

A

nálisis de las intervenciones en conflictos escolares

Analysis of Assistance in Conflict Schools

Jimmy Jailer Quintero Valderrama,
María Fernanda Vargas Salazar y Yovany Ospina Nieto

Recibido: 29- Marzo - 2015 • Revisado: 15- Mayo - 2015 • Aprobado: 09- Junio-2015

Resumen

Este artículo pretende ser una reflexión para el abordaje de algunas de las tensiones y complejidades de la comunidad educativa en torno a las dificultades y ausencias existentes en la comprensión o reflexión del hacer frente al conflicto escolar; por ese motivo solamente ubica sus esfuerzos en la categoría de análisis, intervención en el conflicto escolar. Esta puede ser, a) caracterizada por medio de la identificación de redes, rasgos, conceptos y esquemas; que logran generar patrones específicos para agruparlas, describirlas y analizarlas; dicho acercamiento posibilitaría construir una herramienta analizadora del espacio y las relaciones sociales donde se disputan intereses, valores culturales y políticos de sectores hegemónicos y subalternos, y b) como un instrumento de transformación democrática de la Institución Educativa.

Palabras clave autores: Instituciones educativas, Intervención en el conflicto escolar, Intervención social, Relaciones sociales, Tensiones sociales.

Palabras clave descriptores: Conflicto, Instituciones educativas, Intervención Social.

Abstract

This paper presents a reflection towards the approach of some tensions and complexities of the educative community about the difficulties and absences of the understanding or reflection about the conflict of education; due to this particular reason places its efforts in the category of analysis, intervention on school. This can be: a) characterized by the social media, features, concepts, and schemes; that can generate specific patterns to group, describe and analyze; this approach can become an analyzer tool and social relations which are disputed interests, values cultural and political hegemonic and subaltern sectors, and b) as an instrument of democratic transformation of school.

Key words authors: Educational institution, Intervention in conflict schools, Social intervention, Social relations, Social tensions.

Key words plus: Conflict, Educational institution, Social intervention.

Para citar este artículo:
Quintero Valderrama, J. J., Vargas Salazar, M. F. y Ospina Nieto, Y. (2015). Análisis de las intervenciones en conflictos escolares. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7(2), 117-132.

- 1 Este artículo presenta la reflexión de resultados preliminares, sobre las intervenciones frente al conflicto escolar y la construcción de la convivencia democrática. Esta investigación está soportada en el acto administrativo identificado con el código interno P14161-GIPDH, inscripto al Grupo de Investigación Pedagogía y Desarrollo Humano del Centro de Investigaciones de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Palmira (Valle del Cauca).
- 2 Psicólogo, candidato en la Maestría de Intervención Social, Énfasis Conflicto y Convivencia, de la Facultad de Trabajo Social de la UNIVALLE. Docente investigador de la UPB-seccional Palmira. Integrante Grupo de investigación Pedagogía y Desarrollo Humano; coordinador del Grupo Conflicto, Subjetividad y Territorio. Municipio de Palmira, Valle del Cauca, Colombia. jimmy.quintero@upb.edu.co
- 3 Psicóloga. Profesional de apoyo e investigadora del Centro de investigaciones UPB-seccional Palmira. Integrante Grupo de investigación Pedagogía y Desarrollo Humano. Municipio de Palmira, Valle del Cauca, Colombia. maria.salazar@upb.edu.co
- 4 Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas; Magister en Educación y Desarrollo Humano, de la Universidad de San Buenaventura; Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Internacional Iberoamericana. Coordinador del Centro de Investigaciones UPB-seccional Palmira. Líder del Grupo de Investigación Pedagogía y Desarrollo Humano. Municipio de Palmira, Valle del Cauca, Colombia. yovany.ospina@upb.edu.co

Introducción

La crisis de la institucionalidad, de lo social, se puede entender como una crisis de la experiencia; es decir de un desperdicio, de un azote de la experiencia...

(Santos, 2003)

El presente documento a través de su modalidad artículo corto, producto del primer momento denominado revisión documental, de la propuesta investigativa, pretende ser una reflexión para el abordaje de algunas de las tensiones y complejidades de la comunidad educativa, en torno a las dificultades y ausencias existentes en la comprensión y/o reflexión del hacer frente al conflicto escolar; por ese motivo, ubica sus esfuerzos en la categoría de análisis, Intervención en el conflicto escolar.

El contexto escolar, el establecimiento educativo o específicamente la Institución Educativa (I.E. en adelante)⁵, ha sido pensada para la formación, permanencia y transformación del ser humano que participa en ella, convirtiéndose en un eje fundamental de la movilidad social; de acuerdo a Blanco (2008), “gracias a ella nos desarrollamos como personas y es posible el desarrollo de las sociedades” (p. 8). Dicha movilidad, se ubica bajo una visión normativa y objetivadora de la sociedad en función del progreso social (paradigma de la modernidad), a través de la valoración, producción y trans-

El contexto escolar, el establecimiento educativo o específicamente la Institución Educativa (I.E. en adelante), ha sido pensada para la formación, permanencia y transformación del ser humano que participa en ella, convirtiéndose en un eje fundamental de la movilidad social.

misión de saberes, justificada en los principios o lógicas de la regulación (Santos, 1989) o, más específicamente, bajo presupuestos objetivistas de la integración social y la competitividad (Corvalán, 1996).

