

“CUANDO NO SE LOGRA NADA, NO LE DEJAN A LA COMUNIDAD OTRA SALIDA”

¿Cómo llegan las y los estudiantes a tomarse su colegio?

MIGUEL F. MORENO F. / ANDRÉS MEJÍA

Resumen:

Este trabajo se centra en el estudio de dos casos de tomas de colegios por estudiantes en Bogotá, Colombia, realizadas entre 2017 y 2018, con el objeto de presionar a las autoridades para resolver un problema escolar. Con base en 102 entrevistas, desarrollamos un modelo cualitativo de dinámica de sistemas para ambos eventos. Para explicar la dinámica de los procesos, resultó clave considerar la memoria colectiva de tomas pasadas en la comunidad educativa, la cual incidió en el desarrollo de agencia política de los estudiantes, en la consideración de una toma en el repertorio de acciones posibles, y en la desconfianza hacia las autoridades. En un colegio, desde el comienzo “ellos sabían lo que tenían que hacer”. En el otro, los estudiantes tuvieron que conocer de otras tomas y gradualmente desarrollar agencia e indignación, situación catalizada por soluciones de corto plazo de las autoridades.

Abstract:

This article is centered on a case study of student takeovers of schools that occurred in Bogotá, Colombia in 2017 and 2018 in an attempt to pressure the authorities to solve a school problem. Based on 102 interviews, we developed a qualitative model of system dynamics for both events. To explain the dynamics of the processes, it was key to consider the collective memory of previous takeovers in the educational community, which influenced the students' political agency in considering a takeover as a possible action; it also influenced the authorities' distrust. From the beginning, at one school, "they knew what they had to do." At the other school, the students had to learn about other takeovers and gradually develop agency and indignation, a situation catalyzed by the authorities' short-term solutions.

Palabras clave: conflictos escolares; participación del estudiante; democracia; modelos de análisis.

Keywords: school conflicts; student participation; democracy; models of analysis.

Miguel F. Moreno F.: estudiante del doctorado en Educación de la Universidad de los Andes. Calle 18A No. 0-03 E Casita Rosada, 2o piso, Bogotá, Colombia. CE: mf.moreno36@uniandes.edu.co (ORCID: 0000-0002-2625-5349)

Andrés Mejía: profesor asociado de la Universidad de los Andes, Facultad de Educación. Bogotá, Colombia. CE: jmejia@uniandes.edu.co (ORCID: 0000-0002-3968-9410).

Introducción

Cuando pensamos en democracia escolar, muchos nos imaginamos estudiantes empoderados, con sentido de pertenencia, con una voz que influye en las decisiones importantes, que ejercen derechos, asumen responsabilidades y construyen colectivamente asuntos relevantes para la comunidad educativa. Esta visión ideal se hace realidad, aunque imperfectamente, en una toma de colegio por las y los estudiantes.¹ Las tomas se pueden entender como formas no tradicionales de participación (Corti, Corrochano y Silva, 2017) en las que los alumnos permanecen en el colegio para impedir la entrada de profesores o administrativos (Corsino y Zan, 2017), con el propósito de presionar a la administración para que responda a demandas de las comunidades educativas (Hernández Santibáñez, 2014). En este artículo estudiamos este fenómeno, a partir de dos casos de tomas que ocurrieron en Bogotá, Colombia, en colegios de educación básica (grados 1 a 8) y media (grados 9 a 11) entre 2017 y 2018.

¿Cómo ocurre esto: cómo llegan los estudiantes a tomarse las instalaciones de su colegio como parte de un proceso de participación política? Siempre hay un problema que desencadena el proceso que conduce a la toma como una manera de presionar a alguna autoridad competente para resolverlo. Sin embargo, esta relación lineal no es suficiente para explicar una toma: como lo expresó un miembro del sindicato de maestros de Bogotá, “no cualquier comunidad que tenga problemas hace una toma” (ADE02).² En este artículo desarrollamos un modelo explicativo que contribuye a entender cómo ocurrió este fenómeno en los dos colegios estudiados en este trabajo.

Este fenómeno presenta *complejidad dinámica* (Senge, 1990; Sterman, 2000), la cual ocurre en situaciones en las que las relaciones de influencia causal *no* son lineales y, por tanto, se producen retroalimentaciones: una variable influye en otra, pero a la vez esta última influye en la primera. Por esta razón, utilizamos como enfoque metodológico la *dinámica de sistemas* y en particular su herramienta cualitativa: los diagramas de ciclos causales (DCC). Nuestro análisis se alimenta de datos cualitativos obtenidos en el estudio de dos casos de tomas de colegios en Bogotá.

Conceptualización y estudios sobre tomas por parte de estudiantes Democracia y tomas de colegios

Nuestro interés en este fenómeno parte de entender las tomas como fenómenos complejos en los cuales se ponen en juego y entran en conflicto

asuntos críticos para la democracia, la convivencia y la vida política de una comunidad. En Colombia, una república democrática regida por una constitución política, las tomas ponen de manifiesto el conflicto entre liberalismo y democracia (Mouffe, 2005; Mejía, 2015). Por una parte, son expresión democrática de comunidades en un sentido radical (Rancière, 1999; Mouffe, 2005) o contrahegemónico (Mendes y Santos, 2017), con los estudiantes como protagonistas. En ellas los jóvenes establecen una relación con el Estado como ciudadanos, pese a que muchos de ellos no son aún mayores de edad. Desde una perspectiva ranciereana, están actuando *como si* fueran iguales a su contraparte (Rancière, 1999), *como si* fueran ciudadanos con la capacidad de argumentar y negociar soluciones a temas que afectan a su comunidad, además de movilizar recursos y crear alianzas, desarrollando su agencia individual y colectiva, y participando en la toma de decisiones sobre sus propios colegios.

Por otra parte, los derechos de diversos actores entran en conflicto en una toma. Se ejercen los de los estudiantes como manifestantes, que incluyen derechos a la reunión, a la libre expresión y a la solicitud de información a las autoridades. Pero también hay derechos de la comunidad, como correspondientes a la educación y a la alimentación, los cuales se socavan en una toma: además de que se interrumpen los estudios en todo el colegio, para muchos alumnos en condiciones de pobreza la alimentación que reciben ahí es su principal fuente de nutrición (*El Espectador*, 2020; también ADE02, C2Prof04 y UTL01), pero dejan de recibirla durante la toma. Este conflicto de derechos lleva a los manifestantes a justificar sus acciones en la consecución de un bien mayor para todos, y a quienes resienten la pérdida de derechos a oponerse a la toma. Es una situación compleja.

Estudios sobre tomas de colegios

Las tomas han sido investigadas en diversas instituciones educativas. En universidades se hicieron estudios en Reino Unido (Salter y Kay, 2011; Rheingans y Hollands, 2013). También existe un trabajo sobre tomas ocurridas durante el primer trimestre del año escolar de 2011 en Grecia (Pechtelidis, 2016), en donde se ocuparon 700 colegios en todo el país como respuesta a las políticas de recortes presupuestales en educación. En Latinoamérica se han analizado tomas en Chile, Argentina y Brasil. Estas fueron parte de una estrategia del movimiento estudiantil secundarista, que usualmente incluyó tomas de varios colegios simultáneamente, y que

buscaban presionar decisiones de los gobiernos frente a reformas políticas concretas. En Colombia solamente encontramos una investigación empírica (Bedoya Osorio, Betancourt Bernal y Ñungo Hernández, 2008), que reporta tomas en 2007 en Bogotá, en un colegio y en una universidad pública, como estrategia de presión al gobierno ante la presentación de un proyecto de ley que afectaba la financiación de la educación superior.

Las dos tomas reportadas en el presente estudio se diferencian de las mencionadas por ser eventos relativamente aislados. Giran alrededor de problemas concretos de una comunidad educativa, cuyo responsable principal es la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED), entidad encargada de la prestación del servicio educativo oficial a nivel local. También, a diferencia de las estudiadas en la región (Tavolari, Rolemberg, Medeiros, Melo *et al.*, 2018), en estas tomas aisladas no es usual un enfrentamiento entre policía y estudiantes. Además, su duración es menor: según la SED, las tomas ocurridas en 2016, 2017 y el primer trimestre de 2018 duraron en promedio 7.9 días. En otros países, estos conflictos han tenido una duración que usualmente se contabiliza en meses (Carrasco Zavala, 2008; Núñez, 2011; Pechtelidis, 2016; Corti, Corrochano y Silva, 2017).

