

CONFLICTO DESTELLO DE POSIBILIDADES

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN
DESDE LA DIVERSIDAD

AUTORES:

JOSÉ LUIS CERÓN CÓRDOBA
PAOLA DEL CARMEN PORTILLA GUERRERO
ANA LUCI RAMOS CÓRDOBA

ASESOR

MG. LUIS HERNANDO AMADOR PINEDA

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD V COHORTE

EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

SAN JUAN DE PASTO, COLOMBIA 2013

Tabla de Contenido

	Pág.
Acercamiento al recorrido del proceso Investigativo	4
1. Destello problematizador	5
1.1 Descripción del problema	5
1.2 Formulación del problema	6
1.3 Justificación	7
1.4 Objetivos	9
1.4.1 Objetivo general	9
1.4.2 Objetivos específicos	9
1.5 Estado de arte	9
1.5.1 Investigación a nivel local	9
1.5.2 Investigación a nivel nacional	11
1.5.3 Investigación a nivel internacional	12
2 Destello argumentativo referencial	13
2.1 Desarrollo Humano	13
2.2 Educación	17
2.3 Diversidad	22
2.4 Sistema de relaciones	26
2.5 Subjetividad y sujeto	32
2.6 Conflicto en las relaciones de poder	36

3	Destello Metodológico	44
3.1	la investigación	44
3.2	las narraciones	47
3.3	la gama multicolor	47
4	Destello Hermenéutico:	51
4.1	Encuentro entre intersubjetividades: recorrido indagación, identificación y descripción	51
4.2	Dialogo entre intersubjetividades: recorrido analítico e interpretativo.	55
	Conclusiones	66
	Recomendaciones	67
	Bibliografía	69
	Anexos:	72
	Anexo 1: Proyecto Educativo Institucional	72
	Anexo 2: Manual de Convivencia	77
	Anexo3: Micro caracterización gama multicolor (estudiantes).	90
	Anexo 4: Micro caracterización gama multicolor (padres de familia)	91
	Anexo 5: Micro caracterización gama multicolor (docentes)	92
	Anexo 6: Taller (narrando como percibo mi rol ante el conflicto)	93
	Anexo7: Matriz 1 estudiantes.	96
	Anexo 8: Matriz 2 padres de Familia	101
	Anexo 9: matriz 3 docentes	105
	Anexo 10: Graficas estadísticas circulares con fines organizativos de los relatos	109
	Anexo11: fotografías gama multicolor	112

Conflicto destello de posibilidades

Acercamiento al recorrido del proceso investigativo

La investigación Conflicto destello de posibilidades se ubica en la línea de “Desarrollo y diversidad”, y se enmarca dentro del macro proyecto “Sujetos y diversidad: una mirada desde el desarrollo humano”; recibe su nombre en el sentido que se asume al destello como aquella gama de rayos multicolores, que si bien se muestran de manera momentánea la intensidad de su resplandor es capaz de iluminar los entornos y los espacios donde se presenta; de esta manera, se considera que el conflicto está presente en el sistema de relaciones, como ese destello de luz que ilumina y moviliza nuevas formas de encuentro dentro de las relaciones de poder, donde se hace posible el reconocimiento del otro y la diversidad se acoge como la verdadera riqueza de la humanidad.

La dinámica del proceso de investigación se estructura en cuatro momentos, el primero es el destello problematizador, donde se encuentra: la descripción y formulación del problema, justificación, objetivos y estado de arte; el segundo destello es el argumentativo referencial, que consta de dos grandes bloques, uno orientado al desarrollo de las categorías del macro proyecto como desarrollo humano, educación y diversidad, y el otro a las categorías emergentes dentro del proceso investigativo como son sistema de relaciones, sujeto y subjetividad y conflicto en las relaciones de poder.

La investigación en su destello metodológico, se ubica en el paradigma cualitativo que se lo ha descrito como la luz que guía el camino investigativo, el cristal con el que se da lectura al

fenómeno y la realidad se enmarca en el enfoque histórico hermenéutico con apoyo de la metodología biográfica narrativa, utilizando talleres investigativos y relatos biográficos como técnica de recolección de información; teniendo en cuenta que la población y muestra es singular y diversa se hace relación a la metáfora de gama multicolor.

En un cuarto momento, se ubica el destello hermenéutico, dentro del cual se desarrolla el encuentro con las intersubjetividades cuyo fin es la indagación, identificación y descripción de las narrativas en torno a las jurídicas escolares de la I.E.M la Rosa y los diferentes relatos de los actores de la investigación, dando paso al dialogo intersubjetivo entorno a tres hallazgos: la concepciones sobre el conflicto y las maneras como enfrentarlo se encuentran mediadas por el contexto cultural del sistema familiar; las relaciones de poder son múltiples y diversas como la misma subjetividad; el dualismo de percepciones del rol de autoridad de padres y acudientes frente al conflicto, lo que conlleva al alcance del objetivo general propuesto dentro del proceso, y así lograr un acercamiento a aquella respuesta a la pregunta ¿Cuál es el rol de los sistemas familia y escuela, en la construcción de sujeto frente al conflicto como fenómeno potencializador en las relaciones de poder?, bajo el entendido, que el camino no termina sino que apenas comienza, porque la verdad no es aquella que se alcanza sino aquella que motiva para seguir investigando.

1. Destello Problematizador

1.1 Descripción de problema

En la comunidad de la Institución Educativa Municipal La Rosa, específicamente en el grado cuarto, se evidencian situaciones particulares dentro de la dinámica relacional, donde los

estudiantes ante conflictos que se presentan en la cotidianidad como pequeñas diferencias, dificultades, manifiestan conductas agresivas y violentas expresadas en empujones, golpes, gritos, ofensas verbales; a ello se suma las actitudes de los padres que tienden a desconocer o a reforzar las conductas anteriormente mencionadas.

Fenómenos como el descrito se hacen cada vez más frecuentes, de ahí la marcada tendencia a concebir al conflicto como productor de violencia y a los sujetos implicados como fuente del problema; desconociendo quizá que éstos no están aislados sino que hacen parte de sistemas que se configuran dentro de un entramado de relaciones, muchas de ellas de poder donde se implican encuentros y desencuentros, que como resultado configuran la forma no solo de actuar y pensar, sino de estar en el mundo.

Es así, que dentro de la línea de desarrollo humano y diversidad en la cual se desarrolla el macro proyecto “Sujetos y diversidad: una mirada desde el desarrollo humano”, el conflicto se convierte en el pretexto para reflexionar sobre el rol de los sistemas familia y escuela en la construcción de sujeto, yendo más allá del conflicto como generador de situaciones de violencia y agresión, sino por el contrario leyéndolo como un fenómeno capaz de potencializar las relaciones del poder en los sistemas sociales.

1.1. Formulación del problema.

¿Cuál es el rol de los sistemas familia y escuela, en la construcción de sujeto frente al conflicto como fenómeno potencializador en las relaciones de poder?

1.2. Justificación.

El estudio denominado “El conflicto destello de posibilidades”, surge de una realidad latente que se entretene en el momento histórico actual, cada vez es más común escuchar eventos en los cuales el conflicto es abordado como desencadenador de situaciones de violencia y agresión, sin tener en cuenta que el mismo emerge en el interactuar y en las relaciones de poder.

El poder desde una postura sustancialista es acogido como una entidad, atributo o posesión por el cual hay que enfrentarse y ganar dentro del imaginario del más fuerte, pero en sí, desde la mirada relacional el poder es un elemento presente en todo tipo de interacciones y sistemas y por ende no debe ser catalogado como el pretexto para la generación de violencia y estados de dominación.

Teniendo en cuenta que los sujetos son sistemas complejos y abiertos en un permanente intercambio de energía representada en emociones, historias, afectos, e intereses, puede desencadenarse conflictos pero no necesariamente como elemento negativo sino un elemento que requiere ser entendido desde la dinámica del poder inmerso en un sistema de relaciones.

Este proceso de investigación se acoge a la perspectiva sistémica bajo el entendido que para la comprensión del desarrollo del sujeto como actor no basta con la observación directa de la conducta, sino que necesita de la lectura de los múltiples sistemas de interacción y ambientes en los que se construye; es eminente la necesidad de alejarse del estereotipo de tabla rasa, recipiente vacío que debe ser lleno, o robot que debe ser condicionado, de acuerdo a los presupuestos de Bronfenbrenner (1987) y Touraine (1995) puede decirse que el sujeto es un organismo inmerso en sistemas vivientes y dinámicos que requieren de la participación activa para la transformación del entorno.

De esta manera, el estudio se torna importante porque busca develar el rol de los sistemas familia y escuela en la construcción de sujetos frente al conflicto como fenómeno potencializador en las relaciones del poder, asumiendo al estudiante no como desencadenador de violencia, sino como un actor importante y punto de interconexión entre estos sistemas relevantes en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, psicológicas y relacionales.

Es novedoso, porque si bien es cierto, el conflicto hace parte de la vida humana, por lo general ha sido abordado como lo que hay que corregir, solucionar, pero no como un elemento posibilitador desde la dinámica de poder en la construcción de un sujeto inmerso en sistemas de relaciones, que determinan en gran medida la cosmovisión y la postura frente al poder y el conflicto.

El aporte al campo educativo es amplio, pues se convierte en pretexto de reflexión frente a la importancia de asumir una mirada compleja y sistémica del sujeto como un ser diverso, que se enriquece y enriquece su mundo en la interacción, en la cual confluyen situaciones en las que el conflicto puede ser un motivo para aprender y fortalecer los vínculos existentes que constituyen los sistemas.

El conflicto se dinamiza en un mundo diverso donde se configura la importancia de la singularidad y el respeto por el otro, de ahí el compromiso con los actores de reconocer y valorar su esencia representada en las narrativas emergentes en el proceso, con el fin de construir espacios que propicien un repensar sobre el papel de la familia y escuela en el desarrollo humano de los sujetos en pro de generar una mejor calidad de vida relacional a través de la educación.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

Determinar el rol de los sistemas familia y escuela, en la construcción de sujeto frente al conflicto como fenómeno potencializador en las relaciones de poder.

1.3.2. Objetivos específicos.

Indagar en los actores de la investigación aquellas narrativas respecto al rol de los sistemas familia y escuela, en la construcción de sujeto frente al conflicto como fenómeno potencializador en las relaciones de poder.

Identificar en las narrativas de los actores de la investigación, el rol de los sistemas familia y escuela, en la construcción de sujeto frente al conflicto como fenómeno potencializador en las relaciones de poder.

Describir el rol de los sistemas familia y escuela, en la construcción de sujeto frente al conflicto como fenómeno potencializador en las relaciones de poder.

1.5 Estado de Arte

1.5.1 Investigación a nivel local

Título: “La gerencia social como herramienta para construir ciudadanía desde un enfoque de resolución de conflictos”.

