# RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS EN LA I.E.D. ISLA DEL SOL: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PARA UNA COMUNICACIÓN SIN DAÑO

**ADRIANA PATRICIA GODOY USUGA**

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL

BOGOTÁ D.C.

2021

# RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS EN LA I.E.D. ISLA DEL SOL: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PARA UNA COMUNICACIÓN SIN DAÑO.

**ADRIANA PATRICIA GODOY USUGA**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:

**Magíster en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social**

Asesor (a):

BERNARDO HERNÁNDEZ (2016 - 2019)

LINA MANRIQUE VILLANUEVA (2020 - 2021)

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL

BOGOTÁ D.C.

2021

# Dedicatoria

A todas mis amigas, quienes desde el primer día fueron mis mayores cómplices en este gran reto que llaman academia, pero que yo llamo vida.

**Agradezco…**

Al profesor Bernardo Hernández, quien me ayudo a dar los primeros pasos y tuvo una paciencia infinita para guiarme al inicio.

A la profesora Lina Manrique, quien me dio el último empujoncito para ver la luz y culminar con éxito este proceso.

A todos los profesores de la maestría, su sabiduría me hizo creer aún más en la causa de la academia con sentido social.

A los estudiantes del colegio Isla del Sol, jóvenes que me enseñaron a creer que la educación si puede cambiar el mundo.

A mi familia, sobre todo a mi sobrina Martina, quien con su llegada despertó en mí el deseo de ser un buen ejemplo para ella.

Finalmente, al ser superior que alineo todo a mi favor para que el esfuerzo rindiera frutos.

**Resumen**

Esta investigación hace un recorrido de los diferentes aspectos de la conflictividad escolar identificados en el desarrollo del Programa para la Convivencia Escolar - Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá, en un colegio del sector oficial de la ciudad. A partir de la educomunicación se presentan alternativas creativas para la resolución pacífica de conflictos en la escuela, desde la perspectiva teórica de la Comunicación para el Cambio Social y de Comportamiento.

**Palabras clave:** Educomunicación, Resolución pacífica de conflictos, Conflictos escolares, jóvenes.

# Contenido

## Tabla de contenido

Justificación 8
Introducción 10
Planteamiento del problema 11
Antecedentes 16
Marco teórico 20
**Educomunicación** 22
**Jóvenes** 27
**Resolución pacífica de conflictos** 32
**Conflictos escolares** 39
**Ciberacoso** 47
Proyecto de vida 51
Convivencia 52
Diálogo 54
Metodología 57
Diseño metodológico 58
Sistematización de experiencias - programa para la convivencia escolar: Hermes 58
Plan de sistematización 64
Fases de la sistematización 65
Técnicas de investigación de campo 68
Análisis de resultados 69
Conflictividad escolar 69
Sistematización de experiencias 85
Fase 1 – Planificación 85
¿Qué sabemos de lo que hicimos? 85

¿En qué contexto se dio el proceso? 87
¿Para qué queremos sistematizar? 87
¿Por qué se sistematiza esa experiencia? 87
¿Qué experiencias queremos sistematizar? 88
¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? 88
Identifique los agentes involucrados en la experiencia 88
Fase 2 – Ejecución 89
Grupo focal 1: "Construyendo el yo" 89
Educomunicación en la Isla del Sol 109
Percepción de la comunidad educativa 116
Conclusiones 120
Referencias 136
Webgrafía 140

**Lista de tablas**

Tabla 1: Cronograma de sistematización programa Hermes 49
Tabla 2: Informe jornada de conciliación - Jornada mañana 2016 51
Tabla 3: Informe jornada de conciliación - Jornada tarde 2016 53
Tabla 4: Informe jornada de conciliación - Jornada mañana y tarde 2017 56
Tabla 5: Consolidado situaciones Tipo I 2017 58
Tabla 6: Impacto de la conciliación 2017 60
Tabla 7: Verificación acuerdos 2017 61
Tabla 8: Informe jornada de conciliación 2018 63
Tabla 9: Resultados del año 63
Tabla 10: Análisis DOFA 2018 63
Tabla 11: Informe jornada de conciliación 2019 65
Tabla 12: Matriz de cierre 2020 67
Tabla 13: Participantes 2020 Tabla 14: Consolidado 2020 67
Tabla 15: Análisis DOFA 2020 67
Tabla 16:¿Algo que me gusta de mí es...? - 1101 69
Tabla 17:¿Algo que me gusta de mí es...? – 1102 71

Tabla 18: Complejo de superioridad 72
Tabla 19: Cualidades 74
Tabla 20: Complejo de inferioridad 76
Tabla 21: ¿Es egoísta decir algo positivo de cada uno? 78
Tabla 22: Intereses y pasiones 1101 79
Tabla 23: Intereses y pasiones 1102 81
Tabla 24: Proyecto de vida 1101 83
Tabla 25: Proyecto de vida 1102 86

# Justificación

El conflicto es una realidad que permea todas las esferas de la vida, en palabras de Lederach “el conflicto fluye de la vida” (Lederach J. P., 2009, pág. 19), sin embargo, en la población juvenil el conflicto se vive de una manera mucho más intensa, dado que es una etapa de la vida en la cual se forja el carácter y la personalidad. Trasegar en el cual las emociones son las protagonistas del día a día, lo que resulta complejo en un espacio de socialización como la escuela donde convergen un sinnúmero de emociones.

Para los jóvenes del colegio Isla del Sol la educación puede resultar una trampa o significar esperanza, dado que su contexto es uno de los tantos reflejos que hay de las múltiples problemáticas estructurales del país, como la pobreza, la desigualdad social, entre muchas otras, sin embargo, los jóvenes del colegio Isla del Sol luchan a diario porque su futuro trascienda más allá de los muros del barrio. Mientras que los docentes del colegio viven a diario en medio de un ir y venir entre la utopía, con la esperanza que a través del conocimiento siempre se puede hacer de este mundo un lugar mejor para todos. Sin embargo, el docente es consciente de las limitaciones de la profesión y lo difícil que resulta impactar en toda la población estudiantil, de ahí que el maestro solo siembra pequeñas semillas para que algunos de los tantos jóvenes que pasan por las aulas logren alcanzar sus sueños.

Por ello, esta investigación que nace desde la comunicación para el cambio social en el contexto educativo, ve en la comunicación una oportunidad única de transformación, sobre todo cuando la

comunicación resulta la excusa perfecta para visibilizar todo aquello que no se ve o se ve desde los ojos equivocados, puesto que su pretensión inicial estriba en darle eco a todo lo que los jóvenes tienen por decir y que no se escucha en muchas ocasiones, porque vivimos en una sociedad adultocéntrica, donde rara vez los jóvenes son partícipes de las decisiones de sus propios designios.

En suma, resulta trascendental para lograr un cambio social darle la oportunidad a los jóvenes a que comprometan su intelecto con la realidad para que desde la academia se construya sobre lo común y se creen oportunidades para generar cambios, detectados en su mayoría por la presencia del conflicto, valorado siempre en esta investigación desde una perspectiva positiva, ya que tiene gran potencial de transformación. No obstante, es necesario que sea un compromiso que nace desde lo colectivo, a través de la suma de voluntades de toda la comunidad educativa reunida en torno a un diálogo que dé respuesta a las necesidades más apremiantes de la sociedad y al proyecto de país, en el cual tengan cabida todos.

# Introducción

La educomunicación nace de las posturas del ‘Texto libre’ del francés Celestín Freinet y de la Educación Popular del brasilero Paulo Freire con su teoría de Pedagogía para la liberación y la emancipación de los oprimidos, quienes sirvieron de inspiración para alimentar las bases teóricas de un campo de estudio que atraviesa dos campos del saber, fundamentales en la vida de las personas, como: la educación y la comunicación.

Surge como una ruptura al paradigma de la educación tradicional para dar cabida a una educación basada en relaciones horizontales entre el profesor y el estudiante, quienes en conjunto trabajan por la construcción de conocimiento colectivo para generar impactos tangibles en la sociedad, partiendo de la apropiación de los medios de comunicación en la escuela como una experiencia única para que los estudiantes aprendan de una manera diferente a la convencional. Se busca que por medio de la educomunicación los jóvenes recuperen esa voz que se pierde en un mar de conocimientos y disciplinas que no siempre los representan.

Esta investigación es una apuesta por mostrar que la Educomunicación es una vía para generar cambio social a partir de estrategias creativas que pueden contribuir en muchos ámbitos de la vida, para el caso concreto de la presente en la resolución pacífica de conflictos para mejorar la convivencia escolar en la Institución Educativa Distrital Isla del Sol.

# Planteamiento del problema

La Institución Educativa Distrital Isla del Sol es un colegio oficial ubicado en el barrio Isla del Sol en la localidad sexta de Tunjuelito a tan solo unos metros de distancia de la cuenca del río Tunjuelito; colinda con el sector de la Sevillana, en el cual existe un alto grado de contaminación debido a la existencia de fábricas de jabones, aceites y curtiembres. También es aledaño a la localidad de Ciudad Bolívar, por su cercanía con el barrio Madelena. El barrio Isla del sol aparte de ser un barrio residencial, también es un sector comercial, en el cual se destaca la industria del calzado, sin embargo, también existen otros locales comerciales, como: droguerías, misceláneas, restaurantes, entre otros.

La infraestructura del colegio está conformada por dos sedes: La sede principal o también conocida como sede A, está ubicada al interior del barrio Isla del Sol, allí se encuentran las oficinas de rectoría, coordinación, orientación, secretaria académica, y por último los salones de los grados de ciclo 1, jardín, transición y preescolar; ciclo 2, primero y segundo de la básica primaria; ciclo 3, tercero, cuarto y quinto de la básica primaria; y ciclo 4, sexto, séptimo, octavo y noveno de la básica secundaria de las jornadas mañana y tarde. Por otra parte, la sede B opera en un edificio arrendado, ubicado sobre la avenida Boyacá, en el barrio Nuevo Muzú, aproximadamente a 20 minutos de distancia de la sede principal, en este edificio están ubicados los salones de la jornada única o ciclo V, décimo y once.

El colegio cuenta en la actualidad con aproximadamente 1000 estudiantes matriculados en las tres jornadas (mañana, tarde y única), una planta docente de 46 profesionales de diferentes disciplinas, dos coordinadores, quienes se dividen uno para la jornada mañana y otro para la jornada tarde; en la jornada única el coordinador de la jornada mañana ejerce sus funciones

como coordinador académico y el coordinador de la jornada tarde hace la veces de coordinador de convivencia, finalmente conforman la comunidad educativa la rectora, el secretario académico, la pagadora, la almacenista, la bibliotecaria, el personal de aseo y seguridad, y todos los padres y/o cuidadores de todos los estudiantes matriculados.

El proyecto educativo institucional P.E.I. "Un espacio democrático y comunicativo para mejorar la calidad de vida" tiene como fundamento los principios del modelo pedagógico constructivista con un enfoque socio – crítico, el cual "promueve ambientes de aprendizaje en la perspectiva de construir conocimiento y generar cultura". (Institución Educativa Distrital Isla del Sol, 2019, pág. 4). Este enfoque busca también que el conocimiento transcienda más allá de la comprensión de la realidad para contribuir a su transformación. Implica la construcción de ciudadanos que no solo sean seres críticos, sino también propositivos ante las realidades de su contexto. Para ello, el colegio desarrolla en los estudiantes competencias en el área de Comunicación y Diseño Gráfico, énfasis concordantes con dos de los nueve proyectos educativos con los que actualmente cuenta la Institución, como lo son: La gaceta escolar y La emisora.

Esta investigación parte de la hipótesis que la Educomunicación es un camino que contribuye a la resolución pacífica de conflictos, sobre todo en un espacio como la escuela, donde el conflicto se manifiesta a diario de múltiples formas y entre diversos actores de la comunidad educativa.

Por lo anterior, se realizó una revisión de la conflictividad escolar acorde con los informes de cierre presentados por el Programa Hermes de los últimos cinco años, en los cuales se presenta y analiza el comportamiento de la conflictividad en las diferentes jornadas. En ese sentido, el conflicto entre los jóvenes es un problema identificado y que puede ser gestionado a través de múltiples estrategias. Una de ellas, el mismo programa Hermes. Parte del material

recolectado incluye el reporte del resultado de las jornadas de conciliación y finalmente, se comparten las recomendaciones y se proyectan las metas para los años venideros. Este informe se toma como punto de partida para el desarrollo de esta investigación, dado la importancia que cobra el programa Hermes en la resolución pacífica de conflictos en la Institución educativa. Toda vez que contribuye significativamente en el manejo del conflicto escolar, dado que ofrece una alternativa diferente para que los estudiantes resuelvan pacíficamente sus diferencias y el clima escolar mejore.

**¿Cómo las acciones Educomunicativas contribuyen a la resolución pacífica de conflictos escolares en la Institución Educativa Distrital Isla del Sol – Ciclo V?**

**Objetivo general**

Plantear acciones educomunicativas que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos en el marco del programa de Convivencia estudiantil para la competitividad – HERMES de la Cámara de comercio de Bogotá.

**Objetivos específicos**

1. Caracterizar el comportamiento del conflicto escolar según los diagnósticos presentados por el programa Hermes de la Institución Educativa Distrital Isla del Sol.
2. Realizar una sistematización del programa “Hermes” en la Institución Educativa Distrital Isla del Sol.
3. Diseñar acciones educomunicativas para la resolución pacífica de conflictos.

Cabe aclarar que la caracterización que se realiza cuenta con el diagnóstico elaborado por el Programa Hermes como una semilla germinal, que se entiende desde el trabajo de aula, cruzado por el tamiz de todos los aprendizajes y discursos que se han estudiado en la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Universidad Santo Tomás.

# Antecedentes

Las investigaciones analizadas fueron seleccionadas bajo los siguientes criterios: relación directa con el tema de investigación, desarrollo del marco teórico, contexto donde se desarrollaron y proximidad temporal, puesto que se revisaron solamente investigaciones con vigencia no mayor a diez años.

Entre las investigaciones que se destacan, en el contexto latinoamericano es la realizada por María Camila Babativa Torres, denominada Edu-comunicación en la resolución de conflictos en los niños de la unidad educativa "Luis Chiriboga" de la parroquia Martínez, comunidad Calhua grande del cantón Ambato, en Ecuador. Este trabajo contempla en su marco teórico categorías como Educomunicación desde todas las corrientes de pensamiento y modelos educativos que dieron origen a la misma. Así mismo, desarrolla la categoría resolución de conflictos, partiendo desde la definición de conflicto, su estructura, y, tipos de conflictos desde el ámbito escolar, esté último muy relevante porque da unas primeras luces sobre el conflicto en el mismo contexto de la investigación propia.

En segundo lugar, las autoras Ana María Castillo, Yenny Alexandra Cortés Sierra y Yajaira Casandra Jaraba Pinero elaboraron la investigación titulada - Resolución de conflictos en el aula escolar del Gimnasio los Arrayanes de Bogotá, aquella sirvió como apoyo en el abordaje sobre la resolución de los conflictos desde el ámbito escolar, en la que no solo sienta un precedente en las situaciones que las autoras de la investigación identifican como ruptura dentro la convivencia, sino también se diseñan espacios que se consideran alternativos para la resolución de los conflictos dentro de un grupo determinado.

En tercer lugar, la relación que establece Catalina Montel Cárdenas en su trabajo de investigación - Transformaciones de los modos de comunicación entre escuela – barrio y barrio – ciudad da cuenta de un trabajo que evidencia el gran compromiso con la sociedad que como maestra tiene, aspecto muy importante a tener en cuenta ya que el papel transformador del maestro en la Educomunicación es primordial. En congruencia se vale de una herramienta educomunicativa como la Radio, sobre lo que afirma "la educomunicación se vuelve una herramienta vital que, aunada a la pedagogía viajera, convierte la educación en un hecho diferente, atractivo y motivante." (Montel, 2013)

También en Bogotá D.C. Andrea Alexandra Bernal Cortés y Wendy Johanna Ramos Correa fueron las autoras de - Sentimientos morales, educomunicación y nuevas ciudadanías en el colectivo caminos de paz, investigación que se toma como referencia ya que incluye un aspecto que hasta ahora no se ha contemplado en ninguna de las anteriores con relación a la educomunicación, como los sentimientos morales, los cuales se evidencian a través de los relatos de los actores participantes (niños que han sido víctimas del conflicto y los que no) del colectivo del estudio del caso.

Más adelante Angélica Amaya Urrego en su investigación: El conflicto escolar una mirada desde las culturas juveniles, relaciona el conflicto escolar con las culturas juveniles, y propone repensar las escuelas en relación a lo que se entiende por conflicto, en el cual ve una oportunidad de transformación desde las prácticas docentes, categoría que también abordan en relación al conflicto Zuleima Manjarrez Beltrán y Maryi Orozco Brochero en la investigación - Estrategias de prácticas docentes que configuran la resolución de conflictos en el aula, abordada desde los postulados de Johan Galtung, autor fundamental en el desarrollo del marco teórico de la investigación propia.

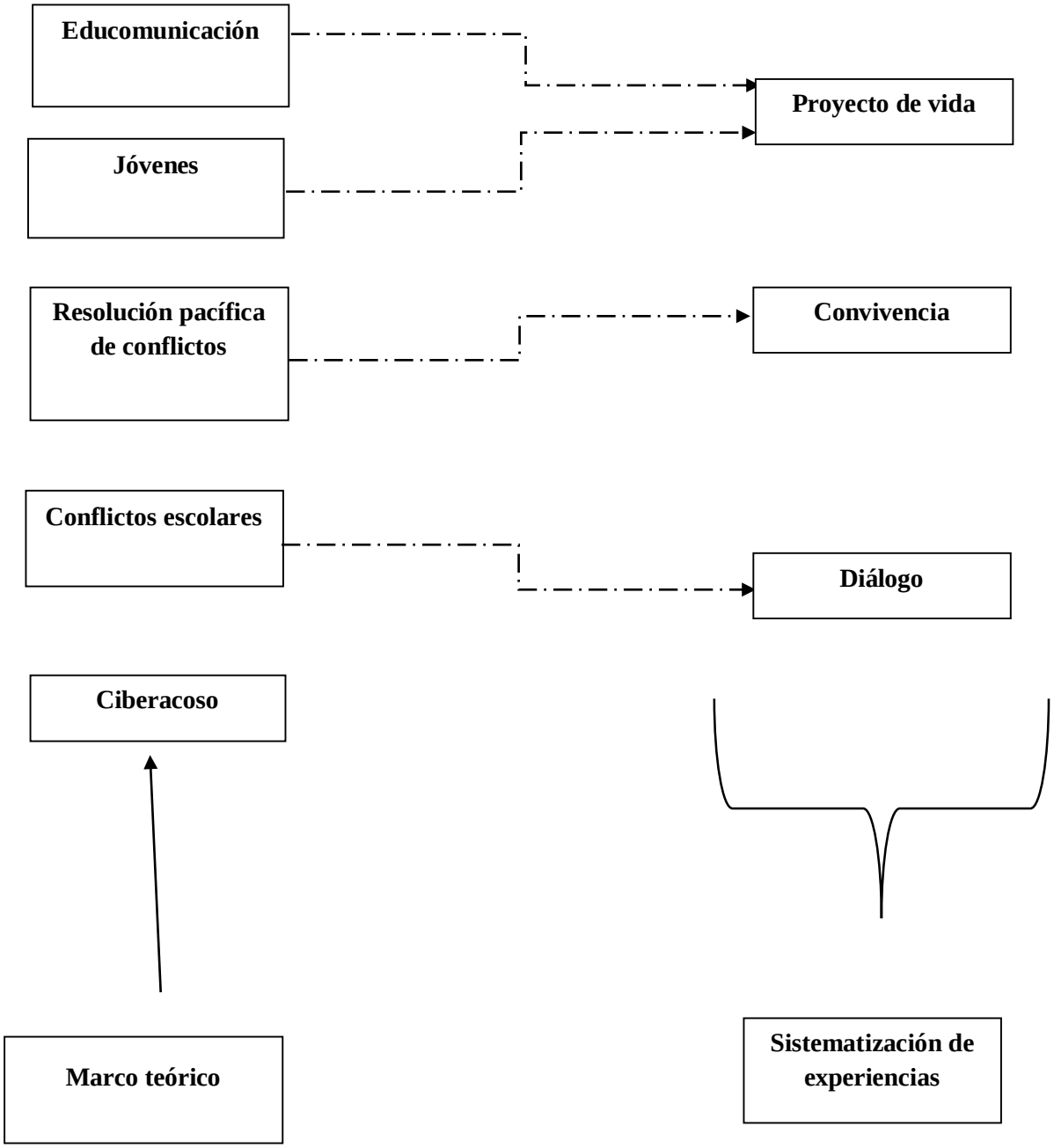
Acto seguido surge la Propuesta desde la educomunicación para la convivencia en el bachillerato del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento (Instituto Educativo Distrital) que realiza el investigador Diego Nicolás Calderón Correa, el cual tiene en cuenta un elemento clave en el manejo del conflicto, como lo es el espacio, retomado desde los postulados de Lefebvre, que le sirven como sustento para analizar el conflicto escolar desde la convivencia por medio del boxeo, ya que se realiza en una comunidad donde el índice de peleas entre estudiantes es elevado.

Precedentemente nace la investigación - Conciliación y mediación, los caminos hacia la resolución pacífica del conflicto escolar y la formación de sujetos políticos de la autoría de Sandra Fabiola Beltrán Bustos, Johanna Andrea Mazuera Moreno, Gloria Mercedes Castañeda, Natalia Ximena Ramírez Borja y Eduard Balaguera, la cual consiste en una sistematización de la experiencia del proyecto "Derechos Humanos. Reflexión y Acción" de un colegio Distrital. De ello que desarrolla las fases de la resolución de los conflictos (conciliación, mediación), y describe aspectos importantes sobre el conflicto escolar y tiene en cuenta una categoría antes no abordada en las anteriores investigaciones: sujeto político, siendo ésta muy importante para el análisis de la presente investigación ya que da luces sobre los aspectos que desde Freire y sus teorías sobre educación que se pretenden trabajar.

Avanzando en la revisión de los antecedentes el trabajo de Mauricio Alexander Ortiz Quintero, nombrado: Análisis del manejo de conflictos en el aula de clase, hacia una reflexión pedagógica, revisa de manera considerable el tema del lenguaje, que, si bien no es una categoría de la investigación propia, si es importante a considerar ya que el lenguaje oral está presente en muchas de las interacciones que surgen en el contexto escolar que pueden ocasionar o no conflictos. De otra manera se preocupa por definir la categoría de Conflicto escolar, que no la estudia solo desde su definición sino también desde clasificaciones diversas.

Finalmente se llega a la investigación de Claudia Lorena Ayala Carvajal que lleva como título - Educomunicación y cultura de convivencia en escuelas de educación alternativas. El caso de la escuela mediática. En la cual define desde diferentes ángulos la categoría Educomunicación y evidencia procesos educomunicativos concretos desde el estudio de caso que revisa – Escuela mediática. Añádase a esto que estudia el tema de la cultura de convivencia como estrategia para mitigar los casos de violencia escolar; aspecto decisivo para considerar en la categoría de resolución pacífica de conflictos y conflicto escolar.

# Marco teórico




El presente marco teórico se desarrolla con las bases del modelo pedagógico Socio Crítico Constructivista, teniendo en cuenta que es el modelo pedagógico sobre el cual se asienta la Institución Educativa Distrital Isla del Sol, en la que se lleva a cabo la presente investigación.

Para la comprensión del modelo pedagógico Socio-Crítico Constructivista o Constructivismo social es necesario referirse, en un primer momento, a la corriente del constructivismo que plantea "(…) la reunión de varias teorías que coinciden en que los aprendizajes se construyen, no se transmiten, trasladan o se copian" (OEI & González Álvarez, 2012). Por lo anterior, se infiere que el constructivismo es el eje central para el desarrollo del aprendizaje, propiciado desde componentes socios afectivos del educando. Esta corriente, según (Moshman, 1982) caracteriza en principio por el enfoque *endógeno,* el cual fundamenta el aprendizaje en una actividad solitaria; luego, en el *exógeno,* demostrando que con amigos se aprende mejor; finalmente, el *dialéctico,* donde señala que sin amigos no se puede aprender.

Ahora bien, el constructivismo social es un enfoque en el cual el entorno cultural es indispensable para el aprendizaje que se posibilita en medio de la interacción con los otros y la mediación del docente quien ayuda a desarrollar los conocimientos a partir de los saberes previos del educando. En la práctica docente, este modelo se aplica en la medida que el educador comprenda su papel de mediador en la escuela y facilita los aprendizajes por medio de estrategias como: los organizadores previos, conflictos cognitivos, el trabajo en equipo, los experimentos, la prelectura y la lectura, entre otros. Lo anterior, debe llevarse a cabo sin desconocer el contexto del estudiante, puesto que es el nicho de todos los saberes adquiridos por las personas sobre el mundo y las habilidades que desarrollará durante su vida.

En concordancia con lo anterior, Freinet (1999) en su libro Técnicas de Freinet de la escuela moderna, desarrolla lo que un principio serían las ideas que servirían de inspiración para autores como Mario Kaplún (1998), Paulo Freire (1987), Jorge Huergo (S.f) y otros autores que se ocuparon de categorías como Educomunicación, la cual constituye el eje fundamental de la investigación, toda vez que es un campo de estudio que posibilita la aplicación del modelo pedagógico y es un gran dispositivo transformador en la construcción del conocimiento. A

continuación, en relación a la categoría inicial se abordarán otras categorías como Jóvenes, puesto que son los actores protagonistas del proceso investigativo; y por último se pretende entender la categoría Resolución pacífica de conflictos haciendo énfasis en el conflicto escolar y su transformación, según lo que la Educomunicación posibilita.

## Educomunicación

Educomunicación, es la palabra que conjuga dos grandes campos del saber: la Educación y la Comunicación. Es el punto de encuentro entre la educación y la comunicación, se le conoce con diferentes nombres: recepción crítica de medios, pedagogía de la comunicación, educación para la televisión, pedagogía de la imagen, didáctica de los medios audiovisuales, educación para la comunicación, educación mediática, (Aparici, 2010).

Toda Educomunicación parte de cuestionarse los modelos pedagógicos de vieja usanza, que se caracterizaban por ser: "(…) el espacio para que el educando aprenda las normas sociales y los límites del comportamiento que le permitirán encontrarse incorporado a la organización social. En este sentido, el alumno es como un objeto modelado desde el exterior" (Parra Alvarracín, Bases epistemológicas de la educomunicación, 2000, pág. 74). Posteriormente, llegaron los métodos coercitivos, con la mayéutica como principal método de adoctrinamiento, luego los métodos conductistas que limitaron la educación a un aspecto de *estímulo – respuesta*. Finalmente, se dieron las tendencias de la escuela nueva del siglo XIX.

En relación a lo que se le conoce como escuela nueva del siglo XIX, es inevitable, sin lugar a dudas, acudir a la historia en el año 1924 del pedagogo francés Celestín Freinet, quien fue un ex combatiente que, al quedar mal herido en el campo de batalla, sufre una gran afectación en sus pulmones que le impedirían volver a respirar bien por el resto de su vida,

llevándolo a la imprenta a la escuela del pueblo de Bar-sur-Loup donde dictaba clases. Lo anterior sirvió como alternativa para descansar su voz y recuperar la de sus alumnos por medio de algo que él denominó el *"texto libre"* a lo que se refirió como aquello que:

(…) consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y expresarse y pasar también de un estado menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y de orientar su destino. (Freinet, 1999).

El texto libre tenía la virtud que rompía con todas las normas de la escolástica y los manuales de redacción franceses, los que Freinet tanto criticaba ya que descubrió que a través de esos métodos tradicionales no lograba que los estudiantes mostraran interés en su clase, como si logró con el desarrollo de textos libres que con el paso del tiempo se popularizaron tanto que se empezaron a hacer intercambios de los textos con otras escuelas y se diera el fenómeno denominado por Mario Kaplún como caja de resonancia: <<escribían para ser leídos>> (Kaplún, 1998), puesto que los textos eran intercambiados y tiempo después se recibían con correcciones que otros educandos de otras escuelas hacían.

El texto libre como técnica Freinet resulta fundamental para cuestionar profundamente las prácticas de aula, ya que hemos de responder, no sólo a la vocación pedagógica que nos ha llevado a tomar la carrera de la docencia sino a las demandas de un sistema educativo que en general se orienta cada vez más a responder a los sistemas de gestión de la calidad que absorben el tiempo del maestro en tareas como el diligenciamiento de formatos y la respuesta a las exigencias de tipo administrativo, no sólo de aprendizaje y transformación de los estudiantes en cuanto sujetos libres, en pleno proceso de formación y ávidos de creatividad que les permita construir y perfilar sus proyectos de vida.

Seguido por la historia en relación con las técnicas de Freinet, es de gran pertinencia traer a colación a Paulo Freire, considerando que sus teorías constituyen uno de los bastiones de las teorías de la Educomunicación. Freire fue uno de los principales precursores de la educación popular, con la cual buscó controvertir la hegemonía de los medios de enseñanza tradicionales que *domesticaban* a las personas en beneficio de las clases sociales más favorecidas. Fenómeno al que él se refirió como: "(…) la domesticación consiste en un acto de transferencia de <<conocimiento>>, mientras que la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad" (Freire, La naturaleza política de la educación, 1994, pág. 116), que ha de ser transformada a través de una alfabetización política, puesto que no basta sólo con enseñar a leer y a escribir, es necesario combatir las relaciones ingenuas de la humanidad con el mundo.

De aquí surge el término que Freire denomino *concienciación, "*el cual es el proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador (…)" (Freire, La naturaleza política de la educación, 1994, pág. 120), aspecto clave en la liberación de los oprimidos.

En otro momento, Freire al revisar la relación entre la educación pública y la escuela popular infiere que: "Las escuelas y la práctica educativa que se da en ellas no podrían estar inmunes a lo que ocurre en las calles" (Freire, Política y educación, 1992, pág. 114). Asunto estrechamente vinculado con la postura que hay que acercar a las comunidades a la escuela para poder aprender de ellas y enseñarles también. De tal modo que se puede entrever unas de las características más notables de la pedagogía de Freire, y es la relación intrínseca constante que existe entre la educación y la política, porque "En el acto político hay, por lo tanto, la naturaleza o la marca de lo pedagógico, así como en lo pedagógico esta la marca de lo político" (Freire, Pedagogía Diálogo y Conflicto, 1987, pág. 79), para lo cual se necesitan educadores

revolucionarios que estén al servicio de la liberación, lográndolo en la medida que se aprende mientras se enseña, ya que las clases trabajadoras tienen dos derechos fundamentales: “conocer mejor lo que ya se conoce a partir de la práctica (…)y segundo conocer lo que todavía no conoce, por lo tanto de participar de la producción del nuevo conocimiento.” (Freire, Pedagogía Diálogo y Conflicto, 1987, pág. 126)

En nexo con lo anterior, Kaplún en su libro Una pedagogía de la Comunicación, presenta una clasificación de los modelos pedagógicos elementales. En principio cita los modelos Exógenos, los cuales hacen énfasis en los contenidos y los efectos, y la educación es igual a un objeto, su fin único es la persuasión, y se mantiene bajo el modelo conductista de la recompensa que se logra si se responde correctamente, generando una falsa apariencia de participación, que resulta incapaz de satisfacer las verdaderas necesidades de los educandos. El objetivo principal es “que el sujeto piense. Y que ese pensar lo lleve a transformar su realidad.” (Kaplún, p. 53).

Finalmente, presenta el modelo Endógeno, el cual hace énfasis en el proceso, y la educación es igual al sujeto. Es un proceso continuo en el que los errores son oportunidades de aprendizaje, la comunicación es un proceso dialógico en el cual el emisor y el receptor son interlocutores y hablan de igual a igual. Kaplún lo denomina como *‘EMIREC’*.

En este apartado, con Kaplún, manifiesto mi afinidad con la crítica del autor. Los estudiantes no son sólo receptores pasivos, son jóvenes llenos de expectativas, emociones, narrativas y experiencias que pueden llegar a ser esperanzadoras en algunos casos, pero en otros mucho más desafiantes, en la medida en que es necesario afrontar contextos de adversidad que empiezan incluyo por la dificultad para que al interior de las familias exista una comunicación sin daño, comprensiva y capaz de gestionar las emociones y transitar los sentimientos como la ira o la frustración para, a partir de allí, construir algo nuevo.

Una vez comprendido los modelos educativos descritos en generalidad anteriormente, es preciso tener presente varias definiciones que autores reconocidos en este este campo aportan con respecto al concepto específico de Educomunicación para dar una mejor una caracterización de los principales elementos que la componen, pese a que sigue avanzando en su construcción teórica y delimitación praxeológica para ser reconocida como campo de estudio.

