

Saber geográfico: herramienta de las ciencias sociales contra la violencia escolar*

Geographical knowledge: a tool for the social sciences against school violence

Israel Cabeza-Morales**

Recepción: abril de 2014
Evaluación: julio de 2014
Aceptación: febrero de 2015

Artículo de reflexión

Resumen

En el presente artículo, se plantea que la aprobación de la ley 1620 de 2013 se constituye como una oportunidad para que los docentes de ciencias sociales hagan uso de las herramientas del saber geográfico, como insumo para hacerle frente a las situaciones de violencia que se pueden presentar en cualquier escenario escolar. Inicialmente, se esboza la violencia escolar como situación que trasciende a una construcción mediática para explicar el surgimiento de la ley 1620,

seguidamente se proponen los planes de prevención y autoprotección escolar como producto de proyectos de aula que permiten la incorporación de ejercicios asociados a la geografía de la percepción, los cuales contribuyen a la formulación e implementación de estrategias legítimas de intervención frente a la cotidianidad del entorno escolar, a través de los docentes de ciencias sociales.

Palabras clave: proyectos de aula, ciencias sociales, violencia, convivencia, geografía escolar.

* Artículo de reflexión.
** Magíster en Geografía.
Docente investigador grupo Vida Territorial Sostenible VTS, Escuela de Ciencias Sociales ECS, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Israel.cabeza@uptc.edu.co



Abstract:

The present paper sets out the idea that the approval of the 1620 act of 2013, constitutes as an opportunity for the social sciences teachers to use the tools of the geographic knowledge as a supply to do front against violent situations that might show up in any school setting. First, school violence is sketched as a situation that transcends a media construction to justify the appearance of the 1620 act; next,

school self-protection and prevention plans are proposed, as results of classroom projects that allow the incorporation of perception geography associated exercises, that contribute to the formulation and implementation of legitimate intervention strategies against the routine of the school environment, through the teachers of social sciences.

Keywords: classroom projects, social sciences, violence, coexistence, school geography.



Introducción

“Yo trato de explicar que las cosas, las personas, están compuestas de líneas muy diversas, y que no siempre saben sobre qué línea de sí mismos están, ni por dónde hacer pasar la línea que están trazando; en una palabra, que en las personas hay toda una geografía, con líneas duras, flexibles y de fuga.”
(Gilles Deleuze, 1980, p. 20)

La geografía suele relacionarse con el conocimiento de capitales, nombres de países, además de los denominados accidentes geográficos (incluye nombres de formas de relieve, ríos, fallas, entre otros); pero, más allá de tal relación, es mucho más común articular la geografía con las ciencias sociales, lo cual explica por qué muchos docentes, en la actualidad, omiten el saber geográfico al momento de abordar una temática o problemática eminente social. La geografía es entendida hoy como una ciencia espacial (Delgado, 2003) y, aunque su base sea el espacio, las transformaciones que se dan en el mismo no le resultan ajenas. De allí que, hoy la geografía apunte a la comprensión espacio-temporal de dinámicas territoriales, aclarando que cuando se hace alusión a territorio, se incluye la noción de este como un sistema¹.

Es así como el territorio, esa categoría tan vital para la geografía y las ciencias sociales (Rodríguez, 2010), cobra relevancia a la hora de situarlo en el plano escolar. La escuela como

territorio, se constituye como un entramado de relaciones en medio de las que el estudiantado va comprendiendo la normatización de las interacciones sociales, así como la existencia de encuentros y desencuentros entre las realidades escolares, las locales y las familiares. La anterior, es la noción inicial de territorio que se construye desde el contexto escolar y se convierte en base para la consolidación de patrones de conducta, adopción de posturas frente a las diferentes realidades en las cuales se ven inmersos los estudiantes.

Tales patrones de conducta se convierten en base para el direccionamiento de las situaciones asociadas a la violencia escolar. Si bien, la convivencia al interior de escenarios escolares no es responsabilidad plena de los maestros, la eficacia de sus estrategias de intervención para subsanar episodios o situaciones de violencia, depende en gran medida de la capacidad de alcanzar niveles en los que el sujeto reconozca su entorno relacional.