Autor: Jeimmy Camila Martinez Aguirre

Lugar y Fecha: San Juan de Pasto, 2011.

Propósito: Determinar los aportes de la gerencia social a la construcción de ciudadanía desde un enfoque de resolución de conflictos para posibilitar dentro de un espacio de voluntades nuevas posiciones para el establecimiento de acuerdos entre las partes.

Puntos fundamentales: A través de esta investigación se ha generado un debate sobre la cuestión social, abriendo una posibilidad reflexiva y un encuentro de ideas que permite formular y aplicar nuevos conceptos y estrategias para el mejoramiento de condiciones, surgiendo la necesidad de tomar decisiones con la participación de todos los actores para así lograr una gestión social desde la comunidad.

Efectivamente existen alternativas ante la diferencia, evidenciando que la imposición de disposiciones de seguridad que respondan a lógicas coercitivas no son la única solución para los conflictos y las herramientas de la gerencia social son una guía en el camino para la construcción e implementación de estrategias de transformación cultural enfocada en el ejercicio de ciudadanía.

Metodología: Investigación – Acción – Participativa. Enfoque Crítico Social.

Bibliografía:

Aguilar, M y Ramírez, P. (2006). Pensar y habitar la ciudad: afectividad, memoria y significado en el espacio urbano contemporáneo. Paidós.

Carrión, F. (2002). El regreso a la ciudad construida. Quito Ed. FLASCO.

Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. (2005). Asesoría para la ejecución de cultura ciudadana en Casanare 2004 – 2007. Bogotá. Inédito.

1.5.2. Investigación a nivel nacional

Título: De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas.

Lugar y fecha: Las instituciones educativas participantes del estudio fueron: el Colegio Santo Ángel, la Institución Educativa Distrital Alborizadora Baja en la ciudad de Bogotá, y la Institución Educativa María Josefa Escobar, en asocio con la Institución educativa Marco Fidel Suárez, y el Instituto Popular de Capacitación - IPC, en la ciudad de Medellín, 2008.

Autores: Ricardo Delgado Salazar & Luz Marina Lara salcedo.

Propósito: El objeto de estudio de esta investigación es construir ambientes escolares justos y democráticos, con el fin de enriquecer el campo de conocimiento y discusión sobre la convivencia escolar.

Puntos Fundamentales: Esta investigación considera a la escuela como lugar de encuentros y desencuentros, donde se destacan aspectos relevantes como es el reconocimiento del otro, y la concepción de conflicto como un instrumento pedagógico, la autonomía moral, la participación y la convivencia de derechos, en pro de construcción de ciudadanía.

Para ello la investigación se desarrolló en tres instituciones educativas en donde se tomo como referente de análisis la propuesta teórica de comunidad justa y se hizo exploración de esas premisas en la práctica educativa, con el fin de enriquecer el campo de conocimiento y discusión sobre la convivencia escolar.

Metodología: La metodología utilizada en la investigación fue un método que combina el análisis documental-textual de fuentes secundarias y el análisis de las producciones narrativas por parte de los sujetos involucrados en las experiencias educativas.

Instrumentos de Recolección de información: Los investigadores desde el punto de vista técnico instrumental hicieron uso de recursos propios de la investigación documental, como también la realización de entrevistas conversacionales a nivel grupal, de las cuales hicieron análisis del contenido y un análisis discursivo- narrativo.

Bibliografía:

Delgado, R. & Lara, L. (2008). La mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades Justas. Santa Fe de Bogotá. Tesis de Maestría. Universidad pontificia javeriana.

1.5.3. Investigación a nivel internacional

Título: Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria.

Lugar: Secundaria publica de la Ciudad de México, que se ubica en la Colonia Obrera.

Fecha: 2005

Autores: Martha Patricia Prieto García

Propósito: Entender cómo se gesta la violencia escolar, reconocer el papel de la institución, medidas que se toman ante las situaciones violentas, causas que la propician las conductas violentas.

Puntos fundamentales: Dentro de la investigación se llegaron a describir diferentes formas de agresión, violencia, robo, vandalismo, agresión física y verbal, siendo el entorno un determinante

para tales conductas. La escuela y la familia, son el punto de referencia donde el niño aprende la manera de defenderles, y lo hace frente a sus padres y docentes. De igual manera se habla de la complicidad de los maestros que prefieren guardar silencio ante las situaciones de violencia.

Metodología: Investigación etnográfica de corte interpretativo. Observación y entrevista.

Bibliografía.

Campart, M y Litnidstrom P /(1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. Revista de educación Número 313. España.

Duschatzky S (1999) La escuela como frontera. Paidós. Buenos Aires.

Fernández, L (1994). Instituciones educativas. Paidós. Buenos Aires.

2. Destello Argumentativo Referencial

Antes de iniciar el recorrido por los aportes teóricos hacia el tema de investigación, es menester adentrarse a categorías como desarrollo humano, educación y diversidad que nutren el macro proyecto “Sujetos y diversidad: una mirada desde el desarrollo humano” dentro del cual se enmarca la comprensión fundamental del conflicto como destello de posibilidades, del que emergen categorías como sistema de relaciones, sujeto y subjetividad y conflicto en las relaciones de poder.

2.1 Desarrollo Humano

Convencionalmente el desarrollo humano es abordado desde diferentes ciencias como la psicología, la pedagogía o la economía, esta última lo ha conllevado a contemplar desde las

perspectivas de progreso centrada en la preocupación por la generación de ingresos a partir de la productividad con objetivos de riqueza material, tales concepciones han afectado de forma directa las vidas de los sujetos, que se han ido concibiendo como maquinas humanas cuyo trabajo los hace parte de los engranajes necesarios para hacer dinero.

En esta medida, el desarrollo humano más que un proceso de liberación, se ha configurado como una mecánica de sometimiento que es ejercida en todos los puntos del entramado social, lo que hace imperante redefinir el verdadero sentido que implica el desarrollo humano, desde aspectos casi olvidados y transfigurados en la sociedad de consumo como lo estético, elemento vital para el reencuentro con la sensibilidad, que en palabras de Dolly Vargas (2010,1) expuestas en el módulo de desarrollo humano en el que establece la relación entre la estética y el desarrollo humano sostiene “Lo estético es un dispositivo para volver las miradas sobre la vida”.

En sí, es una invitación a la contemplación del entorno donde confluyen las intersubjetividades que se recrean en la dinámica dialógica y relacional, donde se hace posible el encuentro con el otro entre signos y símbolos que articulan el sentido de mundo que se coloca en escena para ser interpretado y comprendido

La actitud de contemplación está enlazada con el desarrollo de las experiencias de intersubjetividad y contribuye a la sensibilidad estética, por lo tanto, entra en relación con la comunidad. La actitud contemplativa favorece el desarrollo de la intersubjetividad puesto que entran en contacto dos intersubjetividades (Vargas, Dolly, 2010, 1).

Desde esta perspectiva, se reconoce la apertura que se da a una lectura sistémica del desarrollo humano donde se da cabida a la sensibilidad, la reflexión, el encuentro con el otro transgrediendo la concepción capitalista, pues el epicentro del desarrollo está en los sujetos no en

la producción de bienes y servicios como medio para la obtención de riquezas, es así que el sociólogo chileno Pedro Güell (1998, 6) en su texto “Subjetividad social y desarrollo humano: desafíos para el nuevo siglo”, expone que: “El desafío del desarrollo humano para el nuevo siglo como la potenciación de la capacidad de reflexión, conversación y decisión de los sujetos sociales respecto de sus propios vínculos y de sus vínculos con los sistemas. Ello para fortalecer su capacidad de moldearlos y gobernarlos, pues lo que importa finalmente es crear entornos para la realización de las personas y para la profundización de sus vínculos”.

Este integrante de la Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano de Chile , le apuesta a una visión donde las personas y los vínculos sociales son el centro del Desarrollo Humano, al resaltar que los códigos colectivos mediante los cuales se interpreta el mundo y sus acontecimientos son cada vez más débiles debido a la cantidad y rapidez con que la información llega limitando la capacidad de ordenarla y clasificarla, por ende tanto la subjetividad como la cultura que se encuentran en estrecha interconexión, pierden en gran medida el papel protagónico dentro de una sociedad fluctuante y convergente .

La subjetividad como epicentro del desarrollo humano, implica un proceso de reencuentro sensible con la vida misma, más allá de la racionalidad que se entreteje en motivos de eficacia, productividad y riqueza económica, que ha degenerado las relaciones sociales a vínculos de explotación, exclusión y sometimiento configurando escenarios de desconfianza y deslegitimación.

El sujeto se construye en una realidad compleja y global que ha emergido de ideas neoliberales basadas en la individualidad, razón por la cual se requiere volver la mirada a la subjetividad moderna que “no es sólo un derecho adquirido, es también una responsabilidad: la

responsabilidad de moldear el hogar común que habitamos de acuerdo a los diseños que soñamos y acordamos colectivamente. Renunciar al derecho y a la responsabilidad de diseñar y gobernar el orden social es simplemente renunciar a la modernidad misma” (Güell, Pedro, 1998, 4).

Desde esta mirada, es reencontrarse con lo colectivo, donde las redes sociales, la cooperación, la confianza, la organización y la cultura se constituyen en el capital social, que implica que los diferentes sistemas se insertan en dinámicas relacionales y con el aprovechamiento de diferentes capacidades se persigan objetivos comunes y se obtengan oportunidades.

El Desarrollo humano tiene que ver con “el proceso de ampliación de las capacidades de las personas, y de las posibilidades para que esas capacidades se realicen. Es decir, se pretende centrar el proceso de desarrollo en el desarrollo de las personas y de los contextos sociales que permiten que eso ocurra” (Güell, Pedro 2001, 36); Esto implica que el desarrollo no se da con base al crecimiento económico sino en torno al conjunto de capacidades tanto de los sujetos como de los sistemas sociales para construir una realidad con calidad.

En cita de Amartya Sen (1999) en su libro desarrollo y libertad se refiere al desarrollo como aquel proceso en el cual se expanden las capacidades de los sujetos, entendiendo capacidad desde el hacer y el ser en la vida misma, que permiten construir una determinada realidad gracias a las libertades que se posee; por otra parte, en el texto sobre ética y economía sostiene que

“...el funcionamiento es algo que se logra, mientras que la capacidad es la facultad de lograr. Los funcionamientos están, de alguna manera, más directamente relacionados con las condiciones de la vida, puesto que son diferentes aspectos de las mismas. Las capacidades, por el

contrario, son una noción referente a la libertad en sentido positivo: que posibilidades reales se tienen en relación con la vida que uno podría llevar” (Amartya, Sen 1987, 36).