También existen algunas similitudes. Una vez que empieza la toma, los estudiantes se organizan para distribuir algunas funciones durante su estadía en el colegio, como la alimentación, la negociación, la limpieza, etcétera (Januário, Campos, Medeiros y Ribeiro, 2016); las comunicaciones se dan fundamentalmente mediante redes sociales como Whatsapp y Facebook (Aguilera, 2006; Januário *et al.*, 2016); también es usual que las comunidades educativas se dividan entre quienes están de acuerdo con la toma y quienes no (Castilho y Romancini, 2017).

Metodología

Enfoque general y estudios de caso origen de los datos

El presente estudio adopta una aproximación multimetodológica (Yearworth y White, 2013), combinando un estudio cualitativo de casos y un análisis cualitativo de dinámica de sistemas. El estudio de casos se realizó sobre dos tomas de colegios oficiales de educación básica y media en Bogotá, ocurridas entre 2017 y 2018, seleccionadas por conveniencia. Uno de los autores de este trabajo realizó entrevistas posteriores a cada toma a estudiantes, padres de familia, profesores y directivos. Adicionalmente, realizó entrevistas a funcionarios de la SED de las dos últimas administraciones de la ciudad,

directivos de un sindicato de profesores y miembros de movimientos estudiantiles. En el colegio 1 se hicieron 43 entrevistas, en el colegio 2, 45, y en el nivel ciudad 14. Además, se analizaron 16 documentos oficiales sobre educación y participación ciudadanas. La tabla 1 sintetiza algunas características básicas de los dos colegios.

TABLA 1
Características de los colegios

Dimensión	Características	Colegio 1 (C1)	Colegio 2 (C2)
Colegio	Año de la toma	2017	2018
	Número de estudiantes inscritos	2 604	1 152
	Jornadas	Mañana y tarde	Mañana y tarde
	Sedes	3	2
Localidad*	Área	65.31 Km ²	215.07 Km ²
	Población 2018	518 625	343 484
	Pobreza monetaria 2017	6.4%	33.8%
	Pobreza multidimensional 2017	2.6%	11%

* El área de Bogotá está dividida en 20 localidades. La información de las localidades aquí reportada proviene de: Secretaría de Integración Social (2020).

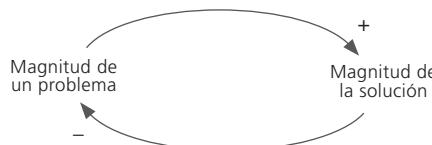
Fuente: elaboración propia.

Análisis a través de dinámica de sistemas

Para la formulación de una explicación comprensiva nos basamos en el enfoque de dinámica de sistemas. En ello se construyen y usan modelos que representan las interacciones de influencia causal entre variables y que permiten estudiar dichas interacciones de manera sistémica para comprender las estructuras causales que explican las dinámicas de sistemas sociales complejos (Forrester, 1961 y 1968). Aunque inicialmente la dinámica de sistemas se ocupó solamente de modelos matemáticos de simulación continua, existen enfoques interpretativos en los cuales se usan modelos cualitativos que capturen, desarrollen y comuniquen las ideas de los investigadores, los cuales pueden incluir a los actores involucrados en las situaciones estudiadas (Coyle, 2000).

La herramienta principal de la dinámica de sistemas cualitativa son los diagramas de ciclos causales (DCC) (Payo, Hall, French, Sutherland *et al.*, 2016). Los bloques básicos en un DCC son variables y relaciones de influencia causal, estas últimas representadas por flechas que conectan dos variables, donde aquella en el origen influye causalmente en la que está en el destino. Una relación es positiva si cambios en la variable origen tienden a producir cambios *en la misma dirección* en la de destino. Por ejemplo, ante un problema tendemos a reaccionar aplicando una solución. Como típicamente la magnitud de la aplicación de la solución será mayor en tanto mayor sea la del problema, la relación que va de la magnitud del problema a la de la solución será positiva (figura 1). Por el contrario, una relación es negativa si cambios en la variable origen tienden a producir cambios *en la dirección contraria* en la de destino. Por ejemplo, la aplicación de una solución típicamente produce un alivio o disminución en la magnitud del problema (figura 1). Como un cambio en la magnitud de la solución tiende a producir un cambio *en dirección contraria* en la magnitud del problema, esta relación es negativa.

FIGURA 1
Elementos básicos en un DCC

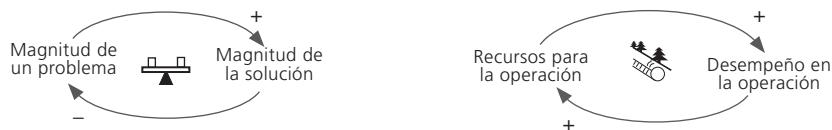


Fuente: elaboración propia.

La dinámica de sistemas aborda la retroalimentación debida a la existencia de ciclos causales. Las dos relaciones de la figura 1 justamente conforman un ciclo causal, el cual corresponde a un intento de equilibrar la situación, en este caso, solucionar el problema. Por ello, se le llama *ciclo de retroalimentación negativa* o *ciclo de balance*, y se le representa con un signo menos o, gráficamente, con una balanza. Los *ciclos de retroalimentación positiva* o *ciclos de refuerzo* tienden a lo contrario: un cambio producido en una de las variables tenderá a ser reforzado por esta estructura causal, ampliéndolo cada vez más. Se representan con un signo más o, gráficamente, con

una bola de nieve. Por ejemplo, en una situación en la que el desempeño de un agente depende de los recursos con los que cuenta, y a la vez este desempeño genera nuevos recursos que puede utilizar en su operación, el desempeño y los recursos pueden reforzarse mutuamente. La figura 2 muestra estos dos ciclos causales.

FIGURA 2
Ciclo de balance y ciclo de refuerzo

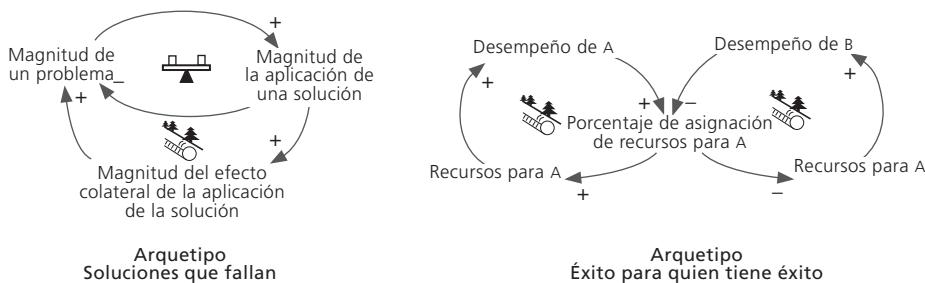


Fuente: elaboración propia.

En cualquier situación normalmente habrá múltiples ciclos de retroalimentación, produciendo estructuras mayores. Se han estudiado y tipificado algunas estructuras sencillas recurrentes en diversos tipos de situaciones, conformando un conjunto de *arquetipos sistémicos* (Kim y Anderson, 1998; Mandl, 2019). Estos pueden ser usados como *herramientas para pensar* cómo diferentes ciclos de retroalimentación podrían estar interactuando en una situación particular.

La figura 3 muestra, a manera de ejemplo, dos arquetipos sistémicos. *Soluciones que fallan* contiene un ciclo de balance en el cual se reacciona ante un problema aplicando soluciones de corto plazo, las cuales sin embargo producen efectos colaterales que, en el largo plazo, alimentan un ciclo de refuerzo que empeora el problema (la marca puesta sobre la relación que va hacia la magnitud del efecto colateral, en la figura 3, simboliza esta demora). *Éxito para quien tiene éxito* involucra dos ciclos de refuerzo como el de la figura 2, uno para cada uno de dos actores que compiten por recursos, los cuales se asignan a las partes en relación directa con su nivel de desempeño. Los dos ciclos de refuerzo se articulan de modo que quien comience en una mejor posición, muy probablemente mejorará también su desempeño cada vez más gracias a los recursos que se le asignan de manera creciente, a expensas de quien comienza en una peor posición, que cada vez recibe menos recursos y por ello mantiene o empeora su posición.

FIGURA 3

Dos arquetipos sistémicos

Fuente: elaboración propia.

Como lo proponen Yearworth y White (2013), la construcción de variables y DCC de la dinámica de las dos tomas de colegios se realizó inmediatamente después del proceso de codificación de los estudios de casos.