En un primer momento "la educomunicación es un campo de estudio que se sustenta en unas proposiciones, conceptos y categorías que tienen vinculación con elementos teóricos y prácticos desarrollados por la educación y la comunicación". (Parra Albarracín, Bases epistemológicas de la educomunicación: definiciones y perspectivas de su desarrollo., 2000, pág. 146)

Valderrama (2000), citando a Jorge Huergo, afirma: "Un proyecto transversal de Comunicación/Educación significa comenzar a interrogar el territorio desde los desarreglos, las opacidades, la reconfiguración de pugnas, los destiempos, las brechas las señas". (p.14). "Comunicación Educación […], es un proyecto de autonomía en cuanto liberación de la capacidad de hacer pensante, que se crea en un movimiento sin fin" (p. 23).

Por otra parte, Mario Kaplún (1998) afirma:

"La comunicación educativa tendrá por objetivo fundamental potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación – redes de interlocutores, próximos o distantes – para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores – informadores sino como generadores de dialogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas." (Kaplún, 1998, pág. 244)

En otro orden de cosas “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro entre sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”. (Prieto Castillo & Van de Pol, 2006, pág. 86)**.**

La educomunicación es una posibilidad que las nuevas tecnologías han posibilitado de gran manera, Aparici (2010) afirma. “Estamos en los inicios de una modalidad comunicativa y tecnológica que va más allá del 2.0.” (p.20). Las grandes innovaciones tecnológicas han cambiado la dinámica de comunicar y asimismo de educar, por lo cual es indispensable que la escuela como espacio de aprendizaje vaya al ritmo de los saberes que los jóvenes manejan con gran habilidad, pero no propiamente para su beneficio académico, sino para fortalecer sus relaciones sociales que ahora las redes legitiman.

De la misma manera en su capítulo Educomunicación y cultura digital, Aparici y Osuna (2010) afirman “En el entorno digital que proporciona Internet, los jóvenes forman parte de un <<intelecto colectivo>> con otros muchos individuos” (p.310). Es decir, la era digital abrió las puertas a unas nuevas narrativas del conocimiento que con la inmediatez de la información facilitan su circulación y comunicación entre muchos usuarios que mantienen el statu quo – Online.

Es importante resaltar que la Educomunicación trasciende las fronteras del uso de las tecnologías, luego no implica que sin tecnología no se puedan llevar a cabo procesos educomunicativos; por ejemplo, un periódico escolar sirve a la comunidad como puente de información, no necesita de mayores avances tecnológicos, más bien, se pueden emplear técnicas de vieja data como un pliego de papel, marcadores y la información a la mano. Lo más importante de la educomunicación es que se da por medio de procesos dialógicos que promuevan el bienestar de toda una comunidad, en la cual los medios de comunicación, ya sean prensa, radio, televisión o las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sean

vehículos de los mensajes necesarios para la adquisición de nuevos conocimientos que contribuyan a la transformación de la realidad. Al respecto de los medios, Torres afirma “el medio de comunicación de masas debe convertirse en un organizador, un agente de movilización y a la vez un agente de identificación de los grupos dominados”. (2011, pág. 132).

Finalmente es determinante entender que la Educomunicación es la manera de repensarse las formas tradicionales de educar, es el reto que tienen todos aquellos comprometidos con la movilización social ya sea desde de la comunicación o la educación, en palabras de Rosa María Alfaro, 1994: “Todos los educadores necesitamos un PROYECTO COMUNICACIONAL que oriente nuestro accionar” (Alfaro, 1994, pág. 12), y también es importante que así como los educadores necesitan fusionar su quehacer con la comunicación, es ineludible que los comunicadores sumen a su accionar un proyecto educativo.

## Jóvenes

Los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Isla del Sol son jóvenes, habitantes de la ciudad de Bogotá, no necesariamente han nacido en la ciudad, sino que algunos provienen de otros lugares. En este sentido, la reflexión teórica sobre la categoría juventud / jóvenes adquiere un valor importante para comprender cómo desde el inicio de la vida se presentan los conflictos, y la forma de tramitarlos constituye un reto no sólo a nivel individual sino social e institucional.

Varios autores confluyen en que los jóvenes como categoría es una construcción social, que se encuentra en constante tensión entre el universo de lo objetivo y lo subjetivo. Por una parte, está la objetivación del término que no trasciende las barreras de lo biológico y lo etario,

sin embargo, esta reducción se hace insuficiente ya que como plantean autores como Rossana Reguillo y Jesús Martín Barbero, el concepto de juventud se nutre de diversas subjetividades. A propósito, Bourdieu asegura:

"(..) juventud y vejez no son categorías dadas de forma objetiva, sino que son posiciones sociales que se producen y reproducen constantemente a partir de la lucha por la distribución de poderes entre los sujetos que las ocupan. La edad social, pues, no es una variable independiente perfecta como la edad biológica, sino que es resultado de las luchas por la división del poder…"

Por una parte, la categoría de jóvenes parte de lo arbitrario, al suscribirse dentro de una edad específica, ejemplo de ello la ley colombiana en el estatuto de Ciudadanía Juvenil del 2013, en el artículo 5 sobre Definiciones en el cual establece: "Toda persona entre 14 y 28 años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía." (Congreso de Colombia, 2013, pág. 5). Así mismo biológicamente se le atribuye a la juventud unos rasgos físicos que se concretan en la pubertad, como único rasgo distintivo de un segmento de la sociedad indeterminadamente analizado.

El término aún no ha sido teóricamente bastamente explorado porque "el objeto de estudio no lo constituyen los jóvenes, sino que son enfoques centrados por ejemplo en el aparato escolar, en las comunidades eclesiales de base u otros grupos de carácter religioso, en las fábricas, en los sindicatos, cuyos autores están más interesados en los medios de funcionamiento de las instituciones y espacios que en las culturas juveniles" (Reguillo Cruz, 2000, pág. 44). Rossana Reguillo, investigadora y doctora en Ciencias Sociales, define los jóvenes de dos maneras:

"Los jóvenes van a ser pensados como un sujeto con competencias para referirse en actitud objetivamente, las entidades del mundo, es decir, como sujetos de discurso, y con

capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir, como agentes sociales." (Reguillo, 2000, pág. 36)

"un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente" (Reguillo, 2000, pág. 50),

Antes que nada, Reguillo nos muestra desde una perspectiva histórica partiendo desde los movimientos estudiantiles de finales de los sesenta hasta la estigmatización de los jóvenes de los años ochenta, por la violencia y el cambio de las estructuras socio-políticas globales. Los jóvenes han tenido un papel como actores sociales en América Latina, quienes se visibilizan por los problemas sociales como las guerrillas, pandillas, combos, etc. En Colombia uno de los estudiosos de este tema fue Alonso Salazar, quien con sus historias sobre el narcotráfico y toda la delincuencia de las comunas de Medellín, ayudó a visibilizar las problemáticas que esta parte de la sociedad vive. Lo anterior tuvo como consecuencia directa que alrededor de los jóvenes se han tejido toda una serie de imaginarios que desdibujan el papel activo de los jóvenes en la sociedad, y le otorguen un papel antagónico, pues se conciben desde una perspectiva problemática que daña la imagen de los mismos como actores importantes para la transformación de las realidades sociales.

No obstante, es necesario hacer hincapié en el riesgo de revisar esta categoría desde una perspectiva adulta, como asegura Donas 2001: "Mirar a los adolescentes y jóvenes desde el mundo adulto, implica correr el riesgo de equivocarse o malinterpretar signos y símbolos cuyos significados cambian (y han cambiado), por los acontecimientos históricos y sociales que llenan las distancias entre "nuestra juventud" y la época actual." (Donas Burak, 2001)

Reguillo y Jesús Martín Barbero confluyen en que los aspectos culturales de la sociedad como la música han sido claves en la construcción de identidad de los jóvenes. La identidad resulta necesaria para definir la categoría de juventud, puesto que alrededor de la expresión de sus identidades los jóvenes encuentran una manera de ser y relacionarse con el mundo.

Las identidades de los jóvenes brotan de las culturas juveniles, sobre las cuales Germán Muñoz (1996) realiza las siguientes hipótesis: Los jóvenes poseen saberes acerca de sí mismos; las culturas juveniles son comunidades de sentido múltiples, diversas y cambiantes; las culturas juveniles pueden articular símbolos, mitos y arquetipos que se expresan en relatos, leyendas, cuentos y expresiones diversas.

Una de las representaciones de identidad más marcadas está relacionadas con la estética, a propósito, Reguillo sugiere

"…la vinculación de los jóvenes con la estructura o el sistema en los estudios pueden reconocerse básicamente dos tipos de actores juveniles: a) los que han sido pensados como "incorporados cuyas prácticas han sido analizadas a través o desde su pertenencia al ámbito escolar laboral o religioso o bien desde el consumo cultural; b) los alternativos disidentes cuyas prácticas culturales han inspirado abundantes páginas y que han sido estudiados desde su no-incorporación a los esquema de la cultura dominante" (Reguillo, 2012, pág. 27).

En el caso bogotano, la vinculación con el sistema educativo cobra un valor importante porque si un joven está desescolarizado, no trabaja, no está cercano a una institución, es más vulnerable frente a los grupos de delincuencia organizada, micro tráfico e incluso frente a lo que en Colombia se llamó "falsos positivos". De modo que de acuerdo con lo que dice Reguillo, este grupo de actores juveniles estaría dentro de la primera categoría, los incorporados a la sociedad a través de la pertenencia a la IED.

Por otro lado, la juventud se halla como una fuerza transformadora que se encuentra en una zona de transición que resulta ser el reflejo de las problemáticas sociales, Germán Muñoz se refiere a los jóvenes desde la variación de la palabra genérica – juventud. Muñoz (2012) afirma: "(…) la juventud como una condición desigual y diferencial, articulada por la combinación de productores de diversidad social y cultural, como el género, la etnicidad, y la clase social." (p. 161, 162), de análoga manera el mismo autor dice: "Un análisis intuitivo de la construcción teórica y metodológica de la juventud en la actualidad, la coloca, necesariamente, como una etapa de un proceso de desarrollo entre la niñez y la adultez, o entre la inmadurez y la madurez…" (p.169)

CEPAL, 2004 desde el punto de vista fenomenológico señala diez tensiones y paradojas en las que se encuentran los jóvenes de Iberoamérica. Las cuales señala así:

1. La juventud goza de más acceso a educación y menos acceso a empleo.2. Los jóvenes gozan de más acceso a información y menos acceso al poder. 3. La juventud cuenta hoy con más expectativas de autonomía y menos opciones para materializarla. 4. Los jóvenes se hallan mejor provistos de salud, pero menos reconocidos en su morbimortalidad específica. 5. Los jóvenes son más dúctiles y móviles, pero al mismo tiempo más afectados por trayectorias migratorias inciertas. 6. Los jóvenes están más cohesionados hacia adentro, pero con mayor impermeabilidad hacia fuera. 7. Los jóvenes parecen ser más aptos para el cambio productivo, pero más excluidos de este. 8. La juventud ostenta un lugar ambiguo entre receptores de políticas y protagonistas de cambio. 9. La expansión del consumo simbólico y la restricción en el consumo material. Y por último una tensión que permite contrastar autodeterminación y protagonismo, por una parte, y precariedad y desmovilización. (CEPAL, 2004)

En la escuela el sujeto joven:

"tradicionalmente se ha asociado al joven o la joven a la edad corta y se ha definido la juventud en relación con el conflicto. Se dice también que la juventud es como una etapa de ensayo caracterizada por el despertar de la sensibilidad, la rebeldía, los conflictos, las emociones y la experiencia continua." (Amaya Urquijo, 1999)

Sin embargo, es importante señalar que el nexo entre la cultura escolar y las culturas juveniles presentan una gran divergencia puesto que los jóvenes "Cuando están en la calle son otra cosa, cuando están en la casa por supuesto, son hijos de familia. Cuando están en las instituciones tienen una identidad, cuando están en la calle son ellos mismos (…)" (Muñoz González, Cultura de los derechos humanos en la escuela desde una perspectiva juvenil, 1999, pág. 21)

En la ciudad, "Los y las jóvenes de las grandes ciudades como Bogotá buscan formas de vinculación social. En este sentido se mueven permanentemente entre la tendencia a fundirse en grupos sociales y a destacar fuera de ellos individualidad". (Amaya Urquijo, 1999, pág. 37)

En relación a la Educomunicación Prieto y Van de Pol reconocen el papel de los jóvenes como esencial para mantener la tradición y conservar la memoria al afirmar que "los jóvenes que han de reemplazar a los padres de hoy, deben pensar mejor que sus abuelos, si quieren que en América haya patria y lengua" (Prieto Castillo & Van de Pol, 2006, pág. 80).

## Resolución pacífica de conflictos

Como veremos más adelante, las maneras de tramitar los conflictos son un reto en la Institución Educativa Distrital Isla del Sol. En ese sentido, la comprensión teórica de esta categoría aporta en diálogo con las posibilidades de convivencia y respeto por el otro, dentro de la institución.

Para desarrollar la categoría de Resolución Pacífica de Conflictos es necesario remontarse a su origen natural como lo son la convivencia y el conflicto, para finalmente lograr entenderla en su totalidad.

Para iniciar, se entiende la convivencia como una categoría efectiva, en la cual aún hay mucho que ahondar desde lo investigativo, pues todo lo que sobre ella se escribe terminan siendo teorías inacabadas que datan desde la antigua Grecia hasta hoy. (Batubenge, Mancilla, & y Panduro, s.f.), no obstante, para los fines propios de esta investigación, se propone entender la convivencia desde un enfoque cívico, en ese entendido, termina siendo una pieza clave en la resolución de conflictos, pues el origen de estos está en la pluralidad de relaciones y complementariedades que se tejen en una sociedad a partir de sus vivencias.

La vivencia se convierte entonces en otro concepto esencial para entender la convivencia y la resolución de conflictos, dado que, en el modo de vivir de cada uno de los sujetos en relación con la sociedad, pues es allí donde él logra asumir un papel clave, así como la distinción de estilos de vida positivos y negativos, creando una valoración axiológica de las acciones, lo que genera tensiones con los otros miembros de la sociedad y los malestares propios de la convivencia con otros. (Batubenge, Mancilla, y Panduro, s.f.). Sin embargo, lo anterior

posibilita generar consensos sociales que armonizan e integran a los diferentes miembros de la comunidad.

Se entiende entonces la convivencia como la posibilidad de generar relaciones favorables entre los diferentes miembros de la sociedad, a pesar de las singularidades y escalas axiológicas de cada uno de ellos, pues en los conflictos que puedan generarse entre ellos está la posibilidad de construir.

Según Guy Rocher (2006), estos conflictos permiten concientizar, visualizar y volver tangible cualquier forma de comunicación, creando estándares axiológicos propios. En este sentido positivo de la convivencia, Iván Illich, citado por el CIECIS (Batubenge, Mancilla, & y Panduro, s.f.), propone a la convivencia como la alternativa lógica de producción pues es inversa a la tradicional producción industrial al proponer una relación y acción personal, una relación sutil con los otros que sustituye la producción tradicional, así la convivencia se dota de un valor ético, científico y de eficacia humana.

En conclusión, la convivencia hace parte de un entramado de experiencias armónicas o no, en relación con los individuos y se nutren del conflicto para existir, a diferencia de las visiones tradicionales del conflicto que lo estigmatizan y limitan el potencial constructor que posee.

Al respecto de este último apunte, la Ley 1801 de 2016 Código Nacional de Policía y convivencia, entiende la convivencia como la interacción pacífica, respetuosa y armoniosa entre las personas, los bienes y el ambiente en el marco del ordenamiento jurídico.

Las categorías que atribuye a la convivencia son: 1) Seguridad, para proteger los derechos y libertades constitucionales y legales de las personas en el territorio nacional; 2) tranquilidad, donde las personas gozan de sus derechos y libertades sin abusar de ellas y con observancia de los derechos ajenos; 3) ambiente, protegiendo los recursos naturales y el

patrimonio ecológico, el goce y disfrute de los mismos (Congreso de la República de Colombia, julio 29 de 2016, Art. 6). Al respecto, esta última categoría implica un avance significativo en materia de involucrar al ambiente como necesario para la convivencia, las buenas prácticas de la salud pública, y recordando la responsabilidad Estatal y ciudadana de proteger la salud como derecho individual y colectivo.

El Código propone como fines de la convivencia los siguientes: 1) garantizar el ejercicio de los derechos constitucionales y legales; 2) cumplir los deberes constitucionales y legales; 3) respeto y aceptación de la diferencia; 4) Resolución pacífica de los conflictos; 4) promover interés colectivos y personales para lograr la armonía; y 5) prevalencia de los derechos sociales (Congreso de la República de Colombia, julio 29 de 2016, Art. 7).

Es innegable que, en apariencia, el código pretende por la construcción de la comunidad armónica, casi lineal, donde, si bien habla del respeto de la diferencia, su contenido normativo intenta uniformar los ciudadanos, ocultar el conflicto, reproduciendo las nociones de convivencia capitalistas, que evitan al máximo las diferentes formas de socialización humana; incluso, olvida que es primordial enseñar al sujeto a autorregularse y auto gestionar las diferentes formas de conflicto social.

Ahora bien, abordar en términos generales la resolución pacífica de conflictos implica entenderla desde una mirada holística que abarque los caminos posibles para la transformación del conflicto. Por lo que se explica la categoría conflicto como unidad semántica desde la Teoría del Conflicto de Johan Galtung y otros autores. Posteriormente, se examina el conflicto desde sus elementos intervinientes; finalmente, se expone la mediación como un camino valido para la resolución del mismo para la comprensión de la categoría en su totalidad.

En principio el conflicto se concibe cono negativo, puesto que siempre se analiza desde la perspectiva problemática que lo cataloga como perjudicial, sin embargo, también se puede

entender como positivo en la medida que convierte las debilidades en oportunidades de cambio y superación de los problemas. Herrera (2003) entiende el conflicto como "Una incompatibilidad entre conductas, percepciones, objetivos y/o afectos entre individuos y grupos, definen estas metas como mutuamente divergentes" (Herrera Duque, 2003, pág. 21)

A su vez, Johan Galtung (2003) lo define como: "Dilema: una persona, o actor, que persiguen dos fines incompatibles entre sí.". También se puede decir que "el conflicto es un proceso natural, motor de la transformación y creación de las relaciones humanas". (Sánchez Cardona, 2015, pág. 68) No obstante, Galtung no solo lo define, sino también señala para la transformación del conflicto tres fases:

1) Diseñar un mapa o carta del conflicto: las partes, los objetivos, las incompatibilidades.

2) Examinar la legitimidad de los objetivos: se portan a veces viejos documentos, quizá una legitimidad es mayor que otra.

3) Buscar la trascendencia de esos objetivos legítimos: diseñar una nueva meta.

Para la primera fase, ayudan las ciencias sociales, para la segunda, la jurisprudencia y la ética, para la tercera, es indispensable la creatividad. Es decir, científicos sociales y juristas o filósofos morales dotados de creatividad. La creatividad es en muchas ocasiones más resultado de la intuición que del conocimiento. (Galtung, Investigación para la paz y conflictos: presente y futuro)

Sin embargo, no es suficiente saber que es conflicto, también es necesario saber qué hacer con él para evitar que se genere o se repita, lo cual implica: "Mantenimiento de la paz: controlar a los actores para qué, como mínimo, dejen de destruir cosas, a otros y a sí mismos." (…) "Elaboración de la paz: incrustar a los actores en una nueva configuración; además, transformar las actitudes y los supuestos previos." (…) "Y la construcción de la paz: superar la

contradicción que está en la raíz de la formación del conflicto.” (Galtung, 2003, págs. 107 - 147)**.**

No obstante, el autor Lederach no lo categoriza como resolución de conflicto sino, transformación del conflicto, lo que implica asumir de forma positiva el conflicto y entenderlo como fuerte de transformación y catalizador social. No hay resolución de conflicto sino transformación, en la medida que el conflicto debe observarse desde diferentes lentes, toda vez que la transformación de conflictos se observa a través de lentes, analizándola en diferentes enfoques.

El panorama completo es algo así como un mapa: nos ayuda a ver un amplio conjunto de objetos localizados en diferentes partes y ver cómo se conectan entre sí. Sugiere tres lentes que pueden ayudar a crear un mapa integral. Primero, necesitamos un lente para ver la situación inmediata. Segundo, necesitamos otro para ver más allá del problema que se presenta, encaminado a los patrones más profundos de relación, incluyendo el contexto en el cual el conflicto halla su expresión. Tercero, necesitamos un marco conceptual que mantenga estas perspectivas unidas y que nos permita conectar el problema emergente con los patrones más profundos de relaciones.

La transformación del conflicto gira alrededor de los aspectos dinámicos del conflicto social. Al centro del enfoque transformativo yace una convergencia del contexto relacional, una visión del conflicto como unidad y el aliento de procesos de cambio creativo. (Lederach J. P., 2009)

Este enfoque incluye una manera episódica de ver el conflicto, sin que esté impulsado por ella. El conflicto es percibido dentro del flujo y reflujo de la red de relaciones. Como veremos, una lente transformativa observa la generación de "plataformas" educativas como

mecanismo para abordar temas específicos, a la vez que opera también para el cambio de patrones de la estructura social.

La transformación visualiza el problema actual como una oportunidad para incluir un contexto más amplio, explorar y entender el sistema de relaciones y patrones que dan lugar a la crisis.

(Lederach J. P., 2009, pág. 35)

La transformación negocia tanto las soluciones como las iniciativas de cambio social.

Para explicar el conflicto, Lederach acude a la metáfora referida a los cuerpos: con la cabeza da la perspectiva conceptual del conflicto; el corazón fluye de las relaciones y regresa hacia ellas, pues es el dador de vida y sin él no habría construcción y tejido social; las manos practicas porque construyen, dan forma y moldean, siendo una fuerza positiva; piernas y pies, con los cuales se "pisa tierra" donde todas las jornadas inician la marcha siendo el punto de acción donde todo inicia, siendo el punto de partida el diálogo.

Igualmente, diferencia entre transformación y resolución, la resolución implica solución mientras que la transformación conduce al cambio, sujetos a unos panoramas diversos en la sociedad. Lederach plantea el mapa del conflicto que se da entre la situación actual, el horizonte futuro y el desarrollo de los procesos de cambio, para lograrlo se trabaja desde una estructura circular porque el cambio no sucede a un ritmo parejo ni direccionado, sino que las cosas están conectadas y relacionadas, estos cambios implican periodos de marcha atrás, propuesto a partir de las plataformas transformativas, que son estrategias a largo plazo y a corto plazo para ver resultados efectivos en la lógica de la transformación. (Lederach J. P., 2009) La verdadera transformación aborda el episodio y el epicentro, episodio como expresión visible del conflicto, y el epicentro es la red de patrones relacionales que con frecuencia proporcionan una historia de eventos vividos.

Finalmente, Lederach propone que la resolución de conflictos debe pasar por el plano de lo educativo a partir de la categoría educación transformadora, donde intervienen diversas dinámicas, ejercicios, juegos y experiencias que permitan generar ambientes diversos de creación y confianza que les permita a los estudiantes ser más asertivo en la resolución de los conflictos cotidianos:

La educación transformadora se basa en tres principios fundamentales. Como

1. Una nueva manera de ver o pensar, del proceso, son los siguientes:

2. Una nueva manera de actuar basada en esta nueva perspectiva,

3. Una nueva manera de sentir.

(Lederach & Chupp, 1995)

La gestión de los conflictos no solo es asunto de seguir un proceso, sino también es una cuestión de actitudes que contribuyen a su definición. Según Herrera (2003), son: competición, la acomodación, evasión, cooperación y negociación.

En la competición la relación es de gano/pierdes, lo importante es que se gane y para ello lo más fácil es que los demás pierdan. La acomodación se trata de la relación pierdo/ganas, en la cual con tal de no producir enfrentamientos con la otra parte se aguanta todo hasta no poder seguir. En la evasión ambas partes pierden (pierdo/pierdes), no se consiguen los objetivos. La cooperación (gano/ganas) se trata de que ambas partes ganen. Finalmente, la negociación permite que ambas partes encuentren soluciones que las dos partes puedan aceptar, establece una ganancia en lo fundamental en la medida que se logra empatía con el otro. (Herrera Duque, 2003, págs. 58-62)

Cuando la negociación falla, el siguiente paso es la mediación. “una técnica muy amplia que consiste en la intervención de un tercero (un individuo, en equipo, etc.) que facilite el logro de acuerdos en torno a un conflicto”. (Lederach J. P., 1996)

Según Torremorell y Carme (2018) la mediación debe dar respuesta a tres preguntas: ¿Qué nos ha pasado?, ¿Qué nos interesa? y ¿Cómo nos arreglamos? En el comienzo se inicia la mediación y se comprende el conflicto, después se enmarca el conflicto y se determinan los temas a trabajar, por último, se generan alternativas y cooperación en la construcción del acuerdo, y finalmente se cumplen y revisan los pactos.

## Conflictos escolares

Para abordar esta categoría se parte de la definición de conflicto, como "(…) un choque, un combate, una lucha o una pugna, y en tanto caracteriza la naturaleza humana se manifiesta como una constante tensión entre pensamientos, formas de ver el mundo e intereses que posibilitan soluciones diversas." (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional - USAID, pág. 32). Es importante hacer esta distinción puesto que "siempre se pone en el mismo lugar o se equipara "conflicto y "violencia", y, por ende, lo asumen (el conflicto) como negativo (…)", por lo tanto, "se empeora la situación inicial y es mucho más difícil abordarlo y más complejas las estrategias para poderlo transformar" (Aguirre, y otros, 2003, pág. 11)

Ahora bien, el conflicto escolar es toda situación que altera la normalidad y resulta inevitable en el contexto de la escuela, ya que la escuela constituye uno de los primeros espacios de socialización del ser humano, en el cual existen diversas relaciones que generan choques entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Empero, no se puede reducir simplemente el conflicto escolar a lo que pasa entre los muros de la escuela, ya muchas de las cosas que suceden al interior de la escuela son consecuencia de decisiones que trascienden las fronteras de la Institución educativa, y se constituyen como violencia estructural, ejemplo de

ello la desigualdad social, la falta de recursos o el giro a destiempo de los recursos a los colegios públicos por parte de la entidad del estado a cargo de ello (Secretaria de educación), entre otros. Lo anterior lo ratifican Aguirre y otros autores (2003) al afirmar que "(…) el conflicto escolar se caracteriza por su carácter complejo en los intramuros de la Institución escolar y por su aspecto vinculante con la realidad." (Aguirre, y otros, 2003, pág. 16)

Más aún, se define la resolución de conflictos escolares como:

"Conjunto de procedimientos y métodos que se utilizan en el ámbito educativo para aprender a resolver conflictos. La resolución de conflictos en el ámbito educativo parte de dos premisas esenciales: en primer lugar, que el conflicto no sólo no tiene por qué ser negativo, sino que puede ser un momento idóneo para el aprendizaje, tanto cognitivo como actitudinal; en segundo lugar, que se puede *y* debe aprender desde pequeños los procedimientos y estrategias para resolver conflictos." (López Martínez, 2004, pág. 1025)

El conflicto el seno de la escuela se caracteriza por ser intersubjetivo, interactivo y relacional:

Intersubjetivo, el vínculo conflictivo se da entre sujetos, personas o grupos humanos; Interactivo, la influencia recíproca entre los actores del proceso educativo que están en situación conflictiva; y Relacional, la red de relaciones en que se mueven los actores en el mundo intra – escolar y de la Institución escolar en el medio. (Aguirre, y otros, 2003, pág. 12)

José Tuvilla típica los diferentes tipos de conflictos que pueden darse: curriculares, relacionales, culturales y sociales. (Tuvilla Rayo, S.f, pág. 49)

Mientras que, Ortega (1999) propone una estructura de tres planos en los cuales se ubica la conflictividad escolar. Primer plano, problemas estructurales de orden económico, político, social…; Segundo plano, conflictos que se originan en comportamientos y en las

representaciones, en los constructos simbólicos, en los imaginarios que soportan la cultura escolar; Tercer plano, la violencia escolar; ésta es una forma que adopta el conflicto y también una de las tantas vías posibles para su resolución.

Respecto a la violencia escolar hay que señalar la relación directa con la cultura escolar, ya que "En la cultura escolar se expresan formas de relación que potencian o desencadenan conflictos y perpetuán la existencia de ambientes autoritarios que por tradición son encarnados por docentes y directivos/as, pero que en la configuración actual del conflicto son encarnados también por jóvenes (…)" (Ortega, 1999)

También, señala las múltiples dimensiones problemáticas que emergen de la cultura escolar como:

El desencuentro que se presenta entre la vida escolar y la vida de la calle; el choque que existe entre las nuevas culturas juveniles y la estructura pedagógica de la escuela; pedagogía autoritaria sobre la cual se teje la cultura escolar; los estudiantes trasladan sus discursos híbridos de la calle, la familia, de los 'mass media', de la música, a la escuela, a partir de rituales, rutinas de circuitos de comunicación y de transgresión permanente de la norma; deslegitimación de las prácticas propias de los/as jóvenes; exclusión en las relaciones escolares de todo el registro kinésico de las expresiones corporales; el poder, la agresión, la competencia, la imposición de modelos autoritarios; el currículo oculto que legitima los permanentes conflictos pedagógicos y disciplinarios; la distribución e imposición del poder; y el desplazamiento de las interacciones donde no son posibles prácticas para el disfrute, el sentir, el reír, el asombro y la incertidumbre. (Ortega, 1999, pág. 29)

Aunque aún es difícil determinar en realidad cuáles son las causas de la agresividad escolar, Fernández García (1998) muestra que:

[…] existen elementos exógenos y endógenos a la escuela que inciden directamente en ella. Entre los exógenos sobresalen, verbigracia, la estructura social inequitativa, los medios de comunicación, y la familia; en cuanto a los elementos endógenos son ejemplo de ello: la escuela y las relaciones interpersonales (relación profesor - profesor, profesor-alumno, alumno-alumno).

No obstante, no se puede analizar el conflicto escolar sólo desde la concepción problémica del mismo, ya que su gestión da como resultado aspectos positivos que de no haber existido el conflicto nunca se hubieran podido resolver. Por lo tanto, la escuela debe propiciar espacios de aprendizaje continuos, en los cuales, se entienda que las situaciones conflictivas deben generar oportunidades para lograr los cambios que la comunidad y los individuos necesitan, tal como afirma USAID (s.f.) "El conflicto es motor de desarrollo moral e intelectual y de enriquecimiento de la vida cotidiana. La escuela debe promover el tratamiento positivo de los conflictos." (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional - USAID, pág. 49). Sin embargo, está no es una tarea fácil, ya que en la mayoría de los casos el manejo de los conflictos escolares está supeditado al manual de convivencia, y esté en muchos casos no resulta eficaz, porque limita el accionar de los actores de la comunidad en la resolución de los conflictos, y sesga las nuevas alternativas que se puedan tener. Al contrario de la propuesta realizada por Aguirre y varios (2003), en la que sostiene:

El conflicto escolar es posible reconocerlo y asumirlo creativamente para proyectar y ejecutar acciones que posibiliten el cambio. Implica, pues, procesos reflexivos y de acción, como actividad que moviliza y que es potenciadora de los actores escolares y del sector escolar, comprometidos en tales cambios. (Aguirre, y otros, 2003, pág. 26)

Una metodología plausible en el manejo de los conflictos en el contexto de la escuela reconoce en primer orden la Comunicación como una de las gran destrezas que hay que adquirir,

ya que el saber escuchar genera empatía; en segundo orden se ubica la cooperación, el trabajar juntos en pro de un objetivo común en el que todos ganen; en tercer orden está el manejo de las emociones, no basta solo con conocer el sentir del otro, es necesario entenderlo y aceptarlo; en cuarto orden tenemos que el manejo del conflicto requiere creatividad, para pensar las alternativas que conduzcan a soluciones que beneficien a las partes implicadas; en quinto lugar se encuentra el pensamiento lateral, el cual resulta esencial puesto que permite explorar la diversidad de opciones, en las que se incluyen soluciones diversas que permitan avanzar; por último, están la negociación y la mediación, las cuales posibilitan la creación de acuerdos e identificación de los intereses de cada una de las partes.

El manejo del conflicto en la escuela según la propuesta de Cascón requiere cuatro herramientas de intervención que se tratan de:

1) Prevención que a nivel educativo va a significar intervenir en el conflicto cuando está en sus primeros estadios, sin esperar a que llegue a la fase de crisis 2) Análisis y negociación, 3) Programa de ayuda entre iguales en las clases y 4) Formación de equipos de mediación, los cuales puede ser de dos tipos: espontáneos o informales e institucionalizados. (Cascón Soriano).