Para Sen la pobreza, la tiranía, la escases de oportunidades económicas y las privaciones sociales representan violaciones severas a la libertad, pues son circunstancias que limitan el disfrutar y apreciar la existencia digna por la imposibilidad de satisfacer las necesidades básicas.

Tanto Güell como Amartya Sen, resaltan la importancia del ser humano en el proceso de desarrollo, este segundo autor lo asume desde la óptica del análisis de las libertades fundamentales, donde la riqueza es un medio para expandir dichas libertades pero no es un determinante, ya que el verdadero evaluador del desarrollo es el control que tengan los sujetos de sus vidas para la obtención de bienestar y calidad, entendiendo la libertad como la no privación, la ausencia de restricciones particulares como la pobreza.

En síntesis, el desarrollo humano se configura como un desafío, porque implica un cambio de paradigmas y estructuras que posibiliten un re encuentro con la esencia misma del sujeto y la sociedad, movilizandolos imaginarios de riqueza, no como aquella que se acumula bajo los medios de producción sino interiorizando lo dicho por Edgar Morín en Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro “Todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana” (Morín, Edgar, 1999a, 25).

2.2 Educación.

La educación, viene de la palabra latina educere que significa, guiar, conducir, y tradicionalmente se la ha definido como un proceso, desde Amartya Sen, el desarrollo humano es

un fin en sí mismo y la educación es el medio para aumentar las capacidades productivas de los sujetos, porque a través de ella se adquieren las herramientas necesarias para alcanzar metas y vivir una vida digna; la educación contribuye a construir un mundo más seguro, en el entendido que el analfabetismo se constituye en una privación que coarta de alguna manera la capacidad de influir en la propia vida, exponiendo a riesgos que se pueden prever; en este punto, la educación juega un papel trascendental debido a que prepara a los sujetos para que hagan parte activa del macro sistema, dándole los fundamentos necesarios para conocer y reclamar sus derechos.

Valga la pena mencionar que en las nuevas perspectivas del desarrollo humano cuya esperanza de cambio está en la educación, son bien ejercidos los trabajos de Sen, pero es preciso destacar sus acciones mancomunadas con la filósofa estadounidense Martha Nussbaum al defender la postura de las capacidades y libertades, pero es importante señalar que, así como se perciben convergencias en sus esfuerzos, también existe la necesidad de diferenciación para trabajar la especificidad de cada autor tendiente hacia una nueva comprensión sobre el progreso como dependiente de la educación, que en el caso de la autora debe ser desde las humanidades.

Esto permite proyectar las reflexiones sobre el desarrollo humano desde otro de los temas propuesto por Martha Nussbaum en la actualidad, a partir de su libro “Sin fines de lucro: porque la democracia necesita de la humanidades”, donde pone de manifiesto el tema de la educación desde las humanidades como una de las panaceas para la consecución de los objetivos que se pretende lograr.

Así pues, poniendo en tela de juicio los actuales procesos formativos desarrollados en las instituciones educativas a nivel mundial, Martha Nussbaum, de forma polémica trata el tema desde las ambiciones estatales, de las cuales la educación se ha convertido en un medio, que

acoge y práctica de forma expresa las imposiciones gubernamentales, en cuanto a políticas centradas en la búsqueda de incrementar la renta nacional desde criterios netamente monetarios y en términos de competitividad segregadora de la ética.

Los imperativos de competitividad se ven ligados a la educación con la finalidad visible de alcanzar objetivos de rentabilidad económica, trayendo como consecuencia la eliminación de todo aquello que no concuerde con esta misión, en dicho caso, la supresión de las humanidades de los currículos institucionales.

Según Nussbaum, el futuro de la educación es la formación de individuos sin la capacidad de pensar por sí mismos, eliminando cualquier posibilidad de estimar una postura crítica en cuanto a tradiciones, y sin la habilidad de comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos. En fin último, la democracia estaría eliminada y por consiguiente la libertad del sujeto no tendría valor (Nausbaum, 2010).

A todo esto Nussbaum le da el nombre de “crisis silenciosa”, porque todo el mundo centra su atención en problemáticas globales como, la violencia, las afectaciones del PIB per cápita, el calentamiento global, pero la mirada sobre el campo educativo y sus dificultades esta segada no por condición, sino por decisión. La crisis es inminente.

La filósofa diferencia dos modelos educativos en su trabajo, el primero denominado “educación para la renta” y el segundo “educación para la democracia”.

El primero tiene como meta la formación de sujetos que contribuyan específicamente al crecimiento económico, además ignora conceptos como correcta distribución e igualdad social. Este modelo se concentra en el abordaje de materias relacionadas con historia y economía

procurando que sus contenidos no provoquen pensamiento crítico sobre clase, raza o género; de ahí que pretenda excluir materias que tengan que ver con artes o literatura debido a su alto potencial reflexivo.

El segundo modelo, denominado “educación para la democracia” busca objetivos que pretendan aportes significativos al desarrollo humano que entra en consideración plena de las facultades de los sujetos para la búsqueda de una vida digna, inalienable y respetada. En consecuencia es empática con principios democráticos, debido a que los sujetos gozan de la libertad de elegir responsablemente políticas que gobiernen la vida propia y la de conjunto. Por tanto, la reflexión, la crítica, el debate y la argumentación sobre decisiones colectivas en cuanto a políticas que afectan el colectivo, son aptitudes que busca la “educación democrática” a partir de la formación en disciplinas humanísticas y de las artes.

El camino propuesto por la autora en fin último, reclama la necesidad de un conjunto de recursos teóricos que trasciendan hacia la consecución de un intelecto activo y competente, dotado de un pensamiento crítico para un mundo que se presenta complejo (Nausbaum, 2010).

Valga la pena expresar lo siguiente: Por algo fuimos dotados de inteligencia, para dudar de todo; acotación precisa que designa nuestra condición humana como la única posible verdad indiscutible, pero con la innegable determinación de ser recuperada a partir de una correcta educación basada en las humanidades para la búsqueda de la libertad.

Esto como posibilidad del ejercicio correcto de las prácticas de libertad en la escuela. Hacer perceptible la crisis de la educación es uno de los argumentos más fuertes de Martha Nussbaum en cuanto a la búsqueda de nuevas posibilidades reales de cambio, así la sensibilidad del

desarrollo humano con los sujetos, develado por la corriente de las humanidades se proclama como la nueva apuesta por una vida digna.

Por esta razón, el objetivo de la educación en palabras de Nussbaum es cultivar la humanidad y esto implica dotar al ciudadano de los instrumentos que le permitan una elección autónoma de su modo de vida (Nussbaum, 1997); la capacidad educativa se convierte en causa para el despliegue de las demás capacidades como la comunicativa, participativa y la libertad.

La libertad promueve el reconocimiento de los sujetos pedagógicos entendiéndolos como agentes dinámicamente críticos y abiertamente diversos que no necesitan de dispositivos de vigilancia y control, sino más bien de contextos que brinden las oportunidades para el desarrollo pleno de sus capacidades para conducir su accionar hacia la consecución de una vida que merezca ser valorada.

De esta manera, surge la inquietud y la necesidad de iniciar desde el contexto inmediato la construcción de escenarios educativos donde se haga posible el fortalecimiento de las libertades fundamentales, con el fin de generar condiciones en las cuales todos los sujetos tengan las mismas posibilidades potenciales, resaltando a la educación como el paso inminente para el desarrollo desde la perspectiva de humanidad, donde el sujeto es el centro de la acción política y económica, porque de él depende la configuración de calidad de vida desde la capacidad, la ética y la libertad, por esto:

La educación del futuro conviene ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos

donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. (Morin, 1999 a, pág. 21)

El sujeto en su condición humana es el recurso fundamental en todo desarrollo, y la educación debe ser el medio que propicie el ejercicio libre de las capacidades dentro de un contexto de encuentro y reconocimiento en la diversidad.

2.3 Diversidad.

La diversidad viene del latín diversitas que hace referencia a la variedad, la diferencia, la abundancia, pero para adentrarse a la complejidad del sentido de diversidad se continúa bajo la guía de Edgar Morín filósofo y sociólogo francés desde su texto Los siete saberes necesarios para la educación de futuro, quien invita hacia el reencuentro con el pensamiento complejo

La educación del futuro deberá velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad. Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana. La unidad no está solamente en los rasgos biológicos de la especie homo sapiens. La diversidad no está solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe también una diversidad propiamente biológica en el seno de la unidad humana; no sólo hay una unidad cerebral sino mental, psíquica, afectiva e intelectual. Además, las culturas y las sociedades más diversas tienen principios generadores u organizadores comunes. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno (Morín, Edgar, 1999b, 25).

El anterior postulado hace referencia a que cada sujeto posee características que si bien son comunes a todo los sujetos, estas mismas lo hacen singular en todas las dimensiones, de tal manera se comprende que el sujeto como unidad humana a la vez es diverso y se configura

dentro de un contexto cultural que proporciona a través del lenguaje (único y diverso) una serie de reglas, imaginarios, creencias, valores que configuran una forma de ver y estar en el mundo; sujeto y cultura como sistemas abiertos se recrean en una continua dinámica de intercambio y asimilación que enriquece la construcción y el sentido de realidad.

En cierta medida, puede decirse que la realidad emerge de la unidad y la diversidad, pero gracias a los obstáculos de la comprensión que postula Morín como el ruido, entendido como aquel parasito en la trasmisión, generador del mal entendido o no entendido; la polisemia de una noción que en sí es la interpretación diferente de sentido; el desconocimiento de los aspectos identitarios como costumbres y ritos, incomprensión de los valores imperativos, éticos, de las visiones de mundo y de las estructuras mentales, ha conllevado a que la diversidad sea un hacer y no un ser, y la unidad se degrade a una concepción simplista y egocéntrica, dando como resultado una serie de conductas sustentadas en el desconocimiento del otro como humano.

Reducir el conocimiento de lo complejo al de uno de sus elementos, considerado como el más significativo, tiene consecuencias peores en ética que en estudios de física. Ahora bien, es también el modo de pensar dominante, reductor y simplificador aliado a los mecanismos de incomprensión el que determina la reducción de una personalidad múltiple por naturaleza a uno solo de sus rasgos. Si el rasgo es favorable, habrá desconocimiento de los aspectos negativos de esta personalidad. Si es desfavorable, habrá desconocimiento de sus rasgos positivos. En ambos casos habrá incomprensión. La comprensión nos pide, por ejemplo, no encerrar, no reducir un ser humano a su crimen, ni siquiera reducirlo a su criminalidad así haya cometido varios crímenes. Como decía Hegel: «el pensamiento abstracto no ve en el asesino más que esta cualidad abstracta (sacada fuera de su contexto) y (destruye) en él, con la ayuda de esta única cualidad, el resto de su humanidad” (Morín, Edgar, 1999b, 50).