Breve descripción de los casos

Los casos estudiados ocurrieron entre 2017 y 2018 en dos colegios oficiales de educación básica y media de Bogotá. En términos generales, el sistema educativo colombiano comprende tres niveles: nacional, departamental y municipal. En el nacional está encargado el Ministerio de Educación Nacional, mientras que en los niveles departamental y municipal son las secretarías de Educación. A nivel local, cada colegio es responsable de proveer el servicio educativo en concordancia con las necesidades de la comunidad. En ciudades grandes, como Bogotá, hay entidades intermedias entre la Secretaría y los colegios, llamadas Direcciones Locales de Educación (DILE). Las secretarías de Educación son autónomas para liderar la política educativa, pero dependen políticamente de los gobernadores (en los departamentos) o de los alcaldes (en los municipios), quienes son elegidos por votación popular. Específicamente, la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá depende del Alcalde Mayor de Bogotá. La ciudad está dividida en 20 localidades, cada una con una DILE, responsable por los colegios dentro de su territorio.

En los casos estudiados, los estudiantes se tomaron el colegio para hacer exigencias acerca de asuntos de competencia de la SED. En ambas situaciones, primero tomaron el control de la puerta de ingreso para restringir

el ingreso de adultos y de estudiantes de grados menores. En un colegio se permitió la permanencia de una madre en las noches, mientras que en el otro, la entrada constante de dos profesores. Durante la toma, los estudiantes realizaron actividades de negociación con la SED, así como tareas cotidianas como cocinar, vigilar, hablar y jugar. El grupo de estudiantes, que en los casos analizados fue de entre 15 y 30 individuos, se distribuyó en turnos para realizar las tareas, y en las noches se quedó un grupo aún más reducido. En uno de los colegios hubo un fuerte apoyo de los profesores, quienes asumieron los gastos de alimentación de los alumnos. En el otro, esos gastos fueron asumidos por los estudiantes y sus familias, aunque recibieron un apoyo de un actor no identificado. En general, las decisiones se tomaron colectivamente, aunque los acuerdos no se cumplían fácilmente, lo que generó fricciones entre los líderes y los demás estudiantes. Las tomas se levantaron cuando se lograron acuerdos parciales (en un caso) o totales (en el otro caso) entre la SED y los estudiantes.

El Colegio 1

El colegio 1 (C1) tiene tres sedes en un radio de cinco cuadras; sin embargo, estas se ubican cerca de una avenida comercial del sector, pese a que sus estudiantes viven en la zona alta, muy violenta y deprimida económicamente. La toma se originó por el supuesto nombramiento de un posible rector: "Todo lo de la toma, toda la resistencia antes de la llegada del rector que la Secretaría de Educación nos iba a poner" (C1Est11). Fue la primera toma en la historia del colegio. Al sindicato llegó la información del posible rector, así que el líder sindical del colegio, un profesor de Sociales de la sede B, se encargó de difundir la información sobre antecedentes negativos del posible rector. Tan pronto se enteraron, los profesores y estudiantes consiguieron más información por internet y la difundieron. Por ejemplo, C1Prof08 reportó: "Entonces yo sí me di a la tarea también de buscarlo por internet y [...] me encontré con tres artículos [que decían que] en efecto él había sido sacado [de otros colegios]". La comunidad educativa se comunicó con la DILE para manifestar su preocupación, pero no fueron escuchados.

Entonces, la comunidad planeó una marcha, la cual fue cancelada porque la SED anunció que la directora de la DILE iría a hablar con ellos. En esta visita, la funcionaria se negó a escuchar los argumentos de la comunidad e insistió en el nombramiento del posible rector. En palabras de C1GeCon01,

refiriéndose a la directora de la DILE: “No llegaste a escuchar, llegaste a contar cuál era la decisión de la entidad, más o menos. Entonces, claro, las personas se sienten atacadas”. Algunos días después, el posible rector se presentó al colegio sin haber sido nombrado oficialmente. Los estudiantes se negaron a escucharlo: “Ya estaban como en la revolución comunera. Llenos de ira, llenos de ‘¡Ay, fuera, fuera!’. Eso se iba creciendo” (C1Prof03).

La semana siguiente, y con la insistencia del líder sindical, los estudiantes decidieron comenzar la toma. Los de grado 11 lideraron la toma de todas las sedes, pero solamente se quedaron en la noche en la sede A. Las demás fueron ocupadas de día solamente. La toma duró 16 días, según la SED. Diversos medios de comunicación locales y nacionales cubrieron la noticia. En las negociaciones, la SED insistía en nombrar al posible rector; finalmente, desistió del nombramiento justificando esta decisión en que el posible rector había recibido amenazas de muerte en el C1.

El colegio 2

El colegio 2 (C2) se ubica en una zona periférica de la ciudad, altamente violenta y deprimida económicamente. Tiene dos sedes en dos barrios diferentes; la más grande, la A, fue en donde ocurrió la toma, el problema desencadenante fue la falta de seis profesores en primaria de la jornada de la tarde. El rector advirtió por diferentes medios y en diversas ocasiones a la SED sobre la situación: “Este año [2018] fui tres veces a la Secretaría de Educación a hablar con distintos funcionarios sobre: ‘Mire que me falta este maestro, que esto, que aquello’. Entonces cinco semanas está el rector enviando correos, llamando, visitando el colegio y en cinco semanas no hay maestros” (C2Rec). No hubo respuesta. El colegio había vivido cuatro tomas durante los últimos 12 años por la falta de profesores.

Pasadas cinco semanas de clases, C2Prof09 les dijo a los estudiantes de grado 11 de la jornada de la tarde que faltaban profesores (C2Est03). “El que nos motivó a luchar por lo de nosotros fue el C2PRof09, C2Prof07 y C2Prof03, que son las del área de Sociales” (C2Est03). Los estudiantes respondieron que tomarían el colegio al final de la semana. El profesor les indicó que tenían que hablar con otros estudiantes de los grados 10 y 11, y tomárselo al comienzo de la semana. El lunes de la siguiente semana tomaron el colegio. La SED llegó a atender la situación el primer día, con una actitud agresiva. Los estudiantes no los dejaron entrar. Al día siguiente les permitieron la entrada para negociar. Prometieron tres profesores para

antes del final de la semana. Llegaron dos, pero ninguno podía quedarse a trabajar allí: una estaba incapacitada y el otro vivía demasiado lejos. El siguiente lunes la SED envió a tres profesores que sí se quedaron en el colegio y que mediaron con los estudiantes para que levantaran la toma con esos resultados parciales y así se hizo.

Un modelo para explicar la dinámica de las tomas de colegio

En ambos casos hubo un problema desencadenante, de competencia de la SED. Pero la reacción de hacer una toma no es necesariamente inmediata: hay un proceso anterior en el que se va forjando una *disposición* o propensión para hacerlo; la cual puede entenderse como una actitud positiva o de apoyo hacia tomarse el colegio. Esto es lo que queremos comprender: ¿cómo se va produciendo la disposición para tomarse el colegio hasta que pasa un umbral en el que finalmente ocurre la toma?

Relaciones de influencia directa

Encontramos varios factores que inciden en esa disposición. Uno es el conocimiento del problema desencadenante por parte de la comunidad educativa: si el problema no se conoce ampliamente, no se van a producir suficientemente la indignación de los estudiantes ni el apoyo de sus padres y profesores:

Yo les conté [a mis papás]: "No, papá, pasó esto, va a pasar esto, esto, esto y esto. El rector es así y llegó y nos habló así, cualquier cosa". Y mis papás dijeron: "¿Para qué se afana, si usted ya va a [graduarse]?" [...] Exacto, yo les dije. Pues por un rato les llevé [la idea]. O sea, sí puede ser, ¿cierto? Pero a lo último, una noche, algunas horas me puse a pensar y [me dije]: No, hay que hacerlo. Entonces ahí fue como..., pues ellos obviamente me apoyaron: Vaya, ta, ta, ta. Vaya, porque qué más (C1Est13).

Otro factor es la aparición de la toma del colegio en el repertorio de posibilidades para presionar a la SED para resolver el problema; es decir, en el conjunto de acciones que los miembros de la comunidad educativa consideran posibles para llevar a cabo. Como lo desarrollaremos más adelante, en el C1 la toma fue convirtiéndose poco a poco en algo *pensable* para los miembros de la comunidad educativa, mientras que en el C2 ya la comunidad educativa tenía claro desde el comienzo que esa era una posibilidad.

