



Tesis de Grado

Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede
primaria – Municipio de Itagüí

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE –
Universidad de Manizales
UMZ 22 – 2016

Participantes:

Ángela María Gaviria Vargas
Nelsy Amanda Guzmán Barrero
Olga Lucía Mesa Hincapié
Paula Andrea Rendón Sánchez

Asesora:

Gloria Elena Román Betancur
Magister en Educación y Desarrollo Humano

Itagüí, 27 de enero de 2016

CONTENIDO

I.	INFORME TÉCNICO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	3
1.	RESUMEN TÉCNICO	4
1.1.	Descripción del problema.....	4
1.2.	Ruta conceptual	8
1.3.	Presupuestos epistemológicos	13
1.4.	Metodología utilizada en la generación de la información	14
1.4.1.	Proceso de selección de muestras o de actores sociales	14
1.4.2.	Técnicas y herramientas.....	14
1.4.3.	Consideraciones éticas de la investigación (Ver anexo consentimiento informado)	15
1.4.4.	Ruta para el trabajo de campo.....	16
1.5.	Procedimiento en el análisis de la información.....	16
2.	PRINCIPALES HALLAZGOS DEL PROCESO INVESTIGATIVO.....	17
3.	PRODUCTOS GENERADOS.....	29
3.1.	Publicaciones:.....	29
3.2.	Diseminación:.....	29
3.3.	Aplicaciones para el desarrollo	29
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31
	ANEXOS	33
II.	Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía- Sede Primaria. Municipio de Itagüí.....	36
	ARTÍCULOS INDIVIDUALES	68
IV.	TEJIENDO RELACIONES: una interacción entre niños y niñas de la escuela.....	68
V.	RECREO ESCOLAR: ESCENARIO DONDE SE TEJEN, APRENDEN Y VIVEN EXPERIENCIAS DE CONVIVENCIA	80
VI.	LA ÉTICA DEL CUIDADO: un aporte a la convivencia escolar.....	100
VII.	TRAS EL POTENCIAL EDUCATIVO DEL CONFLICTO ESCOLAR.....	115

I. INFORME TÉCNICO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía
Sede primaria-Municipio de Itagüí

1. RESUMEN TÉCNICO

1.1. Descripción del problema

Las concepciones sobre la convivencia escolar son múltiples y diversas, tanto docentes, como estudiantes, padres de familia y directivos poseen diferentes maneras de comprender la convivencia. En esta línea, la Secretaria de Educación del Municipio de Itagüí desde el año 2014 viene impulsando el fortalecimiento de los comités de convivencia escolar, reglados desde la Ley 1620 de 2013 en cada una de las Instituciones Educativas, entregando su dirección en los docentes orientadores y requiriendo la participación de un mínimo de docentes por Institución, dichos comités se encargan de mediar, conducir y hacer seguimiento a la convivencia escolar. Por tal motivo con la investigación que lleva por nombre “*Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía de Itagüí*”, se busca propiciar espacios de formación, reflexión y acción, con base a los resultados del estudio; así como generar acciones relevantes sobre los procesos de participación, inclusión y convivencia en el contexto escolar.

En la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede Primaria el tema de la convivencia y la resolución de los conflictos que se presentan en las relaciones entre estudiantes se torna como tema de reflexión, en tanto se buscan estrategias que permitan mejorar las relaciones que desencadenan violencia y agresión en los estudiantes, además se busca transformar de manera pedagógica estas prácticas a través de espacios de reflexión, diálogo, proyectos encaminados al trabajo colectivo, colaborativo y recreativo fortaleciendo de esta manera la comunicación asertiva y concertada. Bajo esta perspectiva, se procura hacer del conflicto una posibilidad de aprendizaje que permita desde la reflexión el tránsito hacia la aceptación de las diferencias y por tanto su asimilación.

Fortalecer un ambiente armónico de respeto, de buen trato por el otro y sobre todo de la construcción de una sociedad con mejores garantías de convivencia, es una tarea que está implícita en el desarrollo del día a día en nuestras Instituciones Educativas. Pensar el tema de la convivencia escolar implica darle una mirada a los diferentes referentes que denotan este

concepto y que a su vez lo albergan en su totalidad como son expresiones de conflicto, violencia y otras manifestaciones que podrían estar implícitas en las relaciones y vínculos afectivos entre los niños. Es desde allí donde surge la pregunta que orienta la investigación: *¿Cuáles son las experiencias que tienen los niños y las niñas de la convivencia escolar en la Institución Educativa María Jesús Mejía, Sede Primaria, Municipio de Itagüí?*

Se trata de comprender las diferentes percepciones que registran los estudiantes del grado cuarto uno, caracterizar la comunicación y el trato entre los niños e indagar por cómo resuelven los conflictos, sus diferencias o las manifestaciones de violencia que se puedan presentar. La escuela está constituida por docentes, directivos y estudiantes, estos últimos portadores de deseos y de historias diferentes que en el momento de interactuar se crea un intercambio sociocultural marcado por cada historia de vida, desde el cual, se expone frente a los otros las distintas identidades y es aquí donde surgen las relaciones, los conflictos y las preocupaciones que se tornan importantes analizar desde el campo educativo. El tema de convivencia escolar cada vez toma más fuerza porque los actores educativos ya no quieren solo intervenir, sino prevenir todos aquellos abusos o situaciones de violencia escolar que se han venido dando en el transcurso del cambio de generaciones y de las construcciones socioculturales.

Teniendo en cuenta las investigaciones realizadas sobre convivencia escolar, sus diversas categorías en otros países y algunas ciudades de Colombia, desde las cuáles sus diferentes modelos sociales están transformando los espacios escolares de socialización, se hizo pertinente indagar sobre cómo es la convivencia en la Institución Educativa María Jesús Mejía en el grado 4:1, más específicamente, se pretende conocer los conflictos de los estudiantes, identificar cómo son vivenciados e interpretados por los distintos actores del entorno escolar, en este sentido, este estudio desea mostrar las percepciones y significados que le dan los niños y niñas a la convivencia escolar, al conflicto y a la violencia entre pares inmerso en la institución educativa, y con esto se persigue comprender las experiencias de convivencia que construyen dentro de sus diferentes tejidos escolares.

La Institución Educativa María Jesús Mejía del Municipio de Itagüí, en su sede primaria pretenden avanzar en la comprensión de la convivencia escolar de sus niños y niñas, para

contribuir al diseño de estrategias más pertinentes y efectivas que fortalezcan las capacidades de comunicación, diálogo y respeto mutuo entre los estudiantes y entre éstos y las docentes; es por ello que la investigación tiene como objetivo “Comprender las experiencias de convivencia que tienen los niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía del Grado 4.1”. El paradigma de investigación desde el cual se propone abordar el problema de estudio es el hermenéutico, con un enfoque metodológico de carácter fundamentalmente cualitativo, que pretende reconocer las percepciones que tienen los niños y las niñas de sus relaciones con sus compañeros y las percepciones que tienen sobre las experiencias de convivencia que hacen parte de su diario vivir en la escuela.

Este paradigma reconoce la mayor complejidad y el carácter inacabado de los fenómenos sociales, que están siempre condicionados por la participación de los seres humanos. Engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social. Aspira a penetrar en el mundo subjetivo, buscando interpretar las situaciones, qué significan para los sujetos, qué intenciones, creencias y motivaciones los guían. (Galeano, 2004, p. 240)

Su objeto de estudio fundamental son las interacciones del mundo social, enfatizando en el análisis de la dimensión subjetiva de la realidad social, la cual comprende como un conjunto de realidades múltiples. Visto en lo educativo persigue la comprensión de las representaciones, significaciones, interpretaciones que los agentes del proceso educativo generan respecto a sus prácticas, experiencias o vivencias. La práctica educativa puede ser transformada si se modifica la manera de comprenderla.

Antecedentes investigativos

Con el fin de fortalecer nuestra pregunta de investigación se parte de un rastreo de estudios donde se establece como categoría preliminar la convivencia escolar en la básica primaria, estudios realizados en los ámbitos internacional, nacional, regional y local. Para obtener información se utilizaron buscadores como: Google académico, Cielo, Reality, Clusty,

Dogpile y Dialnet, los cuáles permitieron la identificación de revistas indexadas e investigaciones educativas para llevar a cabo un buen acercamiento al tema indagado sobre convivencia escolar.

Las investigaciones tomadas como antecedentes fueron : *Valoración de la diversidad sociocultural desde el quehacer docente, en el marco de la convivencia escolar* (Acuña, 2006), *Relaciones entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes de cuarto grado de la Educativa Técnica No. 88013 “Eleazar Guzmán Barón”* (Martínez y Moncada 2012), *Convivencia escolar: un estudio sobre las buenas prácticas realizado por* (Caballero 2010), *Comprensión de las prácticas educativas que median la convivencia escolar*, (López, 2013, p.188), *Prácticas educativas en convivencia en el aula de la ciudad de Pereira en el año 2012: grado 7 del colegio Liceo Merani y grado 5ª de la Institución José Antonio Galán*, (Gómez y Ríos 2012), *La convivencia Escolar: una mirada desde la diversidad cultural*, (Guzmán, Muñoz, y Preciado 2012), *Comunicación y Convivencia Escolar en la ciudad de Medellín*, (Duarte, 2005) y *Representaciones sociales sobre diversidad y transformación de prácticas escolares violentas* (Echavarría y Echeverry, 2013) son fundamento teórico y de apoyo para llevar a cabo nuestra investigación sobre: “Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede Primaria- Municipio de Itagüí”.

Los estudios más relevantes en el ámbito de la convivencia escolar nos muestran como cada vez la convivencia en la escuela se torna más conflictiva y violenta, cuando los estudiantes se relacionan por medio del maltrato físico o verbal, las peleas, las amenazas, los gritos, la charlas pesadas o bromas, los juegos rudos, la discriminación, la exclusión, la intimidación; acciones que desencadenan en expresiones mayores de violencia. Por tal motivo para dicha investigación se tomó como punto de referencia las experiencias que propician convivencia para los estudiantes y definir así algunas tendencias características en el espacio de indagación elegido para el desarrollo del trabajo de investigación.

1.2. Ruta conceptual

Con el propósito de aclarar y darle solidez a las categorías Convivencia escolar, Comunicación, Experiencia, Conflicto y tramitación de conflictos, que emergen del problema de investigación se hace un intento de teorizar los conceptos a la luz de algunos autores y pensadores de la modernidad. Para el desarrollo de este proyecto analizamos y aplicamos constantemente algunos fundamentos teóricos de autores que han enfocado sus estudios hacia la convivencia escolar y la resolución de conflictos dentro de los cuales destacamos a: Freire (1969), Foucault (1996), Ghiso (1998), Herrera (2001), Jaramillo D, (2001) entre otros, con aproximaciones que servirán de aporte para la consecución exitosa de los objetivos propuestos y la problemática que se convierte en el foco de nuestra investigación.

La experiencia como práctica ética en la convivencia

El concepto de experiencia desde Mèlich se entiende como:

La posibilidad que tiene el ser humano de encontrarse a sí mismo, de salir a la exterioridad en tanto se ha dado un cambio, una transformación en el ser humano. En este encontrarse a sí mismo debe darse un encuentro con un otro, responderle a ese otro, cuidar de ese otro, es decir ver ese otro como si fuera un yo; la experiencia es inseparable de la ética porque exige en el ser humano el cuidado y conocimiento de sí que implica a su vez el cuidado del otro. La experiencia es una experiencia ética cuando se establece un diálogo de alteridad, de respeto y reconocimiento por un otro, ello exige por tanto de la reflexión, es salir hacia afuera y pasar. (Mèlich, 2010, p. 170)

La experiencia supone un principio de subjetividad. Skliar y Larrosa (2009) afirman: “El lugar de la experiencia es el sujeto, es decir que cada cual padece su propia experiencia de un modo particular y único” (p.16). Desde un sentido común o cotidiano la palabra experiencia denota vivencia o conocimiento, quiere decir que el sujeto de la experiencia posee un conocimiento vivido. Un acontecimiento está atravesado por el testimonio y la experiencia porque ha logrado un cambio o transformación en el sujeto.

Para Larrosa (2006), “la experiencia supone un principio de subjetividad porque como él lo nombra, el lugar de la experiencia es el sujeto, es decir que cada cual padece su propia experiencia de un modo particular y único” (p. 45). Desde un sentido común o cotidiano la palabra experiencia denota vivencia o conocimiento, quiere decir que el sujeto de la experiencia posee un conocimiento vivido. Un acontecimiento está atravesado por el testimonio y la experiencia porque ha logrado un cambio o transformación en el sujeto.

Comprender las experiencias de convivencia de los niños implica que estos se expongan, las socialicen, las narren o representen para dar testimonio de ellas mismas. Las experiencias en la convivencia que tejen los niños en la escuela se da de diferentes formas o maneras que amplían el abanico de posibilidades en la socialización y comunicación que estos establecen. Es por ello que la convivencia escolar se mirará desde sus diferentes referentes conceptuales que tocan los límites del conflicto escolar, la comunicación que establecen los niños verbal y no verbal que posibilita la socialización o la limita, la resolución o formas como estos tramitan los conflictos y abren camino a la experiencia misma de la convivencia procurando transformaciones de la existencia misma en el transcurrir del el escenario escolar.

La convivencia en la escuela

La convivencia en la escuela desde una postura o mirada socio crítica desborda las concepciones y esquemas tradicionales que se han ido tejiendo en la escuela, donde la palabra convivencia encarna un ideal y se concibe por fuera del conflicto. La convivencia es inmanente al conflicto y el conflicto es inherente al ser humano. Ghiso (1998) plantea: “Una escuela que niega y evade el conflicto forma para que no se actúe, para que no sean sujetos de su historia, que es una de las tantas maneras de impedir y de controlar el pensar, el sentir y el actuar” (p. 89).

En consecuencia, Ortega (1998) señala que: “La homogenización que pretende la escuela en su arquitectura, discursos, espacios, currículos, dinámicas, ritmos en sujetos heterogéneos, donde la anormalidad se sanciona, impone unas prácticas culturales fuertemente cohesionadas por las interacciones de orden académico, experiencial, afectivos y sancionadores” (p. 129). Posición que lleva a entender la escuela como un lugar donde existen unos discursos de

poder y estructuras panópticas de control que llevan a unificar las actitudes, controlar, domeñar los cuerpos y las experiencias estéticas, morales, éticas y sexuales de los sujetos que están inmersos a ella.

Desde la anterior perspectiva, se puede decir que una convivencia escolar que asume el conflicto, es capaz de asumir la contradicción, por tanto, da lugar a las diferencias y a las subjetividades, abre espacios de diálogo y reflexión a la contradicción, como una posibilidad de experiencia de aprendizaje en la escuela y a la construcción significativa y crítica de la interacción humana. (Jaramillo, 2001) afirman esto al decir que: “El conflicto entonces es tensión para la contradicción y es oportunidad, es la evidencia de una relación social vital, en movimiento y construcción” (p. 42). El conflicto emerge en la contradicción y la diferencia, pero permite su reconocimiento. Desde esta mirada interesa comprender cómo asumen el conflicto los niños y cómo lo perciben en sus experiencias.

Convivir implica relacionarse y establecer códigos de comunicación que exigen del otro y de cada uno asumir criterios comunes que permitan construir lazos de solidaridad y respeto, la convivencia implica aprender de las experiencias de los otros y de sí mismo.

El conflicto dinamizador en las interacciones

El conflicto escolar se manifiesta con otros y alrededor de otros, es así como el conflicto en la escuela se presenta en la interacción que establecen los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia en su vida cotidiana.

El conflicto escolar se va configurando de tres maneras en la vida de la escuela: La primera, cuando algunos de los actores escolares no convoca o se impone en los procesos de construcción de los procedimientos y normas que regulan la vida escolar; la segunda, cuando se desconocen y no se valoran los diferentes saberes que circulan desde experiencias particulares de jóvenes y adultos (sus formas de pensar y estar en el mundo), en las instituciones educativas; la tercera, en la falta de lectura y reconocimiento de los sentidos, imágenes y significados de los sujetos que se cruzan en el ámbito escolar. (Herrera, 2001, p. 9)

Esta última manera desde la cual se configura el conflicto en la escuela se cruza con la pregunta que nos convoca y la que se describe en el planteamiento inicial. En la convivencia no obstante intervienen diferentes situaciones de orden simbólico, histórico, subjetivo y cultural que la hacen más o menos potenciadora y dinamizadora de procesos que permitan la transformación del conflicto.

Es de anotar que el conflicto por sí mismo presenta unas características particulares y de acuerdo a estas se resaltan unas tipologías del conflicto en la vida escolar, estas son: El conflicto y su relación con el saber y el conocimiento, el conflicto y la normatividad, el conflicto en el ámbito de las imágenes y representaciones y por último la expresión violenta del conflicto escolar. Herrera (como lo citó Ghiso en *Convivencia Escolar Enfoques y experiencias*, 1998).

Los conflictos en la escuela emergen cuando se niega las diferentes formas o maneras de conocer de los sujetos se limita la búsqueda del conocimiento y la creatividad, cuando se establecen jerarquías en las relaciones del docente hacia el estudiante y se ejercen relaciones de dominación que impiden o reprimen las habilidades comunicativas de los estudiantes, por otro lado, cuando en el ambiente educativo o el docente no reconoce al estudiante como sujetos simbólicos e históricos. (Ghiso, 1998, p. 96)

Comunicación

Cuando hablamos de comunicación, inmediatamente evocamos un sistema que consta de un emisor, un receptor y un mensaje, pero lo que realmente pretendemos demostrar es que este significado tiene otras connotaciones más profundas y está ligado a un sin número de situaciones que pueden fortalecer la convivencia de quienes lo usan para establecer relaciones. Kaplún (2002) afirma: “Se está en búsqueda de una comunicación participativa, problematizadora, personalizante, interpelante, para lo cual se necesita lograr eficacia usando otros principios y técnicas” (p. 87). El anterior autor también retoma a Freire (2002): “La comunicación es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Sólo ahí hay comunicación. Sólo el diálogo comunica” (p. 56).

La comunicación receptiva está dada por sujetos que cambian y comparten sus experiencias, sus vivencias, sus puntos de vista, sus saberes, sentimientos, aunque sea por medio de computadores y las nuevas tecnologías, es por medio de este intercambio que los humanos establecen relaciones y pasan de ser seres individuales a la existencia social colectiva.

Lo que es realmente importante asumir en esta investigación y que es altamente significativo es darle la mirada comprensiva al concepto de comunicación desde lo que se ha trabajado y lo cual nos da la posibilidad de darle otra mirada, nos posibilita herramientas para fortalecer la convivencia en las escuelas y especialmente en el aula de clase. La comunicación debe ser entonces como lo plantea Kaplún (2002) basado en los pensamientos de Freire:

Un proceso educativo transformador, en el cual los sujetos vayan comprendiendo su realidad y adquieran herramientas para transformarla; debe de tener como metas el diálogo y la participación y sobre todo se deben usar estrategias para transmitir la información, para alcanzar ese vínculo unos con otros. (Freire, 1969, p. 56)

Para que el ser humano se comunice necesita de unos lenguajes dentro de los cuales se destaca el lenguaje verbal, corporal, con símbolos, el lenguaje musical entre otros, y cuando se está en un ambiente escolar hay un gran encuentro cultural de estos lenguajes que están marcados por los aprendizajes sociales de la familia y el entorno que vive cada sujeto. Por eso en el momento de hablar de relaciones entre pares, de convivencia, de conflicto, de comunicación y diálogo es muy importante tener referenciado todos estos conceptos y formas de vivir el mundo de cada ser humano, de los cuales el maestro es el invitado a ser el mediador y posibilitador de una buena comunicación. Existe el concepto de acción comunicativa que presupone el lenguaje:

Como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte pre interpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que pueda ser compartida por todos. (Habermas, 1992, p. 7)

Este concepto nos lleva a analizar que la competencia comunicativa es aquella habilidad de los hablantes no solo para producir palabras u oraciones gramaticales, sino que también se trata de la habilidad de comunicarse entre sí, de generar actos de habla con significado dentro de diversas situaciones, las cuales se llevan a un proceso de socialización. Habermas (1992) afirma: “La acción comunicativa requiere de una interpretación racional. Se pretende que los sujetos puedan ponerse de acuerdo mediante la toma de posturas de afirmación o negación, frente a pretensiones de validez que potencialmente se apoyan en razones”. (p. 158). Se afirma entonces que en la comunicación el hablante está capacitado para justificar o probar lo que dice al oyente, a su interlocutor que también puede discernir. Este reconocimiento habitual del otro como interlocutor válido y razonable es una condición de la comunicación.

Si tenemos en cuenta lo planteado por Habermas (1992) en este proyecto de investigación se pueden orientar muchos procesos de socialización que se dan entre los estudiantes y dentro de los cuales es importante comprender los vínculos que ellos y ellas establecen en la convivencia escolar, los cuales los lleva a tener formas distintas de relacionarse, de comunicarse y entenderse, porque existen también muchos aprendizajes sociales marcados desde la familia que rigen o marcan estas relaciones y lazos de amistad, solidaridad y compañerismo.

1.3. Presupuestos epistemológicos

El paradigma de investigación desde el cual se propone abordar el problema de estudio es el hermenéutico, con un enfoque metodológico de carácter fundamentalmente cualitativo, que pretende reconocer las experiencias que tienen los niños de sus relaciones con sus compañeros y los puntos de vista e interpretaciones que tienen sobre las experiencias de convivencia que hacen parte de su diario vivir en la escuela.

Este paradigma reconoce la mayor complejidad y el carácter inacabado de los fenómenos sociales, que están siempre condicionados por la participación de los seres humanos. Engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés fundamental

va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social. Aspira a penetrar en el mundo subjetivo, buscando interpretar las situaciones, qué significan para los sujetos, qué intenciones, creencias y motivaciones los guían. (Galeano, 2004, p. 240)

Este paradigma dirige su atención a aquellos aspectos no observables ni susceptibles de cuantificación (creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados). Se interesa en lo particular y singular de los sujetos, reconoce sus procesos de narración de sus experiencias, niega el carácter desinteresado de la actividad científica, reconociendo la importancia que tiene la posición social e ideológica de las personas implicadas en la investigación. Los hechos se interpretan partiendo de los deseos, intereses y expectativas de los sujetos, no de manera neutral.

Visto en lo educativo este paradigma persigue la comprensión de las representaciones, significaciones, interpretaciones que los agentes del proceso educativo generan respecto a sus prácticas, experiencias o vivencias. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica la educación y sus prácticas pueden transformarse en la medida que los sujetos vinculados a ella amplíen las formas y maneras de verla, concebirla y comprenderla.

1.4. Metodología utilizada en la generación de la información

1.4.1. Proceso de selección de muestras o de actores sociales

Dicha investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa María Jesús Mejía, municipio de Itagüí, sede primaria, con estudiantes del grado 4.1, sus edades oscilan entre 8 y 10 años, de los cuáles 18 son mujeres y 23 son hombres. Los grupos para los talleres que se desarrollaron se organizaron de forma heterogénea de acuerdo a unas características en términos de sus habilidades o dificultades para comunicarse, tratarse y tramitar conflictos.

1.4.2. Técnicas y herramientas

Para el estudio de caso se ha seleccionado como técnicas cualitativas el taller interactivo y los grupos focales. Se realizaron inicialmente 3 talleres interactivos hasta saturar la

información, dentro de los cuales se conformaron 3 grupos focales con estudiantes. Cada uno de los talleres y grupo focales se hizo con máximo 10 niños y niñas. La duración de cada taller con el grupo focal fue de dos horas y media. Ghiso, (1999) afirma: “El taller interactivo es un esfuerzo por conseguir intencionalmente construcciones conceptuales y cambios en los sujetos y en sus prácticas. Los talleres pretenden la construcción colectiva y propiciar la discusión y el debate, además generar información y análisis de las situaciones presentadas” (p. 149).

Los grupos focales constituyen una técnica cualitativa de recolección de información basadas en entrevistas colectivas y semiestructuradas realizadas en grupos heterogéneos. Se utilizó distintos recursos para facilitar el surgimiento de la información con los niños en la implementación de esta técnica como: juegos de roles y dramatizaciones, relatos orales, dibujos libres y cartografías.

1.4.3. Consideraciones éticas de la investigación (Ver anexo consentimiento informado¹)

Dentro de las condiciones éticas para este estudio se encuentran las siguientes:

1. **Secreto Profesional:** la investigación garantiza el anonimato de los participantes debido a la importancia y respeto a la dignidad y valor del individuo, además el respeto por el derecho a la privacidad. Los investigadores se comprometen a no informar en su publicación ninguna de los nombres de los participantes ni otra información que permitiese su identificación.
2. **Derecho a la no-participación:** los participantes, al estar informados de la investigación y el procedimiento, tienen plena libertad para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le sean formuladas y a prescindir de su colaboración cuando a bien lo consideren.

¹ Este formato de consentimiento informado se basa en un modelo tomado de proyectos de investigación “Lectura crítica de la comunicación dialógica en la práctica educativa de la institución Ciudad Don Bosco” de la Universidad de San Buenaventura, Medellín.

3. Derecho a la información: los participantes podrán solicitar la información que consideren necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de datos y la proyección y/o socialización de la investigación, cuando lo estimen conveniente.
4. Remuneración: los fines de la presente investigación son eminentemente formativos, académicos y profesionales y no tienen ninguna pretensión económica. Por tal motivo la colaboración de los participantes en ella es totalmente voluntaria y no tiene ningún tipo de contraprestación económica ni de otra índole.
5. Divulgación: la devolución de los resultados será presentada (por escrito u oralmente) a los padres y madres de familia de la comunidad y a otros grupos académicos o de docentes del municipio de Itagüí y la región.

1.4.4. Ruta para el trabajo de campo

De todo lo anterior se tienen registros fotográficos, con previo consentimiento informado y firmado por los estudiantes y padres de familia, 4 videos con un total de grabación de 45 minutos donde se puede observar diferentes actividades realizadas en los diferentes grupos focales. Dentro de los talleres interactivos se desarrollaron juegos de roles (dramatizaciones), elaboración de dibujos y cartografía, cuya información es registrada en una guía de observación y matriz descriptiva y analítica. Además, dentro de cada taller se realizaron los grupos focales a modo de conversatorio siguiendo una guía de preguntas diseñadas previamente de acuerdo a los objetivos y categorías.

1.5. Procedimiento en el análisis de la información.

1. Producción de una *matriz de análisis* que incluye categorías y subcategorías relevantes de los objetivos de investigación y del marco de referencia. Se inició con 4 categorías principales de las cuales emergen 10 de segundo nivel y 50 de tercer nivel.
2. Transcripción, *organización y categorización* de la información cualitativa recogida en el trabajo de campo que permita la *descripción* de los fenómenos objeto del estudio.

3. Establecimiento de *relaciones* entre categorías (*interpretación*), en donde se busca encontrar los vínculos de sentido y significación entre categorías y conceptos, o entre hechos o situaciones descritas.
4. Proceso de triangulación de la información, tratando de establecer relaciones entre las categorías predefinidas según los objetivos y el marco de referencia y las categorías emergentes en la información producida por el trabajo de campo. Se triangula la información considerando las fuentes primarias y las fuentes secundarias.

En el análisis de la información se tuvieron en cuenta algunos tópicos como: la percepción de violencia, conflicto y convivencia entre pares. La guía de preguntas y el taller interactivo se aplicó a los tres grupos focales conformados cada uno por 10 niños y niñas. Los grupos para los talleres se organizaron de acuerdo a unos criterios heterogéneos en términos de sus habilidades para comunicarse, tratarse y tramitar conflictos.

2. PRINCIPALES HALLAZGOS DEL PROCESO INVESTIGATIVO²

1. Comunicación y trato

La dificultad de construir el cuidado de sí en ambientes escolares disciplinadores.

La construcción del cuidado de sí es fundamentalmente una experiencia del sujeto en la que constituye su autonomía, sin embargo lo evidenciado en las prácticas escolares muestra que se hace difícil la formación en el cuidado de sí debido a que hay una fuerte intención en modelar a los sujetos en función de las normas establecidas por los adultos y el sistema educativo. En el cuidado de sí se espera que el sujeto pueda reflexionar, pensar, cuestionar sus acciones y decisiones; al instalarse la norma como prescripción incuestionable, el sujeto pierde capacidad y libertad para pensarse a sí mismo.

² Es importante señalar aquí que las reflexiones que presentamos a continuación, se presentan más exhaustiva en el artículo grupal de resultados: “Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede Primaria-Municipio de Itagüí”

En la Institución Educativa María Jesús Mejía la norma se explicita en conceptos, derechos y deberes establecidos en el Manual de Convivencia, en las concepciones que sobre ella tienen los docentes y en las diferentes perspectivas que cada uno ha logrado construir y vivir. La norma en la institución está ligada a un concepto más de orden moral que ético, ya que la moral en palabras de Mélich, (2010) responde más a unas reglas de orden social que deben obedecerse con la pretensión de garantizar el bienestar de un colectivo, sin embargo esa moral no constituye necesariamente una afirmación consciente y autónoma de los sujetos para actuar consecuentemente con una necesidad subjetiva de cuidar de los otros.

La convivencia: condicionada por los fines educativos y las debilidades del sujeto docente.

