

LA RADIO ESCOLAR PARA LA CONVIVENCIA

UN MODELO PARA ARMAR



César Augusto Rocha Torres
Yulieth Aldana Orozco
Luis Carlos Rodríguez Páez

 **UNIMINUTO**
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Colección de Investigación

LA RADIO ESCOLAR PARA LA CONVIVENCIA

UN MODELO PARA ARMAR

César Augusto Rocha Torres
Yulieth Aldana Orozco
Luis Carlos Rodríguez Páez

Corporación Universitaria Minuto de Dios
UNIMINUTO

2016



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Leonidas López Herrán

Vicerrector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Rector Sede Principal

Jefferson Enrique Arias Gómez

Directora General de Investigaciones

Amparo Vélez Ramírez

Vicerrectora Académica Sede Principal

Luz Alba Beltrán Agudelo

Director de Investigación Sede Principal

P. Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

Decana Facultad de Ciencias de la Comunicación

María Amparo Cadavid Bringe

Coordinadora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Coordinadora de Publicaciones Sede Principal

Paula Liliana Santos Vargas

Rocha Torres, César Augusto

La radio escolar para la convivencia : un modelo para armar / César Augusto Rocha Torres, Yulieth Aldana Orozco y Luis Carlos Rodríguez Páez. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Facultad de Ciencias de la Comunicación, 2017.

ISBN: 978-958-763-192-0

131 p. : il.

1. Radioemisoras educativas -- Aspectos sociales 2. Radio en la educación -- Investigaciones 3. Comunicación en educación i. Aldana Orozco, Yulieth ii. Rodríguez Páez, Luis Carlos iii. Rocha Torres, César Augusto

CDD: 371.3331 R62BRGH

Registro Catálogo UNIMINUTO No. 84352

Archivo descargable en MARC a través del link: <http://tinyurl.com/bib84352>

Autores

César Augusto Rocha Torres

Yulieth Aldana Orozco

Luis Carlos Rodríguez Páez

Corrección de estilo

Juan Sebastián Montoya Vargas

Diagramación

Julio César Sánchez Herrera

Impresión

Buenos & Creativos S.A.

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Primera edición: julio 2016

300 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70

Bogotá D.C. - Colombia

2016

Esta publicación es el resultado del proyecto de investigación *El modelo de la radio escolar para la convivencia. Un modelo para armar*, financiado por la I Convocatoria para el fortalecimiento de la Investigación, de la Dirección General de Investigaciones en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *La radio escolar para la convivencia. Un modelo para armar* son seleccionados por el Comité Editorial de acuerdo a criterios establecidos. Están protegidos por el Registro de Propiedad Intelectual. Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.

CONTENIDO

AUTORES	I
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS EN LA ESCUELA	9
Antecedentes	10
Latinoamérica y Europa frente al bullying	16
La noción del conflicto en relación con la comunicación	22
La comunicación y el conflicto	22
La conflictiva noción del conflicto	23
La gestión de los conflictos	26
Los manuales de convivencia en la escuela	28
La legislación sobre los manuales	28
La razón de ser de los manuales	29
La percepción sobre los manuales	31
La construcción y la reconstrucción del conflicto	38
Aprendizaje Basado en los Problemas (ABP)	
presentados en la radio escolar para la convivencia	38
Cartografía de los conflictos	43
CAPÍTULO 2. LA RADIO ESCOLAR PARA LA CONVIVENCIA	53
El campo de la comunicación y el desarrollo	
La comunicación y el desarrollo	55
Los conflictos y su gestión a través de los medios de comunicación	64
¿Puede cambiar dicha situación?	70
¿Existen otras formas de afrontar los conflictos a través de los medios?	71
La gestión de los conflictos en la escuela a través de los medios	74

La radio escolar para la convivencia	75
Los retos de la radio escolar para la convivencia	81
La proyección comunicativa frente a los conflictos	100
Desentrañando los radiodramas	101
La producción radiofónica: Los radiodramas	103
CONCLUSIONES	109
BIBLIOGRAFÍA	115

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. ABP - Gestión de los conflictos en la radio escolar	40
---	----

FIGURAS

Figura 1. Cartografía la fila	45
Figura 2. Cartografía restaurante	47
Figura 3. Cartografía restaurante 2	48
Figura 4. Cartografía general	51
Figura 5. Línea de tiempo “matoneo hacia un compañero”	93
Figura 6. Línea de tiempo “golpes por balones”	93
Figura 7. Línea de tiempo “agresión en los deportes”	94
Figura 8. Línea de tiempo “división en los descansos”	94
Figura 9. Línea de tiempo “pantalón entubado”	98
Figura 10. Línea de tiempo “pelea en el partido de fútbol”	99
Figura 11. Línea de tiempo “irrespeto a los estudiantes”	99
Figura 12. Línea de tiempo “autoridad en los descansos”	100

AUTORES

César Augusto Rocha Torres

Comunicador Social, especialista en Ambientes de Aprendizaje. Magister en Comunicación y doctorando en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata. Ha sido director del programa de Comunicación Social - Periodismo y de la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO (Colombia). Es el líder del grupo de investigación *Comunicación, Lenguaje y Participación*. Actualmente también es catedrático de la Universidad Javeriana y de la especialización en Comunicación Educativa de UNIMINUTO. Ha publicado diversos artículos, libros y ha sido ponente y conferencista de diversos temas, entres ellos: la comunicación y el cambio social, el campo de la comunicación, el desarrollo y el cambio social, la radio comunitaria, la comunicación educación y la comunicación y el conflicto. Fue el investigador principal del proyecto *El modelo de radio escolar para la convivencia. Un modelo para armar*.

Correo electrónico: crocha@uniminuto.edu

Yulieth Aldana Orozco

Comunicadora Social - Periodista de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Doctoranda en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata. Es profesora de los cursos Investigación en comunicación y diseño y Formulación de proyectos de investigación del Programa de Comunicación Social - Periodismo de UNIMINUTO. Actualmente se desempeña como líder del Área de Investigación, en la misma institución. Sus áreas de interés son la comunicación, la

La radio escolar para la convivencia: un modelo para armar

escuela y la radio escolar. Fue coinvestigadora del proyecto *El modelo de radio escolar para la convivencia. Un modelo para armar.*

Correo electrónico: aldanaorozco@gmail.com

Luis Carlos Rodríguez Páez

Comunicador Social – Periodista de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Doctorando en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata. Es profesor de los cursos de *Comunicación y Desarrollo, Fundamentos de Comunicación e Historia de la Comunicación* del Programa de Comunicación Social – Periodismo de UNIMINUTO. Sus áreas de interés son temas como la radio escolar y la convivencia, y las políticas de la comunicación, el desarrollo y el cambio social. Se desempeñó como coinvestigador del proyecto *El modelo de radio escolar para la convivencia. Un modelo para armar.*

Correo electrónico: luiscarlosrodriguezpaez@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En un informe denominado *Victimización escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados*, elaborado por investigadores de la Universidad de Los Andes, Enrique Chaux, Ana María Velásquez, Natalia Melgarejo y Adriana Ramírez, se encontraron datos dicientes sobre la convivencia en la escuela en Bogotá y Cundinamarca, a través de una encuesta aplicada en 2006 a 87.750 estudiantes de 807 colegios públicos y privados de todos los estratos, donde estudian niños de Bogotá, La Calera, Sopó, Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y Sibaté:

El 56 % de los estudiantes ha sido víctima de hurto en su colegio: el 38 % de la población escolar manifestó haber sido objeto de maltrato emocional por parte de compañeros o profesores; el 32 % de los encuestados ha sido víctima de maltrato físico por parte de sus compañeros; el 9 % reportó haber sido amenazado; el 31 % aceptó haber ofendido y golpeado en el mes anterior a la encuesta; el 26 % fue testigo de violencia pandillera; 9.653 estudiantes evaden algunos lugares del colegio, por miedo a algún tipo de ataque; 13.089 estudiantes fueron testigos de ataques con algún tipo de arma y por lo menos 5.191 fueron intimidados con una; el 13 % manifestó haber sido objeto de acoso sexual verbal y 10 % de acoso sexual físico; tres de cada diez estudiantes admitió haber cometido actos de vandalismo en sus planteles en el último año, y 3.034 jóvenes aceptó hacer parte de pandillas (Chaux, 2007).

Estos datos ponen en evidencia los problemas convivenciales y comunicativos que están enfrentando las instituciones educativas. Los diversos proyectos de investigación donde hemos participado nos han demostrado que los resultados de la gestión del conflicto en las instituciones educativas pueden evaluarse, en términos generales,

como ‘malos’ e incluso ‘pésimos’. Involucran enormes costos sociales y desenlaces irreparables, y a su vez, ‘des-educan’ a los participantes en el conflicto y propagan prácticas socialmente inconvenientes, las cuales producen ciudadanía de tres tipos: violadores de normas, sumisos a ellas y la producción colectiva de reglas de juego.

La institución educativa tiene que funcionar en un contexto complicado y violento. Es irrazonable pedir que no suceda algo internamente. Es posible que muchas mejoras sustanciales dependan de intervenciones sobre los parámetros macro. Sin embargo, todos los análisis –nuestros y de otros investigadores– llevan a la siguiente conclusión: desde la institución educativa, se pueden generar iniciativas significativas que permitan disminuir los costos sociales –especialmente aquellos irreparables–, [re]construir comunidad educativa, propagar prácticas y destrezas que constituyan un capital social y generen un tejido que soporte todos estos procesos.

Hablamos de la generación de espacios de diálogo, reflexión y gestión de los conflictos escolares, e incluso los extraescolares, a través de la viabilización de procesos comunicativos desde la escuela. Uno de estos escenarios es la radio escolar. Sin duda, es uno de los espacios con mayor aceptación por parte de los miembros de la comunidad educativa, pero especialmente de niños y jóvenes.

Al final del milenio pasado y al inicio del presente, se encontró una salida a esta problemática: la radio escolar como escenario para la gestión de los conflictos con resultados significativos (Rocha, 2008). La radio se convirtió en un espacio propicio para el análisis, comprensión y gestión de los conflictos de diferentes colegios de Bogotá, y en especial, el *Instituto de Educación Distrital Luis López de Mesa*, considerado como uno de los más conflictivos.

El momento actual es diferente. Los jóvenes de hoy tienen expectativas específicas, los profesores, las directivas y los mismos padres de familia han ido cambiando sus roles y sus cosmovisiones; sin embargo, el mal manejo de los conflictos sigue generando violencia. Creemos que la radio escolar puede convertirse aún hoy en un espacio donde se encuentran los disensos, pero para eso es necesario contar con todos los miembros de la comunidad educativa y con la capacidad suficiente para hacerle frente a los conflictos que les aquejan.

Teniendo en cuenta que en el pasado construimos un modelo de radio escolar para la convivencia, nuestro problema de investigación fue el siguiente: ¿Cuál es la dinámica que genera el modelo de radio escolar para la convivencia en lo que hace a la gestión de los conflictos en la escuela y la construcción de ciudadanías, en dos colegios de las localidades de Engativá y Suba en Bogotá?

De esta manera, como objetivo general del proyecto, se planteó la realización de una investigación participativa sobre la dinámica de las emisoras de dos colegios del distrito –de las localidades de Suba y Engativá–, donde se pusieran en juego el *modelo de radio escolar para la convivencia*, y de esta forma, se convirtieran en instancias de difusión y reflexión sobre los conflictos, con el fin de producir reglas de juego que beneficien el manejo pedagógico de estos y la democracia en la escuela.

Los objetivos específicos de este proyecto fueron los siguientes:

- Por medio de la radio escolar, acompañar la gestión de los conflictos en los dos colegios distritales escogidos, participando en: experiencias piloto, casos críticos y eventos puntuales de negociación.
- Realizar un diagnóstico y evaluación permanente del estado del proceso de mediación de conflictos en las emisoras para establecer líneas de acción.
- Ampliar los espacios de participación social en la toma de decisiones sobre el presente y futuro, tanto de los colegios como de los sectores circundantes a ellos, utilizando especialmente a la radio en la escuela, pero también otras instancias como el Comité de Convivencia, para que se constituyan nuevas ciudadanías en el ámbito educativo en cada colegio.
- Capacitar a los miembros de las radios escolares en el manejo técnico de los equipos, en la producción radiofónica, en el autosostenimiento y en lo que hace a la gestión de conflictos.
- Aplicar y repensar el modelo de gestión de conflictos a través de la radio escolar que ya fue construido en algunos colegios con los miembros de las emisoras escolares de estos grupos de comunicación.

Este proceso de investigación se realizó a través de la Investigación Acción Participativa (IAP). La IAP nació al unirse varias tendencias críticas

de investigación y escuelas de pensamiento crítico, tales como la escuela popular latinoamericana, la cual tomó de la *Teoría Crítica*, de Paulo Freire, la educación de adultos, y se han articulado con líneas epistemológicas europeas como la *sociopraxis*, la *sociología dialéctica*, entre otras.

Uno de los autores más importantes en el desarrollo de esta forma de investigación es el colombiano Orlando Fals Borda quien inició criticando la relación del sujeto investigador con el objeto de su investigación. También criticó cómo a los sujetos se les consideró por mucho tiempo como “objetos” de investigación. Es decir, se hablaba de estos sujetos porque se había observado su comportamiento o porque habían hablado con este “objeto”. Estos aparentes objetos tienen sus propias estrategias y racionalidades como sujetos que son. Los sujetos y la sociedad son seres vivos que poseen motivaciones, racionalidades, intencionalidades y estas se transforman con el contexto y el espacio-tiempo donde se encuentren.

Lo anterior muestra cómo los sujetos no debieran ser los objetos de investigación, sin embargo, pueden convertirse en investigadores de sus propias realidades. En la investigación participativa, los sujetos investigan, reflexionan, diagnostican y evalúan su realidad. Son ellos quienes mejor conocen su realidad porque la viven. Por esa razón, es posible que los sujetos sean investigadores o participen de procesos de investigación en calidad de informadores, pero especialmente de analizadores y constructores de alternativas de transformación. Una investigación participativa considera a los actores sociales como sujetos colectivos, no como objetos de estudio.

El segundo tema donde se involucró Fals Borda fue el del saber experto y el saber popular. Este autor, considerado uno de los grandes padres de la IAP, asume que todos los sujetos cuentan con saberes como fruto de su poca o mucha experiencia. Esos saberes populares son tan importantes como los saberes expertos. Y esos saberes populares se construyen socialmente porque los sujetos están siempre implicados en alguna dinámica. La implicación genera aprendizajes o interaprendizajes.

Este saber popular no es populismo. Es decir, no todos los saberes contribuyen al desarrollo comunitario, social y humano, hay unos que están contruidos para la supervivencia individual y tal vez esos no sean tan claves para la construcción colectiva como los demás. Por esta razón,

hay una necesidad de la crítica y la autocrítica de los mismos saberes populares, ya que pueden contribuir con la generación de proyectos colectivos, participativos y estar en pro del bien público.

Hay un tercer tema relevante en la IAP y es el de la praxis. La praxis es el análisis de la práctica o es la práctica con sentido. En IAP, hablamos de *praxis social* o de *socio praxis*. Lo que se busca en la socio praxis es la transformación de las situaciones vividas en la práctica. Es decir, se debaten y discuten los porqués y las posibles soluciones o gestiones a las situaciones problemáticas.

Este proyecto está sustentado en la IAP, por lo tanto, esta metodología contempla aspectos de diagnóstico, evaluación y también de gestión en terreno. El proyecto lo desarrollamos dos colegios de las localidades de Engativá y Suba: el colegio distrital Antonio Villavicencio y el colegio distrital Delia Zapata Olivella respectivamente. Según la Secretaría de Educación, fueron los más conflictivos porque presentaron altos índices de violencia escolar. La metodología fue participativa y por esta razón, se desarrolló en cuatro fases no lineales, sino simultáneas: a) Diagnóstico de las emisoras escolares y de las instancias de resolución y/o manejo de conflictos; b) formación en radio escolar; c) acompañamiento a las emisoras escolares, y a otros escenarios de participación y decisión sobre la convivencia, en relación con el manejo de los conflictos, y d) Evaluación y monitoreo.

A continuación, el texto que se presenta es el resultado del proceso de análisis y reflexión desarrollado en los dos colegios mencionados, con la participación de estudiantes y docentes.

El primer capítulo está dedicado el tema del conflicto. Allí se presentan los antecedentes investigativos relacionados con este tema, y también se dan a conocer cómo se asumen los conflictos, la relación con la comunicación, la misma gestión de los conflictos, el análisis colectivo sobre los manuales de convivencia de los dos colegios, y la cartografía de los conflictos escolares en estas dos instituciones educativas. El segundo capítulo se centra en la radio escolar para la convivencia. Se señala a la comunicación y el desarrollo como la gran perspectiva sobre la cual se enmarca este tipo de procesos. Luego se presenta el modelo de la radio escolar para la convivencia, los retos de este tipo de radios y de emisoras para la convivencia hoy en día, las historias de los conflictos –vistos a

través de las líneas de tiempo—, y las producciones radiofónicas que dan cuenta de ellas. Finalmente, el tercer capítulo cierra con las conclusiones generales.

Este proceso de investigación participativa desarrollado en los colegios distritales Delia Zapata Olivella y Antonio Villavicencio no es el punto de partida ni el punto de llegada. Todos los conflictos son particulares, se pueden asemejar, pero sus dinámicas son distintas. La radio escolar es un escenario propicio para la gestión de los conflictos, para hacer que esas particularidades fluyan, para construir reglas de juego y para comunicarse en medio del problema. Decimos que este proyecto no es el punto de partida porque pensamos que asumir la complejidad de los conflictos es una situación compleja, donde el contexto, los actores, la dinámica, la situación y la espacio temporalidad tienen un alto valor. Sin embargo, esperamos que algunos de los planteamientos, procesos, herramientas metodológicas y pedagógicas utilizadas en este proyecto contribuyan a otras instituciones a gestionar pedagógicamente y comunicativamente sus conflictos.

También se planteó que este proyecto no es el punto de llegada. Es decir, los procesos terminan cuando los sujetos así lo desean. En este año y medio de trabajo, es posible que los logros pudiesen haber sido más significativos. Las instituciones escolares poseen sus propias agendas. En ellas, siempre merece una atención especial la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, pero no siempre ocupa un lugar primordial; en ocasiones, hay otras prioridades o intereses que desplazan esta preocupación por la vida en común. Por lo tanto, no pretendemos que esta investigación y este tema se conviertan en el centro de atención de centros de enseñanza y aprendizaje. Se busca que los conflictos y la convivencia sean objeto de reflexión colectiva desde la radio escolar. No creemos que desde allí se mejore la convivencia, pero sí, que es posible comunicarse mejor en el conflicto por este medio de comunicación. La radio no es más que eso, un medio, si no existe un proceso comunicativo que lo transforme en un escenario para el manejo del conflicto.

CAPÍTULO 1.

LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS EN LA ESCUELA

En el presente capítulo, se realizará un recorrido por algunos estudios colombianos, latinoamericanos y europeos, donde se exponen algunas características y nociones de bullying, matoneo y violencia escolar, con el fin de comprender y analizar las diferentes perspectivas a partir de las cuales se estudia el fenómeno de la violencia en la escuela.

En esta sección, la problemática escolar abordada pretende responder varias inquietudes existentes desde el punto de partida de la investigación: ¿cuál es la diferencia entre violencia y conflicto?, ¿qué ventajas tiene abordar el fenómeno desde el conflicto y no desde la violencia?, ¿cuál es el papel de la comunicación en la gestión de conflictos escolares?, ¿de qué manera los reglamentos estudiantiles contribuyen a la convivencia y a la reflexión y gestión colectiva de conflictos?, y por último, ¿de qué forma el contexto cultural incide en el conflicto escolar?

Según lo anterior, el primer capítulo de la investigación “Radio escolar para la convivencia: un modelo para armar” propone al lector una ruta investigativa con cinco estaciones. La primera tiene que ver con los antecedentes, es decir, con los análisis y conceptualizaciones que se han realizado en Colombia, Latinoamérica y Europa sobre violencia escolar.

La siguiente estación pone en discusión la relación comunicación y conflicto, no sin antes apostar a una consideración conceptual. En la tercera parte del recorrido, el equipo de investigación expone su postura frente a la gestión de conflictos, a través de la comunicación. Luego se presenta la función de los manuales de convivencia, su razón de ser y las

percepciones sobre ellos. Para esto, se abordan las reflexiones realizadas por los estudiantes de los colegios distritales Delia Zapata Olivella y Antonio Villavicencio de la localidad de Suba y Engativá respectivamente.

La última estación explica la estrategia metodológica utilizada, en este caso, cartografía de los conflictos; con esta herramienta, los estudiantes identificaron colectivamente los conflictos más sentidos, situándolos en su tiempo y espacio. Al final del capítulo, se analiza una pieza radiofónica titulada: “Los profes”, realizada por estudiantes del colegio Delia Zapata Olivella, producto de la herramienta metodológica.

Antecedentes

En los últimos años, los estudios sobre la violencia escolar en Latinoamérica y Europa son muchos y se han abordado desde diversos campos del conocimiento. En la mayoría de los casos, se concibe teóricamente el fenómeno como intimidación, matoneo o bullying; nociones entendidas como una situación donde “una o varias personas son expuestas —repetidamente y a lo largo del tiempo— a agresiones por parte de otros” (Olweus, 1998). Dichos estudios han demostrado que la escuela es un escenario conflictivo con grandes desigualdades internas donde existen víctimas y victimarios.

Así mismo, a nuestro modo de ver, el creciente interés de los medios de comunicación masivos por poner en la agenda pública los temas de agresión escolar tiene que ver con el espectáculo mediático o lógica del mercado y no con el propósito de generar en la sociedad comprensión o entendimiento del fenómeno. Como lo destaca Sandro Macassi (2009):

Está demás mencionar que especialmente en los medios nacionales de Latinoamérica, prima la lógica comercial que busca atraer la atención pública y generar controversia, por ello solo atienden a los conflictos cuando estallan en crisis y se muestran violentos, pues cumplen con los requisitos de rating, mientras que los hechos emergentes de los conflictos en su fase inicial difícilmente captan la atención de los estos medios (p.3).

Un claro ejemplo de los registros periodísticos sobre el tema son los encabezados de la prensa colombiana. Durante 2012-2013, El Tiempo y el Espectador han bombardeado con titulares como: “Yadira, la tragedia después del matoneo”, “Venta de droga y matoneo, los detonantes de ‘toma’

estudiantil en Bosa”, “Campaña de la policía para evitar el matoneo escolar en Garagoa”, “Niño quedó inconsciente en nuevo caso de matoneo en Bucaramanga”, “Estudiantes acompañarán sepelio de niño que habría muerto por matoneo”, “Tres caras del matoneo”, “Colegio Helvetia, involucrado en caso de matoneo, dice que situación está controlada”, “Denuncian caso de matoneo en colegio privado”, “Uno de cada cinco alumnos ha sido víctima de acoso escolar en el país”, entre otros.

Este último titular dio como resultado uno de los estudios realizados en Colombia. Este informe fue elaborado por Enrique Chaux, Ana María Velásquez, Natalia Melgarejo y Adriana Ramírez, denominado *Victimización Escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados*, investigación señalada anteriormente en la parte introductoria del presente texto (Chaux, 2007).

Con un enfoque de investigación cuantitativa, donde se aplicaron cuestionarios, estadísticas y algunas comparaciones entre países como el Salvador, Canadá y Estados Unidos, este estudio muestra por lo menos cuatro situaciones complejas. La primera de ellas, quizás la más obvia, los jóvenes en edad escolar constituyen, en un porcentaje elevado, una población vulnerable por la violencia, al menos en Bogotá y Cundinamarca, ya sea como víctimas o victimarios. En segundo lugar, en estos lugares, la violencia escolar es más una estrategia de sobrevivencia que de convivencia en la escuela. Como tercer punto, en el estudio, el maltrato identificado es el físico y el emocional entre pares, cuyas manifestaciones son diversas. Y por último, las estrategias de prevención contra la agresión y la intimidación en la escuela, implementadas en la mayoría de los establecimientos educativos públicos y privados, no son efectivas en la dinámica escolar.

Por tal razón, desde el enfoque cualitativo, se desarrolló una nueva mirada que permitió mayor interacción entre las partes. Así es como llegamos también a la investigación elaborada por Enrique Chaux, Roberto Heinsohn y Andrés Molano (2008), publicada en la revista *Latinoamericana de Educación*, voces y silencios, titulada *La chispita que quería encender todos los fósforos: Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino*.

El estudio fue realizado en un colegio masculino privado de estrato social alto de la ciudad de Bogotá. Este cuenta con un excelente prestigio académico. Los participantes fueron estudiantes de sexto, octavo y

décimo, pertenecientes a un rango de edad entre los once y diecisiete años. A partir de encuestas, la primera parte del estudio consistió en la identificación de las víctimas e intimidadores, quienes fueron entrevistados en la segunda parte del estudio. En este segmento de la investigación, participaron trescientos cuarenta estudiantes. Basándonos en los resultados de la encuesta, fueron seleccionados quince estudiantes para las entrevistas especializadas: dos víctimas y tres intimidadores de sexto, tres víctimas y tres intimidadores de octavo, y dos víctimas y dos intimidadores de décimo grado.

Esta investigación permitió generar una mayor interacción, pero presentó dos limitaciones:

1. los resultados no pueden ser generalizados, ya que el carácter del estudio fue exploratorio, la muestra fue pequeña y el colegio donde fue realizado no es típico, debido a que es masculino, con estudiantes de estrato socioeconómico alto y con un excelente grado académico. Entonces, es fundamental complementar este estudio con investigaciones en otros contextos socioeconómicos, en colegios más típicos en sus exigencias académicas y en colegios mixtos y femeninos [...].
2. los resultados provienen exclusivamente del autoreporte de los participantes. Es posible que algunas de las creencias y descripciones que presentaron en las entrevistas estén sesgadas por su interés en proyectar alguna imagen particular de sí mismos o del colegio. Es decir, existen riesgos de deseabilidad social en el estudio [...] (Chaux, 2008).

Dicha investigación arrojó avances significativos en la comprensión y explicación de la violencia escolar. Caracterizó las víctimas y los intimidadores presentes en el colegio objeto de estudio.

Reveló que el poder del victimario se ejerce mediante su visibilidad, es decir, cuanta más aceptación tenga el intimidador frente a sus pares, mayor será su popularidad y por tanto, mayor la aprobación de sus expresiones violentas; para las personas entrevistadas en el estudio, los amigos del intimidador también intimidan. Por su parte, según Chaux y su equipo de trabajo, la víctima posee un bajo status y pocos amigos que, en su mayoría, también resultan ser víctimas de intimidación. Así las cosas, el estudio plantea que las relaciones más fuertes de las víctimas son las construidas fuera del colegio.

En el estudio a la intimidación, una de las explicaciones encontradas en el escenario escolar tiene que ver con la forma como se comporta un estudiante frente al grupo. Si tal comportamiento es considerado inapropiado por sus pares, los responsables son agredidos. Otra explicación es cuando no hay una aparente causa, pues simplemente los victimarios buscan diversión y atención de sus compañeros. Por último, según el estudio, un posible origen del fenómeno son los problemas que los intimidadores tienen fuera del contexto escolar; es decir, después de lo sucedido antes de llegar a su lugar de estudio, buscan liberar sentimientos de ira o molestia con sus víctimas.

Finalmente, el texto sugiere un intimidador en busca de reconocimiento colectivo, jerarquía y también estatus social.

En la misma línea, aparece la investigación *Análisis y vínculos entre matoneo y vida social en Colombia una mirada a dos instituciones educativas y al sector el Codito*, adelantada por Julio Calderón Moncayo, para optar por el título de magíster en la Universidad Nacional de Colombia en 2011. En su planteamiento, Moncayo (2011) expone:

La escuela como una forma de asociación involuntaria se encuentra penetrada por innumerables pugnas que la definen como un espacio complejo. Cada actor como en cualquier sociedad contribuye a un clima determinado, y la escuela por ser una institución de encierro genera en los sujetos una serie de sensaciones con el espacio tiempo, dichas sensaciones configuran el ambiente escolar en la relación con los demás sujetos. A través de un ejercicio investigativo la intención no es la de satanizar la escuela, sino intentar develar distintas manifestaciones de matoneo presentadas al interior de las instituciones educativas y su posible vinculación con la vida social de los sujetos en otros entornos distintos al escolar, como por ejemplo la historia de vida familiar, las relaciones establecidas en el barrio, las historias colectivas, etc. Considerando de antemano la complejidad de la escuela, pues la violencia no es el único actor, también en ella los estudiantes aprenden a interactuar con sus pares, enfrentan conflictos, se abren al mundo y buscan comprenderse socialmente; en otras palabras no podemos negar que la escuela puede brindar experiencias educativas. El matoneo es en sí una experiencia antieducativa, principalmente para aquellos sujetos que son configurados como víctimas (p. 16).

En esta investigación, se resalta la existencia de otros espacios para el análisis del matoneo, no sólo se piensa en la escuela como escenario conflictivo sino también en el contexto familiar y barrial. Del mismo modo,

tiene en cuenta la realidad violenta que atraviesa el país con preguntas como: “¿Se ha desarrollado y configurado el ejercicio del matoneo como parte social y cultural de los colombianos y colombianas a través de nuestra historia? Y si es así, ¿qué tiene que ver esto con las dinámicas violentas que ocurre en los entornos escolares y en otros contextos como el familiar y la vida social en el barrio?” (Moncayo, 2011).

Para Moncayo, la experiencia desarrolla un papel fundamental en la concepción del matoneo. Para él, es una forma impuesta a la víctima, la práctica del matoneo opera como elemento acumulativo, pues se preserva en el tiempo y se reproduce en cada acción. Las personas víctimas son reducidas, desprestigiadas y aisladas socialmente, son niños tímidos, callados y solitarios, que por lo general actúan a la defensiva frente a distintas situaciones.

En su trabajo de grado, al igual que en el estudio inmediatamente anterior, encontró que los niños víctimas de matoneo carecen de popularidad en el entorno escolar, a diferencia de los niños admirados por su compañeros. Según la observación realizada en el colegio Nuevo Gimnasio Cristiano, estos últimos ejercen un poder simbólico (admiración o temor) sobre sus pares, mediante cuatro características bien definidas:

1) demostración de su fuerza física, 2) habilidad para hablar en público (chanzas, bromas), 3) destreza en los deportes, y 4) seguridad en sí mismos. La fuerza se asocia con la popularidad y la debilidad con la exclusión social.

Con los datos anteriores y debido a la explosión de la crisis en los casos de violencia escolar y matoneo, registrados en un porcentaje importante por los diferentes medios de comunicación en el país, algunas instituciones políticas se pronunciaron y así surgió una nueva norma creada por el sistema de convivencia escolar para prevenir la violencia y el embarazo de adolescentes. Según el Ministerio de Educación, esta ley creó un sistema de convivencia escolar con comités nacionales, departamentales, municipales y dentro de las instituciones educativas. De igual manera, se instaló una ruta de atención en casos de violencia y un sistema único de información para reportar estos casos de violencia y de embarazo en adolescentes.

El 15 de marzo de 2013, con la ley 1620, el gobierno nacional creó mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de

denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos de los estudiantes, dentro y fuera de la escuela.

El artículo 2 de la mencionada ley entiende el acoso escolar o bullying como:

Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia, o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico, o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes o parte de estudiantes contra docentes, ante la diferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo.