Asimismo, la Cultura de paz fundamentada en los principios de la no-violencia se presenta como una opción en la transformación del conflicto escolar, puesto que “pretende, en última instancia, regir las actuaciones sociales de los sujetos, orientándose hacia la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pluralista, con el propósito de eliminar las raíces de la violencia a través de estrategias de paz” (Sánchez Cardona, 2015, pág. 75).

También la cultura de paz se plantea la idea de *Las Escuelas Pacificas*. [1] José Tuvilla Rayo sostiene al respecto:

Son centros educativos que inspiran sus proyectos globales de centro, desde la perspectiva o mirada que sugiere la Cultura de Paz; implican en sus procesos participativos a toda la comunidad escolar en sentido amplio reforzando los procesos de democracia igualitaria y constituyen verdaderas comunidades de aprendizaje; y aplican estrategias curriculares de resolución no violenta de los conflictos interviniendo eficazmente en la prevención de la violencia escolar. (Tuvilla Rayo, S.f, pág. 44)

De la misma manera

Una escuela pacífica busca la armonía intrapersonal e interpersonal, ofreciendo un trato digno y justo a todas las personas, apostando por la cooperación y la no-violencia como modo relacional y desarrollando la compasión y la solidaridad con las personas más vulnerables. En una escuela pacífica todo el mundo contribuye al bienestar común y la educación deja de ser un bien y un logro individual para convertirse en una aportación y una conquista colectiva. (Torremorell & Carme, 2018, pág. 54)

En consecuencia, el clima escolar juega un papel determinante en los conflictos de las instituciones educativas, dado que "se concibe de manera global, como un concepto que se refiere a las condiciones organizativas y culturales de un centro" (Hernández y Hernández & Sancho Gil, 2004, pág. 23)

[1] Término acuñado por William Kreider en los años setenta.

Las consideraciones sobre el clima escolar se relacionan con un clima de convivencia, el cual

"[…]debe ser democrático, plural, inclusivo y pacífico. Cada uno de estos elementos constituye un reto para una organización escolar con un pasado fuertemente jerarquizado, una misión clasificadora y al servicio de una cultura dominante que debe transitar, ahora, hacia el poder compartido, la igualdad de todas las personas sin excepción y la paz como modo justo de vivir." (Torremorell & Carme, 2018, pág. 53)

Son muchos los factores que inciden en un buen clima de convivencia en el aula y en el centro, algunos son personales, otros organizativos, espaciales, relativos a las actividades que se llevan a cabo, etc. En realidad, se debería hablar de microclimas de convivencia, puesto que es muy posible que un alumno no se sienta cómodo en el aula, pero sí en el grupo de teatro o en el equipo de deporte. (Torremorell & Carme, 2018, pág. 54)

Además de esto, se habla de "clima de aula" como "medida" de las percepciones colectivas del alumnado, destacando aquellas dimensiones del ambiente del aula que tienen un impacto directo en su motivación y capacidad para aprender" (Hernández y Hernández & Sancho Gil, 2004, pág. 27)

Por otra parte, es clave señalar que el espacio de la escuela no es el único lugar en el cual los individuos pueden aprender a transitar por el conflicto, como lo afirma Cascón Soriano: "Más que nunca tenemos que asumir también nuestro papel de educadores y educadoras, pero también más que nunca hay que decir muy alto que educa toda la sociedad y que los demás sectores tienen que asumir su responsabilidad educativa" (Cascón Soriano F., 2006)

En definitiva, es necesario saber que la educación parte de la emocionalidad, cuando la escuela no es capaz de resolver conflictos, es incapaz de generar conocimiento, porque todo el aprendizaje es atravesado por la emocionalidad. La escuela tradicional únicamente ve en el

estudiante alguien para saturar de contenidos y olvida que el conflicto es igualmente generador de espacios de formación. Deja de lado la perspectiva humanística que considera la formación integral del ser, conformada no solo por los aspectos cognitivos sino también por los aspectos socioemocionales, los cuales resultan determinantes en la adquisición de nuevos saberes y en mejorar la calidad de vida de los educandos. En concordancia, la escuela debe tener en cuenta según señala Germán Muñoz (1999) que "el derecho fundamental en la escuela es el derecho a la mejor educación posible, a la más excelente forma saber, a la calidad educativa(...), lograda gracias a innovaciones educativas que deben estar enfocadas a conocer cómo conoce hoy el joven, cuál es el modo como está hoy apropiando conocimiento". Sin embargo, expone también grandes preocupaciones en torno a la ciudadanía y la educación.

Primero se preocupa por ser ciudadano (ciudadanía imaginaria) en condiciones de igualdad. Y segundo, habla sobre la crisis de la educación, la cual tiene como tareas fundamentales: ser un lugar donde los seres humanos se puedan afirmar como humanos e interactuar socialmente, educar en la construcción de ciudadanía a través de la escuela y ser el vehículo para una democracia efectiva y real.

## Ciberacoso

El Ciberacoso también conocido como Ciberbullying, *bullying* electrónico, *bullying* en línea, *e-bullying*, acoso en línea, acoso cibernético, *cyberstalking*, acoso electrónico, es la práctica que con el desarrollo de las nuevas tecnologías y el auge de las redes sociales ha cobrado vital importancia en la agenda de la conflictividad escolar. Consiste en el uso intencionado de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de algunos menores, con la

intención de hostigar, acosar, intimidar, insultar, molestar, vejar, humillar o amenazar a un compañero o compañera. (Sánchez Pardo, y otros, 2016)

La ley colombiana 1620 del 2013, en su artículo 39 al respecto del Ciberacoso escolar (ciberbullying) afirma que: "es toda forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y videojuegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado" (Ministerio de Educación Nacional, 2013, pág. 15).

Bajo esta perspectiva, es importante considerar la situación de la brecha digital y la conectividad en Colombia para comprender el universo bajo el cual se presenta esta problemática- Según cifras del Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTic), al tercer trimestre del 2020 más de siete millones y medio de colombianos aproximadamente tienen una conexión de internet fijo y casi treinta millones y medio tienen acceso a conexiones de Internet Móvil, (Ministerio de las Tecnologías y las Comunicaciones (MinTic), 2021). Mientras que el portal de Internet '*We are social'* en su Informe Digital 2021 estipula que, en Colombia a enero del 2021, treinta y nueve millones de personas pertenecen a alguna red social, en las cuales invierten un promedio diario de 3 horas y 45 minutos, los adolescentes entre 13 y 17 años tienen un porcentaje de 6.1%. Las cinco plataformas más usadas por los colombianos son: YouTube, Facebook, WhatsApp, Instagram y Facebook Messenger. (We are social, 2021)

Entonces, es importante considerar que en el Ciberacoso se distinguen dos actores fundamentales, las víctimas y los agresores. Olweus se refiere a las víctimas como:

(…) alumnos más ansiosos e inseguros que el resto. Además, suelen ser cautos, sensibles, y tranquilos. Cuando se sienten atacados, normalmente reaccionan llorando (al menos

en los cursos inferiores) y alejándose. Asimismo, padecen una baja autoestima, y tienen una opinión negativa de sí mismos y su situación. (...) Es frecuente que se consideran fracasados y se sientan estúpidos, avergonzados o faltos de atractivo. (Olweus, 1993, pág. 50)

Mientras que los agresores suelen estar motivados por: (…) la rabia, la envidia, los celos, el sentimiento de venganza, la inmadurez, el aburrimiento, la imitación de los modelos de los adultos, la necesidad de escenificar su posición de poder o liderazgo, los prejuicios raciales o sexuales, etc. Los agresores o victimarios también:

Son menores con una escala de valores que no se corresponde con los valores normativos o socialmente aceptables, entre los que se incluyen la violencia, la insolidaridad, la transgresión de las normas sociales o el egoísmo. Así como también proceden de entornos familiares donde se han socializado sin referentes morales claros, con estilos educativos autoritarios, inexistentes o permisivos, carentes de normas claras, donde los padres ejercen un escaso control sobre los hijos y donde se potencia el uso de la violencia. (Sánchez Pardo, y otros, 2016, pág. 21)

El Ciberacoso tiene múltiples manifestaciones, de las cuales Willard (2007) señala 7 tipos:

Provocación incendiaria: Peleas, discusiones empezadas online por medio de mensajes electrónicos que utilizan un lenguaje vulgar y ofensivo. Ese tipo de agresión suele tener un inicio brusco y un aumento en el tono de la discusión muy rápido.

Fustigamiento: Envío repetido de mensajes ofensivos desagradables e insultantes.

Denigración: Injuriar o difamar a alguien online difundiendo rumores o mentiras normalmente de tipo ofensivo y cruel para dañar la imagen o reputación de alguien o sus relaciones con otras personas.

Suplantación de la personalidad: Hacerse con los datos personales o la apariencia de una persona (nicks, claves, etc.) para hacerse pasar por ella y hacerle quedar mal delante de otros, cometer actos inapropiados, dañar o generar conflictos con sus conocidos.

Violación de la intimidad o juego sucio: Difundir los secretos, información comprometida o imágenes de alguien online. En algunos casos se puede engañar a alguien para que él o ella misma lo haga sin saber las repercusiones de esta información.

Exclusión: Apartar a alguien de manera intencional de un grupo online (chats, listas de amigos, foros telemáticos, etc.)

Ciberacoso: Envío repetido de mensajes que incluyen amenazas o que son muy intimidadores. Hacer que el acosador se inscriba en actividades donde la víctima participa sintiéndose está perseguida y vulnerable. (9)

Sin embargo, cabe señalar que el Ciberacoso no se presenta por causas aisladas, puesto que son diversos los móviles que conllevan a ello. En definitiva, “No existe un motivo totalmente definido para acosar a otra persona y no existe un patrón claro en que se pueda encasillar a un niño o una niña como víctima o agresor de sus iguales” (Save the Children, 2014, pág. 24). Los factores de riesgo se dividen en tres: Individuales, familiares y sociales.

En cuanto al factor de riesgo individual, se configuran varios aspectos que van desde la victimización, la relación entre tres factores: aprobación moral del Ciberacoso por parte de los

agresores, clima escolar en el que están inmersos y percepción que tienen del apoyo del grupo de iguales, la empatía, síntomas depresivos y angustia, autocontrol, autoestima, tensión y frustración hasta problemas conductuales tempranos (González García, 2016, págs. 67 - 69).

Los factores familiares están determinados por una relación estrecha entre el grado de conocimiento y manejo de Internet que pueden tener los padres de los jóvenes y el apoyo que estos perciben, así como también los conflictos familiares son una variable a considerar (González García, 2016, pág. 71).

Finalmente, el riesgo social se asocia con

(…) el rechazo de los compañeros, el bajo apoyo social y la pertenencia a grupos con comportamientos desviados o con normas que aceptan o respaldan la intimidación, los problemas de adaptación escolar, menor compromiso con la escuela, actitudes negativas hacia el trabajo escolar y el aprendizaje, problemas de atención y concentración y un bajo rendimiento académico. (Sánchez Pardo, y otros, 2016, pág. 31)

Según la UNICEF (S.f.), el Ciberacoso tiene consecuencias que pueden durar largo tiempo y afectar a la víctima de diferentes maneras. Por una parte, la persona puede verse afectada mentalmente, cuando se siente preocupada, avergonzada, estúpida y hasta enfadada; por otra parte, la persona se ve afectada emocionalmente, al sentirse avergonzada y perder el interés en lo que le gusta. Y finalmente, una víctima de Ciberacoso también se ve afectada físicamente, puesto que, se siente cansada (pierde el sueño) o sufre dolores de estómago y de cabeza.

La intervención del Ciberacoso presenta grandes dificultades, una de ellas es relacionada con la identificación del agresor, puesto que, mantener el anonimato a través de la red es un

asunto muy sencillo, por otra parte, se hace manifiesta la dificultad con respecto a cuándo debe intervenir la escuela, ya que resulta ser un fenómeno que se puede dar incluso fuera de las aulas, por lo tanto, es necesario adoptar una serie de estrategias para intervenir en un caso de Ciberbullying, las cuales podrían ser: evaluar el acoso cibernético, preparar al personal escolar (directivos, docentes y orientadores) en el tema del acoso cibernético, elaborar normas institucionales para el castigo del Ciberacoso, dedicar un tiempo de clase al tema del acoso cibernético, cibercultura y cibernética, Realizar actividades académicas apoyadas en las TIC, hacer uso de la pericia de los estudiantes para desarrollar mecanismos de convivencia en la Red, hasta realizar guías específicas, para los padres de familia, sobre el Ciberacoso y cómo intervenir. (Morales Reynoso, Serrano Barquín, Miranda García, & Santos López, 2014, pág. 50)

## Proyecto de vida

El proyecto de vida surge como categoría emergente fruto de la sistematización, puesto que una vez revisados los resultados de los grupos focales y las entrevistas realizadas se pudo establecer que gran parte de los conflictos que surgen al interior de la escuela parten del "yo". Parten en primer lugar de la extrapolación de esos conflictos internos que cada sujeto tiene y que al final exterioriza con los demás, después es importante destacar que para tener un panorama más amplio de la conflictividad escolar es importante reconocer que la comunidad educativa está conformada antes que nada por individuos con grandes particularidades que tienen directa incidencia en su forma de relacionarse con el otro. Carlos Valderrama al respecto señala:

> Es evidente que si una Institución que pretende formar un sujeto parte de desconocer su trayectoria vital, sus intereses, sus condiciones de vida cotidiana, sus

> sueños; (…), este sujeto no va a querer construir un proyecto de manera conjunta, no va a sentirse cómodo junto a otro que posiblemente le resulta un desconocido, no va a querer plantear reglas de juego en la convivencia escolar que permitan resignificar el sentido mismo de la Institución en el marco de las transformaciones de la sociedad contemporánea. (Valderrama H, 2001, pág. 86)

Desde una perspectiva filosófica se puede definir el proyecto de vida desde la palabra vida hasta su resultado cuando se une con la palabra – proyecto. Así como lo escribe Vargas (2005),

> La vida constituye un quehacer que el hombre tiene que emprender de manera continua y permanente. Ello le significa tomar decisiones y realizar acciones para desarrollar su propio proyecto vital que anima su vocación. El proyecto vital es la misión que el hombre descubre y realiza a través de su vida. Este proyecto de vida se origina en la vocación; pero, a su vez, el proyecto de vida se convierte en vocación; pero, a su vez, el proyecto de vida se convierte en vocación del hombre. El proyecto vital responde a la pregunta: ¿Cuál es el propósito de mi vida en el mundo? (Vargas Trepaud, 2005, pág. 437)

## Convivencia

Es necesario precisar que la convivencia no es un aspecto exclusivo de la escuela, ya que está presente en todos los espacios de socialización del hombre.

El trabajo de campo permitió establecer que la convivencia juega un papel predominante en la vida de todos los actores de la comunidad educativa y es uno de los ejes de Hermes, tal como se señala en la página web del programa: “Este programa está diseñado para que, en el espacio educativo, y desde la dinámica escolar se puedan desarrollar competencias, habilidades

y valores necesarios para el manejo adecuado del conflicto y el fortalecimiento de la convivencia." (Cámara de Comercio de Bogotá, 2021)

Por otra parte, al preguntarle al antiguo coordinador de convivencia sobre su percepción del programa, el respondió lo siguiente:

> "(…) sería necesario que todos los colegios estuvieran vinculados en un proyecto de conciliación como HERMES porque da la solución a problemas de convivencia que no están tipificados y que pueden desencadenar en problemas mayores, permite también esa facilidad de crecer como comunidad de aprender de la vida de solucionar los problemas dialogando y escuchando al otro y no agrediendo…"

Lo anterior nos permite inferir que, si bien la convivencia resulta ser el fin, también puede ser el camino, porque a través del saber vivir en armonía en compañía del otro se logra atenuar los efectos negativos que los conflictos puedan tener sobre las personas.

En concordancia Hermes como actividad de impacto para la convivencia, en el 2019 realizó actividades para sensibilizar frente a los valores del respeto y la diferencia, a su vez, en la proyección para el año 2020, planteó: Articular el programa a un proyecto, área o comité de convivencia para generar acciones conjuntas desde los componentes de promoción y prevención, también propuso realizar el plan de convivencia, y finalmente desarrollar el plan de acción propuesto en el análisis de causalidad de la matriz de riesgo de la convivencia. (Cámara de comercio de Bogotá, 2019)

## Diálogo

La última categoría de análisis que surge fruto de lo realizado en la recolección de la información, es el diálogo, el cual "(…) se convierte en el primer medio eficaz de prevención y

resolución de conflictos" (Herrera Duque, 2003, pág. 55) del mismo modo desde la perspectiva de Lederach: "El diálogo es necesario para dar acceso, tener voz e interactuar constructivamente en la formalización de nuestras relaciones, y en la forma como nuestras organizaciones y estructuras se construyen, se comportan y responden." (Lederach J. P., 2009, pág. 25).

Así, por ejemplo, encontramos el testimonio de la docente Johanna Serrato, quien al preguntarle sobre los cambios de los estudiantes después de las conciliaciones realizadas en Hermes respondió:

"Después de las conciliaciones, lo primero que yo noto, es que ellos sienten que alguien los escucha, siento que ellos pueden dialogar con esos pequeños conflictos que se vienen presentando entre ellos, yo siento que ellos ven como esa necesidad y ven en Hermes el proceso de diálogo, el proceso de hacer ayuda en Hermes, el proceso de encontrarse con los estudiantes que tienen dificultades para evitar así llegar a una dificultad más grande." (Serrato Barreto, 2021)

De la misma manera se expresa en varias de las matrices de cierre presentadas por el programa que una de las acciones más empleada por los estudiantes para abordar el conflicto es el diálogo, lo cual indica que es una categoría a fin a todos los miembros de la comunidad educativa para la resolución pacífica de los conflictos.

El programa en sus jornadas de conciliación, en las cuales dialogan las partes en conflicto, emplea unos formatos. El primero corresponde a la invitación a conciliar, constituye uno de los primeros pasos en el ejercicio de conciliación que propone el programa Hermes para la gestión del conflicto escolar, en este formato se registran la fecha de la conciliación, los datos de las personas que van

a conciliar y el curso de cada uno, al final se escribe una descripción breve de los motivos que convocan la conciliación.

*Ilustración 4: Invitación a conciliar*

El siguiente formato es el acta de conciliación sobre los acuerdos de convivencia escolar, ambas imágenes corresponden al mismo formato, la única diferencia es que la primera imagen es la primera versión del acta y la segunda es la versión más actualizada. Este formato se caracteriza porque se diligencia en pasos según una ruta específica del programa, primero, se escriben los datos de las personas llamadas a conciliar; segundo, se describe lo sucedido, las emociones, reacciones y perspectiva de cada una de las partes en conflicto; tercero, cada una de la partes tiene la opción de realizar una propuesta como salida al conflicto inicial descrito en la primera parte; luego, ambas partes suscriben un acuerdo que les ayude a dar solución a las diferencias que generaron el conflicto; y finalmente, está la parte en la cual se realiza seguimiento al acuerdo pactado en punto anterior y se da la opción de llegar a nuevo acuerdo en caso tal de que el anterior no haya resultado como se esperaba, también hay un apartado final para consignar la percepción en cuanto a la atención de los conciliadores.

Cámara de Comercio de Bogotá

JORNADA DE CONCILIACIÓN

INVITACIÓN A CONCILIAR

Fecha: _____

Yo: _____ Curso: ____

Quiero conciliar con: _____ Curso: ____

Motivo: _____

¡Gracias por asistir!

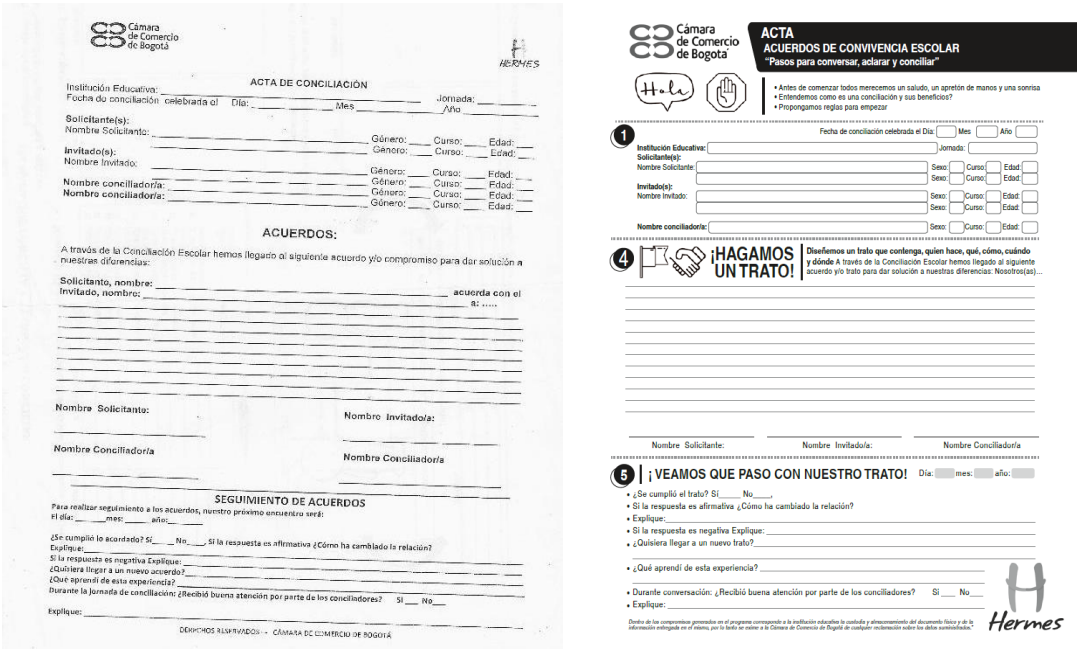
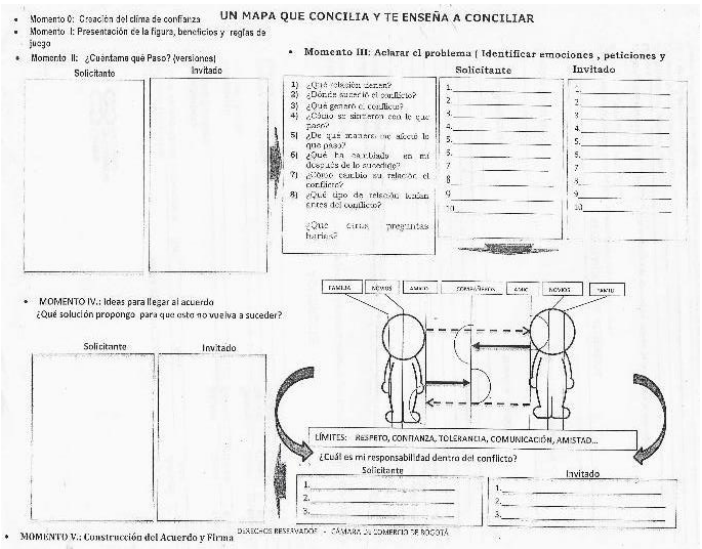
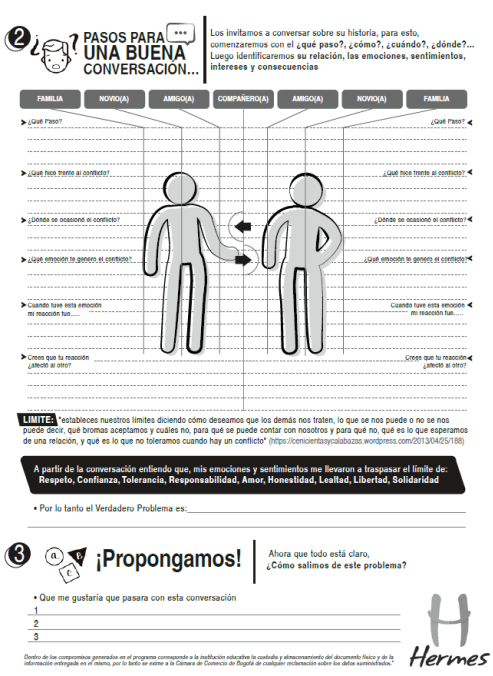



*Ilustración 5: Acta de conciliación (parte 1)*

El correcto diligenciamiento de estos formatos asegura que los procesos de conciliación se lleven adecuadamente y además permite la correcta sistematización de la información que se agrupa en




su totalidad en los informes sobre la conflictividad escolar que emite la Cámara de Comercio de Bogotá al finalizar el año escolar y que sirve como insumo para la rectoría de la Institución y coordinación de convivencia.

*Ilustración 6: Acta de conciliación (parte 2)*

# Metodología

Para el cumplimiento de los objetivos específicos se plantea una metodología que parte en un primer momento en la realización de un análisis documental, en el cual se recoge la información

de los informes de cierre del programa para la convivencia – Hermes desde el año 2016 hasta el 2020, toda vez que el programa fue pionero en la Institución en la gestión del conflicto escolar, se retoman los datos allí consignados para tener una perspectiva inicial de las principales características del conflicto escolar en el colegio Isla del Sol. En un segundo momento, se realiza una sistematización de experiencias, la cual tiene la finalidad de reunir las diferentes voces de la comunidad educativa y externos en torno al programa para la convivencia escolar – Hermes, debido a que el conflicto en el colegio Isla del Sol se ha gestionado de manera eficaz en la Institución a través de este programa. Finalmente se realizó un sociodrama radial que refleja los conflictos de los estudiantes durante la pandemia, toda vez que se tuvo en cuenta que la población sujeto de estudio tiene gran potencial al expresarse verbalmente, aspecto fundamental en la radio, por otra parte, se consideró la posibilidad que los estudiantes explorarán un medio de comunicación diferente a los que ellos ya conocen, para que tuvieran una experiencia más directa con el conocimiento al aprender a través de los micrófonos y no por medio de talleres, tareas y evaluaciones que se realizan de manera repetitiva en la escuela. La radio no solo posibilitó que las voces de los estudiantes sean escuchadas, sino que también puso en diálogo los saberes del docente con los de los estudiantes, además logró generar conocimiento desde lo cotidiano, puesto que el sentir de los estudiantes quedó plasmado en un producto radiofónico cargado de grandes aprendizajes para toda la comunidad educativa.

## Diseño metodológico

### Sistematización de experiencias - programa para la convivencia escolar: Hermes

El objetivo de este apartado es plantear el diseño metodológico a partir del análisis crítico y reflexivo en torno a la experiencia del Programa para la Convivencia Estudiantil – Hermes, llevado a cabo en la Institución Educativa Distrital Isla del Sol, colegio del sector oficial ubicado en la localidad sexta de Tunjuelito. Para ello, se aplicará en un aproximado de 69 estudiantes entre hombres y mujeres del grado undécimo (ciclo V). Las edades de la población sujeto de estudio oscilan entre los 15 y 19 años de edad.

**Enfoque epistemológico**

El enfoque desde el cual se va a desarrollar la presente investigación es el enfoque Crítico – Social, su principal pretensión será explicar algunos aspectos de una práctica en concreto de la vida cotidiana de la población sujeto de estudio. Se dará en torno a la reflexión de la dualidad presente entre la teoría y la praxis en perspectiva de cambio y una lectura crítica del contexto siendo partícipe del mismo.

**Enfoque metodológico**

El carácter de esta investigación es cualitativo, puesto que "pone su énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que se producen." (Ballestín González & Fàbregues Feijóo, 2018, pág. 26)

Por otra parte, sostienen Ballestín y Fàbregues (2018)

[…] la investigación cualitativa siempre integrará la intención de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de las situaciones tal y como las viven e interpretan las personas que forman parte de un entorno social en concreto: esto implica una metodología en la que la interacción más o menos prolongada con nuestros sujetos de estudio es fundamental (27).

Hay que entender además que, “La investigación cualitativa se considera un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el que se toman decisiones sobre lo que es investigable mientras se está en el campo objeto de estudio” (Ballestín González & Fàbregues Feijóo, 2018, pág. 28).

## Método

El método empleado en esta investigación es la Sistematización de Experiencias, la cual se entiende como:

[…]una práctica que produce textos diversos a partir de otros textos singulares. Su finalidad no es crear el único texto, el verdadero, el que debe ser acatado como discurso único; por el contrario la sistematización, como práctica investigativa “anfibia”, se sitúa en los terrenos de la academia y de la vida cotidiana, tiene como misión generar mayor diversidad discursiva, favoreciendo la aparición de múltiples textos, que van dando cuenta de las particulares y singulares maneras de describir, comprender, explicar y prospectar la vida que tienen los sujetos y actores de la experiencia o práctica sistematizada. (Ghiso C, Mejía, Mariño S., Torres C, & Cendales G, 2004, pág. 13)

Asimismo “[…] se puede entender como como un “ejercicio ético y estético que permite trabajar el bien-pensar (aprender a comprender) y también el mal-pensar, desarrollando la capacidad para la auto indagación y la autocrítica” (Cifuentes Gil & Pantoja Kauffmann, 2019, pág. 22)

En la sistematización de experiencias se pretende explicitar, organizar, procesar y hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, convertirlos en conocimientos producto de reflexión crítica sobre la práctica. Los conocimientos que se producen en la práctica son diferentes a los que se logran a través de otros esfuerzos, particularmente, mediante la

investigación (Barnechea & Morgan, 2010). (Cifuentes Gil & Pantoja Kauffmann, 2019, pág. 26)

Otro aspecto a considerar en la sistematización de experiencias es la construcción de conocimiento, debido a que según como sostienen Cifuentes y Pantoja (2019)

Al sistematizar propiciamos la discusión, enriquecimiento y actualización de conceptos, conceptualizaciones, enfoques, procesos metodológicos que han sustentado proyectos, prácticas, para elevar la capacidad comprensiva de fenómenos sociales, enriquecer la teoría desde la realidad en permanente transformación; construir conocimiento colectivo al contrastar aprendizajes que derivan de las experiencias, avanzar en construir propuestas de política para enfrentar de forma integral problemas que afectan los sectores populares. (Cifuentes Gil & Pantoja Kauffmann, 2019, pág. 32)

Al lado de ello, Oscar Jara (2010) concibe este método […] como un modo dinámico indispensable de pensar que aporta a la reflexión teórica, a la producción de conocimiento desde y sobre lo particular cotidiano, enriqueciendo, confrontando y cuestionando el conocimiento sobre procesos sociales, para que sea cada vez más adecuado a condiciones rápidamente cambiantes de la realidad en nuestros países.

Notemos, además, que la sistematización busca "…comprender y mejorar la propia práctica, analizar sus enseñanzas y generar procesos de teorización y generalización." (Páramo, 2011, pág. 254)

Por otra parte, la sistematización de experiencias se puede entender desde las dimensiones que ilustro a continuación:

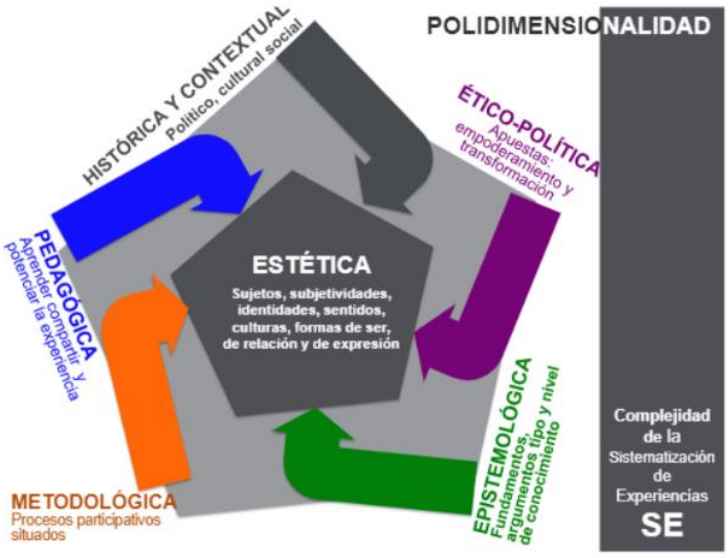



*Ilustración 1: Dimensiones de la sistematización de experiencias*

*Fuente: María Luisa Tavarez*

Es necesario precisar que al hablar de sistematización de experiencias en un primer momento se entiende la palabra experiencia como:

- Formas de hacer, pensar y sentir (Aguayo, 1992).
- Lo que sucede realmente en la ejecución del proyecto (De Sousa Santos, 1998).
- Procesos vitales sociales, históricos, dinámicos, particulares, complejos en permanente movimiento; incluyen dimensiones objetivas y subjetivas: condiciones del contexto, acciones de las personas que intervienen, percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de participantes, relaciones personales y sociales (Barnechea & Morgan, 2007) Se realizan en un contexto económico-social y en un momento institucional del que formamos parte (Jara, 2006).

Para sistematizar una experiencia se llevan a cabo bajo los siguientes procesos que propone Cifuentes (2019) en el siguiente gráfico.