La experiencia permite la confrontación de un saber vivido puesto en escena e inmerso en la cotidianidad que posibilita el reconocimiento e identificación de nuevos aprendizajes. La escuela de hoy pretende ofrecer múltiples saberes inscriptos en un currículo agenciado por poderes políticos y económicos con los que pretende formar en competencias, consideradas como necesarias para que el sujeto logre ser alguien en la vida. Sin embargo desde el orden humano, vivir implica acción, movimiento de emociones, sentimientos e historias que se tejen en el compartir y socializar; ello contiene un legado de experiencias que se tramitan en la vida de cada sujeto de formas diferentes, unas más dolorosas que otras.

En la escuela cada una de estas particularidades se expresan, se diluyen o emergen dando lugar a manifestaciones de afecto, apego, discordia, desgano, desmotivación, negación o desconocimiento de sí; esta complejidad del orden humano se desconoce o niega en la escuela por dos motivos fundamentales: una finalidad educativa centrada en el adiestramiento del capital humano, que implica restar importancia a la formación del sujeto para convivir y ser, y las precariedades de la formación docente para abordar la complejidad del acto pedagógico y la relación comunicativa a que éste obliga.

Los espacios que propician el encuentro y la comunicación

Para los niños y las niñas los espacios preferidos para la interacción, el encuentro, el diálogo con sus compañeros, son fundamentalmente los externos a las aulas de clase. En la I.E. María Jesús Mejía, es central la granja y la zona verde, ya que son los espacios propicios para descansar, estar en silencio y en conexión consigo mismo; lugares que les permite aquietar los juicios de valor respecto del otro, salir relativamente de las regulaciones institucionales, retraerse de la mirada vigilante del docente y poder así practicar los juegos que están vetados o prohibidos por la escuela; sobre todo aquellos que implican correr, estrujarse o los juegos de contacto físico. Además, el encuentro con los animales y las plantas que habitan la zona verde les permite generar un mayor compromiso de cuidado, les ha procurado un incremento de su facultad sensible, de la capacidad de preguntarse y reflexionar acerca del trato que merecen los animales, les ha hecho crecer en la experiencia del afecto.

Apodos y gritos silenciados: expresiones del poder entre pares

El poner apodos o sobrenombres entre los niños y niñas en edad escolar de 9 a 12 años es un aspecto muy característico para esta investigación, pero no quiere decir que solo sean en estas edades, sino que hacen parte del diario vivir y compartir en la escuela. Verbales. El apodo aviva estados de egoísmo propio de quienes los utilizan lastimando el ego del otro, su amor propio, su actitud y personalidad. Los niños que colocan apodos pretenden caracterizar los rasgos físicos y psicológicos de aquellos que son víctimas, exponiéndolos y ridiculizándolos públicamente. Buscan el momento propicio y la distracción de la profesora para recurrir al maltrato entre ellos, además ocultan o simulan la situación. Los docentes pasan desapercibidos ante este tipo de situaciones o no atienden adecuadamente las quejas de los afectados por darle continuidad a la clase y responder a los compromisos o requerimientos institucionales. No todas las situaciones que afectan la convivencia son adecuadamente atendidas por la institución porque existe un gran desconocimiento de las formas de tratamiento de los conflictos, donde todas las partes se sientan atendidas, escuchadas e incluidas en el proceso.

Hay un asunto que llama la atención y está referido a lo que llamaríamos “un campo de fuerza” capaz de ser generado por dos o tres estudiantes, por su lenguaje, su fuerza física, su estatura o talla, su persistencia en incomodar o fastidiar al otro, su capacidad para imaginar y crear situaciones turbadoras con la palabra, el apodo, el lenguaje incisivo, la provocación permanente. Dicho campo de fuerza, seductor para algunos y repulsivo para otros, se convierte en un núcleo en torno al cual se configura el espacio de interacciones e intercambios cotidianos de los estudiantes. Este campo de fuerza está constituido por sujetos con historias singulares, en muchos casos dolorosas, o marcadas por la permisividad y laxitud de los referentes ético-morales de sus familias. Sin embargo, lo que origina la capacidad del campo de fuerza es una incertidumbre o pregunta abierta para la escuela.

2. Significados y percepciones de convivencia

El dispositivo disciplinar de la escuela está introyectado en el sujeto niño.

A partir del significado de sanción que tienen niños y niñas, de sus ideas respecto a la disciplina y a las prácticas institucionales, se puede decir que los niños no son indiferentes con la norma, especialmente aquellos que son identificados como los que “se portan bien”. Son estos quienes reclaman las *sanciones* para quienes consideran que trasgreden las pautas de convivencia. Tienen además maneras para clasificar la gravedad o levedad de “las faltas” que sus compañeros cometen, llegando al punto de entrar en contradicción con las valoraciones que la institución y las docentes tienen de ellas. La concepción de la que parten los niños con respecto a sus pares “indisciplinados” o que no dejan “dar” clase, es que se les debe aplicar una sanción notoria o que se les controle; demandan así una escuela disciplinaria respecto a los procedimientos y mecanismos para resolver los conflictos, por ejemplo al proponer la suspensión o retiro del estudiante que comete faltas. Para los niños toda amenaza de sanción debe ser cumplida, de lo contrario se pierde credibilidad en quien la enuncia.

El cuidado del otro se dificulta en una escuela disciplinaria, la convivencia está mediada por la vigilancia y el control de los sujetos, se limita la posibilidad de la autorregulación que emerge de la reflexión, la vida escolar transcurre en medio de decisiones y mecanismos no

pactados consensuadamente, de procedimientos impuestos unilateralmente por poderes externos y de prácticas autoritarias que se encarnan en directivos y docentes. Se requiere de una escuela que fortalezca con mayor convicción y conocimiento los mecanismos de participación para construir la norma, formar políticamente para consensuar los acuerdos sociales de convivencia con los estudiantes, favorecer las voluntades de saber y de poder como pretexto en la formación de sujetos autónomos, participantes y portadores de un saber ético.

3. Caracterización de los conflictos

Manifestaciones de los conflictos según las experiencias de los niños las niñas

Los niños y las niñas denuncian muchos asuntos que generan conflicto, como las actitudes de compañeros y compañeras que demuestran ser muy fuertes por su forma agresiva de tratar a los demás y de imponer desde sus lógicas o maneras de relacionarse una imagen de control y poder que logra dominar al otro. Para ellos y ellas son formas de agresión muy notorias el tortugazo, las patadas, los apodos y la amenaza como mecanismo de defensa de su territorio corporal o como reacción al maltrato, para acometerla se utilizan objetos como lápices o lapiceros, entre otros.

Los apodos o sobrenombres

Los apodos o sobrenombres, como se explica en el anterior capítulo, son prácticas de poder que logran intimidar, crear complejos y baja autoestima para quienes los reciben. En algunos casos los apodos pasan inadvertidos para sus víctimas. El poner apodos es una práctica muy común en los grupos; para el caso de la escuela, logra desestabilizar las relaciones entre niños y niñas y crear conflictos con consecuencias negativas para el desarrollo académico y de la convivencia. Los apodos pueden asumirse en muchos casos como actos de agresión intencionada, logran provocar insatisfacción con el propio cuerpo, la forma de ser o presentarse ante los otros, generan así desestabilidad emocional y hasta baja autoestima. Esta característica

de orden subjetivo da cuenta no sólo de la habilidad sino de las condiciones socioafectivas que conforman al sujeto que expresa la mayor capacidad de renombrar con apodos a los compañeros.

Los chismes

Entre las mujeres es más común la agresión o las ofensas por medio del chisme y de los malos comentarios. Esta práctica puede dañar o ser tan dolorosa como la agresión física y por ende tiene consecuencias emocionales. Entre las niñas es muy recurrente la defensa por medio de la justificación verbal, la palabra se utiliza como mecanismo de amenaza y de hacerse notar, sentir, darse un lugar y competir entre ellas. Para las niñas el sentirse atropelladas con sobrenombres, con comentarios que dañen su reputación, o que se les involucre en un problema, significa un asunto que afecta el ego, las emociones y las relaciones con sus pares.

El chisme, como información “falsa o verdadera” sobre alguien, que se pone a circular sin mediación de la voluntad y libertad del sujeto objeto del comentario, y que tiene como intención la de generar un ambiente desfavorable al bienestar y tranquilidad de dicho sujeto, adquiere un fuerza inusitada para dañar las relaciones y la convivencia. De tal modo que el interés en esta investigación y con base en este resultado se centra en destacar que el chisme en las circunstancias es una evidencia de la ausencia de un aprendizaje respecto al cuidado del otro.

Las agresiones físicas

La escuela se enfrenta cotidianamente a situaciones límite que la cuestionan en su capacidad de entender y atender los asuntos humanos. Las actitudes agresivas de muchos niños constituyen un reto de dimensiones inimaginables para las directivas y docentes. La institución educativa entiende que la sociedad con toda su capacidad de producir malestar, rabia y dolor en los sujetos, se expresa de muchos modos en la escuela. La mirada sombría y melancólica de un niño, su sufrimiento, su desazón ante la realidad social que habita, la angustia que le propicia el vacío afectivo, su disputa solitaria en un mundo inexplicable, sus rabias expresadas cuando quiere agobiar a sus compañeros, son algunas de las manifestaciones más humanas que confrontan la capacidad de la institución escolar para comprenderlas y atenderlas.

Las prácticas agresivas también se diferencian en términos del género de las víctimas. Lo que se constató en la investigación es que se agreden más físicamente entre los hombres que entre las mujeres. El uso de la fuerza es recurrente en los juegos, pero su exceso conduce a la reacción con hostilidad o cólera por parte de uno de los implicados, desencadenando una serie de sucesos agresivos entre los mismos compañeros. La dificultad en el tratamiento de estas agresiones se presenta al intentar diferenciar entre las características del juego rudo, que es común en la escuela, y la actitud o práctica agresiva. Los niños entonces argumentan que sólo juegan ante el llamado de atención de las docentes. Al destacar que las mayores confrontaciones que desembocan en agresiones físicas se da entre el género masculino, no se está negando que hay enfrentamientos entre hombres y mujeres, o entre ellas.

El manejo que la escuela hace de las situaciones descritas es desplanificado, contingente y frágil. La escuela no cuenta con reflexiones, elaboraciones críticas de tipo interpretativo respecto a las situaciones de confrontación física y mucho menos respecto a la presencia de actitudes machistas o de prácticas que pueden incubar la violencia de género, mucho menos cuenta con estrategias pensadas y diseñadas para atender de manera pertinente los conflictos. Los niños y niñas en sus descripciones de lo ocurrido, no integran ninguna valoración o lectura que incorpore por ejemplo los significados que darían base a un discurso reconecedor de las diferencias y de la necesidad de respetar los derechos humanos de todos y todas.

“El tortugazo”

Es una forma de irrespetar las pertenencias del otro, consiste en voltear la maleta del compañero al revés y meter nuevamente los materiales de trabajo y posteriormente dejar el morral abandonado. Para los estudiantes es un juego, pero se convierte en una agresión cuando se extralimitan y abusan de este.

Para los niños y las niñas el sentir que les han tomado sus pertenencias, se las dañan o las hacen perder, es un asunto que genera conflicto en el grupo porque se sienten irrespetados, se traspasan los límites del otro, para cada uno lo material tiene un valor sentimental y económico,

por ello sus implementos de trabajo son importantes en tanto hacen parte de su proceso de aprendizaje o contribuyen a asegurar una nota académica positiva.

El tortugazo podría entenderse como un acto “malicioso e ingenuo del niño”, como un juego que no tiene la intención explícita o consciente de dañar a otro, que se convierte en una moda y que provoca el disfrute y gozo que surge comúnmente en las experiencias de un colectivo que se reúne frecuentemente en un espacio como por ejemplo el escolar. En este sentido queda difícil establecer la real dimensión de sus implicaciones y significados en las interacciones de los niños y niñas dentro de la escuela, sin embargo en la medida que con esta investigación se pretende describir e interpretar los hechos que configuran la comunicación y la convivencia, y además los estudiantes han destacado “el tortugazo” como un motivo que produce tensión y malestar en las relaciones, el reto interpretativo se encuentra en comprender el acto y su fuerza en la generación del encuentro y en posibilitar el tejido social como una finalidad de la educación.

Tratamiento de los conflictos

Todos aquellos asuntos que fueron detallados anteriormente y que los niños y niñas señalan como detonantes para el malestar y el conflicto en la escuela, tienen repercusiones en las relaciones que se establecen en el ámbito escolar y suelen afectar la dinámica regular de la escuela. Aquellos niños que intimidan o maltratan son quienes se ven más afectados en su personalidad y subjetividad. El grupo genera una barrera ante este tipo de actitudes, se muestra desconfiado y asume actitudes de rechazo, apatía y exclusión respecto a los responsables de prácticas agresivas o frente a quienes consideran “cansones”.

Cuando no existe un tratamiento oportuno los conflictos pueden agravarse hasta afectar la convivencia de todo el grupo y los procesos de aprendizaje dentro y fuera del aula de clase. Los estudiantes expresan que hay determinados conflictos que se resuelven vía la coordinación de la escuela. Los mecanismos utilizados por esta instancia pueden ser: llamados de atención por medio de notas escritas para los padres de familia o acudientes; marcaciones en la hoja de vida de los estudiantes implicados y en casos extremos se acude a la suspensión. Es importante

resaltar que esto no ha posibilitado una mejora en el clima escolar, en las relaciones y en la convivencia, ya que estos estudiantes continúan igual o peor, generando mucha impotencia en sus compañeros y haciendo que el ambiente sea más difícil para todos y todas.

Los conflictos en la escuela no están siendo tramitados de manera tal que se tenga presente un análisis adecuado de la estructura o composición de cada conflicto como: las causas y asuntos que se reclaman en términos de los intereses, valores o necesidades; los actores involucrados y sus subjetividades; la historia del conflicto y sus manifestaciones; sus dinámicas. Tampoco se tiene en cuenta las posibles salidas o mecanismos de tratamiento que pueden utilizarse para tramitarlos, que propicie aprendizaje y transformación en la vida de los sujetos que allí intervienen. Lo ideal sería que la escuela repensara un poco sus normas y procedimientos que han invisibilizado las múltiples razones que propician un conflicto y cuyo conocimiento es valioso en el momento de resolverlos.

El lenguaje simbólico y oculto de la escuela: Formas utilizadas para aplicar la sanción.

Los niños consideran que en la escuela se felicita y estimula sólo a aquellos que presentan un alto rendimiento y son calificados como los excelentes académicamente, que los mejores son los que ocupan los primeros puestos, que en la hoja de vida se reportan las felicitaciones a quienes lo merecen; el estímulo o las felicitaciones no se le escriben a todos y a todas. Esta situación genera exclusión por parte de la escuela, margina a los niños y a las niñas que no son excelentes; lleva clasificarlos entre malos, regulares, buenos y excelentes académicamente; pero también señala, nombra y cataloga moralmente a los estudiantes por su convivencia o por la forma como se relacionan, realizan las actividades de clase, cumplen con los requerimientos y normas estipuladas en el manual de convivencia de la institución: estudiantes disciplinados, juiciosos, ordenados, responsables y cumplidores del deber. La escuela y los mismos niños crean estereotipos de convivencia que contribuyen también a la aceptación o no en las relaciones.

La sanción en la escuela es un mecanismo utilizado cuando los niños y las niñas han cometido un número de faltas que van desde las ofensas de palabra, el incumplimiento de la

jornada escolar hasta las agresiones físicas, cada una con un agravante de tipo uno, dos y tres; esta última tiene una sanción de suspensión cuando ya se han aplicado tres amonestaciones, que son llamados de atención por escrito, compromisos de sana convivencia y advertencias sobre la repetición de su falta. La sanción para los estudiantes es sinónimo de suspensión y se aplica con mayor dureza al niño o niña que insulta, grita o desobedece al docente que a quien o a quienes ponen apodos o excluyen a sus compañeros o compañeras por su condición social o cognitiva. El aplicativo sancionatorio no logra contribuir a la construcción de la autonomía como poder ser capaz de cuidar del otro, de los otros y de sí mismo; tampoco sugiere una lectura comprensiva de la historia y los vínculos subjetivos que encarnan la vida de los niños y las niñas; esto porque no está diseñado para construir relación, para reconocer al sujeto en el diálogo, para facilitar la reflexión colectiva o dialógica que permita a los sujetos pensarse y auto reflexionar críticamente en perspectiva de movilizarse hacia otro posible modo de ser. El aplicativo es un listado de códigos que no tienen refutación posible, están establecidos, son mandatos no cuestionables, deben obedecerse, lo sujetos no tienen opción de resistirse.

Conclusiones

1. La pervivencia de políticas y prácticas educativas y pedagógicas con pretensiones de regular, controlar y modelar los comportamientos, sentires y modos de relacionamiento de niños y niñas con normativas formuladas sin su participación, sin considerar su pensamiento, voluntad, deseos, historias y perspectivas reduce inevitablemente las posibilidades de construcción de autonomía y autocuidado de los sujetos, y por tanto de capacidades para establecer interacciones sociales más responsables con el cuidado de los otros.
2. Las políticas educativas dominantes que, formuladas sin la participación de los actores educativos, han colocado un énfasis en la formación de competencias en capital humano para la economía de mercado, han llevado a la escuela a un olvido o desinterés por la vida misma de los sujetos que la constituyen y por la potencialidad que trae considerar la complejidad de la existencia en la formación humana. De tal modo que ni la condición humana, ni la convivencia social, ocupan lugares relevantes en los propósitos educativos de la escuela contemporánea.
3. Las debilidades en la formación humana, social y política y en las capacidades para la comunicación y el cuidado de los otros que tienen algunos docentes favorece el proceso de deshumanización al que asistimos en la escuela básica o formal. La ausencia del diálogo, del tiempo para los otros, de la sensibilidad para sentir el dolor de los otros, son evidencias cotidianas en una escuela acosada por las demandas de calidad y el engañoso discurso que sustenta su significado por competencias.
4. Las posibilidades de vinculación directa de los niños y niñas con la naturaleza, favorece la construcción de convivencia democrática y dialógica y contribuye a un redimensionamiento de las concepciones y prácticas en torno a la comunicación y el trato humano y social. La experiencia identificada en la investigación demuestra como la disposición de infraestructura y espacio para el cultivo de plantas y la manutención de animales de granja, ayuda a la generación de prácticas de convivencia y a la potenciación del diálogo cordial entre niñas y niños. De otro lado las concepciones de convivencia se amplifican hacia concepciones que involucran no sólo la necesidad de pensar la relación entre los seres humanos sino también entre éstos y la naturaleza o la tierra.
5. Los conflictos y las formas de comunicación y trato entre los niños y niñas, muestran de un lado las tensiones propias en sus relaciones e intercambios, que pueden repetirse en diversos contextos, pero también las singularidades de los modos de constitución subjetiva de niños y niñas que habitan realidades sociales y familiares específicas. El condicionamiento que ejerce la vida y las relaciones familiares en las actitudes de los niños con mayor aptitud para producir tensiones, malestar y conflictos entre sus compañeros, es bastante manifiesto en la institución escolar. Familias que maltratan, no dialogan, gritan, o tienen múltiples conflictos de convivencia tienen una fuerte influencia en los niños y niñas en tanto ellos reproducen las acciones de agresión y matoneo hacia sus pares.

Las dificultades que tiene la escuela para atender y comprender la diversidad y complejidad de los sujetos y sus subjetividades, así como para tramitar democráticamente los conflictos, impide a su vez la formación de capacidades en los sujetos para gestionar de manera autónoma y responsable sus contradicciones y diferencias.

3. PRODUCTOS GENERADOS

Desde esta investigación se desprenden los siguientes productos:

3.1. Publicaciones:

Se presentan cuatro artículos individuales y un artículo grupal de hallazgos y resultados:

1. *Artículo individual*: “Tejiendo relaciones: una interacción entre niños y niñas de una escuela”
2. *Artículo individual*: “Recreo escolar: escenario donde se tejen, aprenden y viven experiencias de convivencia”
3. *Artículo individual*: “La ética del cuidado: un aporte a la convivencia escolar”
4. *Artículo individual*: “Tras el potencial educativo del conflicto escolar”
5. *Artículo Grupal de resultados*: “Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede Primaria-Municipio de Itagüí”

3.2. Diseminación:

La siguiente ponencia se realizó desde la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (CINDE- Sabaneta) en convenio con la Universidad de Manizales. El evento se denominó: La escuela en Itagüí desde sus maestros. “Una mirada reflexiva a sus contextos, relaciones, problemáticas y apuestas de transformación desde la educación”.

Realizada el día Viernes 10 de julio de 2015.

Lugar: Casa Museo. Ditaires. Itagüí

Nuestra ponencia: “EXPERIENCIAS DE CONVIVENCIA EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA JESÚS MEJÍA SEDE PRIMARIA MUNICIPIO DE ITAGÜÍ. Línea de investigación: Ambientes educativos

3.3. Aplicaciones para el desarrollo

Se realizó una propuesta educativa denominada: “Convive con-tacto”.

Link: <http://convivecon-tacto.blogspot.com>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, A. G. (2006). *Valoración de la diversidad sociocultural desde el quehacer docente, en el marco de la convivencia escolar*. Chile: facultad de ciencias sociales.
- Arias, E. – Investigador principal y Tamayo, C. – Coinvestigadora. (2014). *Lectura crítica de la comunicación dialógica en la práctica educativa de la institución Ciudad Don Bosco*. Facultad de Educación de La Universidad de San Buena Aventura. Medellín.
- Caballero, M. J. (2010). *Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas*. Recuperado el (06) de (febrero) de (2014) de http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea5.pdf
- Duarte, J. (2005). *Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín*. Medellín: Red Educativa de Convivencia Escolar.
- Echavarría, M. L. y Echeverry, C. M. (2013). *Representaciones sociales sobre diversidad y transformación de prácticas escolares violentas*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra nueva.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Ghiso, A. (1998). *Pedagogía-conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. Medellín: Pregón Ltda.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. En: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5, 9, 141-153
- Gómez, M. I. y Ríos, G. L. (2012). *Prácticas educativas en convivencia en el aula de la ciudad de Pereira en el año 2012: grado 7° del colegio Liceo Merani y grado 5A de la Institución José Antonio Galán*. Macro – proyecto de investigación. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira.

- Guzmán, E., Muñoz, J. y Preciado, A. (2012). *La convivencia escolar: Una mirada desde la diversidad cultural*. La Vega, Cauca.
- Habermas, J. (1992). Teoría de la comunicación. Racionalidad de la acción y racionalización social. En: *Razón y Palabra: Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, 75
- Herrera, D. (2001). *Convivencia y conflicto. caminos para el aprendizaje en la escuela*. Medellín: IPC.
- Jaramillo, D. (2001). *Modelo de gestión escolar favorable a la convivencia*. Medellín: Programa de convivencia ciudadana.
- Kaplún, M. (2002). *La pedagogía de la comunicación*. Recuperado el 28 de enero de 2014 de http://www.captel.com.ar/downloads/2906061524_kaplun_el%20comunicador%20popular.pdf
- López, C. F. (2013). *Comprensión de las prácticas educativas que median la convivencia escolar*. Tesis de maestría en Educación. Fundación Universitaria del área Andina, Pereira, Colombia
- Martínez, M. M. y Moncada, S. P. (2012). *Relaciones entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes de cuarto grado de la Educativa Técnica no. 88013 "Eleazar Guzmán barón"*. (Tesis de maestría). Universidad César vallejo Escuela Internacional de Posgrados, Facultad de educación. Chimbiote, Perú
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Ortega, P. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

ANEXOS

ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede primaria-Municipio de Itagüí

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La Institución Educativa María Jesús Mejía en su Sede Primaria quiere avanzar en la comprensión de la convivencia escolar de sus niños y niñas, para contribuir al diseño de estrategias más pertinentes y efectivas que fortalezcan las capacidades de comunicación, diálogo y respeto mutuo entre los estudiantes y entre éstos y las docentes; es por ello que se ha propuesto realizar una investigación cuyo objetivo es “Comprender las prácticas y experiencias de convivencia que tienen los niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía del Grado 4:1.” Con el fin de obtener la información necesaria que nos permita adelantar la investigación requerimos de la autorización de los padres de familia o acudientes para que autoricen a los niños y niñas del grado 4:1 participar en los talleres y entrevistas grupales en las que nos ofrecerán información relativa al objetivo descrito.

Les pedimos leer con cuidado las condiciones éticas de la investigación para que con libertad, información y autonomía decidan autorizar o no la participación de sus hijos e hijas en la investigación.³

³ Este formato de consentimiento informado se basa en un modelo tomado de proyectos de investigación “Lectura crítica de la comunicación dialógica en la práctica educativa de la institución Ciudad Don Bosco” de la Universidad de San Buenaventura, Medellín

CONDICIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de las condiciones éticas para este estudio se encuentran las siguientes:

1. Secreto Profesional: la investigación garantiza el anonimato de los participantes debido a la importancia y respeto a la dignidad y valor del individuo, además el respeto por el derecho a la privacidad. Los investigadores se comprometen a no informar en sus publicaciones ningún nombre de los participantes ni otra información que permitiese su identificación.
2. Derecho a la no-participación: los participantes, al estar informados de la investigación y el procedimiento, tienen plena libertad para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le sean formuladas y a prescindir de su colaboración cuando a bien lo consideren.
3. Derecho a la información: los participantes podrán solicitar la información que consideren necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de datos y la proyección y/o socialización de la investigación, cuando lo estimen conveniente.
4. Remuneración: los fines de la presente investigación son eminentemente formativos, académicos y profesionales y no tienen ninguna pretensión económica. Por tal motivo la colaboración de los participantes en ella es totalmente voluntaria y no tiene ningún tipo de contraprestación económica ni de otra índole.
5. Divulgación: La devolución de los resultados será presentada (por escrito u oralmente) a los padres y madres de familia de la comunidad y a otros grupos académicos o de docentes del municipio de Itagüí y la región.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ Certifico que he sido informado (a) con claridad y veracidad debida respecto al curso y proceso de la investigación, sus objetivos y procedimientos; que actúo consciente, libre y voluntariamente como padre, madre o acudiente para autorizar a mi hijo, hija o acudido a participar en la investigación descrita, contribuyendo a la fase de recolección de la información. Soy conocedor (a) de la autonomía suficiente que los niños y niñas poseen para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que les sean formuladas y a prescindir de su colaboración cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna. Soy conocedor de que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información suministrada por mi hijo, hija o acudido, lo mismo que su seguridad física y psicológica.

FIRMA DE ACUDIENTE

C.C.

FIRMA INVESTIGADOR

C.C.

FIRMA DEL NIÑO O NIÑA

ANEXO 2: TRANSCRIPCIONES

Transcripción No. 1 DIBUJOS	SEPTIEMBRE 9 DE 2014
Transcripción No. 2 DIBUJOS	SEPTIEMBRE 9 DE 2014
Transcripción No. 3 DIBUJOS	SEPTIEMBRE 9 DE 2014
Transcripción No. 4 LUGARES	SEPTIEMBRE 23 DE 2014
Transcripción No. 5 VIDEOS	OCTUBRE 3 DE 2014

ANEXO 3: CUADRO DE INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**ANEXO 5: PONENCIA****ANEXO 6: PROPUESTA EDUCATIVA****ANEXO 7: REGISTRO FOTOGRÁFICO**

Nota: Estos cinco anexos se encuentran a disposición en archivos PDF debido a lo extensos.

PRODUCTOS GENERADOS

II. Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía- Sede Primaria. Municipio de Itagüí

Artículo grupal

Ángela María Gaviria Vargas
Nelsy Amanda Guzmán Barrero
Olga Lucía Mesa Hincapié
Paula Andrea Rendón Sánchez

Resumen

Este artículo presenta los resultados y hallazgos generados en la investigación sobre las experiencias de convivencia en niños y niñas de la institución Educativa María Jesús Mejía del grado 4° del municipio de Itagüí. La investigación se realizó bajo un paradigma hermenéutico-crítico y por tanto un enfoque metodológico de tipo cualitativo, que reconoce las percepciones, interpretaciones y sentidos que tienen los niños y las niñas en torno a la comunicación, las relaciones con sus compañeros y el tratamiento de los conflictos. Nuestra investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa María Jesús Mejía, municipio de Itagüí, sede primaria, con estudiantes del grado 4.1, sus edades oscilan entre 8 y 10 años, de los cuáles 18 son mujeres y 23 son hombres. Los grupos para los talleres que se desarrollaron se conformaron de forma heterogénea de acuerdo a unas características en términos de sus habilidades o dificultades para comunicarse, tratarse y tramitar conflictos.

Entre los principales resultados y hallazgos se destaca: la pervivencia en la escuela de prácticas disciplinarias que obstruyen las capacidades en los sujetos para el cuidado de sí y de los otros; la irrelevancia de la convivencia escolar en un contexto educativo donde se privilegia la formación de agentes productivos del mercado; la ausencia de formación de los agentes educativos para favorecer la construcción de una convivencia democrática y potenciadora de los sujetos; y por último la dicotomía en las experiencias de convivencia que tienen los niños y niñas, que se mueven entre el disfrute afectivo del encuentro y la presencia de conflictos suscitados por formas no respetuosas ni cuidadoras de los otros.

Palabras claves: experiencia, convivencia escolar, comunicación, conflicto escolar

Abstract

This article presents the results and findings generated in research on the experiences of coexistence among children of School Maria Jesus Mejia 4th grade Itagui municipality. The research was conducted under a hermeneutical-critical paradigm and therefore a qualitative methodological approach, which recognizes the perceptions, interpretations and meanings that have children about communication, relationships with peers and treatment conflicts.