Esta definición nos deja dos preguntas: si la comunicación es un proceso pedagógico que implica interlocución entre dos o más sujetos y en esa interacción necesariamente se presentan contradicciones y disputas, dada su naturaleza, ¿cuál es la frontera para diferenciar cuándo hay bullying y cuándo no?, ¿acaso todas las relaciones construidas en la escuela son acoso?, en últimas, ¿el contexto cultural incide o no el matoneo?

Quienes diseñaron esta norma esperan generar incentivos a quienes cumplan las exigencias y sanciones a quienes las quebranten. Los creadores esperan que se convierta en un nuevo escenario legal que contribuya a la convivencia y florezca como un elemento de control y de prevención.

Según las anteriores investigaciones realizadas en el país, podemos observar un panorama interesante sobre cómo se concibe el tema y cuáles son las estrategias que se plantean para su solución. Son intentos por generalizar y caracterizar el fenómeno. En otros casos, se resalta la necesidad de su tratamiento de forma más cercana, entendiendo la escuela como un escenario no aislado de otros contextos. Sin embargo,

se sigue pensando y haciendo especial énfasis en el hecho mismo de violencia, es decir, se busca explicar el porqué del fenómeno y no la comprensión de los acontecimientos que lo rodean, que en definitiva siempre han estado allí presentes. De esta forma, los protagonistas de la violencia en la escuela sólo son las víctimas y los victimarios, vínculo que precisa de la construcción y práctica de herramientas de prevención y manejo.

Latinoamérica y Europa frente al bullying

Para comprender mejor la trama del matoneo o bullying, se realizará un breve recorrido que aborda las investigaciones realizadas en Chile, Nicaragua, España, Austria, Francia y Hungría.

Se iniciará con el estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile, elaborado por Mauricio García de la Facultad Universitaires Saint Louis, Bruselas, Bélgica, y Pablo Madriaza del Servicio de Salud Metropolitano Norte, COSAM de Conchalí, Santiago, Chile en 2006. En dicho estudio, Mauricio García afirma sobre la violencia escolar:

En particular, se presentan los resultados relativos a los determinantes de la violencia escolar, según la percepción de estudiantes de enseñanza media que fueron considerados por sus instituciones educativas como agresivos o violentos. Dentro de la multiplicidad de aspectos que los jóvenes sitúan como determinantes de la violencia escolar, identificamos tres grandes categorías: (a) Antecedentes, que serían variables de contexto fuera del contexto específico de la violencia en la escuela; (b) Factores mediadores, que aluden a determinantes mediatos y, (c) Gatillantes, que se refieren a provocadores inmediatos, en particular de las peleas (García & Mandriaza, 2005, p. 20).

Luego nos encontramos con Violencia escolar en Nicaragua un estudio descriptivo en escuelas de primaria por Rosario Ortega en 2005, donde nos habla:

Los estudios sobre violencia en los países europeos han sido prolíferos en los últimos treinta años, lo que ha aportado una gran cantidad de información sobre su incidencia y naturaleza; sin embargo, son pocos los que se han realizado en el contexto centroamericano, donde la investigación se ha centrado más en la inseguridad ciudadana y, concretamente, en las maras. El trabajo que aquí se presenta pretende ser una primera aportación al estudio de la violencia en el contexto escolar en Nicaragua. A partir de cuestionarios de autoinforme, realizados en una muestra representativa de escolares de

educación primaria, se obtienen resultados que muestran la importante presencia de las diversas formas de violencia escolar, así como relevantes diferencias en función de género (Ortega, 2005).

En este texto, se menciona el aporte al estudio de la violencia escolar, pero no qué se encontró.

Y finalmente, encontramos que en toda Europa existe este mismo fenómeno y se evidencia con *Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos* de Adolfo J. Cangas, José J. Gázquez, M. Carmen Pérez-Fuentes, David Padilla y Francisco Miras, Universidad de Almería en 2007:

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la prevalencia de diferentes problemas de convivencia y violencia escolar en una muestra total de 1.629 alumnos/as de España, Austria, Francia y Hungría. Así mismo, se tuvo en consideración la afectación personal. Los resultados obtenidos señalan una elevada prevalencia de distintas conductas de acoso escolar (como insultos, peleas, inexistencia de normas de convivencia, etcétera.) en Austria, Francia y España, siendo significativamente inferior en Hungría. En cuanto a la afectación personal, los alumnos consideran muy acuciantes, junto con las conductas de abuso entre los alumnos, la desmotivación y dificultades de relación con el profesorado (Adolfo & Cangas, 2007, p. 114).

En las iniciativas mencionadas, encontramos una relación que puede vincularse con la mirada colombiana del matoneo o bullying. Existe un interés por generar una descripción y explicación de los estudiantes víctimas y victimarios, con miras a reducir los índices de violencia al interior de las instituciones educativas. En su mayoría, los estudios provienen de disciplinas como la psicología, sociología, antropología, criminología, entre otras. Estas buscan escudriñar y explicar las razones de los comportamientos o conductas de los niños, niñas y adolescentes, quienes, en su mayoría, inician con agresiones verbales y finalizan con violencia física.

En cuanto a su metodología, los estudios se han enmarcado en todos los enfoques posibles aplicados a las ciencias sociales; sin embargo, con ellos se puede ver que sus resultados son homogéneos, y pueden ser contrastados y comparados con experiencias de diferentes países, sin importar contexto, cultura o espacio-tiempo. La violencia termina siendo un tema indispensable en los estudios y la generación de manuales y

programas de intervención puntuales. Frente a esto, dichas propuestas son elaboradas, diseñadas y puestas en marcha por especialistas de diversas áreas del conocimiento, perdiendo de vista a los protagonistas. En las etapas iniciales, los educandos son útiles en la descripción y explicación de los hechos, ¿será esta la razón de la poca efectividad de las propuestas?, la intención es dejar este interrogante abierto.

Así mismo, este recorrido nos permitió ver la situación actual del matoneo o bullying, dejándonos ideas claras de cómo manejar dicha problemática. De igual manera, planteó otras formas de no violencia, con el manejo del conflicto entre las partes: por ejemplo, a entender las visiones de los estudiantes y sus miradas frente al matoneo o bullying; a vincular no sólo a víctimas y victimarios, sino padres de familia, docentes, rectores y entorno educativo.

El conflicto y su manejo pueden ser la clave, las agresiones y la violencia pueden ser inherentes al hombre como lo destacan diferentes autores. “–Rousseu– ¿es el ser humano “el buen salvaje” cuya agresividad es el resultado de una sociedad represiva?, –Hobbes– ¿o es el más cruel y despiadada de las especies “un lobo para el hombre”?, –Freud– ¿o será la agresividad un instinto que no puede ser controlado por la razón, aunque susceptible de sublimación y canalización?, –Lorenz– ¿o será más bien un instinto que forma parte de la lucha por la supervivencia y que desempeña un papel crucial en la evolución de nuestra especie?” (Palomero & Fernández, 2001, p. 20). Por tal razón, el conflicto será la piedra angular de esta investigación.

Por otro lado, la catedrática de psicología de la educación María José Díaz Aguado (2004), en su texto *Convivencia escolar, disciplina y prevención de la violencia*, explica que para lograr prevenir la violencia en la escuela es necesario romper la conspiración del silencio, producto quizás de la negación y el desconocimiento sobre el tema. Según señala la autora, es preciso enseñar a condenar la violencia en todas sus manifestaciones insertando su tratamiento en un contexto normalizado orientado a mejorar la convivencia (Díaz, 2004).

Ante esta postura, nos preguntamos si ¿a mayor cantidad de normas, mejor la convivencia y mejores las estrategias para solucionar la violencia? Y si en lugar de enseñar a condenar la violencia, nos preocupáramos por entender el fenómeno de manera incluyente y propositivo, ¿no sería más

significativo el proceso? También precisa el papel que cumple la escuela tradicional como productora de violencia y obstáculo que dificulta su erradicación: “como la permisividad que suele existir hacia la violencia entre iguales como reacción (expresada en la máxima ‘si te pegan, pega’) o como forma de resolución de conflictos entre iguales; la forma de tratar la diversidad actuando como si no existiera; o las frecuentes situaciones de exclusión que se viven en ella” (Díaz, 2004, p. 12).

A diferencia de las investigaciones arriba mencionadas, en este estudio, la autora plantea que, primero, el número de agresores es mayor a la cantidad de víctimas, posiblemente debido a la dinámica del grupo donde se desarrolla la intimidación. Segundo, los jóvenes sufren menos el acoso cuando están en un espacio de ocio y aumenta en la escuela.

Para la autora, la noción de acoso significa agresión física o psicológica: consisten en burlas, amenazas, intimidaciones y aislamiento de la víctima. Es un hecho que se prolonga durante cierto tiempo y se mantiene debido a la aceptación del grupo y a la pasividad de los espectadores.

En conclusión, algunas de las características de los agresores que se identifican en esta investigación y nos llaman la atención son las relacionadas con la dificultad que presentan al ponerse en el lugar de su víctima, ya que están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores. Finalmente, a diferencia de las demás investigaciones, aquí los agresores son percibidos por sus compañeros como sujetos en extremo irritantes y arrogantes. Existe la tendencia de responsabilizar irónicamente a la víctima, y así justificar su conducta con los comportamientos de sus agredidos.

En un último estudio analizado por nuestro grupo de investigación, encontramos en un libro titulado *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, y un texto llamado *Intimidadores y víctimas*, realizado por Michele Elliott (2008). En él, se exponen algunos casos de acoso donde se encuentran involucrados niños y niñas que oscilan entre los 9 y 14 años de edad.

El estudio nos indica que si los adultos están dispuestos a escuchar e investigar, los niños les dirían que la intimidación es uno de los principales problemas que enfrentan durante los años escolares. Este dato resulta

significativo, ya que el tema ha cobrado relevancia social y cultural en la actualidad. Así sea un problema antiguo, hasta ahora comenzamos a reconocerlo e identificarlo de una manera correcta.

El estudio en mención nos sugiere que las niñas victimarias tienden a tener las mismas probabilidades de crueldad a la hora de poner en práctica su comportamiento violento frente a otras u otros. Sin embargo, a diferencia de los chicos, las niñas sienten vergüenza de aceptarlo.

La investigación también demuestra que la popularidad de los niños hostigadores entre otros niños se sustenta en dos razones: primero, al miedo que causa ser igualmente víctima de acoso y segundo, a un imaginario donde ser violento mejora el estatus social.

Según el texto, el manejo del acoso debe ser desde lo emocional, pero pensamos que no es suficiente. Abrir espacios para conocer otras experiencias de intimidación es importante porque se expande la percepción de estos y se ensanchan las posibilidades de gestión. Sin embargo, como se ha sugerido, al asumir este tipo de situaciones es necesario saber que no en todos los casos las acciones pueden ser iguales. Nos referimos a que no siempre resultarán los talleres o charlas, y se necesitará de otras acciones colectivas con mayor profundidad.

Con todo este recorrido, podemos afirmar que el acoso o bullying es un tema presente en gran parte de las escuelas del mundo, cuyas características suelen ser, en su mayoría, semejantes; únicamente cambian según el contexto donde se viva el hostigamiento.

En resumen, consideramos que en la escuela es mejor hablar de conflicto que de violencia, bullying o matoneo por varias razones. Una de ellas es por la forma como se aborda la violencia. Como notamos en las investigaciones anteriores, la violencia en los colegios es una experiencia o manifestación que altera estructuralmente el orden escolar, pues en su desarrollo se involucran únicamente víctimas y victimarios. Generalmente, el papel de las autoridades escolares como profesores, coordinadores o directivas consiste, por un lado, en conciliar o mediar el fenómeno violento y por el otro, en construir normas, leyes o sanciones cuya aplicación y rígido acatamiento aseguren la prevención, anulación o eliminación de comportamientos y hechos violentos entre pares, en el entorno escolar.

El matoneo caracteriza a los actores y precisa pasos a seguir para corregir la intimidación verbal, emocional y física en el escenario escolar. Como si se tratara de una receta cuyos ingredientes son las causas, los efectos y las sanciones, la fórmula además de atender la compleja relación de los actores involucrados en el acoso y los hechos que en ella se dan, también excluye a los espectadores o demás sujetos “pasivos” presentes en la escena del conflicto. ¿Por qué pensar en el conflicto y sus posibilidades en lo público, en lugar de matoneo o bullying, que es un hecho al parecer privado?, ¿por qué y cómo involucrar a toda la comunidad académica en la gestión de un conflicto? o ¿cómo vivir con otros en la diferencia? Son las preguntas que intentaremos afrontar en los siguientes apartados.

No obstante, a diferencia del matoneo, pensamos que el conflicto abarcado desde la convivencia escolar, como lo desarrollaremos más adelante, involucra a más ciudadanos y por lo tanto, incluye en su gestión no solamente a las víctimas y a los victimarios sino también al entorno. En el conflicto, el reconocimiento de los estudiantes como actores con capacidad de pensar y decidir sobre su presente y futuro, a nuestro modo de ver, brinda mayores elementos y posibilidades para entender, comprender y deliberar sobre un determinado conflicto. Desde esta perspectiva, no se pretende anular o eliminar las disputas entre los distintos actores, lo que decimos es que probablemente es mejor vivir en el conflicto haciéndolo visible, donde la comunicación es fundamental.

Así las cosas, consideramos que la violencia escolar tal como ha sido abordada hasta el momento, no resuelve mucho en términos de convivencia escolar; la convivencia puede incluir la violencia. A veces, se convive con otros en medio de la violencia, y este factor complica el buen funcionamiento del entorno. Por supuesto, la idea central es evitar la violencia en esta sociedad, de hecho, en este país ya estamos cansados con este actuar. La violencia puede ser la peor forma de manejar un conflicto. Las normas, sanciones y medidas restrictivas, diseñadas por profesores y padres de familia, fracturan las relaciones y generan desconfianza entre los estudiantes y docentes. Por tal razón, creemos que vivir en el conflicto facilita la visibilización de las diferencias y fomenta la construcción de tejido colectivo. Desde nuestra perspectiva, apostarle a la sana convivencia, ayudaría a que los conflictos sean abordados y tratados con un buen desarrollo social y humano de la comunidad educativa, como de la institución educativa, en relación con su entorno.

Es decir, todos estos esfuerzos en contra de la violencia y la intimidación son muy importantes, pero no suficientes. La pregunta es ¿cuál es la situación ideal?, ¿un colegio sin violencia?, o ¿un colegio que aprenda a manejar sus conflictos y a convivir armónicamente? Aunque parecieran ideas ligadas, no es tan cierto. Se plantean diferentes miradas, ya que podemos aprender a no agredir al otro porque puedo verme envuelto en sanciones o amonestaciones, o podría no agredir al otro porque comprendo el conflicto donde estoy y están otros, y además, siento que tengo un papel importante como ciudadano en el colegio; comprendo el nivel de confrontarlos, pero no agredirlos.

La noción del conflicto en relación con la comunicación

Muchas veces, hemos escuchado que el conflicto y la comunicación son divergentes. Al conflicto se le asimila con la disputa, la pelea, la confrontación. Por su parte, la comunicación, a pesar del desarrollo teórico y conceptual, se sigue asumiendo como la trasmisión de mensajes de una fuente a otra o, de otra parte, se asemeja con el diálogo. Habría divergencia porque en la comunicación se transmite o se dialoga, según la opción conceptual escogida, mientras en el conflicto no hay nada de esto. Así, el presente texto pretende poner en discusión la relación comunicación y conflicto.

La comunicación y el conflicto

La escuela de Palo Alto ha desarrollado una noción de comunicación que está concentrada en dos elementos básicos: la interacción y la relación. El profesor Paul Watzlawick, uno de los grandes representantes de esta escuela, define a la comunicación como el “conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos” (Marc & Picard, 1992, p. 39).

Es decir, en la comunicación hay interacciones que son procesos de acción recíproca, y hay relaciones que son las construcciones vinculantes –producto de esas mismas interacciones– entre los sujetos. En últimas, para esta escuela, la comunicación es un sistema de interacciones y lo que pasa por ellas son significaciones y sentidos construidos conjuntamente por los sujetos que interactúan. A su vez, recupera las nociones iniciales de comunicación: la comunión y la participación comunicativa.

Hablar de comunicación, dice Marta Rizo García, supone acercarse al mundo de las relaciones humanas, de los vínculos establecidos y por establecer, de los diálogos hechos conflicto y de los monólogos que algún día devendrán diálogo. La comunicación es la base de toda interacción social, y como tal, es el principio básico, la esencia, de la sociedad (Rizo, 2005).

De esta forma, el conflicto es un acontecimiento comunicacional, como lo llamó Tricia Jones y Heidi Brinkman (1997), generado en la interacción que se encuentra empotrada en un contexto cultural, social e institucional. Esas interacciones poseen unas reglas, las cuales, muchas veces determinan qué tipo de hechos se convierten en conflictos y a su vez, de qué manera cambian las estrategias y las tácticas en este.

Es un sistema donde se intercambian sentidos (significación y dirección de la enunciación), que le dan razón de ser a las relaciones. Este sistema tiene su propia dinámica y sus propias regulaciones sin que ninguno de los actuantes posea un control completo. Incluso, nosotros pensamos que esas acciones son intencionales, y cuando hay coordinación de las coordinaciones de las acciones, como lo señala Maturana (1995), la comunicación es de naturaleza “transaccional”, pues en ella se producen intercambios y reciprocidades y las estrategias son de tipo interactivo.

Entonces la comunicación se presenta en la disputa. Podría decirse que la disputa es un proceso comunicacional. Igual, si se presenta una mediación lo será, y si se logra un acuerdo también lo será. Pensamos que este es un país medianamente informado, pero demasiado incomunicado. Es decir, a los colombianos nos cuesta gestionar óptimamente los conflictos, porque, como vemos, la comunicación apunta cada vez más al paradigma de la negociación y menos con el de la difusión.

La conflictiva noción del conflicto

Pero, ¿qué es el conflicto? En un texto anterior, definimos al conflicto de la siguiente manera:

El conflicto es ante todo un proceso de interacción de tipo antagónico que se da entre dos o más partes y que es co-construido por los propios actores. Se trata de una situación en la que se presenta una contradicción y oposición de intereses, objetivos o valores donde las partes pueden verse afectadas por salidas o soluciones insatisfactorias y para alguna de ellas o para ambas (Rocha, 2008, p. 63).

Hoy seguimos estando de acuerdo con esa noción, pero es necesario aclararla aún más. Como vemos, esta noción del conflicto está dividida en dos partes. La primera tiene que ver con las interacciones y la segunda con las racionalidades.

Ya hemos hablado de cómo la comunicación es interacción y relación, y a su vez, son significaciones y sentidos construidos. También se ha explicado cómo el conflicto entonces es comunicación, pero nos faltaría aclarar a qué nos referimos con las interacciones antagónicas y con la co-construcción.

La investigadora argentina Marinés Suares (1996) fue quien acuñó esta noción del conflicto. Ella habla de la interacción antagónica como incompatibilidad entre dos partes. Las relaciones antagónicas son aquellas donde existen opiniones, posiciones, ideologías o percepciones contrarias. Al hablar de antagonismos, se refiere a hablar de diferencias. Y las diferencias son necesarias para la sociedad. La sociedad de hoy debe hacerse a partir de sus diferencias y no de sus similitudes, dado que cada vez son menos. Entonces, podemos decir que hoy la construcción social pasa por la manera como se tramitan o gestionan las incompatibilidades existentes y en general, por la forma como se manejan los conflictos.

En relación a la co-construcción, esta investigadora dice lo siguiente:

Otra de las características del proceso conflictivo es que se co-construye entre las partes, es decir que las dos o más partes que intervienen en el conflicto están involucradas en la co-construcción, hay involucración y no necesariamente consentimiento. Hay que pensarlo como participación (Suares, 1996, p. 75).

El conflicto es un proceso y una dinámica construida y co-construida. Los conflictos son propios de la vida en la sociedad porque son creados por ella misma. La sociedad no puede vivir sin conflictos porque son ellos los que la hacen vital. Los conflictos se presentan en la interacción social, en las relaciones sociales. Allí es donde se generan, pero también donde se desarrollan y donde terminan o se expanden. Cada individuo construye el conflicto desde su lógica o perspectiva, pero el conflicto se co-construye en la interacción social. Las interacciones generan pautas de comportamiento colectivo y tipologías de relaciones, y es en esos procesos y dinámicas donde pueden desencadenarse los conflictos. Todo lo anterior nos lleva a decir que los conflictos son colectivos, no son individuales, y lo son porque son construidos socialmente.

La segunda parte de esa noción sobre los conflictos es netamente racional. En esa concepción, se dice que hay una contradicción y oposición de intereses, donde cada uno de los involucrados puede afectarse por salidas o soluciones insatisfactorias. Eso quiere decir que los seres humanos somos seres racionales porque hacemos uso de la razón para enfrentar cualquier conflicto. Somos individuos que contamos con intereses individuales y colectivos y los hacemos efectivos, a través de la acción en un momento determinado.

Al respecto del interés, John Elster (2010) decía:

El interés es una búsqueda de la ventaja personal, trátase de dinero, fama, poder o salvación. Aun los actos para ayudar a nuestros hijos se consideran como una promoción del interés, por la íntima relación existente entre nuestro destino y el suyo (p. 96).

La racionalidad y el interés van de la mano. En los dos casos, hay una búsqueda de beneficios individuales o colectivos. En la vida social, no sólo hay en juego intereses, hay también otro tipo de interacciones y de comportamientos altruistas. Sin embargo, en los conflictos, encontramos interacciones que ponen en juego unas racionalidades y unos intereses particulares. En los conflictos, los intereses se chocan y por eso las interacciones se transforman, al igual que las relaciones.

Esta perspectiva es conocida como la teoría de la acción racional. Esta es una teoría que pretende explicar la realidad o las realidades desde las explicaciones intencionales o racionales.

La idea no es enfrentar a la racionalidad con la emocionalidad. Todos los seres humanos somos racionales y emocionales a la vez. De hecho, muchos conflictos se nutren de emocionalidades como la ira, el desprecio, el odio, la culpa, la vergüenza, etcétera. Todas estas manifestaciones emocionales pueden explicarse desde la racionalidad. La idea es explicar la realidad conflictiva, desde las racionalidades de quienes están o no involucrados en estas dinámicas.

Los seres humanos realizamos elecciones racionales. Tomamos decisiones en la misma interacción con los demás sobre el futuro de la relación, decidimos el contenido de la interacción futura, elegimos la estrategia que genere mejores resultados y calculamos, en mayor o menor medida, nuestras acciones.

Por último, tampoco se pretende una confrontación teórica entre la subjetividad y la racionalidad. De hecho, la teoría de la acción racional es subjetiva y lo es porque se basa en creencias, y estas son las “verdades” que la sociedad y cada individuo ha construido. Por ejemplo, la comunicación humana es profundamente intersubjetiva. En ella, se juegan las subjetividades, pues en la comunicación hay un juego permanente de creencias, valores, identidades y culturas. La explicación racional pretende dar cuenta de ese mundo subjetivo.

La gestión de los conflictos

El gran problema es que las acciones racionales están produciendo violencia, incluso en la escuela colombiana. Lo anterior pone en evidencia la necesidad de gestionar adecuadamente los conflictos en cualquier acción colectiva. En un grupo humano cualquiera, cada actor social toma una decisión, pero, a la vez, la decisión de todos lo afecta. Si existe un conflicto en una colectividad, es muy probable que la manera como se gestione influya en la acción colectiva, en el presente y futuro del grupo y de los individuos que lo conforman.

Es necesario pensar en procedimientos y herramientas conceptuales que nos permitan gestionar de una manera adecuada los conflictos; obviamente, contando con la debida adecuación a los diferentes contextos, o, en algunos casos, permitiendo que el contexto sea quien determine su pertinencia y permanencia.

En ocasiones, decimos que nadie sabe más de un problema que los mismos involucrados y, en general, es cierto. Los involucrados en un conflicto conocen perfectamente las condiciones que están en juego, sus propios intereses, intuyen la estrategia del otro, etcétera. Por tanto, es indispensable conocer los conflictos, el contexto donde se desarrollan y buscar estrategias comunicativas para generar condiciones para una gestión pedagógica de estos. Eso es lo que pretendemos en este proceso de investigación.

La comunicación es un elemento sustancial en esta gestión del conflicto. En nuestro medio, el conflicto se maneja tan mal que la comunicación se rompe. La violencia es pura incomunicación. La gestión del conflicto debe buscar espacios de discusión y reflexión –generar espacios de comunicación como la reflexividad comunicativa– para que los actores sociales ganen con esa gestión de los conflictos.

Son espacios argumentativos que deben poseer sus propias reglas, como lo ha señalado Habermas (1990) varias veces, que hacen explícito el disenso y se sustentan en los acuerdos sobre los mínimos (el bien público) para lograr comprender al otro, no necesariamente a estar de acuerdo con él. Se trata de poner al conflicto en otro orden, el de la comunicación (Hoyos, 2000).

Una gestión óptima del conflicto, ressignifica la comunicación, la recompone, la hace más vital. Si los actores escolares logran racionalizar los conflictos y construir nuevos sentidos colectivos, están comunicándose de una manera diferente. Como vemos, la comunicación tiene que ver con el paradigma de la negociación y no con el de la difusión. Jesús Martín Barbero ha sido quien mejor ha desarrollado esta perspectiva (Barbero, 1993).

La gestión de los conflictos son procesos de racionalización de los mismos conflictos, y a la vez son construcciones comunicacionales; también son dinámicas políticas. A través de la gestión o el manejo de los conflictos, los involucrados se constituyen en ciudadanos con capacidad de decisión sobre su presente y futuro porque se convierten en sujetos cuando deciden hacer público el conflicto, co-construirlo con otros, redefinirlo, encausarlo o hasta crearlo y recrearlo.

Boaventura de Sousa Santos habla así de esta versión política de la gestión de los conflictos: “Tenemos que reinventar la conflictividad, inventar el disenso y llevar la lucha política democrática, transformar el microdisenso en el macrodisenso, la microconflictividad en la macroconflictividad” (De Sousa Santos, 1997, p. 77). Ahora bien, la gestión de los conflictos es tan importante como los mismos conflictos. En ella, debe haber creación, innovación, investigación, construcción colectiva y acción colectiva frente a ellos. Esa gestión representa la gran posibilidad de reconstruir la comunidad educativa, entretejiendo la acción social, de constituir nuevas ciudadanía o actores políticos que cuenten con la capacidad de enfrentar las incertidumbres sociales, culturales, económicas y políticas, y de generar aprendizajes sobre la vida democrática, la participación y sobre el papel del individuo como sujeto de lo público.

Los manuales de convivencia en la escuela

Mucho se ha hablado sobre los manuales de convivencia, dado que en nuestro país es una obligación ponerlos en práctica. Sin embargo, pocos saben en qué consisten los manuales de convivencia. Por ello, iniciaremos hablando de las bases judiciales que imperan para el uso de manuales de convivencias en las instituciones educativas.

La legislación sobre los manuales

Primero, hablemos de los manuales desde las disposiciones jurídicas. En la Ley General de Educación, así se habla por primera vez de los Manuales de convivencia:

Artículo 87. Reglamento o manual de convivencia. Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo.

Luego, en el decreto 1860 de 1994, se reglamenta lo estipulado en la Ley 115, de la siguiente manera:

Artículo 17. Reglamento o manual de convivencia. De acuerdo con lo dispuesto en los artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994, todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del proyecto educativo institucional, un reglamento o manual de convivencia. El reglamento o manual de convivencia debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa.

Más adelante, en ese mismo artículo, se estipula que dicho Manual debe contemplar varios aspectos: reglas de higiene personal; pautas de comportamiento en relación con el medio ambiente; normas de conducta de estudiantes y profesores; procedimientos e instancias de diálogo y conciliación; pautas de presentación personal; definición de la tipología de sanciones; reglas para la elección de representantes al Consejo Directivo y demás consejos del gobierno escolar; calidades y condiciones de los servicios de alimentación, transporte y recreación; funcionamiento de los medios de comunicación interna, y reglas para el uso de la bibliobanco y la biblioteca escolar.

Posteriormente, en el decreto 2253 de 1995, se añade el tema económico a los manuales de convivencia. Allí se dice que en los manuales debe aclararse el costo de la matrícula y de las pensiones.

Dos años después, a través del decreto 2247 de 1997, se reglamentan las normas relativas a la prestación del servicio educativo en el nivel preescolar. En 2005, se incluyeron a los padres de familia en los manuales. De hecho, en el decreto 1286 de 2005, se establecen los derechos de los padres, como conocer el manual de convivencia, el PEI, los principios institucionales, el plan de estudios, entre otros.

La última disposición relacionada con el manual de convivencia es la Ley 1098 de 2006. En ella, se prohíben las sanciones crueles, humillantes y degradantes. Eso quiere decir que no se pueden imponer sanciones que generen maltrato físico o psicológico a los estudiantes, o afecten su dignidad.

En resumen, podemos decir que los manuales de convivencia fueron creados para reconocer los derechos y establecer los deberes de los estudiantes, pero también de los docentes y los padres de familia. El manual de convivencia es el mismo reglamento estudiantil, porque cualquiera de estas denominaciones es utilizada indistintamente en estos articulados. Es claro que hay un centro de atención en los deberes de los estudiantes, en las sanciones y los procedimientos. Muchos de estos deberes u obligaciones de los estudiantes tienen que ver con su presentación personal y sus normas de conducta. Frente a lo relacionado con los padres, el deber más importante es el pago de la matrícula y de las obligaciones económicas y los derechos se concentran en la información académica de sus hijos.

La razón de ser de los manuales

Francisco Gutiérrez y su grupo mencionan que la función del Manual debería ser enseñar la ciencia, la tecnología, la calidad de la educación y el sentido de la educación para la vida del estudiante. Sin embargo, encontraron que los manuales de convivencia se asimilan a un Código de Policía o un prontuario, se preocupan más por la docilidad, la imagen de la institución y la presentación personal (Gutiérrez, 1998).

Por ende, los manuales de convivencia deben enseñar a convivir. Convivir no es más que vivir en común, vivir con otros distintos a

nosotros, hacerse con otros, constituirse con ellos. Entonces, un manual de convivencia podría asumirse como un conjunto de reglas para vivir en armonía. Las reglas permitirían la convivencia porque con ellas la comunidad educativa se relacionaría en igualdad de condiciones. Es decir, las reglas de convivencia contribuirían a la equidad en las relaciones y a la justicia social.

¿Es posible la convivencia sin reglas? Tal vez sea posible, aunque es poco probable, porque en nuestro contexto es absolutamente indispensable. Las relaciones sociales se construyen a partir de reglas implícitas o explícitas. En ocasiones, en nuestro medio, esas reglas no son muy justas por excluyentes, discriminatorias, inequitativas, autoritarias y antidemocráticas. Colombia es un país donde los ciudadanos aprenden a relacionarse con múltiples normas, aprenden a usarlas, aceptándolas o rechazándolas, según la coyuntura o el momento histórico, el territorio, los actores o agentes que las den a conocer, y los mismos intereses de estas personas.

Además, en un contexto como el nuestro, las reglas no han servido para convivir sino para sobrevivir, ya sea por su aceptación o por su transgresión. Muchos piensan que ante tal cantidad de normatividades sociales, sería mejor no contar con reglas nuevas. Al contrario, si las reglas contribuyen a la convivencia, al respeto a la diferencia, a la generación de bienes públicos, a la equidad y a la justicia, probablemente la convivencia sea un asunto de todos y no sólo de unos pocos.