La educación en su función social, a través de sus I.E., ha posibilitado el encuentro y/o desencuentro de sujetos educativos (estudiantes, docentes, padres y madres de familia); dicho espacio, por ser una confluencia de diversos patrones de comportamientos, estructuras de personalidades, intereses y emocionalidades, se configura como un espacio de tensión para los niños(as), adolescentes, jóvenes, docentes, padres y madres de familia, que participan en ella. Esa confluencia y/o espacio de encuentros

5. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 9º, Capítulo III de la Ley 715 de 2001, se denomina Institución Educativa el conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o particulares cuya finalidad es prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media; la que para prestar el servicio educativo debe contar con licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial, disponer de la infraestructura administrativa, soportes pedagógicos, planta física y medios educativos adecuados; debe combinar los recursos para brindar una educación de calidad, la evaluación permanente, el mejoramiento continuo del servicio educativo y los resultados del aprendizaje en el marco de su Programa Educativo Institucional.

y desencuentros se puede nominar como convivencia⁶, la cual se piensa desde el esquema de integración social, que según Corvalán (1996), se entiende como exigencia de regulación para un orden social, desde una relación binaria de orden y poder. Por tal motivo, “en ella se organizan y planifican la influencia curricular y la no curricular con el objetivo de fortalecer y construir valores de convivencia, de solidaridad y de diálogo entre los sujetos educativos” (Ibarra, 2007, p. 1).

Una de las particularidades de las I.E., frente a la influencia curricular y no curricular se centra en que, debido a la complejidad de las realidades sociales, los tiempos y la búsqueda de respuestas dentro un esquema binario (Bleichmar, como se citó en López, 2012), no facilita, propicia, fortalece y/o mantiene espacios que posibiliten la reflexión de la acción, es decir, el análisis y profundización de las intervenciones frente a la realidad institucional. Por ello, como una lógica integracionista, es más fácil centrarse en las complejidades, desde el análisis y la categorización de sus componentes (en este caso el conflicto escolar), que posibiliten tener conocimiento y suponer un control de los actores educativos desde el conflicto (Ruiz, 2006), y no desde las acciones o prácticas escolares.

En momentos y contextos actuales, según Bazdresch (1997), “la intervención educativa en los conflictos escolares no proporciona un

En momentos y contextos actuales, según Bazdresch (1997), “la intervención educativa en los conflictos escolares no proporciona un saber riguroso por medio del cual pueda pensarse, reflexionarse y articular la intervención; sus resultados nos dejan ver un saber siempre inseguro e incompleto” (p. 206) para pensar y construir conocimiento acerca de lo que debería hacerse en determinada situación, que proponga una transformación cualitativa o la producción de una nueva lógica frente a una tensión o conflicto

saber riguroso por medio del cual pueda pensarse, reflexionarse y articular la intervención; sus resultados nos dejan ver un saber siempre inseguro e incompleto” (p. 206) para pensar y construir conocimiento acerca de lo que debería hacerse en determinada situación, que proponga una transformación cualitativa o la producción de una nueva lógica frente a una tensión o conflicto.

6. El Ministerio de Educación Nacional a través de la Ley 115 del 1994 exige a los establecimientos educativos un reglamento interno; cuyo propósito e influencia es ordenar, normar, y explicitar límites en la relación entre los actores educativos. La convivencia, es una relación armónica necesaria entre los diversos estamentos de la I.E; define el conflicto como una coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo capaces de generar angustia y trastornos. Esta influencia que se busca fortalecer y construir desde la I.E, se basa en la participación y convivencia democrática; las cuales “buscan garantizar la construcción de cultura de paz, basada en una educación que trabaje en conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y competencias; que desarrollen en todos los actores educativos, la autonomía moral y ética, a partir de la reflexión sobre la acción, haciendo realidad la equidad, la legalidad, la inclusión social, el respeto y la valoración de la diversidad étnica, económica, cultural, religiosa, política, sexual y de género”(Plan Decenal, 2006-2016, p. 26).

1. Metodología

La ruta metodológica para la investigación en desarrollo, se propuso a partir de un estudio de caso múltiple descriptivo (dicha investigación tiene como tiempo de estudio el año lectivo 2014 y 2015 - donde se ha venido observando el hacer o practica realizadas durante este periodo, centrando la atención en las intervenciones priorizadas al interior de cada I.E, convirtiéndose éste en un estudio sincrónico), de análisis cualitativo.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, ubicados en el paradigma socio-crítico de la investigación social, que según Arnal (como se citó en Alvarado & García, 2008), adopta la idea de que “la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan de los estudios comunitarios y la investigación participante” (p. 190). En cuanto a su tipo de investigación, se puede indicar que un estudio de caso, según Yin (como se citó en Gómez, Pinilla y Zapata, 2010), es una “indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse” (p. 4). “El caso en estudio puede ser una cultura, una sociedad, una comunidad, una subcultura, una organización, un grupo o fenómenos tales como creencias, prácticas o interacciones, así como cualquier aspecto de la existencia humana” (Sandoval, 1996, p. 91).

De acuerdo a Canedo (2009), los estudios de casos se “caracterizan por tratar de interpretar un fenómeno en el contexto que tiene lugar, enfocándose en descripciones y explicaciones holísticas” (p. 110). Siendo características especiales de los estudios de caso: a) particularistas, debido a que se enfocan en una situación, acontecimiento o fenómeno particular; b) descriptivos, por cuanto el producto es una descripción rica y densa del fenómeno bajo estudio; y c) heurístico, porque facilita al investigador la comprensión del fenómeno bajo estudio, puede proporcionar nuevos significados, ampliar la experiencia del investigador o confirmar lo que ya se sabe (Álvarez & San Fabián, 2012).