The main results and findings are highlighted: the persistence in school disciplinary practices that obstruct the subjects capacities care of themselves and others; the irrelevance of school life in an educational context where the formation of productive market players is privileged; the lack of training of educators to promote the construction of a democratic coexistence and enhancing subjects; and finally the dichotomy in the experiences of living with children, who move between the emotional enjoyment of the meeting and the presence of conflicts caused by disrespectful or caretakers of other ways.

Keywords: experience, school life, communication, school conflict

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo principal comprender las experiencias de convivencia que tienen los niños y las niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía del grado 4-1 Sede Primaria del Municipio de Itagüí, para tal caso se pretende entender las prácticas que surgen en la interacción y formas de relacionamiento expresadas en la cotidianidad escolar y los significados respecto al estar juntos que emergen en el diálogo intersubjetivo de los niños y niñas. Se afirma que la acción de convivir es una condición inmanente del ser humano en su necesidad explícita de existir para otro, de hacerse ver, de ser reconocido e integrado en un grupo social y cultural. Necesidad que demanda de cada sujeto la acogida del otro o en caso contrario la exclusión por los sesgos culturales que generan maltrato, agresión y violencia.

Para las instituciones de educación ha sido un tema de urgencia pensar la convivencia en términos de controlar sus efectos en el proceso formativo y hacer seguimiento a las situaciones de conflicto y/o violencia que puedan presentarse, no con el propósito de comprender para transformar la realidad de manera crítica y compleja, sino con el fin de mostrar resultados en los procedimientos para contener y administrar las dificultades que se presentan en la interacción de los estudiantes y así responder a los requerimientos estipulados por la ley de convivencia escolar 1620 de 2013.

Lo arrojado por la investigación nos muestra como la convivencia en la escuela depende de referentes culturales y sociales enmarcados en enunciados morales, que no trascienden hacia la clarificación de las reflexiones, la comprensión y la acción en torno a un asunto que además de ser humanamente fundamental para la existencia personal y colectiva, hoy constituye un condicionante decisivo de los procesos de aprendizaje y conocimiento en la escuela. En esta investigación se ratifica especialmente el valor de repensar la convivencia escolar en términos de sus significados y sentidos para la formación humana y social, estableciendo una crítica a la perspectiva moral que ha prolijado la escuela por mucho tiempo, llenándola de códigos, imposiciones y sanciones sobre los comportamientos de los sujetos y relegando a una práctica irrelevante o impensable la de potenciar una perspectiva ética que estaría más por desarrollar la

capacidad consciente y reflexiva respecto a la presencia del otro como algo extraordinario e insustituible en la vida del ser humano.

En tal dirección, los resultados y hallazgos presentan un recorrido descriptivo por lo que pasa en la comunicación y trato entre niños y niñas, en términos de su significación como experiencia y de las valoraciones afirmativas que ésta sugiere a los sujetos, así como se caracterizan los conflictos y los modos adversos en que devienen las interacciones, para transitar hacia una crítica de la escuela en su dificultad para incorporar una práctica crítica y reflexiva de la convivencia escolar, una palabra y una acción ética en la que el otro emerge como alteridad con potencia y capacidad para un encuentro humano múltiple, contingente y afectuoso.

Resultados y hallazgos

1. Comunicación y trato

La dificultad de construir el cuidado de sí en ambientes escolares disciplinadores

La construcción del cuidado de sí es fundamentalmente una experiencia del sujeto en la que constituye su autonomía, sin embargo lo evidenciado en las prácticas escolares muestra que se hace difícil la formación en el cuidado de sí debido a que hay una fuerte intención en modelar a los sujetos en función de las normas establecidas por los adultos y el sistema educativo. En el cuidado de sí se espera que el sujeto pueda reflexionar, pensar, cuestionar sus acciones y decisiones; al instalarse la norma como prescripción incuestionable, el sujeto pierde capacidad y libertad para pensarse así mismo.

En la Institución Educativa María Jesús Mejía la norma se explícita en conceptos, derechos y deberes establecidos en el Manual de Convivencia, en las concepciones que sobre ella tienen los docentes y en las diferentes perspectivas que cada uno ha logrado construir y vivir. La norma en la institución está ligada a un concepto más de orden moral que ético, ya que la moral en palabras de Mélich (2010) responde más a unas reglas de orden social que deben obedecerse con la pretensión de garantizar el bienestar de un colectivo, sin embargo esa moral no constituye

necesariamente una afirmación consciente y autónoma de los sujetos para actuar consecuentemente con una necesidad subjetiva de cuidar de los otros.

Retomando a Emmanuel Levinas, dice (Mélích, 2010): “Por moral entiendo yo una serie de reglas relativas a la conducta social y al deber cívico [...]” La ética no puede ella misma dar leyes a la sociedad, o dictar reglas de conducta por las que la sociedad se revolucione o transforme (p. 229). Los comportamientos de los niños y las niñas en la escuela están mediados por la norma y ésta por una conducta y postura de orden moral, lo que no garantiza la formación de actitudes reflexivas en los sujetos, ni capacidades para reconocer y atender el dolor del otro, prevalece así el código moral sobre la constitución ética y reduce las condiciones de posibilidad del cuidado de sí.

La convivencia: condicionada por los fines educativos y las debilidades del sujeto docente

La experiencia permite la confrontación de un saber vivido puesto en escena e inmerso en la cotidianidad que posibilita el reconocimiento e identificación de nuevos aprendizajes. La escuela de hoy pretende ofrecer múltiples saberes inscriptos en un currículo agenciado por poderes políticos y económicos con los que pretende formar en competencias, consideradas como necesarias para que el sujeto logre ser alguien en la vida. Sin embargo desde el orden humano, vivir implica acción, movimiento de emociones, sentimientos e historias que se tejen en el compartir y socializar; ello contiene un legado de experiencias que se tramitan en la vida de cada sujeto de formas diferentes, unas más dolorosas que otras.

En la escuela cada una de estas particularidades se expresan, se diluyen o emergen dando lugar a manifestaciones de afecto, apego, discordia, desgano, desmotivación, negación o desconocimiento de sí; esta complejidad del orden humano se desconoce o niega en la escuela por dos motivos fundamentales: una finalidad educativa centrada en el adiestramiento del capital humano, que implica restar importancia a la formación del sujeto para convivir y ser, y las precariedades de la formación docente para abordar la complejidad del acto pedagógico y la relación comunicativa a que éste obliga.

Convivir implica develar cada una de estas particularidades en la relación permanente con el otro, saber de sí en tanto hay otro que nos confronta no sólo con la palabra mediadora sino con las actitudes que permiten reconocimiento y cuidado. Los niños y niñas se sienten cuidados en la escuela cuando las docentes dan espacio al diálogo, a la participación, a la escucha de sus dolores y sentires que surgen de la interacción entre sus mismos compañeros. En algunas aulas de clase los niños se sienten más acogidos por sus docentes, porque hay un lugar a la palabra y a la escucha, un reconocimiento a la diversidad y las subjetividades expresadas de diversas maneras en sus relaciones. Algunos manifiestan no sentirse atendidos por unas docentes mientras que por otras sí. Sentirse atendidos significa saberse escuchados, reconocidos, acogidos y constituyentes de una relación cercana con las docentes:

...la profesora de sociales no se relaciona tanto con nosotros [...] En ciencias naturales, por ejemplo, cuando usted termina de hacer la actividad, escribe, ella no nos explica, escribe y escribe y cuando termina se sienta en el puesto, en vez de explicarnos. Y en el salón de matemáticas la profesora si nos explica cuando termina, en español también. (Grupo Focal, 13 de septiembre, 2014)

En los otros salones [...] por ejemplo uno no entendió bien entonces uno le pregunta a la profesora: profe, yo no entendí bien. Entonces ella lo coge a uno: esto es así, así, así y así, entonces la profe explica, entonces uno entendió más o menos; en cambio con otras profesoras uno les pregunta: profe yo no entendí bien, - ah no fulana, usted debió de escuchar, - pero profe, yo no le entendí bien [...] no. (Grupo focal, septiembre 23, 2014).

Para los estudiantes, la comunicación con las profesoras⁴ es un asunto frágil y difícil. Es probable que los múltiples compromisos laborales, funcionales, operativos, que se aplican para responder a las diferentes demandas administrativas de la institución, restrinjan las posibilidades del encuentro más cercano entre docentes y estudiantes. Niños y niñas han afirmado que la disposición de la docente para comunicarse o relacionarse es cuando se dedica a explicar, en caso de hacerlo, pues otros señalan que algunas docentes ni siquiera explican los temas y contenidos

⁴ Expresión que hace referencia al sexo femenino

de las asignaturas, sólo copian en el tablero para que los estudiantes a su vez transcriban en los cuadernos.

Los espacios de la escuela donde se puede conversar y entrar en relación con las docentes realmente son muy pocos; tal vez en ciertos momentos dentro de las aulas, en el espacio de la granja o en reducidos episodios dentro de los descansos. Se constata así un quiebre del sentido comunicacional que requiere el acto pedagógico.

La palabra posibilita develar en los niños y niñas sus angustias, dolores y miedos, con ella se crean mundos posibles e imaginarios, desde ella se transgrede la norma, se subliman las tensiones y resuelven los conflictos cuando se le ha dado un lugar de escucha y receptividad. Para los niños y las niñas como para todo ser humano es de necesidad vital el hablar y ello es posible cuando las oportunidades y condiciones para el diálogo se amplían en los escenarios cotidianos de sus discursos. La palabra abre posibilidades al diálogo interno, cuando se exterioriza existe la posibilidad de procurar en el sujeto cuestionamientos que lo pueden conducir a la transformación de prácticas, concepciones, creencias y estilos de vida.

Los espacios que propician el encuentro y la comunicación

Para los niños y las niñas los espacios preferidos para la interacción, el encuentro, el diálogo con sus compañeros, son fundamentalmente los externos a las aulas de clase. En la I.E. María Jesús Mejía, es central la granja y la zona verde, ya que son los espacios propicios para descansar, estar en silencio y en conexión consigo mismo; lugares que les permite aquietar los juicios de valor respecto del otro, salir relativamente de las regulaciones institucionales, retraerse de la mirada vigilante del docente y poder así practicar los juegos que están vetados o prohibidos por la escuela; sobre todo aquellos que implican correr, estrujarse o los juegos de contacto físico. Además, el encuentro con los animales y las plantas que habitan la zona verde les permite generar un mayor compromiso de cuidado de sí y de los otros como una extensión de respeto y cuidado hacia lo vivo que me rodea, les ha procurado un incremento de su facultad sensible, de la capacidad de preguntarse y reflexionar acerca del trato que merecen los animales, les ha hecho crecer en la experiencia del afecto.

Así lo comentan los estudiantes:

La granja es el lugar que más me gusta de la escuela porque allá están los animales y uno los puede cuidar. Lo que más me gusta es la experiencia con los animales, yo en mi casa tengo un gallo, al frente hay puros morros, entonces arriba yo tengo corrales y allá están los gallos. En la escuela, por la mañana, me dice una profesora que les eche comida, yo llego por la mañana, les cambio el agua y les echo la comida, en descanso me asomo y a la salida vuelvo y les echo. Me siento bien en este espacio [...] Yo voy todos los días a la granja para tocar a los animales, darles comida, ver si no hay ratones, a ver si hay gallinazos, yo le echo cuidado a los pollos. Lo que más me gusta es jugar con los animales. (Grupo focal, septiembre 9, 2014).

Hay otros lugares comunes para los niños y las niñas que se prestan para dialogar, jugar, correr y comunicarse. Cada uno de estos lugares cobra sentido y mayor significado, en tanto permiten encontrarse con sus pares, conversar, ser escuchados y compartir.

Así lo nombra un estudiante:

Hay otros lugares que no pinté y que me gustan que son: la zona verde, la cancha, la tienda, el refrigerio, la papelería, la sala de profesores y el oratorio.

Apodos y gritos silenciados: expresiones del poder entre pares

El poner apodos es una característica de los niños y niñas en edad escolar de 9 a 12 años, hace parte del diario vivir y compartir en la escuela. El apodo aviva estados de egoísmo propio de quienes los utilizan lastimando el ego del otro, su amor propio, su actitud y personalidad.

Los niños que colocan apodos pretenden caracterizar los rasgos físicos y psicológicos de aquellos que son víctimas, exponiéndolos y ridiculizándolos públicamente. Buscan el momento propicio y la distracción de la profesora para recurrir al maltrato entre ellos, además ocultan o simulan la situación. Los docentes pasan desapercibidos ante este tipo de situaciones o no

atienden adecuadamente las quejas de los afectados por darle continuidad a la clase y responder a los compromisos o requerimientos institucionales. No todas las situaciones que afectan la convivencia son adecuadamente atendidas por la institución porque existe un gran desconocimiento de las formas de tratamiento de los conflictos, donde todas las partes se sientan atendidas, escuchadas e incluidas en el proceso.

Las actitudes ofensivas por parte de los niños generan agresión e intimidación sobre todo en las niñas, a quienes logran desestabilizar emocionalmente impactando de forma negativa el deseo de estudiar, ir a la escuela y aprender. Los apodosos que caracterizan y califican rasgos, marcas, atributos del cuerpo son comunes en los modos de comunicarse entre los niños y niñas, pero sobre todo de niños a niñas y entre los mismos hombres. Los niños que establecen los apodosos saben lo que esta práctica significa o representa para el otro en términos del dolor, el malestar o la exclusión que les genera, así como saben del poder que logran ganar al sentir que controlan y dominan al otro. En esta dirección, van legitimando un lugar de reconocimiento dentro del grupo.

Los estudiantes que adjudican apodosos tienden a ubicar a los más vulnerables a la ofensa y al maltrato, quienes son regularmente los que reaccionan impulsivamente de forma inmediata o aquellos que enmudecen y no expresan su dolor ante el profesor o aquellos que típicamente buscan prototipos para caracterizar y ridiculizar. La mirada del ofensor siempre esta puesta en los niños y niñas más frágiles, a quienes pueden intimidar y se les dificulta empoderarse o resistirse.

Las burlas y las bromas son una constante, dichas actitudes en la cotidianidad de la escuela se naturalizan por docentes y estudiantes. Dichas actitudes se replican una y otra vez simuladas como un juego, pero cuando rebasan los límites del respeto generan incomodidad, molestia, disgusto; actitudes que desestabilizan el grupo, rompen la dinámica regular de la convivencia y detonan el conflicto.

Llama la atención la sensación de impotencia que sienten algunos niños frente a las actitudes de acoso e intimidación por parte de algunos de sus compañeros, hasta el punto de expresar que quisieran responder de manera agresiva, por ejemplo dicen:

“me gustaría cogerlo y ta, cogerlo y hacerle...” (Grupo focal, septiembre 23, 2014).

Sensación que manifiesta impotencia e indignación producto de un estado de sofocamiento y máxima excitación anímica. Ante un insulto hay una contestación y respuesta que no es precisamente argumentativa para pedir respeto sino igualmente de ofensa. Para los niños y las niñas hacerse respetar es un código que va en contravía de una actitud reflexiva o racional, el respeto se busca utilizando la fuerza o la palabra impositiva; posteriormente acceden al recurso de la queja, demandando de los docentes la mediación y la concertación.

Corresponde a la escuela formar desde el lenguaje comunicativo del amor propio y del otro en clave de una ética del cuidado, para así resignificar la palabra que alberga dolor, rabia, resentimiento y miedo, darle otro lugar al lenguaje desde un trato lúdico y creativo que posibilite el encontrarse con los ojos y la expresión que ellos mismos develan desde los muchos silencios y diferentes miradas. Pensar entonces en una escuela que, desde la perspectiva de Levinas (1977) y Mélich (2010) , sea capaz de conectarse con la expresión que contiene el rostro de aquellos niños y niñas que con sus comportamientos llaman permanentemente la atención, por ejemplo al agredir a sus compañeros.

Hay un asunto que llama la atención y está referido a lo que llamaríamos “un campo de fuerza” capaz de ser generado por dos o tres estudiantes, por su lenguaje, su fuerza física, su estatura o talla, su persistencia en incomodar o fastidiar al otro, su capacidad para imaginar y crear situaciones turbadoras con la palabra, el apodo, el lenguaje incisivo, la provocación permanente. Dicho campo de fuerza, seductor para algunos y repulsivo para otros, se convierte en un núcleo en torno al cual se configura el espacio de interacciones e intercambios cotidianos de los estudiantes. Este campo de fuerza está constituido por sujetos con historias singulares, en muchos casos dolorosas, o marcadas por la permisividad y laxitud de los referentes ético-morales de sus familias. Sin embargo, lo que origina la capacidad del campo de fuerza es una

incertidumbre o pregunta abierta para la escuela. ¿Qué hace que los estudiantes que molestan y hacen sentir mal a otros, sean capaces de acaparar gran parte de la atención y la energía de los demás? En la voz de un estudiante al ir a la psicóloga:

No ha podido mi mamá conmigo, ahora va a poder usted. (Grupo focal, septiembre 23, 2014).

¿Qué ocurre entonces con la mayoría de estudiantes que sintiéndose incómodos e insatisfechos con dicho campo de fuerza no pueden contenerlo, no pueden confrontarlo, oponerse, colocarlo en contradicción, desacomodarlo, sino que por el contrario se somete, se subordina a su robustez simbólica y cede a su dominio? Situación que lleva a pensar en una incapacidad estructural de la escuela para resolver los conflictos. Sobre todo aquellos relacionados con los estudiantes que se constituyen en un campo de fuerza que disloca las voluntades y molesta la convivencia. La escuela no responde. A veces opta por dar la espalda, por pasar de largo, pues se ve demandada excesivamente y no tiene cómo responder al reclamo insistente de algunos estudiantes: que disperse o quiebre el poder de aquellos estudiantes que imponen su voluntad, que con sus actos buscan en todo momento derrumbar el deseo de los otros, su capacidad de resistencia y su amor propio. En circunstancias de sometimiento, la fuerza para resistir se va apagando sin que el sujeto se entere, y termina en una dinámica que naturaliza el fastidio en la interacción.

Se evidencia en la expresión de una niña:

Me siento mal, me siento aburrida, dentro de mí yo quisiera irme del colegio, porque en el salón comienzan a joder mucho y me empiezan a decir muchas cosas, entonces me dan ganas de irme. Me dicen ballena, marrana y en la escuela no han hecho nada. (Grupo focal, septiembre 23, 2014)

Este testimonio demuestra con inusitada contundencia el peso de la significación del malestar que otros son capaces de producir sobre las subjetividades y a su vez el impacto en la reducción de la voluntad por el conocimiento y por la socialización que pudiese favorecer la vida escolar. De lo más revelador es que la escuela no diga ni haga absolutamente nada, ha perdido su horizonte.

2. Significados y percepciones de convivencia

El dispositivo disciplinar de la escuela está introyectado en el sujeto niño

A partir del significado de sanción que tienen niños y niñas, de sus ideas respecto a la disciplina y a las prácticas institucionales, se puede decir que los niños no son indiferentes con la norma, especialmente aquellos que son identificados como los que “se portan bien”. Son estos quienes reclaman las *sanciones* para quienes consideran que trasgreden las pautas de convivencia. Tienen además maneras para clasificar la gravedad o levedad de “las faltas” que sus compañeros cometen, llegando al punto de entrar en contradicción con las valoraciones que la institución y las docentes tienen de ellas.

La concepción de la que parten los niños con respecto a sus pares “indisciplinados” o que no dejan “dar” clase, es que se les debe aplicar una **sanción** notoria o que se les controle; demandan así una escuela disciplinaria respecto a los procedimientos y mecanismos para resolver los conflictos, por ejemplo al proponer la suspensión o retiro del estudiante que comete faltas. Para los niños toda amenaza de sanción debe ser cumplida, de lo contrario se pierde credibilidad en quien la enuncia.

Dice una estudiante:

...Y también que hagan lo posible para que los niños que son molestos, que hagan algo por ellos o que los lleven a una escuela para que les enseñen a ser ordenados. (Grupo focal, septiembre 23, 2014)

Otro niño agrega:

Que lo suspendieran y lo regañaran para ver si sí, y si no tratar de solucionar el problema las profesoras, la coordinadora y los estudiantes con ellos”. (Grupo focal, septiembre 23, 2014)

Existe entonces un legado que se va introyectado en la conciencia de los estudiantes, hasta pensar por ejemplo que las sanciones se apliquen saltándose u omitiendo el debido proceso estipulado en el manual de convivencia, que a su vez debería ofrecer orientaciones para el tratamiento democrático de los conflictos.

En las concepciones sobre la norma que tienen los niños y las niñas que no presentan dificultades de convivencia hay una legitimación no crítica de la misma, haciéndose eco de lo enunciado:

La norma es legítima porque así lo establecen el director y el docente con mayor antigüedad, refrendados por los reglamentos. De no salir de esta interpretación, las transformaciones generacionales y culturales harán que el conflicto crezca e impedirán potenciar los caminos que abre la participación. (Viscardi, 2013, p. 253)

En la escuela los manuales de convivencia no resultan de la concertación y construcción participativa de la comunidad educativa sino de voces expertas que los escriben (abogados o técnicos educativos) o reproducen sin contextualización, obviando así lo referido en la Ley General de Educación y la Ley 1620 de 2013.

El cuidado del otro se dificulta en una escuela disciplinaria, la convivencia está mediada por la vigilancia y el control de los sujetos, se limita la posibilidad de la autorregulación que emerge de la reflexión, la vida escolar transcurre en medio de decisiones y mecanismos no pactados consensuadamente, de procedimientos impuestos unilateralmente por poderes externos y de prácticas autoritarias que se encarnan en directivos y docentes.

Se requiere de una escuela que fortalezca con mayor convicción y conocimiento los mecanismos de participación para construir la norma, formar políticamente para consensuar los acuerdos sociales de convivencia con los estudiantes, favorecer las voluntades de saber y de poder como pretexto en la formación de sujetos autónomos, participantes y portadores de un saber ético.

Se es sujeto autónomo en tanto se constituye en él una voluntad para salir de la stultitia o de la no relación con uno mismo en términos de Foucault, para ello es necesario un sujeto mediador que pueda intervenir la voluntad mínima o ambivalente de los sujetos en conflicto y posibilitar un mayor direccionamiento de la voluntad de saber de sí mismo. “Salir de la stultitia consistirá precisamente en actuar de tal forma que uno pueda querer a sí mismo, que uno pueda tender hacia uno mismo como si fuese el único objeto que se puede querer siempre de forma libre y absoluta” (Foucault, 1996, p. 57). La escuela ha fortalecido y reproducido una concepción respecto al deber ser del sujeto educado, definiéndolo como responsable, ordenado, respetuoso, tolerante en el trato y favorecedor de la convivencia. Se suma a esta representación el ideal de formación de un sujeto que apropiando las normas responda a las demandas sociales y laborales del orden político cultural vigente. En este sentido se puede decir que la norma se establece como mandato, más no como construcción sociohistórica y democrática de la que pueden participar cada uno de los miembros de una comunidad política. De tal modo que la escuela se presenta ambigua para formar sujetos políticos, pensantes y críticos de su contexto, de su cotidianidad y realidad social.

Educar para la convivencia le permite a la escuela pensarse, interrogarse y asumir un papel prioritario para comprender las múltiples manifestaciones de vida y mundos que confluyen en ella, construir una mirada crítica de las políticas educativas que se establecen internamente, para llegar a entender lo que les pasa, viven y expresan los niños y las niñas en su cotidianidad, en sus relaciones y formas de sentir la experiencia escolar; ya que la convivencia en sí misma representa un orden de valores, costumbres y normas implícitos en la vida de los actores escolares.

3. Caracterización de los conflictos

Manifestaciones de los conflictos según las experiencias de los niños las niñas

Los niños y las niñas denuncian muchos asuntos que generan conflicto, como las actitudes de compañeros y compañeras que demuestran ser muy fuertes por su forma agresiva de tratar a los demás y de imponer desde sus lógicas o maneras de relacionarse una imagen de control y poder que logra dominar al otro. Para ellos y ellas son formas de agresión muy notorias el tortugazo, las patadas, los apodos y la amenaza como mecanismo de defensa de su territorio corporal o como reacción al maltrato, para acometerla se utilizan objetos como lápices o lapiceros, entre otros.

Los apodos o sobrenombres

Los apodos, como se explica en el anterior capítulo, son prácticas de poder que logran intimidar, crear complejos y baja autoestima para quienes los reciben. En algunos casos los apodos pasan inadvertidos para sus víctimas. El poner apodos es una práctica muy común en los grupos; para el caso de la escuela, logra desestabilizar las relaciones entre niños y niñas y crear conflictos con consecuencias negativas para el desarrollo académico y de la convivencia. Los apodos pueden asumirse en muchos casos como actos de agresión intencionada, logran provocar insatisfacción con el propio cuerpo, la forma de ser o presentarse ante los otros, generan así desestabilidad emocional y hasta baja autoestima.

Los niños tienen gran habilidad para identificar características físicas de sus compañeros y usarlas para poner apodos, logran caracterizar de manera caricaturesca la imagen del otro; para ello recurren a su habilidad observadora de situaciones cotidianas, personajes televisivos o publicitarios y a su capacidad de comparación entre el perjudicado u objeto del apodo y cosas, animales, personas o personajes. En el caso de los niños y niñas de 4° grado de la Institución Educativa María Jesús Mejía, por lo general son los mismos tres estudiantes expresan una gran habilidad para adjudicar apodos y que crean esa fuerza para avivar al grupo a ponerlos o apoyarlos, entre ellos uno en especial, el cual tiene mayor dificultad para respetar a los otros y ha

presentado inconvenientes en la socialización con la mayoría del grupo. Esta característica de orden subjetivo da cuenta no sólo de la habilidad sino de las condiciones socioafectivas que conforman al sujeto que expresa la mayor capacidad de renombrar con apodos a los compañeros.

Los niños manifiestan sentirse agredidos constantemente por los mismos compañeros:

Cuando le pegan [...] él le dice a mi amiga: marrana ¡venga!

Y él le dice a mi compañera: india

Y él le dice paticumbia [...] Estos niños tienen a todos los del salón poniéndole apodos. Siempre el mismo compañero es el que pone los apodos. (Grupo focal, septiembre 9, 2014)

Ahora bien, ¿qué hace la escuela con la práctica recurrente de los estudiantes que colocan apodos a otros agrediéndoles? Una vez se manifiesta el conflicto, los niños y las niñas buscan a la profesora para manifestar su malestar y esperar que se tome una medida sancionatoria hacia el compañero agresor. A los niños y a las niñas se les dificulta buscar medidas preventivas o auto afirmativas para evitar las consecuencias incómodas y dolorosas que afectan su amor propio o la convivencia escolar. Como dice un estudiante:

Después que le dice un apodo a una niña se ponen a pelear, después arma un problema, le dice a la profesora. Eso pasa muy seguido. (Grupo focal, septiembre 9, 2014)

Sin embargo la escuela hace muy poco con los apodos. No los piensa, no comprende la lógica de producción de los apodos, no se pregunta por sus significados ni por las experiencias que impactan en las subjetividades de niños y niñas, no incorpora una reflexión crítica, constante y comprometida con la necesidad de comprender los sentidos del nombre en los sujetos que pretende formar. La escuela hace de oídos sordos a una experiencia que es profundamente significativa en la vida cotidiana de niños y niñas. No tiene preguntas, no tiene estudios, no tiene la intención de pensar este asunto. En este sentido, la escuela no le puede responder ni racional ni sensiblemente al niño o niña que reclama por qué no le llaman por su nombre. El fin de aportar a la constitución de identidad y autonomía de los sujetos se diluye en la indiferencia que

expresa la escuela ante las formas múltiples de nombrar e identificar al otro que tienen los niños y niñas. Entre tanto éstos no tienen manera de reflexionar los significados de los apodos y su producción social dado que la escuela no incorpora este asunto como algo que le compete pensar y discutir.

Los chismes

Entre las mujeres es más común la agresión o las ofensas por medio del chisme y de los malos comentarios. Esta práctica puede dañar o ser tan dolorosa como la agresión física y por ende tiene consecuencias emocionales.

Entre las niñas es muy recurrente la defensa por medio de la justificación verbal, la palabra se utiliza como mecanismo de amenaza y de hacerse notar, sentir, darse un lugar y competir entre ellas.

Para las niñas el sentirse atropelladas con sobrenombres, con comentarios que dañen su reputación, o que se les involucre en un problema, significa un asunto que afecta el ego, las emociones y las relaciones con sus pares.

Así lo expresan varias niñas:

La otra vez fulana le dijo a otra niña que ella era una chanda, entonces ahí mismo otra compañera se metió preguntando, fulana ¿usted por qué le dijo a esa niña chanda? – es que es verdad porque ella es muy creída y ella se cree la mejor del salón, que yo no sé qué. Entonces la otra vez estábamos en pruebas Instruimos, entonces el profesor nos dio tiempo para descansar, entonces ahí mismo la compañera le empezó a decir cosas, se hizo reunión de todos y ya todas le empezamos a decir puras cosas a ella. (Grupo focal, septiembre 9, 2014).

