianza, empatía, amor y retroalimentación constante entre las tres instancias.

En cuanto a los procesos de comunicación y lenguaje es necesario establecer nuevas formas de comunicación que lleven al individuo a que tanto su lenguaje como lo que a través del mismo se genere en él, haga reconocimiento de sus potencialidades y habilidades. De igual forma, en los modos de relacionamiento es necesario tener en cuenta los tonos de voz que se utilizan, los subtextos que nacen el lenguaje no verbal y de todos los patrones culturales que influyen constantemente en la forma como se ve un individuo y cómo se juzga él mismo y su familia, que a su vez reproduce dichos patrones, generando círculos de deterioro y desconocimiento de las capacidades del otro y la naturalización de la violencia como forma de resolver conflictos.

En la convivencia escolar al igual que en la casa como en otros contextos, dentro de la interacciones relacionales se presentan conflictos, como inherentes que son a la condición humana, sin embargo en ocasiones estos conflictos sin una adecuada regulación, se transforman en diversas formas de violencia. En la escuela la visión que se tiene sobre la transformación del conflicto está relacionada con el manejo de autoridad en ocasiones de forma vertical por parte de padres y docentes, con la intención de corregir los comportamientos de los involucrados en el evento, ante lo cual se concibe de la mejor forma la propuesta de Alvarado y Cols. (2012), la que se plantea que el objetivo de la escuela debe ser formar sujetos, críticos, autónomos, con preceptos éticos en sus acciones.

Para finalizar, el presente estudio pretende dejar inquietudes más que respuestas generalizables que lleven a interpretaciones sesgadas de la realidad y al desconocimiento de los individuos y sus dinámicas. Es decir, que la investigación lleva a establecer nuevos interrogantes frente a cómo vincular asertivamente a las familias cuando hay conocimiento de que por parte de ellas se generan prácticas que afectan los procesos relacionales, frente a cómo minimizar o disminuir los factores familiares que inciden en la subjetividad de los estudiantes y los llevan a pensarse de forma deficitaria y en esa medida leer en sus pares las mismas acciones negativas creando espirales de resolución violenta del conflicto, entre otras. Además, sería importante ahondar en futuras investigaciones acerca de cómo las prácticas educativas de los docentes abordan el tema de convivencia y escuchar las voces de otros actores educativos de la escuela como son las personas de servicios generales, guardas de seguridad o personal que presta atención en la tienda escolar sobre sus acciones y la incidencia en la convivencia escolar.

En síntesis, en el presente estudio se evidenció la importancia que tiene la familia dentro del proceso educativo basado en valores, como primer escenario de socialización de los y las jóvenes y de la escuela como segundo escenario, sin embargo, aunque se observa la escasa comunicación, el limitante del tiempo familiar y las realidades contextuales, también se manifiesta el potencial afectivo y ético por parte de los padres de familia, los y las estudiantes que posibilita la transformación de sus prácticas relacionales para construir nuevas realidades, en donde se tenga en cuenta su participación, sus voces, sus sentires dentro del proceso educativo y dinámica familiar, para sentirse parte de la construcción de sus mundos.

Referencias

Abramovay, M. (2015). Violencia en las escuelas. Hacia la inclusión de los jóvenes en la construcción colectiva de estrategias de prevención. Diálogos del SITEAL. Recuperado de: <http://flacso.org.br/files/2015/09/DG-SITEAL-Miriam-Abramovay-9-9-2015-1.pdf>

Almada, F. (2013, 01 de agosto). Se impulsará las responsabilidades de los niños y adolescentes como sujetos de derechos. Ministerio de Educación de Paraguay. Recuperado de: http://www.mec.gov.py/cms_v2/entradas/293439-se-impulsara-las-responsabilidades-de-los-ninos-y-adolescentes-como-sujetos-de-derechos

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina, M. C., Patiño, J. A. (2012). Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad de Manizales, CINDE, 2012.

Ander-Egg, E. (1999). El taller una alternativa de renovación pedagógica. En magisterio del Río de la Plata (Ed), *El taller como sistema de enseñanza-aprendizaje* (pp. 9-19). Buenos Aires, República Argentina. Recuperado de: <https://uacmtalleresliterarios.files.wordpress.com/2011/02/el-taller-como-sistema-de-enseñanza-aprendizaje.pdf>

Berroterán, P, E. (2015). Aportes a la comprensión y abordaje de las relaciones presentes en el sistema familiar de las y los adolescentes vinculados al sistema de responsabilidad penal del Centro Especializado Puente Aranda de la ciudad de Bogotá (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional- CINDE, Bogotá, Colombia.

Bonilla, C, E., Rodríguez, S, P. (1997). Más Allá del Dilema de los Métodos. La investigación en Ciencias Sociales. 3ª Edición Santa Fe de Bogotá, Ediciones Uniandes. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/26062421/Mas-alla-del-dilema-de-los-metodos>

Bueno, C. G, I., Díaz, Y. A., Corredor, J. C, E. Rojas, F. M, R. (2007). Un acercamiento a la Gestión del conflicto escolar, a partir de los programas Ariadna y Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá. Facultad de educación, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós

Caballero, J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. Revista Paz y Conflictos. N° 3. ISSN: 1988-7221. Recuperado de: http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea5.pdf

Cámara de Comercio de Bogotá. 2015. Programa para la gestión del conflicto escolar, HERMES. Recuperado de :

<http://www.centroarbitrajeconciliacion.com/contenido/contenido.aspx?conID=279&catID=970>

Cataño. B. (2014). Caracterización de las prácticas de convivencia escolar en la educación básica primaria de la institución educativa fe y alegría José María Vélaz. (tesis de maestría).

Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Recuperado de:

<http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1971/1/Tesis%20biblioteca%20Claudia%20Cata%C3%B1o.pdf>

Creswell. J. (2007). Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches. University of Nebraska, Lincoln. Second Edition.

Echeverría, R. (2003). Ontología del Lenguaje. Chile. Ediciones Lom S.A. Sexta Edición.

Freire, P. (1997). La educación como práctica de libertad. Traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XXI Editores

Galtung, J. (2003) Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización, Bilbao, Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Colección Red Gernika. Traducción Teresa Toda.

Genette, G. (1966). *Fronteras del relato, análisis estructural del relato*. Buenos Aires, República de Argentina. Recuperado de:

<http://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/fronteras-del-relato-genette.pdf>

Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo Social, aportes para el debate y la práctica*. Traductoras y compiladoras, Ángela María Estrada Mesa, Silvia Diazgranados Ferráns — Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales Andes, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.

Henao, R., López, D., Mosquera, E. (2014). *Narrativas de jóvenes sobre los sentidos de convivencia pacífica en la escuela*. (Tesis de Maestría) Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud . Universidad de Manizales , Manizales, Colombia. Recuperado de :
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1498/1/TESIS%20DE%20GRADO.pdf>

Ibarrola, B. y Delfo, E. (2003). *Sentir y pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 3 a 5 años*. Ed. Paidós.

Jurado, M. & Verger, K. (1996). *Función y disfunción de los lóbulos frontales*. *Revista de Psicología conductual*. Universidad de Barcelona. 4, (3). 323-336.

Lederach, J., & Shupp, J. (1985). *¿Conflicto o Violencia? Busquemos Alternativas Creativas*.

Lederach, J. (2009). El pequeño libro de transformación de conflictos. Good Books, Intercourse, PA 17534, EEUU.