Lo anterior se traduce en el reconocimiento de situaciones y factores tanto dentro del aula, como en una zona del plantel educativo, como al interior del barrio donde se encuentra dicho plantel, como en el barrio de residencia, en la ciudad en general, en el departamento en donde vive, o simplemente en el seno de su hogar; estas situaciones hacen que el sujeto sea capaz de comprender lógicas relacionales distintas y espacialmente estrategias de intervención o acción ajustadas a cada escala o contexto.

1 El sistema territorial se asocia con una estructura articulada de relaciones al interior y entre las dimensiones: sociocultural, económico-productiva, político-institucional, físico-ambiental
(Cabeza-Morales & Acero, 2010).

Lo anterior, llevado al tema de la violencia escolar, se convierte en un principio de oportunidad para los docentes, que suelen abordar tanto la problemática como la temática como algo completamente incierto, dada su complejidad como problema social (influencia de múltiples factores); sin embargo, la tarea de quienes orientan en la escuela debe ser de resistencia, y ello implica reinterpretar, constantemente, las relaciones que convergen en la escuela. En esa persistencia, los docentes de ciencias sociales tienen el compromiso de aprovechar la realidad para validar las temáticas de su área del saber escolar, especialmente en la educación media, para lo cual los proyectos de aula son una herramienta de apoyo.

La violencia escolar: más allá de lo mediático

La acción violenta al interior de la escuela, se ha proyectado como algo novedoso y generador de sensaciones de crisis, esto debido a la mediatización en las que están inmersas las sociedades actuales. Así, internet, redes sociales, imaginarios de terror y, a su vez, de paz, hacen que cualquier situación de conflicto o tensión en el contexto escolar se denomine como “violencia escolar” (Noel, 2011). Cabe aclarar que, esta connotación sataniza el contexto escolar y niega la pertinencia de la diferencia en las prácticas relacionales en la escuela, así como las posibilidades de aprendizaje que de las mismas se pueden derivar, por lo cual se sugiere hacer alusión a “violencia en la escuela”.

La complejidad de las dinámicas escolares se explica a través del drama generacional, es decir la transformación de las prácticas culturales, que se manifiestan en la vida escolar requiriendo respuestas distintas desde los diferentes actores del proceso (Huergo, 2001); en la actualidad, padres, maestros y particularmente los medios, han externalizado los asuntos escolares al punto que la escuela ya no se encarga de educar sino de judicializar a los niños y jóvenes, lo cual se demuestra en la inoperancia de las estrategias de intervención a este tipo de situaciones, que muestran una ausencia de la pretensión de dotar de sentido a todo lo que se pretende construir desde la escuela.

La escuela y los docentes han olvidado la apuesta por lo colectivo, de ahí que la constante enunciación de incidentes de violencia se traduzcan en la numeración de casos que esperan sean resueltos desde la externalidad escolar, poco se ha explicado sobre la importancia del direccionamiento de las tensiones, el pensamiento inclusivo, la construcción de consensos y particularmente la deliberación como base de la formación ciudadana en los escolares, e incluso de la construcción de conducta traducida en inteligencia emocional. De lo anterior, la importancia del área de ciencias sociales y sus responsables, pues aunque el proceso de construcción de sujeto es producto de todas las áreas del saber, debe ser esta principalmente la que posibilite los procesos de resignificación, recontextualización y reinterpretación de las relaciones

² “Al surgir, la universidad es el tercer poder medieval frente al Sacerdotium (el Papado) y el Regnum (príncipes y emperadores). Su función va a ser la preparación de profesionales sabios (teólogos, abogados, canonistas, médicos...) que con su saber cumplan una función clave en la estructuración de los saberes mismos y de la sociedad” (Soto Posada, 2007, p. 404).

³ El conjunto de textos de Condorcet sobre el tema incluye las Cinco memorias, el Informe y el Proyecto de Decreto sobre la instrucción pública (Cf. Condorcet, 2001). Para el caso de Kant (1999), se seguirá su escrito canónico sobre la universidad titulado *El conflicto de las facultades*.



sociales en las que el estudiante se ve inmerso en los diferentes momentos de su escolarización.

La puesta en discusión de la violencia en la escuela debe ser asumida como un principio para recordar el rol de la escuela, particularmente su compromiso con las realidades externas a la misma, ya que la violencia exige comprensión antes que reacción (mecanismos de estigmatización y sanción). En ese sentido, la socialización y el tratamiento de las problemáticas escolares, de la mano de la realidad, son la única herramienta para el cambio. La escuela no puede ser un escenario donde no suceda nada, pero debe aterrizar las problemáticas que en ella se presentan, articulándolas con lo que sucede en su contexto, lo cual solo es posible al reconocer la necesidad de dotar de sentido su existencia.