Un tercer factor hace referencia a la *competencia* entre diversas alternativas de acción para enfrentar el problema desencadenante: el atractivo de una toma frente a otras posibilidades. Una toma es más difícil y tiene más implicaciones sobre varios asuntos críticos que otras acciones: se pierde clase, con lo que “se les está negando el derecho a la educación a los estudiantes” (DILE01); otros dejan de recibir refrigerios, con lo cual, dadas las condiciones económicas, se vulnera el derecho a la alimentación; y hay una mayor carga sobre los padres de familia para cuidar a sus hijos: “Yo estaba trabajando y las niñas pues aquí en la casa, y la señora pues la que nos las cuidaba venía y las recogía y se las llevaba” (C2Fami01). Otras posibilidades menos disruptivas –por ejemplo, como en el C1, recoger firmas y enviar cartas a la SED u organizar marchas– pueden aparecer más atractivas que tomarse el colegio. Pero este atractivo depende también de la efectividad esperada para obtener los resultados deseados. Si los estudiantes creen que una carta a la SED puede resolver el problema, probablemente preferirán este curso de acción, como en el C1 inicialmente. Como esta confianza en la efectividad de otras acciones cambia en el tiempo –en el C1 se fue desgastando–, el atractivo relativo de una toma frente a otras acciones también cambia. En el C2, por el contrario, esa confianza en la efectividad de otras acciones ya ha sido socavada en la relación de largo plazo con la SED.

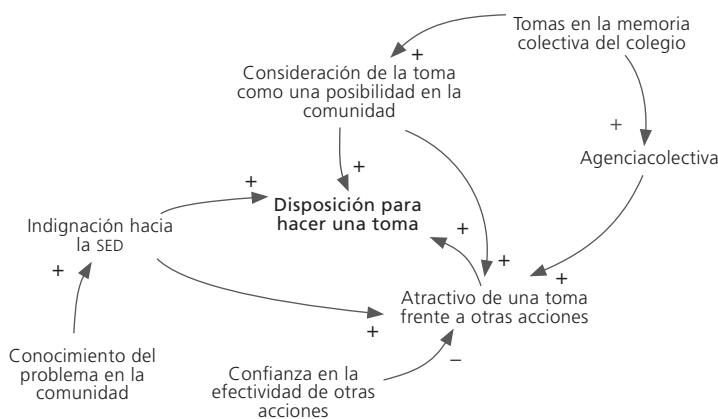
El último factor significativo que consideramos es la *agencia colectiva* de los estudiantes: su capacidad tanto objetiva como subjetiva de acción efectiva. El componente objetivo tiene que ver con el conocimiento práctico necesario para llevar a cabo la toma: cómo organizarse, los recursos con que cuentan, etc. El componente subjetivo es la *autoeficacia colectiva*, trayendo el término de la psicología (Bandura, 2006): la creencia en sí mismos como capaces de llevar a cabo una toma. En el C1 esta confianza se fue incrementando a lo largo del proceso:

Al principio hubo susto porque nosotros, primero que todo, no estamos acostumbrados para hacer tal acto y no estamos preparados para hacer alguna vez eso. Al principio hubo dudas y dudábamos que nosotros pudiéramos tener ese poder y ese carácter para hacer que siguiera. Después, hubo confianza, que fue la que nos dieron los padres, nos la dieron nuestros compañeros, los profesores que decidieron, que decidieron decir no, sino que completaron como ese mensaje para que sintiéramos confianza (C1Est27).

En el C2, dada su historia de tomas, desde el comienzo ya existía una agencia colectiva significativa: la comunidad educativa ya sabía cómo se hace una toma y qué implica, y sabe que es capaz de realizarla. La figura 4 presenta estas relaciones:

FIGURA 4

Variables que inciden en la disposición para realizar una toma en un colegio



Fuente: elaboración propia.

Estas variables inciden en la disposición para hacer una toma, pero aún no explican el *proceso* por el cual la disposición fue creciendo hasta el punto de producir la toma. Las secciones siguientes abordan esto.

Difusión del conocimiento del problema

El conocimiento del problema no ocurre simultáneamente en toda la comunidad educativa, sino que va difundiéndose poco a poco. La dinámica en ambos colegios fue así: un profesor llama la atención de algunos de sus compañeros y estudiantes sobre el problema, y luego ellos comienzan a difundir la información a sus compañeros y a sus padres. Un profesor relata:

Vimos los artículos, nos los empezamos a rotar. Como que aquí hubo tres compañeros que empezaron a averiguar también y ellos enviaron los artículos antes que yo [...] Entonces empezamos a ver que, en efecto, él [el posible

rector] había hecho varias cosas que no beneficiaban el colegio [...] Lo que yo hice fue decirles, “Chicos: ¿ustedes saben cuál es el rector que va a llegar?” “No, profe”. “Búsquenlo”. (C1Prof08).

Un estudiante narra cómo aprovecharon la campaña para elecciones del gobierno escolar, para difundir la información sobre el problema:

Entonces, ¿nosotros qué hicimos? Bueno, en un primer plano estábamos en campaña para el gobierno escolar, nosotros dijimos: pues pidámosle un pequeño espacio en, cómo se llama eso, bueno a la coordinadora, al organizador de ese pequeño evento para presentarnos, decir, “bueno yo soy tal persona, mis propuestas son estas, mi grupo de trabajo es este”, para contarles un poco sobre lo que nosotros íbamos sabiendo [sobre el nombramiento del rector] (C1Est26).

La estructura propuesta para este proceso de difusión del conocimiento del problema se muestra en la figura 5, y corresponde al arquetipo *límites al crecimiento*. El ciclo de refuerzo da cuenta de la transmisión acelerada de la información en la que cada persona que conoce el problema se convierte en un nuevo transmisor; el de balance explica la desaceleración de este proceso de difusión al irse acercando a un techo: cuando casi toda la comunidad educativa conoce el problema.

FIGURA 5
Difusión del conocimiento del problema



Fuente: elaboración propia.

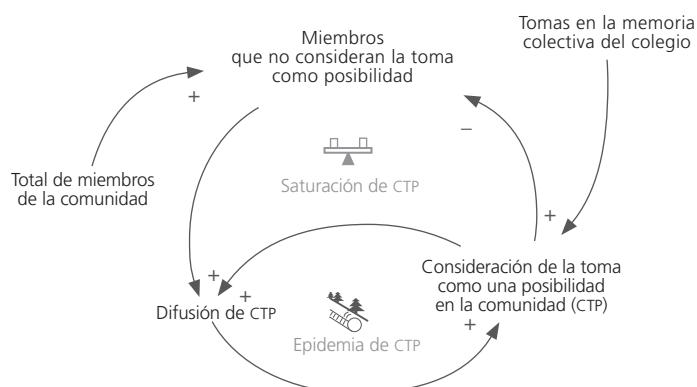
Es importante notar que la difusión del conocimiento del problema impone una restricción de tiempo que hace que una toma de colegio –cuando esta requiera del apoyo de la comunidad– no pueda ocurrir inmediatamente después del surgimiento de un problema. Sin embargo, el tiempo que pasa desde que la comunidad lo conoce hasta que efectivamente se produce una toma puede variar significativamente dependiendo de las condiciones particulares del colegio.

Difusión de la consideración de la toma como una posibilidad

Como ya lo mencionamos, en el C1 inicialmente la toma no era una posibilidad pensable dentro del repertorio de acciones para enfrentar el problema. Allí, solo había habido algo similar a una toma hacía más de 15 años, a lo cual solamente una profesora hizo referencia en las entrevistas. Tuvo que darse un proceso mediante el cual gradualmente la comunidad educativa fuera conociendo sobre tomas en otros colegios y pensando que era una posibilidad. Estructuralmente (figura 6), este proceso es similar al de la difusión del conocimiento del problema: un ciclo de refuerzo explica la difusión acelerada inicial en forma de contagio, y uno de balance, la desaceleración a medida que esta posibilidad es considerada por la mayoría de la comunidad.

FIGURA 6

Difusión de la consideración de la toma como posibilidad



Fuente: elaboración propia.