Ley 12 de 1991. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Enero 22. Colombia .

Recuperado de:

http://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf

Loaiza, J. (2014). Desarrollo Teórico de la categoría Paz. Documento de trabajo construido a partir de las reflexiones del Equipo del proyecto "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz".

López, V. (2014). Convivencia Escolar. Apuntes educación y Desarrollo Post-2015. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Vol. 4.

Recuperado de:

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3551:apuntes-educacion-y-desarrollo-post-2015&catid=296&Itemid=966&lang=es

Maxwell, J. (1996). Qualitative Research Design. An interactive Approach. Londres: Sage Publications. Traducción de Alicia Itatí Palermo.

Maxwell, J. (2007). Qualitative Research Design. Recuperado de

<https://researchrundowns.files.wordpress.com>

Ministerio de Educación Argentina (2015). Políticas Socioeducativas. Recuperado de:

http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=1390

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), (1998). Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos. Recuperado de:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_9.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!. Recuperado de:

http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), (2013). Ley de Convivencia Escolar 1620. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-322486.html>

Ministerio de Educación Nacional de Ecuador (2014). Guía de acoso escolar- *Basta de Bullying! No te quedes callado!*. Recuperado de: [http://educacion.gob.ec/wp-](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Gu%C3%ADa-pr%C3%A1ctica-para-el-abordaje-del-Acoso-Escolar.pdf)

[content/uploads/downloads/2014/08/Gu%C3%ADa-pr%C3%A1ctica-para-el-abordaje-del-Acoso-Escolar.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Gu%C3%ADa-pr%C3%A1ctica-para-el-abordaje-del-Acoso-Escolar.pdf)

Ministerio de Educación Paraguay (2010). Manual Didáctico para la Prevención e Intervención del Acoso Escolar. Recuperado de: http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/5830

- Ministerio de Educación del Perú. (2015). Oficina General de comunicación Social y Participación Ciudadana- OGECOP. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/ogecop/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). Ley N° 29719 Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. Junio 2011. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/files/551_201110261644.pdf
- Minuchin, S. y Fishman, H. (1984). Técnicas de Terapia Familiar. Buenos Aires. Argentina: Editorial Paidós.
- Naciones Unidas. (1999). Resoluciones aprobadas por la asamblea general 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de: http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf
- Naciones Unidas. (2002). Resolución aprobada por la Asamblea General [sin remisión previa a una Comisión Principal Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010. Recuperado de: http://www3.unesco.org/iycp/kits/Resolutions%20UN/sp_57_6.pdf
- Nardone, G., Giannotti, E., y Rocchi, R. (2003). Modelos de Familia. Conocer y Resolver los problemas entre padres e hijos. Barcelona: Herder. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/163379064/Giorgio-Nardone-Modelos-de-Familia-pdf#scribd>

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Argentina.

Muñoz, F. (2008). *La paz. Manual de paz y conflictos*. Instituto de la paz y los conflictos. España: Universidad de Granada.

Myers, D. (2000). *Psicología Social*. Sexta edición. Bogotá: McGraw Hill. Colombia.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós, 2000.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo Humano*. Barcelona:

Paidós, 2000. Recuperado de

[Http://www.otrodesarrollo.com/desarrollohumano/GoughEnfoqueCapacidadesNusbaum.pdf](http://www.otrodesarrollo.com/desarrollohumano/GoughEnfoqueCapacidadesNusbaum.pdf)

Neira, V., Duarte, L., Ayala, N., Campos, C. & Duque, L. (1994). *La participación: dialéctica entre necesidades e intereses*. Tesis de grado. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.

Ortega, R. (1997). *La Convivencia Escolar: Qué es y cómo abordarla*. Programa Educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de educación y Ciencia. Junta Andalucía. España. Recuperado de: <http://harcelement-entre-eleves.com/images/presse/convivenciaqosarioortega.pdf>

Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Las familias: Sistemas Interaccionales y Construcciones Relacionales, Dialógicas, Sociales, Culturales e Históricas. En Alvarado, S. V. y Ospina, H. F, Editores Académicos (2014). Socialización Política y Configuración de Subjetividades. Construcción Social de Niños, Niñas y Jóvenes como Sujetos Políticos. P. 225 – 263. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Manizales: Universidad de Manizales; Sabaneta: Cinde.

Palacio, M. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. Revista latinoamericana de estudio de familia. Vol. 1, enero - diciembre, 2009. pp. 46 – 60. Recuperado en: http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/rlef1_3.pdf

Plan Nacional Decenal De Educación 2006 – 2016. Pacto social por la educación. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_version_interactiva.pdf

Rentería, R. L, F. & Quintero, R. N., G. (2009). Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe Uribe de Ciudad Bolívar, en la jornada de la mañana. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co>

Ruíz, A. (1997). Las Contribuciones de Humberto Maturana a las Ciencias de la Complejidad y a la Psicología. Recuperado de http://www.inteco.cl/articulos/005/texto_esp.html

Sandoval, M. L., Moreno, C. (2008). Virginia Gutiérrez de Pineda: Aportes al desarrollo del pensamiento social, del conocimiento de la familia y la formación de nación en Colombia.

Recuperado de: http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/virajes10_5.pdf

Secretaria de Educación del Distrito. 2014. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia.

Documento Marco. Recuperado de:

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documento/leccion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/01_documento_marco_pecc.pdf

Secretaria de Educación del Distrito. 2014. Lineamiento pedagógico en educación para la

ciudadanía y la convivencia. Recuperado de:

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documento/leccion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/02_lineamiento_pedagogico_educacion_para_la_ciudadania_y_la_convivencia.pdf

Anexos

Anexo 1. Carta presentación del Proyecto de Investigación

SEÑOR
WILSON CAJAMARCA
Rector Garcés Navas IED
La Ciudad.

Reciba un cordial saludo:

La presente tiene como fin solicitar el espacio en su institución para realizar la aplicación de los instrumentos de la fase de campo del estudio social denominado: “Construcción de paz y convivencia en la escuela, a partir de las narrativas de estudiantes de grado sexto y séptimo y sus familias” como trabajo de investigación para optar el título de Magister, del programa de maestría en Desarrollo Social y Educativo Convenio Universidad Pedagógica Nacional- CINDE.

La investigación tiene como objetivo “Comprender las concepciones sobre la paz y la convivencia de las y los estudiantes de grado sexto y séptimo con dificultades relacionales y de sus familias y aportar en la generación de procesos de convivencia pacífica en la escuela”.

La información se obtendrá desde 2 talleres con padres, 2 talleres con estudiantes y entrevistas a padres y a estudiantes en diferentes momentos, por lo cual se solicita la autorización para grabar y tomar fotografías, toda esta información tendrá uso únicamente con fines académicos es decir como parte del material para la tesis de los investigadores del cual se publicará un artículo en una revista de educación Por lo cual se conformará un grupo con estudiantes de sexto y séptimo y sus acudientes.

Se solicitará el consentimiento de participación voluntaria a los padres de familia, así como la autorización de participación de su hijo o hija y también desde una socialización con el grupo de estudiantes invitados se diligenciará un asentimiento de participación.

Se aclara que la información obtenida no deberá generar ninguna consecuencia en el desempeño de los participantes dentro de la institución y no tendrá ningún tipo de beneficio de tipo material o económico. Y que por el contrario si motivará esfuerzos y acciones desde los participantes por construir ambientes de convivencia y paz. Por otro lado, la realización de los talleres y entrevistas se programarán de común acuerdo con los padres y estudiantes y la institución educativa en la primera reunión.