En el caso colombiano, dada la tendencia a legislar sobre cualquier fenómeno, se han construido instrumentos e instancias que bien pueden ayudar a la coordinación de la sistematización de los incidentes de violencia en las escuelas, pero que poco pueden aportar al cambio real de los sujetos que convergen al acto educativo, a continuación se analizan dichos avances.

La Ley 1620: Violencia Escolar en Colombia

Esta Ley (Congreso de la República, 2013) surge en correspondencia con la Ley general de educación, el Código de infancia y adolescencia, entre otras

herramientas normativas que encajan en los preceptos constitucionales colombianos, creando 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”; sin embargo, su operacionalización, desnaturaliza la dinámica relacional al interior del contexto escolar, al focalizar mediante dicha norma actores y acciones, con diferentes niveles de intervención basada en la supresión de comportamientos y no en la significación de los mismos que resultaría ideal.

Lo anterior, implica un retroceso en la forma como se concibe la escuela y los propósitos de la misma; pese a que se declaran como objetivos del sistema nacional de convivencia escolar (Congreso de la República, 2013):

- Articulación de instancias del estado para el tema escolar:
- Garantizar la protección de los niños, niñas y adolescentes
- Fomentar la Educación para la paz
- Promover estrategias para la ciudadanía activa y convivencia pacífica
- Fomentar mecanismos de prevención y protección
- Contribuir a la prevención del embarazo temprano y ETS

Tales objetivos son propuestos con base en los tres niveles que estructuran el sistema: a nivel nacional, a través del comité nacional de convivencia escolar; a nivel territorial, mediante

Lo que está en la base de este modelo es la cuestión del poder, y específicamente, el interés de convertir la universidad en una garantía para la sustentación del Estado, en la medida en que las Facultades (en sentido estricto, las superiores) son consideradas por Kant como una cuestión de gobierno.

los comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar, según corresponda; y, finalmente, a nivel escolar, con el comité de convivencia del respectivo establecimiento educativo.

Los comités y organismos correspondientes a los niveles antes mencionados, deben operar con base en los principios de corresponsabilidad, participación, autonomía, diversidad e integralidad. Si bien, eso es lo que registra la norma, en ella se evidencia que dichos principios se soportan no en la intervención o direccionamiento del proceso educativo de quienes están insertos en situaciones de violencia, sino en el registro y seguimiento de quienes, de distinta forma, mantengan comportamientos que amenacen la convivencia escolar.

Este sistema nacional de convivencia escolar, se soporta en la distribución de responsabilidades en los distintos comités que lo conforman, dichas responsabilidades deben ser apalancadas a través de la difusión y cumplimiento de los manuales de convivencia, la formulación y ejecución de proyectos pedagógicos, todo esto mediante la constante vinculación de padres de familia; lo cual rescata la visión de colectivo en función de lo escolar, de allí que se vincule a los Ministerios de Salud y Cultura, a las Personerías y al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-, como parte del sistema (Congreso de la República, 2013).

Sin embargo, la vinculación de diferentes instituciones del estado al sistema de

convivencia, en esencia, no obedece a una pretensión de inclusión en la misma en correspondencia con la connotación educativa, sino en su esencia sancionatoria; ya que, tal articulación institucional es la base de lo que la ley denomina “Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescentes”, siendo este una de los elementos más cuestionables de dicho sistema.

Pese a lo hasta ahora expuesto, la ley en su acervo contempla elementos de rescatar como la ruta de atención, en la que se incluyen directrices para establecer protocolos frente a los diferentes actores que se pueden ver inmersos en una situación de violencia asociada a la escuela, igualmente contempla la vinculación de las secretarías de salud y de cultura, a través de los ministerios, para el fomento de actividades que contribuyan a la prevención de la violencia en las escuelas; aunque, luego de dos años de la expedición de dicha ley, aún no se ha generado la reglamentación de la misma, la cual debía tener origen en un máximo de seis meses desde la fecha de expedición.