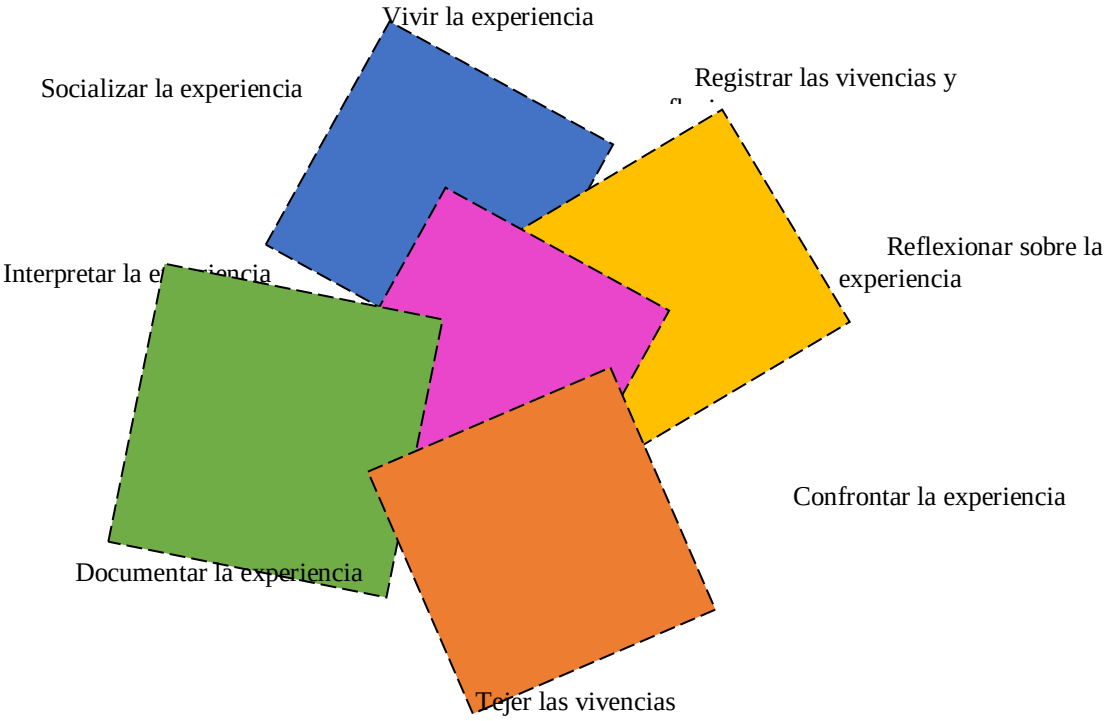



*Ilustración 2: Procesos para la sistematización de experiencias*

Todo lo cual conduce como afirman Cifuentes y Pantoja (2019)

Para desarrollar la sistematización podemos usar diversos tipos de registros producidos y construidos durante el desarrollo de la experiencia, que constituyen sus huellas: Planes, proyectos, diarios, cuadernos de apuntes, archivos con materiales: protocolos, actas, apuntes, cuadernos, lecturas, evaluaciones (subrayados, fichas temáticas), fotografías, videos, ensayos, reflexiones; trabajos elaborados, comunicaciones, correos electrónicos, contenidos de chats, materiales didácticos, evaluaciones (presentaciones en power point, esquemas conceptuales), mensajes. Es fundamental identificar las huellas creadas en la experiencia: inventariarlas y definir su utilidad y uso en la sistematización (información secundaria).

También producir o construir nuevos registros, narrativas (información primaria), a partir de Entrevistas a personas que representan categorías específicas de actor en la experiencia

(fundadores e inspiradores, docentes, directivos, estudiantes, padres de familia, profesionales, adolescentes, niños-as, otros integrantes de la comunidad, egresadas y egresados); desarrollar talleres de reconstrucción e interpretación, revisión documental, registro audiovisual, informes, cartillas, artículos. Así mismo, desarrollar talleres de reconstrucción e interpretación de la experiencia. Usamos técnicas cualitativas de recolección e interpretación de información: de discusión, gráficas y verbales, de juego, actividades dirigidas, reportajes. (Cifuentes Gil & Pantoja Kauffmann, 2019, pág. 48)

Lakatos (2004) propone cuatro valores esenciales para realizar una sistematización, los cuales serán los principios básicos que regirán el desarrollo de la presente investigación: Indignación, autonomía, apropiación y esperanza. (Ghiso C, Mejía, Mariño S., Torres C, & Cendales G, 2004)

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que:

Las prácticas sociales y educativas a sistematizar como realidades complejas, como construcciones históricas y de sentido en las que confluyen factores y dinámicas objetivadas con procesos e interacciones subjetivas; las prácticas poseen una institucionalidad (objetivos proyectos, acciones, estructuras administrativas y operativas, etc.) y a la vez son una construcción simbólica intersubjetiva, que le confiere sentido a las acciones, relaciones y experiencias de sus agentes. (Cifuentes Gil & Pantoja Kauffmann, 2019)

## Plan de sistematización

Para el caso de la Institución Educativa Isla del Sol, el plan de sistematización se delimitó desde la experiencia como docente de Humanidades en los grados de décimo y undécimo.

Cifuentes Gil & Pantoja Kauffmann sugieren los siguientes pasos:

1. Delimitación de la experiencia.
2. Contextualización de la experiencia.
3. Elaboración de un inventario de huellas sobre la experiencia.
4. Precisión de la intención de la sistematización.
5. Concreción del plan de trabajo. (Diseño, ejecución y evaluación)

## Fases de la sistematización

El proceso de sistematización se va a desarrollar a través de tres siguientes fases, las que comprenden la etapa de planificación, ejecución y evaluación.

***Fase 1: Etapa de planificación (Anteproyecto) Fecha de ejecución: febrero a noviembre de 2020***

La primera fase se va a desarrollar respondiendo a los siguientes interrogantes:

1. **¿Qué sabemos de lo que hicimos?** Línea del tiempo
2. **¿En qué contexto se dio el proceso?** Descripción de las características generales de la experiencia y los momentos más significativos de la misma.
3. **¿Para qué queremos sistematizar?:** Objetivo general y específicos de la

investigación.

4. **¿Por qué se sistematiza esa experiencia?**: Justificación de la sistematización desde teniendo en cuenta: ¿Qué tan conveniente es la sistematización? ¿Para qué sirve? ¿Cuál es su contribución? ¿Quiénes se beneficiarán con la investigación? ¿De qué modo? ¿Cuál es el impacto de la investigación? ¿La investigación contribuye a la generación de nuevo conocimiento? ¿De los resultados esperados se pueden sugerir ideas, recomendaciones, para el mejoramiento del programa?

5. **¿Qué experiencias queremos sistematizar?:** Descripción del objeto a sistematizar y el periodo de tiempo de intervención a tomar.

6. **¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?:** Eje temático de la sistematización.

7. **Defina las categorías conceptuales.**

8. **Defina la metodología**: Ruta para la reconstrucción de la práctica, la metodología y el método, las herramientas para la recolección de información, las fuentes de información y las variables que van a determinar el análisis.

9. **Identifique los agentes involucrados en la experiencia** (agentes claves, ejecutores del programa, encargados de la sistematización).

***Fase 2: Fecha de ejecución: noviembre de 2020 a mayo de 2021***

La fase de ejecución de la sistematización se divide en dos sub-etapas:

- **Reconstrucción de la historia:** Se realiza en forma cronológica (línea del tiempo) a través de entrevistas individuales y colectivas, entrevistas a profundidad con los actores involucrados, grupos focales, revisión y análisis de actas, documentos o evidencias que den cuenta del proceso. Realización de talleres y actividades académicas. Las técnicas de

recolección de la información pueden variar entre gráficas, diarios de campo, matrices de análisis, narrativas, historias de vida, fotografías y documentos que enriquezcan el proceso de reconstrucción de la experiencia.

- **Clasificación de la información:** Organización de la información según las variables determinadas. Descripción de la percepción de los diferentes actores, los factores asociados identificados a partir del trabajo con las otras fuentes. Será orientada por las decisiones en torno a cómo y lo qué se va a sistematizar.

***Fase tres: etapa de interpretación***

Para dar cuenta de esta etapa del proceso se seguirán tres sub-fases que resultan claves en la delimitación de la lógica y los sentidos que construyen la experiencia:

- **Análisis, interpretación crítica y síntesis del proceso**

Construcción de un marco de análisis, en relación con las categorías centrales. Se establecen relaciones entre las características principales y secundarias, y entre las categorías conceptuales, para explicar a partir de los por qué / para qué.

Interpretación conceptual y crítica que dará lugar a las recomendaciones.

- **Presentación de los resultados**

"En todos los casos, los resultados de una sistematización o investigación deben ser socializados a través de diferentes medios, según a los colectivos sociales a los que se les quiere hacer llegar". (Páramo, 2011, pág. 262)

- **Formulación de las conclusiones y recomendaciones**
- **Evaluación**

Se realizará a través de técnicas participativas que involucren a todos los actores del proceso.

A continuación, se presenta el cronograma propuesto para la realización de la sistematización de experiencias del programa Hermes:

| Actividad | Fecha de inicio | Fecha de finalización | Asignado | Estado | Semana 1 | Semana 2 | Semana 3 | Semana 4 | Semana 5 | Semana 6 | Semana 7 | Semana 8 | Semana 9 | Semana 10 | Semana 11 | Semana 12 | Semana 13 | Semana 14 | Semana 15 | Semana 16 | Semana 17 | Semana 18 | Semana 19 | Semana 20 | Semana 21 | Semana 22 | Semana 23 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **FASE 1** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Línea del tiempo | 12.01.2021 | 13.01.2021 | Adriana Gaday | Terminado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Descripción de la experiencia | 12.01.2021 | 12.01.2021 | Adriana Gaday | Terminado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ¿Para qué queremos sistematizar? | 13.01.2021 | 13.01.2021 | Adriana Gaday | Terminado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Definición de categorías conceptuales | 14.01.2021 | 15.01.2021 | Adriana Gaday | Terminado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Definición metodología | 18.01.2021 | 18.01.2021 | Adriana Gaday | Terminado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Agentes claves en la experiencias | 19.01.2021 | 19.01.2021 | Adriana Gaday | Terminado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **FASE 2** | 25.01.2021 | 12.03.2021 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconstrucción de la historia | 25.01.2021 | 12.03.2021 | Adriana Gaday | En progreso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| *Entrevistas* | 08.03.2021 | 12.03.2021 | Adriana Gaday | Terminado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| *Revisión documental* | 12.01.2021 | 22.01.2021 | Adriana Gaday | Terminado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| *Grupos focales* | 01.02.2021 | 04.03.2021 | Adriana Gaday | Terminado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| *Clasificación de la información* | 08.03.2021 | 12.03.2021 | Adriana Gaday | Terminado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **FASE 3** | 15.03.2021 | 16.04.2021 | | Abierta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Marco de análisis | 15.03.2021 | 26.03.2021 | Adriana Gaday | En progreso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Presentación de los resultados | 08.04.2021 | 08.04.2021 | Adriana Gaday | En progreso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Formulación de los resultados y las conclusiones | 13.04.2021 | 13.04.2021 | Adriana Gaday | En progreso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evaluación | 14.04.2021 | 16/04/20201 | Adriana Gaday | En progreso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

*Tabla 1: Cronograma de sistematización programa Hermes*

## Técnicas de investigación de campo

Para el desarrollo del trabajo en campo las técnicas empleadas serán: Análisis documental, entrevistas semi-estructurada y grupos focales.

**Herramientas de recolección de la información**

- Encuestas virtuales (Mentimeter)
- Infografía digital colaborativa (Coggle)
- Sociodramas radiales
- Entrevistas semiestructuras
- Grabaciones de video y audio.

# Análisis de resultados

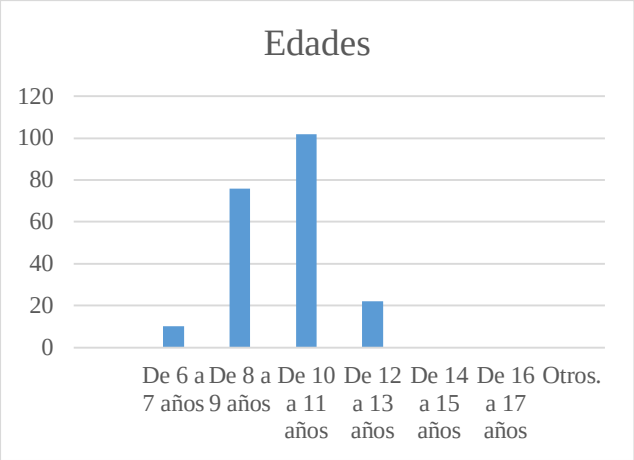
## Conflictividad escolar

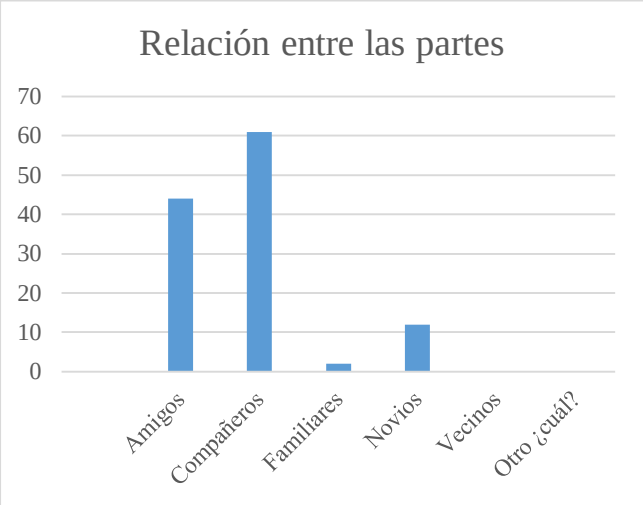
La conflictividad escolar en el colegio Isla del Sol, se analizó conforme a los informes de cierre que presentaron los consultores de la Cámara de Comercio de Bogotá al finalizar el año escolar, desde el 2016 hasta el 2020. En la mayoría de los informes se detallan aspectos como: Número de casos, número de personas que participaron en las jornadas de conciliación, edad de los estudiantes, tipo de conflicto, relación entre las partes (amigos, compañeros, familiares, novios, vecinos, etc.), lugar del conflicto (salón, patio, ruta, fuera del colegio, cafetería, baño, etc.), acciones frente al conflicto (evasión, agresión verbal, agresión física, diálogo, amenaza, etc.), impacto de la conciliación, cumplimiento de los acuerdos, entre otros.

**Tabla 2: Informe jornada de conciliación - Jornada mañana 2016**

| **Casos: 119**<br>**No. de personas: 210** | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **EDAD** | | **TIPO DE CONFLICTO** | | **RELACIÓN ENTRE LAS PARTES** | | **LUGAR DEL CONFLICTO** | | **ACCIONES FRENTE AL CONFLICTO** | |
| **Edades** | **No.** | **Tipo de conflicto** | **No.** | **Relación entre las partes** | **No.** | **Lugar de conflicto** | **No.** | **Acciones utilizadas para abordar el conflicto** | **No.** |
| De 6 a 7 años | 10 | Chisme | 16 | Amigos | 44 | Salón | 53 | Evasión | 12 |
| De 8 a 9 años | 76 | Robo | 0 | Compañeros | 61 | Patio | 38 | Agresión verbal | 46 |
| De 10 a 11 años | 102 | Apodos | 21 | Familiares | 2 | Ruta | 0 | Agresión física | 31 |
| De 12 a 13 años | 22 | Discriminación | 6 | Novios | 12 | Fuera del colegio | 5 | Dialogo | 17 |
| De 14 a 15 años | 0 | Ciber acoso | 0 | Vecinos | 0 | Cafetería | 7 | Acudió a alguien | 9 |
| De 16 a 17 años | 0 | **Acoso** | 60 | Otro ¿cuál? | 0 | Baño | 16 | Amenaza, | 4 |
| Otros. | 0 | Irrespeto | 7 | | | ¿Otro? | 0 | ¿Otros involucrados? | 0 |
| | | Intolerancia | 9 | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Otro ¿cuál? Matoneo/preferencia | 0 | | | | | | |





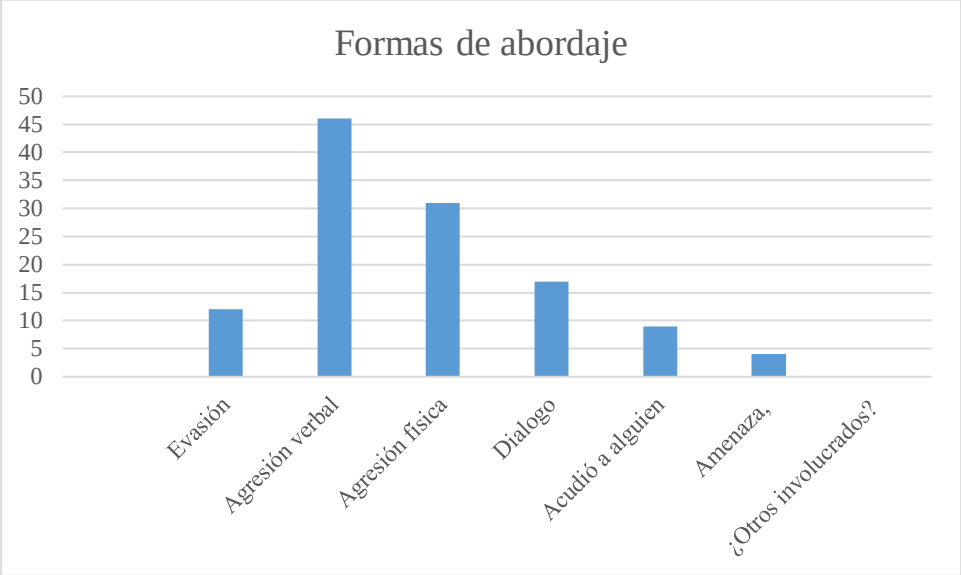
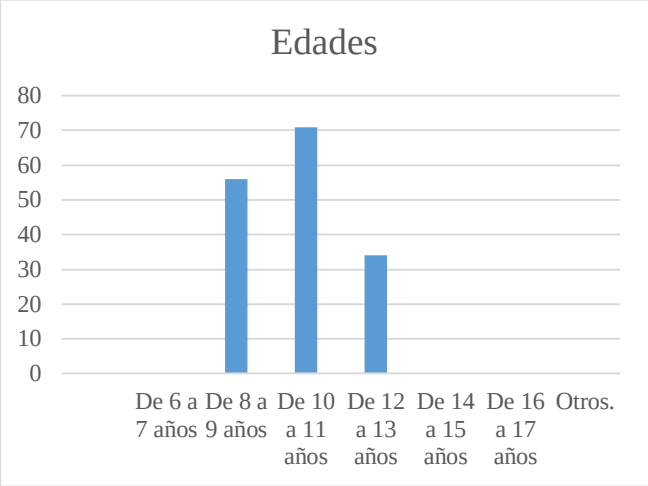


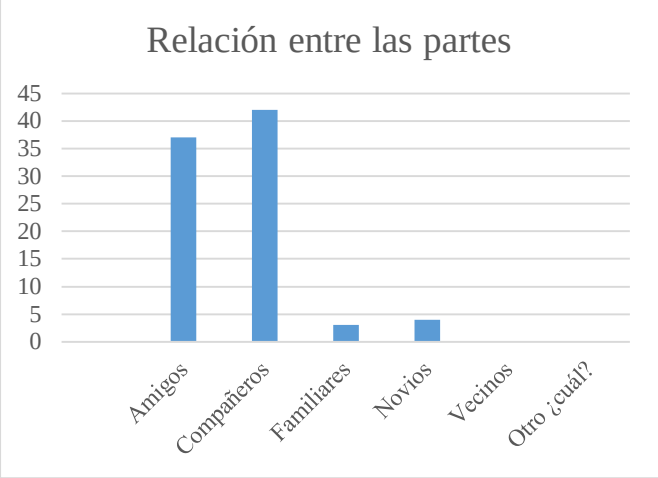

**Tabla *3:***

**Informe jornada de conciliación - *Jornada tarde 2016***

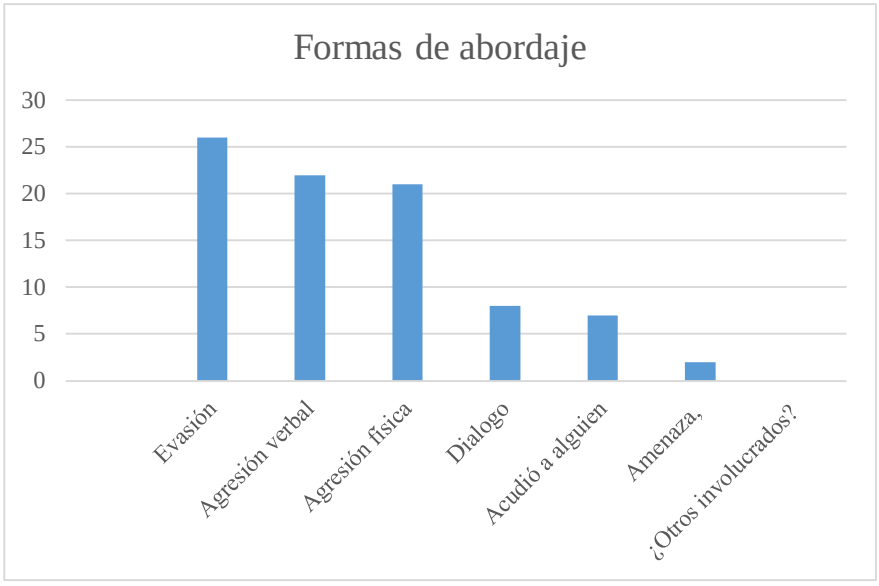
| **JORNADA TARDE<br>Casos: 86<br>No. de personas: 161** | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **EDAD** | | **TIPO DE CONFLICTO** | | **RELACIÓN ENTRE LAS PARTES** | | **LUGAR DEL CONFLICTO** | | **ACCIONES FRENTE AL CONFLICTO** | |
| **Edades** | **No.** | **Tipo de conflicto** | **No.** | **Relación entre las partes** | **No.** | **Lugar de conflicto** | **No.** | **Acciones utilizadas para abordar el conflicto** | **No.** |
| De 6 a 7 años | 0 | Chisme | 11 | Amigos | 37 | Salón | 41 | Evasión | 26 |
| De 8 a 9 años | 56 | Robo | 2 | Compañeros | 42 | Patio | 27 | Agresión verbal | 22 |
| De 10 a 11 años | 71 | Apodos | 14 | Familiares | 3 | Ruta | 0 | Agresión física | 21 |
| De 12 a 13 años | 34 | Discriminación | 4 | Novios | 4 | Fuera del colegio | 3 | Dialogo | 8 |
| De 14 a 15 años | 0 | Ciber acoso | 0 | Vecinos | 0 | Cafetería | 4 | Acudió a alguien | 7 |
| De 16 a 17 años | 0 | **Acoso** | 41 | Otro ¿cuál? | 0 | Baño | 11 | Amenaza, | 2 |
| Otros. | 0 | Irrespeto | 7 | | | ¿Otro? | 0 | ¿Otros involucrados? | 0 |
| | | Intolerancia | 4 | | | | | | |
| | | Otro ¿cuál? Matoneo/preferencia | 3 | | | | | | |


Edades
80
70
60
50
40
30
20
10
0
De 6 a 7 años
De 8 a 9 años
De 10 a 11 años
De 12 a 13 años
De 14 a 15 años
De 16 a 17 años
Otros.

Tipo de conflicto
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
Chisme
Robo
Apodos
Discriminación
Ciber acoso
Acoso
Irrespeto
Intolerancia
Otro ¿cuál?…


Relación entre las partes
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
Amigos
Compañeros
Familiares
Novios
Vecinos
Otro ¿cuál?

Lugar del conflicto
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
Salón
Patio
Ruta
Fuera del colegio
Cafetería
Baño
¿Otro?




En las tablas 2 y 3 correspondientes al informe de las jornadas de conciliación que entregó el Programa Hermes al colegio Isla del Sol se puede concluir que los tipos de conflicto que se presentan con menor frecuencia son: la intolerancia, el robo y el irrespeto, los de mayor frecuencia son: los apodos y el chisme; los conflictos en la mayoría de casos se dan entre amigos y compañeros de clase, en concordancia, los lugares donde más se dan los conflictos son:, el salón de clase, el patio y los baños, se podrían inferir la necesidad de reforzar la gestión y el trámite de las emociones, por medio de talleres que permitan identificar la diferencia entre sentimientos y emociones.

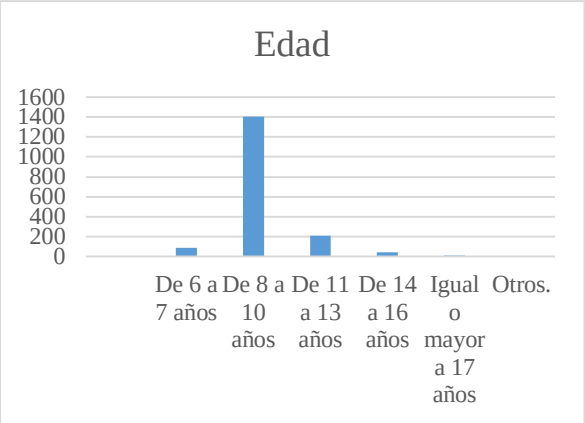
Frente a la mayor frecuencia de estudiantes que nombran a otros por un apodo y crean chismes, se dialoga con los estudiantes que luego van a producir el sociodrama radial. El socio drama radial reflejó en su mayoría las vivencias de los estudiantes en torno a la pandemia y los conflictos a los que se vieron abocados dada la coyuntura. Los apodos hacen parte de la dinámica de la educación presencial, en el escenario de la educación virtual los sobrenombres se trasladan a un espacio *'off line'* o a las redes sociales de los estudiantes, las cuales se encuentran fuera del alcance de las regulaciones de la Institución educativa.

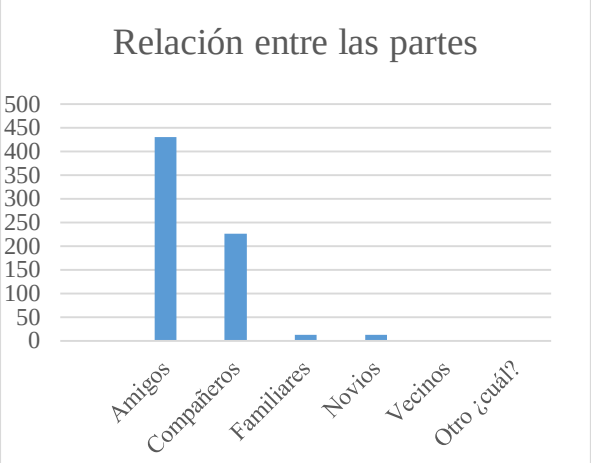
Afirma también el informe que la dinámica de la conflictividad está permeada por la falta de acompañamiento de los padres y al desarrollo de competencias ciudadanas y desconocimiento de las normas. Todas las situaciones escolares tienen un alto contenido afectivo relacionado con el manejo de las emociones. Como sugerencia el programa considera importante romper con los paradigmas de los roles de poder y el egoísmo para fortalecer los lazos de amistad. (Pedraza Díaz, 2016)

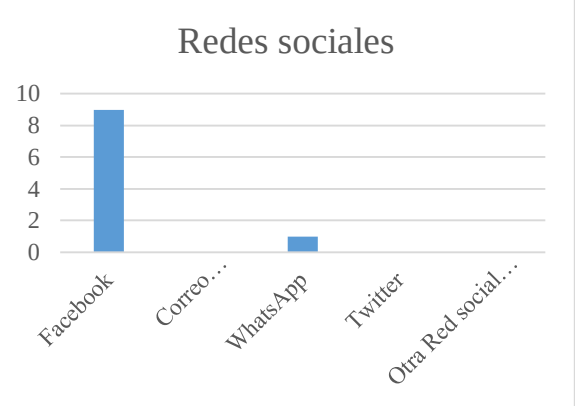
**Tabla 4: Informe jornada de conciliación - Jornada mañana y tarde 2017**

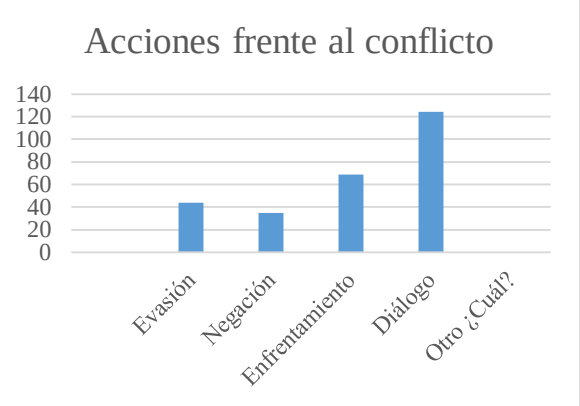
| **No. de personas: 693**<br>**Hombres: 308 Mujeres: 385**<br>**Casos: 406**<br>**Jornadas de conciliación: 4**<br>**Porcentaje de cumplimiento de acuerdos: 93%** | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **EDAD** | | **TIPO DE CONFLICTO** | | **RELACIÓN ENTRE LAS PARTES** | | **LUGAR DEL CONFLICTO** | | | | **ACCIONES FRENTE AL CONFLICTO** | |
| **Edades** | **No.** | **Tipo de conflicto** | **No.** | **Relación entre las partes** | **No.** | **Lugar de conflicto** | **No.** | **REDES SOCIALES** | | **Acciones utilizadas para abordar el conflicto** | **No.** |
| | | | | | | | | **Red Social** | **No.** | | |
| De 6 a 7 años | 86 | Chisme | 16 | Amigos | 431 | Salón | 209 | Facebook | 9 | Evasión | 44 |
| De 8 a 10 años | 1403 | Robo | 0 | Compañeros | 226 | Patio | 199 | Correo electrónico | 0 | Negación | 35 |
| De 11 a 13 años | 206 | Apodos | 21 | Familiares | 12 | Ruta | 0 | WhatsApp | 1 | Enfrentamiento | 69 |
| De 14 a 16 años | 39 | Discriminación | 6 | Novios | 13 | Fuera del colegio | 33 | Twitter | 0 | Diálogo | 124 |
| Igual o mayor a 17 años | 2 | Ciber acoso | 0 | Vecinos | 0 | Cafetería | 30 | Otra Red social ¿Cuál? | 0 | Otro ¿Cuál? | 0 |
| Otros. | 0 | **Acoso** | 60 | Otro ¿cuál? | 0 | Baño | 23 | | | **Acudió a alguien** | |
| | | Irrespeto | 7 | | | ¿Otro? Baño 2, Descanso 2 | 4 | | | Madre / Padre / Acudiente | 14 |
| | | Intolerancia | 9 | | | | | | | Docente | 25 |
| | | Otro ¿cuál? Matoneo/preferencia | 0 | | | | | | | Amigo | 32 |
| | | | | | | | | | | Familiar | 31 |
| | | | | | | | | | | Coordinador | 21 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | Conciliador / par de apoyo a la convivencia | 40 | |







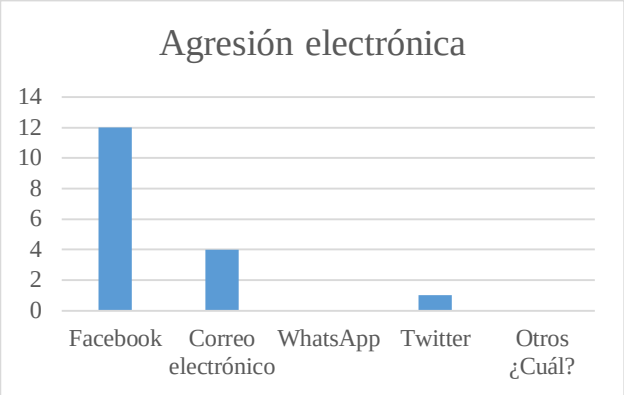



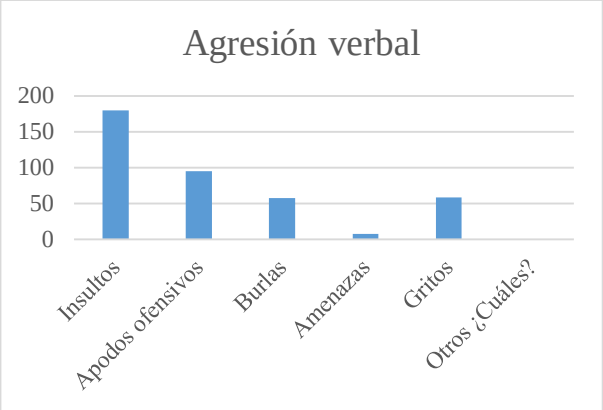
### Tabla 5: Consolidado situaciones Tipo I 2017

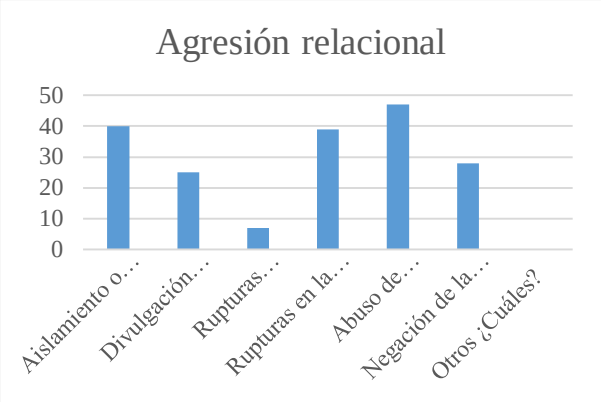
En esta tabla se presenta un análisis consolidado del tipo de agresiones dentro de la institución. Estas pueden ser: agresiones físicas, electrónicas, verbales, relacionales, gestuales. También se pueden presentar chistes o actos de discriminación que pueden genera incomodidad, daño o incluso consecuencias de orden psicológico para los estudiantes.