Agradecemos la colaboración y la apertura de los espacios que la institución nos pueda ofrecer.

Atentamente;

Equipo Investigador: YENNY ALBA - AURA ÁLVAREZ - ADRIANA DAZA
Bajo la tutoría de MARIA CAMILA OSPINA ALVARADO.

Anexo 2. Carta de invitación para padres de familia

Bogotá, D.C. Marzo de 2015

**Señores
Padres de Familia y Estudiantes
Garcés Navas IED
Bogotá.**

CARTA DE INVITACION

La presente tiene como fin comunicarle que en la institución se llevara a cabo el estudio denominado: **“Construcción de paz y convivencia en la escuela, a partir de las narrativas de estudiantes de grado sexto y séptimo y sus familias”** realizado por un grupo de investigación social, de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social convenio Universidad Pedagógica Nacional-CINDE.

La investigación tiene como objetivo “Comprender desde las narrativas de estudiantes de grado sexto y séptimo con dificultades relacionales y sus familias, cómo conciben la paz y la convivencia para generar procesos de convivencia pacífica en la escuela”.

El trabajo se compone de 2 talleres con padres, 2 talleres con estudiantes de los grados sexto y séptimo y entrevistas a los mismos, en diferentes momentos, por lo cual se conformará un grupo con estudiantes de sexto y séptimo y sus acudientes. El primer día de reunión se acordará la fecha para los encuentros.

La participación es voluntaria tanto de los padres de familia como de los estudiantes, así como la autorización de participación de su hijo o hija. Es importante aclarar que la información obtenida será utilizada únicamente con fines académicos, es decir como parte del material para la tesis de los investigadores del cual se publicará un artículo y no busca generar consecuencias en el desempeño pedagógico de los participantes dentro de la institución. Si el padre o estudiante deciden retirarse pueden hacerlo pero con aviso previo.

Como grupo investigador estamos convencidos que contando con la colaboración de ustedes podemos hacer de Colombia un país mejor, por cuanto se busca incidir en la vida de la comunidad y más exactamente en el grupo con el que convive su hijo(a) y en su familia para orientar la construcción de una convivencia pacífica y por ende de la paz en el contexto de la escuela y la familia.

Por todo lo anterior, lo invitamos a participar de la primera sesión para padres se llevará a cabo el día _____ del mes _____ del año 2015.

Cordialmente,
IED Garcés Navas
Grupo Investigador

Favor enviar su confirmación firmando esta colilla.

Yo _____ CC. N° _____
de _____

padre de familia del estudiante _____
del grado _____

Confirmando mi asistencia a las reuniones programadas por el grupo investigador.

Firma _____

Teléfono Fijo _____ Celular _____

Anexo 3. Formato consentimiento informado a acudientes para autorizar a los estudiantes en la participación de la investigación acudientes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ACUDIENTES

Yo, _____
identificado(a) con cédula de ciudadanía No. _____ de
_____, en calidad de padre, madre o acudiente del estudiante
_____, del curso ___ del Colegio
Garcés Navas - Jornada Tarde; he sido invitado (a) a participar del estudio social denominado:
**“Construcción de paz y convivencia en la escuela, a partir de las narrativas de estudiantes de
grado sexto y séptimo y sus familias”** como trabajo de investigación, del cual tiene
conocimiento las directivas del colegio. Para tal fin, se me ha explicado de manera clara y
concreta los objetivos y aspectos generales del estudio y se me ha dado respuesta a las
inquietudes planteadas al respecto. Por lo anterior, ACEPTO como acudiente participar y
autorizo para que mi hijo o hija participe.

Dejo constancia de autorización expresa para hacer registros de:

- Grabación de voz SI___ NO ___
- Video SI___ NO___
- Fotografías, en las que se ve el rostro SI ___ NO___
- Fotografías en las que no se ve el rostro SI___ NO___

Además la participación en los 2 talleres y entrevistas, los cuáles serán utilizados únicamente con fines académicos es decir como parte del material para la tesis de los investigadores del cual se publicará un artículo en una revista de educación y hacen parte del material audiovisual como apoyo a la investigación en mención. Las actividades se realizarán en las instalaciones del colegio con una programación informada oportunamente.

Además de lo anterior, acepto que mi participación o la de mi hijo, no tendrá ningún tipo de beneficio de tipo material o económico, por tanto no habrá de mi parte ningún tipo de requerimiento ya sea al grupo investigador o la Institución Educativa Distrital Garcés Navas en la cual se lleva a cabo el estudio.

Se me ha informado que los resultados del estudio me los darán a conocer, y que mi participación y la de mi hijo o hija no traerá ninguna consecuencia en su desempeño en el colegio. Que como padre puedo decidir retirarme pero con aviso previo.

El presente consentimiento se firma en la ciudad de Bogotá, a los _____ días del mes de _____ del año 2015.

Cordialmente

FIRMA
NOMBRE
C.C. No.

Anexo 4. Formato de Consentimiento padres o acudientes para su participación en la investigación

CONSENTIMIENTO PADRES O ACUDIENES

Saludo fraterno a todos ustedes

Los estamos invitando a participar en un estudio social denominado: **“Construcción de paz y convivencia en la escuela, a partir de las narrativas de estudiantes de grado sexto y séptimo y sus familias”**, ustedes pueden decidir si aceptan o no esta invitación.

Durante **dos** encuentros que realizaremos junto a otros padres o acudientes en la Institución Educativa Distrital Garcés Navas, vamos a trabajar desde talleres lúdicos y conversaciones ya que buscamos escuchar las voces de ustedes acerca de la convivencia y la paz.

Si después de haber firmado este documento o incluso durante los dos talleres que tendremos, se arrepienten de la participación en el proceso, pueden retirarse, pero antes deben contarnos para poder hacer los ajustes necesarios.

Durante estos encuentros vamos a hacer registros de audio, video, fotografías o entrevistas, los cuáles serán usados en la elaboración de material audiovisual como apoyo a la investigación que les hemos contado. A continuación marca con una X si permites realizar:

- Grabación de voz SI___ NO ___
- Video SI___ NO___
- Fotografías, en las que se ve el rostro SI ___ NO___
- Fotografías en las que no se ve el rostro SI___ NO___

Las directivas del colegio están informadas y han autorizado que los invitemos a participar de este estudio. Se ha aclarado que la información obtenida no deberá generar ninguna consecuencia en el desempeño de los participantes dentro de la institución y no tendrá ningún tipo de beneficio de tipo material o económico.

En este momento pueden hacer todas las preguntas que tengan, si después de que les contestemos las dudas deciden participar, firma o escribe tu nombre abajo.

Yo, _____, confirmo que me han leído este documento y que entiendo la información que me han dado, que la persona encargada ha respondido mis preguntas y por tanto quiero participar.

Firma padre, madre o acudiente
CC.

Firma investigador

Anexo 5. Formato Asentimiento Informado para los y las jóvenes

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS Y LAS JÓVENES

¡Hola!

Te estamos invitando a participar en un estudio social denominado: **“Construcción de paz y convivencia en la escuela, a partir de las narrativas de estudiantes de grado sexto y séptimo y sus familias”**, tú puedes decidir si aceptas o no esta invitación.