Las técnicas para el trabajo de campo, conforme al tipo y enfoque del estudio se ubican en: revisión documental, entrevistas semi-estructuradas, diarios de campo, y observación participante. Desde la metodología socio-crítica o cualitativa con perspectiva intersubjetiva o dialéctica⁷, se acude, para el trabajo de campo, a metodologías interactivas; por ello las entrevistas, conversatorios, grupos de discusión, talleres, entre otros, vinculan a sujetos educativos como: a) estudiantes (vinculados como líderes a procesos de resolución de conflictos y estudiantes implicados en conflictos escolares), b) directivos(as) docentes y docentes, c) padres y madres de familia y d) actores institucionales que participan a nivel local de las respuestas al conflicto escolar en las situaciones tipo III, de acuerdo a lo estipulado en la ley 1620 y el decreto 1965 de 2013.

7. Postura que se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter auto-reflexivo; donde el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social (Alvarado & García, 2008, p.190)

La construcción de esta primera entrega, como artículo corto de reflexión, es el resultado de la culminación del primer momento de la ruta metodológica denominado revisión documental; que a través de estrategias para recolección de datos, accedió a manuales de convivencia, observadores, registros de notas, ruta de movilidad del conflicto escolar y componente jurídico relacionado (leyes-decretos-sentencias). Así, se inicia con el análisis de contenido, la discusión relacionada con la caracterización de los conflictos escolares (situación tipo I, II y III); la identificación de los principales conflictos que intervenga la I.E., la identificación de rutas de movilidad del conflicto escolar y la caracterización del componente jurídico de la intervención en el contexto escolar, entre otras.

Se considera pertinente indicar que dentro del ejercicio de reflexión y retroalimentación académica, en relación con las tensiones y complejidades de los establecimientos educativos, en torno a las dificultades y ausencias existentes en la comprensión y/o reflexión del hacer frente al conflicto escolar; se abrió una posibilidad de pensar el desarrollo del proyecto incluyendo la investigación en prospectiva (paradigma de la incertidumbre)-. Se parte de esta consideración debido a que, en muchos componentes, la teoría crítica no logra escaparse de la lógica hegemónica y del conocimiento universal frente al reconocimiento de diferentes saberes, prácticas, actores, como ámbito de múltiples ausencias (multiplicidad: campo de las experiencias sociales) y de posibilidades (emergencias: campo

de las expectativas sociales) (Santos, 2006). De esta manera, se creyó pertinente hacer este giro y descentralizar esos conocimientos, miradas que llegan a la I.E. y que muchas veces no contextualizan la realidad o vida cotidiana de cada institución, convirtiéndose en un desperdicio de experiencias⁸.

2. Discusión

2.1 Cuando del conflicto se habla y la acción no se toca

Se inicia esta propuesta de discusión retomando la idea central de Bazdresch (1997), la cual indica que en momentos y contextos actuales, “la intervención educativa en los conflictos escolares no proporciona un saber riguroso por medio del cual pueda pensarse, reflexionarse y articular la intervención; sus resultados nos dejan ver un saber siempre inseguro e incompleto” (p.206) para pensar y construir conocimiento acerca de lo que se debería hacer en determinada situación, que proponga una transformación cualitativa o la producción de una nueva lógica frente a una tensión o conflicto. De esta manera, dicho autor plantea que:

La intervención puede considerarse como una actividad fluida, en la cual se eligen medios y fines guiados por valores y criterios inmanentes en el proceso educativo; criterios que sirven para distinguir y categorizar las diferentes formas de intervenir en la práctica educativa (Bazdresch, 1997, p.207).

8. “(...) para combatir el desperdicio de la experiencia, para hacer visibles las iniciativas y movimientos alternativos y para darles credibilidad, de poco sirve recorrer la ciencia social tal y como la conocemos. A fin de cuentas, esa ciencia es responsable por esconder o desacreditar las alternativas. Para combatir el desperdicio de la experiencia social, no basta con proponer otro tipo de ciencia social. Es necesario, pues, proponer un modelo diferente de racionalidad. Sin una crítica de dicho modelo de racionalidad occidental, dominante al menos desde hace dos siglos, todas las propuestas presentadas por el nuevo análisis social, por más alternativas que se juzguen, tenderán a reproducir el mismo efecto de ocultación y descrédito”. (Santos, 2005, p.152)

Desde muchos aspectos y miradas, siguiendo a Bleichmar (2008), se considera pertinente reconocer la diversidad de conflictos que se presentan al interior de las I.E., y que en su lógica afectan a niños, niñas, adolescentes, jóvenes, docentes, padres y madres de familia. Estos problemas, enigmas, conflictos, tensiones e incluso, violencias, que dichos establecimientos albergan en su cotidianidad escolar, son los que han cobrado, por mucho tiempo, relevancia frente a las propuestas investigativas, dejando a un lado la profundización a través de los estudios por privilegiar las formas de intervención. A “grosso modo”, se puede indicar que son múltiples prácticas las que posibilitarían dar cuenta de la reflexión acerca de la acción en sujetos escolares, que además aportarían a la transformación, en vías de la participación y convivencia democrática.

Esas particularidades que ayudan a describir esta situación problema, toman fuerza cuando no se logra encontrar con facilidad el tema de intervención frente al conflicto escolar, en la construcción del estado de arte de la propuesta en marcha; pero sí se encuentra y sistematiza abundante información referente a los mecanismos alternativos⁹ de conciliación y mediación como estrategias agenciadas (directrices nacionales, departamentales y locales en forma de proyectos transversales, PEI, entre otros) para la resolución de conflictos en contextos escolares.