Teniendo en cuenta que el chisme cumple también una función social en la construcción de la interacción y que su presencia no puede comprenderse exclusivamente desde una perspectiva moral, para este caso se quiere destacar su significación en la configuración del

conflicto escolar y en particular en el conflicto surgido entre mujeres. La escuela carece de espacios y metodologías para tramitar una mayor comprensión del chisme y por tanto para su tratamiento. Como resultado se quiere destacar el efecto que cobra en la convivencia escolar y en las prácticas comunicativas, el cual es fundamentalmente problemático, dado que deviene en situaciones de agresión mutua y de afectación subjetiva. Quienes sufren el chisme se someten de un modo u otro a la mirada escrutadora y estigmatizante de los otros, se pueden sentir injustamente tratados y probablemente poco aceptados y acogidos.

El chisme, como información “falsa o verdadera” sobre alguien, que se pone a circular sin mediación de la voluntad y libertad del sujeto objeto del comentario, y que tiene como intención la de generar un ambiente desfavorable al bienestar y tranquilidad de dicho sujeto, adquiere un fuerza inusitada para dañar las relaciones y la convivencia. De tal modo que el interés en esta investigación y con base en este resultado se centra en destacar que el chisme en las circunstancias es una evidencia de la ausencia de un aprendizaje respecto al cuidado del otro.

Las agresiones físicas

El origen de este ejercicio investigativo está en relación con la preocupación del sujeto docente por aportar comprensión y capacidad propositiva frente a una situación casi estructural de la convivencia escolar: la presencia cotidiana del acto agresivo. ¿Qué entendemos de las prácticas cotidianas en las que los niños y niñas manifiestan, desde el punto de vista de los docentes, disposiciones agresivas y violentas? ¿Cómo entender sus maneras de relacionarse sin juzgamientos morales y sin las prevenciones adultocéntricas que median las relaciones escolares entre docentes y estudiantes? ¿Qué interpretaciones podrían contribuir a propiciar mejores prácticas de comunicación y trato entre los diferentes sujetos que hacen parte de la experiencia educativa? Son preguntas que han subyacido a este ejercicio investigativo.

La capacidad de agresión del ser humano es una cuestión que ha sido pensada por la filosofía, las ciencias sociales y naturales. Son muchos los desarrollos conceptuales y teóricos que se han originado a partir de esta cuestión. Sin embargo, los alcances de este proceso investigativo no logran problematizar, profundizar o ampliar las diferentes perspectivas

conceptuales propuestas desde los múltiples enfoques producidos en las ciencias mencionadas. Sólo se pretende mostrar de manera descriptiva el tipo de prácticas, actitudes y significaciones de niños y niñas respecto a la convivencia, la comunicación y el trato. Esto para otorgar atención a lo que piensan, sienten, perciben y experimentan los sujetos en un ambiente escolar determinado y obtener mejores y mayores comprensiones para el direccionamiento de las prácticas pedagógicas y educativas.

La escuela se enfrenta cotidianamente a situaciones límite que la cuestionan en su capacidad de entender y atender los asuntos humanos. Las actitudes agresivas de muchos niños constituyen un reto de dimensiones inimaginables para las directivas y docentes. La institución educativa entiende que la sociedad con toda su capacidad de producir malestar, rabia y dolor en los sujetos, se expresa de muchos modos en la escuela. La mirada sombría y melancólica de un niño, su sufrimiento, su desazón ante la realidad social que habita, la angustia que le propicia el vacío afectivo, su disputa solitaria en un mundo inexplicable, sus rabias expresadas cuando quiere agobiar a sus compañeros, son algunas de las manifestaciones más humanas que confrontan la capacidad de la institución escolar para comprenderlas y atenderlas.

Las herramientas para considerar la complejidad de la existencia y la abrumadora multiplicidad de experiencias subjetivas son terriblemente escasas. Las docentes que para el caso de esta Institución Educativa solo son mujeres, hacen parte también de la trama de dolores y frustraciones y muchas de ellas no se han propuesto atenderlos, ocuparse de sus orígenes y manifestaciones para poder cuidar de los otros, de los niños y las niñas. La agresividad que leen y padecen en los menores se incuba de muchas formas en sus propias vidas. La restricción de la escuela para entender la agresividad infantil está en relación directa con las debilidades formativas de los docentes y con la imposibilidad de enfrentar los daños que estructuralmente ha producido el entorno sociofamiliar, sociopolítico y socioeconómico.

Teniendo estas consideraciones para el análisis de la situación de agresividad en la escuela, y reafirmando que el alcance investigación va hasta la descripción de las prácticas agresivas en niños y niñas, la agresividad que se observa en niños y niñas se presenta fundamentalmente en dos tipos de prácticas: el maltrato físico y el maltrato verbal al otro.

Para los niños y las niñas la violencia está relacionada con las agresiones físicas, por ejemplo cuando se ha pasado el límite en el contacto con el cuerpo, haciéndolo objeto de ultrajes; cuando el otro irrumpe la privacidad y genera físicamente dolor, dejando afectaciones emocionales. Los golpes son muy recurrentes y evidencian regularmente la presencia de un conflicto mayor que desencadena en agresión física.

La socialización entre los niños y niñas que se encuentran en la franja etaria de los 8 a 10 años, suele darse por medio de códigos verbales y no verbales, esto no quiere decir que se dé solo en estas edades, sino que se presentan reiteradamente manifestaciones de afecto, compañerismo, solidaridad y respeto hasta expresiones de crueldad, maltrato y descuido del otro. En la comunicación se pueden establecer lazos afectuosos o marcados por palabras que reconocen o califican negativamente a los compañeros. Usan palabras que han creado para comunicarse dentro de sus grupos específicos y que solo entre ellos entienden, como “rambotizar”; códigos verbales que enriquecen o no el lenguaje e instalan una jerga particular dentro de la escuela o dentro de un ambiente escolar específico.

Las agresiones contra hombres como contra mujeres es nombrada como una práctica violenta. Quienes son agredidos no siempre buscan ayuda de las docentes o se quejan formalmente, optan por guardar silencio, acallarse, porque algunos asumen que si reclaman protección de la institución pueden continuar siendo agredidos o se evitan el ser llevados a la coordinación. Estas prácticas y modos de tramitar las agresiones expresan un desconocimiento de las reglas de juego democráticas que de manera convencional tiene la escuela y que se plasman en el manual de convivencia o el Proyecto Educativo Institucional. Hay una carencia de formación política mínima en niños y niñas que les impide asumirse como sujetos con derechos de reclamar o exigir la garantía de sus derechos dentro de la institución. Es también indicativo de una falencia institucional en cuanto los alcances de sus procesos de formación de ciudadanía de los estudiantes. La decisión de niños o niñas de acallarse ante la agresión está expresando lo que se repite en múltiples escenarios del país, atravesado por las prácticas autoritarias donde prevalece la fuerza para someter la voluntad de los otros.

Entre las expresiones de agresión pueden presentarse: patadas, cachetadas, puños o golpes con algún objeto, jalones de cabello, arañazos, entre otras. Posterior a la ocurrencia de los hechos de agresión los conflictos pueden acrecentarse o pueden desatarse. Una agresión que no resulta de un conflicto puede generarlo, o un conflicto que no se ha manifestado agresivamente puede terminar en confrontaciones físicas.

Las prácticas agresivas también se diferencian en términos del género de las víctimas. Lo que se constató en la investigación es que se agreden más físicamente entre los hombres que entre las mujeres. El uso de la fuerza es recurrente en los juegos, pero su exceso conduce a la reacción con hostilidad o cólera por parte de uno de los implicados, desencadenando una serie de sucesos agresivos entre los mismos compañeros. La dificultad en el tratamiento de estas agresiones se presenta al intentar diferenciar entre las características del juego rudo, que es común en la escuela, y la actitud o práctica agresiva. Los niños entonces argumentan que sólo juegan ante el llamado de atención de las docentes. Al destacar que las mayores confrontaciones que desembocan en agresiones físicas se da entre el género masculino, no se está negando que hay enfrentamientos entre hombres y mujeres, o entre ellas. La experiencia en la institución ofrece evidencia respecto a actitudes profundamente machistas de los niños cuando justifican sus agresiones a las mujeres:

[...] las niñas no aguantan tanto el puño o algo, entonces uno juega es con los compañeros. [...] Él le pegó a una niña. Pero, fue un accidente. Y yo le pegué a una compañera, si me dice cosas yo le digo frentona, cuatro metros, le pegué una cachetada, pero es que ella se lo buscó. (Grupo focal, septiembre 9, 2014)

El manejo que la escuela hace de las situaciones descritas es desplanificado, contingente y frágil. La escuela no cuenta con reflexiones, elaboraciones críticas de tipo interpretativo respecto a las situaciones de confrontación física y mucho menos respecto a la presencia de actitudes machistas o de prácticas que pueden incubar la violencia de género, mucho menos cuenta con estrategias pensadas y diseñadas para atender de manera pertinente los conflictos. Los niños y niñas en sus descripciones de lo ocurrido, no integran ninguna valoración o lectura

que incorpore por ejemplo los significados que darían base a un discurso reconocedor de las diferencias y de la necesidad de respetar los derechos humanos de todos y todas.

“El tortugazo”

Es una forma de irrespetar las pertenencias del otro, consiste en voltear la maleta del compañero al revés y meter nuevamente los materiales de trabajo y posteriormente dejar el morral abandonado. Para los estudiantes es un juego, pero se convierte en una agresión cuando se extralimitan y abusan de este. Algunos estudiantes lo narran de la siguiente manera:

A un compañero se le hizo el tortugazo y cuando se dio cuenta vio el bolso en el suelo y volteó el bolso al revés y echó todo otra vez. (Grupo focal, septiembre 9, 2014)

Para los niños y las niñas el sentir que les han tomado sus pertenencias, se las dañan o las hacen perder, es un asunto que genera conflicto en el grupo porque se sienten irrespetados, se traspasan los límites del otro, para cada uno lo material tiene un valor sentimental y económico, por ello sus implementos de trabajo son importantes en tanto hacen parte de su proceso de aprendizaje o contribuyen a asegurar una nota académica positiva.

El tortugazo podría entenderse como un acto “malicioso e ingenuo del niño”, como un juego que no tiene la intención explícita o consciente de dañar a otro, que se convierte en una moda y que provoca el disfrute y gozo que surge comúnmente en las experiencias de un colectivo que se reúne frecuentemente en un espacio como por ejemplo el escolar. En este sentido queda difícil establecer la real dimensión de sus implicaciones y significados en las interacciones de los niños y niñas dentro de la escuela, sin embargo en la medida que con esta investigación se pretende describir e interpretar los hechos que configuran la comunicación y la convivencia, y además los estudiantes han destacado “el tortugazo” como un motivo que produce tensión y malestar en las relaciones, el reto interpretativo se encuentra en comprender el acto y su fuerza en la generación del encuentro y en posibilitar el tejido social como una finalidad de la educación.

Así pues, corresponde decir que según la experiencia de los sujetos educativos, hay prácticas de relacionamiento social que se mueven entre la necesidad de propiciar ambientes relajados y jocosos y la intención de molestar al otro como garantía para uno o varios sujetos de diversión y júbilo. El acto del “tortugazo” expresa esta ambigüedad, leído cultural y simbólicamente; interpretado moral o éticamente puede significar la ratificación de un acto que expresa el descuido del otro.

Tratamiento de los conflictos

Todos aquellos asuntos que generan malestar en los niños y las niñas tienen repercusiones en las relaciones que se establecen en el ámbito escolar y suelen afectar la dinámica regular de la escuela. Aquellos niños que intimidan o maltratan son quienes se ven más afectados en su personalidad y subjetividad. El grupo genera una barrera ante este tipo de actitudes, se muestra desconfiado y asume actitudes de rechazo, apatía y exclusión respecto a los responsables de prácticas agresivas o frente a quienes consideran “cansones”.

Cuando no existe un tratamiento oportuno los conflictos pueden agravarse hasta afectar la convivencia de todo el grupo y los procesos de aprendizaje dentro y fuera del aula de clase.

Los estudiantes expresan que hay determinados conflictos que se resuelven vía la coordinación de la escuela. Los mecanismos utilizados por esta instancia pueden ser: llamados de atención por medio de notas escritas para los padres de familia o acudientes; marcaciones en la hoja de vida de los estudiantes implicados y en casos extremos se acude a la suspensión. Es importante resaltar que esto no ha posibilitado una mejora en el clima escolar, en las relaciones y en la convivencia, ya que estos estudiantes continúan igual o peor, generando mucha impotencia en sus compañeros y haciendo que el ambiente sea más difícil para todos y todas.

Algunos estudiantes expresan su sentir con respecto a las formas de tramitación de los conflictos:

A mí no me gusta la coordinación porque allá lo regañan a uno, por manejarme mal, por hacer indisciplina, pegarle a los peladitos, nos castigan, nos suspenden, tres días y nadie lo desatrassa. [...] A mí no me han suspendido, a usted lo han suspendido por ahí 5 veces. (Grupo focal, septiembre 9, 2014).

Otros niños dicen:

A mí me han llevado a la coordinación por tener muchas peleas con mis amiguitos, pero las profes nos llevan porque tienen que hacer eso, para ser personas de bien. Porque es una regla. (Grupo focal, septiembre 9, 2014).

A mí no me gusta la coordinación porque yo me mantengo cada ratito allá, cada vez eso se complica más, me van a echar ya a lo último. (Grupo focal, septiembre 9, 2014).

Los conflictos en la escuela no están siendo tramitados de manera tal que se tenga presente un análisis adecuado de la estructura o composición de cada conflicto como: las causas y asuntos que se reclaman en términos de los intereses, valores o necesidades; los actores involucrados y sus subjetividades; la historia del conflicto y sus manifestaciones; sus dinámicas. Tampoco se tiene en cuenta las posibles salidas o mecanismos de tratamiento que pueden utilizarse para tramitarlos, que propicie aprendizaje y transformación en la vida de los sujetos que allí intervienen. Lo ideal sería que la escuela repensara un poco sus normas y procedimientos que han invisibilizado las múltiples razones que propician un conflicto y cuyo conocimiento es valioso en el momento de resolverlos.

Como lo señala (Ghiso, 1998): “Es en relación con los errores y los conflictos donde nacen los verdaderos aprendizajes significativos, es en las contradicciones donde surgen y se elaboran aptitudes reflexivas, autocríticas, que favorecen y llevan a las transformaciones de las acciones y a desarrollar propuestas de convivencia escolar” (p. 84). Esta afirmación se adentra en la dirección de problematizar las concepciones que observan el conflicto como algo negativo que debe ser controlado, negado o administrado. Las prácticas escolares que contribuyen a

integrar esta concepción positiva del conflicto supone la disposición de todos los actores, especialmente desde directivos y docentes, para expresar una voluntad constante de aprendizaje respecto de las contradicciones que surgen por las diferencias en valores y concepciones, y en los procesos de subjetivación de cada actor escolar. Ello supone igualmente que el adulto desaprenda una supuesta misión de modelar, determinar y controlar el proceso de formación de los sujetos niños y jóvenes, que se le otorga como misión en la escuela. Asumir una concepción positiva del conflicto implica una transformación de los presupuestos pedagógicos que reconocen en los contenidos y resultados la mayor finalidad de la escuela hacia una visión pedagógica que centra su intención en el desarrollo de las capacidades de los sujetos para que configuren autónomamente sus opciones de vida, y por tanto cuiden de sí y de los otros.

Los niños y las niñas han manifestado un malestar que los lleva a expresar que, aunque existen normas en la institución hace falta un fortalecimiento de las maneras en que se le da solución a sus dificultades y conflictos. Como lo expresan algunos niños y niñas:

Me han dicho que le diga a la profesora, que hable con la coordinadora para que pueda solucionar ese problema. Y no se ha hecho nada... (Grupo focal, septiembre 9, 2014).

Para la escuela es difícil escuchar las propuestas y las necesidades reales de los niños y las niñas; ellos reclaman de diferentes maneras una escuela activa, pensante, receptiva y transformadora. En tanto los docentes y directivos no se encargan de tramitar oportunamente los conflictos, pero además no tienen tiempo de escuchar las necesidades propias de cada estudiante y dejan pasar los mínimos detalles que para los niños son importantes y que deberían demandar por parte del docente mayor receptividad. En términos de Mélich (2010) y Levinas (1977) a la escuela aún se le dificulta ver el rostro del niño, leer su historia, y comprender las subjetividades que constituyen a los sujetos que educa.

Narra una niña:

Cuando me siento mal porque me molestan le digo a una profesora y a veces no paran bolas [...] No le creen a nadie, no le creen a uno, dicen que no le pare bolas a ese niño. (Grupo focal, septiembre 9, 2014).

Para los niños y las niñas es muy importante sentirse escuchados, que puedan ser mirados a la cara con atención y respeto por sus maestros y directivos, y sobre todo que se les garanticen dignamente espacios para dialogar y buscar soluciones de aquellas cosas que les generan inconformidad, situación que muy pocas veces se da en la escuela porque se tiende a caer en los afanes de cada día para dar cumplimiento a demandas y exigencias institucionales de tipo administrativo y académico. Los docentes sienten impotencia por no tramitar oportuna y satisfactoriamente los conflictos que se dan en la convivencia diaria de la escuela. Es significativa la ausencia de los adultos en la institución educativa, no sólo como agentes mediadores de los conflictos sino también como portadores de un saber confrontador y un lenguaje potente en sabiduría.

Los conflictos que terminan en agresión son reiterativos casi siempre por los mismos niños, los mecanismos para tramitar los conflictos no son eficaces para abordarlos con los niños y sus familias. Se acude por lo general a las mismas sanciones de amonestación, anotación en el cuaderno observador del docente o en la hoja de vida cuando la falta es recurrente, el llamado al padre o madre de familia y finalmente la suspensión; siendo pocas las posibilidades de analizar y buscar diferentes estrategias que posibiliten espacios significativos para que se dé la reflexión. Los conflictos que surgen en la dinámica escolar no pasan por la palabra, la escucha receptiva y la reflexión que lleve al estudiante a autoevaluarse y valorar las causas o circunstancias que los motivaron o detonaron, para permitir así construir pactos, alianzas y estrategias que favorezcan el cuidado consigo mismo y del otro.

Para los niños y las niñas el ir a la coordinación implica no solamente un castigo infligido por parte de la escuela sino también un castigo por parte de su familia, sanción que produce sentimientos de culpa sumados al señalamiento por parte de los docentes y compañeros de clase. Es notorio observar como en algunos niños la falta se vuelve reiterativa aun sabiendo las implicaciones que tiene para ellos, como el ser llevados a la coordinación, hacerles anotación o

que les llamen a su familia, situaciones que son molestas para ellos pero que validan porque creen que es la forma de corregir y cuidar a los niños y niñas “groseros/as” como así lo nombran.

Algunos estudiantes manifiestan:

Si, a mí sí me gusta colaborar en la coordinación sino que me regañan y eso no me gusta. Yo no soy capaz de aguantarme, yo no me aguanto y a mí me da rabia y entonces yo también sigo. Me llevan a la coordinación por ahí cada dos días. Uno llega a la coordinación y se sienta por allá todo achantado, con miedo, tristeza, porque lo echan o lo suspenden, cuando es suspensión, eso... Ufff

[...] Yo estoy de acuerdo que nos lleven a la coordinación para cuidar a los groseros...

No me gusta la coordinación, porque me regañan, me suspenden [...] Hay que llevarle el cuaderno de comunicación a la coordinadora y eso da miedo, pensando que lo van a echar o algo, una nota muy grande. O a veces lo ponen a uno a barrer toda la cancha. Sí. A mí me pusieron una nota como de tres hojas. (Grupo focal, septiembre 9, 2014).

El lenguaje simbólico y oculto de la escuela: Formas utilizadas para aplicar la sanción

En palabras de (Salazar, 2011): “Los símbolos son simplemente objetos, expresiones o acontecimientos que significan algo diferente de sí mismos, es decir, algo que está ausente –de lo contrario, no nos haría falta significarlo mediante símbolos” (p. 145). En el lenguaje simbólico a diferencia del signo la significación es evocativa.

Existe en el mundo escolar un tipo de lenguaje de orden simbólico cargado de significados y representaciones que mueven o suscitan en los niños y las niñas diversas emociones y sentimientos. Este lenguaje se expresa en las formas y maneras de hacer cumplir los procedimientos que pretenden viabilizar la normatividad de la escuela, los mecanismos

utilizados se convierten en una fuerza de control disciplinaria hacia los sujetos sancionados que a su vez demanda de parte de ellos una mayor autorregulación de los comportamientos, formas de expresar los sentimientos y emociones.

Los niños consideran que en la escuela se felicita y estimula sólo a aquellos que presentan un alto rendimiento y son calificados como los excelentes académicamente, que los mejores son los que ocupan los primeros puestos, que en la hoja de vida se reportan las felicitaciones a quienes lo merecen; el estímulo o las felicitaciones no se le escriben a todos y a todas. Esta situación genera exclusión por parte de la escuela, margina a los niños y a las niñas que no son excelentes; lleva clasificarlos entre malos, regulares, buenos y excelentes académicamente; pero también señala, nombra y cataloga moralmente a los estudiantes por su convivencia o por la forma como se relacionan, realizan las actividades de clase, cumplen con los requerimientos y normas estipuladas en el manual de convivencia de la institución: estudiantes disciplinados, juiciosos, ordenados, responsables y cumplidores del deber. La escuela y los mismos niños crean *estereotipos de convivencia* que contribuyen también a la aceptación o no en las relaciones.

La sanción en la escuela es un mecanismo utilizado cuando los niños y las niñas han cometido un número de faltas que van desde las ofensas de palabra, el incumplimiento de la jornada escolar hasta las agresiones físicas, cada una con un agravante de tipo uno, dos y tres; esta última tiene una sanción de suspensión cuando ya se han aplicado tres amonestaciones, que son llamados de atención por escrito, compromisos de sana convivencia y advertencias sobre la repetición de su falta. La sanción para los estudiantes es sinónimo de suspensión y se aplica con mayor dureza al niño o niña que insulta, grita o desobedece al docente que a quien o a quienes ponen apodos o excluyen a sus compañeros o compañeras por su condición social o cognitiva. El aplicativo sancionatorio no logra contribuir a la construcción de la autonomía como poder ser capaz de cuidar del otro, de los otros y de sí mismo; tampoco sugiere una lectura comprensiva de la historia y los vínculos subjetivos que encarnan la vida de los niños y las niñas; esto porque no está diseñado para construir relación, para reconocer al sujeto en el diálogo, para facilitar la reflexión colectiva o dialógica que permita a los sujetos pensarse y autoreflexionar críticamente en perspectiva de movilizarse hacia otro posible modo de ser. El aplicativo es un listado de

códigos que no tienen refutación posible, están establecidos, son mandatos no cuestionables, deben obedecerse, lo sujetos no tienen opción de resistirse.

Los niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía manifiestan sentir temor cuando se les lleva a la coordinación porque hay allí algunos *objetos* que la tipifican y son utilizados por la coordinadora para hacer el llamado de atención o aplicar la sanción. Los niños dicen:

Quando voy a coordinación a mí no me gusta el escritorio, porque ahí le colocan a uno la hoja de vida y le colocan las suspensiones. Cuando usted llega al escritorio de la coordinadora allá está su hoja de vida y eso da susto. Yo salgo corriendo. Yo un día me volé, en serio, me iban a poner a firmar y salí corriendo. [...] A mí lo que no me gusta es el computador, ahí le ven todos los datos de uno personales. (Grupo focal, septiembre 9, 2014).

La escuela teje una normatividad con la cual se pretende que los estudiantes adquieran unos modales en el comportamiento que encajan en el prototipo escolar idealizado por el sistema escolar, producto a su vez de un modelo conductista y tradicional. Para los estudiantes la coordinación les inspira miedo y vergüenza, ya que es la instancia donde se tramitan los conflictos que han pasado los límites de las faltas y de los cuales el docente no puede hacerse cargo o se siente incapaz porque el procedimiento tal y como está estipulado en el manual de convivencia, pues en éste se define hasta dónde puede llegar el docente en dichos procesos que se inician con correctivos por escrito para el padre o la madre de familia, los cuales pasan por el diálogo con sus cuidadores primarios o acudientes y la observación en la hoja de vida.

Todo proceso cuando se presenta como falta reiterativa debe quedar por escrito en la hoja de vida respaldado con la firma del estudiante, el acudiente y la docente o grupo de docentes. Se observa que en primera instancia la escuela no sólo demanda por parte del niño o niña que comete la falta un compromiso que lo lleve a autovalorar la gravedad de la falta sino también a autoevaluar su actitud, desconociendo que la mediación es un proceso que exige de parte del “agresor” o protagonista del conflicto un esfuerzo de diálogo interno que puede ser más fácil cuando hay un sujeto mediador que lo posibilite.

Conclusiones

1. La pervivencia de políticas y prácticas educativas y pedagógicas con pretensiones de regular, controlar y modelar los comportamientos, sentires y modos de relacionamiento de niños y niñas con normativas formuladas sin su participación, sin considerar su pensamiento, voluntad, deseos, historias y perspectivas reduce inevitablemente las posibilidades de construcción de autonomía y autocuidado de los sujetos, y por tanto de capacidades para establecer interacciones sociales más responsables con el cuidado de los otros.
2. Las políticas educativas dominantes que, formuladas sin la participación de los actores educativos, han colocado un énfasis en la formación de competencias en capital humano para la economía de mercado, han llevado a la escuela a un olvido o desinterés por la vida misma de los sujetos que la constituyen y por la potencialidad que trae considerar la complejidad de la existencia en la formación humana. De tal modo que ni la condición humana ni la convivencia social ocupan lugares relevantes en los propósitos educativos de la escuela contemporánea.
3. Las debilidades en la formación humana, social y política y en las capacidades para la comunicación y el cuidado de los otros que tienen algunos docentes favorece el proceso de deshumanización al que asistimos en la escuela básica o formal. La ausencia del diálogo, del tiempo para los otros, de la sensibilidad para sentir el dolor de los otros, son evidencias cotidianas en una escuela acosada por las demandas de calidad y el engañoso discurso que sustenta su significado.
4. Las posibilidades de vinculación directa de los niños y niñas con la naturaleza, favorece la construcción de convivencia democrática y dialógica y contribuye a un redimensionamiento de las concepciones y prácticas en torno a la comunicación y el trato humano y social. La experiencia identificada en la investigación demuestra como la disposición de infraestructura y espacio para el cultivo de plantas y la manutención de animales de granja, ayuda a la generación de prácticas de convivencia y a la potenciación del diálogo cordial entre niñas y niños. De otro lado las concepciones de convivencia se amplifican hacia concepciones que involucran no sólo la necesidad de pensar la relación entre los seres humanos sino también entre éstos y la naturaleza o la tierra.
5. Los conflictos y las formas de comunicación y trato entre los niños y niñas, muestran de un lado las tensiones propias en sus relaciones e intercambios, que pueden repetirse en diversos contextos, pero también las singularidades de los modos de constitución subjetiva de niños y niñas que habitan realidades sociales y familiares específicas. El condicionamiento que ejerce la vida y las relaciones familiares en las actitudes de los niños con mayor aptitud para producir tensiones, malestar y conflictos entre sus compañeros, es bastante manifiesto en la institución escolar. Familias que maltratan, no dialogan, gritan, o tienen múltiples conflictos de convivencia tienen una fuerte influencia en los niños y niñas que agreden y hacen matoneo a los otros.

Las dificultades que tiene la escuela para atender y comprender la diversidad y complejidad de los sujetos y sus subjetividades, así como para tramitar democráticamente los conflictos, impide a su vez la formación de capacidades en los sujetos para gestionar de manera autónoma y responsable sus contradicciones y diferencias.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Focault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.

Ghiso, A. (1998). Pistas para reconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar.

En: *Convivencia escolar, enfoques y experiencias*. Pregón. Medellín

Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme

Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Salazar. (2011). *Componente pedagógico- didáctico*. Bogotá: UNAD.

Viscardi, N. (2013). *Gramáticas de la convivencia*. Uruguay, Editorial Mosca.

III. ARTICULOS INDIVIDUALES

Artículo individual: “Tejiendo relaciones: Una interacción entre niños y niñas de una escuela”.

Ángela María Gaviria Vargas

Artículo individual: “Recreo escolar: Escenario donde se tejen, aprenden y viven experiencias de convivencia” Nelsy Amanda Guzmán Barrero

Artículo Individual: “La ética del cuidado: Un aporte a la convivencia escolar” Olga Lucía Mesa Hincapié

Artículo individual: “Tras el potencial educativo del conflicto escolar” Paula Andrea Rendón Sánchez

ARTÍCULOS INDIVIDUALES

IV. TEJIENDO RELACIONES: una interacción entre niños y niñas de la escuela⁵

Participante

Ángela María Gaviria Vargas

⁵Artículo presentado para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE- Universidad de Manizales, 2015. Asesora: Gloria Elena Román Betancur.

Resumen

Las diferentes formas de interacción que surgen entre los niños y niñas en etapa escolar, son de gran importancia en el ámbito formativo. Hablar de relaciones entre géneros e iguales, es hablar de aspectos claves para conocerse, entablar una relación de amistad, compañerismo y convivencia, lo anterior con el fin de diferenciar las relaciones de los niños y niñas durante las experiencias que se configuran en un escenario escolar y donde interactúan cotidianamente los estudiantes. Es tomarse el tiempo para observar todo lo que realizan diariamente, lo que comparten, dicen, juegan, comen, ese compartir experiencias escolares, aprendizajes, acciones, enojos, roses, como también el contacto y expresiones que hacen parte de un mundo lleno de sentimientos donde se expresan distintos momentos como decir palabras agradables o herir la susceptibilidad del otro, las cuales hacen parte del sujeto al interactuar con los demás.