Durante dos encuentros que realizaremos junto a otros niños que estudian como tú en la Institución Educativa Distrital Garcés Navas, vamos a realizar algunos talleres en los cuales vamos a pintar, dibujar, hablar, entre otras actividades. Es importante que sepas que no hay cosas buenas o malas en lo que dices, haces o piensas, solo debes hacer y responder lo que tú consideres, para nosotros es muy valioso lo que quieras decir, ya que buscamos escuchar las voces de ustedes acerca de la convivencia y la paz.

Si después de haber firmado este documento o incluso durante los dos talleres que tendremos, te arrepientes de la participación en el proceso, puedes retirarte, pero antes debes contarnos para poder hacer los ajustes necesarios.

Durante estos encuentros vamos a hacer registros de audio, video, fotografías o entrevistas, los cuáles serán usados en la elaboración de material audiovisual como apoyo a la investigación que te hemos contado. A continuación marca con una X si permites realizar:

- Grabación de voz SI___ NO ___
- Video SI___ NO___
- Fotografías, en las que se ve el rostro SI ___ NO___
- Fotografías en las que no se ve el rostro SI___ NO___

Las directivas del colegio y tu familia están enterados que te hemos invitado a participar de este estudio.

En este momento puedes hacer todas las preguntas que tengas, si después de que te conteste las dudas decides participar, firma o escribe tu nombre abajo.

Yo, _____, confirmo que me han leído este documento y que entiendo la información que me han dado, que la persona encargada ha respondido mis preguntas y por tanto quiero participar.

Firma o nombre del Joven Firma padre, madre o acudiente Firma investigador
D.I. No. _____ CC.

Anexo 6. Entrevista Semiestructurada para estudiantes

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA JOVENES

OBJETIVO: Profundizar en el conocimiento e imaginarios que tienen los jóvenes frente a lo que es la convivencia y paz y la forma como se construyen.

Tiempo: **1 hora**

A continuación vamos a realizar una serie de preguntas orientadoras que nos va a permitir encontrar y escuchar lo que usted piensa, cree y siente acerca de algunos elementos que hacen parte de nuestra investigación. Es importante resaltar que el material recogido será utilizado únicamente como parte de una tesis que puede ser expuesta en la universidad y en algunas revistas de educación.

PREGUNTAS

PREGUNTAS DE CONTEXTUALIZACION

- ¿Me recuerda su nombre?
- ¿Cuánto años tiene?
- ¿Con quién vive?
- ¿Vive cerca de la institución educativa?

PREGUNTAS QUE INDAGAN SOBRE LA CATEGORIA FAMILIA

- ¿Cómo son las relaciones que se manejan en su familia?
- ¿Qué actividades realizan en familia?
- ¿Con qué miembro de su familia le gusta hablar más o contarle sus cosas? ¿Por qué?
- ¿Cómo es la relación con sus padres?
- ¿Con qué miembro de su familia se identifica más? En casa ¿A quién le tiene más confianza?
- ¿Por qué se identifica con él o ella?

PREGUNTAS QUE INDAGAN SOBRE LA CATEGORIA HABILIDADES SOCIALES Y PERSONALES

- ¿Cómo considera que lo perciben las demás personas y por qué?
- ¿Cuáles son las cualidades que lo destacan cuando se relaciona con los demás?
- ¿Cómo cree usted que sus pares lo describen?
- ¿Qué características considera importantes a la hora de relacionarse con los demás?
- ¿Cuándo llega a un grupo nuevo cuáles son las acciones que realiza para hacerse partícipe y ser aceptado en el mismo?

PREGUNTAS QUE INDAGAN SOBRE LA CATEGORIA CONVIVENCIA

- ¿Cuál es la idea que usted tiene de convivencia?
- ¿Cómo percibe la convivencia en el colegio?
- ¿Cómo percibe la convivencia en su hogar?
- ¿Cómo percibe la convivencia en su barrio?
- ¿Cómo relaciona la convivencia y la construcción de paz?

PREGUNTAS QUE INDAGAN SOBRE LA CATEGORIA ESCUELAS COMO TERRITORIOS DE PAZ

- ¿Con quién tiene buenas relaciones en el colegio?
- ¿Por qué considera que se presentan esas buenas relaciones?
- ¿Qué situaciones cree originan conflictos en el colegio?
- ¿Cómo se han manejado en el colegio los conflictos que se presentan?
- ¿Qué aprendizaje ha obtenido de estas situaciones?
- ¿Qué acciones o estrategias implementa el colegio para promover la convivencia y la construcción de paz?
- ¿Qué personas considera usted que podrían aportar para la construcción de paz y convivencia en el colegio?
- ¿Cómo podrían aportar estas personas?

PREGUNTAS QUE INDAGAN SOBRE LA CATEGORIA CONSTRUCCION DE PAZ

- ¿Cómo cree usted que se construye la paz en la familia?
- ¿Cómo cree usted que se construye la paz en el colegio?
- Describa alguna situación o evento de su vida donde siente ha vivido momentos de paz.
- ¿Cuáles han sido las características o las acciones de las personas en esos momentos?
- ¿Cuáles ha aprendido cuando ha superado situaciones de conflicto sólo o con su familia y/o amigos?
- ¿Usted establece alguna relación entre convivencia y la construcción de paz? En qué sentido?.
- ¿Qué acciones llevaría a cabo para la construcción de paz en su familia y en el colegio?
- ¿Qué acciones llevaría a cabo para la convivencia en su familia y en el colegio?
- ¿Cuáles pueden ser las acciones para entendernos mutuamente con los demás y promover la paz?
- ¿Cuándo se presenta un conflicto en el hogar, cómo lo solucionan?
- ¿Qué aspectos se fortalecen a nivel familiar cuando se presentan estas situaciones?
- ¿Qué ha aprendido de los conflictos presentados anteriormente, para el manejo de los conflictos posteriores?

Cierre agradeciendo el tiempo y la participación en la entrevista.

Anexo 7. Entrevista Semiestructurada para padres de familia

INSTRUMENTO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA PADRES DE FAMILIA Y/O CUIDADORES

OBJETIVO: Comprender cómo la familia de estudiantes con dificultades relacionales de grados sexto y séptimo, influyen en la construcción de paz y convivencia en la escuela.

Tiempo: **1 hora**

A continuación vamos a realizar una serie de preguntas orientadoras que nos va a permitir encontrar y escuchar lo que usted piensa, cree y siente acerca de algunos elementos que hacen parte de nuestra investigación. Es importante resaltar que la información recogida será utilizada únicamente como parte de una tesis y puede ser expuesta en la universidad y en algunas revistas de educación como material académico.

PREGUNTAS DE CONTEXTUALIZACION

- ¿Me recuerda su nombre?
- ¿Cuántos hijos tiene?
- ¿De qué edades?
- ¿Cómo está conformada su familia?

PREGUNTAS QUE INDAGAN SOBRE LA CATEGORIA FAMILIA

- ¿Cómo son las relaciones que se manejan en su hogar?
- ¿Qué actividades realizan en familia?
- ¿Cuál es el propósito de estas? (para qué lo hacen o para qué les ha servido)
- ¿Cómo es la relación con su hijo o hija?
- ¿Qué hace usted para tener un mejor acercamiento con su hijo o hija?
- ¿Cómo cree que su hijo lo describiría a usted?
- ¿Cómo le parece esa descripción?
- ¿Qué estrategias tiene para mantener la relación con su hijo o hija?