De los proyectos de aula a los planes de prevención y autoprotección

Si bien, la puesta en marcha de cualquier acción que propenda la mitigación de las problemáticas escolares se enfrenta a limitaciones como la presión ejercida por los contextos barriales, las problemáticas familiares, los conflictos



intrapersonales, entre otras como la inoperancia de los instrumentos de seguimiento como los observadores del estudiante (Ribón, 2013; Arenas & Rojas, 2013), el ejercicio de educar implica un compromiso constante en la adecuación de los instrumentos y mecanismos para generar integración armónica entre los actores del proceso educativo. En tal sentido, a continuación, se plantean un conjunto de pasos para el desarrollo de acciones participativas que coadyuven a la transformación del ambiente escolar mediante la estrategia de proyectos de aula.

Los proyectos de aula se conciben como el ejercicio investigativo por medio del cual el docente enriquece su praxis, entendiendo esta última como la relación continua entre la acción y la reflexión; más allá del aprestamiento en la investigación propiamente dicha, los proyectos de este tipo nacen a partir de problemáticas identificadas al interior del aula y en función de quienes convergen en ella. Este tipo de proyectos ha sido rezagado en las facultades de educación, pues la prelación por la investigación disciplinar ha generado un aislamiento de la preocupación por lo pedagógico.

Si bien, la investigación pedagógica y, por ende, los proyectos de aula están orientados a la solución de problemáticas asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, estos pueden tener orientación disciplinar o pueden corresponder a aspectos transversales asociados al acto educativo y su contexto. Dada la particularidad de los temas, los

ejercicios de investigación pedagógica, la mayor parte de los mismos, apuntan a la investigación acción, entendida como el puente para el desarrollo de cambios en el proceso educativo, los cuales son posibles gracias a la decantación de limitaciones identificadas mediante los procesos de sistematización del quehacer docente.

La investigación acción supone la participación de quien investiga, de allí la importancia de su aplicación en el contexto educativo, en ella el levantamiento de información (talleres, conversaciones, entre otras actividades), la documentación del observado a través de registros etnográficos, y su posterior análisis, permite la comprensión del contexto escolar como un escenario que se construye y reconstruye constantemente. Lo anterior hace de los proyectos de aula, el principal elemento para abordar cualquier tipo de situaciones asociadas al mejoramiento del acto educativo, entendiéndolo como un conjunto de interacciones que se dan al interior del contexto escolar, tanto dentro como fuera del aula.

Mediante los proyectos de aula, se pueden identificar problemáticas relacionadas con la violencia al interior de la escuela, sea desde la caracterización de grupos hasta espacios con mayor tendencia a este tipo de situaciones; de allí que, a través del conocimiento que los distintos actores tienen del contexto escolar, se puedan formular diferentes estrategias de intervención que puedan reorientar y evitar dichas situaciones. Al apuntarle a la validación de situaciones problemáticas

y a posibles acciones para intervenir las mismas, es necesario reconocer que, para estos casos, el ambiente escolar requiere de la participación diferenciada de docentes, coordinadores, estudiantes y padres de familia.

Los planes de prevención y/o autoprotección son un itinerario, o conjunto de acciones, que construye la comunidad educativa en pro de subsanar las situaciones que resultan inconvenientes para la convivencia sana en el contexto escolar (al interior y en proximidades al plantel). La construcción de dichos planes implica la reflexión sistemática sobre los incidentes de violencia que se presentan en la institución, desde la óptica de los diferentes actores del proceso educativo.

El docente de ciencias sociales y el saber geográfico

Las ciencias sociales, como área del saber escolar, enfrentan el reto de demostrar su pertinencia ante las situaciones coyunturales que enmarcan la cotidianidad de las actuales generaciones, ayudar a la comprensión de las dinámicas poblacionales, los efectos de los diferentes sistemas económicos, las transformaciones culturales y las dinámicas del conflicto en sus diferentes dimensiones, se constituye en su principal propósito, de allí que sean estas el punto de partida desde el cual se puede orientar el abordaje de las situaciones que propician la convivencia al interior del contexto escolar.

El hecho puntual de que se asocien las ciencias sociales con la formación ciudadana, los derechos humanos, entre otros, se traduce en el reconocimiento de estas como una plataforma desde la cual se debe apuntar al desarrollo de ejercicios que permitan la comprensión del individuo como parte de un sistema social, que le exige asumir una postura de sí mismo y de los demás, a partir del reconocimiento de los elementos estructurantes y las singularidades que intervienen en la configuración de un hecho social; esto, sin duda, constituye una oportunidad para el área de ciencias sociales, la cual debe ser aprovechada a través de los docentes.