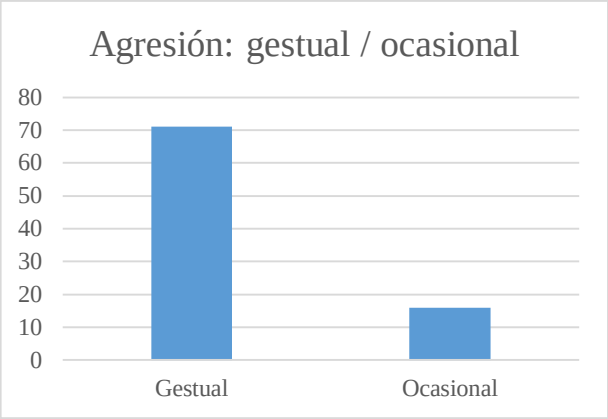
| **CONSOLIDADO SITUACIONES TIPO I AÑO 2017** | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **AGRESIÓN FÍSICA Total: 363** | | **AGRESIÓN ELECTRÓNICA Total: 17** | | **AGRESIÓN VERBAL Total: 400** | | **AGRESIÓN RELACIONAL Total: 186** | | **AGRESIÓN GESTUAL Y OCASIONAL Total: 87** | | **DISCRIMINACIÓN Total: 104** | | **CHISMES Total: 172** | |
| **Agresión** | **No.** | **Red Social** | **No.** | **Agresión** | **No.** | **Agresión** | **No.** | **Gestual** | **Ocasional** | **Discriminación** | **No.** | **Chismes** | **No.** |
| Puñetazos | 86 | Facebook | 12 | Insultos | 180 | Aislamiento o preferencias | 40 | 71 | 16 | Por orientación sexual | 5 | Por celos | 43 |
| Patadas | 48 | Correo electrónico | 4 | Apodos ofensivos | 95 | Divulgación de secretos | 25 | | | Por vestuario | 20 | Por envidia | 35 |
| Empujones | 79 | WhatsApp | 0 | Burlas | 58 | Rupturas amorosas | 7 | | | Por su físico | 15 | Por baja autoestima | 8 |
| Cachetadas | 6 | Twitter | 1 | Amenazas | 8 | Rupturas en la amistad | 39 | | | Por etnia | 4 | Por intención de hacer daño | 57 |
| Mordiscos | 7 | Otros ¿Cuál? | 0 | Gritos | 59 | Abuso de confianza | 47 | | | Por identidad | 5 | Por venganza | 29 |
| Rasguños | 10 | | | Otros ¿Cuáles? | 0 | Negación de la amistad | 28 | | | Por estrato social | 10 | Otros ¿Cuáles? | 0 |
| Pellizcos | 20 | | | | | Otros ¿Cuáles? | 0 | | | Por preferencias de equipo de fútbol | 26 | | |
| Halar el pelo | 37 | | | | | | | | | Por adaptación (estudiantes nuevos) | 19 | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Juegos bruscos | 68 | | | | | | | | | Discriminación por procedencia | 0 | | |
| Otros ¿Cuál?: Calbazos | 2 | | | | | | | | | Otros ¿Cuáles? | 0 | | |





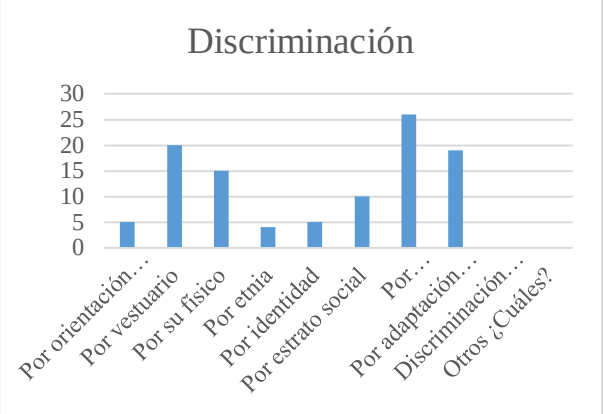
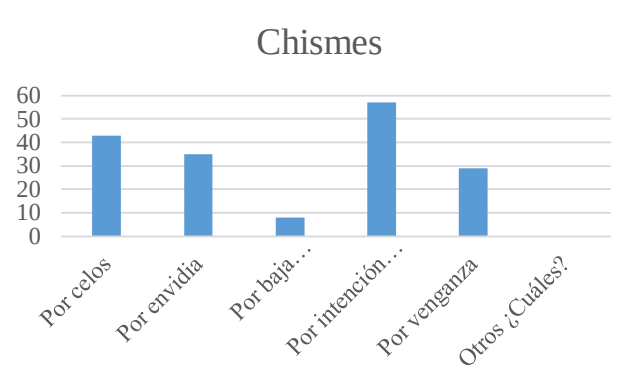
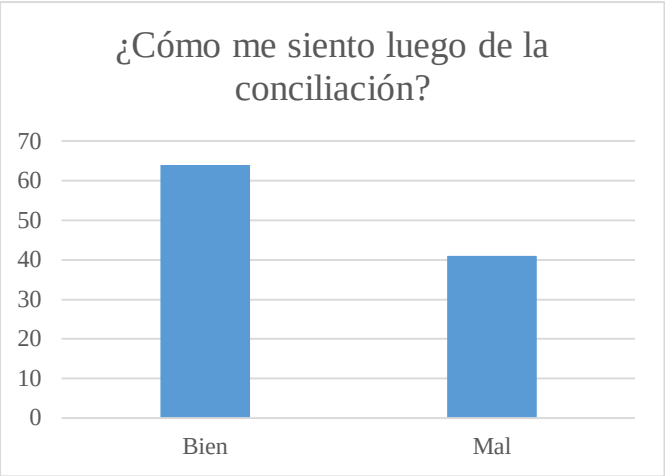
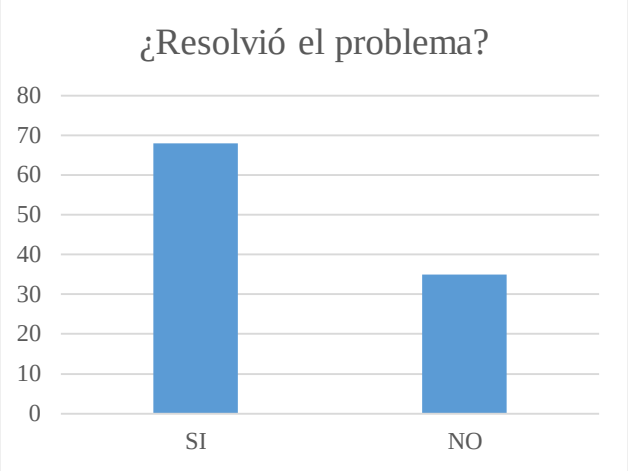




**Tabla 6: Impacto de la conciliación 2017**




| ¿Cómo me siento luego de la conciliación? | | ¿Resolvió el problema? | | El problema de cuando entraste a la conciliación, a este momento… | |
|---|---|---|---|---|---|
| Bien | 64 | SI | 68 | Sigue igual | 28 |
| Mal | 41 | NO | 35 | No mejoró | 9 |
| **Total:** | **105** | **Total:** | **103** | Mejoró | 58 |
| | | | | **Total:** | **95** |



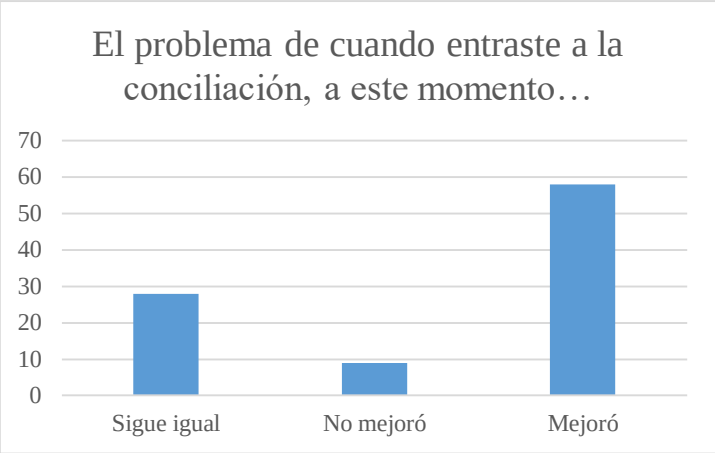
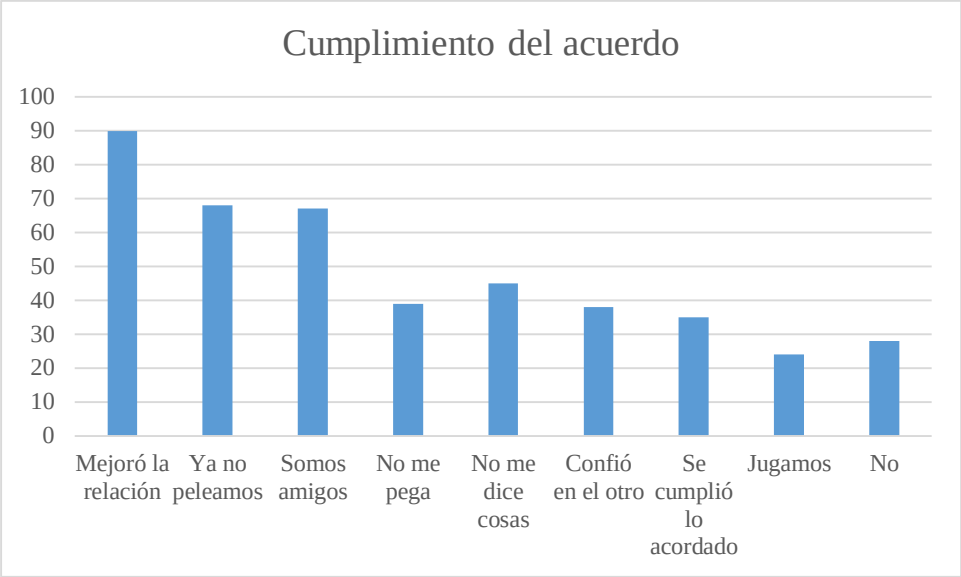




**Tabla 7: Verificación acuerdos 2017**

Una vez se han realizado acuerdo, se verifica si con el cumplimiento de los mismos hay posibilidades de mejorar la situación para los jóvenes.

| **Cumplimiento del acuerdo** | | **Cantidad** |
|---|---|---|
| **SI** | Mejoró la relación | 90 |
| | Ya no peleamos | 68 |
| | Somos amigos | 67 |
| | No me pega | 39 |
| | No me dice cosas | 45 |
| | Confió en el otro | 38 |
| | Se cumplió lo acordado | 35 |
| | Jugamos | 24 |
| | **Total** | 378 |
| **NO** | 28 | |




Para el año 2017 acorde al informe presentado por el programa Hermes se pudo establecer que la mayoría de usuarios beneficiados de las jornadas de conciliación fueron mujeres. En su mayoría asistieron estudiantes de las edades de 8 a 10 años a las jornadas de conciliación, logrando la mayor participación en los grados de tercero a séptimo, en menor representación están los grados desde octavo hasta undécimo.

La mayor relación de los estudiantes es de amigos, seguida de compañeros y en menor representación familiares y novios. Se evidencia que en el lugar donde los estudiantes tienen más dificultades es el salón de clases, lugar donde se comparte el mayor tiempo con el otro.

En el documento también se identificaron algunas situaciones de conflicto desde la tipología I: frente a estas situaciones se evidencia que los estudiantes manifiestan agresiones físicas en 363 oportunidades dadas por patadas en un 27% y empujones en 22%. Se encuentran 400 agresiones verbales a partir de insultos en un 45% y apodos ofensivos 24%. Por otro lado, se presentan 186 agresiones en la relación por abuso de confianza 25% aislamiento o preferencias en un 21% lo cual es dada desde la agresión gestual en un 82%, discriminación por preferencias de equipo de futbol

en un 25%, en chisme por intención de hacer daño en un 33%. (ver gráficas). Las anteriores situaciones fueron las más frecuentes en las mesas de conciliación. (Alba, 2017)

### Tabla 8: Informe jornada de conciliación 2018

En 2018 se realizaron jornadas de conciliación en la cual se procuró generar acuerdos frente a las situaciones reportadas. A continuación, se presenta la tabla con la cantidad de usuarios atendidos, por género.

| | | |
|---|---|---|
| **CASOS ATENDIDOS** | 124 | |
| **USUARIOS BENEFICIADOS** | HOMBRES 128 | MUJERES 85 |
| **PORCENTAJE DE CUMPLIMIENTO DE ACUERDOS** | 95% | |

### Tabla 9: Resultados del año

Como medidas para asumir los conflictos, y con intención educativa, se realizaron talleres En 2018 se realizaron jornadas de conciliación en la cual se procuró generar acuerdos frente a las situaciones reportadas. A continuación, se presenta la tabla con la cantidad de usuarios atendidos, por género.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Número total de talleres adelantados | 1 |
| 2 | Número total de visitas realizadas | 8 |
| 3 | Número de docentes tutores | 3 |
| 4 | Número de estudiantes en formación | 38 |
| 5 | Número de gestores certificados | 25 |
| 6 | Número de sensibilizados al año | 1508 |
| 7 | Número de jornadas realizadas | 4 |
| 8 | Número de casos atendidos | 124 |
| 9 | Número de eventos en C.C.B. en los que participaron | 1 |
| 10 | Número de actividades de autogestión | 5 |

### Tabla 10: Análisis DOFA 2018

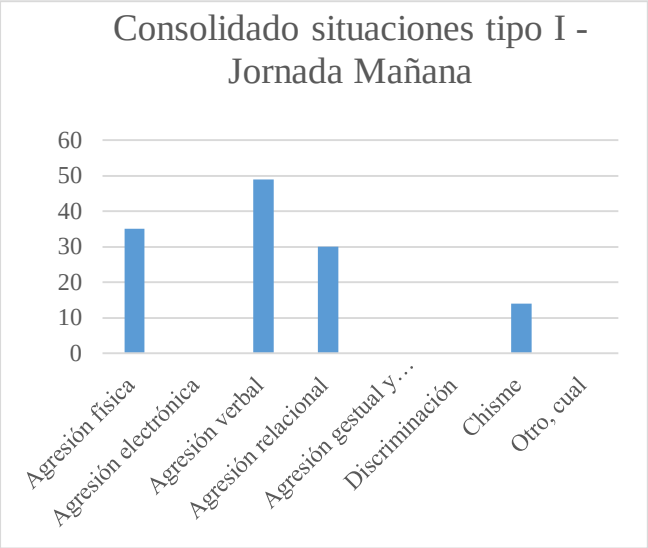
Durante el año 2018, antes de la pandemia, incorporar a los padres de familia también resultó muy valioso para sensibilizar frente a la necesidad de asumir los conflictos de una forma más dialógica. A continuación el DOFA correspondiente a ese año.

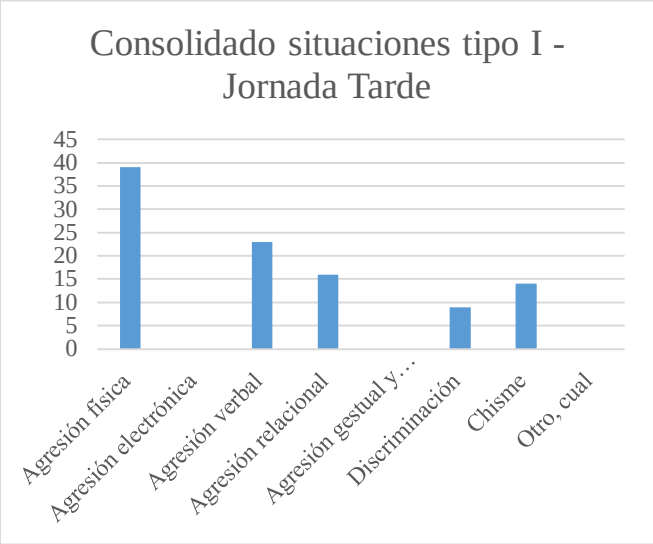
<table>
<tr><th colspan="2">POSITIVOS</th><th colspan="2">NEGATIVOS</th></tr>
<tr><td rowspan="3">FORTALEZAS<br>(Beneficios)</td><td>Reconocimiento de la dinámica relacional de la comunidad educativa a partir de los significados que se construyen en torno a los conflictos, posibilitando escenarios para transformarlos.</td><td rowspan="3">DEBILIDADES</td><td>Encuentros con padres de familia por medio de sensibilizaciones que hable de la convivencia en el hogar. Capacitación a los padres de familia frente a las tipologías de conflicto.</td></tr>
<tr><td>Fomento y fortalecimiento de la educación en y para la paz por medio de estrategias pedagógicas de promoción y prevención en la escalada de la violencia escolar a partir de la atención de conflicto interpersonal de acuerdo con la Ley 1620 de 2013.</td><td rowspan="2">Apoyo en la propuesta de convivencia de los estudiantes gestores Hermes, a partir de sensibilizaciones que permitan el liderazgo y fortalecer los valores de la fuerza Hermes el respeto, la comunicación, la solidaridad y la tolerancia dentro del grupo y para la comunidad educativa. Trabajo mancomunado con el comité de convivencia y el equipo de tutores.</td></tr>
<tr><td>Atención de situaciones de Tipología I como estrategias de prevención y promoción de la violencia escolar.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">OPORTUNIDADES<br>(Aprendizajes)</td><td>Alianza con los docentes tutores en el apoyo de los espacios de formación con estudiantes replica.<br>Se dieron los espacios para la realización de las actividades de formación, sensibilización y conciliación.<br>Realizar 4 jornadas de conciliación.<br>Las docentes tutores hacen parte de comité de convivencia y de comité académico.</td><td rowspan="4">AMENAZAS</td><td>Los docentes de las otras áreas deben empezar a tener el conocimiento del programa Hermes para no generar carga en los docentes actuales.</td></tr>
<tr><td>Los docentes tutores apoyan la formación, y realizaron el proyecto de convivencia.</td><td>Hace falta la entrega de material donde se soporte el trabajo realizado con la comunidad.</td></tr>
<tr><td>Se logró la formación y certificación del grupo replica grado 7 en HERMES Y YO EN LAS ESCUELA. La mayoría de los estudiantes gestores apoyaron las jornadas de conciliación, actividades de sensibilización.</td><td>Culminar la fase de Hermes y yo en la escuela para mantener los gestores activos y la ejecución de las jornadas</td></tr>
<tr><td>Las directivas apoyan y creen en el programa Hermes. Siempre facilitaron espacios para las actividades propuestas.<br>Los docentes que no son parte del programa, reconocen las actividades y la finalidad de Hermes en el colegio.</td><td>Tener mejor comunicación para la ejecución de las actividades, que estás sean ejecutas sin dificultada</td></tr>
</table>

**Tabla 11: Informe jornada de conciliación 2019**

Las jornadas de conciliación, también antes de la pandemia, permitieron atender numerosos incidentes tipo I, mediante jornadas de conciliación donde se generaban compromisos.

| **JORNADA MAÑANA** | | **JORNADA TARDE** | |
|---|---|---|---|
| **No. de personas:** 260 de 3ª A 9ª<br>**Casos:** 135<br>**Jornadas de conciliación:** 4<br>**Porcentaje de cumplimiento de acuerdos:** 100% | | **No. de personas:** 190 de 3ª A 7ª<br>**Casos:** 98<br>**Jornadas de conciliación:** 4<br>**Porcentaje de cumplimiento de acuerdos:** 98% | |
| **CONSOLIDADO SITUACIONES TIPO I** | **CANTIDAD** | **CONSOLIDADO SITUACIONES TIPO I** | **CANTIDAD** |
| Agresión física | 35 | Agresión física | 39 |
| Agresión electrónica | 0 | Agresión electrónica | 0 |
| Agresión verbal | 49 | Agresión verbal | 23 |
| Agresión relacional | 30 | Agresión relacional | 16 |
| Agresión gestual y ocasional | 0 | Agresión gestual y ocasional | 0 |
| Discriminación | 0 | Discriminación | 9 |
| Chisme | 14 | Chisme | 14 |
| Otro, cual | 0 | Otro, cual | 0 |




En la matriz de cierre del año 2019 se determina que el conflicto más recurrente es la agresión verbal, se manifiesta a través de insultos, burlas y apodos ofensivos. Según el documento, estas problemáticas se presentan por el inadecuado manejo de las emociones; es decir, comienza como un juego y va escalonando en situaciones de conflicto, las cuales tienen directa relación con las pautas de crianza y el ejemplo recibido en el hogar, lo que conlleva a que los estudiantes, sobre todo los de primaria se apropien del uso de malas palabras como algo cotidiano y normal.

Entre los estudiantes de bachillerato se evidencia que el conflicto con mayor relevancia también es la agresión verbal, la cual se genera por la dificultad en la autorregulación de los estudiantes, específicamente desde el autocontrol en el manejo adecuado de sus emociones en especial «la ira», por la envidia y los celos, por lo tanto, ante cualquier circunstancia explotan desmedidamente contra el compañero, generando dolor, rencor y deseos de venganza que los lleva a tener una concepción inadecuada del manejo de conflictos. (Ríos Arévalo, 2019).

Los jóvenes estudiantes de la Isla del Sol, en el contexto de pandemia, han tenido que guardar un confinamiento que pone a prueba las relaciones familiares. Es un reencuentro con los padres, en algunos casos, de familia monoparental, con uno de ellos, con hermanos, y familia extendida, como los abuelos, que reta la convivencia no sólo intergeneracional, sino también el uso de recursos y territorios dentro del espacio que se habita. De alguna manera, asistir a la Institución Educativa constituía una válvula de escape, una oportunidad para habitar otro espacio, y un tanque de oxígeno para sobrellevar los encuentros y desencuentros con la familia, además de una oportunidad para socializar y convivir con sus contemporáneos.

### Tabla 12: Matriz de cierre 2020

Justamente antes de empezar el confinamiento, se logró llevar a cabo el cierre de esta fase mediante actividades presenciales, de formación y de sensibilización. El estudio y análisis de estos datos y la socialización de estos resultados constituyó un insumo importante para la realización posterior del sociodrama radial y de la comprensión general de la presente investigación. El balance se sintetiza en la siguiente tabla.

| ACTIVIDAD | # DE ENCUENTROS | DESCRIPCIÓN |
|---|---|---|
| Presenciales | 3 | Hasta marzo 15 del año 2020 se llevaron a cabo dos encuentros de la fase de encuadre, uno dirigido a directivos y otro con el grupo de gestores para proyectar la línea metodológica a desarrollar en el 2020 además de proyectar el cronograma de actividades. Se realizó una jornada de conciliación con el apoyo de los gestores |
| **MODALIDAD VIRTUAL** | | |
| Formación | 7 | Se desarrolla la línea 3 Hermes con espíritu emprendedor Cuyo objetivo es fortalecer las habilidades y capacidades de los estudiantes mediadores (2 encuentros formativos), además promover el espíritu emprendedor 5 encuentros). |
| Sensibilización | 1 | Se realizó sensibilización a docentes “El arte de ser docente”, con el apoyo de la coordinadora de convivencia. |
| Fortalecimiento Equipo Tutor | 1 | Encuentros de planeación y fortalecimiento con docentes tutores. Se socializó el portafolio de servicios y se generan acuerdos para la continuidad del proceso ene l segundo semestre. |

### Tabla 13: Participantes 2020

| ACTORES | # PARTICIPANTES |
|---|---|
| Estudiantes gestores | 2 |
| Padres de familia | 0 |
| Docentes tutores | 1 |

### Tabla 14: Consolidado 2020

| ÍTEM | N°. |
|---|---|
| Jornadas | 1 |
| Casos | 56 casos – Situación tipo 1 |
| Usuarios | 113 |
| Verificación | 0 |

**Tabla 15: Análisis DOFA 2020**

La entrada del confinamiento por emergencia sanitaria global, debido a la Covid-19 cambió las dinámicas generales en la institución. Se vislumbran nuevos retos para el retorno en postpandemia. Sin embargo, la ruptura generada por el encierro viró el análisis relacional hacia la reflexión al interior de las familias.

| **POSITIVOS** | | **NEGATIVOS** | |
|---|---|---|---|
| **FORTALEZAS (Beneficios)** | Se continuó con el trabajo dada la contingencia del Covid -19. | **DEBILIDADES** | Durante la formación se presentaron dificultades de conectividad, acceso a internet o dispositivos para conectarse a los encuentros sincrónicos. |
| | La disposición de algunos miembros de la comunidad educativa para apoyar el programa dadas las múltiples circunstancias del año 2020. | | Las diversas circunstancias del año 2020 de carácter social, económico, etc., que no posibilitaron que todos los miembros de la comunidad educativa participarán del programa. |
| **OPORTUNIDADES (Aprendizajes)** | La realidad virtual en un entorno dinámico y complejo se convirtió una oportunidad de aprendizaje, acercamiento y reflexión de los conciliadores/ mediadores. | **AMENAZAS** | Falta de acceso de la comunidad educativa a recursos tecnológicos (Computador, Internet, etc.). |
| | Adaptabilidad y motivación de los gestores para continuar participando en modalidad virtual pese a las dificultades de conectividad. | | |
| | La articulación del programa con asignaturas que incentiven el emprendimiento juvenil. | | Tiempo y voluntad del personal docente para realizar la articulación con los emprendimientos juveniles. |

## Sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias del programa de convivencia estudiantil – Hermes fue el método empleado para el cumplimiento del segundo objetivo específico, se realizó en tres fases. La primera fase, la planificación se desarrolló a través de: Una línea del tiempo, descripción de la

experiencia, definición de las categorías conceptuales e identificación de los agentes claves de la experiencia. La segunda fase, la ejecución se realizó por medio de la reconstrucción de la historia, en la cual se hizo un análisis documental, se desarrollaron grupos focales con los estudiantes de grado once y entrevistas semiestructuradas a diferentes miembros de la comunidad educativa, quienes compartieron su percepción del programa. Una vez obtenida toda la información, en la fase final de esta etapa se clasificó la información y se procedió a su respectivo análisis cualicuantitativo. La tercera fase, la interpretación se realizó mediante la socialización de las conclusiones y presentación de los resultados a los estudiantes y el consejo académico de la Institución.

## Fase 1 – Planificación

### ¿Qué sabemos de lo que hicimos?

En el colegio Isla del Sol el programa Hermes inicio formalmente en el año 2016 acorde a las fases descrita en la siguiente ilustración:

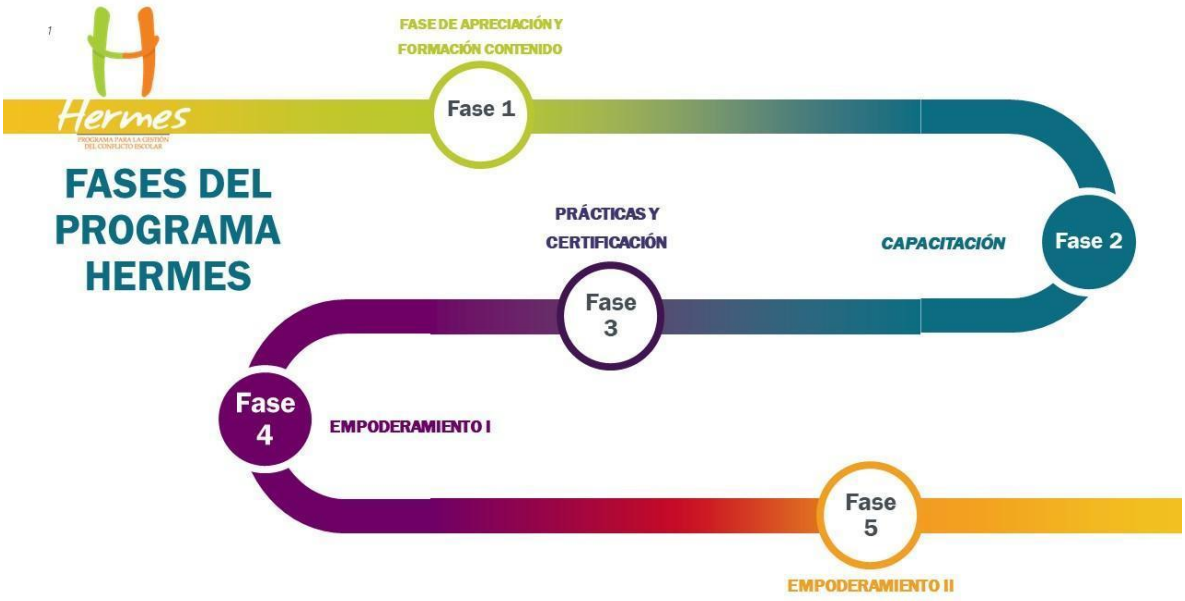



*Ilustración 3: Fases del programa Hermes*

*Fuente: elaboración propia*

El programa Hermes se desarrolla en las instituciones educativas bajo cinco fases: Fase de apreciación y formación de contenido, capacitación, prácticas y certificación, y empoderamiento I y II. La primera fase, se divide en seis talleres sobre diversos temas (manejo de las emociones, conflicto y reconocimiento del contexto), tiene como objetivo conocer a la Institución educativa para ir perfilando a los futuros gestores y generar espacios de reflexión en torno al contexto de la Institución, las causas del conflicto, entre otros. La segunda fase relacionada con la capacitación, se desarrolla con el objetivo de reconocer con los estudiantes las competencias ciudadanas. La fase tres se centra en la conciliación y el rol que el estudiante ocupa en el ejercicio de gestor. Finalmente, las fases de empoderamiento I y II, consisten en "(…) generar acciones para el fortalecimiento y reconocimiento del programa Hermes", dentro de las acciones están la implementación de proyectos pedagógicos que promuevan la sana convivencia y contribuyan a la transformación social y cultura de paz. (Cámara de Comercio de

Bogotá) Sin embargo, el programa promueve la autogestión dentro de las instituciones, es decir, que cada colegio tiene la autonomía para trabajar en pro de la sana convivencia de la manera que considere mejor. En el manual de convivencia del colegio Isla del Sol, el programa Hermes está estipulado como un mecanismo de conciliación escolar dentro de los protocolos de atención a las situaciones Tipo I. El colegio Isla del Sol ya cumplió con las cinco fases.

## ¿En qué contexto se dio el proceso?

Desde la localidad sexta de Bogotá (Tunjuelito), se contextualiza la experiencia en una zona aledaña a la cuenca del rio Tunjuelito, la cual se ve afectada por la contaminación que generan varias fábricas y empresas de la industria del calzado y otros sectores económicos.

El programa Hermes es una iniciativa de la Cámara de Comercio de Bogotá, que contribuye a la sana convivencia y manejo del conflicto a "a partir de los métodos alternativos de solución de controversias (MASC)." (Cámara de comercio de Bogotá, 2021). En el colegio Isla del Sol, pese a las dificultades de orden logístico el programa ha tenido un impacto positivo, puesto que ha contribuido significativamente en el mejoramiento del clima escolar y en la disminución de casos que pasan al comité de convivencia.

## ¿Para qué queremos sistematizar?

La sistematización está planteada como un objetivo específico para favorecer el planteamiento de acciones educomunicativas que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos.

## ¿Por qué se sistematiza esa experiencia?

Sistematizar la experiencia sobre el programa Hermes, resulta un ejercicio conveniente teniendo en cuenta que es un programa que contribuye al mejoramiento del clima escolar, por lo tanto, mejora la convivencia en el colegio y genera un espacio óptimo para el desarrollo de los aprendizajes y conocimientos que se transmiten en la escuela.