Ante las inmensas problemáticas que tiene la sociedad, cada vez más los sujetos se adecuan o adaptan a una sociedad que paulatinamente se torna más difícil por los enormes problemas que se presentan y donde surgen actos de intolerancia, agresiones físicas, verbales y muchos más actos que tenemos que vivir indirecta o directamente y donde los estudiantes están expuestos a ver, escuchar y en ocasiones aprender a convivir en estos ambientes que luego se ven reflejados en la escuela.

Palabras claves: contacto, relaciones, niños, niñas, escuela

Abstract

The aim of this article is to get knowledge about the relationships between children along of the experiences that take place in a scene where different school agents interact daily. Moreover it tells about the relationships that children builds at school, on their daily activities, when they share school experiences such as learning, actions, anger, as well as the contact or expressions that make part of a world full of feelings where different happy events are communicated; for instance, say nice things or hurt someone's susceptibility and unlike thoughts; all of them are part of the person at the moment of interact with everyone else, establish a relationship, have contact with other person or empathize, set up a dialogue, a game, a learning, when someone socialize with other one, having in mind different feelings and behaviors that need to be handled and fix a problem between them.

Even though it's true that in the school scope we should find a nice and healthy weather to coexist, we realize that it isn't always this way, because sometimes there are situations that broke the harmony and the cooperation between the people that make part of the educative institution and, this way, make very difficult to carry out the teaching-learning process in the better way.

Keywords: contact, relationships, children, school

Introducción

“Creo que una de las mejores cosas que podemos experimentar en la vida, hombres y mujeres, es la belleza en nuestras relaciones, aun cuando esté salpicada, de vez en cuando, de desacuerdos que simplemente comprueban que somos personas”.

(Freire, 2005)

Por naturaleza el ser humano siente la necesidad de relacionarse e interactuar con los demás, dando origen a nuevas opiniones, puntos de vista, interpretaciones, lo cual lo conduce a una interacción que lo lleva en ocasiones a conflictos de intereses y es allí donde debe explorar formas o maneras de compenetrarse con las distintas personas sea de su mismo género o no, para así crear normas o pautas que van a regir y controlar el comportamiento con las demás personas en todos los ámbitos y que desembocará en nuevas conductas productos de esas relaciones.

Uno de los espacios que siempre se ha caracterizado y ha estado en nuestras mentes por tener un ambiente sano, armónico y alegre ha sido la escuela, allí donde aparentemente todo es felicidad, pero que en ocasiones no se alcanza a observar que todo es diferente y que esa diferencia hace que se acabe la armonía entre quienes conforman e integran la Comunidad Educativa, los niños y las niñas. Así pues, esas relaciones se empiezan a tejer desde ese contacto e interacción con el otro, cuando cuida de sí y de los demás, cuando se dan soluciones acertadas para resolver conflictos y más aún cuando el maestro es asertivo y tiene claro formar individuos íntegros para una sociedad.

En los grados preescolar y primero, edades promedio de 4 a 6 años, los niños y niñas le dan importancia al juego con otros, pero prefieren amistades del mismo sexo. En el juego aprenden reglas y normas, pero les da dificultad cuando enfrentan pérdidas, no hay tolerancia y esto lleva frecuentemente a episodios de quejas. Hacen un esfuerzo por compartir los juguetes, útiles, cooperan entre sí y son sensibles a los sentimientos, a pesar de su estado de egocentrismo normal para la edad. Existe curiosidad por su identidad sexual, se puede observar casos en los baños de exploración a nivel de genitales de ambos sexos primando la curiosidad. A nivel de

sentimientos tanto niños como niñas los expresan abiertamente: la tristeza, alegría, miedo y rabia. Los niños pueden manifestar comportamientos de mayor impulsividad y agresividad para llamar la atención, mientras que las niñas pueden recurrir más fácilmente al llanto y queja.

En los grados segundo y tercero continúa la preferencia por relacionarse con compañeros de su mismo sexo, pero le da importancia a estar incluido en un grupo y tiene identificadas sus amistades. La relación con los otros se basa en modales y de ahí que juzguen el comportamiento de otros compañeros con base a lo que no es permitido. Expresan las niñas frases como: “Profesora mire lo que está haciendo ese niño”. Mientras que los niños no son tan observadores de lo que hacen las niñas, se interesan más por sus actividades y juegos. A nivel general están en la edad de agrandar a maestros, padres y adultos. Tanto niños como niñas en sus juegos y sus relaciones de amistad y compañerismo muestran que son alegres, extrovertidos y abiertos. En las actividades que demandan retos les gusta competir a ambos géneros entre sí. Cuando se presenta un conflicto entre ambos y se llegan a acuerdos a través del diálogo se prestan fácilmente para perdonar y continuar normalmente.

En los grados cuarto y quinto, edades entre los 9 y 11 años aproximadamente, el afecto y aprecio por los compañeros se hace constante; tanto el niño como la niña se empiezan a desprender más del adulto y se integra al grupo, al cual le da gran importancia en el centro de su vida social. Existe la tendencia de llamar la atención de los otros. Tanto niños como niñas son muy sensibles a la opinión de los compañeros. Por ello se le debe dar importancia a los apodosos que afectan la autoestima de ambos. Hay mayor comprensión de sus roles, normas y necesidades. Tanto niños como niñas manejan actitudes individualistas sacando provecho a sus intereses. Los niños tienen mayor control de sus actos e impulsos y las niñas reflejan más ternura y solidaridad. En cuanto a las emociones van madurando ambos en el control de la rabia y tristeza, se hacen menos llorones e impulsivos. En cuanto a la sexualidad tienen claridad de su identidad como niño o niña.

El componente de la familia y escuela a nivel social juega un papel importante de direccionamiento y modelo para los niños y niñas, ya que ambos aprenden de lo que observan, escuchan y viven en la cotidianidad del día a día, reflejando en su comportamiento y relaciones

rasgos de los adultos, en su forma de hablar, caminar, interactuar con el otro, compartir y solucionar los problemas. Hoy por ejemplo no se observa tan marcados los diferentes intereses de género, las niñas se interesan por jugar fútbol y los niños por desarrollar el arte y aprender a cocinar.

Debemos entender que el “niño moderno ha llegado a un mundo en el que se puede experimentar sin límites una vida llena de posibilidades, aunque las posibilidades no son, sin duda, las mismas para todos. Sin embargo, incluso los niños que crecen en situaciones de pobreza, desempleo juvenil, drogadicción, prostitución, violencia, crimen y otros peligros de la vida actual, son capaces de experimentar una cierta libertad de elección y expectativas en la vida”. (Manen, 1991, p. 18)

Por otra parte, los niños y niñas en la realización de diferentes prácticas escolares, adquieren nuevos roles que los conduce a escalar posiciones de liderazgo mientras se relacionan y disputan con sus compañeros. Esto conlleva a que vayan tejiendo relaciones de amistad, compañerismo, travesura o rivalidad y en el mayor de los casos, tal vez para algunos sean una actitud correcta, como para otros sea incorrecta o indiferente. De no lograr ser tolerante en dichas habilidades, se verá o se sentirá inferior por no considerarse competente o capaz de competir a nivel escolar en las diferentes actividades durante sus años de formación.

Es aquí, donde las relaciones interpersonales de los estudiantes lo va ubicando en un sitio de comparaciones con los otros estudiantes y donde empieza a marcarse esas diferencias de las que se habla cuando se hace referencia a ese status o identidad que lo hace distinto de los demás, sobre todo cuando en el transcurrir del tiempo el estudiante va interactuando con sus compañeros y ellos conocen su origen, familia y lugar de procedencia.

Y parte de esa vida es la que los niños llevan, desde el momento en que ingresan y empiezan el proceso de interacción con sus compañeros, quienes también comienzan a recorrer un camino de exploración e intercambio, donde se va marcando esa diferencia a nivel social, y más aún cuando detectan a ese compañero débil, callado, tímido, es ahí cuando surgen los incipientes problemas que comienzan con los sobrenombres, apodos que los van diferenciando de los otros niños, aunque esto es inevitable, hay que aclarar que si bien algunos apodos son

“buenos” o mejor no son destructivos, como por ejemplo el “mazo” de la clase, el “nerdo” del salón, la “bonita” entre otros, pero si podemos decir que hay otros que son ofensivos y crean malestar promoviendo el Bullying. En palabras de Manen 1991: “crecen en un mundo incierto, un mundo con demasiados valores y objetivos conflictivos; esto puede suponer que los niños se dejen llevar por estilos de vida destructivos” (p. 19).

Todas estas manifestaciones de comportamiento de los educandos en algunos casos traen un origen, el de sus familias; es decir una mirada sobre los comportamientos de los niños y niñas, que no traen un único precedente de historias familiares que los matizan para su interacción escolar. Además de otros contextos que también son educadores y que permean de manera directa la cadena de valores, actitudes y concepciones con las cuales el niño o la niña llegan a la escuela, estos contextos son el barrio, la ciudad, los medios de comunicación, las instituciones, etc. Por ello, los repertorios de convivencia que se tienen implican su apropiación de fuerzas sociales más amplias que solo la casa o la escuela tienen.

Ahora, estos contextos de desarrollo de los niños y niñas y sus repertorios y experiencias de convivencia, no se dan necesariamente desde la relación clásica y por tanto dual entre familia y escuela las cuales crearon unos patrones de conducta y unos hábitos que van a regir parte de su destino durante el trasegar de sus vidas. La familia como base y núcleo de la sociedad es la encargada de orientar y canalizar los principios y valores para formar personas de bien, pero lastimosamente hoy en día son muy pocas las familias muy bien conformadas, llamadas tradicionales donde el respeto, el diálogo y la unión prevalecen. En este sentido, las familias que transmiten mayor permisividad, mayor desigualdad en el trato entre niños y niñas, están en un alto riesgo de propiciar intolerancia, falta de amor propio, indiferencia frente al dolor, violencia intrafamiliar, baja autoestima y acrecentar más el número de familias disfuncionales. En palabras de Cuervo (2009):

“La familia influye en el desarrollo socio-afectivo del niño, ya que los modelos, valores, normas, roles y habilidades se aprenden durante el período de la infancia, la cual está relacionada con el manejo y resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, entre otras, es importante identificar la influencia de la familia y de los estilos y pautas de crianza, además de identificar factores de riesgo y problemas, como familias

disfuncionales las cuales van a desencadenar en dificultades al relacionarse con los demás” (p. 2).

Otro aspecto, importante por resaltar es la formación académica de los padres, pues este aspecto es relevante porque idealiza como quieren ver a sus hijos en un futuro. En ocasiones solo ven en sus hijos el futuro de ellos y de la familia, encontrándose entonces con frases como: “estudie para que sea alguien en la vida”, “estudie para que tenga una vida mejor”, “estudie para que consiga plata” o “estudie para que no sea bruto como su papá”, entre otras expresiones que predisponen la mente del niño en la necesidad de utilizar la escuela como un medio para sobrevivir y no como un lugar de aprendizaje y formación para la vida. En palabras de Freire: “condición de ese binomio familia y escuela que necesita la educación de los niños” (Freire, 2005).

Diferencias de géneros, cambios de actitud o la agresión como solidaridad.

“El género se constituye como una de las relaciones estructurales que sitúan al individuo en el mundo y determina a lo largo de su vida, oportunidades, elecciones, trayectorias, vivencias, lugares e intereses. En realidad, las diferencias de género son construcciones sociales que acontecen a lo largo de la vida y que pueden ser cambiadas, hecho que no acontece con las diferencias biológicas”. (Butler, 1999, p. 137)

Los niños y niñas vienen de un entorno familiar con comportamientos adecuados e inadecuados, de los cuales algunos han sido afectados por este fenómeno y lo anteponen en el más frágil hiriendo sus sentimientos o su autoestima, con el objetivo de amedrentar, intimidar y someter emocionalmente a la víctima con miras a obtener algún resultado favorable, dando lugar a diferentes manifestaciones: agresiones físicas o verbales, trato discriminatorio, objeto de burla, frases insultantes.

“La influencia no evoca necesariamente la imagen de las relaciones causa-efecto; más bien, la influencia es algo que se comunica entre personas que interactúan entre sí. La experiencia de la influencia es algo que sufrimos, que ocurre, que tiene lugar y, por consiguiente, hablamos sobre las influencias del espíritu de la época, del mundo, del

afecto humano y de la intimidad, o simplemente de compartir y vivir juntos". (Manen, 1998, p. 32).

Para hacer visible el entremado de las relaciones entre los niños y las niñas en la escuela, es importante observar el comportamiento y entender como tejen las relaciones de género. En muchas ocasiones dentro de estas relaciones se presentan rivalidades, disputas de poder, mentiras, controversias que hacen que se vayan perfilando los diferentes grupos. En la escuela podemos apreciar grupos muy cerrados de niños que solo comparten ellos y que hacen difícil que otro compañero se integre, ya sea porque no sabe jugar o simplemente no reúne el perfil que tiene el grupo. Por otra parte, se pueden apreciar grupos de solo niñas, donde sus relaciones se tejen a través del juego delicado, sutil y un diálogo pausado y abierto a la ampliación del grupo. Otros grupos en cambio son mixtos y abiertos a compartir con todos los niños y niñas que lleguen y lo conformen, no hay condiciones, un día pueden ser dos integrantes, otros día tres o cinco y sus relaciones no pasan de ser momentáneas y de compartir un espacio, juguete, lugar o diálogo. Y en una última instancia, se puede apreciar los niños o niñas solitarios, escasamente comparten sus emociones, juegos, van de grupo en grupo o por lo general terminan sentados solos apreciando lo que hacen o dicen sus compañeros.

Modo de decir las cosas, igual a agresión física o verbal.

Uno de los problemas de mayor preocupación en la escuela son los conflictos, la agresión verbal y física, los apodos, la intimidación y la falta del cuidado de sí y del otro. Estos problemas ocurren repetidamente a tal punto que las relaciones entre los niños y niñas se ven afectadas. Sin embargo no todos los estudiantes reconocen este actuar, algunos manifiestan seguir justificando la violencia y el interés por alcanzar el poder e indisponer al otro. Estas relaciones para que se articulen necesitan de varios elementos especiales como el diálogo, escuchar y cuidar al otro, con el fin de que haya una combinación, entre los niños -niñas y sus distintos roles, para así lograr tener una interacción abierta, amena y asertiva en los momentos de convivencia y de compartir.

Por otra parte, las relaciones de amistad entre los niños y niñas desaparecen por instantes, mantienen el contacto, perduran y se destacan durante momentos cuando interactúan

entre sí, dependiendo de las actividades del aula de clase si son grupales, llamativas o de juego. Estos ambientes influyen demasiado en la tranquilidad de los niños y niñas, al punto de bajar la ansiedad y agresividad porque durante estos espacio comparten más libre y espontáneamente.

Cada niño busca la manera de sentirse importante y aceptado por los demás, cuyo encuentro o contacto ayuda a su proceso de integración, logrando que los estudiantes se identifiquen con sus compañeros.

Según Ghiso y Ospina (2010), citando a Larrosa (2003) afirman:

“Empequeñecer al otro apoderarse de sus cosas, ejercer un poder que permita someterlo y quitarle su autonomía, además de darle una lección de dominación “para que aprenda”. Esta manera de relacionarse con el otro, da cuenta de un modo de construcción de lo social, en el que se reconocen, replican, legitiman y naturalizan los motivos, sentidos y acciones de intimidación, acoso y maltrato entre escolares, como uno de los modos habituales de interacción entre pares en las instituciones educativas” (p. 87).

Para entender estos momentos de intimidación, cotidianamente en la escuela se escuchan expresiones como: le están pegando, lo “cascaron”, y en términos más grotescos y triviales como los manejan los niños de ahora, lo terapiaron⁶. Fenómenos que en ocasiones son individuales y otros colectivos. Ahora, en diferentes casos, se escuchan insultos, expresiones de “boba”, “estúpida” “tonta”; amenazas, ¡huy le pegaron!, ¡lo cascaron!, sin olvidar los apodos⁷ y tortugazos⁸. Hablar de estas relaciones de intimidación, es hablar que el agresor se siente pleno, lo disfruta, mientras que el agredido se vuelve tímido, al punto que su autoestima es débil sintiéndose acosado por sus compañeros, llegando entonces al “daño físico mudo”, silencioso.

Al hablar de un contacto adecuado en las relaciones de los niños y las niñas, se está hablando de actos que llevan al menor a buscar la manera de adaptarse a ese entorno donde se

⁶ Término utilizado en los barrios populares, para decir que el que no se maneja como los del bando quieren, le pegan o lo agreden

⁷ Nombre que refiere a un defecto o característica distintiva de una persona

⁸ Acto que realizan los estudiantes para intimidar al otro

relacionan. Esa forma de llegar al otro de manera autónoma, lo hace independiente y le facilita la interacción con los demás. Su comportamiento y reacción como ser humano salta los obstáculos para lograr las relaciones, el contacto y la interacción con los demás.

En la escuela se marcan las diferencias sociales.

A la escuela llegan estudiantes de todas las regiones, son aceptados pese a su situación de mal trato familiar, violencia, conflicto armado o falta de oportunidades para su estudio, lo que los hace distintos a los demás, pero que al incluirlos e integrarlos adquieren elementos para relacionarse mejor dentro de la comunidad escolar. Estos estudiantes en medio de toda su situación vivenciada buscan oportunidades y soluciones donde sean aceptados y puedan llevar a cabo buenas relaciones con sus compañeros.

Así mismo, varios niños y niñas traen consigo secuelas de la violencia vivida, del abandono de sus padres, o del abandono emocional, ya que si bien viven con ellos, son despreocupados y creen que con solo dar lo básico es suficiente, esto sin desconocer a aquellos que son dejados a merced de la calle y que en la escuela se comportan como ellos quieren, sin importar que allí se convive con otros compañeros de su misma edad que también están en proceso de formación.

Punto clave de interacción y relación, alumnos, padres y profesores.

El compromiso de los docentes y padres de familia para con los niños y niñas es muy importante, son los partícipes principales en la formación de cada sujeto y donde se canaliza y orienta el rumbo del proceso de formación. Para lo anterior, las afirmaciones de Freire (2005) y Manen (1998), dan cuenta de todo lo expuesto cuando hacen referencia al compromiso y complemento entre la familia y las Instituciones Educativas para la formación del estudiante. Además de la entrega del docente para buscar un “contacto” casi que directo para tener más “tacto” con los estudiantes y hacer parte de su proceso de formación preparatoria en lo académico y como personas, para que su inexperiencia no los lleve al desvío de su conducta por culpa de los obstáculos que encontrará en su recorrido. Por último, la importancia de los docentes en acompañar el proceso donde tejen las relaciones los niños y niñas en la escuela y las

estrategias para la prevención del riesgo como el abuso o maltrato, son claves en la formación del sujeto. Cuando se tejen relaciones se construye un futuro, sello que siempre estará inmerso en las mentes de los protagonistas que tejen esas relaciones y cuyo producto final es el cuidado de sí y del otro, el diálogo asertivo y aprender a convivir sanamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner. (1979). *Teoría ecológica, las redes sociales en el modelo ecológico de desarrollo humano*. España: Editorial Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia Murcia.
- Butler, J. (1996). *El devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura)*. México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México y Paidó
- Butler, J. (1999). *El género en disputa el feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós.
- Cuervo, A. (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. En: Revista Fundación Universitaria Los Libertadores. Recuperado el (06) de (agosto) de (2015) de http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_10/vol.6no.1/articulo_8.pdf.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: SigloXXI.
- Ghiso, M. y Ospina, Y. (2003). Naturalización de la intimidación entre escolares. Un modo de construir lo social. En: *Revista latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 133. Recuperado el (26) de (mayo) de (2015) de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000100025&script=sci_arttext
- Larrosa, J. (2003). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Buenos Aires: Editorial home sapiens
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El concepto de la pedagogía*. Barcelona: Iaedición.
- Manen, M. (1998). *El tono*. Barcelona: Paidós.
- Monjas, M. y González, B. (Directoras). (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. (s.l.): Centro de Investigación y Documentación Educativa - C.I.D.E.

V. RECREO ESCOLAR: ESCENARIO DONDE SE TEJEN, APRENDEN Y VIVEN
EXPERIENCIAS DE CONVIVENCIA⁹

Artículo individual

Participante:

Nelsy Amanda Guzmán Barrero

⁹Artículo presentado para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE- Universidad de Manizales, 2015. Asesora: Gloria Elena Román Betancur

Resumen

Este artículo identifica grosso modo como el recreo escolar ha venido siendo objeto de reflexiones pedagógicas, visto desde un lugar alternativo de socialización donde también se dan aprendizajes y no solo desde la formación tradicional donde prima las competencias de tipo cognitivo y procedimentales sino vinculando en ellas la importancia de las competencias actitudinales que desde el ser permiten establecer acciones éticas para la convivencia entre pares. Para iniciar se presenta un acercamiento al concepto de recreo escolar, su motricidad, su espacio formativo para el desarrollo social de los niños y niñas, sus juegos y la manera como es vista la convivencia escolar en las formas de interacción que surgen en la relación con el otro. Se hará un recuento acerca de su historia, además de reflexionar más en detalle como el recreo escolar es visto en el espacio escolar, en el ambiente de aprendizaje, en el tiempo escolar y cómo es interpretado a la luz de un elemento constitutivo de la cotidianidad escolar: la convivencia.

Este artículo se derivó de la investigación “Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede Primaria- Municipio de Itagüí” y dónde el recreo escolar es fundamental en el desarrollo de la convivencia escolar, como espacio de formación en el que se favorecen las interacciones entre los estudiantes, porque es en este espacio en el que se aprenden y se viven experiencias de convivencia. Este artículo sirve de insumo para generar reflexiones en los espacios educativos alrededor del recreo, puesto que se hace necesario replantear la concepción y ampliar la mirada que en la actualidad se tiene acerca del mismo

Palabras clave: recreo Escolar - Convivencia escolar - Juego- Espacio- Cuidado de sí- Conflicto- Tramite de conflictos.

Abstract

The first part of this article refers to the biography available to identify research that has been done in the last two decades on the topic of schoolyard literature, this in order to provide a more detailed and interesting overview about this topic. In the introductory part of an approach to the concept of school recess, their motor skills, their training space for personal and social development of children, their games and how school life is seen in the forms of interaction that arise occurs in relation to the other. Therefore, we will talk of the schoolyard as stage entertainment: its structure, phases and stages of development, with a view from its protagonists, supporting actors and spectators and how the playground is interpreted in the light of a constitutive element of everyday life school: coexistence, allowing reflection regarding the educational and pedagogical recess meaning and concepts that students and teachers have on this; Moreover, looking at the schoolyard as a play space and play values acquired in this valuable and enjoyable moment of relaxation, friendly and loving socialization, conflict and conflict resolution. That is, give to recess the training position, socializing and construction of subjectivities that it owns.

This article is derived from the research "Experiences of coexistence among children of School Maria Jesus Mejia Primary section- Itagui municipality" and where the school break is essential in the development of school life, as in the training space that interactions between students are propitious, because in this space students really learn how to live in society as individuals responsible for the decisions they make. This article serves as an input to generate reflections in educational spaces around the school recess, since it is necessary to rethink the design and broader perspective which currently has about it.

Keywords: School break recess, playground - school life - Space-self care, Games-Conflict-solving difficulties

Introducción

“Es en ese lugar (patio de recreo) transitorio donde pasamos buena parte de nuestra vida profesional y consecuentemente más conocemos de la escuela”. (Pavía, 2005, p. 2).

Hablar de recreo escolar es hablar de los recuerdos, experiencias, vivencias, juegos, golpes, llantos que un adulto tiene de su etapa de infancia. Así mismo es hablar de uno de los escenarios preferidos por el niño y la niña, su lugar mágico, donde le da plena libertad a su cuerpo y donde muchos adultos no entienden por qué de ese desenfreno, de ese movimiento, de ese juego brusco, lleno de sudor, falta de respiración o tal vez de un momento para estar completamente quieto, solo y con una mirada perdida. Locke (1693) plantea en uno de sus manuscritos:

“No puede haber recreo escolar sin deleite, el cual no siempre depende de la razón, sino más a menudo del capricho, debiendo permitir que los niños no sólo se diviertan, sino que lo hagan a su modo, de una manera libre, abierta, espontánea, donde le dan rienda suelta a su cuerpo acompañado de juegos libres” (p. 98).

El término recreo escolar¹⁰ hace referencia a la acción de recrearse (divertirse). Proviene del latín recreare, capacidad para crear o producir algo nuevo de manera divertida, alegre y placentera. Es un periodo de tiempo que en la jornada escolar, se concede a los niños para descansar o jugar, lo cual supone la suspensión de las clases. Hablar de recreo escolar es hablar de recreación, distracción, diversión, entretenimiento, pasatiempo y juego. En esta misma línea Pellegrini, (1993) define el recreo escolar como: “Un rato de descanso para los niños, típicamente fuera del edificio” (p. 51). Por lo anterior, este tiempo es un momento tan valioso para los niños y niñas porque expresan una mayor libertad para saber qué hacer, con quién estar y hasta qué comer.

¹⁰ Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2001).

Una de las historias más grandes que se construye en una Institución Educativa es el recreo escolar, como espacio y tiempo dedicado al descanso, a la diversión del niño y de la niña, dentro de la cotidianidad. El estudiante viene de una rutina de clase, de atender a las diferentes áreas del conocimiento, regidas por un tiempo delimitado y donde el recreo escolar se convierte en un esperado momento que se configura como escenario propio del estudiante pasando este a ser protagonista, puesto que él es actor y director de todo lo que sucede a su alrededor. El lugar o espacio para el recreo puede pasar desapercibido para los estudiantes, pues para ellos lo más importante en ese momento es compartir, jugar, comer, reír o tal vez llorar. Pero, ¿quién no recuerda momentos inolvidables en el recreo escolar?; estos momentos estarán por siempre en nuestros corazones, en ocasiones y tal vez cuando hay reuniones de compañeros los temas a dialogar y a recordar son estos: las travesuras, los juegos, las disputas; porque fue allí donde se aprendió a convivir, a conocer al otro y cuidar del otro.

Dentro del recreo escolar, la motricidad cobra especial relevancia, como vivencia de la corporeidad, pues el niño se relaciona, se comunica, juega, se expresa, vive, siente y adquiere una libertad controlada, que le facilita desarrollar su verdadera personalidad y darse a conocer tal como es, en forma integral; dotando de funcionalidad a los aprendizajes adquiridos en diferentes ámbitos, contextos escolares y no escolares. El recreo escolar se constituye como un ambiente de aprendizaje escolar, donde el espacio y los materiales, contextualizan las posibilidades de desarrollo de las diferentes manifestaciones de la motricidad.

Bajo la mirada del recreo como un espacio formativo importante para el desarrollo social de los niños y niñas, es importante hablar sobre el juego y la convivencia escolar, las formas de interacción que surgen en la relación con el otro, con el cuidado de sí y el influjo de éstas en la construcción de la convivencia escolar, permitiendo entonces un acercamiento a la realidad que viven los niños y las niñas durante el recreo escolar y que muchas veces pasan desapercibidas porque no se enmarcan dentro del contexto pedagógico que creemos únicamente importante como lo es al interior del aula.

Lamentablemente el recreo escolar no es visto como un escenario donde se tejen relaciones de convivencia, sino que ha sido un tema olvidado para la formación de los

estudiantes, pese a ser un tiempo y espacio de la cotidianidad escolar y en vez de ser parte de la formación y construcción de sociabilidad y subjetividades, pasa a ser un espacio suspendido en el tiempo hasta que nuevamente con el sonar del timbre recomienza la verdadera función escolar de la enseñanza y aprendizaje. Todo lo anterior, conlleva a volver la mirada hacia el recreo escolar y visibilizarlo como un espacio de formación en y para la convivencia.

La actualidad muestra que el recreo escolar es un espacio de violencia, des-encuentro y diferencias, se percibe lo bueno y lo malo en el actuar de los estudiantes. En ocasiones, los descansos parecieran una batalla de nunca acabar, unos corren, los otros gritan, se caen, lloran, se empujan, predominan los juegos bruscos, es como si salieran a un campo de batalla. Lo importante aquí es reflexionar y mirar como estos espacios del recreo escolar y sus protagonistas se permean y se sensibilizan para cambiar y convertirlos en territorios de paz, de sana convivencia, en espacios de aprendizaje, de cuidar del otro y de sí, de distribuir las responsabilidades en el trato con los demás, en fomentar sentimientos de colaboración, tolerancia e inclusión, es un desafío realizable pero arduo. Por otra parte, el juego mejora la comunicación, fortalece los vínculos, generan participación, distribuye el poder de decisión, permite vivenciar, eleva la autoestima, favorece la creatividad, genera autonomía. En este sentido y mirando desde esta óptica, interesante sería crear espacios lúdicos pero con un solo objetivo: apostarle a la formación integral, es decir transformar ese juego brusco y agresivo en vivencias de solidaridad, respeto, compromiso, cuidado de sí y del otro, en aprender a escuchar, a respetar opiniones y puntos de vista diferentes al de cada uno, es decir que en este espacio se refleje, se vivencie y se sienta la sana convivencia. En síntesis, un espacio como el recreo escolar se puede construir como un momento del cuidado de sí y del otro entre los estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia.

La historia del recreo escolar es la historia de la escuela.