En el C1, estudiantes y profesores encuentran un video en redes sociales sobre otras tomas de colegios. Comienzan a contarles a sus compañeros sobre esta posibilidad, indicándoles nuevas páginas de Youtube. Ellos, a su vez, difunden esta información, y la toma va haciéndose camino en el imaginario de la comunidad. Un profesor relata:

Los chicos indagaron, y todo. Yo pienso que todos nos pusimos en la tarea de indagar y vimos que la cosa era complicada. Los medios ayudan mucho, entonces un video en YouTube es una vaina que a uno, le muestra. Y además los de Kennedy [un colegio en el barrio] hicieron un videazo donde mostraron todo el historial del tiempo que duró la toma de ellos. Y eso fue, digamos..., un recurso que mostró realmente cómo era la realidad de ellos. Y nosotros dijimos: “no, como que a ver, si uno ya sabe qué va a suceder como pa’ qué..., como que pa’ qué quiere repetir la experiencia si ya sabe cómo es la historia”. Entonces empezó a darse que no era solamente un lugar, sino que era dos, eran tres. O sea, aquí llegamos a saber hasta de tres lugares donde pasó lo mismo. Pero yo pienso que la del video, ese fue muy ilustrativo porque ellos lo hicieron con mucho detalle, ¿sí? Tenían una emisora y en la emisora contaban. Y fue muy ilustrado ese proceso. Entonces yo pienso que eso, eso fue lo que ayudó como a tomar la decisión (C1Prof04).

En el C2 la amplia historia de tomas en el colegio, por generaciones –el rector del colegio reportó cuatro en los 12 años de su gestión–, hizo que en el momento en el que la comunidad educativa conoció el problema, esta ya consideraba la toma como una posibilidad y la veían como la opción más efectiva para tratar este tipo de problemas ante la SED. Según el rector:

Ese viernes anterior del que ellos decidieron tomarse el colegio [...] yo les había dicho en el nivel central [de la SED]: “Recuerden que C2 tiene una tradición de tomas frente a esos temas”. Yo pensaría que en cualquier momento va a suceder eso porque pues la comunidad con la experiencia de las otras tomas pues ve que esas acciones son como efectivas, entonces las hacen.

Además, C2Fami02 describió una toma en la que él participó cuando era estudiante:

En el 96 más o menos [me gradué]. [...] en esa época se hizo una toma acá de la institución. [...] Esa toma fue generalmente, pues por lo mismo, por lo que nos dejaron sin profesores. Nos dejaron desubicados porque no habían todos los profesores, no estábamos completos. [...] En ese tiempo yo estaba en séptimo de bachillerato. [...], aquí nos quedamos casi aproximadamente como 20 días; 20 a 25 días. Día y noche. Nos tocaba turnarnos. Pero se logró el objetivo que era claro: de que la institución tuviera todos sus profesores.

Es decir, la consideración de la toma como una posibilidad desde el inicio se encontraba cerca del techo, y por ello la estructura causal de la figura 6 es prácticamente inactiva para el C2.

Interacción con la Secretaría de Educación Distrital

En el C1, el conocimiento del problema no llevó inmediatamente a la toma. La indignación fue escalándose a medida que los estudiantes probaban nuevas acciones en su interacción con la SED –las cartas, la organización de una marcha– e iban obteniendo negativas y sintiéndose burlados y no reconocidos. Por ejemplo, una marcha que habían convocado para protestar ante la SED fue cancelada cuando esta entidad les manifestó que enviaría a alguien para hablar con ellos. Luego se encontraron con que los funcionarios de la SED no iban a negociar sino a informarles que la decisión del nombramiento del rector ya estaba tomada. Esta sería una manera de la SED de lidiar en el corto plazo con la acción de protesta, intentando desactivarla, pero alimentando la frustración y la indignación en los estudiantes. Entendemos aquí la indignación como un sentimiento moral y político, correspondiente a la percepción de una situación como injusta (Strawson, 1974; White, 2012). Un estudiante relata:

O sea [...] nos ignoraban como "Ay, ellos qué van a saber". [...] digamos si uno no es grande y como que no tiene como experiencia o algo así, entonces es como él no sabe, él no puede como digamos opinar. O lo que opine será ignorado simplemente porque es pequeño y no ha vivido las cosas, o algo así (C1Est01).

Otro ejemplo aparece en la visita al colegio del posible rector sin haber sido aún nombrado, lo cual los estudiantes tomaron como una afrenta.

Ante las preguntas acusadoras de los alumnos sobre sus antecedentes, él niega todo. En un momento, uno de ellos lo increpa señalándolo e incluso tocándolo en el pecho con su dedo índice:

[Ese día sentía] ira, rabia porque sabiendo que nosotros teníamos pruebas para demostrar que lo que él había hecho en otros colegios estaba mal. Y lo quería hacer acá en este colegio. Él negaba todo eso, él lo negaba y eso da rabia, obviamente. Uno teniendo pruebas y sabiendo la verdad: ¿para qué lo niega? Eso da rabia. Entonces yo sentía ira en ese momento; por eso lo hice (C1Est14).

La figura 7 presenta la estructura de influencia causal que representa la explicación anterior a través del arquetipo *Soluciones que fallan*, ya explicado.

FIGURA 7

Interacción con la SED



Fuente: elaboración propia.

El ciclo de balance que representa el control de la situación con medidas de corto plazo es llamado *control del descontento*. Dos ciclos de refuerzo alimentan el problema en un plazo más largo: uno, ya discutido, es la *escalada de intransigencia*; el otro involucra el *desarrollo de agencia* política colectiva: a medida que los estudiantes realizan acciones en su reclamo ante la SED, van aprendiendo sobre cómo organizarse y actuar, así como

a confiar en sus posibilidades de ser efectivos. Como lo señalaba un estudiante: "Al principio hubo dudas y dudábamos que nosotros pudiéramos tener ese poder y ese carácter para hacer que siguiera. Después hubo confianza" (C1Est27).

En el C2, dada su historia, desde el comienzo hay una actitud emocional ya arraigada de desconfianza y de indignación hacia la SED, que se ha ido formando en la memoria colectiva de su comunidad:

Porque que esa problemática es siempre. Siempre hacen falta profesores. Siempre se pasan cartas a la Secretaría, les avisamos sobre [...], el rector le avisa sobre las faltantes de profesores que hay acá. Y siempre es de mañana en mañana y de semana en semana y nunca resuelven nada. Toca llegar hasta esas instancias para que la secretaría reaccione o haga algo (C2Est05).

Así, la falta de respuesta de la SED ante la falta de profesores desencadena de inmediato una reacción emocional de indignación. Por la misma razón, aquí desde el comienzo ya existe una agencia colectiva más desarrollada, lo que hace que la estructura causal representada en la figura 7 sea de nuevo inactiva para el C2.

Consideración de opciones de acción

Como ya lo mencionamos, la toma *compite* con otras acciones posibles para presionar a la SED. Por esto, en el C1, solo gradualmente va apareciendo como la única opción posible a medida que se pierde la confianza en la efectividad de otras acciones:

Inicialmente mandaron carta los estudiantes diciendo que "Ese señor no lo queremos". [...] Mandaron carta los maestros, mandaron carta los padres de familia, diciendo "Ese señor no, mándenos a otra persona". Y el CADEL [nombre antiguo de la DILE] hizo caso omiso de esos comunicados. Entonces yo pienso que ellos dijeron "No, si seguimos mandando comunicados vuelven y siguen en la misma situación" (C1Prof02).

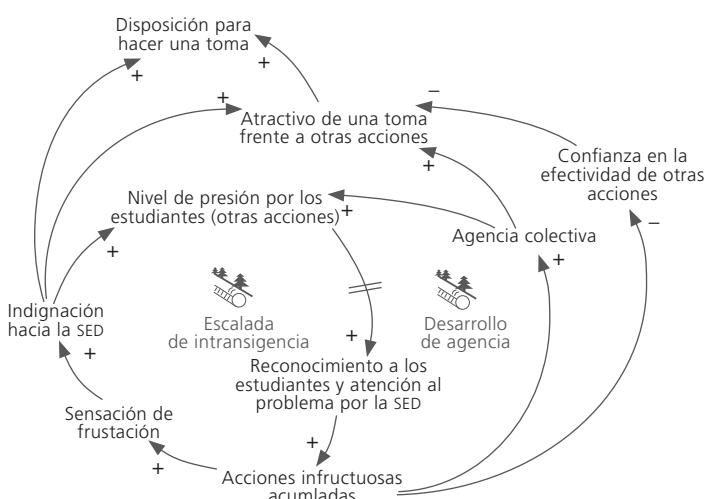
Desde mi perspectiva se llegaba [a una toma] en la mayoría de los casos cuando ya han tenido varias solicitudes: porque han escrito, porque han dicho, porque se han manifestado y no ha tenido solución algún tipo de problema por el cual se está manifestando (ExSED01).

A veces hay que llegar a las vías de hecho [...] Se agotó todos los caminos posibles por la vía legal, por la vía formal, respetando todos los protocolos. Pero cuando no se logra nada, al contrario, se amenaza, se dice: "esto va porque va", "esto es así porque es así", y hay intransigencia por parte de la administración para solucionar el problema, pues no le dejan a la comunidad otra salida, sino que las vías de hecho (C1Prof05).