PREGUNTAS QUE INDAGAN SOBRE LA CATEGORIA HABILIDADES SOCIALES Y PERSONALES

- ¿Cómo se describe a sí mismo, en las relaciones con otras personas?
- ¿Qué valores y formas de actuar enseña a sus hijos para relacionarse con los demás?

PREGUNTAS QUE INDAGAN SOBRE LA CATEGORIA CONVIVENCIA

- ¿Cuál es la idea que usted tiene de convivencia?
- ¿Cómo se vive la convivencia en familia?
- ¿Cuándo se presenta un conflicto en el hogar, cómo lo solucionan?
- ¿Cuál es el miembro de su familia que más trabaja por tener buenas relaciones y convivencia en el hogar?

- ¿Qué hace esa persona para mantener buenas relaciones en el hogar?
- ¿Qué cualidades resalta en ésta persona y cómo considera que ayuda en la solución de los conflictos en su hogar?.
- ¿Qué cosas se fortalecen o limitan a nivel familiar cuando se presentan estas situaciones?

PREGUNTAS QUE INDAGAN SOBRE LA CATEGORIA ESCUELA COMO TERRITORIOS DE PAZ *de acuerdo a la propuesta de Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina y Patiño (2012).*

- ¿Cuándo su hijo le cuenta sobre algún conflicto en el colegio usted qué le dice?
- ¿Cómo percibe la convivencia en el colegio?
- ¿Cuál es su percepción frente a las acciones del colegio en la construcción de paz en la escuela?
- Como padre de familia ¿cómo aportaría para promover la convivencia en el colegio?

PREGUNTAS QUE INDAGAN SOBRE LA CATEGORIA CONSTRUCCION DE PAZ y CONVIVENCIA

- ¿Cuándo su hijo le cuenta sobre algún conflicto en el barrio relacionado con peleas, que explicación le da a esos hechos?
- ¿Cómo cree usted que se construye la paz?
- ¿Usted establece alguna relación entre convivencia y la construcción de paz? En qué sentido.
- ¿Cuáles acciones lleva a cabo con sus hijos para la construcción de paz?
- ¿Qué acciones llevaría a cabo con sus hijos en pro de la construcción de paz y convivencia en su hogar?
- ¿Cómo esas acciones contribuyen a la construcción de paz y convivencia en el barrio?
- ¿Cómo esas acciones contribuyen a la construcción de paz y convivencia en el colegio?

Cierre, agradeciendo el tiempo y la participación en la entrevista.

Anexo 8. Taller 1 para Estudiantes

**CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE INFORMACION
TALLER No.1 ESTUDIANTES
POBLACIÓN: ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO Y SÉPTIMO
(Rango de edad: 12 a 14 años)**

MOMENTOS	OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	CATEGORÍAS	RECURSOS
Presentación del proyecto y Asentimiento informado	Explicar a los participantes los objetivos del taller y del asentimiento informado	Se realiza la presentación del equipo de trabajo y del proceso por el cual se generó este espacio y la asistencia de quienes se encuentran allí. Se hace explicación verbal complementada con una presentación en prezzis apoyada de imágenes. Los objetivos de la investigación se muestran teniendo en cuenta la palabra clave de las categorías a abordar, de tal forma que tengan recordación. Complementada con la ayuda visual de carteles, dispuestos alrededor del sitio de trabajo. Luego se les entrega el formato de asentimiento el cual será leído con todos, se resuelven inquietudes para terminar con la firma de este, para participar en la investigación.	30 Minutos		Computador, sonido video-beam Formatos de asentimiento y informado, Grabadora, Cámara digital, Carteles
Bienvenida y apertura	Generar un ambiente de confianza y propiciar la	Pasamos a cada participante media hoja de papel, a continuación le pedimos marcar la hoja y colocársela en un lugar visible. Para conocernos, vamos a	30 minutos	Convivencia Habilidades personales y	Hoja de colores, cinta, marcadores,

	participación activa de los estudiantes en el taller	<p>ubicarnos en parejas que estarán dispuestas en línea recta. A cada participante se le solicita que escriba una palabra positiva que le inspira su compañero. Explicando el por qué? y se lo entrega, a su vez el compañero que lo recibe, cuenta lo que piensa acerca de lo que su compañero le escribió y lo van pegando en un cartel ubicado en la pared. Este cartel permanece durante los siguientes encuentros. Finalmente, cada integrante deja plasmado sobre otro cartel su expectativa sobre la investigación.</p> <p>Es importante recordar que todos deben estar en parejas para realizar la actividad.</p>		sociales	Grabadora, Cámara digital
Sensibilización	Promover un espacio de reflexión para los participantes en el que se evidencie su rol como estudiantes y la directa relación con su entorno educativo, familiar y social	Se muestra un video animado “relacionado con las formas de participación y la comunicación en las relaciones de convivencia” y al finalizar se pide la intervención de los asistentes acerca de cómo el video les recuerda algunos momentos en las escuela, en la familia y en el barrio. Una vez tengamos sus impresiones vamos a comenzar entre todos a identificar situaciones cotidianas que podrían haber evitado y a construir la mejor forma de haber podido abordar dicha situación.	30 minutos	Convivencia pacífica Comunicación	Computador Sonido, video-beam Hojas Grabadora Cámara digital Carteles

<p>Desarrollo de la actividad</p>	<p>Conocer e indagar sobre los imaginarios que tienen los jóvenes frente a la paz y la convivencia en el colegio</p>	<p>Al iniciar esta actividad, se presentan fotografías de diferentes espacios del colegio, de acciones o actividades dentro y fuera de él (salones, entrada de estudiantes, etc) y del barrio. Del mismo modo, se pueden detectar situaciones de riesgo alrededor de la institución. (Estas imágenes son sólo de lugares y no contienen personas en primer plano).</p> <p>A continuación se organizan grupos de dos o tres personas, para elaborar un escrito, canto o dibujo sobre sus experiencias y, respondan las preguntas asignadas, según la siguiente lista para trabajar cada una de sus creaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de situaciones identifican en estos lugares? • ¿En qué otros espacios identifican situaciones de este estilo? • ¿Cómo te sientes ante situaciones de generan problemas de convivencia? • ¿Qué hacen las personas en los espacios que aparecen en el material presentado? • ¿Cuándo piensa en situaciones de conflicto, en cuales de esos lugares piensa? • ¿Cómo se pueden transformar esos conflictos y resolverlos? • ¿Cuáles alternativas propone para 	<p>60 minutos</p>	<p>Escuela como territorio de paz Comunicación Convivencia</p>	<p>Papel, Marcadores, Computador, Sonido, video-beam, Hojas, Grabadora, Cámara digital, Carteles</p>
-----------------------------------	--	---	-------------------	---	---

		<p>convivir en el colegio?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es convivir en paz en la escuela, en la familia? • ¿Qué personas trabajan en pro de la convivencia en el colegio y ¿Qué hacen esas personas para aportar a la convivencia en el colegio? • ¿Qué personas trabajan en pro de la convivencia en la familia? Y ¿Qué hacen esas personas para aportar a la convivencia en la familia? • ¿Qué personas trabajan en pro de la convivencia en el barrio? Y ¿Qué hacen esas personas para aportar a la convivencia en el barrio? <p>Se hace la socialización de los trabajos de cada uno de los subgrupos participantes, ejerciendo escucha activa y detallada de cada una de las intervenciones siendo complementadas con la intervención de los demás grupos.</p>			
Cierre	Generar una memoria de las impresiones de los participantes	Para terminar el taller, cada participante plasma en un muro o cartel (papel craft) una frase del aprendizaje de la actividad y los conceptos manejados en él. Se agradece la participación y se hace la invitación para el siguiente encuentro.	15 minutos		Papel craft, marcadores, Grabadora