Es importante resaltar que desde un acercamiento mínimo, el ejercicio de búsqueda permi-

te evidenciar, que los estudios e investigaciones frente a la institución educativa o contextos escolares giran en torno a lo que se denomina *conflicto escolar*, con un interés particular en el tema de *violencia en los centros educativos*¹⁰; más en relación a rutas de operacionalización en discursos de prevención y resolución de conflictos con un enfoque de integración social. Una conclusión de las diversas aproximaciones investigativas referentes al tema, gira alrededor de que “la realidad es compleja porque en ella se cruzan factores diversos, las investigaciones y el análisis sobre el fenómeno son aún precarios y las respuestas educativas son igualmente distintas” (Ortega, Rey y Gómez, 2002, p. 3).

2.2 De acuerdo al Plan Decenal de Educación (2006-2016)

En un Estado social y Democrático de Derecho, de reconocimiento constitucional como un país multicultural, pluri-étnico, diverso y biodiverso, el Derecho a la educación se convierte en uno de los derechos más importantes, donde se busca que éste sea cumplido para toda la población y un bien público de calidad, garantizado en condiciones de equidad e inclusión social por el Estado, con la participación co-responsable de la sociedad y la familia en el sistema educativo. (p.13)

En este sentido, todo ejercicio que posibilite la reflexión y la profundización de sus tramas, complejidades y acciones permitirá hacer un

9. “El nombre de técnicas alternativas de resolución de conflictos se les entrega a las modalidades que han surgido paralelamente a los procedimientos tradicionales de la justicia ordinaria: intervención de un juez o una jueza que define a través de técnica conocida como arbitraje. Alternativamente, en el sistema judicial, se han desarrollado técnicas como la conciliación, negociación y mediación; en que la diferencia fundamental está en la participación de los protagonistas en la resolución del conflicto” (Palma, 2006, p. 32).

10. Tema que toma mucha importancia desde los años 70's, con una magnitud apreciable en países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido. En Colombia su incidencia parece ser menor, pero empieza a detectarse cada vez más manifestaciones preocupantes por consecuencia de la crisis social, cultural y Familiar, (Krauskop,2006)

acercamiento frente a la realidad escolar en función de “garantizar la construcción de una cultura de paz, basada en una educación que trabaje en conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y competencias, en el marco de la participación y la convivencia democrática” (Plan Decenal de Educación, 2006-2016, p.26).

A nivel local, la caracterización de intervenciones (prácticas sociales) frente a los conflictos escolares, se puede ir constituyendo como una de las herramientas analizadoras del espacio social (I.E.) y las relaciones sociales, donde se disputan intereses, “valores culturales” (Ruiz, 2006) y “políticos de sectores hegemónicos y subalternos” (Santos, 2003), como también herramientas o instrumentos de transformación democrática de la Institución Educativa. De acuerdo con esta idea cada intervención puede ser caracterizada por medio de la identificación de redes, rasgos, conceptos, esquemas, entre otros; y por lo tanto puede generar patrones específicos para agrupar, describir y analizar las intervenciones que se realizan frente a los conflictos escolares (Galeana y Tello, 2010).

2.3 De ubicar los esfuerzos en la intervención, se trata

Intervenir es ya una forma de vínculo. La intervención surge como posibilidad virtual en toda interacción es, por lo tanto, inherente a todo conocimiento social en condiciones de intercambio. No obstante, evoca un acto violento, extrínseco, ajeno -una evidencia de heteronomía- que

perturba un régimen estable, un conjunto de certezas, una red de vínculos, un amasijo de normas o un universo de categorías implantado. (Mier, 2002, p. 13)

Para el interés en cuestión, análisis de las intervenciones frente a los conflictos escolares; el conjunto de características que constituye dicha unidad permite clasificar en categorías las situaciones, modos de intervención, formas de acción o *trayectorias* (Nicastro y Greco, 2009), distinguiéndolas de otras.

Desde una definición general, la intervención puede abordarse en dos sentidos como lo plantea Bedacarratx (2002), por un lado “sentido amplio” se refiere a los significados implícitos de su etimología, es decir, intervención (del latín *interventio* = venir entre, inter-ponerse)¹¹ es una forma de mediación¹²; y por otro lado “sentido restringido” donde la intervención alude a aquellas conceptualizaciones desde la mirada del campo de las ciencias sociales.

De esta manera, en un sentido restringido, ubicando los paradigmas de intervención presentados por Corvalán (1996), la intervención social es entendida como una acción organizada, es decir, la acción social producida a partir de la inaceptabilidad de una situación vivencial de un grupo de individuos, la cual a su vez estaría provocada por la dinámica de base del sistema; dicha acción puede explicarse a través de paradigmas, los cuales describen una estructuración de lenguaje para referirse a una realidad, convirtiéndose en un aporte para la construcción

11. Intervenir (*del latín interventio*) es venir entre interponerse; por esta razón en el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios de ayuda, de apoyo, de cooperación; pero también, al mismo tiempo o en otros contextos, es sinónimo de intrusión, de injerencias, de intrusión en las que la intervención violenta, o cuando menos correctiva, se puede convertir en mecanismo regulador, puede asociar la coerción y la represión para el mantenimiento el restablecimiento del orden establecido (Ardoino, 1981)
12. ...así lo sugiere su etimología, la que a su vez instaure la polisemia del término; de esta manera, la intervención nos puede referir ya sea a la imagen del “hacedor de milagros” que intercede para ayudar (a la solución de los problemas), ya sea a la imagen del tercero entrometido [...]. Imagen esta última que, lejos de asociarse a la idea de auxilio o ayuda, podría remitir a la idea de control y regulación. Bedacarratx (2002).