Comprender lo que sucede en el recreo escolar no es tan fácil, todos tenemos recuerdos e historias que contar y recordar en ese espacio-tiempo de la escuela. La intención es dar a conocer por qué surge la necesidad de ubicar en la escuela el recreo escolar, dentro de unos horarios y lugares establecidos que dan forma e identidad al mismo. Inevitablemente hay que

conocer el devenir histórico para poder entender la importancia del recreo escolar en la escuela, lo que pasa allí y las experiencias de convivencia de los niños y niñas.

Esto significa que la escuela es la oficina en la que los jóvenes se forman en la virtud, esto es, el locus o taller donde los discípulos aprenden y el preceptor o maestro enseña, los unos sentados en los bancos y éste en la cátedra. Allí, también, entre muros, las jóvenes almas son castigadas con la férula y el látigo si se distraen o se muestran petulantes o negligentes. (Comenio, 1631, p. 67)

Los pedagogos griegos fueron los primeros en implementar los recreos escolares después de las clases que impartían, pues consideraban que, después del esfuerzo mental realizado por los estudiantes, era necesario que ellos realizaran actividades que vinieran a contribuir con el logro del equilibrio orgánico, así como el desarrollo de valores éticos y culturales. Luego del proceso de descanso, consideraban que los niños se verían beneficiados en la asimilación de las diferentes disciplinas. Para los griegos, el recreo escolar era considerado como un descanso voluntario siguiente al proceso de aprendizaje, donde tenían tiempo para actividades como la adoración a sus dioses y encuentro consigo mismo. Esto dio origen al *Skholè* cuyo significado etimológico era cesar o parar, sinónimo de no hacer nada y abrir la posibilidad de disfrutar de un estado de paz. Más adelante, Roma denominó *Otium* al descanso griego y lo convirtió en diversión para todos. En la Edad Media, el placer fue visualizado como pecado y las actividades recreativas fueron dominadas por la religión, siendo el trabajo la actividad primordial durante esta época.

Durante el Renacimiento, el accionar pedagógico marcó un hito importante, al impulsar el respeto por la libertad, autonomía, actividad y vitalidad del niño. Los pedagogos retomaron la necesidad y la importancia del juego, del recreo escolar, de las actividades recreativas y artísticas, para el proceso educativo y el entretenimiento de la población en general. Pedagogos como Rabelais, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel se dieron a la tarea de resaltar la importancia de la actividad lúdica en los procesos educativos (Luzuriaga, 1973). Según Bentham, (1979): “Los recreos escolares fueron establecidos para romper la sucesión de clases y el estudiante debía permanecer pasivamente, evitando así su fatiga” (p. 89).

Estas ideas sobre educación natural y el desarrollo espontáneo de la infancia, fueron adoptadas desde Pestalozzi a Fröbel, de Key a Nelly (Escolano, 2000) y desarrolladas a lo largo de los siglos XIX y XX. La escuela, como arquitectura de la Educación Nueva arranca a finales del siglo XIX, con modelos más flexibles, higienistas, incluso estéticos, gracias a las contribuciones de las ciencias humanas y pedagógicas. Viñao, (1993) menciona: “La escuela Fröbeliana, adquieren gran relevancia los espacios no edificados de la escuela y la necesidad de su distribución según funciones y usos: educación física, juegos, jardinería, agricultura, esparcimiento o recreo escolar, zonas de transición, protección y acceso” (p. 94). Estos juegos no alcanzan la importancia para ser incluidos en el currículo, y se realizarían durante dos horas fuera del tiempo escolar en forma de recreos escolares y diversiones. El motivo por el que las actividades físicas se ubicaran fuera del horario lectivo, es precisamente porque no eran consideradas con carácter compensatorio o complementario de la actividad intelectual, ni de la inmovilidad que suponían los aprendizajes escolares.

Para Pestalozzi, lo físico y lo intelectual deben ir juntos en el proceso educativo, apoyados en métodos activos. Por su parte, Froebel consideraba necesario integrar el juego dentro del ámbito escolar, para llevar a cabo actividades lúdicas, como parte del proceso de aprendizaje. Así mismo, para Herbart y Froebel, el juego planeado debía ser utilizado en el proceso de aprendizaje; por tanto, el niño debía aprender jugando.

Durante la década de 1880, el discurso pedagógico higienista cobra especial relevancia, a través del movimiento renovador de la Escuela Nueva, el recreo escolar y las vacaciones sirven como antídoto contra la fatiga. Los diferentes estudios sobre las relaciones entre esfuerzo y fatiga aportaban datos sobre el conocimiento de la fatiga intelectual, y por tanto, posibilitaban determinar la duración de las clases, el lugar de los recreos escolares y el orden de las materias.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se plantea la necesidad de reducción de horas y la introducción de recreos escolares y ejercicios físicos compensatorios del trabajo intelectual. Estos durarían unos veinte minutos, reduciéndose para los niños más pequeños a

diez o quince minutos y ampliándose para los mayores hasta treinta y treinta y cinco minutos, en la mitad de la jornada (mañana y tarde).

A medida que la sociedad se fue modernizando, el tiempo educativo se fue homogeneizando, tendiendo a ser igual para todos los niños, en todos los lugares (urbano y rural) y a todos los niveles; sin embargo en la actualidad nos planteamos como innovar ese tiempo escolar, qué hacer para que estos tiempos sean aprovechados al máximo por los estudiantes y no se conviertan en verdaderos campos de batalla, donde no se reconoce con facilidad si están jugando o se están agrediendo entre ellos.

Recreo como espacio escolar

El recreo escolar es un espacio y un ambiente que los niños experimentan y realizan actividades placenteras, elegidas libremente por ellos. Estas actividades permiten enriquecer su vida mediante la satisfacción de ciertas necesidades básicas, tanto individuales como colectivas.

La vida de los niños es jugar, y juegan por instinto, por una fuerza interna que les obliga a moverse, a manipular, gatear, ponerse de pie, andar, prólogos del juego y del deporte que los disciplinan y permiten el disfrute pleno de su libertad de movimiento. El juego se convierte así, en un elemento educativo que permite el desarrollo físico, el desenvolvimiento psicológico, la socialización y el desarrollo espiritual. (Calero, 2003, p. 21)

Hoy, el recreo escolar es la actividad más querida y la más esperada por los estudiantes, es un espacio pedagógico cuyo fin es brindar a los niños y niñas un descanso necesario luego de una intensidad académica, con el único propósito de que el proceso de enseñanza aprendizaje sean más enriquecedor y productivo. El juego es el momento cuando el estudiante descarga las tensiones que provocan las intensas jornadas de trabajo y se visualiza como el espacio de recuperación de fuerzas para la realización de nuevas tareas.

Recreo escolar: Ambiente de aprendizaje

El juego podría convertirse en un espacio recreativo, que permita vivir experiencias que procuren promover la amistad y el orgullo de pertenecer al grupo de pares. Jarrett, (2000) afirman: “La característica más obvia del recreo escolar es la constitución de un descanso en la rutina diaria escolar. El tiempo dedicado al juego y a la actividad física (aprendizaje activo) durante el recreo escolar mejora el aprendizaje global del estudiante (cognitivo, motriz, afectivo, social)” (pp. 12-13). Por otra parte (Waichman, 2000) toma como referencia la recreación:

Se entiende por recreo escolar aquel tiempo libre, en que los niños se divierten, juegan, eligen sus actividades y hacen lo que quieren¹¹, en el cual los maestros, por lo general no participan. Este ambiente de libertad y autonomía les posibilita poner en práctica todos los aprendizajes que han adquirido en el aula, comprobando la verdadera funcionalidad de los mismos. La función es recrear, entendida como volver a crear, se hace significativa y permite al niño desarrollar nuevas propuestas para el juego, desde la creatividad. Canaliza el desarrollo de las capacidades motrices del estudiante, la socialización, la comprensión y la puesta en práctica de la capacidad creadora, en definitiva, enriquecerse pedagógicamente. El recreo escolar se convierte en tiempo de actividad recreativa, autónoma, autogestionada. (p. 176)

Si consideramos el recreo como un escenario posibilitador de aprendizajes significativos y funcionales entendemos que éste debe de favorecer el desarrollo de capacidades y habilidades motrices desde la libertad. El niño se convierte así en el constructor de sus propios aprendizajes, a través del juego, el cual genera diferentes experiencias de convivencia y vivencias en un entorno escolar.

El recreo como tiempo escolar

El descanso pedagógico o recreo escolar ha sido motivo de múltiples reflexiones. En ellas han intervenido reconocidas autoridades e instituciones que a través de la experiencia y de

¹¹Querer no es siempre poder, por lo que en cada Institución Educativa se establecen unas normas para el desarrollo del mismo, presentes en el Reglamento o Manual de Convivencia.

la investigación han encontrado en el tiempo del recreo escolar o descanso pedagógico un espacio de gran utilidad para el desarrollo de los procesos formativos de los estudiantes. El profesor Diego Armando Jaramillo, en su documento "El recreo: escenario de mundos posibles" habla del descanso como un espacio de libertad y de encuentro con los sueños, es decir en el recreo se es lo que se quiere ser y lo que se sueña ser.

En palabras de Jarrett, (2000): "El recreo escolar supone la única oportunidad que tienen algunos niños para participar en interacciones sociales con otros niños relacionándose libremente. Además es un tiempo valioso para que los docentes pueden observar los comportamientos sociales de los niños" (p. 108). Por otra parte (Hartle, 1994) afirma. "El recreo escolar debe pasar a ser un espacio donde se convine el juego, lo lúdico, la recreación, la expresión, la comunicación, la experiencia y la interacción social (p. 78).

Al observar un descanso en cualquier Institución Educativa, los niños no paran de moverse, saltar, correr, llorar, empujarse, jugar, gritar, reír y hablar. El juego es lo que les ocupa en ese momento. Si algo es muy significativo es el recreo. Allí pasan diferentes manifestaciones motrices en tan corto plazo, es bastante importante acercarnos a este escenario para poder comprender lo que en él sucede. Una de las mayores preocupaciones y lo más observado, criticado e interpretado por los docentes es "el desorden e indisciplina", pero no se toman el tiempo para reflexionar que allí, en ese escenario es lugar para tejer, aprender y vivir experiencias de convivencia. Por tal razón, la convivencia escolar en este espacio es de suma importancia porque el niño reclama en su recreo ser reconocido, ser tenido en cuenta, ser visibilizado, ser partícipe de lo que en la escuela se genera; allí durante el recreo escolar, él expone sus juegos y hace a sus iguales partícipes, desarrolla su expresión corporal, poniendo de manifiesto todo su ingenio y su imaginación.

A lo largo de la jornada el estudiante está en clase, recibe explicaciones, organizan los contenidos, realiza actividades dentro de la clase, estudia y dispone de un tiempo de descanso, este tiempo es tan importante como el utilizado en tareas académicas. (Viñas, 1997) plantea: "El recreo es un momento básico para mejorar el clima ambiental. Aparte de su utilidad para la disminución de la fatiga, es un momento privilegiado para recomponer ritmos y realizar

socialización” (p. 86). Estos periodos a los que se ve sometido el niño en las aulas deben de ser compensado con otros momentos como lo es el recreo escolar. Entonces, importante retomar la concepción del tiempo en el recreo como el *Kairos*, el cual es un acontecimiento, siendo la situación la que lo produce; desde el juego, la interacción, el momento de la lúdica. Es por tanto un tiempo de la presencia y de la experiencia. Por ello, no es el tiempo *Chronos* objetivado, fragmentado y manipulable que supone la organización escolar de contenidos y asignaturas, el *kairos* es un tiempo que cobra significado por los cuerpos que lo vivencian y desde lo que allí surge como acontecimiento ético y pedagógico en el encuentro con otros cuerpos

El recreo escolar como escenario de ocio

Cualquiera de nosotros sería capaz de reconstruir su historia escolar con una mirada inteligente y prospectiva en forma de relato o aventura, en las que probablemente encontraríamos en las escenas de recreo vivido a lo largo de los años de escolarización. Ese espacio y tiempo permanece en nuestro recuerdo, formando parte, de alguna manera de nuestra historia.

El recreo escolar como escenario de ocio, hace referencia al lugar en el que ocurre o se desarrolla un suceso, hecho que tiene que ver con lo educativo, de forma genérica y con lo escolar, de manera específica. Además, no solamente el lugar justifica lo que allí sucede, sino que es el conjunto de circunstancias que rodean a una persona (sociales, motrices, afectivas, cognitivas, entre otras) las que condicionan el acontecer diario de un patio de una escuela.

Interesante comprender que la lúdica como dimensión del ser humano en su desarrollo, como experiencia de disfrute, creatividad, goce y placer que en el contexto del recreo son vivenciados por unos cuerpos que son plurales y desde los cuales surge el juego como posibilidad de acción y comunicación. De esta manera, la lúdica está más próxima a la categoría de la experiencia que se quiere asignar al recreo escolar. A diferencia del ocio, que podría verse más atribuido al tiempo libre el cual debe ser aprovechado bien sea para jugar, comer, conversar, pero que siempre es designado por un “otro” que en los tiempos escolares puede regularlo tanto desde el espacio como desde su tiempo.

Al recreo escolar, como hecho educativo debe dársele una gran importancia a dos aspectos: el tiempo y el espacio. En el tiempo, porque la verdadera filosofía del recreo escolar, debe transmitirse a todas las edades, en cualquier momento del día, en la jornada escolar, en las actividades de la vida del ser humano, a las materias del currículo, a la dinámica escolar, a los hábitos de la familia, a los valores sociales, entre otros; en el espacio porque no se debe circunscribir el ámbito de la Institución, sino que éste debe romper las barreras y prolongarse al entorno, a la comunidad y a la ciudad. Estas nuevas relaciones entre espacio y tiempo dan origen a escenarios de ocio, donde se entrelaza lo real, lo virtual, lo tradicional y lo alternativo. En este escenario socializador llamado recreo escolar, cuyos actores principales son los niños y las niñas emergen diferentes tipos de prácticas y experiencias de convivencia.

El recreo escolar se desarrolla en un espacio dentro de la escuela, eso es innegable. El término Recreo está más asociado al lugar donde se lleva a cabo, el patio¹², que a las actividades que se desarrollan en el mismo. Salir al patio, en la mayoría de los casos, es salir al recreo escolar o a la clase de Educación Física. Las acciones de los niños en estos espacios, menos marcados por la intervención del maestro, acostumbran a producirse de forma espontánea, variando la estrategia de ocupación, las relaciones entre individuos y la interacción con el propio espacio. Es en estas circunstancias cuando el niño se manifiesta como verdadero protagonista de la escuela Larraz (1988) afirma: “La personalidad se estructura en el espacio, entidad donde va a fundirse y a organizarse los aspectos motores, afectivos e intelectuales de la personalidad” (p. 3).

Por otra parte, el tiempo es una construcción social creada por el ser humano. Esta dimensión va unida al espacio. Pensar en el tiempo, en relación con ese aprendizaje, supone mucho más que el tiempo que el estudiante pasa en el aula. La calidad de aprendizaje se distribuye por un contexto que va más allá de la escuela. Todo aprendizaje ocurre en una coordenada histórica específica.

El tiempo como recurso es limitado, nos obliga a aprovecharlo de la mejor forma posible, desde una vertiente globalizadora, de las personas, así como de la organización del mismo. El

¹² Espacio cerrado con paredes, mallas, que en las casas y otros edificios se suele dejar al descubierto.

tiempo está presente en la vida de la escuela, con sus divisiones y sus usos. El recreo, como tal, se halla claramente unido a un periodo temporal, el tiempo libre, pero dentro de la escuela durante aproximadamente 30 minutos diarios, los estudiantes desarrollan diferentes tipos de prácticas (entre ellas motricidad), en el lugar destinado para ello, el patio de recreo.

Este tiempo escolar está sometido a una serie de factores tales como: la edad de los estudiantes (los más pequeños disfrutan de más tiempo de recreo y de juego que los mayores); la escasa importancia desde el punto de vista educativo, por lo que en ocasiones, se recorta e incluso se anula, bien por motivos académicos, derivados de una falta de tiempo, bien por refuerzos o simplemente como castigo se congela el descanso (no juegan, sólo pueden caminar o estar sentados comiendo, hablando, ir a la cafetería, al refrigerio o al baño) perdiéndose así la calidad del recreo, de descansar, de liberarse del tiempo del aula y de recargar energías para volver.

Estructura del recreo: fases y momentos de su desarrollo

Un primer momento está centrado en que la mayoría de Instituciones Educativas el recreo escolar inicia y termina con una señal acústica, timbre o campana. Significa que ha terminado el trabajo del aula y que inicia el tiempo de descanso, llamado recreo escolar. Inmediatamente las expresiones de la cara de los estudiantes cambian se toman sonrientes, por momentos parece que los salones, pasillos y demás espacios fueran a explotar de gritos, empujones, aglomeraciones, manoteos, carreras, entre otros. En la mente del estudiante: “Vamos, no hay tiempo que perder”. Luego de permanecer en el aula por un buen tiempo (tres horas y más), es motivo para salir a los espacios exteriores del Colegio. Hay ganas de jugar, de moverse, de relacionarse, de comer, de ir al baño y de comunicarse.

Aprender a convivir en el recreo escolar es estimular el diálogo, la imaginación, el intercambio, promulgar la participación y la sana convivencia. Un recreo escolar soñado es donde los estudiantes como docentes creen espacios para escuchar al otro, cuidar de sí y del otro, aprendan a compartir y respetar al otro, logrando espacios de convivencia sana, reduciendo comportamientos inadecuados como la agresión física y verbal, los apodos, el poder, los juegos

bruscos y el desorden y aumente el sentido de aprender a convivir con el otro, a cuidar del otro y escuchar al otro.

Un segundo momento inicia cuando las diferentes manifestaciones lúdicas y recreativas se entremezclan con las expresivas y comunicativas. Se da paso al hecho de jugar, de compartir opiniones, de solucionar conflictos o de iniciar conflictos. Muchas veces no es muy visible si están jugando o están peleando, aparecen los juegos bruscos, las zancadillas, los empujones, las caídas con o sin intención, las rivalidades, nadie quiere perder, todos son concentrados, buscan estrategias, aprovechando así el tiempo del recreo escolar. Aparecen quienes lideran los juegos durante el recreo escolar, dan las pautas, lideran los grupos y en ocasiones apartan a los compañeros cuando no saben jugar o no son capaces de mostrar resultados.

Un tercer momento se acerca, el fin del recreo escolar, todos lo perciben, lo saben, pero el juego está en su máximo apogeo, es hora de ir terminando. Suena el timbre, el recreo escolar ha finalizado. Comienza una nueva batalla campal, todos corren para sus aulas, en ocasiones hacer la fila para poder ingresar. Ese tiempo que transcurre desde que suena el timbre hasta que se accede de nuevo a lo académico, significa compartir las experiencias de convivencia vividas en ese corto pero intenso espacio de juego. Retornar a la normalidad académica no es tarea fácil. El fin del recreo ha llegado, se activan las clases, los estudiantes van sudando, en ocasiones el uniforme sucio, sedientos, cansados y en muchas ocasiones desmotivados para ingresar a clase.

Lo anterior, distingue con claridad los tres momentos del recreo escolar: la salida al patio, el desarrollo de la acción o juego y la culminación del recreo escolar. Estos tres momentos atienden a la normatividad establecida por la Institución. Estas fases suceden en el recreo escolar, a su vez cada una de ellas tiene la función y el sentido con la que los protagonistas (estudiantes) la viven. Nadie podría imaginarse un horario sin recreo. Forma parte del ritual de la escuela, permanece inalterable con el paso de los años. Todos vivimos un recreo escolar como algo valioso e importante en la etapa escolar, el timbre también hace parte de ese ritual de la escuela porque genera pautas, hábitos, significados, lugares, formas de actuar, funciones y delimita el tiempo de los maestros y de los estudiantes. Es decir, se trata de un objeto que al

sonar regula la jornada escolar bien sea jugar en caso del recreo escolar o aprender en el caso del aula.

El recreo es algo que todos conocemos porque lo hemos vivido. Sin embargo, no se percibe de la misma forma cuando uno es niño (protagonista), que cuando se es maestro (actor secundario) o como padre o madre de familia (espectador), que se limita a compartir las aventuras del recreo escolar que sus hijos les cuentan.

Los protagonistas del recreo: los estudiantes

Todos hemos pasado por una jornada escolar, hemos tenido la posibilidad de vivir el recreo escolar. Incluso recordamos con alegría o con tristezas momentos y vivencias que allí ocurrieron, era un momento “mágico”. Es un momento de experiencias, así como lo que piensan de ellas y el sentido que les dan. Para los protagonistas del recreo escolar es un lugar especial e incluso deseado, lo asocian con el juego, les parece divertido estar en el patio, jugando, dialogando, en movimiento y en contacto con el exterior. Es evidente que para los protagonistas la clase y el recreo escolar son culturas diferentes, incluso contrapuestas. La elección no es nada complicado.

El recreo toma un valor importante, tanto que reside en poder hacer libremente lo que quiera (dentro de unas pautas establecidas externamente), elegir a qué jugar y con quién, incluso dónde. Aunque haya maestros realizando vigilancia, no se dice lo que hay que hacer en cada momento, permitiendo cierta libertad. La relevancia de lo que se hace en el recreo escolar aparece contrapuesto con lo que hace en el aula, definido por el valor que el maestro les transmite implícitamente y el estudiante interioriza. En el aula está todo dirigido, no tiene opción a elegir, a hacer lo que quiera, ni con quién, ni el qué. Se rige por lo formal, lo curricular, por la obligación, donde el maestro se presenta como alguien que controla y exige su aprendizaje, que posteriormente tendrá el estudiante que demostrar con exámenes y actividades grupales e individuales. Sin embargo, en el recreo escolar no existe ninguna de esas premisas (contenidos, exámenes, profesores).

Por otra parte, si no hay cancha de fútbol los estudiantes acondicionan un espacio que no importa su tamaño, pero que lo adecúan para jugar fútbol en el caso de los hombres y le dan un valor tan real que en ocasiones pareciera se estuviese estar jugando una final de las grandes ligas. Con lo anterior es importante resaltar cómo los niños (hombres), conciben el recreo escolar como un espacio para jugar fútbol, como actividad preferida y principal en su repertorio de juegos. Los amigos durante el recreo escolar son muy significativos, el valor que le otorgan a la amistad, como condicionante de la práctica en el recreo escolar tiene que ver con los amigos con quien comparte el momento del juego. No es muy significativo sólo “jugar a” sino “jugar con”. Por último, la expresividad juega un papel muy importante durante el recreo escolar; las sonrisas, reflejan felicidad, diversión y alegría, son sentimientos que en este caso identifican el recreo escolar. Este momento es importante para los estudiantes, les hace felices, porque es algo vivido en libertad.

Los actores secundarios del recreo: los maestros

Los maestros forman parte del escenario del recreo escolar, pasan a ser los actores secundarios. El recreo escolar forma parte de su horario laboral, de allí que es un espacio para que los actores secundarios estén cumpliendo sus funciones como vigilar, velar por el orden, la disciplina y el control. Este cambio de actividad supone una rutina distinta a la del aula. Pasear el patio, observar a los estudiantes, orientarles en las actividades, mediar en los conflictos y perseverar su seguridad, son las funciones que debe cumplir un maestro durante este tiempo.

Los maestros conciben el recreo escolar de los estudiantes como algo necesario, es un descanso ante una larga jornada continuada, donde descongestionarse y airearse de las clases del aula, descargando las tensiones acumuladas, recuperando así la energía para volver al aula. Sin embargo, el jugar, la diversión, la búsqueda de su propio aprendizaje, y la relación con los demás corresponden a un segundo plano o carente de utilidad académica, ya que cuando se alude a la duración del mismo, todos coinciden en señalar que no puede durar más de lo estipulado (treinta minutos), aludiendo a razones de descontrol, falta de concentración y de orden después en el aula.

A pesar de lo anterior, los actores secundarios (profesores) son conscientes de que los niños aprovechan ese tiempo para jugar “a tope”, desde acciones que tienen que ver con el juego libre y espontáneo al deporte, como organización más normatizada del juego. El papel que desempeña el maestro durante el recreo escolar es vigilar y que el estudiante cumpla ciertas normas o parámetros durante el mismo, ya que consideran que es un tiempo a su libre disposición y no, un proceso de enseñanza- aprendizaje dirigido por ellos.

Los espectadores del recreo: los padres de familia

Importante tener en cuenta a los espectadores, entre ellos a los Padres de Familia, acerca de lo que viven sus hijos (niñas- niños), día a día, durante el recreo escolar. Muchas de las vivencias de los estudiantes durante el recreo escolar, son motivo de conversación e intercambio en las relaciones entre padres- madres e hijos. Consideran el recreo escolar como una forma de descansar, relajarse, desconectarse mentalmente, para volver al aula y terminar la jornada, prestar más atención, rendir mejor y dar mayor utilidad en las últimas horas. Los padres de familia en cuanto a las actividades que llevan a cabo, piensan que la principal es jugar con otros niños, compañeros, amigos y donde el fútbol en el caso de los hombres es el preferido. Sin dejar a un lado actividades como comer y relacionarse. Es así como el juego se convierte de esta manera, en algo positivo en lo que ocupar su tiempo libre en la escuela, lo cual es valorado por los padres- madres, pero no más allá de lo que la diversión les puede generar.

El juego en el recreo escolar

Un recreo escolar contiene infinidad de actividades que los niños le dan identidad propia: el juego, es lo que más llama la atención. Lugar se convierte en una actividad tan importante que se olvidan de comer, de ir al baño o tal vez realizar una tarea inconclusa. Es por eso que el recreo es el tiempo de juego por excelencia dentro de la escuela. Es un momento extraordinario para los niños, los juegos surgen de la nada, no importa el espacio, en ocasiones no necesitan del balón, juegan sin material o en ocasiones usan las tapas o tarros de gaseosa para improvisar sus juegos. Lo anterior, conlleva a buscar esa gran diferencia entre los juegos de las niñas y los

niños, los valores que allí se tejen, la cooperación, la participación y la creatividad que se ponen de manifiesto durante el recreo escolar.

Un hecho indiscutible es que el niño juega en el recreo, pero lo es más aún la condición en la que se realiza: la libertad. Jugar libremente, poder elegir, crear, pero que se ve condicionado por varios factores como: el espacio, las normas y hasta las nuevas tecnologías. Los diferentes juegos que se llevan a cabo en el recreo escolar, se suceden de forma cotidiana, permaneciendo casi invariables con el paso de los años; pareciera ser un espiral, unos juegos van dando paso a otros, hasta volver al punto de partida. El juego espontáneo, simbólico, el tradicional o el deportivo se manifiesta como un legado de juego en el recreo escolar y para todos hay la gran diversidad de opciones e intereses. En el juego del recreo escolar, el estudiante muestra como su capacidad para ser creativo sobrepasa la innovación espontánea, nos enseña que en la puesta en escena del juego utiliza procesos de acción y reflexión de forma espontánea, donde está presente el diálogo, el consenso, el acuerdo, los conflictos, la solución de conflictos y sobre lo anterior se tejen un sinnúmero de significados. Cabe mencionar que el carácter del juego para el desarrollo humano de los niños y niñas, donde más que una actividad placentera, se constituye en un medio de autoexpresión, de aprendizaje espontáneo y mediador de la convivencia, así el juego comporta unos principios de relacionamiento con los otros. Allí desde las situaciones de juego, se le da a los otros un lugar ético desde las actitudes y las expresiones recíprocas derivadas de ellas, por ello el sinnúmero de significados del juego se sostiene en que siempre será posibilidad y experiencias de un mundo simbólico compartido con pares

Todo lo anterior, conlleva a concluir que el recreo escolar es fundamental en el desarrollo de la convivencia escolar, como espacio de formación, de resolución de conflictos, de cuidado de sí y del otro, en el que se favorecen las interacciones entre los estudiantes, porque es en este espacio en el que se aprende a convivir con el otro, a escucharlo, a intercambiar juegos, opiniones y puntos de vista muy diferentes. El recreo escolar y su convivencia generan reflexionar porque se hace necesario replantear la concepción y ampliar la mirada que en la actualidad se tiene. Sin embargo, los problemas actuales de la escuela, tales como la convivencia, la formación ciudadana, la violencia, hacen volver la mirada hacia el recreo como un espacio constitutivo de la formación en y para la convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bentham, J. (1979). *El panóptico*. Madrid: La Piqueta.
- Calero, M. (2003). *Educación jugando*. México: Alfaomega.
- Comenio, J. A. (1631). *La Escuela Materna*. (s.l.): (s.n.)
- Donzelot, J. (1981). *Espacio cerrado, trabajo y moralización*. Madrid: La Piqueta.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García, M. (1999). *Escena de juego con escolares*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Hartle, y otros (1994). *Outdoor play: a window on socialcognitive development*. Estados Unidos: Dimensions.
- Jarrett, M. y. (2000). *What research says about the need for recess*. (s.l.): American Press.
- Komensky, J. A. (1970). *Orbis sensualium pictus*. Ciudad: Praha. Académica.
- Larraz, A. (1988). El acondicionamiento de zonas de juego para niños. En: *Apuntes de Educación Física*, 13, 3-6.
- Locke, J. (1693). *Educación copys 93*. Ciudad: Manuscrito Biblioteca Bodleian.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación* (La Lectura y Rafael Lasaleta, trad.). Madrid: Akal. (Obra original publicada en 1693).
- Luzuriaga, L. (1973). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Martínez, L. F. (2002). Los significados de la motricidad en el recreo como caleidoscopio de la Educación del ocio en la escuela, (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. España.
- Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad vigilada: un lugar emblemático, territorio de pluralidad*. Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Pellegrini, S. (1993). *Relations between children's playground and classroom behavior*. New York: British Journal of Educational Psychology.
- Viñao, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar. En: *Revista historia de la educación*, 12-13, 1993-1994
- Viñas, J. D. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Waichman, P. (2000). *Tiempo libre y recreación*. Bilbao: Kinesis.