La humanidad, se ha desarrollado bajo paradigmas positivistas totalizadores, dicotómicos que han determinado una postura reduccionista del sujeto, que implica la comprensión del mismo desde la generalización de aspectos determinados dentro de una estructura de bueno y malo, que justifica la tendencia de categorizar para estereotipar, discriminar, excluir y matar; en el sujeto confluyen una serie de rasgos que no lo determinan como bueno o malo, sino como un humano complejo en construcción y desarrollo que requiere ser comprendido desde otra mira y desde otra lectura,

La ética de la comprensión nos pide comprender la incompreensión. La ética de la comprensión pide argumentar y refutar en vez de excomulgar y anatematizar. Encerrar en la noción de traidor aquello que proviene de una inteligibilidad más amplia impide reconocer el error, el extravío, las ideologías, los desvíos. La comprensión no excusa ni acusa: ella nos pide evitar la condena perentoria, irremediable, como si uno mismo no hubiera conocido nunca la flaqueza ni hubiera cometido errores. Si sabemos comprender antes de condenar estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas (Morín, Edgar, 1999b, 50).

Lo anterior, es una invitación a reconfigurar la manera de pensar y entretrejer las relaciones, sepultando el juzgamiento que se sustenta en las creencias egocéntricas de sentirse superior e infalible, con lo cual se abre las puertas a la sentencia y a la condena; el sujeto leído desde el contexto permite comprender lo que encierra la complejidad, es decir determinada situación es el producto de múltiples factores que le hacen suceder.

Es dentro de esta realidad nutrida de complejidades, donde se recrean las narrativas humanas que solo se hacen posibles en el encuentro con el otro, en palabras del profesor Miguel Gonzales en su texto El extrañamiento del otro establece: “Extrañar es un acto deliberado que se hace evidente cuando aparece una sensación de vacío, una sensación de soledad por no encontrarse

con el otro, una sensación de abandono. Extrañar es sabernos débiles, es sabernos humanos en relación, porque extrañamos el juego de la relación con el otro, con lo otro” (González, González, M., 2011, 2).

Dentro del pensamiento moderno, el extrañamiento del otro no se coloca en escena como fundamento de reflexión, pues el sujeto se concibe como consciencia individual, racional y autosuficiente, el otro es algo externo y ajeno, se ubica como lo opuesto y en ocasiones como amenaza, como rival desencadenando expresiones de indiferencia o exclusión.

El extrañamiento del otro, implica tener presente que no hay realidad posible sin el encuentro con el otro, encuentro que requiere del reconocimiento para asumir al otro en todo su valor y de esta manera dinamizar relaciones humana en la dialógica de la alteridad.

La alteridad, permite la construcción de mundos posibles donde la diversidad más que un concepto sea un valor de la existencia, y así el proceso de comprensión tienda a ser menos positivista y más humana conllevando a un conocimiento de “sujeto a sujeto”; “Las demás personas se perciben no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo, un ego alter que se vuelve alter ego. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad” (Morín, Edgar, 1999b, 48).

A partir de este recorrido, se concluye que la diversidad debe salir de los discursos egocentristas y sustancialista, en el sentido que ésta no es una situación que debe atenderse por medio de políticas publica creadas para poblaciones determinadas generando mayor división y segregación en los sistemas, sino por el contrario como un elemento básico de la realidad

humana que se recrea en los encuentros con los otros, que reclaman convivencia, ética, empatía, entrega, reconocimiento, en sí, un reencuentro con la alteridad.

2.4 *Sistemas de Redes Relacionales*

A través de la historia, las ciencias sociales y en sí la educación se han venido desarrollando bajo una perspectiva dualista, que ha desembocado en un conocimiento simplista y especializado de los fenómenos, centrando el estudio en las partes, más no en el todo, Bertalanffy (1968, 31) filósofo y biólogo austriaco quien desarrollo la Teoría General de los Sistemas sostiene:

“Es necesario estudiar no solo partes y procesos aislados, sino también resolver los problemas decisivos hallados en la organización y el orden que los unifican, resultantes de la interacción dinámica de partes y que hacen el diferente comportamiento de estas cuando se estudian aisladas o dentro de un todo”.

Los diferentes fenómenos y situaciones sociales, requieren ser abordadas desde la concepción sistémica, que permite adentrarse a la realidad bajo la perspectiva de interacción, donde todos y cada uno de los elementos determinan el comportamiento y la dinámica del sistema en sí y de sus elementos.

El sujeto es un todo, es un sistema que se construye y a la vez construye realidad “... no es un receptor pasivo de estímulos que llegan del mundo externo, sino que, en un sentido muy concreto, crea su universo” (Bertalanffy, Ludwig, 1968, 203); el pensamiento mecanicista de estímulo respuesta sesga la comprensión de los fenómenos sociales, es un hecho que la capacidad creativa y creadora ha rebosado los parámetros impuestos por las ciencias exactas, con los que se ha intentado conocer y leer el mundo social y humano.

La realidad, no debe tratar de comprenderse desde el sustancialismo, sino desde los procesos que confluyen en dinámicas complejas y en desarrollos constantes, el sujeto es un sistema activo dentro de una red de relaciones, la cual se constituye como un conjunto de vínculos entre nodos.

Los nodos, son asumidos como los actores o personas que conforman las redes; los vínculos operan como transacciones o intercambios, desde la psicología se definen como relaciones que se establecen entre las personas, se habla de vínculos afectivos, vínculos familiares, económicos, que no son necesariamente diádicos, pero son el elemento esencial pues a través de ellos se construyen las estructuras en las redes relacionales.

Por su parte, las estructuras hacen referencia a aquellos patrones que se configuran de manera relativamente estable y organizada, entre algunos de sus elementos se resaltan el estatus y los roles; el estatus es la posición que se ocupa dentro de un sistema, los roles son los papeles que asumen los actores o nodos e incluyen una serie de derechos, obligaciones y expectativas que se definen por la cultura y las regularidades en los modos de relación.

Bertalanffy (1968, 218) en su Teoría General de los Sistemas, soporta que “Todo organismo es un sistema, esto es, un orden dinámico de partes y procesos en interacción mutua”, un cambio continuo e ininterrumpido de energía traducida en emociones, sensaciones, pensamientos que permiten la interconexión de unas partes con otras; este autor distingue dos clases de sistemas, los cerrados que se mantienen aislados del medio y los abiertos que intercambian materia con el medio que les rodea pues requieren del entorno para subsistir; entre los cuales se encuentra el sujeto, la familia, la escuela, la sociedad.

En esta teoría se proporcionan ciertas características que posibilitan la comprensión de esta dinámica de interacción, entre las que se resalta la Totalidad: “Problemas de organización, fenómenos no descomponibles en acontecimientos locales, interacciones dinámicas manifiestas en la diferencia de conducta de partes aisladas o en configuración superior, etc.; en una palabra, sistema de varios ordenes, no comprensibles por investigación de sus partes aisladas” (Bertalanffy, Ludwig, 1968, 37).

El sistema, es una totalidad y sus elementos y propiedades solo pueden comprenderse como funciones del sistema en total, es así, que cada elemento influye y es influido por otros elementos del sistema, siendo la conducta y la comunicación un estímulo que provoca una causalidad circular que hace referencia a la Sinergia, esta característica se vincula con el principio de Retroalimentación, que se orienta al proceso en el cual el sistema y sus elementos recogen información sobre los efectos causados por sus acciones en el entorno que determinaran las acciones posteriores.

La retroalimentación puede ser positiva, a la que se ha denominado Morfogénesis, que es cuando la modificación se acoge como estrategia para mantenerse viable, es un proceso que tiende al desarrollo, cambio de estructura, de estado o forma del sistema por medio del aprendizaje, la especialización o diferenciación de roles; por su parte, la retroalimentación negativa u Homeostasis, se da cuando el sistema se bloquea ante los cambios con el objetivo de conservar la estructura.

La Equifinidad “puede alcanzarse el mismo estado final partiendo de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos” (Bertalanffy, Ludwig, 1968, 40), esto da cabida a la incertidumbre, nada está establecido, un resultado, una conducta o un fenómeno no

necesariamente pueden darse a causa de un solo origen, sino que intervienen diferentes factores que se dinamizan en los entornos en los que el sujeto construye realidad...

La Entropía “(...) es definida como logaritmo de probabilidad(...) es una medida de desorden; de ahí que la entropía negativa o información sea una medida del orden o de la organización, ya que la última, en comparación con la distribución al azar, es un estado improbable” (Bertalanffy, Ludwig, 1968, 42); este principio de la termodinámica acogido por Bertalanffy se orienta a establecer que la máxima probabilidad de los sistemas es la desorganización para llegar a la homogenización con el ambiente, en sí, es la medida de orden o desorden dentro del sistema, lo que puede conllevar a la pérdida de la propia identidad y por tanto a la extensión, de ahí que la entropía negativa es a través de la cual los sistemas vivos conservan su identidad por medio de la importación de energía del ambiente para mantener su organización y así sobrevivir.

Todos los sistemas tienen una Finalidad, se orientan a un objetivo común, el principal es su supervivencia, para lo cual hacen uso de la Equipotencialidad que es aquella característica que hace que cuando se extinga uno de los elementos otro asuma sus funciones.

Los principios y características en los que sustenta la Teoría General de Los Sistemas, ha posibilitado nuevas lecturas de realidad, Uriel Bonfenbrenner (1987, 44) psicólogo estadounidense, retoma esta teoría en el texto *La ecología del Desarrollo Humano* y sostiene que el ambiente es la principal fuente de influencia sobre la conducta humana, proponiendo un modelo ecológico que lo define así:

“La ecología del desarrollo humano, comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos”.

Desde este enfoque, el sujeto es una entidad dinámica que se encuentra en interacción recíproca con el ambiente o entorno; el ambiente, es aquel contexto donde se vive el día a día, se participa activa y protagónicamente, se desempeña el rol, se interacciona y ejecuta actividades para intercambiar posibilidades y experiencias, el sujeto es el resultado de las interacciones entre los miembros que hacen parte de los sistemas y a su vez los organizan.

El ambiente ecológico, se compone de un conjunto de estructuras seriadas unas inmersas en otras, a las que a las que Uriel Bronfenbrenner (1987, 41, 44, 45) teóricamente denominó y definió de la siguiente manera:

Microsistema: “patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares”. Ejemplo de microsistemas es la familia y la escuela, donde los sujetos dan inicio a su proceso de socialización.

Mesosistema: “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente y se amplía o forma cuando dicha persona entra en un nuevo entorno”. El Mesosistema, es en sí, un sistema de microsistemas familia y escuela.

Exosistema: “uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a la persona en desarrollo o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno”, como ejemplo las instituciones sociales que si bien no son tangibles en la realidad de los sujetos si la afectan de manera indirecta.