de la modernidad y la noción de progreso como estrategia modernizadora de la sociedad. De los paradigmas descritos por el autor, se distinguen el integracionista, el competitivo, de la alienación y del conflicto, que en el cuadro a continuación se resumen en detalle:

Tabla 1. Paradigmas de la intervención social

	Paradigmas	Inervención
Integracionista	Contiene una visión integradora y objetivadora de la sociedad, de carácter unitario su objetivo es integrar al actor marginal o desviado (es decir, al que está por fuera de los beneficios materiales y simbólicos del sistema y de una normatividad). (formación económico - social:Nacionalismo	Re-socialización, concibe la escuela (valoración del saber, como producción y transmisión de saberes) como un modelo de progreso social (lugar cerrado y especializado) bajo un esquema de integración social)
Competitivo	Es una crítica al presupuesto objetivista de la integración social. Su reflexión de la sociedad no está por fuera del individuo; se estipula a través de principios de lalibertad individual y la racionalidad del actor; por tal motivo su objeto de estudio se centra en las estrategias del individuo para reaccionar, aprovechar y soportar y/o modificar su medio, donde se busca por medio de espacios de acción el uso de la libertad y la racionalidad. En esta medida individuos tienen libertad en tanto pueden obtener provecho del sistema, (formación económico - social: Liberalismo)	Es un acceso de los individuos a las instancias sociales para intercambios simbólicos. Los campos utilizados se refieren al control simbólico, del estado y el de la producción económica. Campos enfocados como mercados que definen el desempeño competente de las personas y el acceso como sinónimo de progreso social.
La alineación	Tiene una visión sistémica, supra individual y objetiva de la vida social o sociedad, la cual se define como unconjunto de fuerzas que influyen decisivamente en la posición, el poder y orientaciones de los individuos (receptor social) que se determinan por la estructura. (Formación económico-social:Comunismo).	En dos vías: la construcción del socialismo y la lucha social, su idea central está en la potenciación de un actor estructuralmente definido el cual puede tomar conciencia, privilegiada a través de la acción colectiva dentro de una perspectiva de confrontación. Intervención que apoya los partidos populares y critica la democracia formal.
Conflicto	Su pretensión inicial es no anclarse absolutamente a la idea de modernidad. Identifica los movimientos sociales y la sociedad (escenario de luchas sociales), se piensa bajo el término de sociedad civil, esta entendida como sistema de acción con actores, definidos social y culturalmente al interior de un escenario de conflicto. (Formación económico- social: Social-democracia).	Pretende potenciar las organizaciones y movimientos sociales que surgen de la sociedad civil, desde una idea central: "La acción con estas organizaciones no tendrá el objetivo de que estos asuman o se adhieran al proyecto nacional, sino de potenciar su capacidad de negociación o de presión frente al poder de Estado y de otros grupos sociales". Intervención de carácter civilista a través de proyectos sociales que surgen de la base social. Su modelo se refleja en el sindicato que busca la representación de grupos sociales

Elaboración propia (2014); tomado de Corvalán (1996).

De esta manera, se puede indicar que la intervención social se refiere a una acción programada y justificada desde un marco legal y teórico, que se realiza sobre un colectivo o individuo, trabajando los perfiles psico-evolutivos y los sectores sociales con el fin de mejorar su situación, generando un cambio social y eliminando situaciones que generen desigualdad (Fantova como se citó en Puma, 2013, p.20).

En esta medida, es un encuadre de los cambios sociales que presenta una sociedad; “implica analizar relatos recortados de la misma, que poseen una faz material y una simbólica que se constituye de manera histórico social, como forma de expresión de diferentes actores sociales” (Leal, 2012, p. 54). En esta lógica, se asume, como lo plantea Araujo (como se citó en Bedacarratx, 2002), que la intervención es incluirse en un espacio social, lo cual permite pensar el trabajo de campo como una intervención¹³.

De acuerdo a Carballeda (como se citó en Estrada, 2010), la intervención como un campo de análisis y de acción social, permite abordar su conocimiento desde un punto de vista social; de esta manera, se da como un asunto “complejo que la sociedad construye con sus creencias y costumbres y cambia al paso del tiempo, se lleva a cabo despaciosamente y calladamente a través de descripciones, informes, observaciones y la relación que establece el interventor con el medio” (Puma, 2013, p.76).

Por consiguiente, “la intervención en lo social se presenta como un instrumento de transformación, no solo de las circunstancias donde concretamente actúa, sino también como un

dispositivo de integración y facilitación del diálogo entre diferentes lógicas” (Carballeda 2010, p.265), que surgen de distinta forma comprensiva-explicativa, no solo de los problemas sociales, sino de las Instituciones en sí mismas (Carballeda, 2010a). Desde un componente epistemológico, la intervención en lo social, básicamente, se vincula con el conocimiento a posteriori:

Su saber proviene de la práctica cotidiana; la intervención se funda en el hacer y es desde allí de donde debe abreviar el conocimiento y especialmente las preguntas a otros campos de saber; de este modo, surgen algunas cuestiones relacionadas con el acceso a la subjetividad, a pensar las representaciones sociales del problema que se quiere abordar, y como esas representaciones atraviesan el momento de la intervención (Carballeda, 2010, p.268).