La pregunta de todo esto es si con el manual de convivencia actual, que debe existir en todas las instituciones educativas de nuestro país como resultado de la reglamentación presentada, se aprende a convivir. ¿Es posible convivir con más deberes que derechos?, ¿la presentación personal es clave para la convivencia?, ¿los deberes, las sanciones y los procedimientos son fundamentales para convivir?

Estas preguntas las responderemos de dos maneras: en primer lugar, a partir de la bibliografía existente sobre los mismos manuales; y en segundo lugar, desde la percepción de los estudiantes de los dos colegios analizados. La profesora Yenny Caicedo (q.e.p.d.) hizo un estado del arte tomando diversos textos y autores que hablan acerca de los manuales de convivencia (Caicedo, 2007). Francisco Valencia considera que un manual es la expresión de un régimen disciplinario; en cambio, David Escobedo

considera que este debiera ser un pacto social acordado por todos los estamentos, situación que no ocurre en la actualidad; por su parte, Camilo Borrero asume que los manuales deben convertirse en reglas para el bien común y que deben asumirse por los niños por convencimiento y no por temor. Considera que el manual no debiera concentrarse en faltas y sanciones, sino más bien en informar a la comunidad educativa sobre las instancias de manejo del conflicto; Rocha y su grupo concluyen que los Manuales de Convivencia han sido hechos no para la convivencia, sino para conservar la disciplina, y el papel que en estos se adjudica a los padres de familia es el de gendarmes de la disciplina fuera de la escuela, y Chaustre, con su equipo, piensan que es indispensable que se construya un manual de mínimos de convivencia, que recoja los aspectos más generales y fundamentales de las relaciones dadas dentro del colegio (Caicedo, 2007, p. 56).

Como vemos, hay quienes defienden al manual de convivencia como un espacio de disciplina, pero la gran mayoría de los autores creen que los manuales deben convertirse en otra cosa: escenarios donde se expresen los pactos sociales, espacios informativos sobre las instancias para el manejo óptimo de los conflictos y procesos en los que se generen normas generales que den paso a la autoregulación.

La percepción sobre los manuales

Ahora, veamos las percepciones de los estudiantes frente a los manuales de convivencia. En el proceso llevado a cabo en los colegios Antonio Villavicencio y Delia Zapata Olivella, les pedimos a los estudiantes vinculados a este proceso de investigación participativa que analizaran los manuales de sus colegios, a partir de las siguientes categorías:

- **Redundancia:** esta categoría se utiliza para señalar las reglas explícitas que poseen significaciones parecidas y son reiterativas. Cuando esto sucede, la redundancia implica un interés particular en cierta normatividad.
- **Repetición:** estas son reglas que se repiten a lo largo del manual de convivencia. La repetición es exacta o medianamente exacta. La repetición también implica un acento especial en ciertas reglas.
- **Arbitrariedad procedimental:** estas son reglas y procedimientos que van en contra de la justicia o la razón, y que en muchos

casos –no en todos–, provienen de los caprichos de quienes los establecen.

- Leguleyismo con el entorno: esta categoría tiene que ver con la presentación de normas que pretenden reglamentar la vida social, cultural, económica y política de los miembros de la comunidad educativa fuera de la institución escolar.
- Experiencias piloto: estas son normas o apartados del manual de convivencia que reconocen las experiencias y prácticas educativas y comunicativas que favorecen la convivencia en la escuela.
- Contradicciones internas: son las normas que a lo largo del manual de convivencia señalan lo contrario unas de otras; es decir, son normas que se oponen recíprocamente.
- Otras modalidades de leguleyismo: si entendemos por leguleyismo las diferentes formas de actuar jurídicamente –a veces con base en lo reglamentado y a veces, no–, en esta categoría se tienen en cuenta aquellas normas que son construidas para “ordenar” una situación, un acontecimiento o un comportamiento.
- Derechos obvios: lo obvio es aquello que “se encuentra o pone delante de los ojos”. Es decir, lo obvio es algo claro y notorio. Los derechos obvios son aquellas normas que se caen de su peso porque es imposible no reglamentarlas o porque incluso ni siquiera son derechos.
- Cheque sin fondos: Esta categoría se refiere a las promesas sin garantías que se hacen en los manuales de convivencia. Normalmente, estas promesas tienen que ver con el futuro individual, el sistema democrático, el sistema productivo, y con la convivencia, entre otros.
- Derechos ambiguos: es una norma que puede entenderse de varios modos o admitir distintas interpretaciones. Lo anterior supone que esta falta de claridad genera incertidumbre y confusión.
- Expectativas desmedidas: toda expectativa es una posibilidad de acceder a un bien material o simbólico. Esta categoría se refiere a ciertas normatividades o enunciaciones en las cuales se expresan unas expectativas cuyas posibilidades de concreción son mínimas.

Los estudiantes de los dos colegios escogieron algunas categorías para su análisis. Los del colegio Delia Zapata trabajaron las repeticiones,

la arbitrariedad procedimental, los derechos obvios, las contradicciones internas, el leguleyismo con el entorno, los derechos ambiguos, las expectativas desmedidas y el cheque sin fondos. Los estudiantes del colegio Antonio Villavicencio asumieron tres categorías: normas repetidas, la arbitrariedad procedimental y las contradicciones internas.

Estos estudiantes estudiaron sus respectivos manuales, dividiéndose en varios grupos, uno por cada categoría de análisis. Estos grupos terminaron realizando productos radiofónicos sobre algunas normas que fueron objeto de estudios. Los siguientes son los resultados más importantes:

Repetición: una de las normas repetida en el manual de convivencia del Colegio Antonio Villavicencio es: la llegada puntual al colegio y a las respectivas clases, portar debidamente el uniforme, la exigencia de lealtad a la institución, el ser escuchado en sus reclamos y solicitudes, tratar dignamente a los miembros de la comunidad educativa y no comer en clase, no traer alcohol, no fumar y no dañar la institución. Los niños consideran que estas reglas son necesarias, pero, en ocasiones, no se tienen en cuenta las sanciones. En el colegio Delia Zapata, los muchachos participantes en el taller consideran que son tres las normas repetidas: la presentación personal, el uso de un vocabulario respetuoso, y las agresiones.

Como mencionamos arriba, si la repetición implica un cierto acento en determinadas normas, tenemos lo siguiente: en primer lugar, “la presentación” es fundamental, y esta tiene que ver con el uniforme. Hay un interés especial en los colegios en mostrarse pulcros ante la sociedad. En segundo lugar, el otro gran tema repetido es muy cercano a la norma descrita, pero más amplio: es el tema de la conducta. Desde los manuales, se pretende que los niños y jóvenes se conviertan en sujetos con conductas intachables, y para lograr ese propósito, se presentan varias normatividades presentadas como deberes o sanciones.

Arbitrariedad procedimental: en cuanto a la arbitrariedad procedimental, los niños del colegio Antonio Villavicencio piensan que en el colegio hay muchas normas arbitrarias. Una de ellas es que se pide lealtad a la institución delatando a quienes cometan una falta. Algunos niños creen que esta acción puede verse como una deslealtad a sus compañeros, otros en cambio, creen que es una norma para acatar porque así se evitan conflictos. Otras normas arbitrarias son: no correr durante

los descansos, respetar a los profesores –porque no se habla del respeto mutuo–, cuidar los materiales de la institución y de los compañeros, los castigos por llegar tarde –en este caso, únicamente para los estudiantes–, el cabello largo y el maquillaje, también solo para las niñas y no para las profesoras.

Los estudiantes consideran que estas normas son injustas, especialmente porque muchas de ellas no se aplican sino a los estudiantes. Es como si los únicos que tuviesen la necesidad de aprender a convivir fuesen los niños y jóvenes. En cuanto al tema de la lealtad, los niños se cuestionan cómo se puede ser leal delatando a sus compañeros, si esta se asimila con la veracidad y con la fidelidad.

Leguleyismo con el entorno: los muchachos del colegio Delia Zapata encontraron varias normas relacionadas con el entorno. La más notoria fue la necesidad de portar obligatoriamente el uniforme en todo acto comunitario del colegio o donde el colegio esté involucrado.

Aquí el tema de la presentación vuelve a la palestra. El colegio quiere que los estudiantes se “presenten” bien ante los demás. Los estudiantes son la cara de la institución educativa y por tanto, se normativiza su conducta fuera del colegio, especialmente en aquellos espacios donde estos representan a la institución.

Contradicciones internas: los niños del colegio Antonio Villavicencio encontraron varias normas que se contradicen internamente: existe el derecho a expresar libre y democráticamente los pensamientos, pero, a la vez, se dice que se deben evitar las manifestaciones amorosas, dado que es un ejemplo indebido a la comunidad de estudiantes. Los niños consideran que esta contradicción puede ocasionar confusiones y conflictos y eso los afecta. Además, los profesores tienen más derechos que los estudiantes, y los niños están en contra de ello. Aseguran que algunos docentes los agreden verbalmente. Los alumnos exigen respeto. Estos deben cumplir con protocolos y los estudiantes no. Al final, algunos encontraron que a ellos nunca los consultaron para construir las normas y les gustaría hacer parte de esto.

Los estudiantes del colegio Delia Zapata también encontraron varias contradicciones internas. Por ejemplo, existe el derecho a tener una vida íntima y privada y el respeto al desarrollo de la libre personalidad, pero muchos de los deberes atentan contra ese derecho. Uno de ellos es el uniforme, que debe usarse exactamente como el modelo original; es decir, sin prendas adicionales. Los muchachos consideran que este es un

ejemplo de la imposibilidad de ejercer su derecho. Ellos encuentran una contradicción cuando en el manual se habla de las agresiones físicas en contra de cualquier miembro de la comunidad. Esta falta es considerada grave, siempre y cuando no se haya causado ningún tipo de lesión. Los estudiantes se preguntan ¿si hay agresión, pero no hay lesión, es menos grave la falta? Además hay unas contradicciones ya no internas sino en su aplicación, como la norma que establece que las quejas deben atenderse y no es así en la práctica.

Derechos obvios: los estudiantes del Delia Zapata encontraron muchos derechos obvios: derecho a la educación, a ser respetado, a la valoración de los accidentes dentro del colegio, a elegir y ser elegido, a gozar de bienes y recursos con los que cuenta el colegio, a ser informado sobre la prevención de asuntos que atentan contra la integridad física y psicológica de los estudiantes, a conocer los planes de estudio o unidades didácticas con anticipación, a ser evaluado e informado del desempeño académico y a identificarse con el uniforme y los símbolos del colegio.

Algunos de estos derechos ya los ha otorgado la constitución colombiana, como el derecho a elegir o ser elegido. Otros en cambio, no parecen derechos, como la misma educación, o, si lo miramos de otra manera, es uno de los grandes derechos de la sociedad contemporánea. Y la última normatividad, la que tiene que ver con el uniforme, parece más un deber que un derecho.

Cheque sin fondos: estos mismos estudiantes encontraron una promesa sin garantías en el manual: en él, se promete la formación de personas íntegras con un proyecto de vida claro, desarrollando competencias cognitivas, comunicativas, artísticas, expresivas e investigativas, acorde con las exigencias de nuestros usuarios inmersos en un mundo global y competitivo.

Los estudiantes consideran que esa gran promesa no se puede cumplir. A lo mejor, piensan que en la práctica no se está cumpliendo. Lo paradójico del caso es que esta es la promesa que debiera cumplir este y cualquier colegio. Es preocupante que los colegios no puedan cumplir con su apuesta de formación porque su proyecto educativo está encaminado al logro de los objetivos de formación.

Derechos ambiguos: los estudiantes del Delia Zapata consideran que la norma que establece el derecho a “asistir, participar y permanecer en las actividades curriculares programadas por el colegio, sin detrimento de

los horarios y prioridades que se establezcan al curso que pertenezcan” es ambiguo, y lo es porque las actividades curriculares, como las clases y demás, son prioritarias para el colegio. No es claro este derecho, y, por otro lado, parece más bien un deber.

Según estos estudiantes, otro derecho ambiguo es el siguiente: “tener una vida privada e íntima en el desarrollo de su personalidad”. Ellos consideran que es ambigua la norma porque, por un lado, no se establece qué significa una vida privada e íntima en el mismo colegio, y por otro, tampoco queda claro si la personalidad se puede desarrollar en la institución educativa.

Los derechos deben ser claros para que puedan asumirse como tales, pues la comunidad educativa puede usarlos según su conveniencia o, al contrario, puede quedarse sin derechos.

En resumen, los estudiantes vinculados a este proceso de investigación participativa sobre la convivencia en la escuela a través de la radio escolar poseen una visión muy cercana a lo expresado acerca de la normatividad sobre los manuales de convivencia y en la dirección expuesta por Francisco Gutiérrez (1998). En primer lugar, los manuales de convivencia son un puñado de normas, especialmente de deberes, procedimientos y sanciones, que buscan la sumisión y el aconductamiento frente a un sistema ideal. En últimas, los manuales son unas buenas armas para lograr una sociedad disciplinada. La disciplina aquí es entendida como la observancia de leyes y ordenamientos por parte de los individuos. Los manuales tienen como presupuesto fundamental que los estudiantes acaten sus artículos, se sometan a ellos.

Además, en segundo lugar, son unos manuales que, por encima de todo, ponen la preservación de la imagen institucional. Hay una sobrevaloración de la representación simbólica de las instituciones educativas, en detrimento de la acción colectiva escolar, la construcción de relaciones armónicas y simétricas entre los miembros de la comunidad educativa, la generación de bienes públicos desde la escuela y hasta de la misma calidad educativa.

En tercer lugar, los estudiantes aseguran que, muchas veces, los manuales no son justos porque son inequitativos, son contradictorios y en su interior, los derechos no parecen derechos. Son manuales concentrados en la sumisión de los estudiantes, pero no en la convivencia escolar de los miembros de las comunidades educativas. Son códigos

de policía donde los ciudadanos más reconocidos son los estudiantes. Ellos son los que cometen faltas y se hacen acreedores de sanciones. Esos ciudadanos poseen ciertos derechos, pero algunos de ellos se contradicen, especialmente aquellos que tienen que ver con la libre personalidad, otros ya están consagrados en la ley, como los que aparecen en la Constitución, e incluso otros aparecen como derechos.

Al final, podemos decir que al estudiar los manuales de convivencia nos estamos acercando a la visión panóptica de Michel Foucault (2002). Este autor aseguró que nos encontramos en una sociedad de la vigilancia que perfeccionó los dispositivos disciplinarios para hacerlos mucho más controladores. Foucault usa la metáfora del panóptico para hacernos ver que nos encontramos en un sistema que nos obliga a un determinado modelo de comportamiento.

Para Foucault, el panóptico es un espacio físico, como una cárcel, donde arquitectónicamente todo está dispuesto para ser vigilado. En ese lugar, hay celdas y otros espacios donde los prisioneros no pueden ver a quienes los vigilan, sin embargo, se sienten vigilado, y esto les produce pasividad y sumisión. El panóptico busca preservar el orden y ordenar el desorden. En este caso, el desorden son los comportamientos que van en contravía de lo establecido y, por supuesto, los mismos conflictos. El poder de la disciplina es la forma como se alcanza el orden. Ese poder está en las manos del dominante. El poder para disciplinar al dominado.

En nuestra opinión, en general, los manuales de convivencia son las reglas del panóptico, pero no son el panóptico mismo. En muchas ocasiones, la escuela es el panóptico, pero los manuales son los mecanismos que posee el panóptico para ejercer el control sobre los dominados, que, como vemos, son los estudiantes y en ocasiones, los padres de familia. Cualquier panóptico necesita de reglas para ordenar, vigilar y castigar, y ese papel lo cumplen al pie de la letra los manuales de convivencia.

La construcción y la reconstrucción del conflicto

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en radio escolar para la convivencia

El Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP) es un proceso de enseñanza-aprendizaje que se centra en el análisis, la discusión y la acción de un problema específico, con el fin de generar pensamiento crítico que aporte a la capacidad de decisión y gestión.

El ABP es utilizado en educación como enfoque curricular o como estrategia didáctica, más allá de ser una propuesta educativa o una herramienta pedagógica puede ser considerada como lugar común de aprendizaje en el que coinciden e interactúan sujetos en formación, necesidades de aprendizaje, saberes, conocimientos y desarrollo de competencias (Vega, 2011, p. 164).

El objetivo de la estrategia es estimular el aprendizaje colectivo, la adquisición de conocimientos y el reconocimiento de los otros como interlocutores válidos en la gestión de un conflicto de la vida real; por lo tanto, el aprendizaje debe surgir de la experiencia y la reflexión colectiva.

De esta manera, el proceso contribuye al desarrollo de habilidades y destrezas de negociación y la visibilización de los intereses presentes en el conflicto. En ese sentido, el centro del proceso no es resolver un problema, sino que este se convierta en la excusa para que se dé un aprendizaje significativo, es decir, que por un lado ayude a comprender y a interpretar las razones por las cuales se da el conflicto, y por otro, contribuya a dinamizar las alternativas construidas colectivamente para su gestión.

Una de las principales características del ABP está en fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje, en el método se respeta la autonomía del estudiante, quien aprende sobre los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método, los alumnos tienen además la posibilidad de observar en la práctica aplicaciones de lo que se encuentran aprendiendo en torno al problema (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo).

Ahora, ¿cuál es el papel de la radio escolar en el ABP? Por varias razones, creemos que la metodología es apropiada para los intereses de la propuesta aquí expuesta. Primero, desde nuestra perspectiva, la radio escolar es una herramienta que puede contribuir a la convivencia, pues es un escenario propicio para autoreconocer los distintos actores de la comunidad educativa; en ese espacio de interacción, es posible poner los disensos y los consensos en el plano de lo público.

Segundo, la radio escolar es un escenario de interlocución e interaprendizaje. Pensamos que en dicho espacio de información, opinión y debate no instrumental, la comunidad educativa puede construir redes comunicativas con las diversas instancias del entorno, lo que generaría conocimiento propio y por ende, una tendencia crítica de su propia realidad.

Tercero, creemos que la radio escolar favorece a través de sus ondas sonoras la construcción y circulación de sentidos. Es decir, lo que decimos es que puede estimular la capacidad de decisión y gestión social entre diversos actores sociales en un contexto determinado.

Por último, la radio escolar puede verse como un espacio para la gestión de conflictos. Los procesos construidos desde la radio escolar pueden aportar a la visibilidad de las diversas realidades conflictivas; con ello, los estudiantes tienen la posibilidad de participar con mayores elementos argumentativos de su análisis y comprensión.

Durante el proceso, los alumnos pueden resolver un problema planteado colectivamente, con los siguientes pasos:

- **Leer y analizar los conflictos identificados el año anterior:** para reconocer las percepciones anteriores y valorarlas como reconocimiento del otro.
- **Identificar las necesidades de aprendizaje en relación con los conflictos:** es decir, reconocer colectivamente los objetivos de aprendizaje, en relación con los conflictos; por ejemplo, a qué se le va a apuntar en términos de comprensión del problema y, por supuesto, en términos radiofónicos.
- **Primera construcción del conflicto:** aquí se elabora una descripción del conflicto de manera detallada, histórica y

compleja. Esta construcción no es última porque se puede mejorar en el proceso de investigación, pero sí es clave para el desarrollo del proyecto de investigación y de aprendizaje.

- **Realizar una primera exploración sobre los conflictos seleccionados y construidos:** esta exploración se concentra en la construcción de subpreguntas que deberán responderse a lo largo del proceso. Esas preguntas orientan el diagnóstico sobre los conflictos.
- **Construcción de un plan de trabajo:** este esquema de trabajo debe incluir acciones de los estudiantes y de los profesores, lo mismo que la búsqueda de la información necesaria para la comprensión de esas subpreguntas, y, en general, del conflicto construido.
- **Investigación:** es un proceso de recolección de información.
- **Primer análisis colectivo de la información:** a partir de las acciones y la información recogida, se procede al análisis colectivo de estas. La idea es que este análisis redunde en nuevas preguntas y en la necesidad de búsqueda de nueva información.
- **Definición de cada uno de los conflictos:** aquí la idea es que esta definición de cada conflicto lo caracterice, lo haga relacional con el contexto, lo haga pertinente con el colegio y sus dinámicas.
- **Construcción de un esquema de trabajo para la gestión de estos conflictos a través de la radio escolar:** en esta fase, se establecen las estrategias radiofónicas y comunicativas para hacer visibles los conflictos y generar reflexividad colectiva en torno a ellos.

Tabla 1. ABP Gestión de conflictos en la radio escolar

FASES	ACTIVIDADES
Leer y analizar los conflictos identificados el año anterior	Presentación del video “Jugando a no jugar”. Análisis de las líneas de tiempo de los conflictos trabajados el año anterior.

FASES	ACTIVIDADES
Identificar las necesidades de aprendizaje en relación con los conflictos	Dinámica de grupo con tarjetas para definir propósitos colectivos, frente a los conflictos y a su manejo en la radio.
Primera construcción del conflicto	Dinámica de grupo, a través de la “cartografía de los conflictos”. Esta metodología permitirá visualizar el conflicto en varias dimensiones, pero también territorializarlo.
Realizar una primera exploración sobre los conflictos seleccionados y construidos	Dinámica de grupo con tarjetas para definir los nuevos problemas que están incluidos en los conflictos.
Construcción de un plan de trabajo	Dinámica de grupo con tarjetas para determinar objetivos y acciones a llevar a cabo. Aquí también se necesitará hacer una formación en entrevistas para la consecución de información.
Investigación	Entrevistas grupales, entrevistas al aire, recolección de información documental (manuales, observadores del alumno, etcétera.)
Primer análisis colectivo de la información	Dinámica de grupo donde se reconozca la información recogida y el análisis se realiza a través de preguntas problematizadoras.
Definición de cada uno de los conflictos	Construcción de un guion radiofónico que dé cuenta del conflicto de manera compleja.
Construcción de un esquema de trabajo para la gestión de estos conflictos a través de la radio escolar	Dinámica de grupo con tarjetas para definir las estrategias de gestión de los conflictos a través de la radio escolar.

Nota: Estas fases y actividades sujetas a cambios según las dinámicas de las instituciones educativas. Fuente: elaboración propia.

Descripción y análisis de actividades y fases ABP: en el colegio Delia Zapata de la localidad de Suba.

En el segundo semestre de 2012, el trabajo realizado con los estudiantes dejó como resultado un gran número de productos radiofónicos, vinculados con la temática de comunicación y conflicto que fueron generados gracias a las líneas del tiempo. Debido a cambios en el colegio Delia Zapata y a decisiones de los alumnos, para el primer y segundo semestre de 2013, se trabajó con alumnos diferentes a los del semestre anterior, con excepción de algunos estudiantes del grado undécimo. Por tal razón, se puso al tanto a los estudiantes de todo lo que se había efectuado antes, para dar inicio a este nuevo momento.

Observaciones primer semestre 2013:

1. Retroalimentación
2. Conciencia crítica
3. Vinculación con otros

- *Leer y analizar los conflictos identificados el año anterior:* en la primera sesión con los estudiantes, se realizó la presentación del video Jugando a no jugar, con el fin de reconocer sus percepciones al hablar de conflicto. En cuanto a definición e identificación de los sujetos participantes en el tema, la respuesta fue amplia. Aparecieron términos como: intermediario, mediador, detonante, posturas, entre otros. En este sentido, reflexionaron sobre las características de los conflictos.

De igual manera, en esta primera fase, se vincularon los dos últimos programas realizados por los estudiantes del año pasado, para reconocer de cerca conflictos propios de su entorno. Esta situación dio pie a la reformulación de estos mismos conflictos en la segunda sesión. Las líneas de tiempo fueron reformadas desde la perspectiva de los nuevos estudiantes, plasmándola en una nueva línea de tiempo, sacando conclusiones y discusiones desde lo colectivo.

- *Primera construcción del conflicto:* fue el momento para que los estudiantes construyeran la cartografía de conflictos. Algunos decidieron plasmar nuevos conflictos ocurridos en el colegio, distintos a los ya analizados y reformulados.

Gráficamente y a partir de un mapa, la cartografía de conflictos permitió una descripción y comprensión del mismo conflicto. Este se dividió

en tres tiempos: el inicio, el desarrollo y el presente. Categorías: amistad-enemistad, cooperación-faltoneo, autoridad-sumisión. La actividad se realizó de manera dinámica (tres grupos intercalados por grado), ya que los estudiantes tenían que dibujar el mapa del colegio en las carteleras e identificar los lugares donde se generó el conflicto.

Se señalaron los espacios de la instalación educativa más conflictivos como: salones, baños, callejones y patio. Así mismo, surgieron discusiones por el alto autoritarismo que tienen las directivas del colegio con los estudiantes, y las relaciones de poder que pueden influir en estos espacios.

En total, dos grupos de tres personas terminaron la descripción de los mapas con sus tres tiempos y sus respectivas categorías (convenciones al momento de aplicarlas al mapa), donde se ven reflejados temas como: la decisión de sacar algunos profesores por parte de rectoría y un acontecimiento sobre los almuerzos de los estudiantes de la institución; cabe aclarar que lo más relevante del año pasado, como lo eran las peleas internas y externas de estudiantes, los uniformes y el respeto del derecho a la libre expresión, tienen un relación y no se dan por terminados.

- *Realizar una primera exploración sobre los conflictos seleccionados y contruidos-construcción de un plan de trabajos:* estas dos fases se unieron en un solo proceso. Se definieron y hablaron de los conflictos de las cartografías, con un análisis por parte de los estudiantes, y se planteó la elaboración de un árbol de problema, para una descripción más detallada.

- *Investigación y primer análisis colectivo de la información:* fase de encaminamiento y de formación radial. A los estudiantes, se les entregaron los equipos periodísticos, como grabadoras de mano para su trabajo de campo por grupos. Con ello, se llevó a cabo la estructuración en la investigación, para la elaboración de productos radiofónicos, donde tuvieron que hacer un barrido investigativo con *vox populi* y entrevistas

Se definió el formato radiofónico, el cual fue magacín. Y con esta información recabada, se logró realizar otro encuentro en la Universidad para la realización de los programas.

Cartografía de los conflictos

En el diccionario de la Real Academia de la Lengua, la cartografía se define como: “**1.** f. Arte de trazar mapas geográficos. **2.** f. Ciencia que los

estudia” y cartografiar como: “1. tr. Levantar y trazar la carta geográfica de una porción de superficie terrestre” (Española, 2001).

Partiendo de estas nociones, nos permitimos mirar al pasado y retomar nuestra concepción de este término, precisado así desde varios teóricos:

La cartografía social es una herramienta de investigación que permite la aproximación a un determinado territorio desde la mirada de sus habitantes, sus vivencias y conocimientos de su espacio. Es de esta manera como el actor social no es un objeto de estudio del cual se obtiene información, sino un sujeto colectivo con la capacidad de transformar, planificar y proponer.

Entender las visiones, las abstracciones, los ideales y hasta los sueños de una comunidad es tan complejo como saber cuántos pares son tres moscas, cada una tiene su forma de construir significados a todo lo que le rodea. Por tal motivo, es indispensable hacer un acercamiento a cada grupo humano y trabajar de la mano, dando espacios al diálogo, al intercambio de saberes, a la duda, pero sobre todo permitiendo a los individuos hacen parte vital de este proceso participativo (Rocha, 2010, p. 32).

La elaboración de esta metodología se logra a través de mapas sociales contruidos colectivamente, en donde la relación y la interacción entre uno y otro desembocan en la descripción de su realidad, desde donde se pueden identificar los conflictos, problemáticas, debilidades y fortalezas del quehacer social.

Esta metodología parte del reconocimiento del saber del otro y lo plasma en mapas, que si bien no son elaborados técnicamente, sí permiten identificar las relaciones que transcurren en el territorio (físico-simbólico), desde las percepciones y conocimientos de los participantes. Esta herramienta nos permite construir conocimiento territorial de manera colectiva, y parte de situaciones concretas que los participantes conocen, a un escenario más abstracto y simbólico que de alguna manera “traducen la complejidad del entramado social (Harberger & Mancilla, 2006, p. 12).

Un mapa es asumido como una representación gráfica del mundo real. En el caso de la cartografía social, efectivamente los mapas son representaciones gráficas pero de la realidad construida por los mismos actores sociales. Aquí entonces la realidad es una construcción social. Los mapas representan esa construcción social (Rocha, 2013, p. 38).

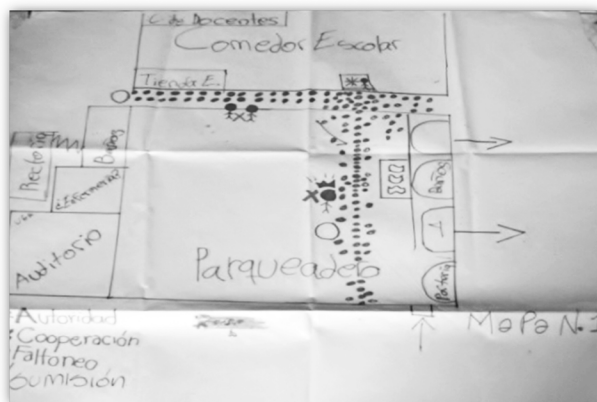
Dicha lectura genera grandes aportes, por lo tanto, se parte de aceptar a la cartografía como una metodología bien planteada para entender los procesos desde el territorio, y además podría ayudarnos a comprender la complejidad de los conflictos y encontrar puntos de partida y puntos de llegada.

Descripción de las cartografías - Colegio Delia Zapata

En la actividad de cartografía, se reunieron a los estudiantes en grupos. Cada grupo dibujaba el mapa de su colegio, y hacía tres mapas con tres diferentes tiempos el inicio, el desarrollo y el presente. Dentro de estos, se analizaban los conflictos detalladamente con unas categorías planteadas, para entender los elementos del conflicto como son: amistad-enemistad, cooperación-faltoneo y autoridad-sumisión.

El lugar del conflicto escogido por el grupo número uno fue el comedor de la institución (figura 1). Al ser un colegio distrital, tiene el servicio de almuerzo gratuito, y cada estudiante escoge si almuerza o no en la institución, dependiendo de su jornada académica. El hecho fue porque los almuerzos no alcanzaron para las personas que hacían la fila en ese momento, pero para los profesores sí había almuerzo, aunque no estuvieran en ella. Se presentaron varias situaciones en las filas, por parte de estudiantes, profesores y personas que trabajan en la institución educativa, como celadores, asistentes de servicio y asistentes del restaurante.

Figura 1. Cartografía la fila



Fuente: estudiantes de grupo 1.

La figura 1 representa el inicio del conflicto, muestra lo que pasó en el comedor escolar y allí se ve plasmada la fila que todos los estudiantes hacían dentro de la institución educativa. En este momento, se empiezan a aplicar las diferentes categorías anteriormente nombradas, como la autoridad por parte de los empleados de la institución, pues los asistentes del servicio de restaurante no permitían el ingreso de más estudiantes al restaurante, ya que la comida no alcanzaba para ellos, pero para los profesores, el servicio sí funcionaba. Por esta razón, se aplicó esta categoría con la conversión asterisco (*), señalada en la única puerta que tiene el restaurante. Un símbolo de autoridad y de no ingreso.