Hay un punto en el que la toma aparece como inevitable. Esto apunta a lo que se conoce como un *lock-in*: una vez que la situación se encauza en una dirección, se vuelve muy difícil salirse de ese cauce. La mayoría de situaciones estudiadas de *lock-in* presentan dos o más opciones a las cuales el sistema puede llegar (p. e., adopción de una tecnología entre varias que compiten), que inicialmente se reparten de manera similar. Existe algún mecanismo que refuerza pequeñas diferencias que aparezcan durante el proceso, lo cual produce el *lock in* (Vergne y Durand, 2010). Aquí el caso es diferente, ya que el estado inicial del atractivo de una toma puede variar mucho de un colegio a otro; pero hay algo en común: la llegada a un punto en el que el desenlace se vuelve inevitable. La figura 8 presenta nuestra hipótesis de la estructura que produce este fenómeno.

FIGURA 8

Definición de la preferencia por una toma frente a otras acciones



Fuente: elaboración propia

En situaciones de *lock-in* es necesaria la presencia de ciclos de refuerzo, como en el arquetipo *Éxito para quien tiene éxito* descrito anteriormente, ya que son estos los que producen una cada vez más fuerte adherencia a un posible camino entre las posibilidades iniciales. Los dos ciclos de refuerzo presentados en el apartado anterior –*desarrollo de agencia* y *escalada de intransigencia*– parecen cumplir ese papel. Ambos inciden directamente en el atractivo de una toma frente a otras acciones, de modo que, a medida que los estudiantes creen más en sí mismos y menos en que otras acciones puedan resultar efectivas, se va volviendo más atractiva la toma y, por lo tanto, la disposición para llevarla a cabo.

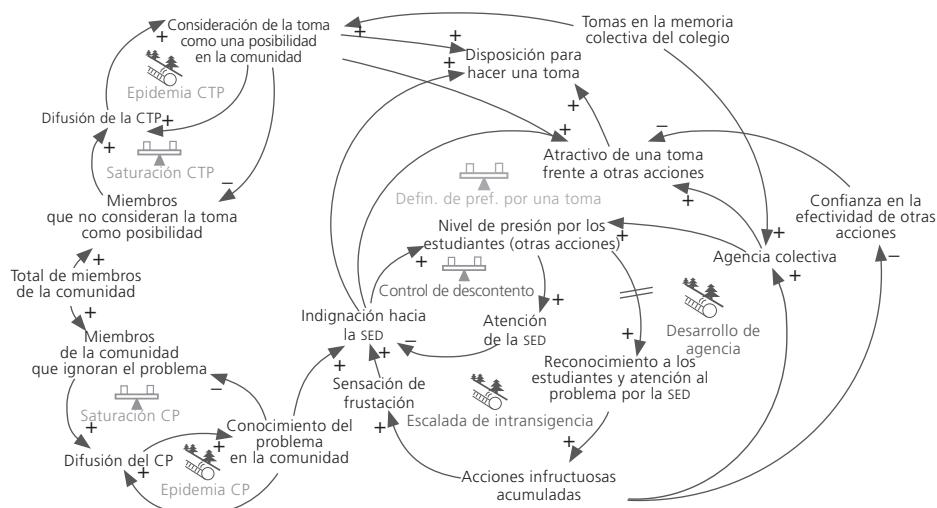
En el C2, la desconfianza y la indignación acumuladas históricamente hacia la SED hacen que la comunidad educativa muy rápidamente descarte otras acciones. Desde un comienzo, "saben lo que tienen que hacer" (C2Est14).

Modelo general

El modelo en la figura 9 integra los varios submodelos presentados antes y que sirve como hipótesis explicativa general para la toma en el C1.

FIGURA 9

Modelo de la toma del C1

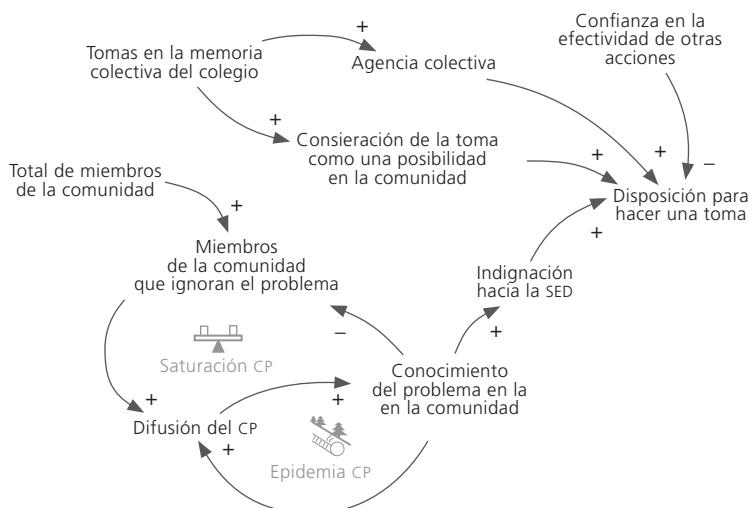


Fuente: elaboración propia.

El sector inferior izquierdo –la difusión del conocimiento del problema– es el primero en activarse y desencadena todo el proceso dinámico. Este da lugar a la interacción con la SED –en una escalada de intransigencia–, la cual controla el descontento por momentos, pero lo aviva luego con mayor intensidad a través de impulsar la indignación de los estudiantes hacia la SED. Mientras esto va pasando, ellos van acumulando cada vez más experiencia y desarrollando su agencia colectiva. Al mismo tiempo ha ido entrando en el imaginario de la comunidad educativa la consideración de la toma como una posibilidad. Dado esto, así como la frustración creciente por las otras acciones infructuosas, la toma se va volviendo una opción cada vez más atractiva. Finalmente, ocurre la toma.

Aunque el modelo de la figura 9 es apropiado para el C1, puede verse como un modelo más general que también es aplicable para el C2. Sin embargo, las condiciones iniciales del C2 permiten simplificarlo obviando aquellos ciclos que permanecen prácticamente inactivos durante el desarrollo del proceso. La figura 10 representa esta estructura causal simplificada para el C2.

FIGURA 10
Modelo de la toma del C2



Fuente: elaboración propia.

Hemos dejado en el modelo algunas variables –como *agencia colectiva*, *consideración de la toma como una posibilidad en la comunidad* y *confianza en la efectividad de otras acciones*– cuya dinámica era muy importante explicar en el caso del C1. Para el C2, es justamente el contraste con el C1 lo que nos muestra su importancia. La diferencia es que no cambian significativamente en el tiempo, ya que desde el comienzo se encuentran en un nivel propicio para llevar a cabo una toma: alto para *agencia colectiva* y *consideración de la toma como una posibilidad en la comunidad*, bajo para *confianza en la efectividad de otras acciones*. Podríamos decir que, en el C2, todo estaba listo para que, cuando surgiera un problema desencadenante, y una vez que este fuera ampliamente conocido en la comunidad, muy rápidamente se decidiera llevar a cabo la toma.

Elementos de las dinámicas de tomas en un colegio y en la ciudad

La memoria colectiva de la historia de tomas de un colegio desempeña un papel muy significativo para determinar el proceso que lleva a estos tipo de acciones. Pero, para entender su dinámica, no es suficiente estudiar una toma, sino que hay que pasar al nivel de la *historia de tomas del colegio*. Sin pretender plantear una estructura causal completa para este nuevo nivel –solo pretendemos complementar el análisis de las secciones anteriores– sugerimos que aquí puede haber una estructura de refuerzo: una vez que ha ocurrido una toma, ese evento se integra en la memoria colectiva de su comunidad educativa; se convierte en algo de lo que se puede hablar y reconstruir en las conversaciones de la comunidad y fortalece la idea de quiénes son y de qué son capaces. Esta integración en la memoria hace que una toma se vuelva un curso de acción viable dentro del repertorio de la comunidad, lo cual vuelve más propicio el escenario para que, ante nuevos problemas desencadenantes en el futuro, se opte rápidamente por hacer una toma. El rector del C2 lo expresaba de la siguiente manera:

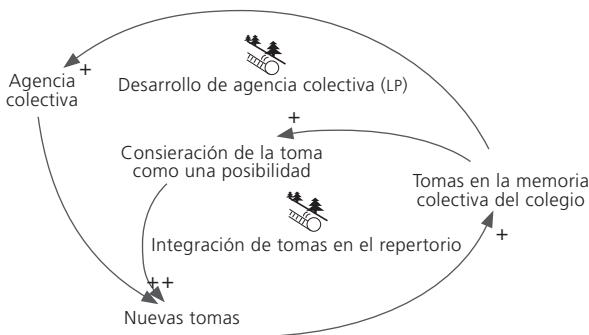
Cuando una comunidad se ha dado cuenta que con las vías de hecho consigue de una manera más rápido lo que no se puede conseguir por otros medios, lo hace. Es una consecuencia casi que lógica. Y eso se va transmitiendo de generación en generación, porque es que yo aquí tengo estudiantes que estudian los once años de toda su formación en el colegio. Entonces, perfectamente el que se tomó el colegio hace 10 años, perfectamente tiene un hermano que está

en décimo o tiene sobrinos. Y entonces, esa es una sabiduría que se va transmitiendo de generación en generación y que se va convirtiendo en parte de la cultura de un grupo. Entonces, digamos que a largo plazo queda el aprendizaje que “Dejemos que el rector haga durante tres, cuatro, cinco semanas y si no [logra una solución], vamos nosotros” (C2Rector).