VI. LA ÉTICA DEL CUIDADO: un aporte a la convivencia escolar¹³

Artículo individual

Participante:

Olga Lucía Mesa Hincapié

¹³ Artículo presentado para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE- Universidad de Manizales, 2015. Asesora: Gloria Elena Román Betancur

Resumen

Afirma el biólogo Humberto Maturana que nos hacemos humanos en el amor y en el lenguaje. En el encuentro, al cuidar del otro y buscar el bienestar común nos hacemos humanos. La democracia patriarcal reduce posibilidades de hacernos humanos, el otro es negado para la afirmación del yo individual. Lo humano es realizable en una cultura matrística, amorosa, acogedora, en ésta el cuidado de sí es condición para que el sujeto pueda ocuparse del otro, ello exige un sujeto de pensamiento y crítica, dispuesto a la transformación, capaz de narrarse; así se prepara éticamente para sentir el sufrimiento del otro. La convivencia es realidad inmanente y cotidiana que puede contribuir a potenciar la vida de los otros acogiendo su diferencia. Formar en la comprensión de la condición humana, en la capacidad de cuidar de sí y de los otros es hoy la gran tarea de la escuela. Este artículo sugiere una interpretación de cómo las prácticas del cuidado aportan a la convivencia, a un devenir más humanizado y al desarrollo de la autonomía intelectual y moral de los sujetos.

Palabras clave: condición humana, ética, cuidado de sí, cuidado del otro, convivencia, escuela.

Abstract

Says biologist Humberto Maturana that we become human in love and the language. At the meeting with others, to care of them and seek the common welfare we do humans by ourselves. The patriarchal democracy reduces chances of to become humans, the other is denied in order to have an affirmation of the "I" individual. The human is possible in a matristic culture, loving, welcoming, in this culture it is necessary a condition about the care of oneself, in order to the person take care or deal with the other, it requires a subject of critical and thinking, willing to the transformation, able to narrate by him/herself; in this way it is ethically prepared to feel the suffering of others. Coexistence is immanent and daily reality that can help to enhance the lives of other accepting their differences. Educate in understanding of the human condition, inability to care for themselves and others is today the great task of the school. This article suggests an interpretation of how care practices contribute to the coexistence, to a becoming more humanized and the development of intellectual and moral autonomy of the subjects.

Keywords: human condition, ethical, caring for oneself and caring for others, coexistence, school.

Introducción

“Si no me conozco ni a mí mismo ni al mundo en que vivo, mi libertad se estrellará una y otra vez contra lo necesario”.
(Savater, 1991)

Este artículo sugiere la reafirmación de la condición humana como una realización colectiva, en convivencia, donde cada sujeto se ocupe de sí para poder cuidar de los otros en una relación que provocaría mayor libertad y un mejor encuentro entre humanos. A este propósito la escuela puede contribuir de manera preponderante y decidida si transforma la comprensión de los sujetos y los considera como seres vivos cuya humanidad se define en el estar juntos, el cuidar de los otros, si propende por el bienestar común y considera al otro como un legítimo otro.

Las declaraciones que se enuncian pueden sonar como lugares comunes que no encuentran asidero fácilmente en la vida cotidiana, pero precisamente es su repetición la ratificación de una necesidad actual y una intencionalidad central en la vida escolar. ¿Qué tanto la escuela se hace cargo de la educación de los niños y las niñas al acercarse a ellos para acogerlos y brindarles hospitalidad, asumirlos como otros legítimos, reconocerlos en su condición humana y como sujetos educativos con pensamiento, memoria y sensibilidad?

La ética del cuidado en la escuela supone una ética del cuidado de sí, en este sentido los docentes tienen una responsabilidad, más que moral, ética. Dicha responsabilidad exige de reflexividad, respeto y saber, de tal modo que permita entender la condición humana pero también que la *potencie*.

La escuela contradice en muchas de sus prácticas el propósito fundamental de ser lugar de acogida, lugar de aprendizaje de la convivencia y de preparación para la vida colectiva en contextos múltiples, con una pluralidad y diversidad de sujetos, perspectivas y sentidos de espacio y tiempo. El ser humano como sujeto de pensamiento, acción y sensibilidad ha sido desplazado para promover y preparar al sujeto productivo, pragmático, realizador de sus propósitos individuales. La escuela es un mecanismo robusto de la reproducción de la cultura

patriarcal, no forma para cuidar de sí y los otros, forma para responder a fines egoístas y para competir con los otros.

Al reafirmar la importancia del cuidado de sí, del pensarse y ocuparse de la propia condición humana y de los otros en el camino de formación que tiene a cargo la escuela, se toma distancia de la función encomendada por la sociedad de mercado a la escuela para proponer, junto con distintos pensadores contemporáneos, una educación de la natalidad que entendiendo la fragilidad humana se afirma en la novedad de la vida y por tanto en la necesidad de construir un mundo habitable para todos y para cada sujeto (Mélích F. B., 2000)

En la convivencia nos hacemos humanos

Hay dos rasgos que cultural y biológicamente nos definen como seres humanos: “el lenguaje y el amor”. Maturana (1999) de este último afirma que es connatural al ser humano. En el momento en que se establece el vínculo, el lazo afectivo, empieza la humanización. Así responde a la pregunta acerca de cuándo surge lo humano. Estas dos dimensiones son los rasgos fundamentales de la evolución humana que configuran a los seres humanos.

El amor es un modo de vivir, de estar juntos, de cuidar del otro sin importar quién sea, de buscar el bien común y de conservar la vida social. Es la acción que permite la convivencia y cercanía con otro. La biología del amor tiene que ver con el respeto mutuo en la medida en que se acepta al otro en la diferencia, en la medida en que el otro surge como un legítimo otro, es valioso y respetado como si ese otro fuera yo.

Aunque biológicamente somos homo sapiens, existimos como seres humanos en un espacio que se constituye en la relación con los demás. Así, nuestra ‘condición humana’ adquiere un sentido en la manera de relacionarse unos con otros en el mundo que vivimos. Esta forma particular de presencia en el mundo de la cultura como una red cerrada de conversaciones constituye un lenguaje. (Fuente, 1997)

La pregunta de Maturana por cómo se adquiere o aprende una cultura nos lleva a entender que la condición biológica es recíproca a la experiencia que brinda la cultura en la cual

se vive y de la cual se aprende. Esa experiencia permite incorporar no sólo saber y conocimiento sino también transformar, pensar y reflexionar para vivir éticamente, esto es, amorosamente, lo que es contrario a la cultura patriarcal que sustenta formas de exclusión, dominación o relación desigual entre las personas, entre hombres y mujeres.

En contradicción con la cultura patriarcal dominante estaría la cultura matrística, que se expresa en virtudes de colaboración, respeto mutuo, ternura, confianza y sensualidad. Esto supone entonces un dar, un cooperar, un construir en el sentido justo de la democracia. Ésta no se impone, como tampoco se impone el amor, ambas experiencias se generan por medio del acuerdo, el diálogo y el encuentro con el otro, lo cual quiere decir darle legitimidad a ese otro, hacerlo visible, darle un lugar. La democracia se construye en la diferencia y en la generación de proyectos comunes y colectivos que buscan el bien común como principio político y ético. La democracia, vista de esta manera, entonces, tiene un espíritu femenino pero en la experiencia histórica cercana la democracia la habita un espíritu patriarcal.

En la escuela la democracia se constituye como un ejercicio que responde a modelos y políticas orientadas por agentes económicos globales, el MEN¹⁴ y los entes territoriales, basados en competencias ciudadanas y en el ideal de una ciudadanía cívica obediente; los sujetos educativos aprenden los códigos morales y los significantes que multiplican el discurso políticamente correcto, sin criticarlos y sin asumir compromisos vitales con los sentidos profundos de la democracia. Los enunciados sancionatorios o aprobatorios de los comportamientos se basan en tales premisas y terminan reproduciendo relaciones autoritarias basadas en el miedo y la obligatoriedad más que en la corresponsabilidad como un estilo de vida que permita a los sujetos encontrar maneras diversas de convivir y construir relaciones.

En dirección de la crítica a la preponderancia cultural del código moral que obliga al sujeto sin que medie su consciencia y la consecuencia en la acción.

La ética es la respuesta a una interpelación que pone en cuestión el orden moral. Lo que nos convierte en humanos no es la obediencia a un código universal y absoluto, sino el

¹⁴ MEN: Ministerio de Educación Nacional de Colombia

reconocimiento de la radical vulnerabilidad de nuestra condición y el hecho de no poder eludir la demanda del dolor del otro. (Méliç J. C., 2010)

Para Duch, (2009) la ética es: “transgresión, salida de uno mismo para atender a las necesidades ajenas” (p. 179). El sentirse acogido y reconocido posibilita no sólo la construcción de lo humano sino también el aprendizaje de la experiencia y el fortalecimiento de actitudes éticas o como lo nombra Méliç, facilita cimentar un lenguaje ético. De tal modo que trascender el predominio del código moral hacia la postura ética en los sujetos, precisa de formar la capacidad de ponerse en relación para acoger cálidamente al otro y cooperar en la resolución de las necesidades propias del ser humano.

El vínculo afectivo que marca la familia se refleja en las interacciones de los niños y niñas en la escuela, así también su ausencia, de este modo la escuela debe promover la continuidad del vínculo para el caso de aquellos sin vínculos afectivos primarios o deficitarios, esto supone escucha receptiva de la voz y la palabra del otro en su contenido histórico; es decir comprensión de las condiciones subjetivas, particulares y propias en las que se desenvuelven los sujetos que se educan. La escuela ha de potenciar el habla y la expresión de todos y en especial de quien no ha nacido o crecido en el hogar como lugar de acogida, en otras palabras la escuela debe construir una pedagogía de la “responsividad” donde las relaciones de encuentro con el otro se fortalecen (González, 2010).

Para Duch y Méliç el actuar éticamente se caracteriza y se concibe:

...por dar pie a actitudes especialmente sensibles al padecimiento del otro. Formulado en positivo, puede admitirse que la ética tiene como objetivo la búsqueda de la felicidad del otro. Es evidente, entonces, que todo eso deriva en una “ética del símbolo” o, quizá mejor, una “patética del símbolo”. La ética simbólica consiste en la imposibilidad de quedarse inmóvil, recluso en sí mismo, ante el dolor del otro (Duch y Méliç, 2009, p. 177).

Traducida esta perspectiva ética en la escuela supondría que las demandas y voces de los niños y niñas son escuchadas, atendidas, consideradas parte de la reflexión colectiva sobre el

convivir en el espacio escolar; la escuela facilitaría espacios de reflexión en torno a los contenidos que se propone transmitir y abrigaría las narrativas que los sujetos educativos expresan de múltiples formas, aún las más silenciosas.

A la pregunta ¿cómo se llega a ser humano, se nace humano o lo humano es producto de un proceso de construcción? Savater dice que la palabra humano se constituye en un ideal y afirma que “Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la relación con los otros humanos se confirme definitivamente el primero” (Savater, 1991, p. 37). Es a partir entonces de estados de interacción como la especie humana gana o amplía su condición hacia lo humano, es decir, para hablar en términos de “humano demasiado humano”, se requiere de una fundamentación simbólica y esta se da por medio del lenguaje, la palabra que humaniza. Es a partir de esta construcción simbólica como ese bebé inicialmente biológico se constituye en un ser simbólico, un ser de lenguaje, un ser humano. Esta adquisición da posibilidad a otras vías de comunicación, aprendizaje y relación.

Por ello, la vida en relación no es un asunto de moral, es de ética y la ética invoca un movimiento constante de la conciencia frente al rostro del ser humano, rostro que es historia, es grito, es expresión de las profundidades del sujeto, de su mundo sensible y sentido, de sus emociones (Castro, 2001).

Ética, cuidado de sí, autonomía intelectual y moral

“Declaramos exentos de responsabilidades éticas, de compromisos filosóficos, de necesidades estéticas, de reacciones sensitivas es declararnos aves raras, monstruos irresponsables”. (Gaviria, 2000)

Quien cuida de sí mismo es capaz de cuidar de los otros. Este principio va más allá de un código moral y universal, tiene que ver con la forma de relacionarse consigo mismo y con los demás. El auto cuidarse como principio ético implica una mayor comprensión de lo que somos

como especie, entender lo vulnerable de la condición humana, sus aciertos, posibilidades, pero también sus limitaciones. El autocuidarse no significaría la adopción de códigos morales que de manera obligada se deben apropiarse y aplicar; la postura moral sometería a ello, mientras la ética supone una decisión consciente, comprensiva y autodeterminada del sujeto respecto a la responsabilidad de cuidar de sí para cuidar de los otros.

En esta dirección la ética a diferencia de la moral es una construcción que hace el sujeto respecto al significado del otro en su propio mundo. Una actitud ética pone en cuestión el orden moral y lo transgrede, deviene como práctica de la libertad, subyace en el sujeto como una actitud interior y reflexiva. Mélich, (2010) plantea: "...Y no hay ética alguna que "encaje" con los órdenes morales porque la ética es siempre una respuesta íntima mientras que la moral es pública" (p. 226).

La moral por su parte es aquello que se transmite y se afirma o consolida desde el mandato de reglas y valores que ayudan a la integración y estructuración social y colectiva, necesariamente da respuesta a los códigos sociales y está inmersa en un imaginario social como lo diría (Mélich, 2010, p. 227)

Para los griegos *el cuidado de sí* y *el ocuparse de uno mismo* se constituyó en un estilo de vida, que asumido como práctica ayudaría a la ciudad a funcionar bien, encontrando así su perpetuación. Es así como el cuidado de los otros no debe anteponerse al cuidado de sí, ya que el cuidado de sí es éticamente lo primero porque supone un saber sobre sí y de esta manera la comprensión del mundo, los otros y la sociedad.

El cuidado de sí implica de antemano una postura de orden ético, en tanto que pone al sujeto en una práctica reflexiva de la libertad y en esta medida le ayuda ampliar su relación con los otros. Como principio delfico el "*Conócete a ti mismo*" supone una práctica de la libertad no antecedida por valores morales de lo bueno, lo virtuoso o lo malo sino que es el sujeto quien se hace responsable del vivir con otros. Foucault (1996) afirma: "Al mismo tiempo, esta preocupación si bien no equivale a un cuidado de los otros, sí equivale al menos a una preocupación acerca de lo que será beneficioso para ellos" (p. 106). Eso que uno construye

como sujeto ha de beneficiar a un colectivo, comunidad o grupo social, es en este sentido como la ética toma su fundamento, en tanto que una acción particular garantice mayor posibilidad de vivir bella y amorosamente.

Vivir desde una experiencia ética es reconocer en el sujeto capacidades de autonomía, pensamiento, crítica y reflexividad. Un pensamiento inflexible, que aniquile o niegue diferentes vías de expresión, de posición ante el mundo y de relación, no puede más que negarse formas de conocimiento. Si bien, el conocimiento goza de una amplitud de saberes, el conocimiento ético se constituye en una necesidad vital para el afianzamiento de la convivencia, para que el ser humano pueda a la vez repensarse y replantearse su relación con los otros, la vida, su cuerpo y el mundo. En términos de Freire, (2007, p. 71) la educación en una sociedad dinámica ha de llevar a sus ciudadanos a la búsqueda de la verdad en la medida que ésta se permita escuchar, interrogar, cuestionar e investigar; cada una de estas prácticas transforma a sus sujetos en la búsqueda y experiencia común de la libertad. Una sociedad alfabetizada podrá permitirse cuestionar el poder, las posturas totalitaristas y negadoras de voluntades de saber; permitirá a la escuela salir del caparazón y esta afinar su conocimiento desde el reconocimiento o en beneficio de los sujetos que educa. Foucault afirma que:

Sin duda uno no puede cuidar de sí sin conocerse. El cuidado de sí es el conocimiento de sí - en un sentido Socrático – Platónico; pero es también el conocimiento de un cierto número de reglas de conductas o de principios que son a la vez verdades y prescripciones. El cuidado de sí supone hacer acopio de estas verdades: y es así como se ven ligadas a la ética y el juego de la verdad (Foucault, 1996, p. 100)

Este juego de verdad involucra la técnica del yo, en tanto ella implica el aprendizaje y transformación del sujeto en el desarrollo activo y coherente de ciertas habilidades y actitudes. El paso al desarrollo de la autonomía no solo está mediado por la razón o la capacidad intelectual de cada sujeto, sino que a su vez supone la existencia de unos sujetos mediadores para uno ocuparse de sí y que ayudan a su construcción. Son los maestros, el amigo, un consejero o guía quienes se constituirán en el medio esencial para que cada sujeto pueda develar la verdad que subyace en sí mismo, relación fundamentada por la razón y la intersubjetividad. Para poder establecer un diálogo con el otro se requiere poder establecer inicialmente un diálogo consigo

mismo. Así que esta verdad ha de conducirnos al reconocimiento de nuestro ser y desde ahí a la búsqueda de su perfección, en tanto se traduzca a belleza, estética, sensibilidad, espiritualidad; criterios básicos que aportan a la reflexividad y al encuentro íntimo del ser humano. Ese ethos se sostiene en las relaciones que podemos establecer con los otros y su interdependencia con el cuidado de sí como práctica constante.

Un sujeto puede alcanzar diversos niveles de autonomía, sin embargo existen dos de estos niveles que de una u otra forma abarcan los demás. Se trata como lo enunciamos inicialmente de la autonomía moral y la autonomía intelectual, elementos determinantes en el desarrollo de su personalidad y que competen en forma directa a las prácticas educativas tanto familiares como escolares.

La autonomía intelectual hace alusión a un proyecto de vida que avanza día a día en su consolidación y que se proyecta hacia el trabajo personal y voluntario en pos de la adquisición de conocimiento, lo cual nace gracias a una permanente pregunta por la vida que surge debido a nuestra condición de seres en falta y por ende deseantes. Ríos (1996) afirma: “Por sujeto autónomo intelectualmente podemos entender a quien posee una actitud activa frente al conocimiento y frente a la vida en general, abordando el conocimiento como un reto que se emprende con entusiasmo y curiosidad”.

La autonomía por lo tanto no es la independencia y la construcción en solitario, al contrario, se requiere de un otro para crecer en criterio, reflexión y discursividad, y es el uso de la razón el que nos da la posibilidad de la intercomunicación humana. Por su parte, Savater nos dice:

La palabra “autoridad” proviene etimológicamente del verbo latino augeo, que significa, entre otras cosas, hacer crecer. La paradoja de toda formación es que el yo responsable se fragua a partir de elecciones inducidas, por las que el sujeto aún no se responsabiliza. El aprendizaje del autocontrol se inicia con las órdenes e indicaciones de la madre, que el niño interioriza más tarde en una estructura psíquica dual que le hace a la vez emisor y receptor de órdenes, es decir, que aprende a mandarse a sí mismo obedeciendo a otros. (Savater, 1991 p. 64)

Este principio correlativo entre autoridad y moral da como resultado el ejercicio a juicio de la autonomía mediada por la razón. Mandarse a sí mismo necesariamente puede corresponder a un ejercicio del poder en términos de control y dominio a otros, o por el contrario en pos de poder para autodeterminarse en un lugar y reconocerse con otros.

Desde la perspectiva psicoanalítica, la escuela como eje socializador proyecta de una u otra forma dos de los orígenes del sentimiento de culpa, a los que Freud (1973) ha llamado: “miedo a la autoridad y el temor al súper-yo”. En su orden, el uno apunta a la renuncia de las pulsiones y el otro actúa como imagen de castigo. Por un lado, el temor de perder el amor de quien se ama y por el otro el sentimiento de culpabilidad que dictamina lo bueno y lo malo, es decir, lo moral del comportamiento humano. Estos dos principios convalidan una postura de orden moral, su alcance se empieza a establecer a partir de las primeras relaciones parentales que experimenta el bebé y en consecuencia en las futuras experiencias que exponen al sujeto al intercambio colectivo y en relación-con-otro, por ello la escuela y la familia se constituyen en los escenarios en donde tales principios se van configurando; pero a los que a su vez corresponde reflexionar y comprender de una manera más amplia, cómo desde su hacer frenan y anclan procesos que no le facilitan a los sujetos proyectar su vida, de estar en intimidad y ganar en conciencia.

El cuidado de sí no puede estar ligado a prácticas de dominio y control sobre el otro; éste no se impone por el contrario genera saber sobre sí e implica cultivarse en y desde diferentes direcciones.

Educar es hacerse cargo del otro al haber cuidado de sí

El ser humano...siempre necesita estructuras de acogida para situarse en medio del mundo y hallar los puntos de referencia elementales para desarrollar su proyecto vital. Francesc Torralba (Mélích O. &, 2011, p. 179)

Focault nos señala que el cuidado de sí se produce en la crítica de uno mismo, corrigiéndose para llegar a convertirse en lo que se habría debido ser y no se ha sido nunca, el cuidado de sí constituye un permanente mirarse y conocerse para acceder a una comprensión mayor de sí mismo en el mundo y de esta forma prepararse para ocuparse del otro cuando se expresa una intención política, pedagógica o erótica (Focault, 1996, p. 42). En términos de Mélich (2000) ocuparse de sí implicaría poder narrarse, poder empalabrarse y producir una voz desde el sujeto que se hace responsable de la propia historia, de su memoria. En la medida en que toda práctica pedagógica o educativa supone la existencia de una relación en que los sujetos se hacen cargo de su intercambio, interacción y comunicación, la labor que cada sujeto realiza para ocuparse de sí, es fundamental para la realización efectiva de la práctica pedagógica en tanto práctica comunicativa; aquí la palabra que pudiera circular es palabra ética.

Un maestro que se pregunte por el sentido ético desde la escuela o en su quehacer pedagógico, ha de interrogarse por cómo trabajar los problemas de convivencia que se gestan al interior de la institución, donde los miembros que la integran puedan ganar conciencia de las acciones y conflictos que en sus interacciones producen. Pensar en una postura ética desde la escuela, implica plantearse una visión que dimensione y reconozca los conflictos, el sentir, pensar y hacer de sus miembros, para mirarse así como institución integrada por múltiples identidades que buscan un objetivo común, sin excluir a ninguno de sus actores.

Asumir desde el espacio escolar que son posibles la contradicción y el conflicto, potencia la capacidad de pensarlos y tratarlos a través de metodologías de resolución o de mediación, y de la apertura de espacios de participación y comunicación, de esta forma el conflicto se puede traducir en expresión de sentidos de vida (Jaramillo D., 2001, p. 42) lo enuncian:

En sociedades como la nuestra donde el individualismo y el autoritarismo son las opciones de vida más comunes y los referentes de identificación más publicitados, la escuela ha de potenciar las subjetividades en tanto búsqueda de autonomía, del desarrollo de las capacidades críticas y creativas y de una afirmación del ser particular o del propio lugar, que se reconoce en interdependencia, diálogo y reciprocidad con otros y con el mundo. En el mismo sentido ha de preparar a sus integrantes para el respeto, reconocimiento y diálogo crítico con las diferencias.

Al ampliar la comprensión del-otro, las relaciones se hacen cada vez más humanas, con más posibilidades de vivir de acuerdo a ideales y búsquedas que generen interrogantes y expectativas esperanzadoras para la construcción del mismo ser humano. Interpretando a Mélich (2000), la ética y la pedagogía no pueden dejar de hacerse preguntas que intervienen con la vida misma, la existencia, el devenir y transcurrir de la humanidad. El pasado no sólo interviene la memoria de los pueblos, las naciones y personas que han padecido la experiencia dolorosa de la exclusión, la muerte, el desplazamiento, la guerra y el exterminio, sino la memoria de quienes estamos llamados a pensar, reflexionar e intervenir la historia misma. Estamos obligados a conocer ese pasado, reconocernos en la historia y reinventarla desde otros lugares del saber y sentir de la humanidad, un sentir necesariamente hospitalario, solidario, de respeto a la alteridad; lo que significaría en palabras de Gadamer “abrirse al otro” citado por (Mélich, O. &., 2011) en tanto se deja hablar por el otro. La atención al otro como lo expresan los autores es lo que permite “humanizar la civilidad”, es el paso a la acogida, la atención al llamado del otro con responsabilidad.

Una acción pedagógica tendría que demandar como base de sus reflexiones el fenómeno de la alteridad, para tener como centro de su acción el pensar y crear un mundo no totalitario (Mélich, F. B., 2000). Una educación capaz de actuar en libertad, una educación que se aventure a la novedad y a la capacidad del asombro para permitirse el cambio y dar lugar al encuentro de una experiencia ética.

(Mélich, F. B., 2000) contemplan la acción pedagógica como acción reflexiva que realiza prácticas educativas en función de la hospitalidad y el acogimiento, del reconocimiento de los sujetos en el encuentro de sus historias e intimidades, conmovidos por el asombro del saber histórico y éticamente humano; de este modo se configura una pedagogía de la memoria.

(Mélich, F. B., 2000) concibe la educación como acontecimiento ético, como una educación de la natalidad, es decir del encuentro con el otro, en tanto aparece como radical novedad de la contingencia de vivir la frágil condición del ser humano; la educación ha de tener un papel preponderante en la constitución de una experiencia de acogida, que ofrece calidez y

afecto al otro para fortalecerlo en medio de la condición inmanente de contingencia, de incertidumbre. La escuela ha de ser el tiempo y espacio en los que el sujeto se fortalece para habitar humanamente el mundo.

La ética es necesariamente una relación de acogida y hospitalidad, es la posibilidad del encuentro, de reunir, congregar, del asumirse desde un otro en la escucha y resonancia de su propia voz, despojar la investidura que alberga el ego como beneficio propio y olvido del dolor del otro. Otorgar lugar a la palabra del otro es ocuparse del nosotros y los otros, encontrar en el lenguaje ese lugar común que humaniza y devela las subjetividades, es en esta relación donde la ética posee una dimensión de consuelo, de amistad y fraternidad.

La escuela favorece la convivencia cuando sus entornos son cálidos y acogedores, cuando posibilita en los niños y niñas encontrarse, darle un lugar privilegiado a sus palabras, a sus historias, visiones de mundo y experiencias de vida; reestablecer desde su espacio inmediato el tejido y encuentro de las diversas subjetividades, ponerlas a hablar y desde ellas reconocer y potencializar sus particularidades.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Castro, R. (2001). Lévinas y el humanismo del rostro. En: *Revista electrónica diálogos educativos*. Recuperado el (28) de (abril) de (2015) de file:///C:/Users/samsung/Downloads/dialogos-e-02-Articulo-Castro-Levinas-y-el-humanismo-del-rostro.pdf
- Duch, J. C. Mélich (2009). *Las dimensiones éticas de la familia en: Ambigüedades del amor*. Madrid: Trotta.
- Focault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1973). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.
- Fuente, J. A. (1997). *El lenguaje desde la biología del amor*. Santiago de Chile.
- Gaviria, A. M. (2000). *Una reflexión sobre Colombia desde la educación. tensión de la memoria y placer del pensamiento*. Medellín: Universidad EAFIT.
- González, S. (2010). *La responsividad ética*. México: Plaza y Valdés.
- Maturana, H. (1999). *Modo de vida y cultura. Transformación en la convivencia*. (s.l.): Ed. Dolmen.
- Mélich, F. B. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J. C. (2011). *Empalabrar el mundo. El pensamiento antropológico de Lluís Duch*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Ríos, C. (1996). *Un método para aprender*. Medellín
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.

VII. TRAS EL POTENCIAL EDUCATIVO DEL CONFLICTO ESCOLAR¹⁵

Artículo individual

Participante:

Paula Andrea Rendón Sánchez

¹⁵ Artículo presentado para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano. Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE- Universidad de Manizales, 2015. Asesora: Gloria Elena Román Betancur

Resumen

Este artículo posee algunas definiciones importantes sobre el conflicto escolar y la problemática que se presenta por el manejo no adecuado de las relaciones de oposición que se dan entre los sujetos del ámbito educativo. El conflicto permite los aprendizajes significativos, los cambios en las maneras de actuar y hablar, sin embargo cuando se expresa que existe una problemática que se presenta por el manejo no adecuado de las relaciones en oposición que se dan entre los sujetos del ámbito escolar, nos referimos a que la escuela no está enfocando asertivamente los conflictos ya que en el momento de tratarlos busca administrarlos para favorecer el funcionamiento regular del sistema, para responder a los procedimientos exigidos por los procesos de calidad, sin reconocer a los sujetos, sus identidades, sus necesidades y demandas particulares, sus contextos e historias, sus potencialidades en la transformación de las relaciones y sobre todo en las contradicciones que se dan en la socialización diaria de la vida escolar. Se resalta a su vez un gran número de estrategias que se pueden aplicar para el fortalecimiento del tratamiento oportuno y asertivo de los conflictos y lo más valioso es que retoma importantes pensamientos que abren puertas hacia un potencial que aun la escuela está en la capacidad de mejorar, para que sea ésta un lugar donde se desplieguen las capacidades humanas más sensibles, críticas y socialmente consientes para posibilitar una vida pacífica y armónica en relación con los otros.