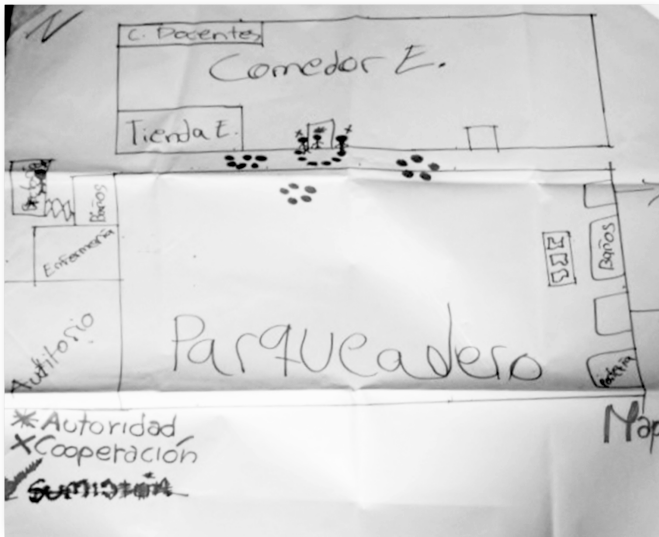
Otro aspecto fue el *faltoneo* que se produjo al interior de la fila por parte de unos estudiantes, a quienes no les interesó lo ocurrido y por ende, no apoyaron a sus compañeros. La convención utilizada para este aspecto fue círculo (o), además, se utilizó para representar el *faltoneo* por parte de las directivas del colegio y los asistentes del comedor con los educandos.

De igual forma, los estudiantes plasmaron en el mapa la sumisión, con la convención aprobado (✓), por parte de algunos estudiantes que hacían la fila y no reaccionaban frente a lo ocurrido. Debido a esto, tuvieron algunos conflictos y disgustos con quienes querían hacer algo. Por esta razón, se generaron algunas discusiones entre los mismos estudiantes.

La última categoría utilizada por los estudiantes del grupo 1, la cooperación, representada con la convención equis (X), es una de las más importantes, ya que es un elemento de organización y unión por parte de los estudiantes de modo pacífico. Para llegar a un acuerdo, hubo dos estudiantes de grado undécimo encargados de ser representantes de lo sucedido en la fila. La categoría de cooperación en el conflicto se identificó también entre asistentes del restaurante y docentes, ya que se les dejaba entrar al restaurante y recibir el servicio de almuerzo.

En la figura 2, donde se establece el desarrollo del conflicto, se identifican las posturas tomadas por los estudiantes, representantes y personal de la institución.

Figura 2. Cartografía restaurante



Fuente: estudiantes de grupo 2.

Nuevamente, se observa la autoridad (*) por parte de las señoras de servicio de restaurante, al no permitir la entrada de los estudiantes. Por tal motivo, la fila se dispersó. Se nota cómo los estudiantes hicieron grupos para hablar y organizarse (X), *cooperación*. Otra forma de la autoridad (*) es la *rectoría*, ya que los representantes de los estudiantes en ese momento, tomaron medidas para hablar con la directiva de la institución.

La rectora cooperó (X) (aunque no lo suficiente) con los estudiantes que estaban en rectoría. En este punto, se nota la preocupación y la mediación del conflicto por parte de estudiantes y directivas. De igual forma, surgió otra iniciativa (X) de otros estudiantes, al hablar con las señoras del servicio de restaurante.

El interés y poder por parte de las directivas se identifica y se sigue repitiendo en la figura 2; a los estudiantes, les generó varias inquietudes.

Figura 3. Cartografía restaurante 2



Fuente: estudiantes de grupo 1.

En el mapa número 3, se representa el presente del conflicto, pues se siguen evidenciando los desplazamientos a los estudiantes. Ya con lo discutido por los representantes y la rectora, las relaciones de poder se evidenciaron. Por este motivo, la autoridad (*) señalada en rectoría permite notificar a la comunidad académica que no se llegó a ningún acuerdo que fuera equitativo, ya que los almuerzos se habían acabado y no había una solución inmediata para esto.

El *faltoneo* (O), señalado en el mapa se ve nuevamente por parte de las señoras del servicio del comedor estudiantil, pues no dejaron pasar a ningún otro estudiante, por órdenes de las directivas de la institución. El problema de la *autoridad* (*) es un “problema” común en la institución, ya que todo se rige por órdenes estrictas de las directivas. Los estudiantes lo notaron en las mismas señoras del servicio y los guardias-celadores, en la puerta de la institución.

La generación de participación de los estudiantes fue el proceso ganado en el conflicto, ya que los tocó a todos y se unieron. La *cooperación* (X) siempre estuvo presente y fue constante, los alumnos se agruparon, hablaron y criticaron lo ocurrido. Hasta ahora, lo sucedido ese día no volvió a ocurrir en el colegio.

Descripción de las cartografías - Colegio Antonio Villavicencio

En el primer semestre de 2013, en el Colegio Antonio Villavicencio, se inició con un grupo de 90 % de estudiantes nuevos, en relación con los niños del segundo semestre de 2012. Por esta razón, se decidió tomar nuevos conflictos, desde la mirada de los alumnos. Para la construcción y análisis de los conflictos, se utilizaron líneas de tiempo y cartografía.

Primera construcción del conflicto: para este primer momento, se desarrollaron líneas de tiempo de los nuevos conflictos que seleccionaron los alumnos, donde primó la violencia física y verbal. Allí, se especificaron tiempos de inicio y final, dependiendo de la postura de los involucrados.

Segunda construcción del conflicto: En esta segunda sesión, y teniendo terminadas las líneas de tiempo, se decidió utilizar la cartografía, donde se plasmaron unas convenciones generales para facilitar el análisis del conflicto de la siguiente manera:

Dicha cartografía se dividió en tres tiempos: inicio, desarrollo y presente. Para esto, se organizaron a los alumnos por grupos y se les solicitó dibujar los lugares donde había ocurrido el conflicto. En este caso, cuáles espacios dentro y fuera del colegio fueron relevantes.

AMISTAD



AUTORIDAD



COOPERACIÓN



SUMISIÓN



FALTONEO



ENEMISTAD



De los grupos, sólo uno pudo terminar la cartografía en su totalidad con sus tiempos y convenciones. En el grupo 1, primaron los lugares del colegio como: salón de sociales, los patios, la sala de Fundadores, y la reja donde se ubican los vendedores ambulantes.

Según las convenciones empleadas y la representación de los estudiantes del conflicto, se observa que en 2010, Paquita fue agredida a golpes por otra compañera, cuando estaba en el patio de la cancha de fútbol; los niños lo identifican con la convención de *enemistad* y *faltoneo*. En 2012, agredieron a Paquita físicamente en el salón de sociales y lo siguen identificando con la convención de *enemistad*. En 2013, estando en el patio principal, la niña que molestaba a Paquita la dejó de molestar, pero la siguió mirando mal. Los niños identificaron este hecho con la convención de *cooperación*, porque necesitaban arreglar las cosas, pero *faltoneo* porque la niña la siguió realizando un acto equivocado y ofensivo.

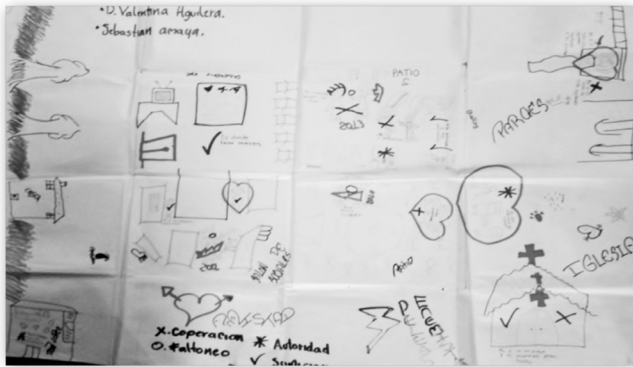
Otro aspecto mencionado por parte de los estudiantes en el conflicto desarrollado fue la identificación de nuevos lugares, personas y actos que para ellos significan *autoridad*, *sumisión*, *amistad*, *cooperación* como lo son:

- Los vendedores ambulantes están resaltados con un corazón que significa amistad, pero al mismo tiempo los señalan como autoridad porque ellos mismos son quienes deciden vender o no.
- Cuando juegan fútbol en el patio es amistad y cooperación, porque están compartiendo.
- Los baños son sumisión, ya que se sienten expuestos.
- La orientadora la clasifican con la convención de cooperación.
- El aula del grado 11 la ven como autoridad.
- La sala de Fundadores, donde hacen reuniones, lo ven como sumisión, pues allí se toman decisiones importantes.

Los lugares fuera de la institución, aunque no están dentro del conflicto, tienen relevancia para ellos y los clasifican de la siguiente manera:

- La iglesia como cooperación y sumisión.
- Los parques son sumisión y cooperación.
- Don López es autoridad, pues allí dejan algunos trabajos y fotocopias para los estudiantes.

Figura 4. Cartografía general



Fuente: estudiantes de grupo 1.

A modo de cierre, podríamos decir que son tres los elementos que quedan al final de este proceso. El primero tiene que ver con “la contextualidad del conflicto”. Eso quiere decir que los conflictos escolares son definidos por las condiciones sociales, culturales, políticas y educativas, pero, a su vez, son comprendidos a partir de los aprendizajes de los actores escolares, de las racionalidades de cada uno de los involucrados en estos procesos, y de las dinámicas mismas de los conflictos. Estos son elementos contextuales que determinan y hacen comprensibles los conflictos. Estos nunca serán iguales porque el contexto no es el mismo: las racionalidades son convergentes, pero no iguales; las dinámicas se pueden parecer, pero responden a unas condiciones diferentes, a unos espacios y tiempos distintos, y los aprendizajes serán igualmente distintos, dependiendo de lo significativos que sean para cada uno de los actores de la comunidad educativa.

En segundo lugar, el conflicto es una dinámica que puede mapearse y comprenderse como un proceso comunicativo. En este capítulo, hemos visto cómo el conflicto se viene asimilando como una intimidación, pero puede asumirse como un proceso donde hay malentendidos, discusiones, estrategias, aprendizajes, reglas de juego, alianzas, relaciones e interrelaciones de poder, de amistad, de cooperación, de defeción, etcétera. Entonces, el conflicto escolar es un proceso intersubjetivo, en el que se ponen en juego las visiones de mundo de cada uno de los agentes escolares.

Y en tercer lugar, la mejor manera de iniciar la gestión de un conflicto es la comprensión. En la mayoría de las instituciones educativas, el conflicto implica desorden, caos, incertidumbre. La manera de alcanzar el orden y la certidumbre es por medio de las reglas, que en el caso de los colegios son los manuales de convivencia. El problema está en que esas reglas no son legítimas, y aún más incertidumbre. Es decir, si existe un conflicto escolar, es poco probable que ocurra lo estipulado en un manual de convivencia. La mejor manera de acotar la incertidumbre es a través de la comprensión de los conflictos como procesos comunicativos y como dinámicas sociales, racionales, políticas y culturales. Los conflictos sí son caos, pero no porque sean transgresiones al orden escolar, sino porque poseen lógicas distintas que deben ser comprendidas.

CAPÍTULO 2.

LA RADIO ESCOLAR PARA LA CONVIVENCIA

En este segundo capítulo, los lectores podrán conocer la visión de comunicación y desarrollo asumida en este proyecto, un análisis que expone una apuesta a partir de diez categorías, las cuales requieren de una reflexión colectiva amplia y a la vez crítica.

Para los autores de la presente sección, los medios de comunicación, además de visibilizar los conflictos, hoy tienen otra misión: propiciar la participación, sobre todo una cuya dinámica tenga incidencia en el mundo de lo público y por ende, en la gestión de conflictos.

En este sentido, se expone cómo los medios de comunicación masivos y comunitarios afrontan los conflictos en países como Perú, Bolivia y Colombia. Durante el recorrido, se contrasta lo teórico con lo práctico. Desde allí, se propone otra forma de abordar los conflictos a través de los medios, en este caso, la radio escolar.

Para ello, se tocan algunas características que enmarcan el quehacer de la radio escolar desde lo que es y desde lo que puede llegar a ser, un escenario capaz de contribuir a la convivencia, a través de la gestión de los conflictos; de esta manera, se resalta el rol de los sujetos como actores sociales que tienen incidencia en su contexto y como responsables de su propia realidad; ciudadanos que inciden en lo público.

Para finalizar, se presenta un modelo conceptual, pedagógico y operativo de radio escolar para la convivencia. Es un modelo flexible, que se ajusta según los contextos. En este caso, los estudiantes de los colegios distritales Antonio Villavicencio y Delia Zapata Olivella explican

sus percepciones sobre la noción de conflicto y retratan sus realidades conflictivas, a través de líneas de tiempo. A partir de lo desarrollado en los colegios, los autores presentan siete retos de la radio en la escuela.

El campo de la comunicación y el desarrollo

Para empezar, es preciso advertir que este campo de pensamiento nace de la práctica, antes que de la teoría. Luis Ramiro Beltrán cuenta cómo aparecieron primero en nuestro continente diversas experiencias de este tipo de comunicación. Una de ellas fue la radio Sutatenza en Colombia y otra, las radios mineras en Bolivia. En la década del cincuenta y sesenta, estas dos radios demostraron que es posible hacer una comunicación distinta. De esta manera, se dieron muchas experiencias en Latinoamérica en la década del cuarenta y del cincuenta en el ámbito de la comunicación educativa, de la comunicación y la salud, las cuales contribuyeron con la construcción de un pensamiento alternativo y una acción comprometida desde la comunicación (Beltrán, 2005).

Pero este es también un campo académico, que se ha desarrollado a través de un “paradigma participativo”, donde caben diferentes perspectivas académico-políticas, como la comunicación popular, alternativa, radical, comunitaria, ciudadana, horizontal, transformadora, comunicación y desarrollo y para el cambio social. Todas estas apuestas conceptuales, algunas más radicales que otras, tienen en común la búsqueda desde la comunicación de una sociedad mejor, más organizada y articulada entre sí, más consciente de su papel en la historia, con mayores niveles de reconocimiento de su pasado, de su presente, de su diversidad y de su complejidad. De acuerdo con esto, todas tienen en común la búsqueda de la transformación de las realidades sociales, a partir de la comunicación, en los niveles: local, regional, nacional e incluso internacional.

El campo de la comunicación popular, alternativa, para el desarrollo o para el cambio social surgió desde la década de los cincuenta, cuando se comprendió que la comunicación no sólo produce efectos, respuestas, sino que, ante todo, se construye en una dinámica permanente de interacción, interlocución, relación e interrelación, generando así procesos de intersubjetividad. Además, se pensó un para qué de la comunicación: se planteó entonces, y se sigue promoviendo, una comunicación horizontal, democrática, participativa, plural, que busca el desarrollo social y humano y el cambio en la sociedad.

Como cualquier campo, en su interior, este también tiene tensiones. Las tensiones son prácticas y conceptuales. En ocasiones, las prácticas no son muy coherentes con el discurso, y también son muy distintas y hasta contradictorias en algunos casos. Igualmente, las formas de asumir esta comunicación “entre” son tan distintas que, en ocasiones, son incompatibles, pero muchas veces son complementarias o afines.

Con todo este recorrido, queda claro que esta comunicación es una consecuencia de las inequidades sociales en muchos de nuestros países y de los conflictos sociales que emanan de ellos. Los conflictos pueden asumirse como procesos de interacción de tipo antagónico que se dan entre dos o más partes y que son co-construidos por los propios actores. Se trata de situaciones donde se presentan contradicciones y oposiciones de intereses, objetivos o valores, donde las partes pueden verse afectadas por salidas o soluciones insatisfactorias para alguna de ellas o para ambas (Rocha, 2008, p. 63).

El campo de la comunicación popular, alternativa, para el desarrollo o el cambio social ha bebido de los conflictos sociales latinoamericanos y mundiales. En algunas ocasiones, esta comunicación se ha convertido en parte del conflicto –como espacios de oposición y confrontación–, como escenario para la gestión de estos –ejerciendo el poder del diálogo y la deliberación–, o como “territorio” de creación de conflictos –potenciando la visibilización y la comprensión compleja de estos–. La radio escolar para la convivencia se enmarca en esta perspectiva porque ella misma es escenario, proceso comunicativo y medio para la gestión de los conflictos.

La comunicación y el desarrollo

Según lo anterior, las relaciones entre comunicación y desarrollo son asumidas hoy de una forma diferente. A continuación, presentaremos cuáles son sus elementos más importantes que tenemos en cuenta en esta perspectiva:

- La primera es la relación comunicativa propiamente dicha entre los sujetos sociales. Nos referimos a las relaciones comunicativas, humanas y sociales: como la posibilidad de interlocutar entre los diferentes actores de una comunidad, de establecer interacciones e interrelaciones que benefician a la sociedad en su conjunto, como la opción para la construcción de reglas de juego en diferentes órdenes,

y para la formación de unos ciudadanos con capacidad de crítica y de decisión sobre su presente y futuro, que partan de sus propios intereses para generar acción colectiva que les beneficie a ellos y a los demás.

Para tales propósitos, hay que hacer visibles esos lenguajes, los flujos discursivos de dichos actores, pues son estos los que les permiten narrarse, reconocer esas significaciones que les posibilita explicarse y proyectarse; así como los entornos donde adquieren sentido y singularidad, para poder reflexionar sobre ellos, negociar sentidos y generar acciones comunes. De este modo, es posible asegurar el empoderamiento que las propias significaciones, expectativas, saberes y potencias de vida contienen en su diversidad, como sujetos, como ciudadanos.

- La segunda relación es con el territorio. Un territorio no se define por la espacialidad, ni por la cantidad de acres ni por el desalojo o abandono. Los territorios implican significación y constituyen los entornos propios de las subjetividades de los colectivos, y ayudan a su continuidad y le dan soporte a su existencia. El territorio es un escenario que se realiza en la interacción, en el pleno de la significación entre los sujetos, es decir, en la comunicación, pues gracias a la comunicación, la cultura que emerge y provoca las territorialidades pervive. Pero, al mismo tiempo, como escenario, constituye un factor de realización y posibilidad de formas comunicativas.

Al hablar de territorio, no nos estamos refiriendo exclusivamente a lo micro, sino que partimos de lo local para llegar a lo global. Se trata de darle un marco a los ecosistemas comunicativos, para establecer cuáles son las escalas de gestión del desarrollo.

En este sentido, esta comunicación buscaría la constitución de sujetos sociales en relación con el territorio. Esta dinámica aportaría a fortalecer la autonomía de los sujetos, en el sentido que permite seleccionar las escalas, los ámbitos y las dimensiones donde se quiere incidir y, paralelamente, ir transformando demandas en proyectos propios de desarrollo.

La comunicación y el desarrollo también centran su atención en la construcción de nuevas regiones comunicativas. Aquí, la región es vista como un espacio territorial cargado de significación a partir de la interlocución entre los diferentes sujetos del desarrollo. Las regiones comunicativas son también complejas. Por supuesto, incluyen la valoración de las necesidades de conservación física, como el medio ambiente y

los recursos naturales en general; la necesidad del mejoramiento de la infraestructura física –las calles, los parques, la vivienda, las vías de penetración, etcétera–; los bienes inmateriales, como la búsqueda de una mejor calidad educativa, de mejor asistencia en la salud, de esparcimiento y de comunicación, y estos tres en relación con las posibilidades productivas de autosostenimiento y apropiación territorial. Todos los anteriores están relacionados con elementos que hacen parte de la cartografía cultural como los imaginarios, las tradiciones, los aprendizajes obtenidos y en general, todos aquellos contextos y sentidos que son la base de las racionalidades y las subjetividades.

Las regiones comunicativas están por constituirse y el papel de la comunicación y el desarrollo es fundamental dado que implica la negociación permanente de perspectivas y la reconfiguración cotidiana de los ecosistemas comunicativos.

- La tercera relación es la producida en la(s) cultura(s). La cultura se resignifica permanentemente, lo mismo que la identidad, pues ella hace significativo el devenir mismo de la condición humana. Lo que se buscaría es constituir nuevas identidades locales, regionales y nacionales a partir del reconocimiento que se haga de ellas. Los sujetos apropian los entornos desde modos específicos de percepción que elaboran narrativas, estéticas y saberes que fundamentan, evalúan y justifican el uso de determinadas tecnologías con los cuales apropian y reelaboran los entornos.

Desde el campo de la comunicación, gran parte del desarrollo que se busca cruza el eje de la cultura, el eje de las representaciones que afectan intencionalidades y con ella las acciones.

- Uno de los propósitos de esta comunicación es contribuir a la articulación de los diversos campos del conocimiento y del saber hacer. Esta es una comunicación que se pone a disposición de la construcción del mundo de lo público, por medio de la articulación de los sujetos y de sus capitales.

El desarrollo y la generación de lo público van de la mano. No puede existir el uno sin el otro. Mientras las acciones y el pensamiento colectivo se desenvuelvan en el plano de lo público, el desarrollo de las regiones y de los países se fortalecerá; de lo contrario, la desigualdad social seguirá incrementándose como hasta ahora.

- Otro propósito clave de esta comunicación es la generación de capital social para que se pueda construir lo público. Lo público necesita dolientes, ciudadanos interesados en esa esfera y articulados para ese propósito. Toda sociedad cuenta con un capital social, sólo que en ocasiones está deteriorado o temporalmente estático por la paulatina deslegitimación y desinstitucionalización de las organizaciones de la sociedad civil. Esta comunicación buscaría contribuir a reconstruirlo, visibilizarlo y revitalizarlo cuando fuese necesario.

Aunque consideramos que los aportes de Putnam (1993) son los más significativos, el capital social es un proceso de legitimación social que tiene lugar en la interacción y la interlocución; donde se construyen redes de relaciones (asimétricas y exocéntricas) que se sustentan en la calidad de estas últimas, no en la cantidad de vínculos que tengan. El capital social evidencia el paso de actor social a sujeto colectivo, de tal manera que se convierte en uno de los elementos clave del desarrollo territorial.

En cuanto a los elementos que lo constituyen y caracterizan, podemos enunciar los siguientes: a) los actores sociales en él son ante todo agentes racionales; b) crea el contexto y depende de aquel que se produzca por fuera; d) se puede reconfigurar permanentemente en el escenario de lo público; e) es conflictivo porque en él se juegan relaciones. Siempre que exista relación, el conflicto será una posibilidad; f) requiere de la construcción de vínculos fuertes de confianza. Mientras la confianza no sea sólida, es muy difícil pensar en la sostenibilidad social de los procesos de articulación; g) propende por la generación de acciones colectivas, cooperativas; por lo tanto, es fundamental en la vida asociativa, y h) requiere de mecanismos de autorregulación, como son las reglas de juego, propias de la construcción de relaciones sociales.

- Otro de los propósitos claves de esta comunicación es la constitución de redes comunicativas para el desarrollo. Lo que proponemos entonces es la generación de redes comunicativas para la acción colectiva. Lo que este tipo de comunicación busca es que estas redes se conviertan en los escenarios donde se presenta el juego comunicativo. Un escenario en el que se comparten lenguajes comunes o no comunes, simbolizaciones, lógicas, subjetividades y racionalidades. Las redes comunicativas serían el espacio de construcción de marcos de interpretación sobre lo social. En ellas, tendrían cabida las organizaciones sociales, como las Juntas Comunales, y otros actores sociales o institucionales.

De lo que hablamos es de una interrelación que se produce en el plano de lo público y que parte de los intereses particulares para llegar a los públicos. Y en estas redes caben diferentes escenarios de significación –mediáticos e interpersonales– que se implementarán en la medida que lo requieran los procesos construidos.

Cuando hablamos de una red comunicativa para el desarrollo estamos apostándole a varios propósitos: 1) construcción de sinergias entre los miembros de la red; 2) articulación de los diferentes factores que inciden en el desarrollo del territorio; 3) interlocución entre las diversas escalas del desarrollo, y 4) generación de un tejido social para construir un desarrollo humano, social y sinérgico.

- Esta es una comunicación que se asume como conflictiva. Los procesos sociales están llenos de contradicciones, de dificultades, y, por supuesto, de conflictos. La comunicación para el desarrollo asume los conflictos como parte de su acción y no como una situación anómala. No sólo es imposible vivir sin conflictos, sino que en esta comunicación los conflictos son fundamentales para la construcción de tejidos sociales más críticos y sólidos –es decir, para la generación de un capital social con mayor capacidad de decisión sobre los asuntos públicos–, y para una interlocución más fluida y compleja con los gobiernos locales, regionales y nacionales, lo mismo que con el sector privado. Hablamos de la gestión comunicativa de los conflictos –no de su resolución ni de su término– como base del desarrollo humano, social y territorial.

El campo de la comunicación popular, alternativa, para el desarrollo o el cambio social ha bebido de los conflictos sociales latinoamericanos y mundiales. En algunas ocasiones, esta comunicación se ha convertido en parte del conflicto –como espacios de oposición y confrontación–, como escenario para la gestión de estos –ejerciendo el poder del diálogo y la deliberación–, o como “territorio” de creación de conflictos –potenciando la visibilización y la comprensión compleja de estos.

El investigador español Pedro Luis Lorenzo decía al respecto del conflicto:

El conflicto social es el que induce una determinada forma de percibir los problemas de la realidad en clave de crispación y crítica: radicaliza posturas políticas o éticas; señala culpables; pone de manifiesto los problemas e incluso los agrava; propicia interpretaciones maximalistas de los objetivos;

y en general, cuestiona todo el orden vigente y su percepción social, de tal manera que, de improviso, la gente descubre un rostro diferente del mundo que lo rodea (Lorenzo, 2001, p. 250).

Esta comunicación se ha convertido en un recurso disponible para el conflicto y su dinámica. No hablamos aquí de un “recurso” en el sentido utilitario o instrumental, sino más bien, como parte del repertorio estratégico contrahegemónico que muchos grupos sociales y movimientos de diferente índole implementan para las luchas sociales por la equidad y la democracia.

- Uno de los retos de la comunicación de hoy es construir lo común, es generar espacios para que los disensos se expliciten; se pongan en juego. Es una comunicación que busca negociar sentidos con distintos para convertirlos en interlocutores. Los seres humanos somos diferentes. Si hay algo común en lo humano es la diferencia, no la semejanza. Somos así porque navegamos en diferentes culturas, porque nos hemos formado con otros y pertenecemos a espacios-tiempos particulares y no siempre comunes. Es una comunicación que reconoce la diferencia y con esto construye lo común.

Larisa Kejval sostiene que uno de los objetivos más importantes de esta comunicación es construir comunidad: Esto implica fortalecer lazos, compromisos, proyectos a largo plazo, identidades, participación política, resistencias, espacio público. Negarse al habitar de la incertidumbre, del puro presente y de la soledad. En fin, construir la comunidad perdida. O, al menos, intentarlo (Kejval, 2010)¹.

- Esta es una comunicación que pretende contribuir a la constitución de ciudadanos con capacidad de decisión. Lo primero por aclarar es que en nuestro medio hay ciudadanos, solo que son ciudadanos distintos. Este país ha sido construido por muchos sujetos que estuvieron al lado de lo legal, pero también transitaron por el camino de la ilegalidad para

¹ No obstante, en este momento, es preciso reconocer el carácter no idílico de las comunidades, así como todo lo problemático que resulta la asunción de lo comunitario, siempre que se quiera huir de posturas ingenuas o apoloéticas, pues es preciso reconocer tanto el carácter heterogéneo e histórico de toda comunidad, dentro de la cual existen siempre relaciones de poder y con frecuencia también de dominación y múltiples conflictos. También es preciso enfatizar que en las comunidades suelen encontrarse diversas tradiciones que conviven en pugna, por más que el poder haga aparecer como válida a alguna e invisibilice a otras. Por otra parte, es necesario destacar el carácter no esencialista, no fijo u objetivo sino imaginario de toda comunidad: “Todas las comunidades mayores que las aldeas primordiales de contacto directo (y quizá incluso éstas) son ‘imaginadas’ porque, a pesar de que los miembros de la nación más pequeña jamás conocerán a la mayoría de sus compatriotas, “en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión” (Anderson, 1991, pp. 123-124).

alcanzar mejores niveles de vida. Hablamos de miles de personas que recurrieron a los urbanizadores piratas para comprar un lote y construir ahí su casa y otros se apoderaron de terrenos para hacer lo mismo. Nos referimos también a muchas personas que recurrieron al *clientelismo* para que sus viviendas contaran con los servicios públicos. En últimas, estamos hablando de muchos colombianos que tomaron el camino de lo ilegal para hacer parte de un territorio, también para ser reconocidos, para que fuesen llamados ciudadanos. La investigadora antioqueña María Teresa Uribe (2001) los define como ciudadanos mestizos. Los llama así porque estos sujetos actúan en lo ilegal y en lo legal.

Nosotros preferimos llamarlos ciudadanos del desorden. Este país ha sido un total desorden: en la planificación de las ciudades –primero se hacen las viviendas y luego se piensa el territorio–, en lo relacionado con la construcción de políticas públicas, en los programas para el agro, etcétera. Ante un Estado desordenado, surgen ciudadanos del desorden. Hay una concentración de la riqueza enorme y una desigualdad que hace que muchas personas asuman acciones que pueden ir en contra del orden establecido. Todas estas manifestaciones que vivimos hoy en día, como los taponamientos, los bloqueos, los paros, son acciones que están en la ilegalidad, y se hacen para presionar a un Estado y unos gobernantes que no han comprendido ni a la sociedad ni el contexto donde se encuentran. Así como estas, hay otras estrategias propias de estos ciudadanos, como la ocupación de determinados territorios, la “piratería” de los servicios públicos, entre otros. Ese desorden es un orden distinto, uno que tiene que ver con la supervivencia.

Los ciudadanos del desorden somos todos nosotros. Hemos aprendido a serlo desde nuestras propias vivencias. En nuestro país, la gente del común ha aprendido a negociar el desorden, como lo llamara María Teresa Uribe. Ese es un aprendizaje importante. Sólo que esos aprendizajes deben capitalizarse en proyectos comunes y en la construcción de la esfera pública.

La concepción sobre ciudadanía puede asumirse desde dos perspectivas. Susana Villavicencio (2007) nos hacía ver cómo el derecho más importante de un ciudadano es precisamente tener derechos. Estamos en un momento donde muchos individuos son considerados como no ciudadanos. La globalización económica no tiende a integrar, sino al contrario, a excluir. En el mundo globalizado muchos sujetos no

son de ninguna parte. Algunos gobiernos han decidido que no todos los habitantes de un determinado territorio son ciudadanos, solo aquellos que poseen algunas características.

Segundo, estamos comprendiendo que ser ciudadano no es únicamente convertirse en un sujeto de derechos y deberes, sino también, como lo sostienen muchos autores, entre ellos Pedro Sáez, la ciudadanía es una condición para vivir con los demás en un espacio y en un tiempo determinados (Sáez, 2003). Es decir, ser ciudadano hoy es un sujeto político que dialoga, discute, confronta con otros, llega a consensos o a disensos con ellos, pero siempre busca convivir con los demás en uno o varios espacios comunes.

Lo anterior implica la inclusión de los sujetos como pares comunicativos. Es decir, la inclusión es parte de un proceso comunicativo donde los sujetos se convierten en interlocutores. Este es un proceso de reconocimiento porque la validación es mutua. Es una comunicación que busca negociar sentidos con distintas personas para convertirlos en interlocutores.

Por esta razón, esta negociación de sentidos se convierte en una comunicación distinta, donde participación es vital para su existencia, y la construcción de lo común es el primer paso para su implementación.