La figura 11 así representa lo anterior.

FIGURA 11

Ciclos de refuerzo de la memoria colectiva de tomas en un colegio



Fuente: elaboración propia.

En el nivel más amplio de la ciudad también es razonable pensar que una memoria colectiva de tomas de colegios haga parte de una estructura de refuerzo. Como vimos para el C1, haber conocido sobre tomas en otros colegios de la ciudad –gracias a su documentación a través de videos de Youtube o de conversaciones con estudiantes que habían sido protagonistas– incidió en que se llegara a considerar la toma como una posibilidad y, en últimas, a que efectivamente se llevara a cabo. Y cada nueva toma, si aparece en medios de comunicación y redes sociales, contribuye a fortalecer aún más esa memoria colectiva.

Un último elemento que creemos importante señalar es la reacción de la Secretaría de Educación Distrital, como actor político, ante el fenómeno general de las tomas en la ciudad. Esta reacción varía significativamente según la orientación ideológica de la alcaldía de turno. Encontramos

diferencias muy grandes en las maneras de concebir las tomas entre funcionarios de las dos administraciones más recientes (Petro, de 2012 a 2015 y Peñalosa, de 2016 a 2019), variando desde formas legítimas de organización democrática juvenil, hasta disruptiones que había que evitar. Para un funcionario de la Dirección de Participación durante la administración de Petro:

[...] los chicos estaban teniendo ejercicio de participación mucho más efectiva y sentían que sus voces podían ser escuchadas en acciones de hecho o derecho. Porque nosotros los formábamos digamos en esas dos líneas. A los equipos de consejo estudiantil les comentábamos que ellos tenían acciones de hecho, comentábamos cuáles eran y cómo podían llegar a ejecutarlas (ExSED03).

Para la directora de la DILE de la localidad del C2, de la administración Peñalosa –durante la cual tuvieron lugar las dos tomas estudiadas aquí–, estas son:

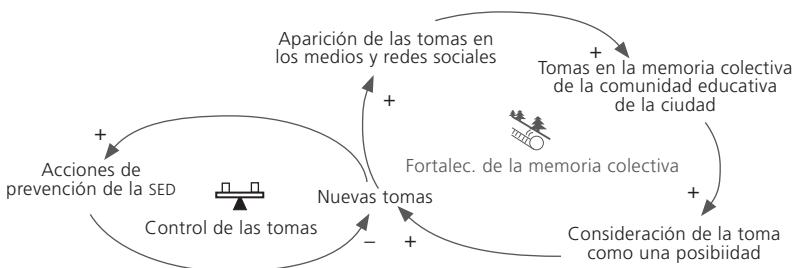
[...] unas acciones de hecho que afectan la normalidad académica, que afectan la normalidad en el calendario académico y la real prestación del servicio educativo y el derecho a la educación de los niños. Entonces generan situaciones de hecho, entonces se organizan, generan bloqueos, impiden el ingreso a la institución de los estudiantes, de los docentes, entonces se afecta el normal funcionamiento de la institución, la normalidad académica se rompe con eso (Directora DILE02).

Además, la SED realiza acciones para minimizar las tomas, lo cual refleja la idea de Rancière sobre el mecanismo por excelencia del orden policial: “Aquí no hay nada que ver. Circule” Rancière, 2010:37). Por ejemplo, en el C1, cuando la SED desistió de nombrar al posible rector que generó la toma, lo justificó en un comunicado diciendo que había recibido amenazas en el colegio, desconociendo el proceso de oposición de la comunidad educativa y sus motivaciones.

Estas reacciones de la SED constituyen un balance, pero su fuerza varía según la orientación ideológica de la alcaldía. La figura 12 muestra los dos ciclos causales correspondientes.

FIGURA 12

Dos ciclos de influencia causal alrededor de las tomas de la ciudad



Fuente: elaboración propia.

Reflexiones finales

El modelo más general (figura 9) es la formalización de una explicación acerca de las condiciones de emergencia de una toma de colegio por los estudiantes. Aunque es específico para el C1, tiene sentido también para un caso diferente como el del C2, si identificamos en qué nivel se encuentran las variables en algún momento inicial y, con ello, cómo unos ciclos causales se activan o inactivan. Esta posibilidad de generalización, por supuesto, es limitada y debe ser tomada con mucha cautela. Aunque nuestra expectativa es propiciar un camino de indagación sobre las tomas de colegios que dialogue con otros caminos existentes, somos conscientes de que estos modelos requieren ampliaciones, ajustes y validaciones en nuevos colegios, tanto en Bogotá como en otros contextos. Sin embargo, creemos que la utilización de DCC puede facilitar una conversación con investigadores y otros actores de otros lugares, sobre lo que es común y lo que es particular en términos de variables y su dinámica, incluso para tomas simultáneas de varios colegios como las ya mencionadas en São Paulo en 2011, Chile en 2011 y Colombia en 2007.

A pesar de que nuestro modelo y nuestro análisis son explicativos, esta conversación estará atravesada por diversas perspectivas basadas en concepciones normativas acerca de la educación, los derechos, la democracia y los jóvenes, entre otros. Esto ocurre en al menos tres niveles. El primero tiene que ver con que los actores involucrados en la situación actúan a partir de sus perspectivas, las cuales, por lo tanto, se reflejan en un modelo

explicativo como el nuestro –ya que “las razones son causas” (Davidson, 2003)–. Esto se puede ver en todas las decisiones de los actores de las tomas, y de modo especialmente claro en las diferentes reacciones de la SED según la administración del momento. El segundo nivel surge del hecho de que todo modelo expresa también una perspectiva que subyace la elección de las variables y relaciones, y en general la definición de los bordes del sistema (Cascante y Mejía, 2007; Ulrich, 1983, 2012). Anteriormente presentamos algunos puntos generales de nuestra perspectiva de las tomas como fenómenos democráticos complejos; pero una lectura crítica de nuestros modelos por parte de los lectores podrá develar dicha perspectiva de manera mucho más profunda. El tercer nivel surge del hecho de que, aunque un modelo exprese una perspectiva, al mismo tiempo subdetermina su interpretación y su uso, y siempre podrá prestarse para diversos tipos de comprensiones y acciones. Así, nuestro modelo puede ser usado desde muchas visiones de mundo diferentes, y otros lectores e investigadores de este análisis y de este modelo lo interpretarán e interactuarán con él desde sus propias perspectivas.

Esperamos con este artículo propiciar –a la vez que participar– estas conversaciones, de forma crítica, las cuales serían una contribución a la siempre necesaria tarea de repensar nuestra educación y nuestras sociedades.

Notas

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Aquí citamos fragmentos de entrevistas a actores relacionados con las tomas. Los referenciamos según las siguientes convenciones: C1 = Colegio 1, C2 = Colegio 2; Est = estudiante; Prof = profesor/a (maestro/a); Rec = rector/a; Fa = padre o madre de familia; Co

= coordinador/a; GeCon = gestor/a de convivencia. Por ejemplo, C1Est11 es el undécimo estudiante entrevistado del colegio 1. DILE1 = Director/a de la Dirección Local de Educación en la localidad del C1; DILE2 = Director/a de la Dirección Local de Educación en la localidad del C2; ADE = Miembro del Sindicato de Maestros de Bogotá; ExSED = Funcionario/a de la administración anterior.