Macrosistema: “se refiere a la correspondencia en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir a nivel de subcultura o la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustenten estas correspondencias”. Hace referencia al conjunto de valores, creencias e ideologías que provienen de la sociedad o la cultura y que de cierta manera influyen en la cosmovisión de los sujetos.

Desde esta perspectiva, el contexto recobra importancia en la construcción y comprensión de realidad, en este sentido, cabe evocar la voz de Morín cuando sostiene que

El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia. Por ejemplo, la palabra «amor» cambia de sentido en un contexto religioso y en uno profano; y una declaración de amor no tiene el mismo sentido de verdad si está enunciada por un seductor o por un seducido (Morín, Edgar, 1999b, 15).

Es en el contexto donde recobran sentido los signos y símbolos que hacen posible la interacción de los sistemas constituidos por el todo y las partes, según este autor el sujeto y la sociedad son multidimensionales, haciendo referencia a las diferentes dimensiones como afectivas, psicológicas, biológicas, cognitivas, históricas, económicas, religiosas o ideológicas que confluyen entre sí de manera hologramática, interdependiente e interactiva.

Es por esto, que los sistemas de relaciones se configuran como unidades complejas, porque no pueden constituirse y mucho menos comprenderse desde la mirada simplista que ha ubicado al sujeto como objeto aislado e independiente de los sistemas y los contextos de donde emergen sus narrativas y se edifica la realidad.

2.5 Subjetividad y sujeto

La subjetividad puede entenderse como la singularidad de experiencias propias de un sujeto, que lo caracterizan como ser único e irrepetible, el cual está inmerso en un sistema que le proporciona una serie de elementos para estructurar su propia visión de mundo y realidad; desde la perspectiva de Michael Foucault (1975) filósofo, sociólogo, historiador y profesor Francés, en su texto “Vigilar y castigar” la subjetividad es el resultado de incidencia de los mecanismos de normalización en el individuo, acorde a las condiciones culturales existentes desde el exterior al interior y desde el interior al exterior.

Los sujetos, van suscribiendo sus relaciones sociales de acuerdo a los mecanismos disciplinarios y de normalización existentes en sistemas como la familia y la escuela, que actúan desde afuera y van moldeando y configurando el actuar de los sujetos sesgando de cierta manera la libertad y la autonomía.

Al hablar de una subjetividad encorpada en espacios cerrados, el cuerpo normalizado se constituye en una vía para gobernar el alma del sujeto, la normativa impuesta por las instituciones admiten que el cuerpo sea vigilado, controlado y se desarticule de la realidad, el tiempo y el espacio, con el fin de estructurar sujetos dóciles y útiles a través de un estilo

predeterminado de “Vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas” (Foucault, 1975, 6). Los dispositivos de vigilancia, se traducen en acciones meramente controladoras de los sujetos, es así, como al cuerpo "lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos" (1975, 30).

Foucault, considera que los verdaderos dispositivos de Inscripción (escuela, familia...) buscan producir almas o espíritus deseados, a través de las normativas impuestas que con la repetición cotidiana se van constituyendo como propias, dentro de un proceso paulatino ejercido por las instituciones que se encargan de vigilar y controlar, esto con el fin de instituir costumbres, modos de relacionarse, normativas escolares, hasta llegar a las leyes sociales que se establecen como mecanismos reguladores de conductas, que han conllevado de cierta manera a la homogenización de la humanidad dentro de criterios individualistas y cerrados, limitando el papel de la subjetividad dentro de la dinámica dialógica y relacional en la cual se construye el sujeto.

Cabe mencionar que subjetividad y sujeto se constituyen paralelamente, la subjetividad es ese cúmulo de experiencias individuales representadas en deseos, huellas y emociones construidas por unos saberes que se han cimentado socialmente, que son las que inducen y colocan al sujeto para actuar individual y colectivamente en este mundo.

El filósofo, sociólogo francés Touraine (1987) en su libro “el regreso del actor” presenta una preocupación tendiente a la redefinición de los sujetos por medio de las relaciones sociales, haciendo un llamamiento para ser actores capaces de transformar el entorno, resaltando la

necesidad de recuperar al sujeto social y la subjetividad, es decir devolverle su conciencia y su imaginación que le fueron usurpadas por la objetivación a través de la ciencia y la razón; “El sujeto construye su propio campo de acción, entretejiendo una red de relaciones complementarias y de oposición que orientan la acción” (Touraine, 1987, 218).

De esta manera, el sujeto se asume como actor social, es quien actúa sobre su contexto material y social transformando realidad dentro de sistemas de relaciones complementarias y opositoras, por tanto, se hace necesario recuperar al sujeto como protagonista transformador del entorno, capaz de apoyarse en sus propios planes y proyectos reconociendo el sentido de libertad.

“La presencia del sujeto se señala por la distancia que el actor toma respecto de su situación. Ya no se encuentra enteramente comprometido en su acto, en cierto modo se desliga de él, para no observarlo desde afuera sino para entrar en sí mismo, para experimentarse en su existencia, en el sentido que el acto tiene para esa existencia antes que para la sociedad o para la tarea que se le ha confiado” (Touraine, 1987, 230).

En consecuencia, se requiere que el sujeto se comprometa con la acción de transformar realidad en perspectiva de participación y reconocimiento, ya que la subjetividad emerge de la interacción con otros y se encuentra mediada desde la acción producto de un proceso reflexivo; históricamente la subjetividad y el sujeto se han constituido de forma individual y social, implicando una ubicación en tiempo y espacio presente a ese sujeto político, que goza de derechos y obligaciones que le permiten mostrarse activo en el sistema.

Pero, bajo los parámetros positivistas que han regulado las distintas cosmovisiones occidentales, se han constituido barreras sociales que emergen de discursos ajenos que se

incorporan dentro del sujeto por medio de las instituciones normalizadoras, desencadenado dinámicas individualistas, homogenizadas y de cierta manera asociales sustentadas en parámetros capitalistas de producción donde “El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando a la vez es cuerpo productivo y cuerpo sometido”. (Foucault, 1975, 33). En el entendido que el poder es un atributo que lo ostenta el más fuerte y somete al más débil.

El chileno Hugo Zemelman publica en el año 2010 en la revista Polis un artículo relacionado con el Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible, en donde expresa que “...ninguna realidad social concreta puede entenderse sin la presencia de algún tipo de sujeto...”. (Zemelman, Hugo, 2010, 356). La realidad que se entreteje en el momento histórico actual reclama un reencuentro con el sujeto y la subjetividad, de ahí que muchos pensadores como Zemelman le apuesten a discursos donde el sujeto y su despliegue de capacidades de construcción recobren importancia.

La construcción es abordada como la complejidad y el construir que es la capacidad de los sujetos, en cuanto a sujetos mismos y sujetos sociales: “No es posible pensar en ningún tipo de estructura social, económica o política, como tampoco cultural, si no es como resultado de la presencia de sujetos en complejas relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios” (2010, 356); esto permite comprender que se está produciendo una reestructuración en el sentido de sujeto, está dejando de ser visto como aquel ente que debe ser normalizado con el fin de producir capitales y mantener el status de las instituciones, para ser acogido como el fin mismo de la existencia, como aquel sujeto diverso, complejo y dinámico que se encuentra inmerso en sistemas de relaciones donde confluyen las intersubjetividades que son la base para construir las estructuras de realidad: “...los sujetos son siempre sujetos situados en relaciones múltiples y

heterogéneas, las cuales conforman el espacio que los determina en la naturaleza de su movimiento, que se traduce, en primer lugar, en el surgimiento de la necesidad de ocupar un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas, lo que se acompaña de la conformación de una subjetividad social particular” (2010, 357).

Los sujetos, se desarrollan en sistema de relaciones que implican movimiento y diversidad, en dialógicas colectivas de donde emerge la subjetividad, “Si la subjetividad es un campo problemático que conjuga las dimensiones micro y macrosociales, supone tener que reconocer la dialéctica que, pudiendo darse en un plano de la realidad, sea productora de realidades incluyentes)” (2010, 358); la realidad requiere entretejerse en realidades incluyentes, donde todo sujeto sea reconocido en la plenitud de su dimensión y potencialidad.

En este sentido, Zemelman manifiesta... “De lo que se desprende la importancia de una forma de pensar la realidad histórica desde la potencialidad que se contiene en el surgimiento y transformación de los sujetos, con toda la fuerza que contienen, más allá de las formas organizativas que asuman en un momento histórico dado” (2010, 363). La potencialidad tendiente a transformar el sentido de sujeto, como aquel que se construye en deliberación intersubjetiva en diferentes sistemas y contextos, que le permiten visionarse como ser singular que se encuentra incorporando en un tejido social, donde la dinámica de intersubjetividades afianzan el significado del colectivo e incorporaran los deseos y realizaciones dentro de una sociedad voluble, dinámica y diversa que confluye en las relaciones de poder.

2.6 El conflicto en las relaciones de poder.

Es importante iniciar mencionando que la generación de tensiones en las interacciones, el denominado conflicto, es un elemento intrínseco en las lecturas de Foucault, aunque éste mismo

no se expresa de la manera convencional: “el conflicto social es una problemática central en los textos que llevan el nombre de Foucault, aunque no aparece con esa denominación y no es tratado a la manera clásica” (Murillo, 2008, 156).

Por lo tanto, el ejercicio hermenéutico es una herramienta para desentrañar las raíces que tornan los discursos del autor en verdaderas reflexiones sobre los apremios, adhiriéndose de forma significativa al presente trabajo investigativo.

Así, por ejemplo, los textos de Foucault han inspirado justificaciones a las reformas educativas y manicomiales llevadas adelante en Argentina, transformaciones que no parecen estar al servicio de una mejor educación o condiciones de vida, lo mismo ocurre con algunos párrafos de documentos de organismos internacionales como el Banco Mundial. Pero esos mismos textos también han inspirado manifiestos de movimientos sociales resistentes a la opresión en América latina. Todo esto no implica que estos “usos” estuviesen expresos en las “intenciones del autor” o que se desprendan de modo necesario de su “obra”. Se trata de la “materialidad del discurso” y de su “polivalencia táctica” (Murillo, 2008, 157).

Es decir, que la relación del autor con el lector recobra un importantísimo valor, pues permite crear lasos comunicativos para la comprensión de los mensajes que de manera estratégica pueden ser utilizados por el investigador y favorecer infinitamente su trabajo, en este caso brindar aportes significativos sobre el conflicto en las relaciones de poder.

Así pues, el inevitable sendero de la dificultad es una de las instancias inherentes en el ámbito relacional de los sujetos, haciendo evidente el devenir en las interacciones de posturas en relación cuyas fluctuaciones son inminentes en el momento de establecer caminos conectores asimétricos debido a las dinámicas que se dan en las relaciones de poder.