A pesar de lo dicho, no todas las formas de participación generan transformaciones sociales o empoderamiento social. De hecho, buena parte de las diversas formas de participación no son trascendentales porque no son decisorias. Es necesario que se constituyan ciudadanos con reales condiciones democráticas para construir lo público o hacerse cargo de él.

Boaventura de Sousa Santos llama a estas ciudadanía, las ciudadanía de alta intensidad, así:

Ampliar y profundizar el campo político en todos los espacios estructurales de la interacción social. [...] La diferenciación de las luchas democráticas presupone la imaginación social de nuevos ejercicios de democracia y de nuevos criterios democráticos para evaluar las diferentes formas de participación política. Y las transformaciones se prolongan en el concepto de ciudadanía, en el sentido de eliminar los nuevos mecanismos de exclusión de la ciudadanía, de combinar formas individuales con formas

colectivas de ciudadanía y finalmente, en el sentido de ampliar ese concepto hasta más allá del principio de la reciprocidad y simetría entre derechos y deberes (de Sousa Santos, 1998, pp. 338-39).

Esta es una propuesta que conlleva el fortalecimiento de la construcción de ciudadanías desde abajo; recuperar el potencial emancipador de los ciudadanos; revalorizar los espacios y escenarios como el barrio, la escuela, la familia, la producción, el consumo, como espacios de construcción ciudadana; repolitizar a la sociedad; reconvertir a la esfera pública en participación realmente ciudadana; reconocer a los distintos para constituir ciudadanías interculturales, y luchar por la creación de formas de sociabilidad alternativas a las dominantes, participativas y solidarias.

Hoy el reto es aprender a interlocutar con otros en distintos escenarios comunicativos para la comprensión compleja de las dinámicas sociales y políticas. No cabe duda de que el campo de la comunicación y el desarrollo son un campo especializado, que requiere de mayores y mejores recursos humanos para hacer frente a los múltiples desafíos que representa.

Los referentes conceptuales anteriormente nombrados nos permitieron entender la visión de comunicación y desarrollo plantado en este proyecto, además, nos sugiere una apuesta a partir de diez elementos estructurales, las cuales se deben tener en cuenta a la hora de hablar de este tipo de apuestas. Así mismo, nos ofreció un despliegue en relación con la noción de conflicto, comunicación y gestión de conflicto.

Ahora, para entrelazar estos postulados, se hará énfasis en la lectura que hacen los medios de comunicación masivos, comunitarios y escolares frente al manejo de los conflictos sociales, a través de la experiencia de diversos autores a nivel latinoamericano, hasta aterrizar en nuestra propia realidad. Permitiéndonos contrastar lo teórico-práctico y proponer una postura desde una radio escolar que contribuya a la convivencia, a través de la gestión de los conflictos.

Para ello, se mostrarán algunas características que enmarcan el quehacer de los medios desde lo que son y desde lo que deben llegar a ser; así mismo, resaltando el rol de los sujetos como actores sociales que tienen incidencia en su contexto y son responsables de su propia realidad, ciudadanos que inciden en lo público.

Los conflictos y su gestión a través de los medios de comunicación

Jorge Acevedo Rojas (2009) explica en su texto *Comunicación y conflictos socioambientales en el Perú: radios educativas y comunitarias en la encrucijada, algunas tensiones que se desarrollan entre la relación medios y conflictos*, cómo se presenta la concentración de los medios de comunicación en el Perú, basada en la propiedad empresarial. En su opinión, grupos empresariales son quienes captan la mayor parte de la inversión publicitaria, lo cual también incide en sus elevados porcentajes de audiencia, tal fenómeno se registra tanto en el medio televisivo como también en la radio y la prensa escrita.

Algo muy distinto sucede con los medios de comunicación en las provincias. Según Acevedo, tales medios sobreviven con un mínimo porcentaje de la inversión publicitaria privada, su mayor fuente de financiamiento proviene de recursos públicos concedidos por entidades estatales. Así las cosas, ante tal desequilibrio financiero y político, los medios de comunicación de las providencias quedan financieramente a merced del poder local, institucional y empresarial, políticamente, como en el caso de las emisoras de provincia, son vulnerables frente a los gobiernos de turno, dado que son ellos quienes disponen de autoridad para regular el servicio de radiodifusión, en el caso peruano el Ministerio de Transportes y Comunicaciones.

Ante tal panorama, la problemática de los medios de comunicación, en relación con los conflictos en Perú, se puede examinar desde tres aspectos. El primero de ellos tiene que ver con el interés informativo. Para Acevedo, los medios de comunicación excluyen de sus agendas mediáticas los conflictos de los sectores más vulnerables. En este punto, vale la pena precisar que la representación que los medios hacen de ellos se caracteriza por enmarcar tales actores sociales como víctimas circunstanciales, y en muchos otros casos, son reflejados como grupos que expresan sus inconformidades a través de hechos violentos. En este primer aspecto, en su análisis, Acevedo resalta la manera superficial y sesgada como los medios informan sobre los conflictos y los movimientos sociales y su escaso seguimiento a los detalles o etapas de los fenómenos conflictivos, su labor informativa se concentra más en las crisis, sobre todo si ellas conllevan a acciones violentas.

El segundo aspecto, condensa la forma como se investigan los conflictos. Para Acevedo, los medios de comunicación, generalmente, tienen en cuenta sólo dos versiones para informar sobre los conflictos sociales que viven a diario las diversas regiones: las oficiales y empresariales. Producto del poco seguimiento que se le realiza a dichos fenómenos, cuando aparecen en las distintas agendas informativas, carecen de elementos que los vincule entre sí. Por tanto, el aporte de los medios en la búsqueda de salidas a los conflictos es mínimo.

El último aspecto está asociado con actores sociales con derechos y propuestas. Aquí se evidencian dos situaciones, la primera de ellas es la escasa visibilización de los sectores vulnerables en la agenda mediática como agentes sociales con derechos y con capacidad propositiva, y la segunda es la poca profundidad con que se abordan sus necesidades, demandas e intereses.

Desde estos aspectos, Acevedo examina algunas tensiones que emergen entre la relación medio y conflicto; en aras del presente trabajo, destacaremos sólo tres. La primera de ellas es la imposible neutralidad y el rol de mediación.

Como se ha explicado líneas arriba, las condiciones estructurales de conflictividad social implican notables asimetrías entre comunidades y empresas, en términos de información y conocimiento con relación a la normatividad legal, a cuestiones técnicas que tienen que ver por ejemplo con los estudios de impacto ambiental, a la posibilidad de establecer una relación directa con autoridades del sector Energía y Minas y otros órganos del Ejecutivo, y también con relación al acceso y uso de medios de comunicación, presencia en el espacio público, entre otros recursos clave para un trato/negociación entre iguales.

Por definición político programática, por las condiciones estructurales descritas y por los escenarios específicos en los que actúan, para las emisoras educativas y comunitarias (y en algunos casos también para otros medios de comunicación no necesariamente así definidos) resulta prácticamente imposible ser “neutrales”, es decir situarse completamente al margen de las partes en conflicto (Acevedo, 2009, p. 6).

La neutralidad de los medios frente a los conflictos radica entonces en las condiciones de cada grupo o actor social; es decir, la posibilidad de neutralidad de los medios se reduce si se tiene en cuenta la realidad financiera y política que deben afrontar diariamente. En este

sentido, resulta habitual que los medios se conviertan en herramientas importantes de difusión propagandista de las actividades políticas y empresariales.

En segundo lugar, encontramos el concepto de objetividad periodística. En este punto, Acevedo plantea lo siguiente:

La tensión resuelta a favor de la no-neutralidad y de la puesta en cuestión (o reconfiguración) de la objetividad periodística no implica necesariamente que las emisoras se cierren a promover espacios de información y debate plural, no sólo con las dos o tres partes vinculadas directamente al conflicto (Empresa, comunidad, Estado), sino también hacia otros sectores con diferentes visiones sobre la problemática en cuestión: medios de comunicación, iglesias, organizaciones no gubernamentales de alcance local, nacional e internacional, actores empresariales no mineros, entre otros (Acevedo, 2009, p. 7).

En este sentido, en un periodo de diez años (1998-2008), realiza un análisis del estudio realizado en el marco de carácter evaluativo de la intervención de la red nacional de CNR. En él, Acevedo halló que las emisoras poseen tres tipos de ejercicio periodístico.

El primero de ellos consiste en su énfasis en la transmisión de noticias. Aquí se asume una distancia periodística entre la información y la opinión. En este tipo de emisoras, su público objetivo es el rural y se diferencian de otras por resistirse a transmitir publicidad de empresas mineras, por considerar que puede ser mal interpretada su labor periodística y perder así credibilidad y legitimidad por parte de su audiencia.

En segundo lugar, se encuentran las emisoras que se preocupan por construir relaciones con todos los actores de las noticias, además hacen seguimiento en el desarrollo de los acontecimientos, y buscan participar en la gestión de los conflictos denunciados.

Por último, en aras de la objetividad y en un sentido más tradicional, existen emisoras cuya intención es la de abrir espacios de participación, no obstante, mantienen distancia con las opiniones de los actores involucrados.

Sin embargo, en situaciones de conflictividad social estos modelos identificados a partir de prácticas regulares, habituales, pueden ser alterados por la propia dinámica de los procesos en curso y por las

decisiones políticas que van tomando los equipos conductores de las radios a partir del análisis de los contextos cambiantes y de las relaciones de poder (Acevedo, 2009, p. 8).

La tercera tensión examinada por Acevedo aborda la relación de las emisoras con el tejido social: desde el acompañamiento crítico a posiciones de liderazgo. En este punto, el autor plantea que:

El seguimiento al rol de las radios en situaciones de conflicto nos ha permitido constatar la demanda de diversos sectores de las comunidades para que las radios asuman posiciones de liderazgo del tejido social. Una de las razones tiene que ver, en algunos casos, con la escasez de liderazgos con legitimidad social en las comunidades. Otra razón está asociada a la capacidad que pueden tener las emisoras de influir en la opinión pública local y de hacer presión mediática, y también a la capacidad de convocatoria a diversos actores en la perspectiva de construir puentes de diálogo para posibles soluciones concertadas (Acevedo, 2009, p. 8).

En este punto, para efectos de nuestro trabajo, también vale la pena estudiar el artículo titulado *El conflicto en la escena televisiva*. En él, Sandra Villegas (2009) analiza cómo los conflictos en Bolivia son abordados por el medio televisivo y reflexiona sobre cómo los recursos periodísticos podrían aportar al diálogo y a la mediación sobre estos.

En el estudio, Villegas concentra su atención en cuatro conflictos y seis canales de televisión, su trabajo demostró dos elementos importantes para nosotros. El primero de ellos es que “las entrevistas no mostraron equilibrio en la constatación de fuentes informativas. Se debatió con el otro en su ausencia, asignándole la responsabilidad de los conflictos sin darle la posibilidad de réplica al no entrevistarlo o presentarlo sólo en imágenes de archivo” (Villegas, 2009, p. 12).

En relación con lo dicho por Acevedo, esto ratifica que el medio radial y televisivo tanto en Perú como en Bolivia, dificulta la objetividad periodística en la búsqueda de “salidas a los conflictos”. En este sentido, no sólo se niega la posibilidad del debate sino también la oportunidad de la deliberación colectiva. El reconocimiento de los otros actores involucrados en los conflictos es fundamental para dinamizar el diálogo y la mediación entre las partes interesadas. Con ello, no necesariamente se encontrarán salidas inmediatas de un conflicto determinado, pero si legitimidad del medio frente a la sociedad.

El segundo y último elemento está relacionado con:

Las preguntas y comentarios sobre el otro ausente giraron en torno a lo que hizo o dijo, como insumo de la reacción o respuesta del entrevistado. En 6 entrevistas, el oponente ausente fue el gobierno; pero en 11 de las 12 entrevistas, no se reunió a los representantes del gobierno con los sectores en conflicto, sino con instituciones de mediación como el Defensor del Pueblo. A su vez, en 2 entrevistas (TVB), el otro ausente fue los sectores en conflicto sobre quienes se habló sin mayores referencias (Villegas, 2009, p. 14).

Ante este fenómeno planteado por Villegas, continuando con Acevedo, viene a relacionarse el desequilibrio informativo, la fragmentación de los conflictos, la escasa visibilización de los sectores vulnerables como agentes activos del conflicto, y finalmente, las versiones que se tienen en cuenta para informar sobre los conflictos, para este caso, las oficiales.

Continuando con nuestro recorrido sobre los medios de comunicación y su relación con los conflictos, encontramos el análisis realizado por Sandro Macassi (2009), donde explica la discusión académica que ha oscilado entre dos extremos, de un lado la apuesta a que la cobertura ética y responsable es suficiente para cubrir los conflictos o por el contrario los medios deben tener un rol prospectivo, interviniendo como terceros a favor de la transformación del mismo. Así las cosas, ¿la manera como se abordan los conflictos a través de los medios aporta a la convivencia y a la construcción de lo público? Finalmente, ¿cuál debe ser el papel de los medios frente a la gestión de los conflictos? Hasta aquí, al parecer, el principal objetivo de los medios de comunicación es informar, o según el autor, cubrir el conflicto. La “objetividad” es la apuesta asumida por los mass media, dado que les permite distanciarse de las comunidades y sus conflictos, por lo tanto, se difumina el interés por canalizar y transformar dichos fenómenos.

La manera como los medios dan a conocer dichos conflictos es a través del formato de noticia, espacio pensado para informar sobre los acontecimientos más importantes y relevantes que acontecen a nivel nacional e internacional. Las noticias están construidas desde el ámbito periodístico, según un orden lógico jerarquizado y piramidal, que intenta captar la atención inmediata del receptor. Los generadores de dicha información hacen uso de la denominada agenda mediática, espacio dotado de una alta carga de poder, intereses económicos y políticos.

Esto muestra una relación entre la percepción de Jorge Acevedo Rojas y Sandro Macassi.

Estos puntos ponen en relieve el interés por aparecer en la agenda de los medios, debido al poder que tienen estos en la emisión de los mensajes y la manera como son interpretados por los ciudadanos. De igual manera, estos responden al logro del tan anhelado rating. Como lo expone Macassi, el problema principal de los medios y el manejo de la noticia es que los conflictos sociales se manejan como una nota periodística cualquiera. Según su análisis, los medios nacionales en Latinoamérica responden de lleno a una lógica comercial, que busca captar público a partir de la producción de mensajes cargados de controversia, en especial de conflictos violentos, haciéndose una gran pregunta sobre el porqué los medios no cubren, en su mayoría de los casos, los conflictos en su etapa inicial.

Lastimosamente, esta lógica de los medios ha hecho mucho daño; adicional a esto, la falta de investigación de los acontecimientos deja sin piso las noticias y no hay un sustento que cuente el trasfondo de los conflictos.

El poder también juega un papel indispensable en dicha cobertura noticiosa. En su mayoría, los medios toman como fuentes principales a las entidades de gobierno, funcionarios y políticos, dejando en último lugar, algunas veces, a los directos implicados. Dicha segmentación es la que permite la división en bandos, esta división lleva a la interpretación de los acontecimientos a favor o en contra, generando opiniones y nuevos roces entre la partes.

Los medios no han entendido o no han querido entender su rol en la canalización y quizás transformación de los conflictos. “En otras palabras los medios pueden invisibilizar los conflictos sociales, por presión de los grupos de poder, especialmente los hechos cuestionan su línea política y editorial, o su apuesta de desarrollo (...)” (Macassi, 2009, p. 3).

Es así como se llega a un círculo vicioso, donde los medios responden a intereses individuales y no colectivos, se apremia la propiedad empresarial y deben responder ante indicadores como el rating y la pauta publicitaria. Y como principal accionista, el sistema político de este debe acomodarse a los requerimientos que le garanticen mayores dividendos, llegando a concluir que los medios no son neutrales ante el manejo de los conflictos y el sistema no es autónomo en sus decisiones.

¿Puede cambiar dicha situación?

Según Botes,

La premisa que asume al periodismo como un proceso externo a la sociedad no es del todo cierta, creemos que la cobertura de los conflictos, influye en la misma dinámica del conflicto, va más allá, cuando afirma que el periodismo es una forma de intervención social similar a las que realizan mediadores y facilitadores y por lo tanto los periodistas son parte de los conflictos (como se citó en Macassi, 2009, p. 5).

En esos términos, al hablar de conflicto los medios deben mostrar la realidad, tomándose el tiempo de contrastar la información y proyectar la subjetividad de las partes, su historia y su cultura. En ocasiones, se interpreta desde la visión del medio de comunicación o el periodista y no desde el contexto donde sucede el hecho.

Por otra parte, los medios permiten que los conflictos salgan a la luz pública, posibilitando, en cierta medida, su visibilidad y posterior manejo, o por lo menos, reconocimiento por parte de los ciudadanos. Macassi resalta que

En este contexto, los medios se vienen constituyendo, a veces muy a su pesar, en los principales canalizadores de las demandas y posiciones de los grupos en disputa, pues lograr que sus quejas y demandas figuren en la agenda mediática suele ser el objetivo de muchos de ellos. Es más, la ciudadanía en su conjunto ve en el consumo de informativos una manera de ‘participación política’ y los medios son el principal referente para incidir en la esfera de decisión, por ello, incidir en los medios se ha vuelto clave para que las partes en los conflictos puedan inclinar la balanza a su favor (Macassi, 2009, p. 6).

Sin embargo, según el autor, la desconfianza generalizada hacia los medios resalta y subraya la falta de neutralidad de estos y señala una agenda oculta, un manejo que enmarca el conflicto delimitando su sentido y significación. La narración de los hechos se torna en una visión netamente polarizada, es bueno o es malo, sesgando la interpretación y comprensión, reduciendo la realidad.

Dada la complejidad del manejo de los conflictos, según el análisis realizado por Macassi, sería pertinente concluir con la postura de Marcelino García en su texto “Diarios y conflictos. Montaje esceno-gráfico del MERCOSUR”:

La impronta política y retórica (Laclau 2002, 2005; Peirce 1988, 1989, 1991) de los medios podría hacer mella en el imaginario colectivo y la memoria pública (Huysen, 2007), cimentar otros soportes argumentativos para incentivar la deliberación y fortalecer una opinión pública favorable... Nos parece que sin una vuelta de tuerca a las maneras periodísticas de contar lo que (nos) pasa, no es fácil avizorar un horizonte más auspicioso. Los medios son cuadros sociales de memoria (Hallbwachs, 2004) y lugares privilegiados para re-construir 'el sentido de los otros' (Augé, 1996), que nos asignamos unos a otros; re-conocer las identidades y las alteridades, con-sentir las proximidades y las distancias, re/correr las fronteras físicas y simbólicas (García, 2009, p. 2).

Las formas de contar y narrar están en un proceso de transformación, las comunidades exigen y avizoran otros espacios más cercanos, más humanos con mayor sentido y significación; papel que a la larga deberán asumir los medios masivos que a duras penas intentan llenar con el periodismo ciudadano.

¿Existen otras formas de afrontar los conflictos a través de los medios?

Creemos que los medios masivos están abriendo espacios para la visibilización de los conflictos; esto es importante pero no suficiente. Por esta razón, los medios comunitarios siguen tomando fuerza, como lo plantea Omar Rincón:

Los medios comunitarios, ciudadanos, radicales y libres están haciendo la mejor comunicación posible, una que cuestiona la política, busca la información útil, intenta otros formatos, no le come cuento a los medios privados, no le da pena su propia estética, por donde uno vaya en Colombia y América Latina, se va encontrando un medio local, medio web, red celular que cuenta acerca de lo que cada comunidad es y quiere. "Comunicación útil es la clave de lo comunitario" (Rincón, 2011).

En este sentido, podemos mencionar varias experiencias comunitarias como el proyecto "Sonidos de Convivencia"² y "La participación ciudadana en la radio comunitaria". En el primero, sus autores encontraron que la radio comunitaria como organización también ha perdido institucionalidad. La principal razón es la misma del resto de organizaciones sociales: la legitimidad.

² Proyecto de investigación realizado en nueve municipios del Huila por Uniminuto y Comunicarte, en 2003, financiado por World Association for Christian Communication (WACC).

En este proyecto, se trabajó con nueve emisoras del Huila y se encontró que cuentan con una altísima audiencia, la gente las escucha, llaman a pedir música, la emisora sirve de intermediaria entre los sujetos, por ejemplo, para enviarse mensajes entre los campesinos del área rural y personas del área urbana (Rocha & Moreno, 2006), pero su participación es de tipo espejo, donde los oyentes se quieren ver reflejados en los medios, denotando una constante de todo el país³.

Por su parte, en el proyecto “La participación ciudadana en la radio comunitaria” (Rocha, Aldana, Rodríguez, & Ortiz, 2010), sus autores trabajaron con once emisoras de Cundinamarca y hallaron que no existe un tipo de participación, ni fuera ni dentro del medio radiofónico, capaz de visibilizar y articular las experiencias y propuestas de sus conciudadanos para transformar su entorno social. En la mayoría de estos escenarios, se carece de planeación, reconocimiento y credibilidad, por ende, su ejercicio propicia hoy grandes preocupaciones e incertidumbres.

El tipo de participación social identificado en la mayoría de los once municipios, según sus autores, es uno que pone a sus participantes en desventaja de información y conocimiento frente a otros. Por lo tanto, es una participación que polariza y no permite ser parte de los asuntos públicos. Desde esta perspectiva, la apuesta de la radio comunitaria debe inclinarse por equilibrar la desventaja a través de sus ondas sonoras. Democratizar la información implica permitir el libre acceso al conocimiento para interlocutar, reflexionar, aprender y actuar sobre ella; la formación de una opinión pública de calidad es una posibilidad que las emisoras comunitarias tienen para reconstruir su legitimidad y una oportunidad para que las comunidades estén en capacidad de debatir, deliberar y decidir con mayores y certeros argumentos sobre sus prioridades sociales.

Con el transcurrir del proyecto, sus autores encontraron que la audiencia comprende la relevancia de la participación en el escenario público, de hecho, distingue algunos mecanismos para hacerlo, pero no entiende el papel de la radio comunitaria como dinamizadora, siendo esta última rara vez dimensionada en la construcción de lo público, como posible mediadora de conflictos y gestora de procesos de desarrollo. Con

³ En diversas investigaciones, se constata la “participación” en la radio, y en particular en la radio comunitaria a través de llamadas, o incluso, en pocas ocasiones, de hacer programas. Para mayor información véase: GÓMEZ, Gabriel, QUINTERO, Juan Carlos, ACPO. Diagnóstico del Servicio Comunitario de Radiodifusión Sonora en Colombia. Ministerio de Comunicaciones, Dirección General de Comunicación Social, Bogotá, Colombia, 2002.

ello, pensamos que la pérdida de participación ciudadana en la radio comunitaria se produce porque aún, en dichos municipios, la ciudadanía reduce el quehacer del medio radiofónico al uso estrictamente instrumental.

Esta participación de las audiencias en las emisoras comunitarias tanto en “Sonidos de convivencia” como en “La participación ciudadana en la radio comunitaria” era asumida por los integrantes de estas organizaciones como la única manera de acceder a la radio. Para nosotros, es claro que los encuentros entre los miembros de diversos grupos sociales en la radio constituyen una forma de participación, especialmente si se trata de una denuncia o la transmisión de una información, pero con ello no se construye lo público, sino que lo público pasa por la radio.

En el desarrollo de los proyectos, sus autores resaltan que el problema de la participación no es de acceso a la radio, sino un problema complejo porque es político. La participación implica el paso de un actor social a un sujeto colectivo, quien busca la generación de bienes públicos. Al respecto de la participación en la radio, Rosalía Winocur decía: “El desafío para los ciudadanos, las organizaciones civiles y los movimientos sociales no es cómo aparecer en los medios, tampoco cómo apropiarse de ellos, suena tan utópico como hacer de cuenta que no existen; el verdadero reto es aprender a servirse de ellos” (Winocur, 2000, p. 12).

En estos dos proyectos de investigación, el diagnóstico colectivo realizado por los radialistas comunitarios y por otros sujetos sociales no pudo ser más claro: la radio comunitaria posee pocas relaciones sociales con otras instituciones sociales, y algunas de las que posee, son de dependencia con las administraciones municipales. A su vez, las comunidades se diluyen, no se comunican entre sí y gozan de escasos espacios de socialización de opiniones. Los miembros de las emisoras comunitarias poseen un gran conocimiento sobre el territorio, pero institucionalmente las emisoras solo “se miran el ombligo”. En general, las emisoras hacen un intento invaluable por pensar la programación, el lenguaje radiofónico, informar oportunamente, pero se quedan cortos en la interlocución con otros sujetos sociales. En muchos casos, el conocimiento adquirido por los miembros de las emisoras se pierde.

La gestión del conflicto en la escuela a través de los medios

Con todo lo antes dicho, el rol de los medios de comunicación es propiciar participación, sobretodo una cuya dinámica tenga incidencia en el mundo de lo público y por ende, en la gestión de conflictos; participar en la construcción de lo público implica pensar en otro tipo de ciudadano capaz de cooperar, de construir redes comunicativas y de reconocer y legitimar los intereses de otros actores sociales.

En este sentido, pensamos que además de visibilizar las realidades y los conflictos más sentidos por la sociedad, los medios de comunicación pueden contribuir a pensar colectivamente la gestión de los conflictos, sin quedarse sólo con la insípida y alejada interpretación de estos.

En el caso de la radio escolar, pensar colectivamente la gestión de los conflictos, implica contribuir a su comprensión y a su interpretación. Esto requiere algo más que resolver problemas; para ello, precisa la construcción de espacios para la negociación, demanda participación y compromiso de quienes hacen parte del conflicto, y además, es importante que el medio escolar contribuya con la visibilización de los intereses inmersos en la trama del conflicto, para que, desde allí, los actores involucrados tengan la posibilidad de interactuar entre sí. Por lo tanto, en dicho intercambio comunicativo, las distintas lógicas, visiones e interpretaciones del conflicto pueden reflexionarse en el plano de lo público y en ese sentido, contribuir con la convivencia.

En el texto “Radio escolar: comunicación, conflictos y ciudadanías”, César Rocha afirma:

Sólo resta decir que la escuela tiene ante sí varios retos, pero el principal de ellos es aprender a gestionar de manera pedagógica los conflictos. Se trata de generar comunicación entre los docentes, entre los estudiantes y entre los docentes y los padres. Muchas de estas relaciones poseen un carácter administrativo – disciplinario. Es lo que podríamos llamar la ‘comunicación del conducto regular’, se trata de una comunicación normatizada y por tanto de una comunicación que produce múltiples conflictos. De hecho, buena parte de los conflictos se gestionan de esa manera, dependiendo de lo que diga el Manual de Convivencia o de lo que se encuentre institucionalmente concebido (Rocha, 2008, p. 114).

Si bien es cierto que nos encontramos hablando de medios de comunicación, no sólo puede y debe transitar por este lugar, como lo propone el texto anteriormente citado, las relaciones fuera de estos son primordiales para construir en colectivo y más en un espacio que necesita de la producción entre pares, entre iguales como interlocutores de una realidad que habitan.

Finalmente, la apuesta de los medios y en especial de la radio escolar, es la búsqueda por la convivencia y la gestión de los conflictos, por construir procesos críticos y propositivos, como se mencionaba en la relación de comunicación y desarrollo. Para ello, en el siguiente momento, nos adentraremos a la relación de radio escolar y convivencia de manera puntual.

La radio escolar para la convivencia

Nuestra propuesta consiste en viabilizar y repensar un modelo de radio escolar construido con la comunidad educativa del colegio Luis López de Mesa, y más adelante, implementado con diecisiete colegios del distrito. Este es un modelo conceptual, pedagógico y operativo. Es un modelo flexible, que se debiera ajustar según los contextos educativos y sociales. Es una manera de abordar el conflicto desde las emisoras escolares.

En general, podemos decir que el modelo de radio escolar para la convivencia, puesto en consideración, posee cuatro elementos fundamentales, relacionados entre sí: a. se enmarca en un proyecto comunicativo-pedagógico; b. su legitimidad se basa en la relación entre la radio escolar y otras dinámicas que van más allá de los medios y en considerar a la radio como herramienta facilitadora de los procesos comunicativos y de convivencia; c. busca la construcción de ciudadanías y conocimiento a través de la comunicación cercana, y d. posee entre sus objetivos la generación de bienes públicos por medio de su vinculación a redes sociales para la convivencia.

a. Comencemos por “La radio escolar como proyecto comunicativo y pedagógico”. Este primer elemento lo podemos explicar así:

- La radio escolar puede ser didáctica, pero la radio escolar para la convivencia debe enmarcarse en un proyecto pedagógico, en un proyecto

comunicativo para la convivencia⁴. Debe ser un proyecto pedagógico sustentado en la interacción, la interrelación y la interlocución. Es decir, la radio debe buscar generar nuevas relaciones e interacciones entre los diferentes actores educativos, en los cuales cada uno de ellos aprenda del otro, de su pasado, presente y futuro. La radio debe buscar que en esas relaciones interaprendan, pero que se encuentren las relaciones de las relaciones, es decir, las interrelaciones para lograr complejizar la realidad. Y que en este proceso se constituyan interlocuciones entre los actores de la escuela y los de fuera de ella.

- La radio escolar tiene un gran reto ante sí: contribuir con la generación de una comunicación cercana. Es decir, dar a conocer las realidades escolares, los discursos y lenguajes de los diferentes actores escolares y sociales, las percepciones y las diversas culturas (Alfaro, 1999). En últimas, la radio escolar podría jugar un papel fundamental en la construcción de la cultura de lo público desde la escuela.

Rosa María Alfaro (1999) hablaba así de los nuevos retos de la comunicación: “Se trata de definir una comunicación que se coloque al centro de la creación y el mantenimiento de lo público en el sentido constructivo, entendido como intereses, espacios e imágenes comunes, que garanticen una democracia culturalmente vivida, es decir asumida como valor y práctica” (párr. 51).

A través de la radio escolar, sería posible captar la relación que poseen los actores escolares, especialmente los jóvenes, con las tecnologías. También podría convertirse en un espacio cercano para acompañar esos nuevos aprendizajes obtenidos por diferentes ecosistemas comunicativos, entre los cuales está la escuela, los medios de información, otras tecnologías y otros espacios comunicativos⁵.

⁴ En España, son muchas las experiencias de radio escolar. Pedro Río decía: La radio es esencialmente una enseñanza complementaria. Jamás sustituirá la radio al educador y a la escuela. Es un error bastante difundido, cuando menos en la práctica, el de creer que la radio escolar sólo existe para los alumnos; existe para los educadores. Es una enseñanza colectiva” Puede verse: Río, Aparicio Pedro. “La Radio en el diseño curricular”. Editorial Bruno, Madrid, 1990. En Colombia, también encontramos múltiples experiencias de radio escolar, pero no poseen la característica anotada. Para mayor información puede verse: Varios. “Experiencias de Comunicación en el Aula. 1er Seminario Taller”. Fundación Social, Taller Humanizar y Proyecto Enlace del Ministerio de Comunicaciones, Bogotá, agosto de 1996.