Dada la connotación que adquiere lo espacial, al momento de abordar el estudio de los comportamientos violentos al interior de la escuela, los procesos de identificación y representación de estos espacios, obligan a una aproximación disciplinar que pueden hacer los docentes de ciencias sociales, quienes a través del saber geográfico pueden aportar no solo un análisis de los espacios de violencia en la escuela, sino del entramado de relaciones entre las áreas en las que se presentan las situaciones de violencia, con el propósito de contribuir a la formulación de las estrategias de mayor pertinencia para la reducción de acciones violentas a través de los planes de prevención y autoprotección.

La geografía es una ciencia síntesis (George, 1979), dada su focalización en la espacialidad de las relaciones hombre-medio, también entendidas

6 Para el desarrollo de esta concepción del capitalismo, véase los trabajos de los filósofos italianos Toni Negri, Paolo Virno (2003), Franco Berardi (Bifo), Maurizio Lazzarato (2013), Cristian Marazzi, Giuseppe Cocco, Sandro Mezzadra, Gigi Roggero, entre otros.

7 Al respecto, valga recordar la advertencia brutal que nos hace Steven Rose (2008) en su libro *Tu cerebro mañana*, respecto al uso político de la medicalización, que además se ha vuelto requisito de la "práctica pedagógica": "Junto con la producción lícita e ilícita de nuevos potenciadores del estado de ánimo y nuevas píldoras de la felicidad para que nos sintamos 'mejor que bien', el futuro ofrece la posibilidad de que toda una población vague sin rumbo por la vida inmersa en una neblina de satisfacción inducida por drogas, sin estar ya disconforme con las perspectivas de su propio futuro o del futuro más general de la sociedad, con la neuro-tecnología lista para eliminar los pequeños temblores de discrepancia que aún puedan quedar, formando de esta manera parte del ya formidable arsenal de los medios estatales de control".

Para una muestra de este "poder psiquiátrico", véase entre muchos otros el documental: *La psiquiatría, industria de la muerte*, disponible en: www.youtube.com/watch?v=7WbmywiREZA



como sociedad-naturaleza, pese a las connotaciones que cada una de dichas asociaciones de palabras pueda implicar; por lo cual, se convierte en un saber complejo al vincular la naturaleza como sistema de objetos y la sociedad como sistema de acciones; tal vínculo, manifiesto a través de su expresión espacio-temporal, aporta bases para la comprensión de dinámicas sociales (Chanampa, 2014).

En el caso puntual de la convivencia escolar, el saber geográfico aporta herramientas para comprensión del significado que van tomando los diferentes espacios de la institución educativa, del barrio e inclusive de la ciudad, dada la preocupación por la multiescalaridad desde la cual debe ser analizado cualquier hecho social. La espacialidad escolar como construcción colectiva, cuya validación depende del reconocimiento de los escolares como agentes espaciales, como generadores de “sentido” o mejor como constructores de espacios y a partir de ellos, de relaciones sociales objeto de comprensión e intervención.

La principal herramienta que pueden aportar la geografía y las ciencias sociales frente a una temática como la violencia escolar, es la aproximación a una realidad concreta, desde la validación y ajuste de los instrumentos de recolección de información, hasta el tratamiento de la misma. Cabe resaltar que, esto es de gran contribución para la dinamización de los procesos de cualificación de los estudiantes que se encuentran entre el fin de la educación secundaria y el inicio

de la media, sin dejar de lado el aporte que pueda generar la articulación de las problemáticas de la escuela con las de la cotidianidad local, regional y nacional.

El núcleo participativo que se propone puede ejecutarse a través de la cartografía social, entendida como la representación colectiva de actores, elementos y dinámicas sociales mediante mapas, a partir del cual se propende por el posicionamiento del mapa como expresión gráfica de la complejidad social, vinculando percepción, experiencia y tradición (Diez, 2014); aunque, este instrumento ha sido más empleado en otras disciplinas de las ciencias sociales diferentes a la geografía. También, se pueden emplear elementos más geográficos e inclusive cartográficos como el mapeo colectivo, estrategia asociada a la representación espacial de dinámicas territoriales mediante el empleo de elementos iconográficos ajenos a los patrones de la cartografía convencional (Risier & Ares, 2013).