### ¿Qué experiencias queremos sistematizar?

La experiencia que se sistematizó fue el Programa para la convivencia escolar – Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá en la Institución Educativa Distrital Isla del Sol, durante los años 2016 hasta 2020.

### ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?

El eje temático de la sistematización fue la contribución del programa a la convivencia estudiantil y la percepción de la comunidad educativa en torno a él. Con respecto a la caracterización educomunicativa, a partir de esta información, se genera la idea de trabajar con los estudiantes en la producción de podcast, aprovechando el potencial del lenguaje sonoro, para contar aquello que el mismo programa no ha contado.

### Identifique los agentes involucrados en la experiencia

Los agentes de la sistematización se dividen en dos: internos y externos.

Los agentes internos lo componen en su mayoría estudiantes de los cursos 1101 y 1102 de la jornada única del colegio Isla del Sol, docentes y directivos docentes. En cuanto a los agentes

externos, resultaron claves las percepciones de las asesoras del programa para el colegio de la Cámara de Comercio de Bogotá.

## Fase 2 – Ejecución

### Grupo focal 1: "Construyendo el yo"

En la fase 2 se realizó el primer grupo focal, el cual se titula *"Construyendo el yo"*. Las temáticas esenciales fueron la autoestima y el proyecto de vida, dado que gran parte de los conflictos que tienen los sujetos cuando están en comunidad parten de dilemas interiores que los sujetos exteriorizan al relacionarse con el otro.

El grupo focal se dividió en dos momentos, el primero buscaba indagar sobre aspectos de la autoestima de los estudiantes y el segundo se centró en aspectos del proyecto de vida de los estudiantes como los intereses, pasiones, metas, estrategias para lograrlas, planes alternativos para cumplir los sueños y la red de apoyo que necesitarían para obtener los resultados esperados.

La metodología del grupo focal fue participativa, ya que se buscaba todo el tiempo la interacción de los estudiantes a través de diversas herramientas digitales.

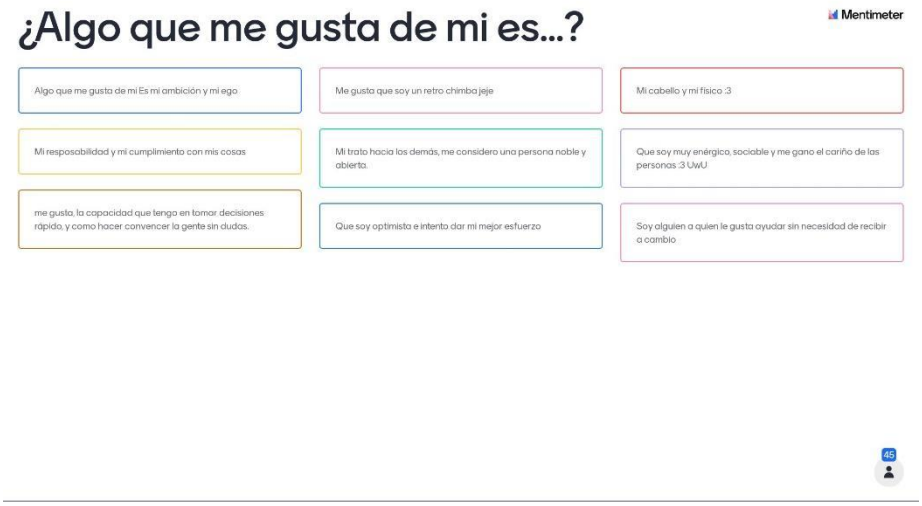



*Ilustración 7: Grupo focal # 1 - Algo que me gusta de mi es...*

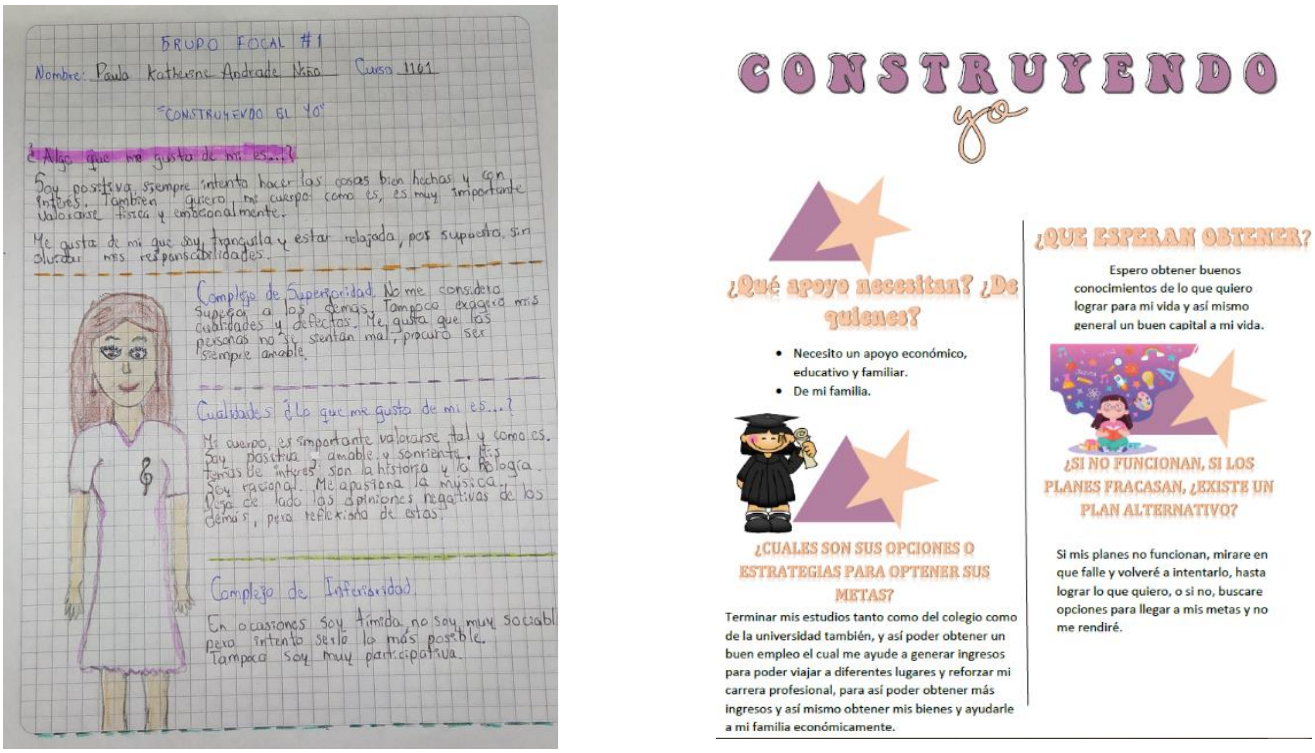


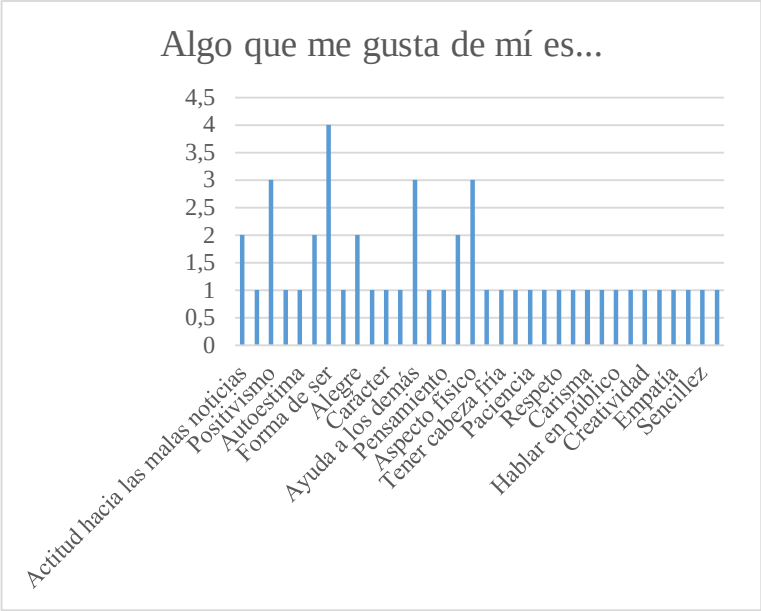

*Ilustración 8: Grupo focal # 1 - Actividades de estudiantes*

Una vez los estudiantes realizaron la actividad propuesta en el grupo focal, se analizó la información de manera cualicuantitativa y se pudo establecer lo siguiente:

### Tabla 16: ¿Algo que me gusta de mí es...? - 1101

Dentro de la fase dos se pregunta a los estudiantes de Undécimo sobre un aspecto personal, de su propia identidad que sea de su agrado. Los jóvenes dan valor a aspectos de la personalidad como forma de ser y optimismo.

| Algo que me gusta de mi | Frecuencia |
|---|---|
| Actitud hacia las malas noticias | 2 |
| Imaginación | 1 |
| Positivismo | 3 |
| Perfeccionista | 1 |
| Autoestima | 1 |
| Tranquilidad | 2 |
| Forma de ser | 4 |
| Buen amigo | 1 |
| Alegre | 2 |
| Manera de vestir | 1 |
| Carácter | 1 |
| Responsable | 1 |
| Ayuda a los demás | 3 |
| Ayuda a los animales | 1 |
| Pensamiento | 1 |
| Honestidad | 2 |
| Aspecto físico | 3 |
| Nobleza | 1 |
| Tener cabeza fría | 1 |
| La felicidad | 1 |
| Paciencia | 1 |



| | |
|---|---|
| Optimismo | 1 |
| Respeto | 1 |
| Aceptar los errores | 1 |
| Carisma | 1 |
| Siempre querer más | 1 |
| Hablar en público | 1 |
| Ver más allá | 1 |
| Creatividad | 1 |
| Bondad | 1 |
| Empatía | 1 |
| Sinceridad | 1 |
| Sencillez | 1 |
| Amabilidad | 1 |

En la tabla 16 del curso 1101 correspondiente a la primera pregunta del grupo focal 1, se puede evidenciar que los tres aspectos que a los estudiantes les gusta más de ellos son relacionados con la forma de ser, la capacidad de ayudar a los demás y rasgos del aspecto físico, los cuáles van desde la altura, hasta el pelo y las uñas. Esta pregunta se realizó teniendo en cuenta que muchos de los conflictos que los estudiantes presentan en la escuela tienen un trasfondo en los aspectos más personales del ser que se manifiestan de manera más inmediata en los rasgos de la personalidad y el comportamiento de los individuos.

**Tabla 17: ¿Algo que me gusta de mí es...? – 1102**

| Algo que me gusta de mi | Frecuencia |
|---|---|
| Aspecto físico | 4 |
| Autoestima alta | 1 |
| Ayuda a las personas | 2 |
| Conocimientos específicos | 2 |
| Ganas de salir adelante | 1 |
| Manera de pensar | 1 |
| Manera de resolver los problemas | 2 |
| NR | 3 |
| Personalidad | 20 |
| Todo | 1 |
| **Total** | **37** |

**Fuente:** Elaboración propia

Para el caso de curso 1102, más de la mitad de los estudiantes refieren que se sienten a gusto con su personalidad, lo cual indica que la personalidad resulta un factor determinante en las preferencias del individuo, sin embargo, no deja de llamar la atención el hecho que en una segunda instancia el 8,1% de los estudiantes no tengan claridad con respecto a los aspectos que más les agradan de ellos mismos, aunque teniendo en cuenta la población sujeto de estudio no es una señal de alarma puesto que en esta época de la vida es normal que las incertidumbres tengan protagonismo.

### Tabla 18: Complejo de superioridad

En ciertos casos, la tensión entre ser superior o inferior presenta desafíos tanto para los estudiantes como para los maestros: tener aptitudes para las matemáticas se ha identificado como uno de los componentes para una idea de superioridad frente al grupo. Otros aspectos están relacionados con la personalidad y los valores. Por ejemplo, capacidad de introspección para reconocer los errores, nobleza para pedir disculpas, empatía y compasión frente a los demás.

**1101** **1102**

| Complejo de superioridad | Frecuencia |
|---|---|
| Aptitud para las matemáticas | 1 |
| Actitudes negativas | 1 |
| Alta autoestima | 1 |
| Amabilidad | 1 |
| Dificultad en pedir disculpas | 1 |
| No respetar otras opiniones | 1 |
| No tiene | 2 |
| NR | 8 |
| Perfeccionismo | 1 |
| Positivismo | 1 |
| Responsabilidad | 1 |
| Visionario | 1 |
| **Complejo de superioridad** | **Frecuencia** |
| Alta autoestima | 3 |
| Altanería | 1 |
| Egocéntrico | 2 |
| Envidioso | 1 |
| No escuchar | 1 |
| No lo sabe | 2 |
| NR | 10 |
| Orgulloso | 1 |
| Relajado | 1 |
| Resaltar por encima de los demás | 1 |
| Tener siempre la razón | 1 |

**Fuente:** Elaboración propia

En la tabla 18 de los dos cursos, en la cual se abordó el tema correspondiente a los complejos de superioridad, existe un común denominador en las respuestas de los estudiantes, puesto que en ambos casos la opción que presenta una mayor

La de mayor Frecuencia es: No responde, lo cual nos permite inferir dos cosas: la primera, es que los estudiantes no tienen clara la noción de complejo de superioridad, motivo por el cual no respondieron; y la segunda, es que los estudiantes prefieren no referirse al tema, ya que en muchas ocasiones no es un asunto del cual se pueda hablar con naturalidad o fácil asimilación. Por otra parte, difieren los datos con respecto a la segunda variable con mayor frecuencia, ya que en el curso 1101 los estudiantes afirmaron no tener ningún complejo de superioridad, mientras que, en 1102, los estudiantes afirmaron que su complejo de superioridad es la alta autoestima y tercer lugar expresaron ser egocéntricos, lo que tiene directa relación la respuesta anterior.

## Tabla 19: Cualidades

**La lista de cualidades despiertan la esperanza y el optimismo frente a la posibilidad de dar mejor trámites a los conflictos y se potencian como factores a favor de estrategias educomunicativas más exitosas. Es con esta cualidades de los jóvenes que se pueden fabricar las experiencias de educomunicación para lograr mejores resultados para la convivencia.**

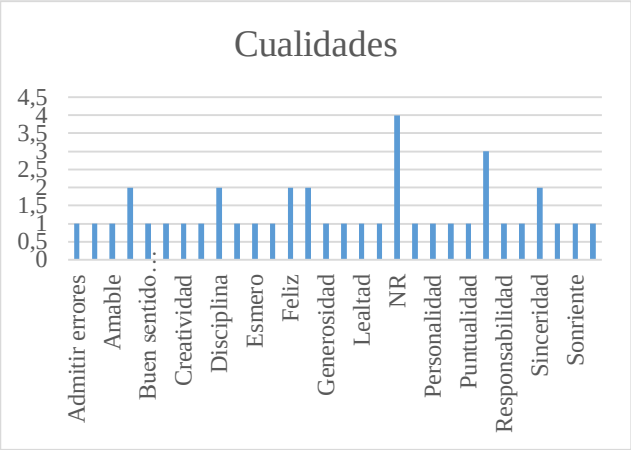
**1101**

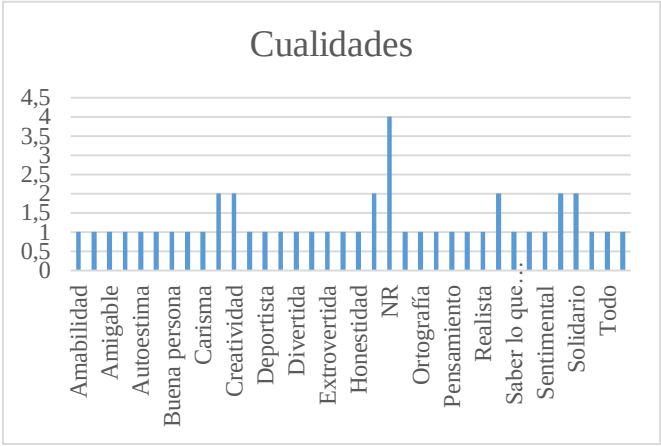
| Cualidades | Frecuencia |
|---|---|
| Admitir errores | 1 |
| Alegre | 1 |
| Amable | 1 |
| Aspectos físicos | 2 |
| Buen sentido del humor | 1 |
| Buena persona | 1 |
| Creatividad | 1 |
| Deporte | 1 |
| Disciplina | 2 |
| Escucha | 1 |
| Esmero | 1 |
| Expresivo | 1 |
| Feliz | 2 |
| Ganas de aprender | 2 |
| Generosidad | 1 |
| Higiene | 1 |
| Lealtad | 1 |
| No es problemático | 1 |
| NR | 4 |
| Pensamiento | 1 |
| Personalidad | 1 |
| Positiva | 1 |
| Puntualidad | 1 |
| Respetuoso | 3 |
| Responsabilidad | 1 |
| Sencillez | 1 |
| Sinceridad | 2 |
| Solidario | 1 |
| Sonriente | 1 |
| Valiente | 1 |

**1102**

| Cualidades | Frecuencia |
|---|---|
| Amabilidad | 1 |
| Ambición | 1 |
| Amigable | 1 |
| Aspecto físico | 1 |
| Autoestima | 1 |
| Baile | 1 |
| Buena persona | 1 |
| Capacidad de afrontar los problemas | 1 |
| Carisma | 1 |
| Confiable | 2 |
| Creatividad | 2 |
| Dedicación | 1 |
| Deportista | 1 |
| Disciplina | 1 |
| Divertida | 1 |
| Ego | 1 |
| Extrovertida | 1 |

| | |
|---|---|
| Fidelidad | 1 |
| Honestidad | 1 |
| Independencia | 2 |
| NR | 4 |
| Organizada | 1 |




**Fuente:** Elaboración propia

En la tabla 19 en relación a las cualidades, en ambos cursos la variable con mayor frecuencia correspondió a: No responde, lo cual puede indicar que los estudiantes prefieren no referirse a sus cualidades, bien sea porque no las tienen claras o porque prefieren guardar el análisis de sus

virtudes para sí mismos. La segunda variable para ambos casos si presenta diferencias considerables, ya que, en 1101, la variable fue el ser respetuoso, seguido de la sinceridad, ganas de aprender, la felicidad y los aspectos físicos, a comparación de 1102, curso en el cual la tendencia de la segunda variable con mayor frecuencia es igual en las cualidades relacionadas con la confianza, creatividad, independencia, responsabilidad, entre otros.

**Tabla 20: Complejo de inferioridad**

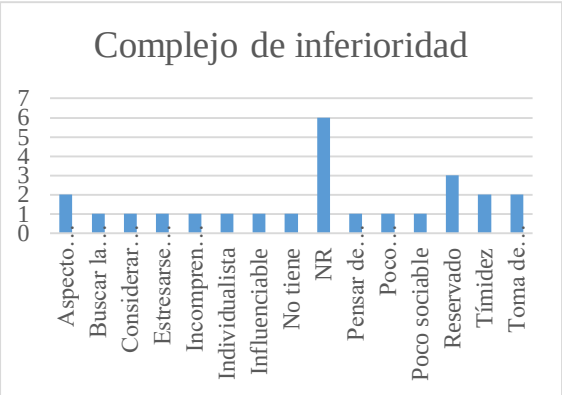
| **1101** | **1102** |
|---|---|

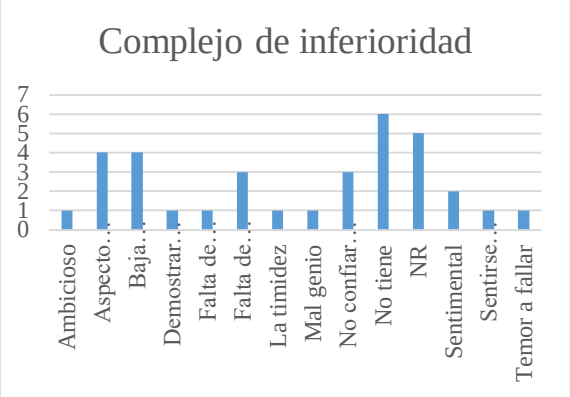
Frente a la construcción de su lugar dentro de la jerarquía social, los aspectos que pueden influir para sentirse mejor ubicado y aceptado por el grupo asuntos relacionado con el aspecto físico y con la personalidad de cada individuo.

| **Complejo de inferioridad** | **Frecuencia** |
|---|---|
| Aspecto físico | 2 |
| Buscar la aprobación de los demás | 1 |
| Considerar que la mayoría de cosas son inútiles | 1 |
| Estresarse fácilmente | 1 |
| Incomprendido | 1 |
| Individualista | 1 |
| Influenciable | 1 |
| No tiene | 1 |
| NR | 6 |
| Pensar de más | 1 |
| Poco participativa | 1 |
| Poco sociable | 1 |
| Reservado | 3 |
| Timidez | 2 |
| Toma de decisiones | 2 |

| **Complejo de inferioridad** | **Frecuencia** |
|---|---|
| Ambicioso | 1 |
| Aspecto físico | 4 |
| Baja autoestima | 4 |
| Demostrar los sentimientos | 1 |
| Falta de confianza | 1 |

| | |
|---|---|
| Falta de entendimiento | 3 |
| La timidez | 1 |
| Mal genio | 1 |
| No confiar en sí mismo/a | 3 |
| No tiene | 6 |
| NR | 5 |
| Sentimental | 2 |
| Sentirse mal con el mismo | 1 |
| Temor a fallar | 1 |
| | |




**Fuente:** Elaboración propia

En la tabla 20 se puede observar que los complejos de inferioridad en ambos cursos fue una variable que no tuvo respuesta, en 1101 fue la que obtuvo el mayor porcentaje, mientras que, en 1102 fue la variable con mayor frecuencia, lo anterior se puede interpretar como una señal de

que los estudiantes desconocen este tema, o que al igual que los complejos de superioridad, prefieren no referirse a ellos, sin embargo, en el curso 1102 la variable con mayor frecuencia hace alusión a que los estudiantes no tienen ningún complejo de inferioridad, caso contrario a 1101, en el cual los estudiantes afirman que uno de sus complejos de inferioridad es ser reservados.

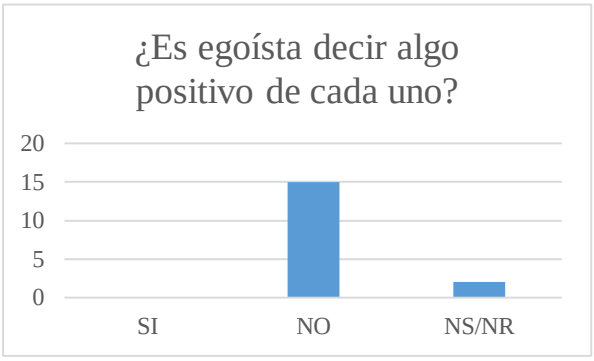
**Tabla 21: ¿Es egoísta decir algo positivo de cada uno?**

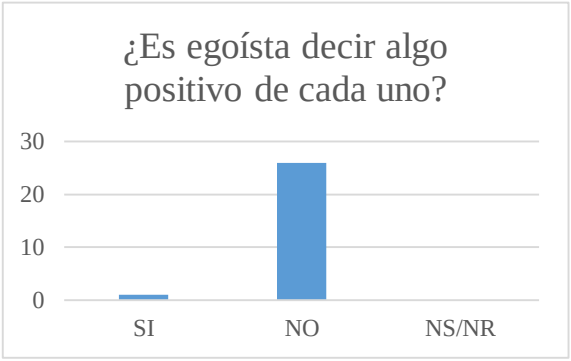
**1101**

| ¿Es egoísta decir algo positivo de cada uno? | Frecuencia |
|---|---|
| SI | 0 |
| NO | 15 |
| NS/NR | 2 |
| **Total** | 17 |

**1102**

| ¿Es egoísta decir algo positivo de cada uno? | Frecuencia |
|---|---|
| SI | 1 |
| NO | 26 |
| NS/NR | 0 |
| **Total** | **27** |




**Fuente:** Elaboración propia

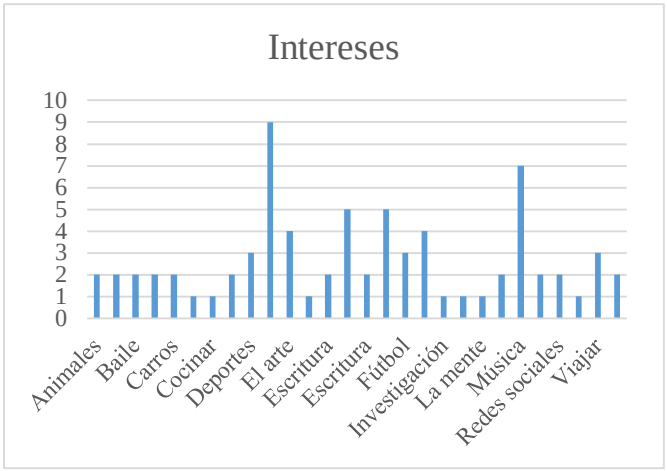
En la tabla 21, la cual da cuenta de la respuesta a la pregunta ¿Es egoísta decir algo positivo de cada uno?, se pudo establecer que para la mayoría de los estudiantes de ambos cursos no es egoísta decir cosas positivas de cada uno. Las cifras difieren en cuanto a que en 1101 la segunda variable con mayor frecuencia es No sabe/ No responde, mientras que en 1102 solo un estudiante afirmó que si es egoísta decir algo positivo de cada uno.

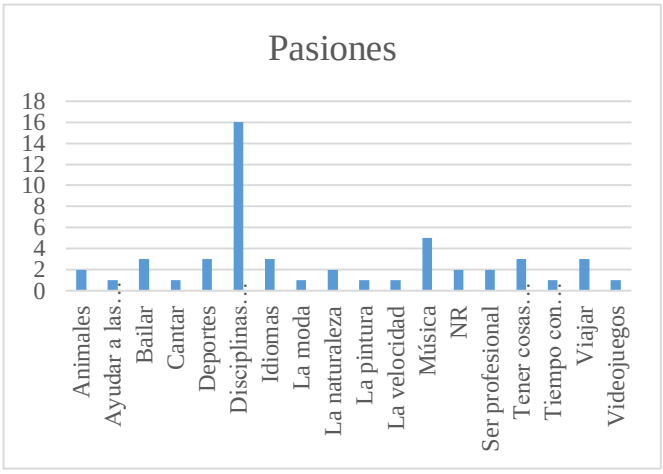
### Tabla 22: Intereses y pasiones 1101

Esta tabla permite identificar los intereses de los jóvenes y aquello que más los motiva y conecta con su "ethos", con sus actividades favoritas y sus pasiones deportivas, entre otros aspectos.

| Intereses | Frecuencia |
|---|---|
| Animales | 2 |
| Ayudar a las personas | 2 |
| Baile | 2 |
| Cantar | 2 |
| Carros | 2 |
| Casas | 1 |
| Cocinar | 1 |
| Cosmetología | 2 |
| Deportes | 3 |
| Disciplinas concretas | 9 |
| El arte | 4 |
| El medio ambiente | 1 |
| Escritura | 2 |
| Estudiar | 5 |
| Escritura | 2 |
| Estudiar | 5 |
| Fútbol | 3 |
| Idiomas | 4 |
| Investigación | 1 |
| Justicia | 1 |
| La mente | 1 |
| La moda | 2 |
| Música | 7 |
| NR | 2 |
| Redes sociales | 2 |
| Trabajar | 1 |

| Viajar | 3 |
|---|---|
| **Pasiones** | **Frecuencia** |
| Animales | 2 |
| Ayudar a las personas | 1 |
| Bailar | 3 |
| Cantar | 1 |
| Deportes | 3 |
| Disciplinas concretas | 16 |
| Idiomas | 3 |
| La moda | 1 |
| La naturaleza | 2 |
| La pintura | 1 |
| La velocidad | 1 |
| Música | 5 |
| NR | 2 |
| Ser profesional | 2 |
| Tener cosas propias | 3 |
| Tiempo con amigos | 1 |
| Viajar | 3 |
| Videojuegos | 1 |




**Fuente:** Elaboración propia

En la tabla 22 se pudo establecer con claridad los intereses y pasiones del curso 1101, siendo la mayor variable de los intereses y las pasiones las disciplinas concretas que van desde la bilogía, la historia, la medicina natural, la contaduría, la arquitectura, el diseño y la fotografía. En un segundo lugar en ambos casos se encuentra la música. Difieren en los datos la tercera variable con mayor frecuencia de los intereses y las pasiones. En los intereses son: el estudio, los idiomas y el arte. Mientras que, en las pasiones son: el baile, los deportes, los

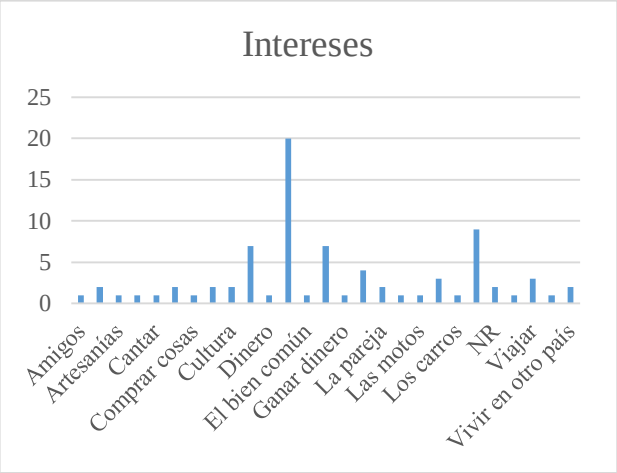
videojuegos, viajar y tener cosas propias. De ello se puede inferir que en cuanto a los intereses los estudiantes se enfocan menos en las actividades de ocio y más en las académicas, distinto a las pasiones, en las cuales el ocio si cobra una importancia considerable.

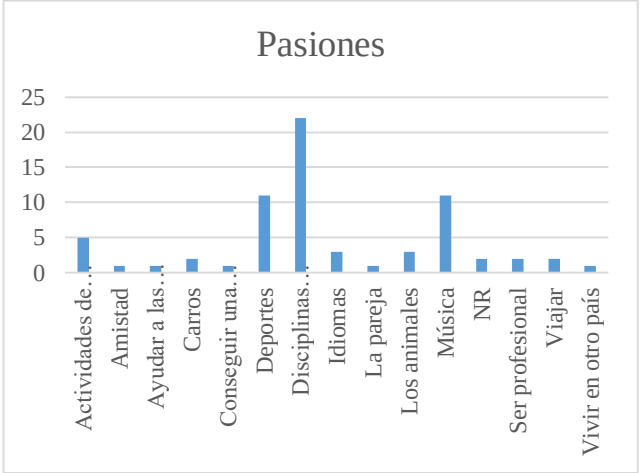
**Tabla 23: Intereses y pasiones 1102**

| Pasiones | Frecuencia |
|---|---|
| Actividades de ocio | 5 |
| Amistad | 1 |
| Ayudar a las personas | 1 |
| Carros | 2 |
| Conseguir una beca | 1 |
| Deportes | 11 |
| Disciplinas concretas | 22 |
| Idiomas | 3 |
| La pareja | 1 |
| Los animales | 3 |
| Música | 11 |
| NR | 2 |
| Ser profesional | 2 |
| Viajar | 2 |
| Vivir en otro país | 1 |

| Intereses | Frecuencia |
|---|---|
| Amigos | 1 |
| Animales | 2 |
| Artesanías | 1 |
| Buen trabajo | 1 |
| Cantar | 1 |
| Carros | 2 |
| Comprar cosas | 1 |
| Conciencia de país | 2 |
| Cultura | 2 |
| Deportes | 7 |
| Dinero | 1 |
| Disciplinas concretas | 20 |
| El bien común | 1 |
| Estudiar | 7 |

| | |
|---|---|
| Ganar dinero | 1 |
| Idiomas | 4 |
| La pareja | 2 |
| Las manualidades | 1 |
| Las motos | 1 |
| Leer | 3 |
| Los carros | 1 |
| Música | 9 |
| NR | 2 |
| Ver series | 1 |
| Viajar | 3 |
| Videojuegos | 1 |
| Vivir en otro país | 2 |



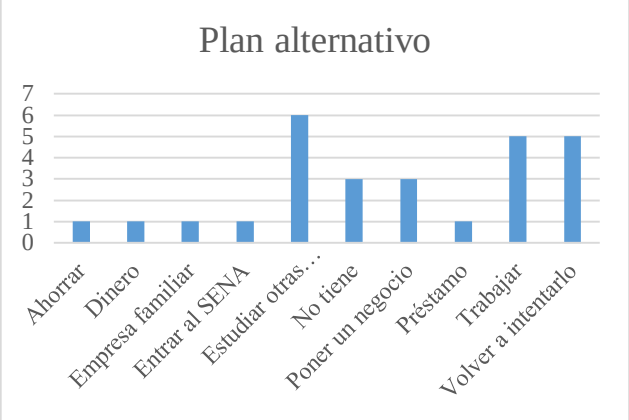

**Fuente:** Elaboración propia

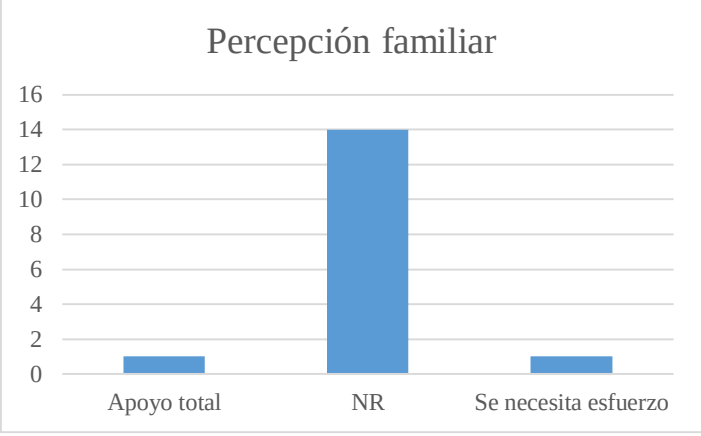
En la tabla 23 de 1102, se repiten en los intereses y las pasiones el comportamiento de los datos de 1101, dado que las disciplinas concretas son la variable con mayor frecuencia en ambos casos. En este curso las disciplinas concretas van desde la ingeniería civil, el derecho, las matemáticas, la gastronomía, la medicina forense, veterinaria, la bilogía, la economía,

aviación hasta las ciencias sociales, el diseño gráfico y arte. La segunda variable con mayor frecuencia es la música y los deportes, seguidos de los idiomas y las actividades de ocio.