Palabras claves: conflicto, convivencia escolar, tratamiento de conflicto, escuela

Abstract

This article has some important definitions about school conflicts and the presented problematic because of the unsuitable management of the relations in oppositions that come up between the subjects of the educational scope. At the same time it stands out a great number of strategies that can be applied for the strengthening of the opportune and assertive treatment for the conflicts and the most valuable part is that it returns important thoughts that open doors towards a potential that the school still is in the capacity to improve to be a place where the most sensible, critical and socially conscious human capacities unfold to enable a pacific and armonic life in relation with the others.

Keywords: conflict, school life, treating conflicts, school,

Introducción

La escuela de hoy, aquel lugar de encuentro con el aprendizaje en la que se viven grandes experiencias entre los sujetos, está adherida a situaciones de conflictos que perturban la sana convivencia y esto ocasiona que la paz y la armonía estén lejos de cohabitar en los momentos y espacios de interacción que proporciona la escuela. Todo parece ser negativo y difícil de solucionar cuando se observa un sistema educativo con normas rígidas que no permite buscar nuevas estrategias a este problema, porque se encierra a una estructura donde no se abren escenarios para que exista una cultura de paz, donde se piense en el otro y se actúe en búsqueda de un bienestar colectivo.

Es momento de realizar cambios en la formación de los sujetos desde la autonomía, la solidaridad y la equidad, que afronten la tarea y la responsabilidad de participar positivamente para cambiar las situaciones conflictivas que se le presenten, que tenga como eje primordial solucionar los conflictos a través de acuerdos y no de la violencia. De acuerdo a lo planteado se analizará en este artículo el conflicto desde una mirada socio crítica que permite visualizarlo como una forma de aprendizaje y crecimiento para la vida diaria. Se analizará la escuela desde las problemáticas que esta maneja por el rígido sistema que la regula y a su vez como este espacio puede permitir nuevas alternativas a tales dificultades.

Una mirada distinta puede ayudar, a entender y a controlar los conflictos escolares, desarrollando en los docentes y estudiantes competencias u otras miradas para aprender a convivir en una cultura de paz donde el rostro del otro, el dolor del otro, las dificultades y problemas del otro se conviertan también en los míos, posibilitando así abordar de una manera más humanizada las contradicciones y diferencias que existen en las relaciones del ámbito escolar.

Concepción sobre el conflicto escolar

La manera en que se vean y se analicen los problemas que surgen entre los sujetos, es una de las herramientas más valiosas que puede tener la escuela para fortalecer y avanzar en las

interacciones sociales. Si existe una buena interpretación de un conflicto esto dará pie para que las personas visualicen de forma positiva que la manera más viable de darle solución a estos es resolverlos de manera no violenta. Referirse al conflicto implica pensar en todas aquellas relaciones entre los seres humanos que están vinculadas a una serie de condiciones sociales, políticas, económicas y pensamientos, necesidades, intereses y valores en oposición o contradicción, que enmarcan una situación, una experiencia, un lugar y sobre todo uno, dos o varios sujetos que son los protagonistas de una historia. Antes que nada es importante retomar desde varias miradas el concepto de conflicto, y cómo se puede emplear este concepto para que las relaciones escolares se trasformen y se convierta así en un elemento que fortalece, enriquece y permite la construcción de la convivencia escolar.

Aprender a estar con otros implica adquirir conocimientos que tienen que ver con las competencias que se adquieren para poder socializar, las cuales están relacionadas con el respeto hacia las diferencias, con el saber aceptar, comprender y entender que cada sujeto está vinculado a una historia, a una cultura, a una familia que determina comportamientos, personalidades y criterios de ser, estar y vivir con el otro, y por eso es tan importante que la escuela dimensione los procesos de formación y de convivencia que en este espacio se establecen. El conflicto es un término que se ha interpretado negativamente, por ejemplo la concepción que recoge el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española lo asemeja a expresiones como “combate, apuro, situación desgraciada de difícil salida, enfrentamiento armado, problema, una dificultad que puede suscitar posteriormente enfrentamientos”.

Nótese que el diccionario no tiene una visión positiva del conflicto, no presenta una puerta de esperanza ya que lo sitúa en el espacio de la disociación y no lo ubica en el espacio de la resolución y las oportunidades que facilitarán la toma de acuerdos y decisiones. Según esta definición, el conflicto podría bloquear las iniciativas y acabar con los sentimientos de pertenencia y compromiso en una relación y con las posibilidades de buscar soluciones a las contradicciones que se ofrezcan en ella.

Existe otra concepción sobre la categoría de conflicto que permite ir más allá de la perspectiva negativa y darle un lugar importante a este concepto en términos de la construcción

de convivencia. Esta concepción refiere una mirada socio crítica del conflicto, que lo asume como una situación racional, normal e indispensable de las relaciones humanas y por ende, aprender cómo manejar el conflicto en vez de evadirlo es crucial.

Herrera plantea:

El conflicto aparece como una construcción de las personas en la interacción que establecen en su vida cotidiana, a la que llegan como actores con intereses, una historia, un contexto cultural y unas prácticas y sentidos que los configuran de manera estructurante o desestructurante (Herrera, 2001, p. 8).

Este autor se refiere al carácter desestructurante cuando existe una influencia unilateral por parte de alguno de los actores, es decir que existe dominación sobre alguien, que no hay reconocimiento de su potencialidad como sujeto en la construcción de la convivencia, y el carácter estructurante es cuando los actores buscan en sus relaciones la construcción de acuerdos que se logran por la participación activa de las partes, en la definición, tratamiento y transformación del conflicto, como camino de aprendizaje para la convivencia con el otro.

Esto da pie a que exista entonces un actuar comunicativo que posibilite el debate y el diálogo y además la negociación de las creencias, los valores, los sentidos a partir de la comunicación y el reconocimiento del otro.

“El conflicto se constituye así en una posibilidad para los sujetos de mostrar su capacidad creativa de transformarlo y de estar dispuestos a asumir los cambios que se generan en las mentalidades, comportamientos y visiones, que les permita repensar y recrear la cotidianidad en la que se encuentran”. (Herrera, 2001, p. 9)

Fisas, (1997) afirma: “Un conflicto puede devenir en una situación de enfrentamiento y lucha entre sujetos o grupos de personas” (p. 8). Sin embargo no todos los conflictos necesariamente desembocan en confrontaciones, ello dependerá de los actores, de la historia y dinámica de las contradicciones, de los contextos y los asuntos en disputa. De todos modos los conflictos adquieren formas de manifestarse en las interacciones. Éste es inherente a la

naturaleza humana, debemos entender entonces que las relaciones de los seres humanos como propias de las necesidades individuales son muy diversas.

Para solucionar los conflictos pacíficamente se ponen a prueba, muy especialmente, las capacidades socio personales que invocan la inteligencia interpersonal de los docentes. Con esto, la forma en que cada individuo solucione sus problemas o dificultades se basará en sus experiencias, en las diferentes maneras que ha enfrentado la vida, en cada reto que ha sobrepasado y en todas las situaciones, tanto los docentes como la familia tendrán que aportar indudablemente a una solución asertiva.

Según Pantoja: “Como no existe un sistema específico ni una forma general de actuar es necesario llegar a un entrenamiento que permita aportar nuevas experiencias de aprendizaje, poner de manifiesto las distintas opiniones, plantear problemas para generar alternativas y perseguir unos mínimos de convivencia que permitan espacios escolares agradables y en constante evolución social” (p. 6).

Por lo tanto, quiere decir entonces que el conflicto no es negativo, depende de la intervención positiva del adulto como agente mediador para tramitarlo y ser puente para generar reflexión constructiva entre las personas involucradas siempre y cuando sea un diálogo asertivo, coherente y positivo.

Es importante resaltar lo que dice Ortega (2001)

No siempre los conflictos generan conductas de tipo delictivas, sino que en su mayor parte son confrontación de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamientos, derivadas de la sociedad democrática en la que los estudiantes se desarrollan Pantoja, s.f., p. 6).

Todo esto nos lleva a entender que la convivencia consiste en relacionarnos con otros sujetos con los cuales se comparten ideas iguales o diferentes las cuales pueden provocar o no enfrentamientos que le darán otros rumbos a las relaciones. Etimológicamente, el término

convivencia proviene de *convivere*, que significa vivir en compañía de otros, cohabitar. Es el reconocimiento de los que comparten por diversos motivos escenarios y actividades dentro de un sistema convencional el cual contiene normas con el fin de favorecer la interacción, prevenir los conflictos y sus consecuencias, donde se involucran diversos sentimientos (Ortega, 2002).

La acción conjunta, la comunicación con los otros, le brinda a cada sujeto la oportunidad de incorporar a su vida nuevos pensamientos, nuevas visiones de ver el mundo, lo cual proporciona darle giros a las cosas que hacemos, decimos, pensamos y expresamos. La educación se convierte entonces en uno de los sistemas formales que facilitan el perfeccionamiento de las relaciones sociales.

Problemática del conflicto escolar

Si comparamos la concepción socio crítica del conflicto con lo que ocurre en las escuelas encontramos que ésta no constituye hoy un escenario que propicie las condiciones para una socialización en la que las contradicciones entre los sujetos contribuyan a fortalecer la convivencia, el diálogo y la justicia escolar (Ghiso, 1998). El autor hace referencia a tres modalidades educativas que se evidencian en la escuela y no permiten un avance significativo en el manejo de estos:

La primera es aquella en la que conflicto y el error son negados y castigados; en la segunda la situación problemática es eludida, administrada, invisibilizada y tratada con el fin de controlar las disfunciones; la tercera es aquella que visibiliza el conflicto y el error, asumiéndolo como eje dinamizador de la formación, situándolo en el centro de la dinámica pedagógica (p. 85)

El conflicto permite los aprendizajes significativos, los cambios en las maneras de actuar y hablar, sin embargo cuando se expresa que existe una problemática que se presenta por el manejo no adecuado de las relaciones en oposición que se dan entre los sujetos del ámbito escolar nos referimos a que la escuela no está enfocando asertivamente los conflictos ya que en el momento de tratarlos busca administrarlos para favorecer el funcionamiento regular del sistema, para responder a los procedimientos exigidos por los procesos de calidad, sin reconocer

a los sujetos, sus identidades, sus necesidades y demandas particulares, sus contextos e historias, sus potencialidades en la transformación de las relaciones y sobre todo en las contradicciones que se dan en la socialización diaria de la vida escolar. La escuela forma en el miedo, es incapaz de reconocer y resolver los problemas que se le presentan. La escuela niega y evade el conflicto, para que niños y jóvenes no sean sujetos de su propia historia, obstaculizando su pensar, el sentir y el actuar (Ghiso, 1998).

Muchos de los grandes obstáculos para la solución asertiva de los conflictos surgen de procesos de reforma educativa que no abren la posibilidad de participación a los verdaderos protagonistas de esta historia: docentes, estudiantes y padres de familia, de quienes pudiera surgir muchas estrategias para enfrentar los conflictos positivos o negativos que se presentan en la escuela. Illich (1997) consideró: “la institución escolar es uno de los espacios perversos y proclamó como alternativa educativa la muerte de la escuela y la necesidad urgente de desescolarizar la sociedad conformando redes de socialización” (p. 85). Para este autor en la escuela, no hay posibilidad de solucionar los conflictos, ya que esta es incapaz de asumirlos de una manera positiva. Es claro que entre los vínculos que nacen entre los seres humanos surgen muchas relaciones que están en oposición por las diferentes formas de pensar, de actuar, por las creencias éticas y morales, las historias particulares de vida y todo aquello que nos hace diferentes, para lo cual la escuela debe fortalecer sus bases de participación en la solución de cada conflicto que surge entre los miembros que están aprendiendo a entender y a comprender a los otros, a ser sensibles con las experiencias del otro.

Es claro que la escuela de hoy presenta grandes dificultades en el manejo oportuno, asertivo y constructivo de los conflictos que allí se experimentan, por la falta de estrategias que estén enmarcadas fuera de lo académico, de lo racional, estrategias que forme a los estudiantes para hacer parte de un mundo en el que se entienda que el otro es un ser con una historia y que se debe de entender, tolerar y respetar para aprender a convivir con las cargas de todos, para ayudar o comprender las contingencias que cada sujeto vive.

El conflicto escolar tiene sus especificidades y puede analizarse según su frecuencia, relevancia o de acuerdo a las situaciones más comunes que se presentan en la vida escolar. En

palabras del Profesor Alfredo Ghiso plantea unos tipos de conflicto que se pueden presentar en la escuela. Es importante retomarlos porque se desconoce estos aspectos importantes, lo cual hace que exista una mayor problemática en la convivencia:

1. Aquel que tiene que ver con la norma en la escuela, pues se presentan muchas dificultades en el ejercicio de la autoridad. Las relaciones de los maestros y los estudiantes están dadas por la dominación y la superioridad del uno sobre el otro. Este tipo de interacción obstaculiza la formación de sujetos capaces de comunicarse y de solucionar las diferencias sin agresión.
2. Conflicto en el ámbito de las imágenes y las representaciones que hace alusión a cómo cada actor que interviene en el proceso educativo tiene una perspectiva diferente de los sucesos o conflictos, cada uno tiene una mirada distinta de acuerdo a sus intereses, a sus concepciones y valoraciones, y por ende no se tiene en cuenta lo que piensa y siente el otro, se deja de lado lo individual, lo particular de lo que cada uno es según su cultura, su entorno social, cultural y familiar, es decir que se implementa la norma y la disciplina sin darle posibilidad al otro de hablar, participar o argumentar según su experiencia.

Se analiza entonces que la escuela desde hace tiempo viene presentando muchos obstáculos y que aún se ven arraigados a sus cimientos las atenciones inadecuadas y los procesos mal orientados que se le dan a cada uno de los conflictos que se presentan entre los sujetos. Es aterrador encontrar diariamente en las noticias como crece este monstruo que afecta la convivencia, como se presentan problemas de bullying, de maltratos físicos y verbales entre escolares que van en contra de la dignidad humana, de la tranquilidad, del respeto, de la personalidad y la vida de aquellos seres humanos que a diario están entre el devenir de la vida diaria.

Formas de abordar el conflicto escolar

Es importante resaltar entonces que los conflictos son situaciones que pueden convertirse en un aprendizaje positivo, siempre que estén bien orientados hacia la resolución pacífica y asertiva. Frente a una situación de conflicto, son varias las habilidades que se ponen en juego

como la autorregulación, control de diálogo, escucha, silencio activo, reciprocidad, creatividad en la resolución de problemas, empatía, aceptación, autocrítica, y una de las más importantes aceptación de los errores y cambio de actitud (Ministerio de Educación, 2006). Son muchas las enseñanzas que nos puede dejar una experiencia de conflicto y son los diferentes actores quienes le dan un rumbo diferente, que no lleve a la violencia sino más bien a la concertación y al aprendizaje de nuevas formas de ver y de interpretar las acciones del otro, las capacidades, formas de actuar y todo aquello que se muestran en el respeto propio y por los demás.

Según Casanova (2008):

Los conflictos nos afectan porque van ligados a los afectos, a la autoestima, a la visión que se tiene de los demás. Por eso uno de los aprendizajes escolares es el de aprender a relacionarnos con nosotros mismos, con los otros y con el entorno y sobre todo aprender que convivir es la capacidad de sumar nuestra individualidad a un equipo. El conflicto nos enseña a movilizar y descubrir capacidades, a construir relaciones mejores y duraderas, aprender más sobre nosotros mismos y sobre los demás, hacer más eficaz nuestra comunicación, reforzar y consolidar las mejores ideas, provoca diálogos y acuerdos, favorece el crecimiento personal y de equipo (p. 5).

La verdadera tarea de las escuelas es reestructurar el pensamiento de los estudiantes para que se concienticen de que existe una manera positiva de dar soluciones a los conflictos, que se puede ser más consecuente con la forma de actuar en el momento de intervenir y defender las diferentes posiciones o pensamientos, que aún se puede confrontar al otro con respeto, compromiso y con una gran certeza de que el diálogo y la comunicación receptiva y asertiva son grandes herramientas para fortalecer los vínculos entre los integrantes del ambiente escolar y social.

Es importante tener presente que para ser un intermediario en la solución de conflictos se necesita tomar distancia y mirar desde lejos para poder comprender e intervenir en un momento oportuno. Desde una mirada pedagógica y de acuerdo a la experiencia docente es valioso retomar algunos autores que han sido muy asertivos en las recomendaciones que dan para implementar e incorporar en las escuelas, los cuales son coherentes con las reflexiones anteriores

de tener presente al otro y de armonizar conscientemente la convivencia escolar desde lo personal y lo colectivo. El saber solucionar un conflicto se convierte en una herramienta valiosa que fortalece las relaciones entre los sujetos, desde una visión cooperativa que posibilita acceder a los intereses de todos.

En la cartilla titulada: “Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos” propone que para solucionar los conflictos en el ámbito escolar se debe hacer de forma colaborativa, que busca considerar los intereses, emociones y expectativas de ambas partes en juego, es decir, que ambas ganan y ceden, pero debe haber cooperación, negociación y reciprocidad. (Ministerio de Educación, 2006, p. 16). Para llegar a la negociación debe existir compromiso, los implicados deben querer negociar, deben estar interesados en crear una posibilidad de solucionar el conflicto, esto significa que se debe lograr que ambas partes queden satisfechas.

Según Mitchell (1989):

Para tratar los conflictos de larga duración en los que no es fácil llegar a una solución, es importante tener en cuenta algunas claves: Aceptar que la resolución de conflictos es un proceso a largo plazo que requiere paciencia, tenacidad y aplicación; implicar a todas las partes en las discusiones y decisiones relevantes para el proceso de tratamiento y resolución de conflictos; realizar en varios niveles el proceso de resolución; aprovechar cambios estructurales del entorno del conflicto; considerar la resolución de conflictos como un proceso interactivo y tomar en cuenta los daños psicológicos sufridos durante los conflictos (p. 54).

En la escuela los conflictos deben estar ligados a soluciones que favorezcan el aprendizaje, por eso aunque sean difíciles de tramitar y perduren por mucho tiempo se debe jugar con cada una de las herramientas que se van presentando en la misma solución de este, se debe aprovechar cada cambio o cada evidencia que aparezca, para darle un giro que marque las relaciones, ayude y facilite a la tranquilidad de todos.

Para intervenir y resolver un conflicto con éxito, Lederach (1984) afirma:

Clarificar el origen, la estructura y la magnitud del problema: establecer quien está involucrado y quien puede influir en el resultado del proceso; concretar los asuntos más importantes a tratar, distinguir y separar los intereses y las necesidades de cada uno; facilitar y mejorar la comunicación, crear un ambiente de diálogo para buscar soluciones verdaderas y constructivas; trabajar sobre los problemas concretos que tienen las personas en oposición, es decir, separar las personas de los problemas e impedir la personalización; centrarse primero en los intereses y necesidades de cada uno; establecer un ambiente de negociación y así evaluar las bases de mutua influencia y, en lo posible, igualarlas, así como ayudar a cada uno a reflexionar sobre la situación y el alcance de poder personal (p. 55).

Es importante que como mediadores de conflictos se tenga en cuenta que existen muchas técnicas o aspectos claves que facilitarán la resolución de estos y que el éxito para que todos salgan ganando o que se logre una reflexión positiva de los problemas y se lleguen a acuerdos que favorecerán la sana convivencia, dependerá de la estrategia que se use y la gran capacidad que tenga el intermediario en el momento de posibilitar comunicación, diálogo y reflexión en los que están involucrados.

De acuerdo a Mitchell (1989):

La educación no puede olvidar que las técnicas aplicadas no pueden desligarse de los contenidos propios de la cooperación como lo son los siguientes: Las actitudes para la comunicación (escuchar y hablar), la colaboración y la instauración de la confianza en el seno del grupo, el respeto de uno mismo y de los otros, la tolerancia y el respeto hacia las opiniones diferentes, la toma de decisiones democráticas, la aceptación de las responsabilidades propias y ajenas, la solución de problemas en las relaciones interpersonales, el control de las emociones (p. 55)

No siempre los conflictos se solucionan tan fácilmente entre los involucrados y cuando esto sucede es necesario que exista la intervención de una tercera persona que se convierte en un facilitador, en un puente de comunicación, es decir que este nuevo sujeto hace más viable y

posible llegar a los acuerdos que favorezcan las relaciones y con más lucidez, transparencia y respeto hará entrar en razón a las diferentes partes, logrando con esto que exista un buen ambiente escolar.

Si tenemos muy claro el concepto del conflicto y como éste está ligado a nuestro diario vivir, si se le da una mirada distinta en la que la reflexión hace parte de este acontecimiento que transforma las relaciones y se plantean nuevas herramientas y caminos posibles para que exista una mejor convivencia se logrará que los asuntos de las diferencias se hagan más conscientes y se actué más pensando en el otro, en lo que le acontece, en lo que vive y significa para él. Cuando todos los actores que intervienen en la escuela posibiliten de una manera positiva el aprender a solucionar los conflictos de una forma pacífica en la que todos son sujetos capaces de intervenir con responsabilidad, se puede decir que se han abierto oportunidades para aprender a convivir, que de todos aquellos sucesos que interfieren en los espacios, en las emociones, en las diferencias, en los gustos, en la comunicación, y el trato hacia el otro se lograra encontrar los vínculos oportunos para mejorar, se obtendrán los aprendizajes suficientes para crecer tanto individual como colectivamente.

Los propósitos del potencial educativo.

Teniendo en cuenta el capítulo anterior es importante redescubrir que la escuela tiene grandes oportunidades para favorecer la socialización y que se pueden desarrollar grandes estrategias que potencien la mejora de la convivencia escolar. Es una labor que está en manos de todos los encargados de la formación de los estudiantes y que si se trabaja con empeño, los resultados serán muy positivos cuando de hablar de convivencia se trate.

Un gran propósito es compartir aspectos que son relevantes en el ámbito escolar, especialmente dentro de la convivencia que se constituye actualmente en uno de los campos de indagación más significativos para la investigación pedagógica. Hoy se debe dar una mirada más amplia y significativa a todos aquellos conflictos que surgen en las relaciones y como la escuela puede pasar de actuar simplemente como una institución regulada por el sistema a ser

una institución justa e incluyente basada en la construcción de una convivencia donde prime el respeto y el amor por el otro.

Partamos que se puede concientizar a los sujetos para que la educación se dé como acontecimiento ético donde aún existe esperanza y las relaciones se basan en la responsabilidad, la hospitalidad y el acogimiento del otro. Aprender a mirar al otro con total respeto, donde su experiencia tiene un valor importante para la construcción crítica y flexible de una amistad basada en la comprensión y el entendimiento mutuo. En palabras de Lévinas (1987): “el sujeto es sujeto humano, ético, en la obertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro, en la responsabilidad hacia su vida y su muerte”. (p. 18).

El autor hace referencia a que la educación orientada desde lo ético se convierte en una posibilidad de acoger al otro desde su historia, desde la humanidad que los rodea, de comprender que como humanos tenemos contingencias que se resuelven o afrontan de manera diferente, de las que se aprenden o por el contrario se vuelven en aquello que adolece el existir de muchos, el mirar el otro desde una forma más sensible permite que se puedan comprender con más facilidad las dificultades que se dan en la relación con los que están alrededor. Para lograr esto se necesita que los docentes adquieran más conciencia crítica y reflexiva para que sus clases estén orientadas en gran medida a sensibilizar por medio de la palabra, el buen trato y estrategias que potencien el buen vivir.

El otro es el eje principal, se debe convertir como algo esencial nuestro, preocuparse por los demás, responsabilizarse de ellos es la tarea ética que permite cambios en la construcción de las socializaciones políticas, las cuales se fortalecen y transforman los modos de relacionarnos con lo que acontece, de reconocernos y reconocer nuestra historia, la cual nos hace cambiar el pensamiento para luchar en conjunto por las cosas que nos abaten y derrumban. Es importante tener en cuenta que por los cambios que el mundo ha venido experimentando es importante replantear la forma de vivir y hacer la escuela. La sociedad actual pide a gritos una respuesta frente a la solución de conflictos tales como la violencia, el desempleo, el maltrato familiar, la drogadicción entre otros más que vivimos a diario, es a la escuela a quien se invita a replantear los diferentes procesos que en ella se viven, para abrir una luz o una esperanza de un mejor

mañana, se espera que haya una re-orientación de todas las cosas positivas que allí se experimentan para formar así sujetos que construyan un mundo basado en valores que permita la solución a los conflictos actuales.

Podemos pensar entonces que necesitamos una escuela que se piensa, se investiga y se fomenta teniendo en cuenta las necesidades del entorno y de quienes lo constituyen. Ahora se tiene un compromiso social que es darle más relevancia a todos los procesos educativos ya que de estos depende la sociedad que todos deseamos donde existan sujetos pensantes, políticos por excelencia, con capacidad de pensar en el otro, capaces de relacionarse y aportar al crecimiento político, económico y en todos los campos del desarrollo cultural y social. La escuela entonces es una empresa de desarrollo que posibilita encuentros de experiencias, de aprendizajes, de momentos significativos enmarcados en un contexto que abre las puertas a todos aquellos que estén dispuestos a transformar y darle otra mirada a la sociedad.

Para iniciar una formación en la escuela desde lo ético para la resolución pacífica de los conflictos es necesario que se eduque en el conflicto y para el conflicto como lo sustenta Cascón (2001): “se necesita descubrir la perspectiva positiva del conflicto, aprender a analizarlos a descubrir su complejidad y a encontrar soluciones” (p. 56). Este autor hace referencia a que la labor del educador es considerar el conflicto como la principal palanca de transformación social, el reto está en lograr asumirlos y resolverlos de una manera pacífica. Cascón (2001) plantea aspectos muy relevantes que nos dan pie para que la escuela se potencie en el trabajo que se hace con el conflicto escolar y este está enfatizado en la Cooperación (gano –ganar) “es un modelo en el que solo sirven soluciones gano-ganar, se trata de que todos y todas ganemos”. En este planteamiento existen grandes estrategias que ampliarán la visión en el trabajo que se realiza con los estudiantes, dado que se puede implementar por ejemplo a parte de la cooperación, diferentes formas de negociar, de intervenir, de crear ambientes de aprecio ,de confianza , ambientes donde se trabajan la autoestima y la comunicación.

Son varias las herramientas que se pueden usar y transversalizar en las relaciones y experiencias de convivencia que se dan entre los niños y las niñas de una institución y son diversos los autores como los antes ya mencionados que brindan luces para mejorar la

convivencia escolar. Desde una perspectiva positiva y teniendo en cuenta lo justificado en las páginas anteriores se puede también decir y aportar desde una mirada experiencial que los conflictos en la escuela se pueden resolver no con castigos, ni sanciones como se ha venido tratando según los manuales de convivencia, es posible abolir del sistema las llamadas suspensiones por días cuando se comete una falta y adquirir estrategias factibles donde lo que realmente importa son los sujetos y sus intereses, sus inquietudes, necesidades, sus dificultades familiares, sociales y emocionales.

Es aquí donde se debe profundizar, en los asuntos de los conflictos que van más allá de buscar un culpable y remediar con soluciones que afectan el ser, el espacio de convivencia, que dejan heridas y rencores entre los sujetos involucrados. Se debe profundizar en los conflictos, para recopilar lo sucedido y emprender una búsqueda de alternativas para llegar a acuerdos que sanen dolencias o calmen temores en ambas partes, teniendo buenos mediadores que sensibilicen los sujetos desde el respeto, el diálogo, con excelentes argumentos y buenos consejos se dará entonces una excelente solución a los conflictos que afectan la convivencia escolar y estos se convertirán en experiencias positivas que transforman lo humano con un aprendizaje que deja huella en los corazones .

La reflexión es entonces un llamado a concientizar tanto a los educadores como a los educandos de que existen múltiples estrategias para mejorar el clima escolar y que no es posible que aun las instituciones continúen trabajando bajo los mismos parámetros de reglamentación que cierran las puertas a las oportunidades de mejora con relación a pensar más en equipo, a trabajar con y por el otro bajo una pedagogía del amor, la comprensión y la cooperación.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Casanova, I. B. (2008). *El conflicto como oportunidad de aprendizaje*. (s.l.)
- Cascón, P. (2001). Educar en y para el conflicto. En: *Convivencia y resolución pacífica de conflictos*, 56
- Fisas. (1997). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Ghiso. (1998). "Pedagogía / Conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar" En: *Brasil contexto y educación*, 13, 52, 23 – 53
- Herrera, D. (2001). Conflicto y escuela: Convivencia y conflicto, caminos para el aprendizaje en la escuela. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Illich, I. (1997). *Hacia el fin de la era escolar*. Centro Intercultural de Documentacion, 1971. Cuaderno; 65: Cuernavaca, México.
- Lederach. (1984). Educar para la paz. En: *Convivencia y resolución pacífica de conflictos*, 54
- Lévinas. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Mexico: Editorial.paidos
- Lévinas, E. (1987). La educación como acontecimiento ético de Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich. (Ciudad):Mexico (Editorial). Paidos
- Ministerio de Educación. (2006). *Conceptos claves para la resolución de los conflictos en el ámbito escolar*. Chile: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Recuperado el 23 de febrero de 201 <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=210703>
- Mitchell. (1989). Conflictos intratables, claves tratamiento. En: *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*, 55
- Pantoja, A. (s.f.) *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Secretaría General de Educación - Instituto Superior de Formación del Profesorado.