⁵ El término *ecosistema comunicativo* fue acuñado por Jesús Martín Barbero al hablar de diferentes formas de acceso al conocimiento. Puede verse: Martín Barbero, Jesús. “Retos culturales de la comunicación a la educación”. En: Moreno, Marisol y Villegas, Esmeralda (compiladoras). Comunicación,

- La radio escolar es una excelente oportunidad para la producción de conocimiento propio. Primero porque por su intermedio –por sus formatos y géneros– se facilita la expresión del disenso, de los diferentes. Segundo, porque si se asume este proyecto como comunicativo y pedagógico, el conocimiento se producirá desde la vida cotidiana, y buena parte de ella es desconocida por la escuela. Entonces, es fundamental asumir el conocimiento como incertidumbre, como la necesidad de preguntarse y problematizarse y de responderse. Y tercero, por estas mismas razones, desde la radio escolar, se puede concebir al conocimiento como garante de la autonomía, porque en un proceso como el descrito, se genera autoreconocimiento y validación social.

b. Frente al segundo elemento del modelo: La legitimidad de la radio está basada en la relación entre la radio escolar y otras dinámicas que van más allá de los medios y en considerar a la radio como un proceso comunicativo y de convivencia. Esto se clarifica como se muestra a continuación:

- El proyecto de radio escolar para la convivencia en la escuela puede ser suficiente, insuficiente e inconveniente. Nos explicamos: puede ser insuficiente porque la radio posee unas características especiales y sólo algunos actores escolares adquieren esas competencias. Lo importante es generar la competencia para manejar adecuadamente los conflictos. Creemos que la radio es una herramienta eficaz por la cercanía con el mundo juvenil. Y tal vez, sea inconveniente porque la mejor manera de generar acción colectiva es a través de la potenciación de los intereses, y muchos de ellos no están relacionados con los medios. La radio escolar puede ser un escenario donde se consigan y construyan intereses comunes.

Es preferible trabajar al mismo tiempo en espacios comunicativos propios de la escuela, como el comité de convivencia, el PEI, entre otros, o en algunos menos institucionalizados, como en la calle, en el parche, etcétera (Caicedo & Rocha, 2000). La radio escolar es un espacio que puede retroalimentarse de lo allí trabajado por la convivencia y a la vez, puede alimentar los procesos que se llevan a cabo en esos espacios. La radio escolar hace parte de una institución. Y la convivencia no es un asunto de medios, sino de procesos de aprendizaje. Por tanto, la radio

Educación y Cultura: Relaciones, aproximaciones y nuevos retos. Cátedra Unesco de Comunicación Social 1996-1998. Universidad Javeriana, Fundación Social, octubre de 1999, pp, 15-27.

escolar debe articularse a otros espacios y dinámicas para la gestión óptima de los conflictos.

- Para generar un tejido social en el manejo de los conflictos por medio de la radio escolar, sugerimos trabajar las siguientes etapas:

- Elaboración de la propuesta: se espera que sea construida de manera colectiva.

- Selección y socialización: es la etapa de hacer visible la propuesta para redefinirla e involucrar a los diferentes actores escolares. No importa si son pocos los involucrados en la propuesta de radio, lo importante es que la institución se incluya en la reflexión sobre los conflictos.

- Capacitación: esta es la etapa de la formación en radio.

- Desarrollo comunicativo: es la etapa donde se buscan los significados de aquello que se expresa. Lo importante de esta etapa es la construcción de significaciones sobre la vida escolar y el resto de la vida cotidiana.

- Producción radiofónica: se espera se convierta en un escenario de expresión del disenso.

- Producción comunicativa frente al conflicto: busca la construcción de una tradición en la reflexividad colectiva acerca de los conflictos.

- Producción radiofónica y comunicativa frente al conflicto: es la etapa donde se espera que la emisora se convierta en una tribuna de discusión y negociación de conflictos.

- No es caprichoso el contar con un tejido social para la gestión de los conflictos por medio de la radio escolar. Algunos estudiantes, docentes, directivos y padres de familia deberían pertenecer a la emisora, con el fin de convertirse en mediadores de conflictos. No para solucionarlos, sino para contribuir con la creación de reglas de juego, y poco a poco aprendan a cuestionarse acerca de los conflictos, lideren el manejo pedagógico de estos, y adquieran destrezas en la gestión de los conflictos en el plano de lo público, y así contar con un grupo humano que recurre a la memoria de los aprendizajes en torno al conflicto.

Como se mencionó, este tejido social debe estar soportado por otro mucho más grande que tiene como mira la convivencia óptima. De otra manera, no sería legítima.

c. En cuanto al tercer elemento, la construcción de ciudadanías y conocimiento a través de la comunicación cercana, podemos decir que:

- Un espacio de significación como la radio escolar debería aprovechar la confianza generada por la sociedad en general hacia la escuela, y su necesidad de legitimación ante la paulatina pérdida de relación con los contextos sociales, culturales y físicos. La radio podría contribuir a la generación de reglas de juego en el plano de lo público y la producción colectiva de conocimiento.

- La radio posee unas características especiales para este cometido. Primero es cercana porque llega al oído de las audiencias. José Ignacio López Vigil decía al respecto: “La intimidad de la que hablamos se refiere al tono de confianza, hasta de complicidad entre locutor y oyente. Esa misma confianza sirve para conversar sobre mil cosas y comprometerse en otras mil” (López, 1997, p.22). Segundo, estimula la imaginación, y este aspecto es clave porque puede generar imaginarios de lo diverso. Daniel Prieto dice que el imaginario sirve para mostrar los caminos del grupo, para iniciarse en sus aceptaciones y rechazos. Para nosotros, el imaginario es una de las bases del pensamiento racional (Prieto, 1994). Tercero, legitima realidades y puede ser legitimada. Y cuarto, es un medio que ya cuenta con una rutina de participación, que puede ser aprovechada para convertirse en un escenario de significación para la negociación de perspectivas.

- A través de la radio, la mediación de los conflictos buscaría: a) hacer visibles los conflictos, b) cambiar el sentido del conflicto, c) conocer las explicaciones intencionales o racionales de los conflictos por parte de los actores escolares, d) relacionar esas perspectivas con otras y con las dinámicas del contexto social, familiar o institucional (la escuela), e) construir reglas de juego sostenibles y verificables en el plano del bien público, f) cimentar ciudadanías con capacidad de decisión en la escuela y con visión de futuro, y g) producir conocimiento sobre la escuela y su entorno.

- La radio escolar la concebimos como una comunicación cercana, que tiene como características la identificación de los intereses

involucrados en el juego comunicativo, el constituir escenarios comunes (como la radio, por ejemplo) y la identificación de divergencias. Elster dice que los intereses son básicos para la acción colectiva (Elster, p. 1991). No estaríamos partiendo de las convergencias, de los consensos, sino del disenso, de la diferencia. Aquí estamos hablando de construir un tejido social a partir del disenso. Nos referimos a que la radio escolar podría convertirse en el escenario de la gestión del conflicto, como el lugar donde los enemigos se convierten en adversarios. No es un escenario de reconciliación, sino de negociación a partir de las propias interpretaciones. Es un espacio donde el disenso se hace explícito.

- Uno de los objetivos de la escuela actual es la constitución de ciudadanos. La radio escolar para la convivencia puede contribuir a este propósito por medio de la construcción colectiva de reglas de juego. Si los miembros de la comunidad educativa se involucran en esta dinámica, aprenden a reflexionar, a dialogar, a cuestionarse y a cuestionar, y lo más importante, a construir jurisprudencia social-educativa. Esas reglas deben ser universales porque no se trata de particularizarlas, sino de elaborar normatividades mucho más generales que incluyan a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, a partir de la negociación de conflictos concretos. Bernardo Toro decía al respecto: Una de las grandes tareas en la mediación de conflictos, es garantizar la construcción de lo público, porque lo público es el lugar donde la equidad se hace posible a través de la construcción de los bienes colectivos. La equidad es la máxima que hace posible la mediación para la solución de cualquier conflicto (Toro, 2000). De esta manera, lograríamos la apropiación de las reglas de juego, ya que son la base del orden social. Así, la escuela estaría formando ciudadanos con capacidad de decisión y con responsabilidad frente a su presente y futuro.

d. Y el último elemento del modelo es la generación de bienes públicos por medio de su vinculación a redes sociales para la convivencia. Las siguientes son las piezas más importantes de este elemento:

- Es importante construir redes donde se involucren las emisoras escolares para que el interaprendizaje sea mayor y así poder construir un capital social desde la escuela que no se quede en ella. Las radios escolares pueden poner en práctica el conocimiento producido en interacción con otros grupos, no necesariamente comunicativos, que poseen visiones de mundo muy distintas.

- De lo que hablamos es de constituir nuevas redes comunicativas. Lo que buscamos con la red es que se convierta en el escenario donde se presenta el juego comunicativo. La red social no sería la poseedora de la verdad absoluta sobre algún aspecto, sino que la red sería el espacio de construcción de marcos de interpretación sobre lo social.

- Uno de los objetivos de una red de esta naturaleza es construir un tejido social que tenga como centro de acción la reflexión sobre los conflictos, pero también se trata de generar un nuevo tipo de participación. Serían redes donde se permita la participación desde sus propios intereses, no sólo desde la visión institucional, sino desde los acuerdos producidos. La red sería el espacio donde el tejido social puede hacer posible la realización de sus intereses, y valide los de otros, así sean opuestos a los suyos, y se logren acciones colectivas.

- Por tanto, las redes no serían únicamente para el diálogo, sino también para la acción colectiva. Pensamos que estas redes pueden articularse a proyectos específicos como por ejemplo para mejorar las relaciones de la escuela con su entorno, para generar política pública educativa, para mantenerse informado acerca de la acción y percepción de los otros, para conocer diferentes racionalidades sobre los conflictos, y con ello convertirse en un movimiento social propositivo y con capacidad de reflexión sobre la vida en la escuela.

Este modelo se construyó a partir de lo desarrollado en el colegio mencionado, más los demás colegios involucrados en el proceso, pero también gracias a tres categorías conceptuales que le dan sustento: conflicto, comunicación y ciudadanía.

Los retos de la radio escolar para la convivencia

A partir de lo desarrollado en los colegios Antonio Villavicencio y Delia Zapata Olivella, encontramos que la radio escolar posee algunos retos:

Reconocer las voces y los sonidos de la diversidad escolar

La escuela es un espacio de socialización, donde convergen formas de ver el mundo, estéticas, subjetividades y racionalidades distintas. El reto grande es el reconocimiento de la interculturalidad y la construcción de relaciones en la diferencia.

Alejandro Grimson, en su texto “Interculturalidad y comunicación” (2004), adelanta justamente una indagación de las posibilidades analíticas y metodológicas de la investigación de la problemática de la interculturalidad desde el punto de vista de la comunicación. Para empezar, menciona un conjunto de desplazamientos conceptuales acaecidos en los estudios sociales, los cuales posibilitan encarar dicha indagación, y además, se relaciona con el enfoque que intentamos construir. Uno de esos desplazamientos es el que entiende el comunicar en términos de la etimología de comunicar:

‘Poner en común’, es hacer común, público, algo. Para poner en común, se supone tiene que haber algo previo en común, un sentido compartido de ciertas cosas [...] ¿Hay algo en común entre esas personas y grupos que se relacionan además del hecho de ser humanos? ¿Es posible escapar a Babel? ¿Es posible, y si fuera, es deseable una utopía de ‘absoluta’ comprensión de todos los hombres y mujeres? ¿Qué implicaría esa ‘sociedad transparente’? [...]El desafío, como ya proponía Schlesinger (1989), es invertir ‘los términos del argumento convencional y no comenzar con la comunicación y sus supuestos efectos sobre la identidad y cultura nacional, sino por la proposición del problema de la identidad nacional misma’. Los procesos comunicativos son una dimensión de los procesos socioculturales. Por lo tanto, es necesario empezar por la sociedad y la cultura. El sentido de la interacción simbólica y de las interpretaciones de mensajes masivos surge, no del texto mismo, sino de la sedimentación de la historia social y de las disputas más amplias que se producen en un contexto específico. (Grimson, 2004, pp. 16-17).

Grimson estudia la comunicación cotidiana que se presenta en el cara a cara, y también la mediada por los dispositivos tecnológicos de incidencia masiva —y las escenas comunicativas dentro de un mismo grupo cultural o con otros grupos culturales—, y tanto en una como en otra reconoce las múltiples complejidades que la diversidad cultural presenta, pues:

La diversidad aparece a la vez como dificultad y condición de la comunicación. La conjunción de un nos/otros localizado implica, necesariamente, que esa configuración de distinciones de olores, sabores, sonidos, palabras, se active para producir similitudes y, fundamentalmente, diferencias. Es más común percibir y comentar que alguien ‘no pronuncia bien’ que percibir que hablamos el mismo idioma. En nuestra sociedad, que concibe como ‘normal’ la heterosexualidad, sólo la homosexualidad y la transexualidad

merecen comentarios y hasta obsesión discriminatoria de algunos sectores. Porque la similitud es sentido común y, en las situaciones ‘comunes’, sólo resalta la diferencia. Y cuanto más marcada se presente la diferencia para los actores, más difícil es que su reconocimiento sea puramente descriptivo. Más bien, la descripción de la diferencia puede tender a implicar dimensiones normativas (‘pronuncia mal’) que construyen a la vez una frontera simbólica y ratifiquen a sus enunciadores que su particularidad es la única vía hacia lo universal. Reconocer al otro, a la vez, como diferente y como igual, como diverso y como actor de un diálogo, es más un desafío que una constatación. (Grimson, 2004, pp. 125-126).

Esta perspectiva es clave para pensar los asuntos de la convivencia y de la potenciación de la vida pública a partir del diálogo, si se entiende que esa condición intercultural implica muchos niveles, y no sólo compromete las relaciones entre las naciones sino que incluye la configuración de los límites de la nación y los alcances de la ciudadanía, siempre que se tome en serio la heterogeneidad cultural, donde es posible reconocer en cualquier ámbito de una ciudad o de una población rural: etnia, género, clase, sexo, pero también todo tipo de identificaciones construidas por afinidad estética y política.

Como vimos en el primer capítulo, en muchos casos, los colegios pretenden homogenizar a los estudiantes y al resto de la comunidad educativa. La radio escolar puede convertirse en el escenario del reconocimiento de lo diverso, que es una condición, como decía Grimson, de la comunicación, pero, al tiempo, la radio se puede constituir como un espacio para el diálogo, para construir puentes, rutas y mediaciones entre los sujetos.

Construir sujetos políticos (ciudadanos) con capacidad de decisión sobre su presente y futuro

Si bien la constitución de ciudadanos es una necesidad clara de la escuela, en el modelo expuesto también se habla del aporte de la radio escolar a la construcción de ciudadanías, a través de la producción de reglas de juego. El objetivo de este reto es asumir a todos los miembros de la comunidad educativa como ciudadanos (sujetos mayores de edad en el sentido cognitivo) con capacidad para construir reglas de juego.

Hemos incluido este reto nuevamente dado el carácter normativo del que dispone la escuela y la manera cómo concibe a quienes hacen

parte de ella. En muchas ocasiones, la escuela no asume a los estudiantes y padres de familia como ciudadanos. Hannah Arendt hablaba así de la ciudadanía: “La ciudadanía es la existencia política y consiste en la presencia en el espacio público, o en el aparecer y el hacerse visible a la luz pública mediante el uso de la palabra” (Arendt, como se citó en de Zan 2006, p.1).

La radio escolar es uno de los espacios públicos donde la palabra puede construir ciudadanías propositivas, a través de la construcción de reglas de juego. No es que en las instituciones educativas no existan reglas; al contrario, hay muchísimas, de hecho podríamos decir que la escuela es un espacio de un reglamentarismo exacerbado. El problema está en que esas reglas están hechas más para la sanción o para los deberes, que para la convivencia. No permiten la convivencia ni tampoco la promueven. La radio escolar puede convertirse en el escenario en el cual estos sujetos –estudiantes, profesores, padres de familia y directivos– se convierten en ciudadanos porque construyen reglas que les permiten la convivencia. Algunas de esas reglas emanan de los mismos conflictos, pero otras no, La sociedad necesita reglas, pero unas que permitan el juego de la palabra, de la alteridad, de las ideas y de la democracia.

Convertir a la radio escolar en el encuentro del disenso

El principal objetivo de este tipo de radios es que se conviertan en herramientas eficaces para la convivencia social y escolar, para hacer visible el disenso o las diferencias de opinión, de lógicas de vida, de racionalidades, de culturas y tradiciones. Y además, se constituya como escenario de discusión sobre los conflictos y la democracia escolar. Se pretende visibilizar los conflictos, hacerlos públicos y con ello, ganar en legitimidad y en tradición frente al manejo que se presente. No pretendemos que los conflictos desaparezcan, sino que se gestionen pedagógicamente. También se espera ampliar los espacios de participación social en la toma de decisiones sobre el presente y futuro, tanto de los colegios como del sector circundante al mismo entorno; es decir, de las mismas localidades a las que pertenecen.

Fijémonos que no estaríamos partiendo de las convergencias, de los consensos, sino del disenso, de la diferencia. Estamos hablando de construir un tejido social a partir del disenso. Las emisoras escolares buscarían legitimar este espacio como el escenario de la gestión del conflicto, como el lugar donde los enemigos se convierten en adversarios.

No es un escenario de reconciliación, sino de negociación a partir de las propias interpretaciones. Es un espacio donde el disenso se hace explícito.

En últimas, estamos hablando de la necesidad de comunicarse en el disenso o con el disenso o la diferencia. Se trata de comenzar a establecer relaciones de cercanía entre los actores escolares, el entorno para producir conocimiento y la convivencia social.

Recuperar al juego en su dimensión creativa y estética

El propósito de este reto es utilizar el juego de la palabra y de los sonidos para que aflore la creatividad y la expresividad social. De un lado, la radio escolar es un espacio mediático potente, como lo anotamos en el modelo, y, de otro lado, también es escolar; es decir, corresponde a un espacio y a un tiempo específico, como es el escolar. Es decir, es un medio sonoro que se encuentra en el ámbito escolar. En la radio, siempre se ha estimulado la creatividad, la espontaneidad, la recursividad; mientras en el ámbito escolar, hay mucho de repetición, rigidez y certidumbre. A veces, pareciera que la radio se ha contagiado de algunas prácticas educativas provenientes del mundo adulto.

El juego es una de las dinámicas más apreciadas por los niños y jóvenes y menos practicadas por los adultos. En él, se desarrollan habilidades y creativities con las cuales es posible la comprensión de la realidad. En el juego, hay estética y creatividad.

En el juego, hay jugadores y todos ellos juegan. En la escuela, hay estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, pero no todos juegan. De hecho, pareciera como si el juego no hiciese parte de las prácticas educativas, no se le ve su potencial pedagógico.

El maestro Jesús Martín Barbero hablaba así al respecto del juego y la dimensión creativa y estética:

Lo que propongo no es una vuelta al romanticismo, sino el reconocimiento de los saberes que entran las formas de lo expresivo, que pasan por el cuerpo, la emoción, el placer. Reconocer que la inteligencia es plural, como lo es la creatividad social en lo individual y en lo colectivo. Descifrar las prácticas en que se fusionan como nunca antes lo habían hecho el arte y la tecnología, pues también por la técnica pasan modalidades claves de percepción y cambios de la sensibilidad que anudan de forma innovadora el trabajo y el juego, lo real y lo virtual, lo imaginario y lo onírico (Martín-Barbero, 2003, p. 8).

Reconocer y resignificar las culturas orales en el diálogo de saberes

Este quinto reto persigue la construcción de conocimientos y la interlocución de las oralidades como expresiones de las identidades. La comunicación oral no se reduce a un texto que se presenta a otro, tampoco es una información o un mensaje, como lo maneja la teoría matemática de la información, es también una manifestación humana, y por eso, en muchas ocasiones, está relacionada con otras formas de expresión. Es decir, la oralidad es una forma de expresión que refleja una o varias culturas. En nuestro medio, existen varias oralidades, así como coexisten distintas identidades culturales. Esa riqueza oral y cultural debiera hacerse explícita porque la convivencia se construye a partir del diálogo intercultural y no, como se persigue en algunas instituciones educativas, desde una aparente homogeneidad y uniformidad.

La oralidad no es neutral, es profundamente subjetiva y racional. Es decir, a través de ella se perciben las diferentes miradas sobre el mundo y sobre los mismos sujetos, y a la vez, con la oralidad, los sujetos se hacen sujetos, se constituyen en ciudadanos, asumiendo roles y estableciendo estrategias, buscando el reconocimiento. Erving Goffman habla así de la oralidad:

Parece como si empleásemos nuestro tiempo no tanto en proveer información sino hacer espectáculos. Y se observa que esta teatralidad no está basada en la simple demostración de sentimientos o exhibiciones fingidas de espontaneidad o cualquier otra cosa... El paralelismo entre el escenario y la conversación es mucho más profundo que esto. El meollo es que normalmente cuando un individuo dice algo, él no está diciéndolo como una aseveración de un hecho... él está recontando. Está recorriendo una secuencia de eventos ya determinados para implicar a la gente que lo escucha. (Goffman, 1974, p. 508).

El reto es comenzar a reconocer y resignificar esas oralidades en diálogo. Eso significa que la radio escolar para la convivencia podría convertirse en el escenario para que esas voces distintas sean escuchadas, pero especialmente para que esas oralidades se escuchen y dialoguen. La radio escolar se está convirtiendo en una oportunidad para que los diferentes actores tomen la palabra y la compartan con otros.

El maestro Paulo Freire decía al respecto del diálogo de saberes:

El diálogo exige humildad, valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás. Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. El diálogo se basa en la humildad, en la seguridad insegura, en la certeza incierta y no en la certeza demasiado segura de sí misma. En la amorosidad sin la cual el trabajo pedagógico pierde su significado. (Freire, 2004, p. 80).

Convertir a la radio escolar en el espacio de encuentro entre la escuela y su entorno

El propósito de este reto es obligar a la escuela a relacionarse con su entorno y a establecer diálogos que redunden en aprendizajes mutuos. La escuela está formando ciudadanos desterritorializados. Es decir, se sabe que una de las premisas fundamentales de toda institución educativa es la producción de conocimiento, pero todos sabemos que en este aspecto es poco lo avanzado. El conocimiento es asumido como un asunto de transmisión, no de producción, y mucho menos de producción sobre el territorio. Hoy en día, el conocimiento se adquiere de múltiples formas, pero especialmente a través de los ecosistemas comunicativos, como los llama Martín Barbero. Uno de esos centros lo constituye el territorio.

Tradicionalmente, la escuela ha estado desanclada del territorio; es más, muchas veces, busca no contaminarse de él, de sus dinámicas, de sus racionalidades y subjetividades, de su gente. Pareciera como si quisiera convertirse en un gueto social. Buena parte de aquello que entra a la institución escolar –sean individuos u objetos– es considerado como peligroso. Se ve y actúa con el entorno como si este agrediera.

A lo mejor, la razón de esta postura es el poco conocimiento existente sobre el tema. Habitualmente, en la escuela, el territorio se intuye, no se indaga ni se produce sobre él. Y, a veces, por no hacerlo, la escuela pierde contexto. No conoce las dinámicas donde se encuentran envueltos los jóvenes y los niños, sus familias, las lógicas de vida que se tejen allí, las relaciones e interrelaciones posibles y por lo tanto, no explota las potencialidades con las que cuenta el territorio. Se limita a esconderse de él y, al hacerlo, forma ciudadanos poco reflexivos sobre su presente y futuro, sobre su papel en un espacio territorial.

Pensamos que la gestión pedagógica de los conflictos, a través de la radio escolar, es una gran herramienta para lograr los dos propósitos. Primero, para que los actores de la comunidad educativa y social aprendan a hacerse cargo de sus problemáticas y, de esta manera, constituyan una democracia escolar y social, donde se generen relaciones de igualdad y autonomía. Y segundo, para que este manejo de los conflictos, pero ya de orden territorial, origine conocimiento sobre el territorio y como consecuencia, validación social de la institución escolar.

De esta manera, lograríamos romper completamente los muros físicos y de conocimiento para comenzar a reflexionar y actuar con el entorno, a partir de los conflictos sociales-escolares. A partir del dimensionamiento de sus propios conflictos, se trata de convertir a la escuela en un escenario de comunicación y de gestión de los conflictos sociales. Si la institución escolar continúa de esta forma, la interlocución con los actores sociales será mucho más fluida de lo que ha sido hasta ahora.

Convertir a la radio escolar en un proyecto pedagógico

Este es uno de los cuatro elementos del modelo anteriormente mencionado. Muchas veces, se confunde la pedagogía con la didáctica. La pedagogía es una disciplina que tiene como objeto de estudio a la educación. La didáctica son los procesos de enseñanza–aprendizaje. Las dos son importantes y necesarias para la educación. Sin embargo, por mucho tiempo, a la radio se le ha asumido como un espacio didáctico. A través de la radio, se puede pensar también la educación y la ciudadanía; asumiéndola crítica y propositivamente. Paulo Freire decía al respecto:

Cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es. Tanto más democrático cuanto más ligado a las condiciones de su circunstancia. Tanto menos experiencias democráticas exigen de él el conocimiento crítico de su realidad, participando en ella, intimando con ella, cuanto más superpuesto esté a su realidad e inclinado a formas ingenuas de encararlas –formas ingenuas de percibirla, formas verbosas de representarla–: cuanto menos crítica hay en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos (Freire, 2011, p. 90).

Asumir pedagógicamente a la radio, implica hacerse partícipes y protagonistas de la educación. Hoy en día, no solo la comunicación para

el desarrollo, sino la comunicación educativa están más centradas en estos procesos de construcción colectiva de conocimiento y de acción, alrededor de un bien común como la educación, que en dinámicas puntuales y sin mucho impacto. Como bien lo ha explicado Daniel Prieto Castillo (2006), se entiende por comunicación educativa una comunicación que tiene como protagonistas a los sectores en ella involucrados, refleja las necesidades y demandas de estos, se acerca a su cultura, acompaña procesos de transformación, ofrece instrumentos para intercambiar información, facilita vías de expresión, permite la sistematización de experiencias mediante recursos apropiados a diferentes situaciones, busca la democratización de la sociedad a partir del reconocimiento de las capacidades de las grandes mayorías para expresarse, descubrir su realidad, construir conocimientos y transformar las relaciones sociales donde están insertas.

Colegio Antonio Villavicencio

La visión sobre los conflictos por parte de los estudiantes:

En este apartado, se desarrollará la visión de los conflictos por parte de los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Antonio Villavicencio y Delia Zapata Olivella. Para ello, se tomarán las historias de vida colectivas y se utilizarán las “líneas de tiempo”, una herramienta gráfica que permite la re-construcción colectiva de los conflictos, teniendo en cuenta las diferencias de percepción y de espacio temporalidad. Esta herramienta metodológica de carácter participativo se elaboró por el grupo de investigación.

Identificación de los conflictos

En uno de los primeros acercamientos con los niños, niñas y adolescentes de la Institución Educativa Distrital Antonio Villavicencio, se intentó conocer la definición personal del conflicto, en la mayoría de los casos, entendida como: “un hecho negativo que puede o no desencadenar en violencia” o una “disputa donde intervienen dos o más personas por un objetivo específico”. Como se pudo apreciar, los estudiantes ven que para mantener un equilibrio en la institución, el conflicto debe evitarse a toda costa. Luego de esto, se les permitió conocer la noción de conflicto planteada por el grupo de investigación:

El conflicto es ante todo un proceso de interacción de tipo antagónico que se da entre dos o más partes y que es co-construido por los propios actores. Se trata de una situación en la que se presenta una contradicción y oposición de intereses, objetivos o valores donde las partes pueden verse afectadas por salidas o soluciones insatisfactorias y para alguna de ellas o para ambas (Rocha, 2008, p. 63).

Adicionalmente, se les platicó sobre la necesidad de gestionar los conflictos y no satanizarlos como alternativa para el crecimiento individual y colectivo.

Para ser coherentes con la propuesta de gestión de los conflictos planteada, se les solicitó a los educandos reconocer y evidenciar los conflictos dentro de la Institución educativa a partir de la radio escolar. A través de un ejercicio de falso directo, se les permitió poner en práctica sus conocimientos sobre el manejo de los conflictos y sus habilidades de improvisación frente al medio de comunicación. Los estudiantes partieron de sus vivencias y las discutieron con los grupos de trabajo, evidenciando cuatro temas conflictivos: el matoneo o *bullying*, la división en los descansos, las agresiones con balones, y agresión en los deportes.

Dichas temáticas fueron ampliadas en la siguiente sesión. En esta actividad, a través de la línea de tiempo, los estudiantes tenían que plasmar el conflicto que habían identificado en la actividad anterior. A través de su construcción, los estudiantes discutieron por grupos cuándo había empezado el conflicto, qué ocurrió, cómo se desarrolló, en cuáles espacios y tiempos y cómo terminó (figuras. 4, 5, 6 y 7).

Caracterización de los conflictos a partir de las líneas de tiempo

Como se puede observar en los gráficos, cada uno de los conflictos cuenta con unos personajes. En el caso “Matoneo hacia un compañero”, aparece Suárez, los compañeros que lo agreden, el profesor y los padres de familia; en “Golpes por balones” y “Agresión en los deportes” una niña, un niño, docentes, un médico, el coordinador y los padres de familia, y en “División de los descansos”, los estudiantes de primaria y bachillerato, la emisora escolar, docentes y directivos. Es así como se va comprendiendo la interacción del conflicto entre las partes, y se va escalando a otros sujetos que intervienen en la evolución de los hechos, en algunos, el tiempo es de dos años, un año, un mes y una semana.

Esta interacción se da por el proceso de comunicación durante y después del suceso, donde se intercambian significados y significaciones entre los involucrados. De igual manera, en estas situaciones, se presentan unas contradicciones y oposiciones de intereses cuando: hay agresión verbal y física por su apariencia, golpes con balones que atentan contra su integridad, inconformismo por el uso del espacio del plantel. Estas conllevan a la búsqueda de alguna intervención y desembocan en soluciones por parte de los docentes, el coordinador de convivencia y los padres de familia.

Pese a ello, en casi todos los casos, las salidas planteadas son insatisfactorias para las partes, ya que como vemos en las figuras, el conflicto se mantiene con el mismo actor o se vinculan otros nuevos a repetir esa realidad. Como Suárez sigue siendo maltratado, otros niños son agredidos por balones, la emisora escolar solo va al aire una vez por semana y los espacios de descanso siguen siendo insuficientes.

En las anteriores descripciones, se puede apreciar que todas las decisiones son tomadas externas a los involucrados, no por los niños, no se permite como se desarrollaba en la noción de conflicto que “Son los involucrados en un conflicto los que conocen perfectamente las condiciones que están en juego, sus propios intereses, intuyen la estrategia del otro, etc.” (Rocha, 2008, p. 43).

Percepción sobre los conflictos

Se pretende que los estudiantes manejen el conflicto, creen estrategias pacíficas de resolución y se eviten salidas violentas; esto es interesantes, cuando a ninguno de los casos mostrados se le fue permitido planear acuerdos. Cuando se les quitan los casos y se les entregan a otros con más dominio, profesores, coordinador y padres de familia, ojala adultos con gran recorrido en estos asuntos.

De entrada, se intenta bloquear el conflicto. Como decían los estudiantes, se deben evitar, pero ¿será esto posible? ¿Será la escuela un lugar inocuo, donde el conflicto no puede y debe pulular? Hasta el momento se ha demostrado que no es así, que el conflicto hace parte de las vivencias del ser humano y no podemos seguir pretendiendo que la escuela sea un espacio aislado donde estos casos no ocurren. Por tal razón, el manejo que se les dé tiene que proveer múltiples espacios de resolución o resignificación. Se ha percibido que el manual de convivencia

y el grupo de convivencia se queda corto, quizás porque los estudiantes no se sienten cómodos con su proceder o simplemente no se sienten identificados y reconocidos.