Anexo 9. Taller 2 para Estudiantes

**CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE INFORMACION
TALLER No. 2 ESTUDIANTES
POBLACIÓN: ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO Y SÉPTIMO
(Rango de edad: 12 a 14 años)**

MOMENTOS	OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	CATEGORÍAS	RECURSOS
Bienvenida	Brindar un espacio de reencuentro con los participantes que permita crear confianza entre todos	Con el cartel ¡Quienes somos y qué hacemos para construir paz! dispuesta en la pared del fondo donde se lleva a cabo el taller, se recuerda a los participantes las generalidades del proyecto que nos enmarca. En esa misma medida recordar que es importante contar con ellos y su participación constante, ya que de ello depende obtener entre todos un material que permita conocer más sobre las vivencias, voces y narrativas para transformar las prácticas de ellos frente a las categorías propuestas. Se agradece por la asistencia y se les invita a participar activamente.	5 Minutos		Cartel ¡Quienes somos!, Grabadora, Cámara digital
Socialización de la agenda a trabajar	Informar a los participantes los aspectos a tener en cuenta sobre las actividades a realizar	Se ubican los participantes por grupos de 5 y se les plantea un espacio de diálogo en el cual puedan exponer las expectativas que tienen de este segundo taller. Se socializan los aportes y se van colocando las palabra clave en un pliego de papel craft se deja en un lugar visible. Luego se comentan las actividades que se llevarán a cabo durante la jornada, buscando incluir de algún modo los sentires y apuestas de los participantes.	25 Minutos	Comunicación	Grabadora, Cámara digital, Cartel ¡Quienes somos! Papel craft marcadores

<p>Identificación y reflexión sobre la cotidianidad</p>	<p>Indagar en los participantes su percepción de la cotidianidad y las acciones que asume frente a las mismas con el fin de generar nuevos saberes y perspectivas frente a la construcción de paz.</p>	<p>Se organizarán grupos de tres estudiantes y se les entrega un pliego de papel craft para que dibujen un árbol grande. Luego se les invita a comentar los eventos, circunstancias o escenas, observados en la casa, en el colegio, en el barrio durante el tiempo transcurrido entre el primer taller y este segundo, en las cuales pudieron evidenciar elementos de los trabajados en el primer taller (una situación en la que se generó conflicto, y cómo se abordó hacia la construcción de paz o a la convivencia pacífica, etc). A cada grupo se le asigna solo un contexto para trabajarlo (casa colegio, barrio).</p> <p>Para ello, se pasaran tarjetas azules para contexto colegio, tarjetas verdes para contexto familia y tarjetas amarillas para contexto barrio. En ellas escribirán ¿qué tipo de situación se presentó en el colegio, o en casa o en el barrio?, según el tema dado y la pegaran en el tronco del árbol; en las raíces, escribirán en las tarjetas ¿qué acción u acciones originaron esa situación? Y en las ramas pegaran ¿qué consecuencias trajo la situación? Finalmente, en el fruto, escribirán ¿qué pensó en ese momento?; ¿cómo maneja una situación de éste tipo?; ¿tuvo en cuenta lo trabajado en el taller anterior?; ¿qué actitudes debería asumir ante estas circunstancias?, ¿qué aprendió de esta situación? ¿cómo aplica lo aprendido a su vida diaria? cada tarjeta debe contener el punto de vista de</p>	<p>40 Minutos</p>	<p>convivencia pacífica</p> <p>Escuela como territorio de paz</p>	<p>Tablero acrílico, marcadores borrable, Grabadora Cámara digital, Cartel ¡Quiénes somos! Papel craft Tarjetas azules, verdes, amarillas</p>
---	--	--	-----------------------	---	---

		<p>cada participante. <i>(basado en el árbol del conflicto de Save the children)</i></p> <p>Se socializan los trabajos de cada grupo, buscando escucha activa a los puntos de vista de los demás grupos y participantes. Esto permitirá observar y generar en conjunto acciones concretas que se pueden llevar a cabo y que ellos consideran pertinentes acerca de su agenciamiento por la paz. Se puede anotar en un tablero, las acciones ejecutadas y las propuestas que realice el grupo.</p>			
Socialización de realidades	Generar un espacio de diálogo en el cual se visibilicen las voces de los participantes y sus percepciones y análisis sobre la realidad inmediata	<p>Proyección del CORTOMETRAJE: EL HOMBRE ORQUESTA y a partir de este se trabaja con el grupo las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo la situación representada en el video se relaciona con situaciones del colegio?</p> <p>¿Cómo se puede relacionar, el video con alguna situación presentada en el aula de clase con los compañeros?</p> <p>¿Con qué personaje se identifica y por qué? O ¿Qué personaje del video presenta una situación similar a la suya?</p> <p>Teniendo en cuenta las situaciones mencionadas observadas en la escuela y, ¿Qué acuerdos podemos realizar, para contribuir a la convivencia pacífica? Esto</p>	40 minutos	<p>convivencia pacífica</p> <p>Escuela como territorio de paz</p>	<p>Pliegos de papel periódico con bosquejo del barrio o colegio, colores, temperas, marcadores Grabadora Cámara digital, Cartel ¡Quiénes somos!</p>

		<p>¿cómo lo podemos aplicar en la vida cotidiana?</p> <p>¿Qué otras acciones podrían contribuir a la convivencia y a la construcción de paz, teniendo en cuenta las diversas formas de pensar y actuar de los sujetos?</p> <p>¿Cómo los actores educativos permiten que haya construcción de paz en las interrelaciones que establecen al interior del grupo? ¿Por qué?</p>			
<p>Construyendo el concepto de familia</p>	<p>Construir de manera colectiva y de acuerdo a la percepción de cada participante el concepto de familia y los elementos relevantes que la sustentan.</p>	<p>Cada uno de los participantes realizará un dibujo de la familia en hojas tamaño carta, en donde colocarán a cada integrante del núcleo familiar y aquellos a quienes considere parte de su familia. Del mismo modo, plantearán una palabra con la cual definan la familia. Una vez terminado el ejercicio se ubican por grupos de tres personas y se disponen a un diálogo sobre la familia basándose en las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuáles son las actividades que comparten en familia en las que la pasan muy bien? ¿qué características tienen esas actividades?¿ cómo participa cada persona involucrada en la actividad? ¿Cómo se relacionan esos momentos con la convivencia y la construcción de paz?</p> <p>Cada participante colocará en la pared su</p>	<p>40 minutos</p>	<p>Familia</p>	<p>Hojas tamaño carta, pliego papel craft, colores, lápices, Grabadora, Cámara digital, Cartel ¡Quienes somos!</p>

		dibujo mientras socializa la justificación de la palabra elegida. Al terminar teniendo en cuenta los dibujos y las palabras, se realizará sobre un pliego de papel craft, el esquema de una vivienda con estos elementos y se dejará como producto conjunto sobre el cual se escribirá el concepto de familia que cada participante podrá compartir en casa.			
La paz es posible	Identificar los factores que permiten asumir la paz desde la vivencia de las habilidades y las potencialidades de cada individuo	<p>Se pide a los participantes que se hagan por parejas y a cada una se le entrega una hoja que contiene una situación que se presenta frecuentemente en las aulas de clase, en los hogares, en el barrio y que tenga relación con las situaciones mencionadas en el taller anterior.</p> <p>Ellos dialogarán por parejas sobre las situaciones presentadas u otras que ellos consideren relevantes identificando las potencialidades y habilidades personales sociales que consideran deben estar presentes para la solución de conflictos y construcción de paz. Finalmente se realiza la socialización para todo el grupo a partir de las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles otras acciones diarias de cada estudiante pueden contribuir a la convivencia pacífica y la construcción de paz? • ¿Cuáles fortalezas permitieron resolver la situación? • ¿Qué habilidades emplearon para 	40 minutos	Paz positiva y paz imperfecta	Hoja por pareja con situación de conflicto, Cámara digital, grabadora, Cartel ¡Quiénes somos!