## Tabla 24: Proyecto de vida 1101

| Apoyo ¿De quiénes? | Frecuencia | ¿Qué esperan obtener? | Frecuencia | Estrategias | Frecuencia | Plan alternativo | Frecuencia | Percepción familiar | Frecuencia |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Amigos | 1 | Aprender nuevos idiomas | 1 | Ahorrar | 1 | Ahorrar | 1 | Apoyo total | 1 |
| Económico | 5 | Cumplir los sueños | 2 | Apoyo financiero de la familia | 1 | Dinero | 1 | NR | 14 |
| Emocional | 1 | Entretener a la gente | 1 | Buen puntaje en el ICFES | 1 | Empresa familiar | 1 | Se necesita esfuerzo | 1 |
| Estado | 1 | Estudiar en el SENA | 1 | Dedicación | 5 | Entrar al SENA | 1 | | |
| Familia | 14 | Éxito | 3 | Entrenamiento | 1 | Estudiar otras cosas | 6 | | |
| Hermanos | 1 | Felicidad | 1 | Estudiar | 11 | No tiene | 3 | | |
| Mamá | 3 | La independencia | 1 | Ganar dinero | 1 | Poner un negocio | 3 | | |
| Moral | 1 | Resultados | 1 | Negocio propio | 3 | Préstamo | 1 | | |
| Pareja | 1 | Ser alguien importante | 1 | Obtener una beca | 1 | Trabajar | 5 | | |
| Personas del stream | 1 | Ser bachiller | 1 | Tener fama | 1 | Volver a intentarlo | 5 | | |
| Profesores | 1 | Tener recursos | 3 | Trabajar | 6 | | | | |
| Propio | 1 | Tener una carrera | 7 | | | | | | |
| Psicológico | 1 | Tener una familia | 2 | | | | | | |
| Amigos | 1 | Tener varias carreras | 1 | | | | | | |
| | | Trabajo | 3 | | | | | | |
| | | Tranquilidad | 1 | | | | | | |
| | | Viajar | 2 | | | | | | |



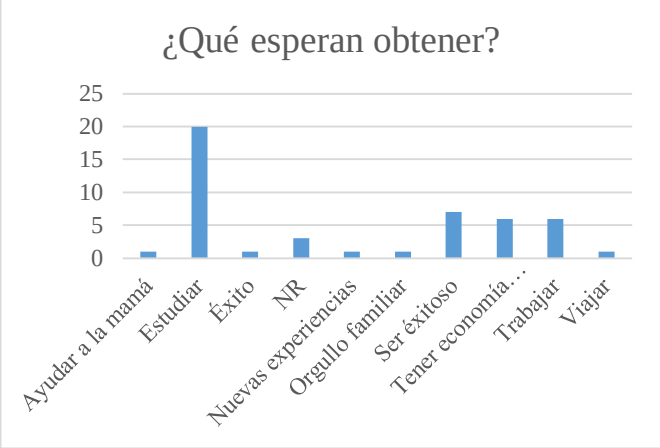

**Fuente:** Elaboración propia

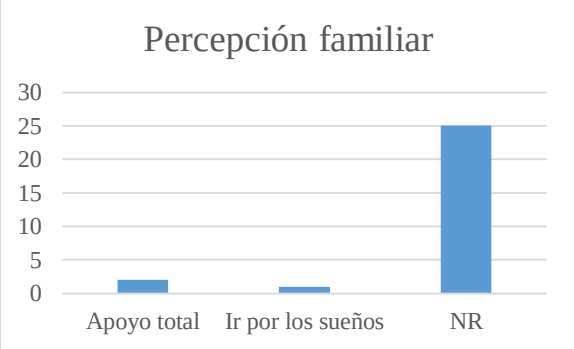
En la tabla 24 se puede observar que las principales ambiciones de los estudiantes de 1101 son relacionadas con la academia, ya que en la pregunta ¿Qué esperan obtener? el 21,9% respondió, tener una carrera, lo cual resulta congruente con los resultados sobre las estrategias que tienen para alcanzar esos resultados, puesto que como estrategia principal los estudiantes

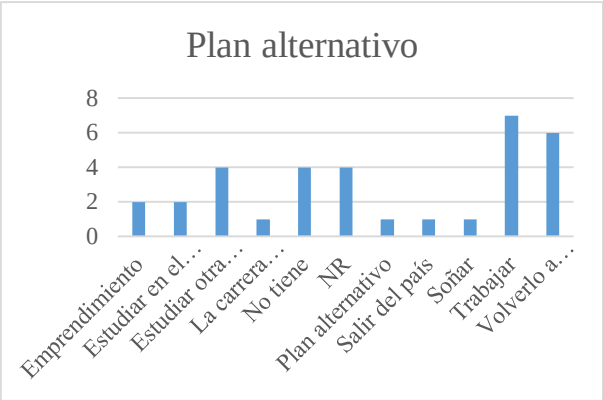
señalaron, estudiar. Por otra parte, cuando se indago sobre el apoyo que necesitan para alcanzar esas metas la respuesta con la frecuencia más alta fue la familia, seguida del apoyo económico, lo que resulta una variable que no genera sorpresa teniendo en cuenta que la mayoría de la población sujeto de estudio pertenece a los estratos 1, 2 y 3, motivo por el cual el tema del dinero es un asunto que genera más incertidumbres que certezas. Como plan alternativo, en caso de que el plan A llegue a fallar, los estudiantes consideraron que las opciones más válidas están entre estudiar otras cosas, trabajar o volver a intentarlo. Finalmente, en cuanto a la percepción de los familiares sobre su proyecto de vida, el 87,5% de los estudiantes decidió no responder a la pregunta, lo anterior se puede interpretar de tres maneras: la primera haciendo una lectura del contexto, el cual se caracteriza por tener una población donde las familias poseen tiempo limitado para sus hijos ya que trabajan durante todo el día; segundo, son disfuncionales, ya que muchos de los estudiantes están bajo custodia de familiares diferentes a los padres, como sus tíos, hermanos o abuelos e incluso el ICBF. La última interpretación, es relacionada con la falta de comunicación que los estudiantes tienen con sus acudientes y/o cuidadores, pese a necesitar el apoyo de sus familias prefieren mantener en hermetismo sus planes.

## Tabla 25: Proyecto de vida 1102

| Apoyo ¿De quiénes? | Frecuencia | ¿Qué esperan obtener? | Frecuencia | Estrategias | Frecuencia | Plan alternativo | Frecuencia | Percepción familiar | Frecuencia |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Amigos | 3 | Ayudar a la mamá | 1 | Alto puntaje en el ICFES | 1 | Emprendimiento | 2 | Apoyo total | 2 |
| Apoyo propio | 1 | Estudiar | 20 | Confianza | 2 | Estudiar en el SENA | 2 | Ir por los sueños | 1 |
| Económico | 14 | Éxito | 1 | Disciplina | 8 | Estudiar otra cosa | 4 | NR | 25 |
| Educativo | 1 | NR | 3 | Estudiar | 15 | La carrera militar | 1 | | |
| Emocional | 5 | Nuevas experiencias | 1 | No rendirse | 4 | No tiene | 4 | | |
| Familia | 17 | Orgullo familiar | 1 | NR | 3 | NR | 4 | | |
| Hermanos | 1 | Ser exitoso | 7 | Tener un apartamento | 1 | Plan alternativo | 1 | | |
| Mamá | 3 | Tener economía estable | 6 | Trabajar | 9 | Salir del país | 1 | | |
| Moral | 3 | Trabajar | 6 | Vivir en otro país | 2 | Soñar | 1 | | |
| NR | 3 | Viajar | 1 | | | Trabajar | 7 | | |
| Padrinos | 1 | | | | | Volverlo a intentar | 6 | | |
| Papás | 2 | | | | | | | | |
| Pareja | 2 | | | | | | | | |
| Personas cercanas | 1 | | | | | | | | |






**Fuente:** Elaboración propia

Los datos en el curso 1102, en un primer momento no difieren mucho del grupo anterior, puesto que de igual manera tienen como pretensión inicial estudiar, después las variables con mayor frecuencia son ser exitoso, tener una economía estable y trabajar, está última resulta una variable que se repite con la misma frecuencia en ambos cursos, aspecto que no es ajeno a la población sujeto de estudio, puesto que muchos de ellos trabajan y estudian al mismo tiempo, actividad que también plantean con preponderancia como plan alternativo, en caso que el primero no les funcione. Para ello, contemplan que necesitan en primer lugar el apoyo de su familia y en segundo lugar apoyo económico, variables que también en este caso se presentan con la misma frecuencia que 1101. En cuanto a la percepción de los familiares, la variable no responde sigue siendo la frecuencia más alta, sin embargo, en este curso se observó una variable diferente, que corresponde a ir por los sueños.

Por último, es preciso aclarar que el total de los datos en cada una de las tablas es variable, puesto que las respuestas variaron según el número de estudiantes y el número de respuestas que cada uno de ellos dio para cada ítem. Además el primer grupo focal permitió poner en diálogo la individualidad de los estudiantes con su aspecto social, puesto que varios de

los conflictos frecuentes en el colegio, eran fruto de problemas internos de autoestima o demás complejos de los estudiantes que al entrar en contacto con los demás generaron muchos de los conflictos que los informes de la conflictividad escolar del programa Hermes describieron.

## Educomunicación en la Isla del Sol

En el Colegio Isla del Sol la palabra educomunicación no es muy conocida; no obstante, la educación constituye la razón de ser de esta Institución y la comunicación, aparte de ser un eje transversal en la vida de todos los seres humanos, también es una de las líneas de profundización del Colegio, junto con Diseño Gráfico. En concordancia, el Colegio tiene dentro de sus proyectos educativos institucionales: La Gaceta y la Emisora Estudiantil, los cuales promueven la participación de los niños y jóvenes de la Isla, puesto que ellos son los protagonistas de los medios escolares.

Empero, la comunicación en la Isla no solo se reduce a estos medios de comunicación escolares; también, existen diferentes canales por medio de los cuales los estudiantes tienen acceso a las últimas novedades de su colegio, dentro de los que se incluyen el blog escolar denominado Isla del Sol Interactiva y el Facebook – Orientación Isla del Sol, este último iniciativa de las orientadoras quienes evidenciaron la necesidad de interactuar con los estudiantes y los padres de familia a través de las redes sociales para estar al ritmo de la población isleña, caracterizados por una fuerte tendencia al universo digital, pese a las dificultades que muchos tienen de conectividad.

Lo digital en época de pandemia cobró gran importancia, puesto que la educación pasó de un momento a otro de ser presencial a no presencial. Tanto los estudiantes como docentes y directivos nos vimos abocados a transformar, no solo las dinámicas educativas, sino, también las de la vida

misma. Sin embargo, el sector de la educación, como muchos otros, no cesó actividades pese a estar limitados por las restricciones de la pandemia.

Al trasladarse la escuela a los hogares de cada individuo fueron muchas las dificultades, siendo la conectividad la que generó mayores inconvenientes, teniendo en cuenta las particularidades de la población del colegio Isla del Sol, las cuales no son ajenas a la violencia estructural del país. En este punto es importante traer a colación que la Isla del sol es un barrio en el cual convergen personas de diversos departamentos del país, entre los cuales se destacan Huila y Nariño, incluso otras nacionalidades, puesto que el fenómeno migratorio de venezolanos atrajo gran población de este país al territorio.

Las personas del barrio Isla del Sol en su mayoría son quienes luchan día a día por sobrevivir en una ciudad como Bogotá. Sortean la vida en el comercio formal e informal, donde en el trasegar de sus calles se observan puestos de comida y venta de diversos artículos. Sin embargo, el barrio no solo destaca por su comercio, también es conocido por la industria del calzado, donde existen varias microempresas que se dedican a la fabricación de este. Muchas familias de nuestros estudiantes se dedican desde altas horas del día, hasta pasado el ocaso, a cortar, guarnecer, moldear y juntar todas las piezas de los tenis y zapatos que terminan en los comercios de barrios como Venecia, Restrepo, entre otros.

Con la llegada de la virtualidad, la investigación tuvo un giro de 180° puesto que los grupos focales se realizaron a través de herramientas virtuales como Teams, Mentimeter, Coggle, Edmodo, entre otros, a fin de diseñar acciones educomunicativas que contribuyeran a la resolución pacífica de conflictos. Dado que esta investigación entiende la educomunicación como una posibilidad inédita favorecedora de los procesos de aprendizaje en los estudiantes, y aprovecha la oportunidad ofrecida

por el programa Hermes en la autonomía para la gestión del conflicto, ya que no solo la limita a las jornadas de conciliación y talleres de capacitación, sino, ofrece la libertad para que las instituciones creen diferentes estrategias a fin de mejorar la convivencia.

El primer grupo focal se estableció con el objetivo de ahondar en aspectos de la personalidad de cada estudiante, la actividad generó un espacio de reflexión sobre su autoestima y proyecto de vida; debido a que muchos de los conflictos internos que los jóvenes presentan se extrapolan en los espacios de socialización. Por ello, se consideró importante, primero, conocer a los estudiantes desde el "yo", indagando sobre sus intereses, pasiones y proyecto de vida. Al iniciar, los jóvenes escribieron en Mentimeter aspectos de la personalidad de cada uno que les agradaba; después, se realizó una explicación breve sobre los complejos de superioridad e inferioridad, con el fin de revisar cómo estos complejos tienen gran injerencia en la autoestima de cada uno. Los estudiantes lo plasmaron en una silueta, y luego reflexionaron sobre sí es egoísta decir algo positivo de cada uno. La respuesta que tuvo mayor frecuencia fue el no.

Teniendo en cuenta que en la población juvenil la herramienta del video tiene gran acogida, se proyectaron dos audiovisuales en el segundo momento del grupo focal, los cuales confrontaron a los estudiantes con respecto a sus aspiraciones profesionales, la importancia de vencer los miedos y luchar por lo que se quiere, aspecto que cobra mayor relevancia en la época atravesada por los jóvenes de grado once, sujetos de estudio en esta investigación, ya que es la población más cercana a graduarse y afrontar la vida fuera de las aulas del colegio. En el último momento del primer grupo focal, los estudiantes realizaron una infografía en la cual plasmaron aspectos generales de su proyecto de vida y la opinión que tenían sus familiares y/o cuidadores de sí mismos, generando con ello la oportunidad de verse a futuro. Muchos de los jóvenes plasmaron en su infografía la

oportunidad de tener vidas diferentes, bien sea por medio de una carrera técnica o profesional o a través del trabajo.

El segundo grupo focal tuvo como objetivo compartir experiencias en cuanto a la resolución de problemas, sobre todo en épocas de pandemia, donde los conflictos afloraron en la sociedad. Se dividió en tres grandes momentos. Primero se realizó una actividad previa, en la cual los estudiantes conformaron parejas y representaron un pleito. Se abrieron los micrófonos y en algunos casos las cámaras de los primeros voluntarios que rompieron el miedo y el silencio (muy frecuente en la virtualidad); una vez pasaron las primeras parejas, los demás se animaron y la actividad resultó ser todo un éxito, dado que involucró también a las familias de los alumnos, y pese a que los encuentros sincrónicos están planeados para una duración máxima de hora y media, este encuentro se extendió a casi tres horas, pues en esta ocasión todos los estudiantes querían participar y mostrarle a los demás su representación y a su vez escuchar lo que los demás tenían para decir. Cederles la palabra en este tipo de actividades y romper con la estructura de la clase magistral, en la cual el docente resulta de manera equívoca el único proveedor de conocimiento, prueba que las actividades donde se convierte a los estudiantes en productores del conocimiento y salen de las fronteras del cuaderno, los motivan más y generan una mayor participación e impacto.

En otro momento, los estudiantes socializan con sus compañeros a través de Mentimeter problemas que hayan resuelto sin violencia; luego, entre todos revisan los aspectos en común que existen entre lo que escribieron todos. Después, por medio de Coogle, los miembros del grupo focal escriben acerca de situaciones de conflicto que vivieron durante la pandemia. En relación a los conflictos descritos en Coogle, por grupos redactan un cuento corto y describen los aspectos más destacados de cada uno de los personajes, lugares y escenas. Una vez finalizado el relato, los estudiantes escriben un libreto de un sociodrama radial; posteriormente lo graban y editan para socializarlo en

el siguiente encuentro sincrónico. Se toma la decisión metodológica de realizar un sociodrama y no otro formato radial como magazín o radionovela, dado las posibilidades que ofrece este formato para representar la vida cotidiana en cortos espacios de tiempo.

En la socialización, se pudo evidenciar el orgullo que los estudiantes tenían al presentar su trabajo a los demás. Si bien los estudiantes del ciclo quinto no son una generación radiofónica, mostraron grandes habilidades tras los micrófonos, debido a que, a través de los sociodramas radiales, los estudiantes se dieron la oportunidad de permitirse hablar para ser escuchados y, sobre todo, de exponer con franqueza las múltiples realidades que los agobiaron durante la pandemia, las cuales en algunas ocasiones por las dinámicas mismas de la escuela no reciben la atención debida. Realizar sociodramas radiales con los estudiantes resultó un ejercicio que logró lo que muchas veces se quiere con el conocimiento y es que los estudiantes aprendan mientras se divierten. A esto se añade que el sociodrama radial abre un espacio dual, en el cual primero los demás actores de la comunidad educativa como docentes, directivos y padres de familia se enteren a través de las voces de los protagonistas las realidades que permean a la población estudiantil y segundo reflexionen en torno a las mismas para plantear alternativas de intervención en el seno de las familias o de la escuela misma.

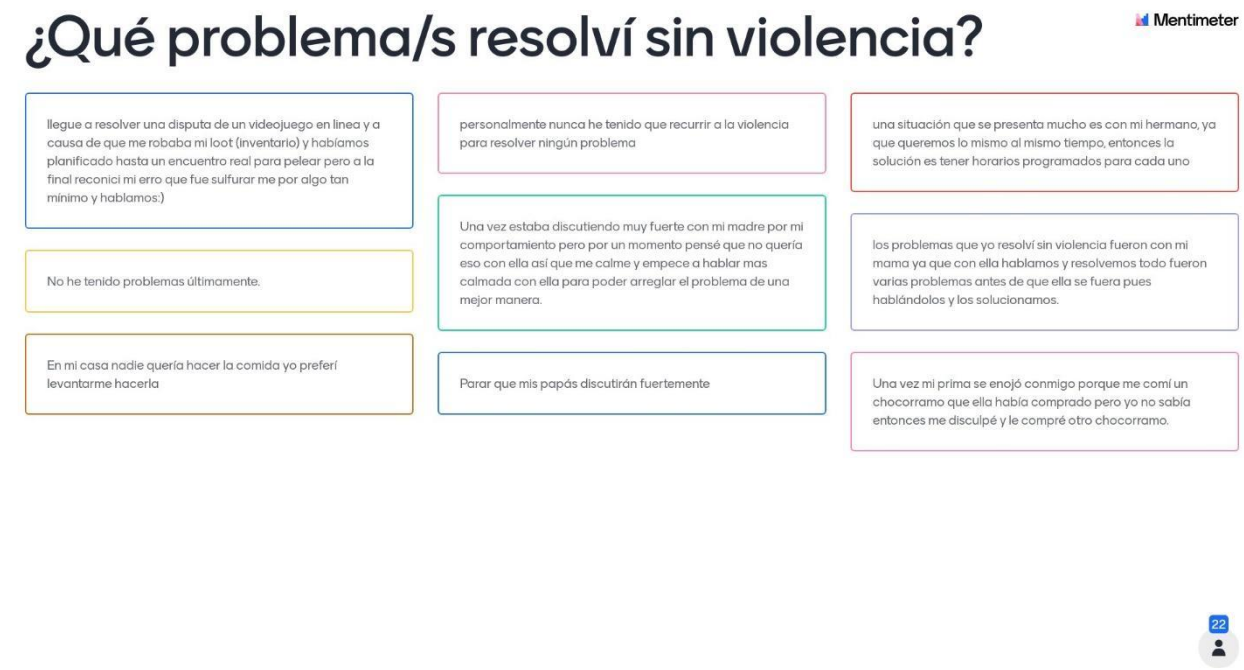



*Ilustración 9: Grupo focal 2 - Problemas que resolví sin violencia.*

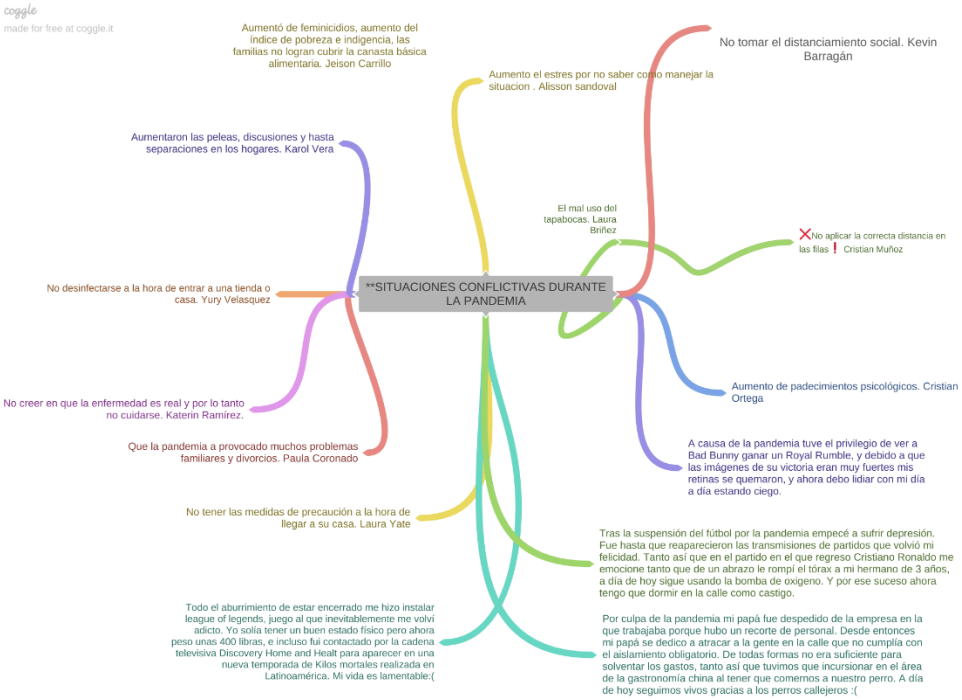



*Ilustración 10: Grupo focal 2 - Situaciones de conflicto durante la pandemia*

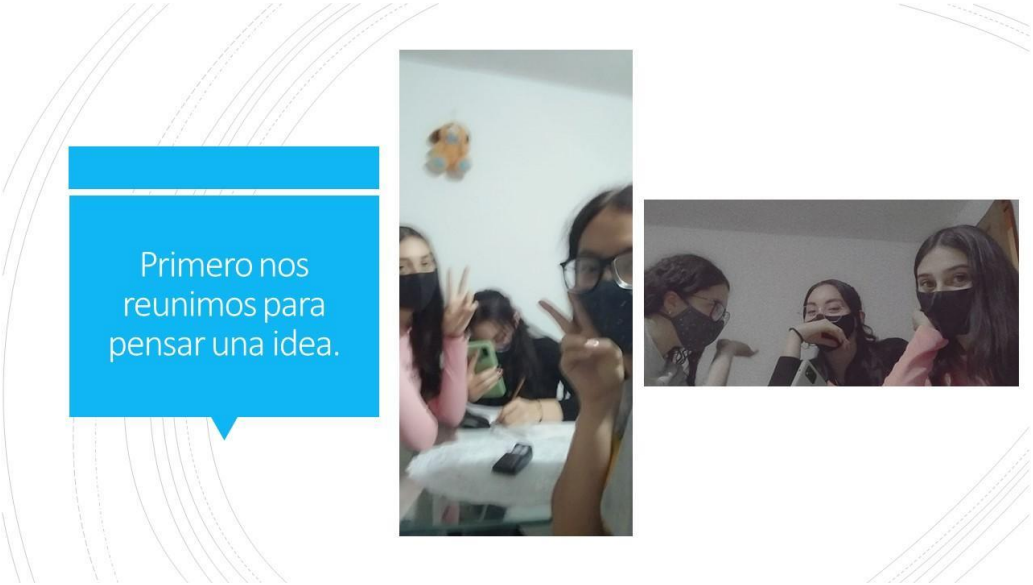
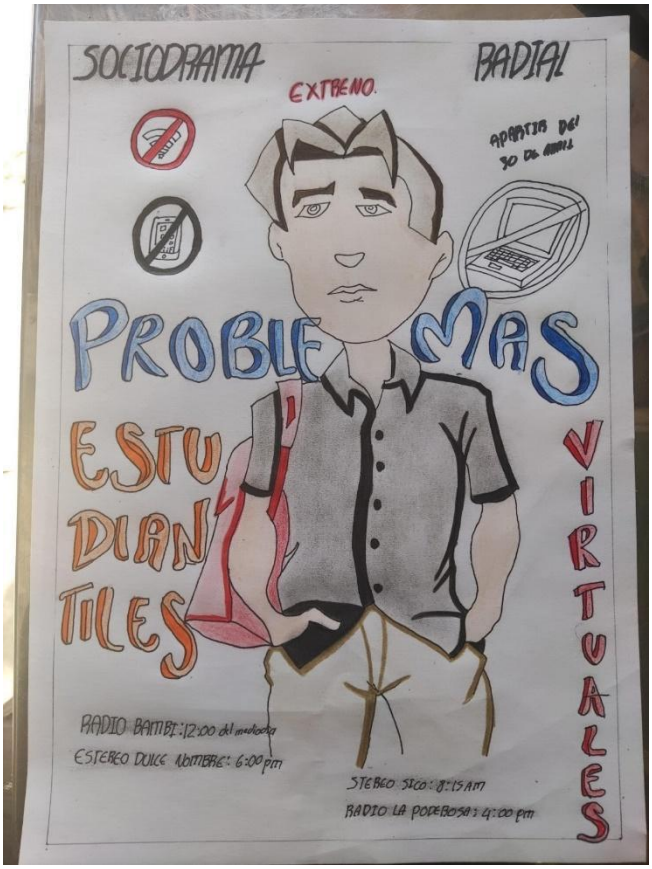



*Ilustración 11: Estudiantes realizando el sociodrama radial.*



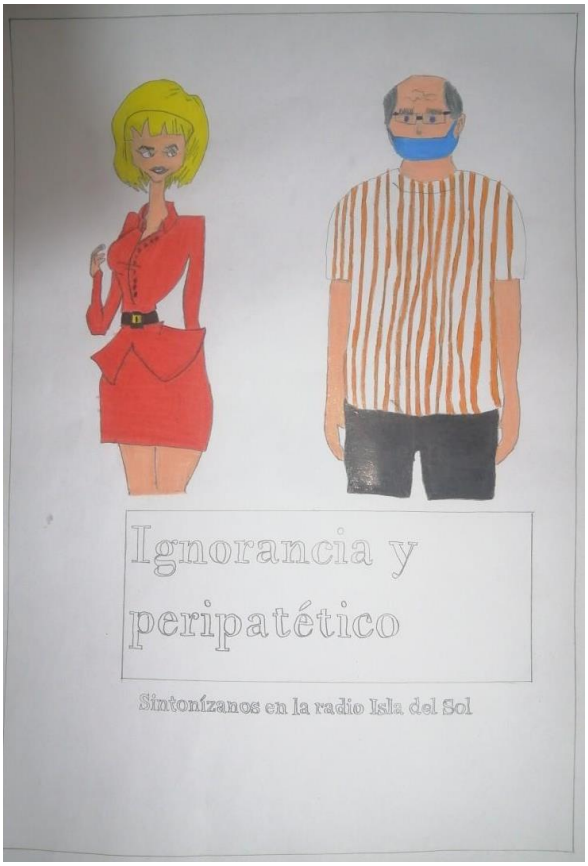




*Ilustración 12: Grupo focal 2 - Publicidad sociodrama radial*

## Percepción de la comunidad educativa

Con el objetivo de conocer la percepción de la comunidad del colegio Isla del Sol sobre el programa Hermes, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 4 miembros de la comunidad educativa del colegio Isla del sol y a 2 de las gestoras de la Cámara de Comercio de Bogotá que en su momento hicieron acompañamiento a la Institución.

**Entrevistado 1:** Nicolás Díaz

**Perfil:** Licenciado en Química, antiguo coordinador de convivencia del colegio Isla del sol, en su etapa laboral en la Institución fue el principal promotor del proyecto Hermes. Actualmente ejerce como coordinador en otro colegio público del distrito.

"(…) lo primero es el que se deje de ver el problema como algo negativo, sino que todo problema es un factor de cambio y puede servir para cosas positivas. La segunda, me parece que hay un cambio bastante radical en los estudiantes que tienen problemas convivenciales y se meten en el cuento de la conciliación (…)" (Díaz, 2021)

"(…) La parte de la transformación de vida de estudiantes que uno los veía como estudiantes problema, que uno los veía transformados en personas capaces de transformar su vida y ayudar a las personas. (…)" (Díaz, 2021)

**Entrevistado 2:** Janeth Jurado

**Perfil:** Licenciada en Lenguas extranjeras, en la actualidad es docente del área de Humanidades en la asignatura de inglés para la básica secundaria en la jornada global y es representante de los docentes ante el consejo directivo, también forma parte del equipo de docentes tutores del proyecto Hermes.

"(…) los mismos estudiantes ayudan a que sus compañeros se regulen, los estudiantes que pertenecen a este programa hacen las conciliaciones, hacen su trabajo, es más lo llevan a su propia vida. Hablan con los estudiantes y los hacen caer en cuenta que antes de llegar a la

violencia a la agresión, es mejor hablar y hacer acuerdos. Ellos mismos lo están practicando, es excelente porque también el nivel de agresión ha bajado significativamente." (Jurado Chávez, 2021)

**Entrevistado 3:** Johanna Serrato Barreto

**Perfil:** Fonoaudióloga, quien se desempeña actualmente como docente de inclusión de la jornada tarde y hace parte del equipo de docentes tutores del proyecto Hermes, en años anteriores fue parte del comité de convivencia escolar y del consejo académico.

**Entrevistado 4:** Jacqueline Ríos Arévalo

**Perfil:** Trabajadora social, Magíster en Desarrollo Social y Educativo, gestora de la Cámara de comercio de Bogotá para el colegio Isla del Sol y la localidad de Tunjuelito.

"(…) es ver ese proceso de los jóvenes como para yo que sirvo, porqué estoy aquí conciliando, para qué venimos a Hermes a aprender, y terminar con jóvenes ya más reflexivos y con ganas de hacer una transformación en su colegio sin contar que también en su entorno familiar y social, entonces eso es muy gratificante como los niños y los jóvenes van creciendo en este proceso. Si yo hoy me los encuentro tal vez, los vea diferentes, y no solamente porque estén más sino porque su rostro frente a lo que viven es diferente, su mirada es diferente." (Ríos Arévalo, 2021)

**Entrevistado 5:** Catherine Alba Oliveros

**Perfil:** Licenciada en Pedagogía Infantil, especialista en Lectura y escritura. Se desempeñó como una de las principales gestoras del proyecto Hermes de la Cámara del comercio de Bogotá para el colegio Isla del Sol.