La representación cartográfica antes, durante y después de los procesos de sistematización, se convierten en punto de partida para la construcción de síntesis significativa en los estudiantes; lo cual ayuda a la formulación de lineamientos para las estrategias de intervención, y una decantación o aplicación de patrones, de comportamentales de sí mismo y de los demás, es esto, sin duda, lo que valida la realidad social como laboratorio y el rol de las ciencias sociales en la escuela.

A través de su reconocimiento como agente geográfico, el estudiante reconoce

La filosofía no permanece inmaculada respecto a la construcción y el uso de los poderes, ni respecto a la función gubernamental. La filosofía institucionalizada, la filosofía de profesores, que se vuelve tribunal de la razón queda anexada al conjunto de la instrumentalización y el cálculo de la contemporánea condición biopolítica.

el rol de la escuela, asumiéndola como un espacio diferenciado y ello posibilitará el desarrollo de actitudes y aptitudes en pro de la convivencia escolar. Es decir, el reconocimiento de la escalaridad de las relaciones sociales, dentro y fuera de la escuela, son la base para la formación ciudadana, de allí el compromiso que tienen los profesores de ciencias sociales para revivir el saber geográfico en la escuela, particularmente en función de una realidad social (tanto dentro como fuera de la escuela).

El reconocimiento de la escuela como territorio objeto de análisis por parte de sus integrantes, la posibilidad de reconocerla como espacio relacional en un contexto sociocultural determinado, plantean posibilidades de reorientar acciones tanto dentro como fuera de la misma, tales acciones pueden estar orientadas por el lenguaje como mediador efectivo de las relaciones sociales y, por ende, posibilitador de nuevas formas de apropiación espacial, que gesten la construcción de territorio desde la escuela, con niveles de integración armónica entre quienes convergen en el mismo, es decir cohesión social (Chanampa, 2014).

¿Cómo hacer un Plan de autoprotección?

Una vez formulada la propuesta del proyecto pedagógico, en la cual sería pertinente consolidar la participación de estudiantes de diversos grados, se procede a la ejecución del mismo, cuyos aspectos esenciales se explican detalladamente a continuación, a través

de fases, con el fin de llegar al propósito inicial, la formulación y puesta en marcha del plan de prevención y autoprotección.

Fase 1: Recolección de información

En esta fase se deben aplicar los instrumentos de recolección de información, para la naturaleza de la información que se desea recoger, resulta más apropiado trabajar a partir de encuestas; sin embargo, en caso de considerarse necesario, se pueden aplicar algunas entrevistas. Las encuestas deben estar formuladas de manera que permitan recolectar información detallada sobre áreas percibidas como inseguras al interior de la institución, número de incidentes de violencia dentro o cerca de la institución en los que ha estado inmerso el encuestado, así como la tipificación de los incidentes (Uribe, 2013) y el horario en el que se presentaron los mismos.

Es clave que, para la ejecución de esta fase de caracterización, se trabaje en simultáneo con los diferentes actores (docentes, estudiantes, coordinadores³ y padres de familia), para garantizar la confiabilidad de la información recolectada (Uribe, 2013). Si bien, no resulta fácil garantizar la simultaneidad para la recolección de la información por parte de los distintos actores, es ideal que, por lo menos, se pretenda garantizar la misma de acuerdo a cada tipo de actor.

Fase 2: Sistematización y mapeo

De acuerdo a la forma como se haya estructurado el proyecto, la información

³ Incluye psicorientador, en caso de que el plantel cuente con el mismo.



recolectada podrá analizarse a partir de un grupo de trabajo responsable (líderes o equipo seleccionado con la participación de los diferentes actores del proceso), para lo cual sería ideal generar síntesis por cursos y después por grados (para el caso de los estudiantes). En tal sentido, el desarrollo de entrevistas sería para destacar casos conocidos por grados y/o cursos.

Una vez analizada la información por grados, edades, género, escenarios, para el caso de estudiantes y con las categorías que apliquen para el caso de docentes, coordinadores y padres, se procede a generar una síntesis por cada uno de estos tipos de actores; a partir de este momento, el docente del área de ciencias sociales podrá coordinar la consolidación de productos cartográficos en los que se represente, mediante intervalos, el número y tipo de incidentes más comunes en cada grupo de actores.