De esta manera, la reciprocidad entre poder y conflicto sale a relucir en una dinámica relacional inestable y dispersa. En consecuencia es necesario abordar aquellos rasgos conceptuales que se encuentran detrás de este telón teórico cuyo curso es guiado por los caminos del poder, dirigidos por el pensador Michel Foucault quien encargándose en primera instancia de estudios sobre el saber y su arqueología desde perspectivas epistemológicas, hace un salto para construir sus postulados sobre el ya mencionado poder hablando desde su genealogía.

Desde dicha perspectiva genealógica se crean puntos de relación con elementos históricos, en donde Foucault propone una mirada no convencional de dichos sucesos donde el interés no es el origen mismo, pues la estricta búsqueda de éste nos conducirá a encerrarnos en el mundo de las verdades absolutas sin permitir la colocación en una postura crítica del sentido actual de la realidad, y por ende desechando cualquier comprensión asertiva sobre el conflicto.

En esta medida, según la propuesta del filósofo francés la genealogía debe estar dirigida hacia el estudio de los pequeños sucesos incómodos, a cuya particularidad el historiador no le muestra ningún tipo de atención; pequeñas contingencias que dan un verdadero sentido a la realidad del presente:

Hacer la genealogía de los valores, de la moral, del ascetismo, del conocimiento no será por tanto partir a la búsqueda de su «origen», minusvalorando como inaccesibles todos los episodios de la historia; será por el contrario ocuparse en las meticulosidades y en los azares de los comienzos; prestar una escrupulosa atención a su derrisoria malevolencia prestarse a verlas surgir quitadas las máscaras, con el rostro del otro; no tener pudor para ir a buscarlas allí donde están — «revolviendo los bajos fondos»... La historia, con sus intensidades, sus debilidades, sus furores secretos, sus grandes agitaciones febriles y sus síncope, es el cuerpo mismo del devenir (Foucault M. , 1979 11).

La genealogía en fin último, busca un verdadero sentido en las dinámicas de los pequeños sucesos; por lo tanto va en la búsqueda de los particulares hechos innombrables.

En esta medida, un “elogio a la dificultad” (Zuleta, 1980) se comienza hacer visible en los postulados de Foucault. Es en el conflicto donde el sujeto refleja su naturaleza verdadera, pues nada en él es inmóvil en un estado congelado.

De igual manera, el sujeto desde sus más íntimas estructuras rompe constantemente con órdenes opresores, y es ahí donde el ejemplo de Aurora evocado por Foucault toma su verdadero valor:

Durante las épocas bárbaras... si el vigor del individuo se debilita, si se encuentra fatigado o enfermo, melancólico o debilitado y por consiguiente de modo temporal sin deseos y sin apetitos, se convierte en un hombre relativamente mejor, es decir, menos peligroso y sus ideas pesimistas no se formulan más que a través de palabras y de reflexiones. En este estado de espíritu, se convertirá en pensador y anunciador, o bien su imaginación desarrollará sus supersticiones (Foucault M. , 1979, 14.)

Foucault al respecto menciona: “El cuerpo —y todo lo que se relaciona con el cuerpo, la alimentación, el clima, el sol— es el lugar de la Herkunft: sobre el cuerpo, se encuentra el estigma de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto” (Foucault M. , 1979, 14 y 15).

En esta medida, se valida el conflicto pues permite la transformación, el cambio, convirtiéndose en sinónimo indiscutible de dinámica y progreso; por tanto, el poder en su genealogía y después de estas pequeñas reflexiones es estudiado desde sus dinámicas, en la historia, desde sus pequeños hechos en circunstancias de aprieto rompiendo con esquemas que

nos pueden segar la mirada de una realidad verdadera en constante cambio que se justifica en las más íntimas eventualidades, contingencias y sucesos.

Ahora bien, el tratamiento del poder es manifestado por Foucault a través de sus mecanismos elementales; es decir, en palabras de este autor, a través de la “microfísica del poder”: este hilo conductor permite el flujo de la comprensión del poder hacia las más ínfimas estructuras sociales de interacción de los sujetos, alejándose de la común concepción de las opresiones soberanas en masas societales políticamente organizadas.

Dicho poder, es visto en las estructuras capilares de la conformación del tejido social, ahí el interés de Foucault se centra en la multiplicidad de las relaciones de poder que obran en la sociedad, “red ínfimamente compleja de micro poderes” (Foucault M. , 1979, 22). Relaciones que se cimentan entre sujetos como padre e hijo, maestros y estudiante, estudiantes y sus compañeros, en fin, en un sin número de posibilidades de interacciones particulares que exigen un flujo constante del poder.

De este modo surge una comprensión más decantada del poder, pues si éste es fijado en la soberanía de grandes magnitudes puede convertirse en una propiedad y de esta manera crear la falsa concepción de que el poder se puede poseer, de igual forma transmitirse y en últimas enajenarse. En cambio desde la microfísica, el poder no es condensado en un punto específico de la malla societal despegándose de manifestaciones soberanas de dominación de unos sobre el otro de forma permanente y hegemónica.

El poder desde este punto de vista se analiza en el devenir constante:

...por poder, me parece que es necesario comprender, por de pronto, la multiplicidad de las relaciones de fuerza que son inmanentes al dominio donde ellas se ejercen, y que son constitutivas de

su organización; el juego que por la vía de las luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que estas relaciones de fuerza encuentran unas en otras, y que las lleva a formar cadenas y sistemas, o, al contrario, los desencuentros, las contradicciones que las aíslan entre sí; las estrategias, en fin, en las cuales cobran efecto... (Foucault M. , 197, 9 58).

De esta manera se abren las puertas que permiten explicar en definitiva que es el poder, sin embargo el término “definitivo” debe ser desligado de la concepción fucoliana, pues el poder no es algo sustancializado, que posee identidad, y que no va a responder el qué es, sino más bien, trata de explicar el cómo del mismo a partir de su ejercicio. En función de todo esto la comprensión de poder radica en la posibilidad de su funcionamiento. En efecto el poder es algo que está, que se hace presente ejerciéndose, pero que se percibe solamente por sus efectos (Couzens, 1988).

Para retomar, en la microfísica del poder el asunto es contemplado en sus dinámicas, estudiado desde “las extremidades” como lo hace en la genealogía; tras esta reflexión el sujeto y sujetos son producto del poder. Según el concepto fucoliano, el poder ocupa el cuerpo y nos une a la red societal, en donde es renovado constantemente.

En términos más explícitos, todos somos producto del poder en cuanto nacemos y hacemos parte de un sistema familiar, luego de un sistema educativo y por ende sujetos participativos en una sociedad en constante relación con los demás.

Por otro lado, si su atributo de renovación es evidente, esto simplificará las moviidades, haciendo que estas sean más solventes, y debido a su naturaleza diversa crearan constantemente situaciones de aprieto:

... el poder se expone en el cuerpo, pero lo que no debe olvidarse de ningún modo es que todo esto se desarrolla a la manera de una lucha en donde individuo y poder se articulan de formas

inimaginables, y donde la posición de uno al cambiar, puede generar a su vez un cambio en el otro y los otros cuerpos. Esta lucha como tal puede reproducirse siempre o finalmente desaparecer pero todo ello depende necesariamente de los lugares estratégicos que vaya adquiriendo cada una de las partes en disputa (Couzens, 1988, 178).

De esta manera, el poder comprende la movilidad constante desde el cuerpo del sujeto donde dicha dinámica afecta y trasgrede las relaciones de los sujetos produciendo tensiones con diversidad de manifestaciones en cuya indeterminación se producen conflictos que sin duda alguna cambian constantemente la realidad.

El poder, la indeterminación y las tensiones son el presupuesto para la generación de conflictos dentro de las interacciones de los individuos con el otro o con los otros. El flujo constante del torrente del poder satisface el hambre del conflicto en la búsqueda permanente del cambio articulándose naturalmente a las características humanas de la diversidad.

Por tanto, también es importante considerar el concepto y las relaciones que se dan desde el poder. Según el autor el poder en las relaciones se refiere “a los juegos estratégicos entre libertades” (Foucault M. , 1987, 141) haciendo referencia a que la dinámica relacional entre sujetos es móvil e indeterminada, cercana al conflicto pero ajena completamente de manifestaciones de sometimiento.

La determinación de sometimientos en las relaciones de los cuerpos atentan contra la ética, porque se limitan las prácticas de libertad de unos contra otros, incluso el autor cita una situación directa de “estados de dominación” específicos de la educación: “los efectos de dominación llevan a que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o que un estudiante esté bajo la férula de un profesor obsesivamente autoritario” (Foucault M. , 1987, 142). Por lo tanto los estados de dominación someten las libertades a la desaparición,

desligándose concretamente de un efectivo establecimiento de relaciones de poder donde la dinámica favorece la correcta asimilación del conflicto, asumiendo la estabilidad como facilitador de la acogida desproporcionada de oportunidades y limitaciones para una sola de las partes: injusticia, inequidad, esclavitud. Las posturas críticas, el pensamiento reflexivo, no son válidos en los estados de dominación.

Las relaciones de poder son entonces, aquellas interacciones entre sujetos donde el poder está en constante flujo, pero que van a permitir en su totalidad las prácticas de libertad. Por esto se cita lo mencionado por Foucault en su texto *Hermenéutica del sujeto*: “la libertad es la condición ontológica de la ética; pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad” (Foucault M. , 1987, 111).

A partir de esto, la libertad no responderá a las ambiciones de los sujetos, pues si es así el sujeto será esclavo de sus propios deseos o ambiciones y hará lo posible para satisfacerlos, limitando las prácticas de libertad de los otros sujetos y tratando de congelar las relaciones a favor de una de las partes, y por ende el poder perderá su dinámica. A esto se llama estados de dominación porque una de las partes está sobre la otra eliminando en fin último el conflicto, pues un solo es el que se manifiesta. De ahí que el conflicto se base en las prácticas de libertad ética y estas como evidencia del flujo ininterrumpido del poder.

3 Destello metodológico

3.1 La investigación

Se desarrolla bajo la luz del paradigma cualitativo, porque permite adentrarse al mundo empírico y resaltar el papel de la subjetividad como espacio de construcción para comprender la realidad desde la diversidad; Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez (1994,39), en su libro “La investigación en las ciencias sociales” argumentan que la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva; es decir a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ella y no con base en hipótesis externas considerando a todos los escenarios y sujetos dignos de estudio y ningún aspecto de la vida social como demasiado trivial para ser estudiado.