Referencias

- Aguilera Ruiz, Oscar (2006). “Movidas, movilizaciones y movimientos. etnografía al movimiento estudiantil secundario en la Quinta Región”, *Revista Observatorio de Juventud*, vol. 3, núm. 11, pp. 34-41.
- Bandura, Albert (2006). “Toward a psychology of human agency”, *Perspectives on Psychological Science*, vol. 1, núm. 2, pp. 164-180. DOI: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Bedoya Osorio, Juan Danilo; Betancourt Bernal, Johan Libardo y Ñungo Hernández, C. (2008). *Formación política a través de la movilización de referentes sobre la cultura popular*

- con relación a las dinámicas latinoamericanas en la I.E.D. ‘Los Tejares’, sistematización de experiencias*, tesis de grado, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carrasco Zavala, María Eugenia José (2008). “Ejercicio ciudadano y empoderamiento estudiantil: una mirada al movimiento secundario de mayo del 2006”, *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, núm. 5, pp. 151-160.
- Cascante, Mariana y Mejía, Andrés (2007). “Hacia una dinámica de sistemas crítica: un marco conceptual para investigación y una ilustración en educación”, ponencia presentada en el 5o Congreso Latinoamericano de Dinámica de Sistemas, Buenos Aires, Argentina, 7-10 de noviembre.
- Castilho, Fernanda y Romancini, Richard (2017). “‘Fight like a girl’: Virtual bedroom culture in public school occupations in Brazil”, *Catalan Journal of Communication and Cultural Studies*, vol. 9, núm. 2, pp. 303-320. DOI: 10.1386/cjcs.9.2.303_1.
- Corsino, Luciano N. y Zan, Dirce Djanira P. (2017). ‘A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica’, *ETD - Educação Temática Digital*, vol. 19, núm. 1, p. 26. DOI: 10.20396/etd.v19i1.8647751.
- Corti, Aana Paula de O.; Corrochano, Maria Carla y Silva, José A. (2017). “‘Ocupar e resistir’: a insurreição os estudantes paulistas”, *Educação & Sociedade*, vol. 37, núm. 137, pp. 1159-1176. DOI: 10.1590/es0101-73302016167337.
- Coyle, Geoff (2000). “Qualitative and quantitative modelling in system dynamics: Some research questions”, *System Dynamics Review*, vol. 16, núm. 3, pp. 225-244. DOI: 10.1002/1099-1727(200023)16:3<225::AID-SDR195>3.0.CO;2-D
- Davidson, Donald (2003). *Essays on actions and events*, Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/0199246270.001.0001.
- El Espectador* (2020). “La tarea para garantizar la calidad educativa en tiempo de alerta amarilla”, *El Espectador*, 17 de marzo de 2020. Disponible en <https://www.elespectador.com/coronavirus/la-tarea-para-garantizar-la-calidad-educativa-en-tiempo-de-alerta-amarilla-articulo-909738/> (consultado: 1 de marzo de 2021).
- Forrester, Jay W. (1961). *Industrial dynamics*; Portland: Productivity Press.
- Forrester, Jay W. (1968). *Principles of systems*, Protland: Productivity Press.
- Hernandez Santibáñez, Ivette (2014). “Which education for which democracy?: The case of the Penguins’ Revolution in Chile”, en M. Cole y S. C. Motta (eds.), *Education and social change in Latin America*, Nueva York: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137366634_12
- Januário, Adriano; Campos, Antonia M.; Medeiros, Jonas y Ribeiro, Márcio M. (2016). “As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social”, *Revista Fevereiro*, núm. 9, pp. 1-26. Disponible en: www.revistafevereiro.com (consultado: 1 de abril de 2020).
- Kim, Daniel H. y Anderson, Virginia (1998). *Systems archetype basics: From story to structure*, Waltham: Pegasus Communications Inc. Disponible en: <https://thesystemsthinker.com/wp-content/uploads/2016/03/Systems-Archetypes-Basics-WB002E.pdf>. (consultado: 2 de junio de 2020).
- Mandl, Christoph (2019). *Managing complexity in social systems : leverage points for policy and strategy*, Cham: Springer.

- Mejía, Andrés (2015). "The open space of liberal democracy: Interpreting the National Tests of Citizenship Competencies in Colombia", en P. Smeyers, D. Bridges, C. Burbules y M. Griffiths (eds.) *International Handbook of Interpretation in Educational Research. Part 2*, Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1093–1116. DOI: 10.1007/978-94-017-9282-0
- Mendes, José Manuel y Santos, Boaventura de S. (2017). *Demodiversidad: imaginar nuevas posibilidades democráticas*, Ciudad de México: Akal.
- Mouffe, Chantal (2005). *On the political*, Nueva York: Routledge.
- Núñez, Pedro (2011). "Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política", *Propuesta Educativa*, núm. 35, pp. 7-10. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/35.pdf.
- Payo, Andres; Hall, Jim W.; French, Jon; Sutherland, James; van Maanen, Barend; Nicholls, Robert J. y Reevee, Dominic E. (2016). "Causal loop analysis of coastal geomorphological systems", *Geomorphology*, vol. 256, pp. 36-48. DOI: 10.1016/j.geomorph.2015.07.048
- Pechtelidis, Yannis (2016). "Occupying school buildings in the Greece of the memorandum: Discursive formations around pupils' political activism", en C. Feixa, C. Leccardi, y P. Nilan, P. (eds.), *Youth, space and time: Agoras and chronotopes in the global city*, serie: Youth in a Globalizing World, vol. 3, Leiden: Brill, pp. 267-292. DOI: 10.1163/9789004324589_016
- Rancière, Jacques (1999). *Disagreement: Politics and philosophy*, Minneapolis: University of Minnesota Press. DOI: 10.1353/sub.2004.0007
- Rancière, Jacques (2010). *Dissensus: On politics and aesthetics*, Nueva York: Continuum.
- Rheingans, Rowan y Hollands, Robert (2013). "There is no alternative?": Challenging dominant understandings of youth politics in late modernity through a case study of the 2010 UK student occupation movement", *Journal of Youth Studies*, vol. 16, núm. 4, pp. 546-564. DOI: 10.1080/13676261.2012.733811
- Salter, Lee y Kay, Jilly Boyce (2011). 'The UWE student occupation', *Social Movement Studies*, vol. 10, núm. 4, pp. 423-429. DOI: 10.1080/14742837.2011.614112
- Secretaría de Integración Social (2020). "Localidades", *Secretaría de Integración Social-Alcaldía Mayor de Bogotá* (sitio web). Disponible en <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/entidad/informacion-institucional/localidades-sdis> (consultado: 20 de febrero de 2021).
- Senge, Peter M. (1990). *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*, Nueva York: Currency Doubleway. DOI: 10.1002/pfi.4170300510
- Sterman, John (2000). *Business dynamics: systems thinking and modeling for a complex world*, 51^a ed., Boston: Irwin/McGraw-Hill.
- Strawson, P. F. (1974). *Freedom and resentment and other essays*, Londres: Methuen.
- Tavolari, Bianca; Rolemburg, Marília; Medeiros, Jonas; Melo, Rúrion y Januário, Adriano (2018). "As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016): Entre a posse e o direito à manifestação", *Novos estudos CEBRAP*, vol. 37, núm. 2, pp. 291-310. DOI: 10.25091/S01013300201800020007
- Ulrich, Werner (1983). *Critical heuristics of social planning: a new approach to practical philosophy*, Chichester: Wiley.

- Ulrich, Werner (2012). "Operational research and critical systems thinking—An integrated perspective. Part 2: OR as argumentative practice", *Journal of the Operational Research Society*, vol. 63, núm. 9, pp. 1307-1322. doi: 10.1057/jors.2011.145
- Vergne, Jean-Philippe y Durand, Rodolphe (2010). "The missing link between the theory and empirics of path dependence: Conceptual clarification, testability issue, and methodological implications", *Journal of Management Studies*, vol. 47, núm 4, pp. 736-759. DOI: 10.1111/j.1467-6486.2009.00913.x
- White, Patricia (2012). "Making political anger possible: A task for civic education", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 46, núm.1, pp. 1-13.
- Yearworth, Mike y White, Leroy (2013). "The uses of qualitative data in multimethodology: Developing causal loop diagrams during the coding process", *European Journal of Operational Research*, vol. 231, núm. 1, pp. 151-161. DOI: 10.1016/j.ejor.2013.05.002

Artículo recibido: 29 de junio de 2020

Dictaminado: 2 de febrero de 2021

Segunda versión: 4 de marzo de 2021

Aceptado: 26 de marzo de 2021