Luego de contar con los productos cartográficos que representan la violencia en el plantel, tanto en zonificación de incidentes como del riesgo de los mismos, esta información debe ser filtrada (la de los estudiantes) o validada a través de los coordinadores, quienes deberán estar acompañados de los padres. Dicho filtro consiste en validar la confiabilidad de la información registrada, a través de las fichas u observadores de cada estudiante o, en su defecto, de las actas que tenga registradas el comité de convivencia escolar. Cabe resaltar que, la información recolectada por docentes, coordinadores y padres, debe ser en función de los estudiantes

principalmente, quienes son la base y mayoría en el contexto escolar.

Fase 3: Consolidación de Síntesis

Posteriormente, se consolida una sola síntesis cartográfica a partir de la información recolectada; para ello, el docente de ciencias sociales podrá liderar el proceso para la consolidación de dicha síntesis, ya sea a través de un ejercicio de sobreposición y generalización o mediante un ejercicio de ponderación, todo esto depende del nivel de correspondencia en la información recolectada y particularmente del tamaño del plantel educativo. El docente de matemáticas puede ser un apoyo clave en esta etapa del proceso.

En el proceso de consolidación de la síntesis cartográfica general, es necesario que se tipifiquen las zonas de acuerdo al número de registros de incidentes presenciados y percibidos en las mismas, para esto el establecimiento de intervalos es una necesidad que facilitará la representación temática del producto cartográfico. Tales intervalos serán la base para la formulación de las estrategias que constituyan el plan de autoprotección y prevención de la violencia escolar en el plantel, agrupadas por el nivel de gravedad y/o prioridad.

En correspondencia con las características de la información, los docentes encargados elegirán trabajar con tres o cinco intervalos, es decir podrán establecer por ejemplo: alto, medio y bajo; o podrán establecer muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo. A

partir de estos niveles, se procederá a la construcción de las estrategias constitutivas del plan.

Fase 4: Formulación de estrategias y plazos

En esta fase se pretende que, a través de la presentación del mapa síntesis de la violencia en el plantel, en función de los niveles (intervalos) establecidos, se propongan de manera colectiva estrategias de intervención, las cuales deben ir en correspondencia con el nivel de prioridad de la problemática en las diferentes áreas o zonas del plantel. Para la puesta en marcha de esta fase, resulta importante vincular en masa a los estudiantes así sea por sesiones en diferentes grados que luego impliquen la decantación de las propuestas formuladas a través de un comité.

La sistematización de las propuestas de estrategia que se generen en estos espacios debe hacerse en función de la urgencia de las mismas y de la competencia de los diferentes actores de la institución educativa; con lo anterior, se pretende generar claridad frente a las acciones que se pueden desarrollar a corto plazo como: mayor acompañamiento profesoral en los espacios señalados como críticos tanto al iniciar y finalizar la jornada escolar, como a la hora de los recreos; igualmente, aquellas acciones que requieren ser asumidas como tareas a alcanzar en el mediano plazo, como el cambio de uso de un espacio al interior del plantel, lo cual puede implicar adecuación como iluminación al interior del plantel, equipamiento de recreativo, entre otros;

y, finalmente, aquellas que requieren de un largo plazo, en esta categoría entran, especialmente, las que escapan a la gestión directa de la institución escolar, como el requerimiento de mejor sistema de seguridad en el perímetro del plantel, el reforzamiento del cierre del mismo, entre otras.

La clave en esta etapa de formulación y clasificación de estrategias para mitigación y prevención de la violencia escolar, es que en la medida en que se vayan formulando se establezcan responsables de coordinar el desarrollo de dichas estrategias, así se podrán estimar los tiempos para realización de las mismas. En esta fase, es muy probable que surjan iniciativas para ejecutar con mayor diligencia las estrategias formuladas, así se pueden estar generando nuevos proyectos de aula, por ello es importante que los docentes de las diferentes áreas se vinculen al proceso, de manera que pueden evaluar posibles focos o caminos de intervención.

Fase 5: Socialización, ejecución y seguimiento

Por último, queda la socialización y ejecución de las estrategias formuladas, resultantes de un proceso de depuración, el propósito principal de esta socialización es dar claridad a la comunidad educativa sobre la relevancia de las acciones y los responsables de coordinar las mismas con el fin de vincular apoyo estudiantil, siempre y cuando sea posible.