		resolverla?			
Cierre y agradecimiento		<p>Para terminar, se invita a los participantes a ubicarse formando un círculo en el cual estén todos mirando a los otros. Cada uno expresará al menos un compromiso que asumirá a partir de ahora para aportar en la construcción de paz en la escuela, en el barrio y en la familia. Cuando todos hayan participado se hará un espacio de reflexión en el cual se aborden algunos elementos de los tratados en los dos talleres y que sirvan como reflexión acerca de la convivencia. Se retoma el cartel de la actividad de presentación del taller 1 y entre todos vamos a darle una nueva palabra positiva a cada compañero teniendo en cuenta sus aportes en los talleres. En dicho espacio se dan los agradecimientos a los participantes y se les reitera la importancia de haber compartido su experiencia, y aprendizajes con otros compañeros.</p> <p>Finalmente, se entrega una foto grupal como reconocimiento por su participación en los talleres.</p>	15 minutos		Grabadora, Cartel ¡Quiénes somos!

Anexo 10. Taller 1 para padres de familia

**CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE INFORMACION**

**TALLER No. 1 PADRES DE FAMILIA Y/O CUIDADORES
DE ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO Y SÉPTIMO**

MOMENTOS	OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO / RESPONSABLES	CATEGORIA	RECURSOS
Presentación del proyecto y del Consentimiento informado	Explicar a los participantes los objetivos del taller y firmar el consentimiento informado.	Se realiza la presentación del equipo de trabajo y del proceso por el cual se generó este espacio y la asistencia de quienes se encuentran allí. Se hace explicación verbal complementada con una presentación en prezzi apoyada de imágenes. Los objetivos de la investigación se muestran teniendo en cuenta la palabra clave de las categorías a abordar, de tal forma que tengan recordación. Complementada con la ayuda visual de carteles, dispuestos alrededor del sitio de trabajo. Luego se les entrega el formato de consentimiento el cual será leído con todos, se resuelven inquietudes para terminar con la firma de este, como signo de aprobación de la participación, de ellos y sus hijos, en la investigación.	30 Minutos		Computador, sonido video-beam Formatos consentimiento Grabadora Cámara digital Carteles

Apertura y sensibilización	Propiciar el conocimiento de los participantes y generar un espacio de acercamiento y familiaridad entre los mismos	<p>Previo al taller se tienen preparadas escarapelas con el nombre de cada participante. Estas se pegan a la pared en diferentes sitios del salón. Al ingreso de los participantes, se les pide tomar una escarapela que no sea la que contiene su nombre y se les pide decorarla para un regalo, aclarando que no se necesita perfección.</p> <p>Se hace la reflexión de la importancia de dar lo mejor de nosotros y actuar de acuerdo a cómo nos gustaría que actuaran con nosotros.</p>	30 minutos	Habilidades personales y sociales	Escarapelas de cartulina – marcadores, colores. Papel seda, lana, escarcha, colbón, aserrín, ojos
Sensibilización	Promover un espacio de reflexión para los participantes en el que se evidencie su rol como padres y la directa relación con su entorno educativo, familiar y social	<p>Se pide a un participante hacer lectura del cuento La familia de la Cerda y a partir de allí se orienta un dialogo acerca de cómo el cuento les recuerda algunos momentos en la familia, en el colegio y en el barrio. Una vez hecho esto, se da paso a realizar una construcción de acciones que se pueden promover en el hogar. Esta actividad se orienta desde las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué elementos de los observados en el cuento se han presentado en casa? • ¿Qué hacen como familia para abordar estas situaciones? • ¿Qué hacen en casa para contar 	30 minutos	Familia convivencia	Video - Cuento

		<p>con todos los miembros de la familia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo podría abordar estas situaciones cuando se presentan? • ¿Cómo se siente ante situaciones que generan conflictos de convivencia? 			
Desarrollo de la actividad	Identificar las relaciones que se dan entre escuela y familia y la incidencia de esta última en las acciones de los jóvenes en cuanto a convivencia	<p>A cada participante se le entrega un pliego de papel craft para que dibuje una silueta humana; dentro de ella escribe el nombre de las personas con quienes se le facilita la convivencia y afuera de la silueta con quienes se le dificulta la misma en los ámbitos institucional y familiar.</p> <p>Al terminar y para pasar a la segunda parte, se les pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describa los sentimientos que experimentó cuando pensó en las personas que colocó en la silueta. • ¿Cuándo piensa en situaciones de conflicto, en cuales lugares o personas piensa?. • ¿Qué hacen esas personas para generar conflicto? • ¿Cómo se pueden transformar esos conflictos y resolverlos? • ¿Qué personas, piensa usted, trabajan en pro de la convivencia 	45 minutos	<p>Familia Convivencia Habilidades personales y sociales Comunicación</p>	<p>Papel craft Marcadores Colores Hojas de colores Pegante Grabadora Cámara digital Post-it</p>

		<p>en el colegio?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacen esas personas para aportarle a la convivencia? • ¿Qué personas trabajan en pro de la convivencia en la familia? • ¿Qué hacen esas personas para aportarle a la convivencia de la familia? • ¿Cuáles acciones llevan a cabo en la familia para convivir en paz? • ¿Cuáles alternativas propone para convivir en su hogar?. • ¿Cuáles acciones propone para tener un acercamiento con las personas que ubicó fuera de la silueta? • ¿Qué aspectos son importantes para que una persona aporte a la convivencia y por ende a la construcción de paz? • ¿Qué es para usted convivir en paz en el colegio? • ¿Qué es para usted convivir en paz en la familia? <p>Las palabras que describen cualidades se escribirán en un tablero.</p> <p>Luego de esto se pasa a cada uno varias hojas con post it y, a partir de una lista de palabras que se retoman de las preguntas realizadas</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>anteriormente, deberán pegar sobre el nombre de de cada participante una o varias características con las que contribuiría en la convivencia con ellos.</p> <p>Se socializan los trabajos.</p>			
Cierre	<p>Motivar la reflexión e identificación de aprendizajes en los participantes</p>	<p>De acuerdo a todo o trabajado en el taller, entonces realizamos las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuáles considera son sus aportes para construcción de paz en la escuela y en su hogar?</p> <p>¿Qué hace usted para contribuir a la construcción de paz en la escuela?</p> <p>¿Qué otras acciones puedo realizar para contribuir a la construcción de paz en la escuela?</p> <p>¿Qué hace usted para contribuir a la construcción de paz en la hogar?</p> <p>¿Qué otras acciones puedo realizar para contribuir a la construcción de paz en el hogar?</p> <p>Esto se plasmará en un cartel. Al terminar se agradece la participación y aportes realizados y se cierra el taller.</p>	30 minutos	<p>Construcción de paz Convivencia</p>	Grabadora