Dicha definición, sería entonces, una trama de relaciones que se pueden establecer entre componentes diversos; de este modo, da cuenta de una importante capacidad para articular y generar diálogos entre diferentes instancias, lógicas y actores institucionales. En este orden de ideas, Hleap (2005) refiere:

Comprender una experiencia de intervención social, significa situarla en un campo de fuerzas que la hicieron posible y determinaron algunas de sus características, y simultáneamente, ser capaz de interpretar lo que tiene de singular, de asumirla como una productividad que nos acerca a las dinámicas lábiles de la vida social. (p.1).

Con referencia a lo anterior, se agrega que “el carácter normativo de las lógicas institucionales actuales pueden significar una crisis, dado que la superposición de problemas las hace heterogéneas, y muchas veces, incomprensibles” (Car-

13. La inclusión de quienes lo hacen supone, al menos: a) una representación [...] del espacio en que se incluye; (b) la posibilidad de explicitar el por qué y el para qué de su inclusión; c) la argumentación que “arme” o “construya” el “desde dónde” se incluye; d) la posibilidad de que explicite el cómo se incluye. Araujo (citado por Bedacarratx, 2002,156)

balleda, 2010, p.265). Siguiendo al autor, como efecto de la fragmentación social, el contexto institucional también puede retraerse y segmentarse; estas cuestiones, para las instituciones educativas, generan situaciones inesperadas, en ocasiones, difíciles de comprender y explicar, dado que no concuerdan con sus dinámicas institucionales.

La crisis de lo normativo, a nivel institucional interpela desde su dificultad o imposibilidad de aplicación; entender las relaciones intra-institucionales e interinstitucionales desde el concepto de dispositivo, puede ser útil en la medida que este permite una mirada más amplia y la posibilidad de hacer actuar formas de acción desde diferentes nociones, recuperando el concepto: dispositivo trama de relaciones (Carballeda, 2010, p. 266).

Desde una mirada no tradicional, Carballeda (2013) expone la posibilidad de pensar la intervención en la I.E., en pro de aquello que existe, pero no es tan evidente; lo cual genera la necesidad de mirar la historicidad de dicho contexto; así es posible encontrar relatos que exaltan distintos aspectos políticos, jurídicos, culturales, deportivos; que operan como constructores de un sentido y vida en común en la institución. Por consiguiente, cambiaría el sentido de la intervención al interior del establecimiento educativo, y apuntaría a la problemática de la integración, es decir, a la cuestión de la construcción de sentido y vida en común, relacionándose con una necesaria mirada a los lazos sociales.

En este orden de ideas, la investigación en contextos escolares, añade Ardoino (como se citó en Ferreiro 2002), se configura como una modalidad de la intervención, “dicha acción se debe

La crisis de lo normativo, a nivel institucional interpela desde su dificultad o imposibilidad de aplicación; entender las relaciones intra-institucionales e interinstitucionales desde el concepto de dispositivo, puede ser útil en la medida que este permite una mirada más amplia y la posibilidad de hacer actuar formas de acción desde diferentes nociones, recuperando el concepto: dispositivo trama de relaciones (Carballeda, 2010)

distinguir de la intervención del consultor o el experto por el nivel de científicidad lograda” (p.125). Con referencia a lo anterior, Nicastro (2008) alude a que, de acuerdo a los encuadres de la intervención en escenarios educativos, dicha práctica puede direccionarse desde sujetos educativos específicos que habitualmente la desarrollan como un componente o una función relativa de diferentes posiciones o roles institucionales, y como un asunto transversal que se “expande, extiende y desarrolla desde otras muchas posiciones de rol” (Nicastro, 2008, p.3).

La intervención en espacios escolares, encuentra diferentes tensiones, que pueden ser utilizadas para el (los) ejercicio(s) de investigación; las grandes tensiones radican en no reflexionar de manera permanente sobre las prácticas sociales ocurridas al interior de cada I.E., lo cual no permite producir un conocimiento claro, pertinente y coherente frente a la problemática escolar. El

entorno educativo ha intentado fundamentar en la comunidad educativa la comprensión de la intervención a partir del sentido común; “la suposición básica es que la teoría de la educación puede articularse desde el interior de la práctica misma, identificando y comprobando los principios prácticos en los que se expresan esos conceptos y creencias” (Bazdresch, 1997, p. 205).

Siguiendo lo planteado por el autor, este sostiene que los principios de la intervención no provienen específicamente de la teoría, estas generalizaciones surgen de la observación y el análisis de la práctica social (intervenciones), y a su vez, son comprobadas en situaciones prácticas. En este orden de ideas, es la práctica quien valida los referentes teóricos utilizados en cualquier proceso de intervención; por tanto, dentro del contexto educativo las acciones empíricas de los docentes cobran más validez que el valor educativo de una afirmación teórica; puesto que, estos, pueden actuar de acuerdo a las prácticas tradicionales consideradas como buenas, sin que prime el qué constituye la práctica (Bazdresch, 1997).

La teoría de la educación se considera en esta aproximación como una forma de investigación que parte de la práctica misma, y aspira a mejorar la manera de tomar en la práctica, las decisiones educacionales o, más simplemente, las decisiones del docente; los resultados de la aplicación de todo este componente no facilitan o proporcionan un saber científico riguroso por medio del cual puedan regularse y controlarse las prácticas sociales. El resultado nos deja ver

un saber (inseguro e incompleto) para hacer juicios sabios o prudentes acerca de lo que debería de hacerse en determinada situación. En este sentido la intervención (práctica social) se considera como una actividad fluida, en la cual se eligen medios y fines guiados por valores y criterios inmanentes en el proceso educativo mismo; criterios que sirven para distinguir entre la práctica que es educativa y la que no lo es (Bazdresch, 1997, p. 206).