De la formulación de las estrategias depende el proceso de seguimiento



y la periodicidad de las acciones que se programen para evaluar el mismo, esta responsabilidad debe residir principalmente en el comité de convivencia escolar y cualquier otro colectivo que se desee conformar, se sugiere compartir los avances y requerimientos a través de los diferentes representantes estudiantiles y emplear momentos de dirección de grupo para dar a conocer novedades sobre la ejecución de dicho plan.

La vigencia de los planes de autoprotección dependen de los niveles de violencia que se registren y perciban en la institución, para ello se sugiere que los coordinadores sean quienes propongan la vigencia de los mismos entre el desarrollo de las fases 3 y 4, lo ideal es que los planes tengan una vigencia de tres años (periodos escolares); pero en caso de ser perentorio, los líderes de la formulación del plan podrán determinar planes de 1 año; y en caso de ser necesario, planes parciales semestrales.

Conclusiones

El conocimiento de su entorno, la sistematización de la experiencia y la evaluación conjunta de la forma (espacio-tiempo) en que se dan las relaciones escolares, permiten el aprestamiento de actitud impulsora de cambio en los estudiantes.

Las estrategias de representación espacial, basadas en material cartográfico, contribuyen a la comprensión e intervención de realidades sociales tanto dentro como fuera de la escuela. Asimismo, la vinculación de los diferentes actores del proceso educativo es un elemento determinante para la transformación del contexto escolar.

Los planes de autoprotección escolar, no son la única estrategia de intervención frente a las situaciones de violencia en las escuelas, pero son lo más efectivo que pueden hacer quienes convergen al interior de las mismas; se requiere mayor participación y compromiso de los actores externos.

Los proyectos de aula pueden aportar a la solución de necesidades institucionales. Particularmente desde el área de ciencias sociales, no solo por la relación con el entorno, sino por la escalaridad en la que se ve circunscrito el contexto escolar.

Finalmente, vale la pena anotar que, aún hay tareas por explorar para la consolidación de los proyectos de aula, especialmente mediante el abordaje de temas tan complejos como los relacionados con la convivencia escolar, lo cual se constituye en el reto de los docentes de diversas áreas del saber escolar.

Referencias

- Arenas, E., & Rojas, J. A. (2013). *El fenómeno de la violencia escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de grado octavo de la institución educativa INEM "Carlos Arturo Torres"*. (Trabajo de pregrado inédito). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Uptc -, Tunja, Boyacá, Colombia.
- Cabeza-Morales, I., & Acero, D. V. (2010). ¿Educación y territorio o territorialidad educativa? Una alternativa para acercarnos a la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. *Conjeturas*, 10, 73-79.
- Chanampa, M. (2014). Espacio de segregación: Unir fragmentos de la ciudad. En J. M. Diez, et al. *Hacia una geografía comunitaria* (pp. 63-70). Comodoro Rivadavia, Argentina: Universidad de la Patagonia-EDUPA.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013*. Recuperado en mayo de 2013, de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Deleuze, G. (1980). *Diálogos*. Valencia, España: Artes Gráficas Soler.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Diez, J. M. (2014). Cartografía social y geografía comunitaria. En J. M. Diez et al. *Hacia una geografía comunitaria* (pp. 25-44). Comodoro Rivadavia, Argentina: Universidad de la Patagonia-EDUPA.
- George, P. (1979). *Los métodos de la geografía*. Barcelona: Oikos-tau.
- Huergo, J. A. (2001). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Nómadas*, (15), 88-100.
- Noel, G. (2011). Violencia en las escuelas. Las relaciones intergeneracionales, los factores institucionales y la cuestión de la autoridad. En: Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. *Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de videoconferencias* (pp. 123-148). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ribón, E. F. (2013). *Violencia escolar en Tunja. El caso de los colegios "Gustavo Rojas Pinilla" e INEM "Carlos Arturo Torres"*. (Trabajo de pregrado inédito). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Uptc -, Tunja, Boyacá, Colombia.
- Risier, J., & Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-Pluri/versidad*. 10(3), 95-103.
- Uribe, L. Y. (2013). *Plan de autoprotección de la institución educativa Instituto Integrado de Comercio del municipio de Barbosa (Santander)*. (Trabajo de pregrado inédito). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Uptc -, Tunja, Boyacá, Colombia.