Como el cristal se acoge el enfoque histórico hermenéutico porque permite una relación interactiva, dialógica y bidireccional, en donde el investigador se dirige a los sujetos desde una perspectiva histórica, en el entendido de aquella realidad que se construye en la cotidianidad, dentro de la cual los sujetos configuran sus percepciones, como característica propia se muestra la ejecución de las acciones de interpretar y comprender para poder develar los motivos del actuar humano, virtud específicamente acertada en la presente pretensión investigativa que expresa satisfactoriamente el horizonte de entendimiento del fenómeno del conflicto en la dinámica relacional del contexto escolar al cual atañe este proceso.

En esta misma línea, el proceso investigativo se apoya en la metodología biográfica narrativa que permite el reencuentro con la subjetividad a través de la escucha de la voz de sus

protagonistas, con quienes en una dinámica dialógica se inicia el recorrido para la comprensión de los fenómenos, de acuerdo a lo dicho por Dilthey las experiencias vividas son las bases para la comprensión de las acciones humanas; es a través de los relatos y de las narrativas donde se reconstruyen las historias de los sujetos y se conocen los sentidos que estos les dan a la existencia.

Según Penau y Le Grand referidos por José González Monteagudo en el texto “Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes” las historias de vida se pueden entender como: “investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales” (2008/2009, 210), definición lacónica y concisa que manifiesta expresamente los pilares que soportan el peso conceptual de las historias de vida, las cuales son: las personas, la temporalidad, el significado y la cuestión metodológica (González Monteagudo, 2008/2009, 210).

Si bien es cierto, la función de esta herramienta de construcción de sentidos se valida en la recolección de datos formales de las experiencias personales, también se destaca su pertinencia en procesos de mayor complejidad, por tal motivo Bertaux citado por González Monteagudo resalta su importancia manifestando que la mayor urgencia es entender la historia de vida como un enfoque, elevando así su estatus y comprometiéndola aún más en el papel que le permite cumplir una función reflexiva a partir de los relatos de los sujetos: “Bertaux usa la expresión Enfoque Biográfico, y no la de historia de vida porque opina que la primera incluye los rasgos de la observación y la reflexión y no queda reducida a una mera recogida de datos. Bertaux entiende que el objeto del enfoque biográfico tiene que ver con el relato de la práctica de las relaciones sociales... Los relatos deben ser triangulados con los procesos sociales” (González Monteagudo, 1996, 228).

Es así como el interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas como método, rompiendo decididamente con una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la educación. La perspectiva interpretativa de las narrativas, permite entender los fenómenos sociales como textos a partir de los cuales emergen distintos significados, significaciones, percepciones, motivaciones, valores, imaginarios, intenciones que se recrean en la intersubjetividad humana; se orienta hacia una indagación de la experiencia, con el fin de describir y comprender la vida cotidiana que se recrea entre signos y símbolos que hacen parte de la intersubjetividad, siendo el sujeto el actor principal de la investigación, pues reconstruye sus experiencias vividas con una estructura propia, el investigador por medio de pautas iniciales propicia la narración cuyo significado se presta para ser comprendido por el otro.

En este sentido, el enfoque biográfico permite el respaldo intersubjetivo entre el acervo experiencial del sujeto y su sentido vital en la proyección colectiva que se da en la interacción con los de su entorno, en los contextos cercanos a los sujetos investigados se involucran directamente en su tarea retrospectiva y a la par reflexiva, esta noción según González Monteagudo se convierte en uno de los objetivos primarios del ejercicio biográfico en la investigación “Entre los objetivos que propongo para la autobiografía figuran los siguientes: desarrollar el auto-conocimiento personal; favorecer la capacidad de análisis y crítica de nuestros diferentes escenarios cotidianos (familia, escuela, medios de comunicación e información, grupo de pares y amigos, iglesias, ocio y tiempo libre, trabajo)...” (2008/2009, 219).

De esta manera la referencia anteriormente citada, expresa de forma clara la ineludible relación de la metodología biográfico narrativa con la presente práctica reflexiva porque tiende un puente entre las experiencias vitales de los actores hacia sus entornos, como resultado del

proceso de asimilación de códigos culturales propios de los sistemas que en este caso son ligados al conflicto, de ahí que dicha acción permita determinar el papel que juegan la familia y la escuela frente a esta problemática en la educación de los niños y las niñas; idea que se consolida en la siguiente manifestación: “El significado de una vida es dado en el contexto que lo describe. Este significado es construido socialmente y se configura a partir de la convención narrativa y de la ideología cultural” (González Monteagudo, 1999, 236).

3.2 Narraciones

Para dar inicio a las narraciones, se toma como pauta inicial los Talleres investigativos que sirven como estrategia de recolección de información, desde el punto de vista de Sandoval (1996), son espacios de trabajo donde el proceso avanza en la identificación activa y analítica de líneas de acción, que pueden transformar la situación objeto de análisis, gestándose la oportunidad de escuchar las narrativas de los protagonistas de la investigación los cuales están vinculados a contextos sociales como la familia y la escuela. Dichas narrativas, se configuraron a través de los Relatos de vida, en donde se expresaron los sentimientos y posiciones frente a la temática de estudio, y se registraron las expresiones y florecimientos de la subjetividad, se escuchó verdaderamente a los protagonistas de la investigación.

3.3 Gama multicolor: La Población y muestra.

Población y su contextualización: La población de estudio se encuentra en la Institución Educativa Municipal La Rosa, ubicada en la comuna 5 del Municipio de Pasto en la carrera 3 B 13 1 -08. (Ver Anexo 1). Es un programa de la Corporación Centro Comunitario la Rosa, que atiende a niños, niñas, jóvenes y señoritas de comunidades vulnerables.

La institución fue fundada mediante la Resolución 191 de mayo 31 de 1971, siendo esta de carácter oficial por convenio, se apoya en la pedagogía humanista con metodología de educación personalizada en búsqueda de una formación integral de los educandos, reforzando la convivencia pacífica, armónica, la colaboración y cooperación con el otro.

Los fundamentos institucionales, tomados de manera textual del Proyecto Educativo Institucional 2009 -20014. (Ver Anexo 1)

Misión: La misión de La Institución Educativa Municipal La Rosa, está fundamentada en los principios de la educación Personalizada cuyo ideal cristiano se concretiza en el amor al educando, en y para la vida con un sentido humanizador que dignifica la persona y al mismo tiempo la compromete en la construcción de un mundo en valores, cultivando la inteligencia con sentido ético y moral, la libertad responsable, la justicia social, la creatividad, la investigación en la perspectiva de una visión globalizada del mundo, promoviendo y orientando el desarrollo de la personalidad de los estudiante y demás miembros de la comunidad educativa, dentro de un clima organizacional gratificante y participativo proyectado a la construcción del ser humano que da respuesta al mundo cambiante de hoy.

Ofrecer una educación contextualizada y útil que habilite a las personas para que satisfaga sus necesidades vitales, recupere e incorpore valores que den significado a su vida personal, potencien su capacidad de participación social, actividad productiva y desarrollen su cultura e identidad.

Visión: La Institución Educativa La Rosa será factor fundamental para el desarrollo de la comunidad fomentando el compromiso de la superación personal para dar y darse con generosidad y gratitud a la sociedad; creando, construyendo y cambiando la realidad a través de su equilibrio personal, sensibilidad artística y excelente desempeño académico y laboral; valorando su cultura y manteniendo su identidad regional y nacional. La educación que propendemos logrará que el saber científico, cultural y tecnológico se genere y se expanda en los estudiantes permitiéndoles que

aprendan lo necesario para el trabajo y para la convivencia proyectándose en su contexto, teniendo presente la filosofía institucional de “Tender la mano” y “no dejar apagar la llama”.

Filosofía: La situación actual y el compromiso institucional nos invita a lograr una realización integral, a través de proyecto educativo humanista enfatizado en una pedagogía personalizada que permite que cada ser humano elabore y ejecute su Proyecto Personal de Vida.

La persona es el valor unificador de los principios y métodos y les da su sentido pleno. El axioma central “la persona está en el corazón del proceso educativo”, este axioma nos indica que la persona es lo fundamental y que todo cuanto integra este enfoque debe buscar la realización de las personas, no solamente en los educandos, sino en todo cuanto integra la comunidad educativa.

La educación personalizada se sustenta en tres grandes pilares: fundamentos filosóficos, pedagógicos y metodológicos. Los fundamentos filosóficos y pedagógicos tienen plasmados los valores que permitirán a los educandos formar su proyecto de vida en función de la trascendencia, que a la vez repercute en el compromiso con la comunidad y los metodológicos son el accionar institucional dinamizador que permite permeabilizar el proyecto institucional.

La Muestra y su caracterización: Soportados en el criterio de conveniencia expuesto por Patton (1988) quien es evocado por Sandoval en su libro investigación cualitativa:

“El muestreo por conveniencia tiene su origen en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos de investigación” (Sandoval, Carlos, 1996, 124).

El fundamento se basa en las circunstancias concretas de los investigadores como son vínculos laborales que han permitido tener un conocimiento previo de los sujetos posibilitando obtener una mejor información en un tiempo menor.

En este sentido, se acoge como muestra diez docentes de la I.E.M la Rosa y a veinte estudiantes del grado cuarto con sus respectivos padres/acudientes, de quienes se hace la caracterización a continuación.

Los docentes se encuentran en un rango de edad entre los 38 a los 62 años, en su gran mayoría tienen especialización en su nivel de formación, provienen de diferentes municipios del departamento pero en la actualidad se encuentran radicados con sus familias en la ciudad de Pasto, en su totalidad manifiestan que son docentes por vocación. (Ver anexo 5)

Los padres/acudientes tienen como nivel educativo grados de primaria, secundaria y en pocos casos universitarios; habitan en sectores aledaños al centro educativo es decir en Barrios de estrato 1 y 2 como: La Rosa, el Pilar, San José, La Minga, San Martín, Chambú, Altos de Chapalito, Altos de Lorenzo y Santa Clara. (Ver anexo 4)

Los sistemas familiares de los estudiantes se componen por padre, madre y hermanos en su gran mayoría; en seis de los veintisiete sistemas la madre es cabeza de hogar. El número de los integrantes oscila entre tres y ocho personas, donde existe la presencia de miembros de la familia extensa como abuelos y tíos quienes en ocasiones son los que asumen la responsabilidad de cuidado de los menores mientras los padres/madres trabajan.

Las ocupaciones laborales de padres tienden en un gran porcentaje hacia la informalidad hay vendedores de frutas, conductores, cargadores, comisionistas, carpinteros, ebanistas,

zapateros, lamina y pintura, el rebusque, taxistas oficios varios; en otro porcentaje con vínculos laborales se encuentran soldados, abogados, policías, empleados.

Con relación a las madres: comerciantes, empleada de restaurante, de empresa, vendedora de frutas, vendedoras, estudiante, enfermera, zapatera, panadera, fletadora, estilista y en su mayoría son amas de casa.