No se puede seguir pensando que la solución del conflicto se logra con el castigo y con la división de bandos, el bueno y el malo, la víctima y el victimario. Por esta razón, se debe llegar a la raíz, pero esto no se logra de la noche a la mañana. Este afán lleva a la insatisfacción con los resultados, convirtiendo el conflicto en un círculo vicioso, donde se tiene la receta para acabar con el mal: la sanción.

¿Y qué pensamos?

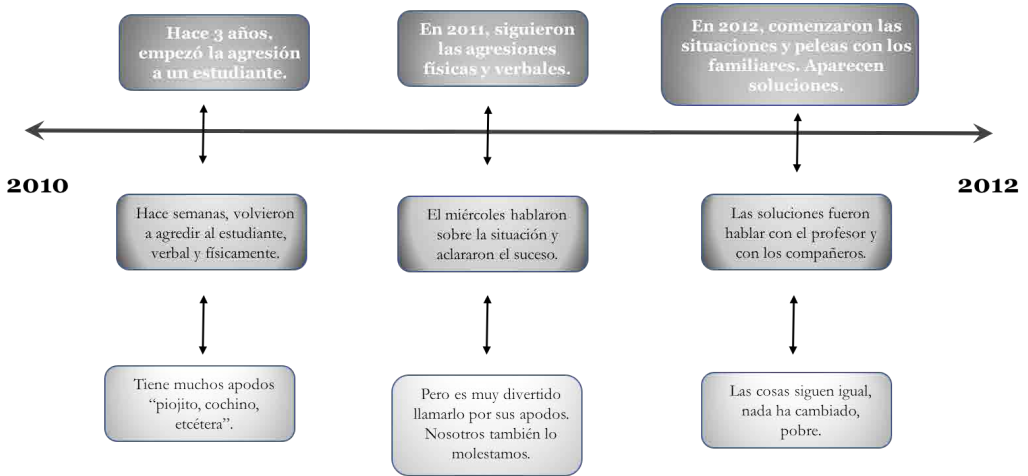
Aquí, la apuesta del conflicto es la de los escolares, ya que sobre ellos recaen directamente las acciones. Cambiar la manera de ver las cosas no es sencillo, pasar de blanco y negro a multicolor. Esta transición se encuentra en proceso, el introducir una mirada racional de los conflictos, el permitir encuadrar en lo subjetivo lo objetivo y viceversa.

La gestión donde ellos deben intervenir y donde se están preparando no solo para la escuela, sino para su diario vivir. La radio escolar se convierte en su aliada, aunque saben que no es suficiente y se deben abrir más espacios de interacción.

Ya el conflicto no es algo distante, lo reconocen e intercambian ideas y posturas frente a él. Notaron que los casos no se quedan solo en sus protagonistas, sino que cobija a muchos, ya que comparten un espacio material y concreto. Están en el proceso de lo micro a lo macro. Ejemplo de esto fue descubrir que casos como “Golpes por balones”, “Agresión en los deportes” y “División en los descansos” están interconectados entre sí. Dos de ellos son las causas (Golpes por balones, Agresión en los deportes) y uno el efecto (División en los descansos). Esto se dio debido a la retroalimentación de la historia colectiva de los conflictos. Este fue el motivo para integrar un quinto conflicto “Ingreso al colegio”, otra de las problemáticas cotidianas en la institución.

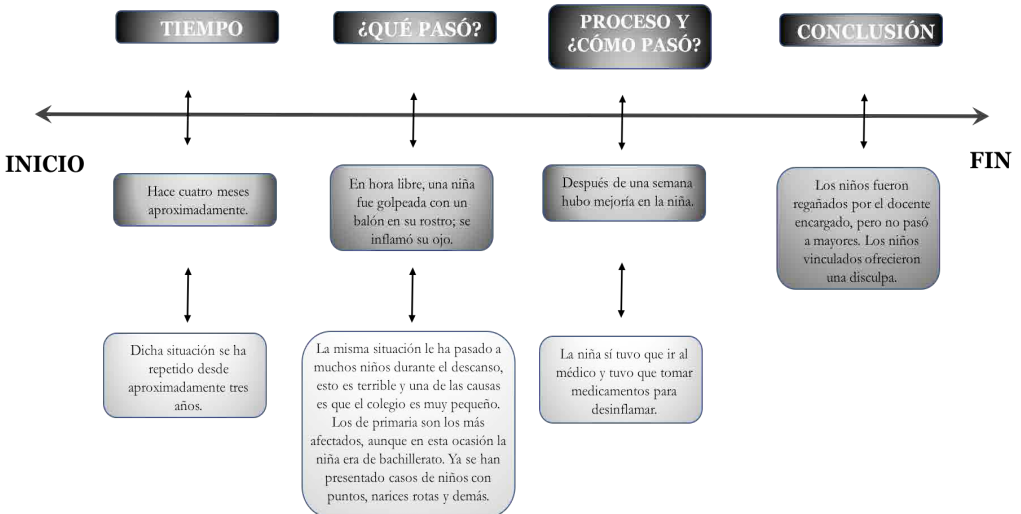
La comunicación entre unos y otros ha permitido estos pequeños cambios, se espera que con el día a día los participantes sigan en la búsqueda común de tácticas y maniobras que les permita mejorar la convivencia en su institución educativa.

Figura 5. Línea del tiempo “matoneo hacia un compañero”



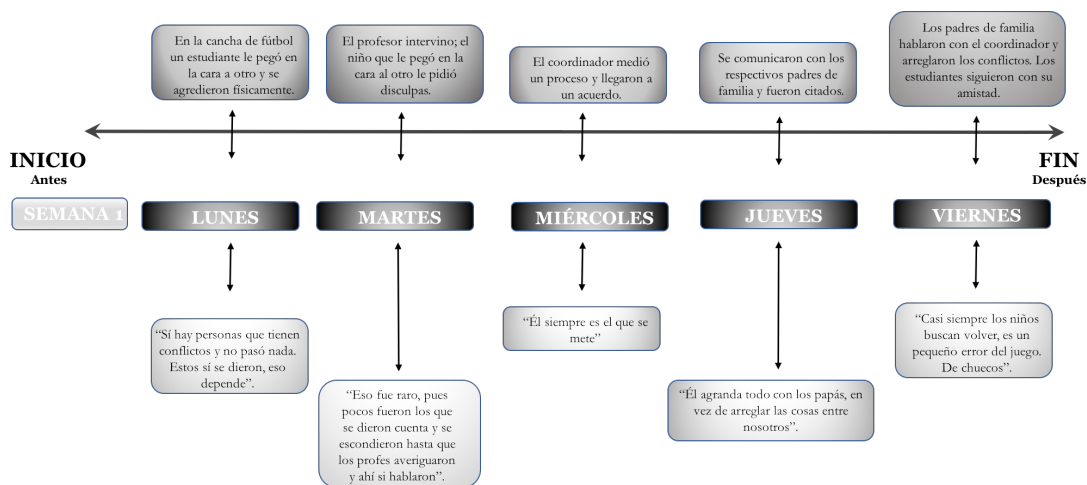
Fuente: adaptado y construido a partir de los comentarios de los estudiantes.

Figura 6. Línea de tiempo “golpes por balones”



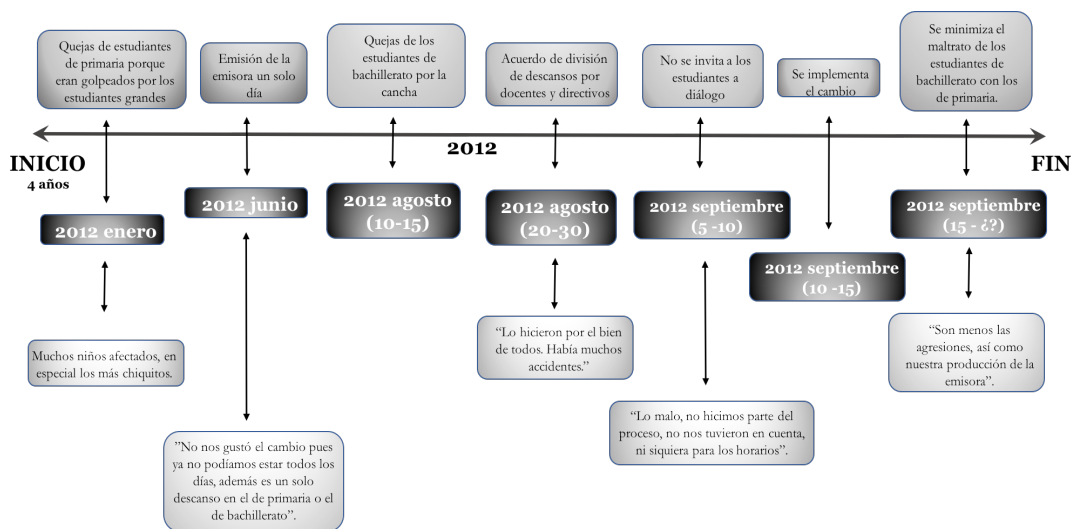
Fuente: adaptado y construido a partir de los comentarios de los estudiantes.

Figura 7. Línea de tiempo “agresión en los deportes”



Fuente: adaptado y reelaborado a partir de los comentarios de los estudiantes.

Figura 8. Línea del tiempo “división de los descansos”



Fuente: adaptado y reelaborado a partir de los comentarios de los estudiante.

Colegio Delia Zapata Olivella

En este punto, se dará un recorrido por la Institución Educativa Distrital Delia Zapata Olivella y su apreciación de los conflictos.

Identificación de los conflictos

A diferencia del colegio anterior, en esta institución educativa se ha trabajado con adolescentes. Allí, la percepción del conflicto fue más diversa, la tomaron de forma natural, como algo inevitable, “el conflicto está siempre presente en la institución, de estudiantes contra estudiantes y directivas contra estudiantes”. De igual manera, se nota que se tiene identificado a un curso, como el más conflictivo, ya que aparece casi en todas las disputas. Comparan el conflicto como un partido de fútbol, “donde las dos partes tienen un objetivo por lograr, pero solo una será la ganadora”; se ve la competitividad de los estudiantes. Además, son conscientes de que en todos los casos los conflictos no deben terminar en violencia, que basta con tan solo una mala palabra para provocar al otro.

Comentaron que una estrategia tomada por la institución para minimizar los conflictos fue dividirlos por jornadas, en la mañana los de primaria o como le dicen los “chiquitos” y en la jornada tarde los de bachillerato, autodenominados los más “grandes”. Los estudiantes creen que esto no ha funcionado del todo porque “caspas hay en todos lados”.

A este grupo también se les familiarizó con la definición de conflictos y se dio inicio a la identificación de temas conflictivos de la institución, a partir de la elaboración de las líneas del tiempo. Para ello, se dividieron en cuatro grupos, y los temas abordados fueron los siguientes: “cambio de uniformes”, “agresión de docente contra estudiante”, “diferencias entre equipos desde antes del partido” y “Chiquiteka hecha por el colegio”.

Estos temas fueron socializados frente a los demás grupos, permitiendo la participación y el debate. En la mayoría de los casos, se trataba de situaciones reconocidas y visibles por su impacto o porque todos estuvieron involucrados directa o indirectamente en los hechos. Se evidenciaron posturas en contra y a favor de uno u otro actor, se completaron las narraciones y la cronología. Fue pertinente el interés por esclarecer lo ocurrido, además salió a relucir la voz a voz manejada en el colegio y el chisme. Cabe destacar que los estudiantes pertenecen

a diferentes grados como séptimo, octavo, noveno y décimo, así mismo que existen cuatro cursos de cada grado (figuras 8, 9, 10 y 11).

Caracterización de los conflictos a partir de las líneas de tiempo

Apreciando las líneas de tiempo de estos conflictos, encontramos los siguientes personajes: en “cambio de uniformes”, los estudiantes, la coordinadora y la rectora; en “agresión de docente contra estudiante”, estudiantes, docente, alumno, rectora, padres de familia y autoridades competentes; en “diferencias entre equipos desde antes del partido”, niñas, equipos de fútbol, docentes, rectoría y policías bachilleres, y en “Chiquiteka hecha por el colegio”, estudiantes de noveno y otros grados, amigos de los estudiantes ajenos a la institución y policía bachiller.

En estos casos, la interacción en el conflicto es más compleja, debido que en la mayoría de las situaciones hay antecedentes y disputas por el reconocimiento y el espacio. En cuanto al manejo del tiempo se registró de cinco años, un mes, una semana y tres horas.

La comunicación entre las partes está presente desde el momento de la disputa hasta la resolución o sanción del caso. Los intereses que se encuentran en juego son: identidad, cuando se cambia sin consentimiento el uniforme; respeto, cuando se exuden los papeles, igualdad, cuando hay prioridad en uno y no en otros, y violación del espacio, cuando otros ajenos rompen barreras e imponen a la fuerza nuevos comportamientos, tratos y usos del lugar.

El escalonamiento de estos conflictos llevó a la intervención de otros sujetos que buscan soluciones puntuales. Cabe destacar que en esta institución también se mantiene la presencia de docentes, rectora, padres de familia; es decir, adultos responsables, pero se adicionan la policía y las autoridades competentes.

Nuevamente, aunque exista la presencia de estos actores, las soluciones planteadas no son las más acertadas, porque en vez de educar, castigan, limitan y cohiben. En las figuras, se puede observar que: se cambió el uniforme; el docente fue demandado y despedido; se descalificaron los dos equipos implicados y se prohibieron los partidos de fútbol femeninos, y en consecuencia, los heridos y el estudiante amenazado deben retirarse del colegio. Conflictos que no solo afectan a un grupo sino a muchos.

Se puede percibir la poca confianza frente a los estudiantes, ya que otros son quienes resuelven el conflicto. Los estudiantes denuncian la falta de mediación en los hechos y observan que no se tiene en cuenta la evolución del conflicto, se castiga el ahora y no se observa el paso a paso, además que se sigue en la búsqueda de la víctima y el victimario.

Percepción sobre los conflictos

Según los estudiantes, la institución se encuentra a la defensiva, tratando de impedir la presencia del conflicto en el aula. Según lo expuesto, ha tomado estrategias para mitigar tal fenómeno, como la división de las jornadas en mañana y tarde por cursos, además, de permitir el acceso de la policía bachiller al plantel educativo y la contratación de vigilancia privada con uso de cámaras, a partir de circuito cerrado. Esta última ha llamado la atención de los jóvenes, pues se sienten vigilados, controlados y hasta perseguidos.

Metafóricamente, se podría hablar del Gran Hermano, novela publicada en 1949, la cual es una descripción aterradora de la vida futura en un estado totalitario, cuyos habitantes viven bajo la vigilancia constante y omnipresente del “Gran hermano”. En los hogares, hay cámaras de televisión, cuya función es vigilar a sus moradores desde un control central. Se habla de hogar, porque los jóvenes viven gran parte de su tiempo en dicha institución.

Así mismo, en principio, la presencia de la policía bachiller durante todo el horario académico era provocadora para ellos, ahora se convirtió en algo común. Saben que aunque esté la policía, los conflictos suceden, ya que para los educandos el conflicto es natural.

Los estudiantes esperan que, en algún momento, el colegio tome medidas que les permita involucrarse en la toma de decisiones y no sigan imponiendo sanciones que nada aportan pedagógicamente hablando. Que no siempre se llegue a instancias como juzgados y llamadas a policías del cuadrante, porque las cosas se salieron de control.

¿Y qué pensamos?

Ya se dio el primer paso, los estudiantes lograron un espacio fijo para hablar de comunicación y conflicto. La rectoría implementó un nuevo énfasis comunicativo, donde los estudiantes pueden vincularse

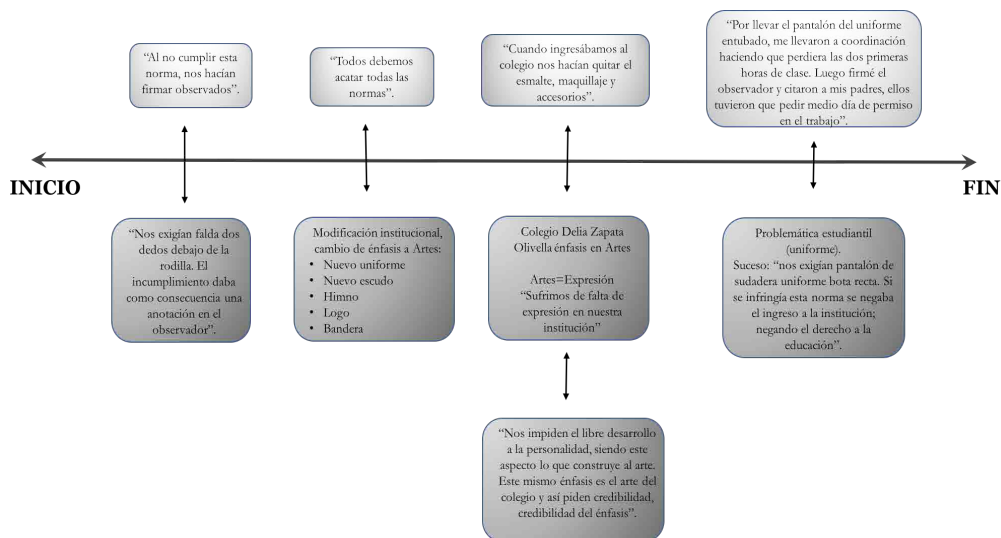
libremente. Los jóvenes pueden acudir y empezar a problematizar los conflictos.

De la misma manera, se espera abrir la emisora escolar para llegar a otros, pues han apreciado que el conflicto no se da entre unos personajes exclusivos, sino que, en gran parte, los permea a todos.

El conflicto y su gestión es la meta. Saben que el conflicto no puede convertirse en un impedimento para convivir, y al contrario ayudará a mejorar las relaciones entre estudiantes, directivas y otros.

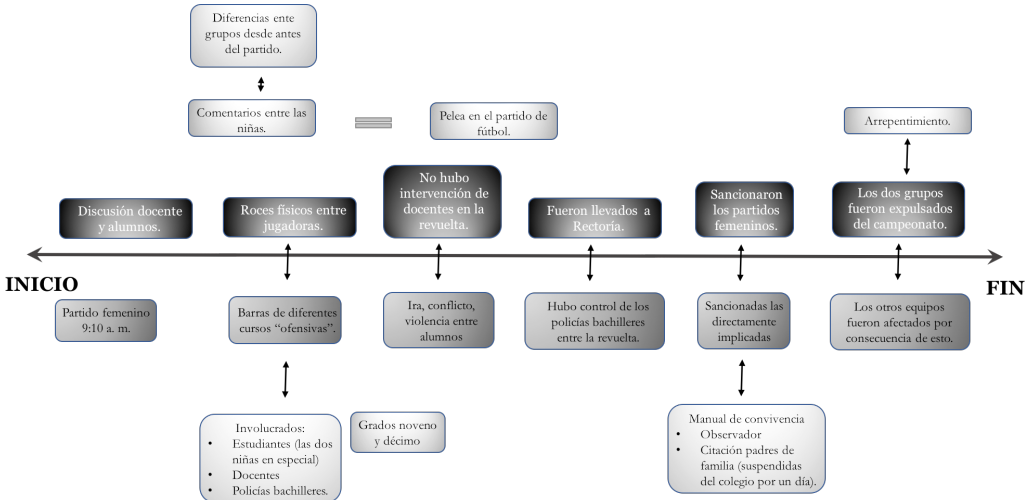
Finalmente, en las dos instituciones sale a relucir que el conflicto no es ajeno a ellas, que está y estará siempre presente. Lo importante, y no lo decimos nosotros, sino los estudiantes, es aprender a manejarlo para mejorar la convivencia y la estancia en dicho lugar. Se ha logrado quitar la visión de negativo y positivo, ganancia importante. Queda mucho por hacer, esto tan solo es el inicio, sin embargo, cabe destacar el interés de los niños, niñas y adolescentes por hacerse visibles y pedir la devolución de un espacio que se les quitó y negó. Esperan ser tratados como iguales, como personas con capacidad de decidir e incidir en su presente y futuro.

Figura 9. Línea del tiempo “pantalón entubado”



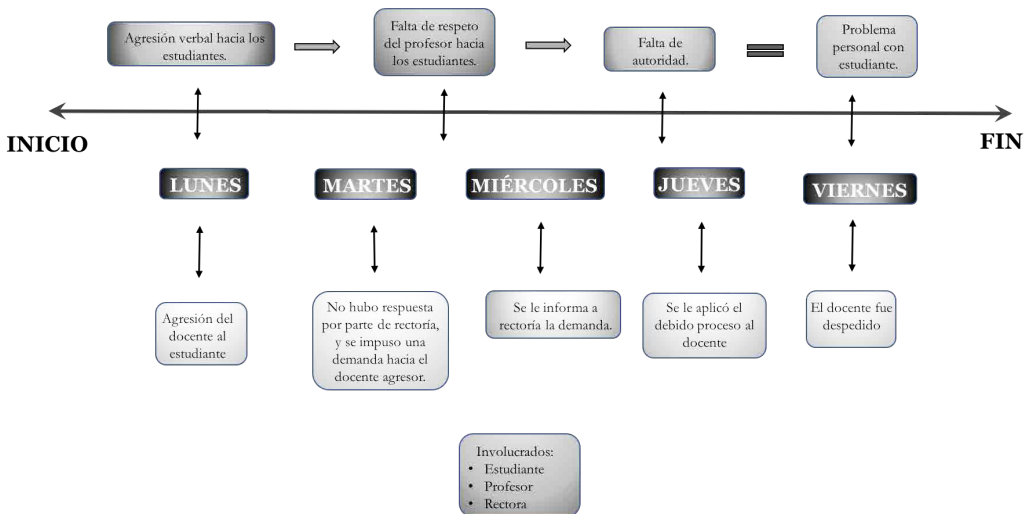
Fuente: adaptado y reelaborado a partir de los comentarios de los estudiantes.

Figura 10. Línea del tiempo “pelea en el partido de fútbol”



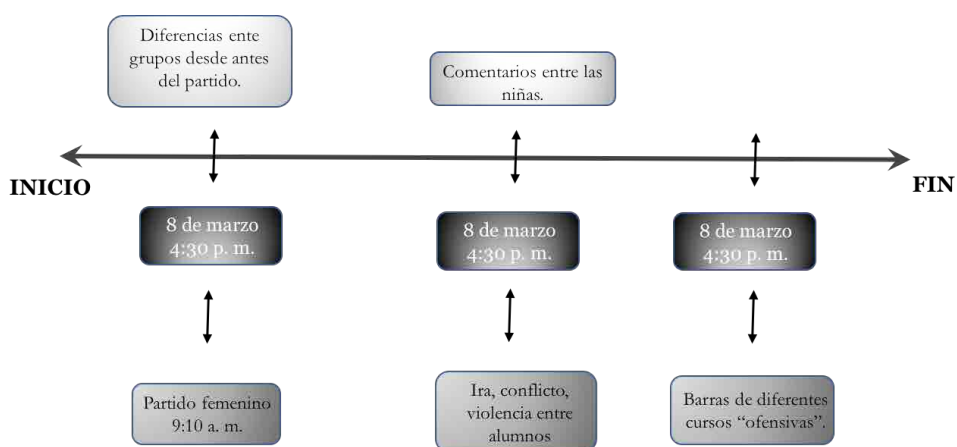
Fuente: adaptado y reelaborado a partir de los comentarios de los estudiantes.

Figura 11. Línea del tiempo “irrespeto a los estudiantes”



Fuente: adaptado y reelaborado a partir de los comentarios de los estudiantes.

Figura 12. Línea del tiempo “autoridad en los descansos”



Fuente: adaptado y reelaborado a partir de los comentarios de los estudiantes.

La producción comunicativa frente a los conflictos

Luego de identificar y reconstruir el conflicto, los estudiantes de las dos instituciones involucradas en el proceso se permitieron pasar del papel a la dramatización en la radio. Se planteó la necesidad de un género radiofónico que permitiera libertad para expresar abiertamente las experiencias conflictivas reconstruidas desde los manuales de convivencia y las líneas de tiempo, un género que admitiera dotar de sentido, a través de la palabra, las vivencias en las cuales habían estado conectados directa o indirectamente. Por tal razón, se optó por el género dramático, el cual se encuentra cargado de emotividad y sentimientos, tal cual como sucede cuando se desarrolla un conflicto.

El maestro Mario Kaplún hablaba así de la producción comunicativa:

Mario Kaplún señala 3 componentes fundamentales en el género: un contenido (mensaje que se quiere comunicar), una historia (lo que sucede, la trama) y unos personajes (que encarnan la acción). 'Esa acción dramática es la que va a contener implícito el mensaje que se desee comunicar'. La acción se reproduce en ambientes y escenarios sonoros apropiados para ello, para lo cual se apela al repertorio expresivo y narrativo de la palabra, los efectos de sonido, la música y el silencio. El alma del drama es el conflicto; "entraña una tensión, un antagonismo, una contraposición, un problema, una discrepancia (Como se citó en Villegas, 2012).

Después de identificar el conflicto, no se necesitó acudir a la ficción, pero la pregunta que rondaba era ¿cómo convertir dichos conflictos en programas para la radio escolar? Al revisar los formatos radiofónicos, se encontró que no sólo se trataba de la historia que se quería contar, sino que se cuestionaba constantemente a quién se quería llegar, qué quiero decir y cómo lo quiero decir. Se decidió utilizar el formato de radionovela, pues se contaba ya con una historia construida individual y luego colectivamente, gracias a la línea del tiempo, la cual permitió la restauración de los hechos de manera cronológica, según la mirada de los integrantes de los grupos, como se diría en el formato, se cuenta con el arco de la historia, es decir, un inicio, un nudo y un desenlace. Ahora, ¿cómo hacerlo?

La intención no era quedarnos con la simple descripción y explicación objetiva del conflicto, sino llegar a la subjetividad donde está inmerso cada sujeto. Se buscaba entender las situaciones, conductas, afectividades e interpretaciones de los niños y jóvenes frente al conflicto. La complejidad de dicho proceso social albergado en la escuela nos manifestaría gran diversidad de relaciones tanto internas como externas.

Desentrañando los radiodramas

Se preparó a los estudiantes para una participación activa y crítica con el propósito de entender sus procesos escolares, ya que en muchas oportunidades se realiza una lectura desde una posición autoritaria de docentes, directivas, padres de familia y finalmente, estudiantes. En ocasiones, dicha situación impide la participación democrática del estudiante en su institución escolar. La idea era romper con estas resistencias para impulsar y consolidar nuevos procesos en el aula, en la emisora escolar, en la escuela y en la comunidad.

En el caso del colegio Antonio Villavicencio, se contaba con la emisora escolar denominada “Radial CAV” Voz de jóvenes para jóvenes, aunque sólo entraba a emisión una vez a la semana. En la mayoría de los casos, utilizaban el formato de radiorevista o magacín y no conocían el formato propuesto. En el caso del Colegio Delia Zapata Olivella, no se contaba con emisora, pero sí tenían conocimiento del formato, gracias a algunos acercamientos con la emisora comunitaria “Suba al Aire”.

Sin embargo, en ambos casos, se decidió capacitar a través de talleres que dieran cuenta del género dramático, el formato de radionovela y

guion radiofónico. Para elaborar el formato de radionovela, se les solicitó a los estudiantes identificar en las carteleras de las líneas del tiempo lo siguiente:

- Los personajes principales y secundarios que aparecían en el conflicto.
- El dónde y cuándo se desarrolla la acción.
- La secuencia de los hechos.
- El porqué de los hechos.

Los estudiantes desarrollaron un guion técnico-literario, el cual tenía como fin facilitar el manejo de las instrucciones al máster, el orden de los locutores, los efectos seleccionados, las cortinillas, la música de fondo y el texto que debía leer el locutor (la historia o conflicto). Para facilitar el manejo y orden del guion, se utilizó la forma europea a dos columnas, en la de la izquierda para las indicaciones técnicas y la derecha para el texto.

Como se nombró, los temas que se trataron fueron los desarrollados en las líneas del tiempo que necesitaron de ajustes para ser llevados a la radio escolar, tal y como se describe en los guiones a continuación:

Colegio Antonio Villavicencio:

- Matoneo hacia un compañero
- El ingreso al colegio
- Golpes con balones
- División de los descansos

Colegio Delia Zapata:

- Violencia en el colegio
- Falta de respeto del profesor hacia los estudiantes
- Chiquitaka, pelea entre 11º y 9º
- Derecho al desarrollo de la personalidad

Los estudiantes ya tenían identificados personajes, lugares y secuencias, ahora a contar la historia. Se dividieron los personajes, la idea era que todos los integrantes entraran a la cabina de radio de la universidad, algunos se intimidaron ante la idea, pero aceptaron al final, cada uno pensó su parlamento. Entre los personajes identificados en el conflicto, surgieron estudiantes, docentes, rectores, coordinadores de convivencia, vigilantes, padres de familia, vecinos, y la Policía Nacional.

Fácilmente, aparecieron las características del conflicto: el protagonista y el antagonista, el reto era cómo contar sin segmentar en buenos y malos desde el inicio. Se concluyó narrar tal cual sucedió en la realidad. Se pensó en el argumento para contar la historia, qué elementos sonoros y musicales se necesitaban para dotar de sentido los espacios y los escenarios. Observando el conflicto y pensando en los oyentes, se optó por incluir un pequeño abre bocas y una justificación del producto con un narrador. Finalmente, los estudiantes escribieron el guion, utilizaron su discurso y en algunos casos, hasta sus jergas propias de la escuela y la edad.

Sin duda, la catarsis que se produjo en el grupo permitió el surgimiento de diversas posturas y sentimientos, tanto que sirvió para que cada uno de los integrantes se midiera, frente a estas situaciones. Los radiodramas contribuyeron a profundizar en el análisis de los conflictos.

La producción radiofónica: los radiodramas

Los radiodramas son escenarios donde se construye o re-construye una historia. Es un proceso intencional, es decir, es un proceso de intersubjetividad. Los niños y jóvenes se pusieron de acuerdo para pensar una historia, basándose en la realidad. Ellos le dieron importancia a unos hechos y a otros no, además le otorgaron una interpretación particular. Lo que hicieron los estudiantes fue construir una realidad conflictiva.

En total, los dos colegios elaboraron ocho radiodramas, de los cuales se analizarán cuatro: el ingreso al colegio, la división de los descansos, el matoneo hacia un compañero y el derecho al desarrollo de la personalidad. El objetivo que se perseguía era desde la realidad, conocer cómo se construye el conflicto a partir de la subjetividad y objetividad de los estudiantes.

En el caso de ingreso al colegio, todo comenzó cuando un estudiante se dirigía al plantel un poco afanado, porque ya eran las 6:00 am y ya debería estar en el colegio. Cuando llegó a la puerta, se dio cuenta de que estaba cerrada. En división de los descansos, después de las quejas de los estudiantes de primaria por las constantes agresiones, se realizó una reunión de directivos y docentes donde se acordó dividir los patios por días, entre primaria y bachillerato. En matoneo hacia un compañero, un niño fue agredido física y psicológicamente durante varios años, hasta el punto de ser defendido por un docente que no soportaba más

esos recurrentes abusos. En derecho al desarrollo de la personalidad, al acercarse a la entrada de la institución, los estudiantes se dieron cuenta de que no permiten el ingreso por no portar el uniforme como está establecido en el manual de convivencia, considerando esta norma como una violación al libre desarrollo de personalidad, establecido en la Constitución Política de Colombia de 1991.