En este orden de ideas, Caraballeda (2010a) plantea:

El hacer, la práctica cotidiana, aún aparece como un elemento secundario, estandarizado plebeyo si se quiere- de la teoría que intenta dar explicaciones generales a problemas, circunstancias y situaciones fuertemente singulares y muchas veces alejadas de la vida cotidiana de aquellos sobre quienes se interviene. (p.48)

En procesos de análisis críticos, la mayor parte de la investigación e intervención educativa que se emprende, debe tener una intencionalidad y unos sentidos claros que apuntalen a la transformación en los procesos educativos¹⁴. Ferreiro (2002) plantea que:

No se trata meramente de producir conocimiento generalizable o de incrementar el saber pedagógico, se busca provocar un cambio en el pensamiento, actitudes y comportamiento de los agentes educativos para que desarrollen una acción más reflexiva y comprometida. La intervención educativa no se refiere exclusivamente al estudio de la educación; al emplear el calificativo de educativa ésta asume la preten-

14. Los propósitos de la intervención educativa están el mediar, apoyar y cooperar en la renovación de los procesos educativos; también puede asociarse a un proceso de intromisión cuyo propósito puede ser coercitivo o normativo. En este sentido, reflexionar sobre aquellos procesos en los cuales la presencia de un investigador, detona algún cambio en las acciones de los sujetos individuales o en la vida de los grupos, implica cierto nivel de compromiso (Ferreiro; 2002).

sión de educar, de modificar las acciones de los sujetos individuales y/o sociales involucrados en el proceso educativo. (p.127)

3. Conclusiones

El análisis de intervenciones frente al conflicto escolar se puede configurar e ir implicando en la descripción, de sus conceptos, perspectivas, componentes (técnicos, jurídicos, valorativos y estratégicos). De acuerdo con ésta idea cada intervención logra ser caracterizada por medio de la identificación de redes, rasgos, conceptos, esquemas, entre otros; que puedan ir permitiendo generar patrones específicos para agruparlas, describirlas y analizarlas. Este acercamiento posibilitaría construir una herramienta analizadora del espacio social de la I.E. y las relaciones sociales donde se disputan intereses, valores culturales y políticos de sectores hegemónicos y subalternos, como también herramientas o instrumento de transformación democrática de la Institución Educativa.

De acuerdo a este primer avance, específico en la revisión documental de Manuales de Convivencias y Proyectos Educativos Institucionales, se identifica, en una primera instancia, que la I.E. legitima y estipula sus acciones e intervenciones y las formas de convivir o relacionarse con el otro, a partir de una razón jurídica que a “grosso modo” se indica como exagerada (Skliar, 2010); puesto que, en su lógica, las instituciones giran en torno al cumplimiento de los disposiciones jurídicas nacionales, departamentales y locales que se van presentando como necesarias; que no precisamente obedecen a una necesidad del contexto escolar (cotidianidad escolar) inmediato.

De esta manera, los manuales de convivencia, se presentan como un ideal, en algunos, evi-

dente en su descripción, en otros, no tanto; el ideal, de “*Aprender a vivir juntos*”, donde se pueden indicar los principales retos para las I.E. en relación con las disposiciones y/o directrices nacionales en lo referente a la educación para la paz y para la convivencia en el ámbito de la educación formal; habida cuenta de las circunstancias que afectan al país; pero también porque la institución educativa tiene una responsabilidad ineludible en la formación de ciudadanos capaces de ejercer la democracia, respetar los Derechos Humanos y relacionarse entre sí de manera constructiva (Ministerio de Educación Nacional, s/f:1).

Es pertinente identificar, a través de la razón jurídica, las formas de intervención que cada I.E. puede ir configurando, al igual que, las tensiones y/o problemáticas que debe priorizar en su acción, siendo sin lugar a dudas una primera forma de categorización que se debe tener presente. A través de ese cuerpo jurídico, propuesto a nivel nacional, se delimitan las problemáticas, que de un modo inicial, la I.E. debe intervenir (en clave a los conflictos escolares: situaciones I, II y III), relacionados y ajustados a la protección integral de niños, niñas y adolescentes.

Referencias

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigación de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). Elección del estudio e caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/20644>