Anexo 11. Taller 2 para Padres de familia

**CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE INFORMACION**

**TALLER No. 2 PADRES DE FAMILIA Y/O CUIDADORES
DE ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO Y SÉPTIMO**

MOMENTOS	OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO		RECURSOS
Bienvenida	Brindar un espacio de reencuentro con los participantes que permita afianzar los lazos de confianza entre todos	<p>Se invita a los asistentes a ubicarse alrededor formando un círculo. Se realiza el saludo y se agradece la asistencia al taller resaltando la importancia que tienen sus relatos, sus habilidades y todo cuanto puedan aportar en la construcción de la convivencia y la paz.</p> <p>Luego, uno de los investigadores comentará una acción que haya llevado a cabo desde el anterior encuentro que pudo haber permitido un espacio de convivencia pacífica. Inmediatamente tocará en el hombro al compañero de la derecha o la izquierda y éste comentará una posible acción y luego tocará a su compañero de igual manera. Se realiza esta misma acción hasta que todos hayan participado.</p> <p>Se cierra la actividad pidiendo a algún participante comentar su percepción frente a las acciones de construcción de paz que todos han venido realizando.</p>	15 Minutos	Habilidades personales y sociales	Grabadora, Cámara digital
Trabajo de percepción	Indagar frente a la percepción que tienen los padres de familia sobre los procesos del	A los participantes se les solicitará que se ubique en grupos distintos mientras se sigue una ronda. Quienes vayan quedando fuera de su grupo deberán responder la pregunta ¿por qué consideran la escuela como un territorio donde se construye la paz?, con una frase, un comentario o una	60 minutos	Escuela territorio de paz	Pliego de papel periódico, marcadores, cámara

	colegio	<p>opinión, vinculando aportes y acciones de los actores educativos y los espacios de los que tenga conocimiento en el colegio, para generar las prácticas.</p> <p>Estas opiniones se irán anotando en el tablero. Al finalizar esta actividad, se leerán cada una de las frases, opiniones o comentarios mientras que se va realizando una reflexión conjunta sobre cada una. Los aportes se consolidarán por parte de las investigadoras en un escrito, para ser entregado y trabajado en otro momento por los docentes de la institución.</p>			digital, grabadora
Trabajo por la paz	Propiciar que los participantes aporten estrategias que permitan construir la paz y la convivencia en la cotidianidad	<p>Retomando la actividad de bienvenida frente a las acciones de construcción de paz, cada quien deberá tomar una o varias palabras y si lo desea escribir otras para relacionarlas con los siguientes elementos: tolerancia, valores, comunicación, expresión de los sentimientos, respeto a los gustos, escuchar, llegar a acuerdos, entender las diferencias, talentos, trabajo en equipo.</p> <p>Después de escuchar algunas voces, se procede a solicitar a quienes quieran intervenir lo hagan teniendo en cuenta las siguientes preguntas: Después de relacionar las palabras con alguna habilidad social o personal, ¿qué tipo de sentimientos y/o sensaciones le produjo tal actividad?, ¿Qué otras acciones diarias del estudiante pueden contribuir a la convivencia pacífica y la construcción de paz?</p> <p>¿Cómo consideran que esas acciones pueden influir en las relaciones entre los y las estudiantes y sus compañeros/compañeras, docentes u otros miembros de la institución educativa? ¿Qué otras acciones diarias en la escuela pueden contribuir a la convivencia pacífica y la</p>	60 minutos	Paz positiva y paz imperfecta	Pliego de papel, hojas de colores, marcadores, esferos, grabadora, cámara digital

		<p>construcción de paz?</p> <p>¿Cómo consideran que esas acciones pueden influir en las relaciones entre los hijos/hijas y padres u otros miembros de la familia? ¿Qué otras acciones diarias de la familia pueden contribuir a la convivencia pacífica y la construcción de paz?</p> <p>Al terminar, se pide a cada participante que diga qué entiende por “paz”, y que respondan las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de estrategias o acciones se pueden llevar a cabo para mediar en los conflictos? ¿Cómo aporta usted a la convivencia pacífica con las y los demás en la escuela? ¿Cómo aporta su hijo/hija a la convivencia pacífica con los y las demás en la escuela? ¿Qué acciones genera usted para facilitar la paz y la convivencia en su familia? ¿Cuáles genera su hijo o hija? ¿Qué acciones genera usted para facilitar la paz y la convivencia en el barrio? ¿Cuáles genera su hijo o hija?</p> <p>Finalmente se le pide a cada participante que mencione tres propuestas en las que como padres puedan aportar a la relación con sus hijos para que sean personas que desarrollen las potencias, habilidades y destrezas en pro de la construcción de la convivencia pacífica y de la paz.</p> <p>Esto se escribe de forma individual en hojas de colores y se anexa al trabajo realizado en la actividad de percepción en un pliego de papel y se comparten entre los mismos participantes para ser tenidas en cuenta darles aplicabilidad en la vida diaria.</p>			
Pensando la escuela	Identificar elementos que puedan evidenciar	Se formarán tres subgrupos, quienes tendrán en cuenta rescatar y reseñar las potencias, habilidades, estrategias y acciones que permiten visibilizar el agenciamiento de los diferentes actores para generar procesos de convivencia y	60 minutos	Escuela territorio de paz	Pliegos de papel periódico,

	<p>las potencias de los actores educativos</p>	<p>paz en la escuela, desde las siguientes preguntas:¿Qué acciones sugerirían para hacer visible el agenciamiento de docentes, padres y estudiantes, en pro de los procesos de paz y convivencia en la escuela?</p> <p>Esto se hará en cada subgrupo y pasados unos 10 minutos se asignará un momento de intervención a cada uno, para socializar lo discutido.</p> <p>Finalmente, cada subgrupo socializará su trabajo con los demás participantes, por medio de una presentación artística. Se hace cierre de ésta parte por medio de la reflexión suscita desde los mismos participantes</p>			<p>Esferas, Colores, marcadores, Hojas de colores, Pegante, (pelucas), Grabadora, Cámara digital</p>
Cierre	<p>Dar un agradecimiento a los participantes por compartir los momentos de los dos talleres, aportando en la construcción de una mirada acerca de los procesos de paz y convivencia en la escuela</p>	<p>Uno de los investigadores empieza por retomar las generalidades e intencionalidad de la investigación, haciendo énfasis en lo fundamental que ha sido escuchar a los participantes, escuchar sus voces, sus narrativas, la riqueza del conocimiento percepciones que tienen de su realidad familiar, escolar de los hijos y barrial, así como la apuesta por construir la paz desde diferentes acciones cotidianas.</p> <p>Luego se pide que cada persona exprese su percepción sobre los talleres y el trabajo realizado, desde la pregunta cómo se sintieron y qué se llevan (o qué aprendieron en los talleres).</p> <p>Se agradece la participación y se les comenta sobre un taller final de devolución. Se da por terminado el taller.</p>	10 minutos		<p>Pliego de papel craft, marcadores, cámara digital, grabadora</p>

Anexo 12. Tabla para análisis categorial de narrativas

CATEGORIA	Descripción categoría	Subcategoría	Narrativas	Observaciones