En estos cuatro radiodramas, las interacciones se encuentran enmarcadas en una realidad institucional, la cual exige el cumplimiento de unas normas establecidas, que fueron aprobadas por los padres del estudiante al momento de la matrícula. Sin embargo, en dos de los cuatro casos, los estudiantes recriminan este proceder de la siguiente manera: en Ingreso al colegio “Es un día frío y lluvioso y aun así deben esperar en la calle hasta que un profesor de la orden de ingreso”. En derecho al desarrollo de la personalidad: “Esto es una violación a nuestro derecho de la libertad de expresión y a la educación”.

A pesar de su manifestación en contra de este proceder, muy a su pesar, aceptan la sanción. Son conscientes de las relaciones que se gestan en el plantel, unas relaciones e interacciones cargadas de poder y de sentidos. Por supuesto, como hablamos de la identificación de un conflicto, aparece una comunicación que se presenta en la disputa, en las posiciones que discrepan entre las partes como: en Ingreso al colegio: “Si vuelven a llegar tarde, lo cambiaré de jornada. Si no puede llegar temprano, será lo mejor [...] Señor Herrera, ¿sí entendió el mensaje?, estaré pendiente de su puntualidad”.

Por lo tanto, se permite observar la división de los actores. En protagonistas están “los estudiantes” y antagonistas, “los docentes, vigilantes y coordinadores”. Se presenta una contradicción y oposición de intereses entre las partes.

En los cuatro casos, el nudo del radiodrama se presenta así: ingreso al colegio, “Ah, otra vez tengo que llenar una hoja con mis datos personales, para poder ingresar al colegio y firmar la asistencia por llegar tarde a clase”; en división de los descansos, “Pues lo que aconteció es que hubo un conflicto entre los profesores y los integrantes de la emisora, ya que si hacíamos emisión en el descanso de bachillerato, los profesores de primaria se quejaban y si hacíamos emisión en descanso de primaria, los maestros de bachillerato se disgustaban”; en Matoneo

hacia un compañero, “No me peguen más [...], cállese que le pasa gay [...] No me parece justo que traten así a mi hijo, y no quiero que lo vuelvan a agredir”, y en derecho al desarrollo de la personalidad, “Y ¿por qué no?, si todos tenemos derecho al libre desarrollo de la personalidad”.

Entonces, los conflictos surgen, pues son propios de la vida social, es imposible vivir sin conflicto. Como se ha mostrado, la escuela tampoco es ajena a ellos, ni lo será, lo que importa es cómo se gestionan. En estos casos, los comportamientos aquí expresados generan dinámicas y reacciones individuales y colectivas. Se hace uso de la razón para enfrentar el conflicto como: en ingreso al colegio, “Cristian, préstame los apuntes para adelantarme [...] No porque me atraso, más bien en el descanso se los presto, deje un campo”, y en derecho al desarrollo de la personalidad, “Miremos si nos dejan entrar, tal vez no me digan nada por el pantalón”. “El interés es una búsqueda de la ventaja personal, trátese de dinero, fama, poder o salvación [...]” (Elster, 2010, p. 96).

La subjetividad también está presente en la emotividad, las creencias, los valores, las identidades y culturas, y en expresiones manejadas por los estudiantes así: ingreso al colegio “juemadre llegue tarde ahora tendré que esperar sentado al frente”, y en Matoneo hacia un compañero, “Yo le pego porque usted es un cochino, báñese [...] Porque huele tan feo, puerco”. No sólo en estas frases, sino en la manera de entonar, es decir, dotar de sentido cada palabra, para transmitir el sentimiento a través de la radio escolar.

Al gestionar algunos conflictos, estos afectaron a nivel colectivo, como fue el caso del desenlace de: división de los descansos “Bueno, después de pensarlo mucho, se decidió para que no se afectara tan gravemente a la emisora, los maestros en una reunión decidieron que se iba a dejar hacer una emisión a la semana, sin omisiones o disculpas”, y en derecho al desarrollo de la personalidad, “Ellos y las demás víctimas estarán disgustados armando una huelga pacífica a favor de sus derechos hasta conseguir la entrada a su colegio con una anotación en el observador. Esto es injusto, pero así es la vida”.

En un caso, la gestión sólo afectó a nivel individual: ingreso al colegio, “Después de tres llegadas tarde, llamarán a sus padres para que al siguiente día vengán a conocer la situación de su hijo [...], ¡Agggh!, me van a castigar por una semana, no me dejan ver televisión, mirar

Facebook, noooo [...] Seré más juicioso, cumpliré con mis deberes y llegaré a la entrada cinco minutos antes”, y en el último caso en Matoneo hacia un compañero, la gestión no funcionó, “No valió la pena que mi mamá viniera a hablar porque no se solucionó nada, me siguen agrediendo”. La violencia fue pura falta de comunicación, no se logró una óptima mediación y mucho menos gestión del conflicto.

Estas construcciones colectivas permitieron recrear, reflexionar, innovar frente a estos conflictos desde la radio escolar, dotándola de otro sentido.

En el colegio Antonio Villavicencio, los estudiantes y maestros que participaron en la producción de las radionovelas pudieron percibir la importancia de generar estos espacios como oportunidades para educar a la comunidad en el manejo de los conflictos, además permitió tratar, de manera amena y crítica, temas un tanto vedados por la institución. Los estudiantes reconocieron a la emisora como un eje importante no sólo de información sino de comunicación, aunque recalcaron la importancia de destinar más recursos para dotar el medio de comunicación y mejorar ciertas fallas técnicas en los parlantes y amplificadores que generan ruido e interferencia a la hora de poner los programas. Igualmente, percibieron el conflicto con otros ojos, un poco más natural y cercano. En cuanto a la capacitación, entendieron que la elaboración del guion es fundamental para generar productos de calidad y que la improvisación no es fácil y requiere de experiencia.

En el colegio Delia Zapata, los estudiantes criticaron la falta de la emisora escolar en el colegio, reconociendo que al no ser socializados los productos pierden un poco de valor, sin embargo, visibilizaron este espacio como una oportunidad para gestionar su emisora, ya que al tener resultados, podrían mostrar con argumentos la necesidad de un medio de comunicación. Por otro lado, desde el manejo de los conflictos, se rieron de los comportamientos asumidos ante un conflicto, las posturas tomadas en relación con los otros y la manera como los afrontaban. Con esto, pudieron ver cómo se afrontan y se construyen los conflictos y la necesidad de generar otras lecturas desde lo individual y desde lo colectivo. Ante estos hechos, pensaron en la creación de otros espacios de decisión, en especial que involucraran a la emisora para poder tener más puntos de vista que permitieran entender la complejidad de las acciones y reconocer a los estudiantes como actores activos de la institución.

A manera de cierre, decimos que a lo largo de este capítulo, hemos presentado una concepción particular de la radio escolar para la convivencia.

En estos dos colegios, el proceso llevado a cabo se sustentó en la comunicación y el desarrollo. Esta concepción de la comunicación se centra en la búsqueda de la transformación social de la realidad, a partir de las subjetividades y de los intereses de los sujetos involucrados en una dinámica. En este caso, el proceso con la radio es comunicativo, porque en él se construyen sentidos frente a los conflictos. La radio escolar es un escenario comunicativo porque hay debate, deliberación y racionalización de los mismos conflictos.

Se trata de una radio vista como un escenario donde se visibilizan los conflictos, con el objeto de generar reflexividad colectiva. La radio no es el fin, es el escenario, es el lugar donde se desarrolla cada escena de la película o de la obra teatral. En la radio, se pone en escena el conflicto y la convivencia escolar.

Ahora, para que los conflictos lleguen al escenario radial, tienen que trabajarse pedagógica y comunicativamente. Eso significa que hay un proceso anterior, durante y posterior a lo radiofónico. Los conflictos deben construirse y reconstruirse en el diálogo y la reflexividad colectiva, a lo largo de este proceso. Es decir, es necesario preparar la puesta en escena de los conflictos, pero no para decir lo correcto, sino para que esta contribuya a la comprensión acerca de la convivencia escolar y aminore la incertidumbre sobre los conflictos escolares.

CONCLUSIONES

A continuación, presentaremos las conclusiones más importantes de esta investigación, dado que las conclusiones más puntuales se desarrollaron en los dos capítulos anteriores.

El modelo de radio escolar para la convivencia debe ser abierto y flexible

En la presente investigación, nos preguntamos: ¿cuál es la dinámica que genera el modelo de radio escolar para la convivencia en lo que hace a la gestión de los conflictos en la escuela y la construcción de ciudadanías, en dos colegios de las localidades de Engativá y Suba en Bogotá? En este proceso con estos dos colegios, entendimos que no hay fórmulas para la gestión de los conflictos en la escuela y tampoco para su manejo a través de la radio escolar.

Las instituciones educativas hacen parte de un contexto y ellas mismas crean el suyo. Todas están ubicadas en un espacio geográfico y en un tiempo cronológico. Pero, a la vez, en ellas, hay grupos humanos que a través de sus interacciones y relaciones crean imaginarios y realidades particulares. Es decir, hay un contexto donde entra a jugar la escuela, y hay otro, que no siempre es el mismo, creado al interior de estas instituciones.

Todo modelo debe tener en cuenta estas consideraciones. El modelo de radio escolar para la convivencia debe adecuarse al contexto y debe contribuir a su creación. En los dos colegios donde se llevó a cabo este proyecto, el Antonio Villavicencio y el Delia Zapata Olivella, se desarrollaron procesos distintos en alguna medida, por ejemplo, en cuanto a los involucrados, a los tiempos de trabajo, en la implementación

metodológica y en la producción comunicativa. Este modelo se pensó como abierto y flexible y así se desarrolló el proceso en este año y medio.

De igual manera, el modelo se adaptó a las condiciones institucionales y humanas de cada uno de estos colegios. En estas dos instituciones educativas, la radio escolar, irradiada o no, contribuyó a la convivencia, partiendo de la comprensión compleja de los conflictos en la escuela. Por lo anterior, concluimos que es un modelo que cada vez debe ser más abierto y más flexible, pero tal como está construido puede contribuir con la gestión colectiva de los conflictos en la escuela.

Los conflictos escolares pueden parecerse pero nunca son iguales

A lo largo de este proceso investigativo, hemos podido constatar que los conflictos no son iguales, aun cuando algunos poseen algunas características similares. Y no lo son porque las formas de interacción de los actores escolares no siempre son las mismas, porque las relaciones se construyen y se destruyen de formas diferentes y en momentos distintos y porque los intereses y las estrategias se manifiestan de maneras particulares.

Los conflictos son dinámicos. Eso quiere decir que los conflictos se encuentran en constante movimiento. Los conflictos cambian porque la sociedad cambia, porque las culturas se transforman y porque las racionalidades están inmersas en esos cambios. Sin embargo, la dinámica de los conflictos no está generando construcción de tejido social, empoderamiento colectivo, producción colectiva de reglas de juego, sino, al contrario, desintegración, huida hacia los intereses privados, desazón colectiva y apatía por lo público.

En las instituciones escolares, existe una sociedad distinta, pero con las mismas reglas para la sumisión

En las instituciones educativas, se encuentran algunos docentes comprometidos con la formación de los estudiantes, directivos empeñados en la calidad educativa e integral de los procesos pedagógicos, y estudiantes entusiastas, con mucha capacidad creativa y propositiva, construyendo su futuro desde el presente. Sin duda, no son todos los docentes, directivos y estudiantes los que poseen estas características, ni siquiera llegan a ser la mitad de la total de miembros de la comunidad

educativa, pero sí se nota la diversidad de pensamientos, posiciones ideológicas, credos, gustos estéticos, y visiones de mundo.

La institución educativa de hoy es un pequeño mundo. A él, entran muchas perspectivas distintas. ¿Pero cuáles son las reglas de ese mundo? La gran mayoría de las reglas de este mundo escolar son aquellas que persiguen el aconductamiento, la sumisión y el acato a lo establecido. Es una lástima que toda esa creatividad que brota en estas instituciones se pierda o se limite por una gran cantidad de normatividades que, como dice Foucault, solo persiguen la vigilancia y el castigo. Esa normatividad busca que las diferencias no sean notorias. Es más, con esas reglas se invisibilizan las diferencias, se busca la uniformización no sólo estética, sino especialmente cognitiva.

A pesar de lo dicho, las diferencias siguen ahí, en las escuelas y fuera de ellas. Esas diferencias existen porque la sociedad es distinta. Es decir, por más reglas que busquen la homogeneidad, surge la heterogeneidad de manera espontánea. El problema está en que muchas reglas escolares están hechas para unificar, y esto complica su entero cumplimiento.

La radio escolar para la convivencia puede ser la radio para la gestión de los conflictos en la escuela

La convivencia es vivir en compañía de otro y otros. No es fácil vivir con otros. En esta sociedad, no hemos aprendido a vivir o convivir con otros como iguales, porque ha sido sometida a los intereses de quienes ostentan el poder y porque desde este modelo económico y político se estimula la competencia no para la equidad, sino para la desigualdad. Es decir, hemos vivido en dinámicas de poder que muchas veces no nos han permitido construir sentidos colectivos y acciones comunes, y al mismo tiempo, vivimos inmersos en un capitalismo salvaje que ha generado grandes inequidades sociales que abren la brecha de unas posibles relaciones entre iguales.

Todo lo anterior se puede resumir en pocas palabras: hablar hoy de convivencia es hablar de conflictos de múltiples tipos. Convivir es vivir en el conflicto. Y este es propio de la naturaleza humana, por tanto, no lo podemos eliminar. Tal vez, lo que podemos hacer es aprender a vivir con él; es decir, a lo mejor sea ideal que aprendamos o interaprendamos a manejarlos, a gestionarlos pedagógicamente, a hacerlos propios. Si no los acogemos, no estaríamos aprendiendo a convivir, y estaríamos

haciéndole el juego a unas dinámicas de poder y a un sistema que propende por la inequidad y la individualidad.

Así las cosas, a lo mejor sea preferible hablar de radio escolar para la gestión de los conflictos que radio escolar para la convivencia. Lo cierto es que una emisora escolar que propenda por la convivencia no puede dejar de lado la reflexividad colectiva sobre los conflictos. Y si hablamos de una emisora escolar para la gestión de los conflictos, pues es claro que si se alcanza este propósito, también se alcanza la convivencia.

La radio escolar para la convivencia: de los productos a los procesos

Hace un tiempo, el maestro Daniel Prieto Castillo (2004) nos decía que la educación estaba centrada en los productos, en la respuesta acertada, “Los productos demuestran que se conforma, año a año, un integrante dócil a la sociedad”. Para obtener el producto, es necesario el control, y para ello es indispensable que se planifique lo previsible.

En los procesos pedagógicos, se trabajó con la incertidumbre. Aquí se pregunta sobre cómo el estudiante llega a los interrogantes o a las respuestas, cómo apropia los conocimientos. En los procesos, la educación es un descubrimiento y es la construcción de la propia realidad.

Esto mismo ocurre con los medios, y de igual forma, con los medios escolares. Los medios en sí mismos son productos. Ellos ofrecen mercancías para la venta, construyen estereotipos y realidades. A veces, pensamos que los medios escolares son distintos, pero, en muchas ocasiones, operan de la misma manera. Pensamos que al estar al frente de un medio escolar algunos estudiantes con algún docente la dinámica es distinta, pero no es así. ¿Es distinto porque quien hace radio escolar son esencialmente los estudiantes? Muchas veces, no es distinto porque reproducen el modelo dominante basado en los productos, en las respuestas acertadas.

Sin embargo, los medios escolares y, en especial, la radio también pueden estar centrados en los procesos y no en los productos. De hecho, la sociedad vive envuelta en procesos de diferente tipo. La radio escolar no debiera centrarse en su propio quehacer radiofónico, sino especialmente en convertirse en un escenario de diálogo, deliberación y reflexión sobre los conflictos en la escuela y fuera de ella. Y no puede

hacerlo solo pensando en los productos, sino involucrándose en los procesos convivenciales y conflictivos. A través de la radio, se pueden reconocer las diferentes voces, culturas, identidades, subjetividades y racionalidades que están en juego en los procesos cotidianos y comunicativos en la escuela. Por tanto, la radio escolar debe ir de los productos a los procesos.

La radio escolar para la convivencia es un proceso comunicativo que busca la participación y la transformación social

La radio escolar puede ser simplemente un medio sonoro ubicado en un espacio concreto, el escolar. Ese medio puede ser absolutamente funcional. Es decir, puede darse que la radio sea utilizada para el control, para el entretenimiento y para la cohesión social, como lo proponía Lazarsfeld y Merton. Lo anterior pone de presente que este medio puede ponerse al servicio de los intereses de las instituciones educativas y/o de algunos grupos para ejercer su poder en el ámbito escolar. En esta perspectiva, el conflicto es una disfunción, es un problema que debe ser resuelto o eliminado. Todas las disfunciones no son deseables, y por supuesto, los conflictos no son deseables.

La radio escolar también puede asumirse como un medio de transmisión de una fuente a otra. Así la radio escolar se ubique en un espacio específico como el escolar, puede asumirse como el modelo de Shannon, aquel donde un emisor transmite una información a través de un canal –el radial– a otra, el receptor. En este caso, la radio se puede convertir en un canal por medio del cual se hacen conocer disposiciones, normatividades, mensajes institucionales, mensajes personales, etcétera. Para este modelo, lo más importante es que la información fluya y llegue a su destino. El problema se presenta cuando existe interferencia en la información.

Desde esta perspectiva, los conflictos no tienen cabida porque son complejos, incluyen a varios actores escolares y extraescolares, son dinámicos y se comprenden partiendo de las racionalidades y subjetividades de los sujetos y del contexto donde se desenvuelven. Lo que sí cabe aquí son las informaciones sobre los hechos violentos, las disposiciones institucionales que los sancionan, consejos, recomendaciones y, en general, todo tipo de información unidireccional; es decir, toda la información que se emita desde una persona o institución

dirigida a otra a quien se quiere influir. Y de las audiencias escolares se espera que los afecte y presenten un comportamiento “aceptable”.

En este proyecto, asumimos a la radio escolar para la convivencia como un proceso de comunicación y desarrollo. Esta perspectiva es bien distinta a las anteriores. Hay dos elementos fundamentales que diferencian esta perspectiva de cualquier otra: uno es la participación. Aquí es clave que los actores escolares participen de los procesos comunicativos. En nuestro caso, la radio escolar es un escenario donde pueden participar diferentes actores escolares y es un medio que propicia la participación. ¿La participación sobre qué o para qué? Pues alrededor de la convivencia y los conflictos escolares, con el fin de construir relaciones e interacciones en la escuela significativas para todos los miembros de la comunidad educativa.

Los conflictos son colectivos, no son individuales y, por esa misma razón, es imprescindible que se comprendan y se visibilicen las diferentes miradas. Adicionalmente, nadie sabe más de la convivencia escolar que aquellos que están involucrados en ella. Y por si fuera poco, si los actores escolares participan de su gestión de los conflictos, es más probable que se hagan cargo de ellos. Entonces, la participación es básica para comprender los conflictos, para deconstruirlos, reconstruirlos y gestionarlos.

El otro elemento clave de esta perspectiva es la transformación. Esta es una perspectiva netamente transformativa. Es decir, es una comunicación que no busca únicamente comprender una realidad comunicativa, sino esencialmente transformar esa realidad. Así las cosas, en cuanto a la convivencia escolar, se persigue con un proceso como el descrito en este texto. Esta es la misma gestión de los conflictos, la transformación de los mismos conflictos, e incluso, en algunos casos, la creación de nuevos conflictos. Si la gestión de los conflictos es participativa y significativa para todos, es posible que los conflictos contribuyan a una mayor comprensión de las dinámicas escolares, a la dinamización de la comunidad educativa alrededor de la convivencia, a la construcción y constitución de ciudadanos más participativos y con mayor capacidad de decisión sobre su presente y su futuro, y a la formación de sujetos críticos y propositivos.

LISTA DE REFERENCIAS

Acevedo, J. (2009). Comunicación y conflictos socioambientales en el Perú: Radios educativas y comunitarias en la encrucijada. *Diálogos de la comunicación*, 5 (78), 1-10.

Adolfo, J., Gázquez J., Pérez-Fuentes, C., Padilla, F. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 1 (19), 114-119.

Aguila, M. (1998). *Confrontación, crítica y hermenéutica*. Hidalgo, México: Ediciones Coyoacán.

Alfaro, R. (1999). Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de las definiciones. En *Memorias Foro Internacional ¿Participación social en los medios masivos? Canales regionales y sociedades urbanas* (pp.58-79). Bogotá: Universidad Minuto de Dios, Gráficas Pardo.

Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Beltrán, L. (2005). *La comunicación para el desarrollo en América Latina: Un recuento de medio siglo*. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/teoria_textos/lrb_com_desarrollo.pdf.

Caicedo, Y. y Rocha, C. (2000). Los comités de convivencia: escenario para la gestión de los conflictos escolares. *Revista pedagogía y saberes*, (14), 81-90.

Caicedo, Y. (2007). ¿Los manuales de convivencia enseñan a convivir? *Cuadernos de psicopedagogía*, (4), 53-60.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. (2012). Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan – ECECA– para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, año 2011. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

De Sousa Santos, B. (1997). Pluralismo jurídico, escalas y bifurcación. En *Conflicto y Contexto. Resolución alternativa de conflictos y contexto social* (pp. 60-74). Bogotá: Temis, Instituto SER de investigaciones, Colciencias, Programa de Reinserción de la Presidencia de la República.

Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Universidad de los Andes.

Chaux, E. (2007). Victimización escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados. Bogotá: Universidad de los Andes.

Chaux, H., Heinsohn, R. y Molano, A. (2008). “La chispita que quería encender todos los fósforos”: Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. *Voces y silencios: revista Latinoamericana de educación*, 1, (1), 5-22.

Díaz Aguado, M. (2004). Convivencia escolar, disciplina y prevención de la violencia. Recuperado de: http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestinv/Revistas_Convivencia_disciplina_prevenccion_violencia_MJDAguado.pdf.

Elliott, M. (2008). Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas. México: Fondo de Cultura Económica.

Elster, J. (1991). Racionalidad, moralidad y acción colectiva. En Aguiar, F. (comp.), *Intereses individuales y acción colectiva* (pp. 43-69). Madrid: Editorial Pablo Iglesias.

Elster, J. (2010). La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales. Barcelona: Gedisa Editorial.

Española, R. A. (2001). Diccionario de la lengua española (DRAE). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=cartograf%C3%ADa>.

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Brasil: Grupo Editorial Siglo XXI.

García, M. (2009). "Diarios y conflictos. Montaje esceno-gráfico del MERCOSUR". *Diálogos de la Comunicación*. Revista académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, (78), 1-15.

García, M. y Madriaza, P. (2005). Lineamientos para la intervención en violencia escolar en Chile. *Persona y sociedad*, 19 (1), pp. 135-154.

García, P. M. (2006). *Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile*. Santiago, Chile: Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica.

Giraldo, L. y Grupo de Investigación Paidópolis. (2007). PAIDÓPOLIS. Propuesta radial para generar ambientes y dinamizar procesos de desarrollo de Competencias Ciudadanas en las instituciones escolares. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, Colciencias.

Gómez, G. y Quintero, J. (2002). *Diagnóstico del Servicio Comunitario de Radiodifusión Sonora en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Comunicaciones, Dirección General de Comunicación Social.

Grimson, A. (2004). *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Norma.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Boston: Northeastern University Press.

Grupo SIETE Educación. (2010). *Violencia, convivencia y educación: claves para la intervención pedagógica en la escuela*. Revista de Investigación en Educación, (8), 6-23.

Gutiérrez, F. (1998). *La gestión de los conflictos escolares. Un análisis desde los Manuales de Convivencia (sin editar)*. Bogotá: Informe a la Secretaría de Educación.

Habermas, J. (1990). Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica. *Filosofía* (1), 14-22.

Harberger, S. y Mancilla, L. (2006). El poder de la cartografía social en las prácticas contra-hegemónicas o La cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Recuperado de: xa.yimg.com/kq/groups/.../El+poder+de+la+Cartografía+Social.doc.

Hoyos, G. (2000). Ética para ciudadanos. En *Lecturas sobre ética y corrupción. Curso de Periodismo Investigativo contra la corrupción* (pp. 45-69). Costa Rica: Radio Nederland Training Center.

Jones, T. y Brinkman, H. (1997). "Enseñen a sus hijos" Recomendaciones para los programas de mediación entre condiscípulos. En Folger, J. y Jones, T. *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. Buenos Aires: Paidós.

Kaplún, M. (1978). *Producción de programas de Radio: el guion y la realización*. Quito: CIESPAL.

Kejval, L. (2010). En busca de la comunidad perdida. En Equipo del Centro de Comunicación de La Crujía. *Comunicación comunitaria. Apuntes para abordar la dimensión de la construcción colectiva* (pp. 33-49). Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

López, J. (1997). Manual urgente para radialistas apasionados. Quito: AMARC, Friedrich Ebert Stiftung, ALER, PROA.

Lorenzo, P. (2001). Principales teorías sobre el conflicto social. *Norba, Revista de Historia*, (15), 237-254.

Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y Comunicación*. Barcelona: Paidós.

Macassi, S. (2005). Monitoreo de Medios: Agenda pública y democrática en los noticieros televisivos. En *Comunicación y política en una democracia ética por construir* (pp. 45-70). Lima: Asociación Calandria.

Macassi, S. (2009). Medios y conflictos sociales entre el rating y el activismo. Diálogos de la Comunicación. *Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*, 1-10.

- Martín, J. (1993). La Comunicación: un campo de problemas a pensar. *Colombia, Ciencia y Tecnología*, 11 (2), 33-41.
- Martín, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32,17-34.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida?: 1. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.
- Ministerio de Educación Nacional. *Ley General de Educación, ley 115 de 1994*.
- Moncayo, J. C. (2011). *Análisis y vínculos entre matoneo y vida social en Colombia, una mirada a dos instituciones educativas y al sector el Codito*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Muller, M. (2007). La ciudadanía como participación política. En Riutort, B. (coord.), *Indagaciones sobre la ciudadanía. Transformaciones en la era global* (pp. 323-345). España: Editorial Icaria.
- Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana (2006). *Convivencia y Seguridad en ámbitos escolares de Bogotá*. Bogotá: Subsecretaría de asuntos para la convivencia y la seguridad ciudadana.
- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 787- 804.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amanza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Palomero, J. y Fernández, M. (2001). La violencia escolar. Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (49), 19-38.
- Paredes, L. (2006). *Fortalecimiento de las competencias sociales, el Pensamiento de Alto Nivel (crítico, creativo y ético) y la Participación infantil a través de la radio escolar*. Ponencia presentada en la III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International, 17 al 19 de julio de 2006.

Prieto, D. (1994). *La Vida Cotidiana, fuente de producción radiofónica*. Curso a distancia de Comunicación Radiofónica. Quito: UNDA –AL.

Prieto, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.

Prieto, D. (2006). Comunicación para el desarrollo en el contexto de América Latina. En D. Prieto Castillo y P. Van De Pol, *E-Learning comunicación y educación* (pp. 8-45). San José, Costa Rica: RNTC.

Putnam, R. (1993). *Para hacer que la democracia funcione*. Caracas: Editorial Galac.

Restrepo, G. V. (1999). *Cartografía Social (Vol. 5, Serie Terra Nostra)*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Rincón, O. (2011). Estos medios: estéticas activistas y narrativas de uno. En Cadavid, Amparo, Pereira, Jose Miguel (editores) *Comunicación, desarrollo y cambio social (296-312)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Uniminuto.

Rizo, M. (2005). Comunicación e interacción social. Aportes de la comunicología al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración. *Global Media Journal. Edición Iberoamericana*, 2 (3). Recuperado de: http://gmje.mty.itesm.mx/articulos2/martarizo_ot04.html, consultado el 26 de marzo de 2013.

Rocha, C. (2008). *Radio escolar: comunicación, conflictos y ciudadanías*. Bogotá: Uniminuto, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Rocha, C., Molina, I., Moreno, E. y Ortiz, G. (2008). *La comunicación para la construcción del capital social*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Rocha, C., Aldana, Y., Ortiz, G. y Rodríguez, L. (2010). *La radio comunitaria en Cundinamarca: una posibilidad para pensar el desarrollo*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - Gobernación de Cundinamarca.

Rocha, C. A. (2013). *Módulo de Investigación Acción Participativa*. Diplomado de Gestión del Talento Humano por Competencias Laborales en entidades públicas. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública, ESAP.

Sáez, P. (2003). Este mundo es un conflicto. En T. Aguilar y A. Caballero (coords), *Campos de Juego de la ciudadanía* (pp. 127-158). España: El viejo topo.

Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores - Universidad de los Andes.

Soares, M. (1996). *Mediación. Construcción de disputas, comunicación y técnicas*. Argentina: Paidós Mediación 4.

Toro, B. (2000). "La mediación en la comunicación". Ponencia presentada en el Seminario Medios y Mediación de Conflictos. Maestría en Comunicación -Instituto Kurt Bosch, mayo 9 y 10 de 2000.

Uribe, M. (2001). *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín: Corporación Región.

Vega, C. (2011). Mirando el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) desde las tensiones educativas en su implementación. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 7 (1), 148-166.

Villavicencio, S. (2007). Ciudadanía y civilidad: acerca del derecho a tener derechos. En B. Riutort (coord.), *Indagaciones sobre la ciudadanía. Transformaciones en la era global*. España: Editorial Icaria.

Villegas, E. (2012). *Mario Kaplún. Un pensador ficcionista*. Ponencia presentada en el congreso de CELACOM 2012, XVI Coloquio Internacional da Escola Latinoamericana de Comunicação.

Winocur, R. (2000). La participación en la radio, una posibilidad negociada de ampliación del espacio público. *Diálogos de la Comunicación*, 58, 36- 46.

De Zan, J. (2006). Los sujetos de la política *OS SUJETOS DE LA POLÍTICA Ciudadanía y Sociedad Civil*. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/topicos/n14/n14a05.pdf>

Impreso en el mes de septiembre de 2016.
En su composición se utilizaron los tipos Calibri,
Franklin Gothic Book, TRAJAN PRO.
Primera edición: 2016
300 ejemplares
Bogotá D.C., 2016 - Colombia

El libro *La radio escolar para la convivencia: un modelo para armar* presenta el proceso de investigación en el cual se pretendió convertir a las emisoras escolares en herramientas para la gestión de los conflictos en la escuela y en escenarios para construir ciudadanías. Esta es una investigación participativa, en la cual la radio se convierte en una instancia de difusión y reflexión sobre los conflictos, para que se produzcan allí reglas de juego que beneficien el manejo pedagógico de los mismos y la participación democrática en la escuela. Los conflictos son asumidos en este proyecto como la posibilidad de construir reglas de juego en el plano de lo público a través de la radio escolar. Aquí se visualiza a la radio como una estrategia y un proceso comunicativo – educativo que se sustenta en el interaprendizaje construido en las interacciones sociales, el cual lograría concentrar las diferentes percepciones sobre las realidades escolares y zonales en un escenario común.



Bogotá D.C. Calle 81 B No. 72 B - 70
Teléfono + (57) 1 - 2916520
www.uniminuto.edu