- Ardoino, J. (1981). La intervención: ¿Imaginación o cambio de lo imaginario? *Intervención Educativa*, 1, 90-111. Recuperado de http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/Antologias_LIE/Segundo_semestre_LIE/intervencion%20educativa.pdf
- Bazdresch, M. (1997). Notas para fundamentar la intervención educativa crítica. *Intervención Educativa*, 1, 204-210. Recuperado de http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/Antologias_LIE/Segundo_semestre_LIE/intervencion%20educativa.pdf
- Bedacarratx, V. (2002). Implicación e intervención en la investigación social. *Pensar la intervención*. *Tramas*, 18(19), 153-170. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexico-DF/2002/no18-19/7.pdf>
- Blanco, R. (2008). Eficacia Escolar: desde el enfoque de calidad de la educación. En R. Blanco, I. Aguerro, G. Calvo, G. Cares, L. Cariola, R. Cervini & M. Zorrilla (Ed.). *Eficacia escolar y factores asociados: en América Latina y el Caribe*. UNESCO (pp.7-16). Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de las legalidades como principio educativo. En M. Lener, M. Moragues, A. Campelo, J. Albrieu y L. Pampuro (Ed.). *Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Cátedra Abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. (pp. 25-54). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra.pdf
- Canedo, S. P. (2009). Contribución al estudio del aprendizaje de las ciencias experimentales en la educación infantil: Cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41436>
- Carballeda, A. (2010). Problemáticas sociales complejas y políticas públicas. *Revista CS en Ciencias Sociales*, 1, 261-272. Recuperado de http://www.icesi.edu.co/revista_cs/images/stories/revistaCS1/articulos/problematicas_sociales_complejas.pdf
- Carballeda, A. (2010a). La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. *VI Época*, 1, 46-59. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/23881>
- Carballeda, A. (2013). La intervención comunitaria: una mirada a algunos aspectos contextuales y metodológicos. *Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 1(1), 4-13. Recuperado de <http://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/abordajes/article/view/280>
- Congreso de Colombia (febrero 8 de 1994). Ley 115: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Congreso de Colombia (diciembre 21 de 2001). Ley 715. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Recuperado de <http://www.minhacienda.gov.co/portal/page/portal/HomeMinhacienda/presupuestogeneraldeLanacion/Normativapresupuesto/Leyes/Ley%20715%20de%20diciembre%2021%20de%202001>
- Congreso de Colombia (marzo 15 de 2013). Ley 1620: 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. Bogotá DC. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf
- Corvalán, J. (1996). Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad. (Tesis doctoral, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica). Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/7934.pdf>
- Estrada, V. (2010). Resignificar la formación académica y la intervención profesional en lo social. *Trabajo Social*, 12, 55-64. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/18559/19463>
- Ferreiro, A. (2002) Investigación educativa: ¿intervención o experiencia? *Tramas*, 18(19), 125-152.

Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-87-1109paj.pdf

- Galeana, S. y Tello, N. (2010). Fragilidad y debilidad del discurso en Trabajo Social: Ausencia de la construcción desde la intervención social. VI Época, 1, 22-35. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/23879>
- Gómez, G. D., Pinilla, M. E. y Zapata, J. C. (2010). Presentación de caso: herramienta pedagógica para el aprendizaje de la clínica en estudiantes de la facultad de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. Poiesis, 16, 1-9. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/115/102>
- Hleap, J. (2005) *Violencia y Convivencia: Un escenario emergente de educación popular*. (Tesis de Maestría). Universidad del Valle. Santiago de Cali, Colombia
- Ibarra, L. (2007). Los conflictos escolares: un problema de todos. Psicología Online. Recuperado de http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/conflictos_escolares.shtml
- Krauskop, D. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Washington D.C., Estados Unidos de América: Organización Panamericana de la Salud, Cooperación Técnica Alemana-GTZ. Recuperado el día 15 de febrero de 2011 de <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/2732/Estado%20del%20arte%20de%20los%20programas%20de%20prevencion%20de%20la%20violencia%20en%20ambitos%20escolares.pdf?sequence=1>
- Leal, V. (2012). Estrategias gerenciales implementadas para la integración de los consejos comunales en el desarrollo de las escuelas de educación inicial. (Tesis de Maestría). Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo. Recuperado de <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/9217-12-07220.pdf>
- López, G. (2012). Análisis de la obra de Silvia Bleichmar: Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Perfiles Educativos, 34(138), 19-28. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n138/v34n138a17.pdf>

Mier, R. (2002). El acto antropológico: la intervención como extrañeza. Tramas, 18(19), 13-50. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-87-1104vzr.pdf

Ministerio de Educación Nacional (s/f) Política Educativa para la Formación escolar en Convivencia. República de Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educacional Nacional (2006) Plan Decenal de Educación 2006-2015. Pacto social por la educación. Colombia. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articulos-166057_compendio_general.pdf

Ministerio de Educacional Nacional (2013). Decreto 1965. Por el cual se reglamenta la ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia escolar y la formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. República de Colombia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-342931_decreto.pdf

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Recuperado de http://www.entrieros.gov.ar/CGE/adminconsejo/DOCUMENTOS_PNFP/materiales%20generales/Entretayectorias.pdf

Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. Profesorado, 12(1), 1-10. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART8.pdf>

Ortega, R., Rey, R. y Gómez, P. (2002). Estrategias educativas para la prevención de la violencia: Mediación y diálogo. Madrid, España: Cruz Roja Juventud. Recuperado de <http://www.cruzrojajuventud.org/principal/documents/44765/64519/CAPITULO1.PDF/426432c3-689e-4705-8819-de8be2214e1e>

Palma, R. (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar. Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Chile: Ministerio de Educación, Ilustraciones José Rodríguez. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/36534622/Resolucion-Pacifica-de-Conflictos>

- Puma; F. (2013). Intervención social en familias con miembros con discapacidad en la ciudad de Macas, año 2009-2010. (Tesis de Maestría). Universidad de Cuenca. Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2697/1/tm4671.pdf>
- Ruiz, L. D. (2006). *La Escuela: Territorio en la Frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín, Colombia: Instituto Popular de Capacitación-IPC. De la corporación de Promoción Popular.
- Sandoval, C. A. (1996). Investigación Cualitativa. Santafé de Bogotá D.C: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Recuperado de http://epistemologia-doctoradounermb.bligoo.es/media/users/16/812365/files/142090/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf
- Santos, B. (1989). La Transición postmoderna. Derecho y política. *Doxa* -6. Cuadernos de Filosofía del Derecho, 6, 223-263. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Transicion_Postmoderna_Doxa6.PDF
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Santos, B. (2005). *El Milenio Huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, España: Editorial Trotta/ILSA.
- Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En S. Boaventura (Ed), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. (pp.13-41). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 153-164. Recuperado de http://www.um.es/discatif/documentos/PyS/10_Skliar.pdf