"El programa debe ser de la Institución y no de la CCB; quiere esto decir que todos los docentes se apropien del tema de convivencia sin importar el área y desde allí puedan acompañar los procesos del colegio, dando un buen seguimiento a las actividades y apoyándose para hacer el debido proceso." (Alba Oliveros, 2021)

**Entrevistado 6:** Bryan Peña

**Perfil:** Ex – alumno del colegio Isla del sol, hizo parte de la promoción 2020. Durante su estadía en el colegio fue un miembro activo de los conciliadores del proyecto Hermes de la Cámara de comercio de Bogotá. En la actualidad trabaja con sus padres en el negocio familiar y espera pronto ingresar a la universidad.

"(…) gracias a él, mucha gente logró reconciliarse, gente que tenía problemas o indiferencias, gracias a este proyecto pudo solucionarlas dejar sus problemas de lado y volver a tener una amistad entre ellos."

> "Tuvo un impacto positivo porque gracias al proyecto mucha gente logró solucionar sus conflictos, de los casos que iban casi todos terminaban de forma positiva, muy pocos se iban como decepcionados o sintiendo que no pudieron arreglar el problema que tenían, digo que es un buen proyecto, aporta algo positivo a la Institución, ya que logró que no haya tantas diferencias entre los alumnos de la Institución." (Peña, 2021)

# Conclusiones

A partir del análisis de los informes finales presentados cada año por la Cámara de Comercio de Bogotá, desde 2016 hasta 2020, se logró recabar información que permite construir una fotografía del grado undécimo, donde el foco está en la convivencia escolar, como reto para una comunicación sin daño.

Planteada así la cuestión, sobre las particularidades del Programa Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá y las diferentes voces en torno a él, sustento base de la sistematización de la experiencia, se comprenden los actores y lugares de la Institución donde se presentan los conflictos:

- El conflicto escolar en la I.E.D. Isla del Sol se caracteriza en un primer momento porque se da en la mayoría de los casos entre amigos y compañeros de clase, con mayor representación de estudiantes de primaria y básica secundaria; siendo el salón de clase, el patio y los baños, los lugares donde más se dan los conflictos, puesto que, son los espacios en los cuales los estudiantes tienen mayor interacción a lo largo de la jornada. Los conflictos corresponden a las situaciones Tipo 1[2] estipuladas en el manual de convivencia. De las cuales con mayor frecuencia se presenta la agresión verbal, la cual tiene diversas manifestaciones como: los apodos, los insultos, entre otras. Con menor frecuencia están: la agresión física, que se manifiesta a través de puñetazos, empujones, patadas, etc., y la agresión electrónica, la cual se da en su mayoría a través de las redes sociales. No obstante, la llegada del Programa Hermes al colegio generó en los estudiantes la cultura del diálogo como una de las acciones más frecuentes y contundentes frente al manejo del conflicto. Esto revela que es posible lograr un cambio de comportamiento, por medio de una acción

[2] Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud. (Decreto 1965/2013) (Institución Educativa Distrital Isla Del Sol, 2020)

sistemática, organizada y controlada que transforma la comprensión cotidiana, por parte de los estudiantes.

El Programa Hermes tuvo un impacto positivo en el mejoramiento del clima escolar, dado que la mayoría de las situaciones conflictivas se resolvieron de manera favorable. Finalmente, es preciso señalar que la conflictividad escolar está permeada en un primer momento por el manejo de las emociones, y luego por la falta de acompañamiento de los padres, quienes juegan un papel preponderante en la vida de los estudiantes toda vez que son los primeros formadores. La responsabilidad parental no se puede omitir, ya que el comportamiento de los hogares y el vocabulario se aprende en casa.

- Por medio de la sistematización de experiencias del programa Hermes se pudo establecer que es importante que el programa continúe en el colegio, toda vez que posibilita un espacio alternativo para que los estudiantes resuelvan sus conflictos de manera pacífica y encuentren en ellos una oportunidad real de cambio. De igual forma, redujo significativamente los casos que pasan al comité de convivencia, ya que el programa ayuda también en la prevención de los conflictos, que de no ser por las conciliaciones realizadas en Hermes los conflictos hubieran podido ser más graves y pasar de situaciones Tipo I a situaciones II[3], lo cual contribuye directamente a la armonización del clima escolar ya que se renuncia en algunos casos al viejo modelo punitivo de la escuela. Empero es necesario que desde la Institución estén dadas todas las condiciones para que el programa funcione

[3] Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características:
Que se presenten de manera repetida o sistemática.
Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados. (Decreto 1965/2013) (Institución Educativa Distrital Isla Del Sol, 2020)

adecuadamente, ya que en la actualidad persisten algunas dificultades de orden logístico que dificultan el normal desarrollo de las jornadas de conciliación y los talleres programados. Por otra parte, es importante destacar que los conflictos que se presentan en el seno de la escuela tienen relación directa con los aspectos más personales de los individuos como su autoestima, intereses, pasiones, personalidad, entre otras.

La producción del sociodrama radial en el aula de clase ha sido el fruto del análisis y apropiación de la información recolectada a través de la sistematización y aportes del Programa Hermes. La acción educomunicativa para este caso, está mediada por el lenguaje sonoro, en las voces directas de los protagonistas: los estudiantes, que a su vez está representando los momentos más significativos de su vida cotidiana durante la pandemia.

- La educomunicación es un campo de estudio que posibilita el acercamiento al conocimiento de una manera mucho más creativa, a través de metodologías que generan mayor impacto en los estudiantes, puesto que, la apropiación de los medios de comunicación les facilita aprender y contribuye a que los estudiantes exploren desde sus propios saberes. Esto acerca todo aquello que, desde el discurso teórico, resulta de difícil comprensión. Así, la relación profesor – estudiante se da en medio de un intercambio de saberes que rompe con el paradigma de la educación bancaria. Además, los medios de comunicación en la escuela sirven como mecanismo para visibilizar las realidades de los estudiantes, contadas desde su propia óptica, al mismo tiempo los micrófonos ofrecen un espacio de catarsis, en el cual los jóvenes pueden liberarse de muchos sentimientos que no expresan fácilmente en otros espacios. De este modo, se da el encuentro entre pedagogía y educomunicación, para una verdadera transformación social.

## A. Anexo 1: Tabla de ilustraciones

Ilustración 1: Dimensiones de la sistematización de experiencias 54
Ilustración 2: Procesos para la sistematización de experiencias 55
Ilustración 3: Fases del programa Hermes 78
Ilustración 4: Invitación a conciliar 85
Ilustración 5: Acta de conciliación (parte 1) 86
Ilustración 6: Acta de conciliación (parte 2) 87
Ilustración 7: Grupo focal # 1 - Algo que me gusta de mi es... 89
Ilustración 8: Grupo focal # 1 - Actividades de estudiantes 89
Ilustración 9: Grupo focal 2 - Problemas que resolví sin violencia. 109
Ilustración 10: Grupo focal 2 - Situaciones de conflicto durante la pandemia 109
Ilustración 11: Estudiantes realizando el sociodrama radial. 110
Ilustración 12: Grupo focal 2 - Publicidad sociodrama radial 111

## B. Anexo 2: Entrevistas

| | |
|---|---|
| **Fecha:** | 12/03/2021 |
| **Nombre del entrevistado:** | Nicolás Díaz |
| **Cargo:** | Antiguo Coordinador de Convivencia |
| **Entidad:** | I.E.D. Isla del sol |
| **Objetivo:** | Conocer la perspectiva institucional en relación al proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá. |

1. ¿Cuál fue su papel dentro del desarrollo del programa Hermes en el colegio?
2. ¿Cuál es el mayor aporte que Hermes hace en el manejo del conflicto escolar?
3. ¿Cuáles son las mayores dificultades que evidencia en el desarrollo del proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá?

4. ¿Cuáles son las potencialidades más importantes que tiene el proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá?
5. ¿Cuál es el mayor logro que ha tenido Hermes en el colegio?
6. ¿Qué aspectos considera que debe fortalecer el programa?
7. ¿Cuénteme su percepción sobre el proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá?
8. ¿Cuál fue el impacto de Hermes sobre los casos atendidos en la coordinación antes del inicio del programa?

| | |
|---|---|
| **Fecha:** | 11/03/2021 |
| **Nombre del entrevistado:** | Janeth Jurado |
| **Cargo:** | Docente Área de humanidades – "J.T." |
| **Entidad:** | I.E.D. Isla del sol |
| **Objetivo:** | Conocer la perspectiva institucional en relación al proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá. |

1. ¿Qué la motivo a ingresar al programa de docentes tutores de Hermes?
2. ¿Cómo era el manejo del conflicto escolar en la Institución antes de la llegada de Hermes?
3. ¿Qué cambios ha notado en los estudiantes después de las conciliaciones realizadas en Hermes?
4. ¿Considera que el clima escolar ha mejorado o empeorado?
5. ¿Cuál es el mayor aporte que Hermes hace en el manejo del conflicto escolar?
6. ¿Cuáles son las mayores dificultades que evidencia en el desarrollo del proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá?

7. ¿Cuáles son las potencialidades más importantes que tiene el proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá?
8. ¿Cuál es el mayor logro que ha tenido Hermes en el colegio?
9. ¿Qué aspectos considera que debe fortalecer el programa?
10. ¿Cuéntenos su percepción general sobre el proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá?

| | |
|---|---|
| **Fecha:** | 10/03/2021 |
| **Nombre del entrevistado:** | Jacqueline Ríos Arévalo / Catherine Alba |
| **Cargo:** | Consultora (Actual/antigua) C.C.B. |
| **Entidad:** | Cámara de Comercio de Bogotá |
| **Objetivo:** | Conocer la perspectiva institucional en relación al proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá. |

1. ¿Cuánto tiempo lleva en el programa acompañando al colegio Isla del sol?
2. ¿Qué fortalezas evidencia qué tiene el programa en la Institución?
3. ¿Qué debilidades evidencia qué tiene el programa en la Institución?
4. ¿Qué propuestas sugiere para trabajar en esas debilidades?
5. ¿Cuál es su percepción con respecto al trabajo de los gestores?
6. ¿Qué aspectos de la convivencia en la Institución le han llamado la atención?
7. ¿Cuáles son las mayores dificultades que ha presentado en el desempeño de su labor en el colegio?
8. ¿Qué es lo más positivo que le ha dejado su trabajo en la Institución?

| | |
|---|---|
| **Fecha:** | 11/03/2021 |
| **Nombre del entrevistado:** | Bryan Peña |
| **Cargo:** | Estudiante gestor 11 - 2020 |
| **Entidad:** | I.E.D. Isla del sol |
| **Objetivo:** | Conocer la perspectiva institucional en relación con el proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá. |

1. ¿Cómo llegaste a Hermes?
2. ¿Cuáles son los aspectos positivos que tiene el programa?
3. ¿Cuáles son los aspectos negativos que considera tiene el programa?
4. ¿Qué propuestas sugiere para mejorar los aspectos negativos?
5. Sin necesidad de revelar el acuerdo de confidencialidad ¿Qué es lo más extraño que ha visto en las conciliaciones?
6. ¿Qué otras actividades quisieran hacer en Hermes aparte de las conciliaciones?
7. ¿Cómo crees que el proyecto Hermes ha influido en la convivencia del colegio ha mejorado en el colegio?
8. ¿Qué es lo más positivo que le ha dejado sus funciones como gestor?

## C. Anexo 3: Grupos focales

### GRUPO FOCAL #1: Construyendo el yo

El grupo focal se realiza en cumplimiento del objetivo específico número 3, el cual tiene como propósito diseñar acciones educomunicativas para la resolución pacífica de conflictos.

| **FICHA TÉCNICA** | |
|---|---|
| **Tema:** | **Proyecto de vida** |
| **N° de participantes:** | 44 estudiantes conectados grado undécimo |
| **Lugar:** | Virtual – Sesión por Microsoft Teams |
| **Fecha:** | Sesión 1: 07/02/2021 |
| **Objetivo:** | Generar un espacio de reflexión sobre la autoestima y la injerencia que tiene en el proyecto de vida de los estudiantes. |
| **Tiempo:** | 2 horas – 2 sesiones de clase virtuales |
| **Recursos:** | Computador<br>Material bibliográfico<br>Aplicaciones didácticas: Mentimeter y coggle |

**“CONSTRUYENDO EL YO”**

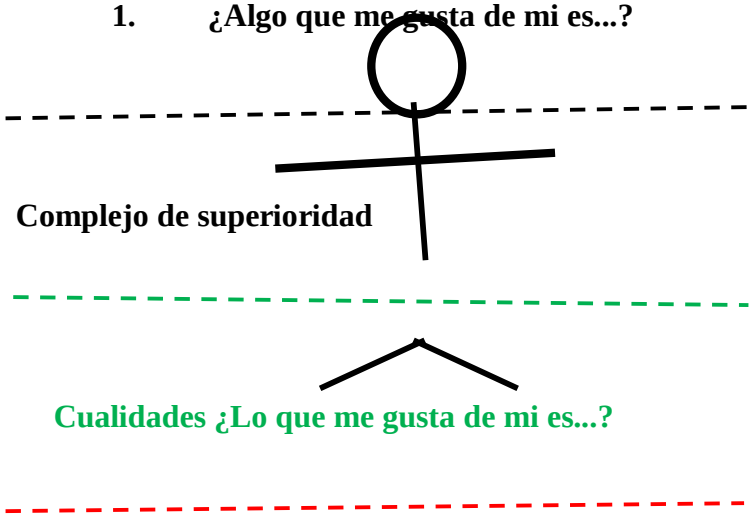
**Primer momento**

1. A través de la herramienta digital Mentimeter los estudiantes escriben algún aspecto de su personalidad que les guste.

1. Acto seguido se les explica los estudiantes qué es el complejo de superioridad e inferioridad (ver presentación anexa en Power Point).

2. Los estudiantes completan la información que aparece en el siguiente gráfico y lo suben a través de la plataforma Edmodo.

**1. ¿Algo que me gusta de mi es...?**



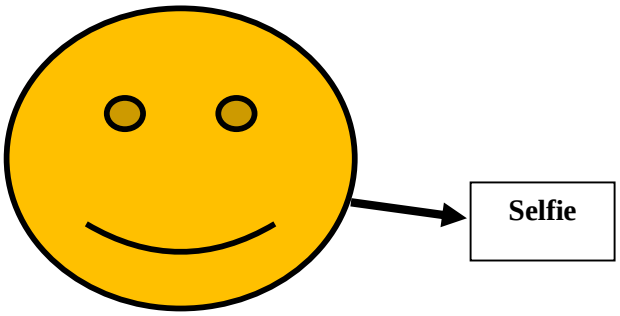

**2. ¿Es egoísta decir algo positivo de cada uno? ¿SI/NO? ¿Por qué?**

**Segundo momento**

3. Proyección del video presente el video TED: "Por qué no vas a tener una gran carrera" (Why you will fail to have a great career?)

4. Los estudiantes siguiendo la tabla que aparece a continuación deben escribir sus intereses (culturales, musicales, sociales, políticos, académicos, profesionales, éticos, estéticos,

etc.), y cuál de esos intereses se constituye o puede convertirse en una verdadera pasión, indicando el porqué de su reflexión o conclusión.

**Nombre:** 

**Curso:**

| **INTERESES** | **PASIONES** |
|---|---|
| | |
| | |

**PARTE II**

**Primer momento**

5. Proyección del segundo video TED: “El poder de la pasión y la perseverancia” (The power of passion and perseverance).

5.1 Discusión sobre la opinión de los estudiantes en relación a:

a.) ¿Qué efecto tiene sobre sus expectativas o planes de vida?

b.) ¿Considera que el video ofrece posibilidades o herramientas para enfrentarse a los proyectos de una manera más esperanzadora?

6. Los estudiantes realizan una infografía con recortes de hojas iris en las cuales escribirán las respuestas a las preguntas que se plantean a continuación:

7. Luego lo pegarán en una hoja y organizarán de tal manera que evidencie sus intereses, pasiones, metas, expectativas, obstáculos a los cuales se enfrentaría en el cumplimiento de su proyecto de vida.

8. El estudiante deberá compartirlo con su familia y en unas viñetas más escribirá las percepciones de su núcleo familiar o acudientes con respecto a cada interrogante planteado.

9. La socialización se hará de manera voluntaria en el salón de clase.

## GRUPO FOCAL # 2

El grupo focal se realiza en cumplimiento del objetivo específico número 3, el cual tiene como propósito diseñar acciones educomunicativas para la resolución pacífica de conflictos.

**RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

| **FICHA TÉCNICA** | |
|---|---|
| **Tema:** | **Resolución de conflictos** |
| **N° de participantes:** | Estudiantes conectados grado undécimo |

| | |
|---|---|
| **Lugar:** | Virtual – Sesión por Microsoft Teams |
| **Fecha:** | Sesión 1: 09/02/2021 Sesión 2: Por definir |
| **Objetivo:** | Compartir sus experiencias positivas en cuanto a la resolución de problemas. |
| **Tiempo:** | 2 horas – 2 sesiones de clase virtuales |
| **Recursos:** | Computador<br>Material bibliográfico<br>Aplicaciones didácticas: Mentimeter y coggle |

**Actividades a desarrollar**

**Actividad previa**

En parejas se forman parejas antagónicas (chofer y pasajero, comprador y vendedor, marido y mujer, suegra y nuera, cura y pecador, policía y contrabandista, médico y paciente…) Cada pareja debe preparar un pleito e interpretarlo delante de todos. Se les da cinco minutos para preparar el conflicto.

**Sesión 1**

1. Cada estudiante piensa en un problema que resolvió sin violencia y la escriben en el mapa mental de la herramienta digital Mentimeter.

2.Voluntarios cuentan lo que escribieron y lo socializan con los demás compañeros.

3. En plenaria se analizan los aspectos en común en lo escrito en Mentimeter.

4. A través de Coggle cada uno de los estudiantes escribe alguna situación conflictiva que haya vivido durante la Pandemia en su familia, barrio, colegio, ciudad.

5. Se conforman grupos de cuatro personas, el registro se lleva en el documento de Google drive.

6. Por grupos escriben un cuento corto en relación a las situaciones conflictivas escritas en el punto anterior.

7. Después deben hacer una lista de las características del protagonista, el antagonista, los personajes secundarios, y las escenas.

8. En grupo los estudiantes deben escribir el libreto, ensayar los diálogos y grabarse según el personaje que a cada uno le haya correspondido.

9. Seleccionan los efectos musicales y lo editan junto con las voces para representar el cuento través de un sociodrama Radial.

**Sesión II**

10. Los estudiantes presentan en la próxima sesión el sociodrama radial y también comparten las experiencias y vivencias en torno a la grabación del sociodrama y las reflexiones a las que llegaron.

## D. Anexo 4: Libreto sociodrama radial

**PROGRAMA: Dramatizado Radial**

**TEMA: EDUCOMUNICACIÓN EN LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS**

**OPERADOR:** Adriana Godoy Usuga

**DURACIÓN:** 5’ 30”

**REALIZACIÓN:** Estudiantes grado undécimo colegio Isla del Sol

Adriana Godoy Usuga

**DIRECCIÓN:** Adriana Godoy Usuga

---

**NARRADOR:** En la Isla del Sol …

**OPERADOR:** Entra coro canción – Isla del sol sostiene hasta 4’ y mantiene hasta desaparecer.

**NARRADOR:** Pero, en esa Isla nooooo……, (dicho en tono jocoso)

**OPERADOR:** Efecto de error dura 3”.

**NARRADOR:** En el colegio del barrio Isla del Sol algunos de sus estudiantes nos muestran un poco de lo que han sido sus días en medio de la cuarentena.

**GRUPO 1:** Audio anuncio noticias inicio de la pandemia...

**NARRADOR:** En pandemia los estudiantes en sus casas…

**GRUPO 2:** Audio de conflicto entre el papá que teletrabaja y la hija…

**OPERADOR:** Entra cortina de transición 2” hasta desaparecer.

**GRUPO 3:** Audio de conflicto entre la mamá y el hijo.

**OPERADOR:** Entra cortina de transición 2” hasta desaparecer.

**GRUPO 4:** Audio hermanas peleando.

**OPERADOR:** Entra efecto sonido ambiente de calle y se mantiene.

**NARRADOR:** En la calle…

**OPERADOR:** Entra efecto de la calle y se mantiene.

**GRUPO 5:** Audio de señora y señor peleando por el tapabocas.

**OPERADOR:** Entra cortina de transición 2” hasta desaparecer.

**GRUPO 6:** Audio de señoras peleando por el tapabocas.

**OPERADOR:** Entra cortina de transición 2” hasta desaparecer.

**GRUPO 7:** Audio de chicos en la calle incumpliendo toque de queda.

**OPERADOR:** Entra música suave y se mantiene, sobrescribe la voz.

**NARRADOR:** Después de todo y todos los demás, está esa voz interior, esa voz profunda que dice…

**GRUPO 8:** Voz interna de Harold…

**GRUPO 9:** Voz interna de Álvaro.

**GRUPO 10:** Voz interna de Luis.

**NARRADOR:** La pandemia cubrió la mitad de sus rostros, pero, no pudo acallar las voces de los jóvenes que hoy nos muestran tan solo una pequeña parte de todo lo que tienen por decir.

**OPERADOR:** Entra himno del colegio y se mantiene hasta desaparecer, sobrescribe la voz.

**NARRADOR:** La anterior fue una producción de los estudiantes de grado once del colegio Isla del Sol. (Voz más seria)

## Referencias


Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional - USAID. (s.f.). *Derechos Humanos y Escuela.* Risaralda.

Aguirre Aguirre, A., Amaya Moyano, B., Buitrago Jerez, O., Delgado Sepúlveda, M., Espinosa, L., García Valencia, A., & Gómez Hincapié, L. (2003). *Conflicto escolar percepciones conceptuales y conductuales.* Pereira: Universidad tecnológica de Pereira.

Alba Oliveros, C. (11 de 03 de 2021). (A. G. Usuga, Entrevistador)

Alba, C. (2017). *Informe del proceso de la conciliación escolar.* Cámara de comercio de Bogotá, Bogotá D.C.

Alfaro, R. M. (1994). *¿Comunicación popular o educación ciudadana?* La Habana - Cuba: CEAAL.

Amaya Urquijo, A. (1999). Currículo silenciado o el saber hacer de las culturas juveniles para la transformación de conflictos en la escuela. En O. p. jóvenes., *Derechos jóvenes* (págs. 33-43).

Aparici, R. (2010). *Educomunicación más allá del 2.0.* Barcelona, España: Gedisa.

Ballestín González, B., & Fàbregues Feijóo, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación.* Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.

Batubenge, B., Mancilla, A., & y Panduro, B. (s.f.). *CICIES.* Recuperado el 03 de abril de 2017, de Proyecto: Diccionario del Pensamiento alternativo II Convivencia: http://www.cecies.org/articulo.asp?id=247

Cámara de comercio de Bogotá. (2019). *Matriz de cierre 2019.* Bogotá.

Cascón Soriano, F. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Andalucía Educativa*, 24 - 27.

Cascón Soriano, P. (S.f.). *Educar en y para el conflicto.* Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos humanos.

CEPAL. (2004). *La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias.* Santiago de Chile.

Cifuentes Gil, R., & Pantoja Kauffmann, G. F. (2019). *Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas. Sustentos, Orientaciones, Desafíos.* Buenos Aires, Argentina: Brujas.

Congreso de Colombia. (2013). Ley estatutaria 1622 de 2013. *Estatuto de ciudadanía juvenil*. Colombia.

Díaz, N. (12 de 03 de 2021). (A. Godoy, Entrevistador)

Donas Burak, S. (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina.* Cartago: Libro universitario regional.

Espinel Torres, Y. R. (2011). *Diálogo académico: campos de estudio y acción en la comunicación.* Bogotá: Inpahu: Fundación Universitaria.

Fernández García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad.* Madrid: Narcea Ediciones.

Freinet, C. (1999). *Técnicas Freinet en la escuela moderna.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (1987). *Pedagogía Diálogo y Conflicto.* Buenos Aires: Ediciones cinco.

Freire, P. (1992). *Política y educación.* Sao Paulo: Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación.* Barcelona: Planeta Agostini.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización.* (T. TODA, Trad.) Oslo - Noruega: Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (s.f.). Investigación para la paz y conflictos: presente y futuro., (pág. 20).

Ghiso C, A., Mejía, M., Mariño S., G., Torres C, A., & Cendales G, L. (2004). *Sistematización de Experiencias - Propuestas y debates-.* Bogotá D.C.: Dimensión Educativa.

González García, A. (2016). Factores de riesgo en el Ciberacoso: revisión sistemática a partir del modelo del triple. *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*, 62-81.

Guy, R. (2006). *Introducción a la sociología general.* Barcelona: Herder.

Hernández y Hernández, F., & Sancho Gil, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos.* Centro de Investigación y Documentación educativa.

Herrera Duque, D. (2003). *Educar en la paradoja.* Bogotá: Instituto popular de capacitación.

Institución Educativa Distrital Isla del Sol. (2019). *Manual de convivencia.* Bogotá D.C.

Jurado Chávez, J. (11 de 03 de 2021). (A. G. Usuga, Entrevistador)

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación.* Madrid - España: Ediciones de la torre.

Lederach, J. P. (2009). *El pequeño libro de transformación de conflictos.* Good Books.

Lederach, J. P. (1996). *Mediación.* Gernika Gogoratuz.

Lederach, J. P., & Chupp, M. (1995). *¿Conflicto y Violencia? ¡Busquemos alternativas creativas!* Ediciones SEMILLA.

López Martínez, M. (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos.* Granada: Editorial Universidad de Granada.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Ministerio de las Tecnologías y las Comunicaciones (MinTic). (10 de 03 de 2021). *Colombia TIC*. Obtenido de Colombia TIC: https://colombiatic.mintic.gov.co/

Morales Reynoso, T., Serrano Barquín, M., Miranda García, D., & Santos López, A. (2014). *Ciberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas.* México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Moshman, D. (1982). Constructivismo Endógeno, Exógeno y Dialéctico. *Developmental Review 2*, 371 - 384.

Muñoz González, G. (1999). Cultura de los derechos humanos en la escuela desde una perspectiva juvenil. En O. p. jóvenes., *Derechos jóvenes.* (págs. 17-24).

Muñoz González, G. (2012). *Jóvenes, culturas y poderes.* Manizales: Siglo del Hombre editores.

OEI, O. d., & González Álvarez, C. M. (septiembre de 2012). Obtenido de https://www.oei.es/historico/formaciondocente/materiales/OEI/2012_GONZALEZ_ALVAREZ.pdf

Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Ortega, P. (1999). Recreando textos y contextos en torno al conflicto y la convivencia escolar. En O. p. jóvenes, *Serie de documentos 3 - Derechos Jóvenes. Jóvenes, conflicto-convivencia y derechos humanos en el ámbito educativo.* Bogotá D.C., Colombia.

Ovalle Llanes, R. (2012). *Construcción de una cultura de paz.*

Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación.* Colombia: Universidad Piloto de Colombia.

Parra Alvarracín, G. (2000). *Bases epistemológicas de la educomunicación.* Quito: Abya - Yala.

Parra Alvarracín, G. (2000). *Bases epistemológicas de la educomunicación: definiciones y perspectivas de su desarrollo.* Quito - Ecuador: Abya Yala.

Pedraza Díaz, H. (2016). *Informe jornadas de conciliación Programa Hermes 2016.* Cámara de Comercio de Bogotá, Bogotá D.C.

Peña, B. (11 de 03 de 2021). (A. Godoy, Entrevistador)

Prieto Castillo, D., & Van de Pol, P. (2006). *e-Learning comunicación y educación: el diálogo continúa en el ciberespacio.* San José, Costa Rica: RNTC.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles.* Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles formas políticas del desencanto.* Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Ríos Arevalo, J. (2019). *Matriz de cierre 2019 I.E.D. Isla del Sol 2019.* Cámara de comercio de Bogotá, Bogotá D.C.

Ríos Arévalo, J. (10 de 03 de 2021). (A. G. Usuga, Entrevistador)

Sanchéz Cardona, M. (2015). *Educación para la cultura de paz.* Bogotá D.C., Colombia: Ediciones USTA.

Sánchez Pardo, L., Crespo Herrador, G., Aguilar Moya, R., Bueno Cañigral, F.-J., Aleixandre Benavent, R., & Valderrama Zurián, J. (2016). *Los adolescentes y el Ciberacoso.* Valencia: Ayuntamiento de Valencia.

Save the Children. (2014). *Acoso escolar: Propuestas para la acción.* Madrid.

Serrato Barreto, J. (05 de 03 de 2021). (A. G. Usuga, Entrevistador)

Torremorell, B., & Carme, M. (2018). *La mediación va a la escuela: Hacia un buen plan de convivencia en el centro.* Madrid, España: Narcea Ediciones.

Tuvilla Rayo, J. (S.f). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.* Andalucía, España: Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía.

UNICEF. (s.f.). *Campaña: Ciberacoso: Qué es y cómo detenerlo*. Obtenido de https://www.unicef.org/

Valderrama H, C. E. (2001). Nociones del conflicto en actores escolares. *Nómadas*, 76-87.

Vargas Trepaud, R. (2005). *Proyecto de vida y planeamiento estratégico personal.* Lima.

We are social. (10 de 03 de 2021). *We are social*. Obtenido de https://wearesocial.com/

Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress.* Illinois.

# Webgrafía


- Amaya Urrego. (2013). *El conflicto escolar una mirada desde las culturas juveniles.* Universidad Pedagógica Nacional. http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/556/TO15803.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ayala Carvajal. (2018). *Educomunicación y cultura de convivencia en escuelas de educación alternativas. El caso de la escuela mediática.* Universidad Santo Tomás. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/14545/2018claudiaayala.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Babativa Torres. (2017). *Edu-comunicación en la resolución de conflictos en los niños de la unidad educativa "Luis Chiriboga" de la parroquia Martínez, comunidad Calhua grande del cantón Ambato.* Universidad de Técnica de Ambato. http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/25337/1/FJCS-CS-448.pdf

- Batubenge, B., Mancilla, A., & y Panduro, B. (s.f.). *CICIES.* Recuperado el 03 de abril de 2017, de Proyecto: Diccionario del Pensamiento alternativo II Convivencia: http://www.cecies.org/articulo.asp?id=247

- Beltrán, Mazuera, Castañeda, Ramírez & Balaguera, (2015). *Conciliación y mediación, los caminos hacia la resolución pacífica del conflicto escolar y la formación de sujetos políticos.* Universidad Santo Tomás. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3054/beltransandra2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Bernal & Ramos, (2015). *Sentimientos morales, educomunicación y nuevas ciudadanías en el colectivo caminos de paz.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://revistas.uDistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/8128/10426

- Calderón Correa. (2017). *Propuesta desde la educomunicación para la convivencia en el bachillerato del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento (Instituto Educativo Distrital).* Universidad de la Sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/31510/Diego%20Nicol%C3%A1s%20Calder%C3%B3n%20Correa%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowedy

- Cámara de Comercio de Bogotá. (2021). *Centro de Arbitraje y Conciliación*. www.centrodearbitrajeyconciliación.com

- Castillo, Cortés & Jaraba, (2017). *Resolución de conflictos en el aula escolar del Gimnasio los Arrayanes de Bogotá.* Pontifica Universidad Javeriana. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/33639/CONTENIDO.pdf?sequence=1

- Ministerio de las Tecnologías y las Comunicaciones (MinTic). (10 de 03 de 2021). *Colombia TIC*. https://colombiatic.mintic.gov.co/

- Montel Cárdenas. (2013). *Transformaciones de los modos de comunicación entre escuela – barrio y barrio – ciudad.* Universidad Nacional de Colombia. http://www.bdigital.unal.edu.co/44844/1/53179377.2013.pdf

- OEI, O. d., & González Álvarez, C. M. (septiembre de 2012). https://www.oei.es/historico/formaciondocente/materiales/OEI/2012_GONZALEZ_ALVAREZ.pdf

- Ortiz Quintero. (2015). *Análisis del manejo de conflictos en el aula de clase, hacia una reflexión pedagógica.* Universidad Pedagógica Nacional. http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/939/TO18712.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- UNICEF. (s.f.). *Campaña: Ciberacoso: Qué es y cómo detenerlo*. https://www.unicef.org/

- Valderrama H., Carlos Eduardo. (2001). Nociones del conflicto en actores escolares. *Nómadas*, (15), (76-87). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117927007

- Vargas Trepaud, R. (2005). *Proyecto de vida y planeamiento estratégico personal.* http://www.ntslibrary.com/Proyecto%20de%20Vida%20y%20Planeamiento%20Estrategico%20Personal.pdf

- We are social. (10 de 03 de 2021). *We are social*. https://wearesocial.com/