En torno al interés de los estudiantes manifiestan como actividades de preferencia el juego, el estudio, el dibujo, el deporte y la ayuda a sus padres; respecto a las aspiraciones se presentan sueños de ser jefe, profesor de Karate, trabajar en el Inpec, abogada, psicóloga, futbolistas, soldado, vendedora, profesora, médico, policía, doctora, enfermera.

Dentro de la caracterización se encontró que algunos menores pasan mucho tiempo solos, otros con primos, hermanas de edades similares, tíos, abuelos, en algunos casos con la madre quien es la que asume la guía en las actividades académicas. (Ver anexo 3)

4. Destello Hermenéutico:

4.1 Encuentro Entre Intersubjetividades: recorrido de indagación, identificación y descripción

Como se mencionó en el destello metodológico, el investigador es quien propicia la narración y para ello se diseñó un taller que se llevó a cabo en momentos y espacios diferentes con estudiantes, docentes y padres de familia/ acudientes, se constituyó en dos etapas: la primera de sensibilización con apoyo en estrategias lúdicas y reflexivas para promover la motivación y el

emerger de los relatos de vida; la segunda tomo como base una serie de preguntas orientadoras en las que se encontraban inmersos elementos como conflicto, maneras de enfrentarlo y poder con el fin de indagar, identificar y describir en las narrativas el rol del sistema familia y escuela en la construcción de sujetos frente al conflicto como fenómeno potencializador en las relaciones de poder; dentro de este recorrido se accedió a la siguiente información:

Respecto al conflicto, se encuentra manifestaciones por parte de los padres/acudientes: <<es entrar en discordia con los demás con el fin de imponer el pensamiento>>, <<Desacuerdo que lleva un ambiente de violencia y agresión>>, <<Situación desagradable donde dos o más partes no se ponen de acuerdo>>; con relación a los docentes: <<Es una confrontación entre dos o más personas en las cuales entran en una confrontación verbal y a veces pueden agredirse>>, <<Es un enfrentamiento entre dos sectores por causa de un problema que no están en capacidad>>;y en las voces de los estudiantes: <<El conflicto es maltratar, amenazar, violar, pelear con alguien, porque le hace daño hasta destruirlo>>, <<Es maltratar a una persona, dañar su cuerpo>>, <<Es obtener problemas, pelear, amenazar, violar, tocar las partes íntimas de las niñas y los niños. Es amenazar, pelear, violar, maltratar, decir apodos, abusar de alguien>>. (Ver anexo 10)

En estas narrativas, se hace evidente que el conflicto es entendido como una situación derivada de desacuerdos, enfrentamientos, confrontaciones asociados con respuestas de agresión y violencia de índole física, psicológica, emocional y hasta sexual. Si bien es cierto, los niños dan su propia lectura de realidad, se vislumbra que la misma se encuentra impregnada de la concepción de los adultos, de ahí que existen puntos en común frente a las situaciones que desencadena el conflicto tendientes al maltrato, a las peleas, gritos y ofensas.

Dentro de las respuestas a las formas como enfrentar el conflicto, se hace alusión a como los padres/acudientes evocan su pasado como hijos y manifiestan: <<mis papas resolvían los conflictos con maltrato físico o verbal, ignorando a la otra persona>>, << Los resolvían con gritos en especial mi padre porque era muy machista y sometía a mi madre con violencia física>>, <<Mi papá era muy agresivo y le daba de puños a mi mamá>>, <<Mis papas se maltrataban física y psicológicamente diciéndose palabras ofensivas>>; en el rol actual de padres, en algunos casos se relata <<Se resuelven con dialogo para evitar caer en lo mismo que mis padres>>; <<primero acudo a Dios y luego dialogando>>,, <<con dialogo, espero que se me pase la rabia y entablo el dialogo>>, pero también se encuentran situaciones que se enmarcan en el sistema perpetuador de sentidos de violencia <<mi esposo me maltrataba yo me defendía>>, <<con gritos y a veces cuando la rabia nos supera llegamos a los golpes>>, <<haciendo sentir menos al otro, maltrato>>. (Ver anexo 10)

Las concepciones respecto al conflicto y las maneras como enfrentarlo se encuentran mediadas por aquellos signos y significados que se recrean dentro de los contextos, esto se hace evidente al resaltar las voces de algunos niños y niñas que refieren <<se resuelven con peleas, gritos y a veces puños>>, <<se pelean, se gritan y duermen en otra cama>>; <<se gritan y luego se hacen promesas de que no va a pasar lo mismo>>, las palabras que emergen de los relatos infantiles siguen viéndose nutridas de sentidos de negación y desconocimiento del otro. (Ver anexo 10)

Desde un lado más cercano a la percepción de los niños y niñas, se destaca su propia mirada hacia ellos mismos, desde la manera como resuelven sus conflictos exclusivamente, encontrando algunas expresiones tendientes a la solución pacífica de los conflictos: <<Perdonándonos,

hablando y un abrazo con los compañeros. >>, << Lo corrijo, lo hablo y no sigo el mismo juego de la violencia>>, y otras <<Llamo a mis padres o a mis abuelos, le digo lo que pasa y lo resuelven>>, << Les digo a mis padres que vengan>>, pero los docentes por su parte hacen relación, que si bien es cierto, hay niños que prefieren alejarse o avisar al docente, en su gran mayoría resuelve los conflictos con conductas violentas y agresivas <<Generalmente son agresivos. Otros mienten y muy poco les comunican a los profesores. Les comunican a sus padres y al otro día van a resolver los problemas>> (Ver anexo 10). De las distintas narraciones indagadas, se identificó que como se concibe *el conflicto y la manera cómo enfrentarlo se encuentran mediados por el contexto cultural*.

Ante las concepciones de las Relaciones de poder; para la gran mayoría de padres/acudientes el ejercicio de poder se da con violencia, autoritarismo, abuso, fuerza, despotismo, castigo y para otros se ejerce con amor, diálogo y consenso; con relación a los docentes toman como maneras de concebir las relaciones de poder el afecto, la disciplina, el respeto, la cordialidad, establecimiento de reglas, la autoridad, el buen trato. Más de la mitad de los estudiantes expresaron que los adultos de referencia (padres/abuelos) ejercen el poder a través castigos, mandatos y regaños: <<Mi papá y mi mamá ejercen su poder, regañando, corrigiendo, mandando y pegando>>mientras que otros manifiestan que es por medio del establecimiento de reglas, de consejos, correcciones <<Mi mamá: ejerce su poder, pone reglas y es cariñosa>> (Ver anexo 10); de esta manera fue posible describir que *las relaciones de poder son múltiples y diversas como la misma subjetividad*.

Frente a la percepción del rol como padres/acudientes se encuentran en la gran mayoría de las expresiones, que ellos se conciben como el ejemplo de sus hijos<< Siendo el ejemplo>>, <<

Entregar valores de respeto y tolerancia>>, <<que el niño dialogue, y sino que le diga a la profesora>>, <<que hable con el compañerito para que busquen una solución>>. (Ver anexo 10)

Posiciones que se ve confrontada con la lectura que hacen los niños/niñas y docentes: <<Los padres llegan borrachos y le pegan a la mujer>>, <<Porque ellos no utilizan las manos para construir sino para dañar, porque los padres toman trago y empiezan a pelear>>, <<Los padres no quieren reconocer la situación del niño y tratan al docente de descuidado, que no les pone atención. Otros amenazan a sus hijos en que los castigaran si vuelve a meterse en problemas. Otros comentan que ellos les>>, << Los padres se defienden diciendo que sus hijos no son los culpables, sino los otros. No toleran que sus hijos hayan sido maltratados, culpan al docente de no poner atención a su hijo>>, <<en otros casos los padres reaccionan violentamente contra los niños, reprendiéndolos fuertemente>>. (Ver anexo 10)

Son entonces situaciones contra puestas a los relatos de padres/acudientes, pues su imagen no corresponde a las propias expresiones que los asocian al dialogo y a las manifestaciones pacíficas, de esta manera, los actores también tienen impresos eventos y situaciones que conllevan a percibir que el rol de los padres es el ser ejemplo, ¿pero qué clase de ejemplo perciben los niños y niñas?; por esto, se tiene a referir que *frente al rol de autoridad de los padres/acudientes se presenta un dualismo de percepciones.*

4.2 Dialogo entre intersubjetividades: Recorrido interpretativo

Rayo de Reflexión: La concepciones sobre el conflicto y las maneras como enfrentarlo se encuentran mediadas por el contexto cultural del sistema familiar.

A partir de las narrativas, se determina que el conflicto se encuentra inmerso en la connotación de violencia, se hace común escuchar dentro de las voces de los diferentes actores expresiones como <<El conflicto es el desacuerdo que lleva un ambiente de violencia y agresión>>; <<Es maltratar, amenazar, violar, pelear con alguien, porque le hace daño hasta destruirlo>>; los relatos tanto de estudiantes como de padres de familia, llevan implícitas situaciones y conductas de agresividad, por lo que cabe resaltar que el contexto cultural del sistema familiar media no solamente las concepciones sino también las maneras como enfrentar el conflicto <<Mis papá resuelven los conflictos con peleas y gritos>>. (Ver anexo 10)

Al hacer referencia al contexto cultural, es encontrarse con aquellos patrones, normas, costumbres, mitos, hábitos, imaginarios que se gestan al interior del sistema familiar y caracterizan los vínculos intersubjetivos entre los actores, de manera que se constituyen en una pauta vital para la construcción de significado de mundo; según Bertalanffy (1968) los sujetos son sistemas abiertos que se constituyen dentro de una dinámica entre vínculos y nodos, razón por la cual, la comprensión de realidad se da bajo la perspectiva de interacción, donde todos y cada uno determinan el comportamiento del sistema en sí y de sus elementos.

De los relatos indagados, se hace evidente que los diferentes nodos se ven influenciados entre sí por vínculos que entretajan una estructura dentro de la cual se asume al conflicto como desencadenador de comportamientos de violencia, provocando un efecto de sinergia que conlleva a perpetuar situaciones de negación y desconocimiento del otro, de ahí la importancia de resaltar la teoría propuesta por Bronfenbrenner que acoge al ambiente como principal fuente de influencia sobre la conducta humana, porque el entorno propicia los diferentes recursos y

herramientas con las que se construye paulatinamente las maneras de ver y estar en el mundo, se adquieren las palabras con las que se dibujan y recrean realidades, pero que realidades se están forjando dentro de los contextos familiares?, si en la voces de los pequeños se representa al conflicto desde los parámetros positivistas de exclusión y exterminio <<Es maltratar a una persona, dañar su cuerpo>>; << Es amenazar, pelear, violar, maltratar, decir apodos, abusar de alguien>>. (Ver anexo 10)

El mundo simbólico de los niños se ve afectado por las experiencias de aquellos adultos que un día fueron niños y se enfrentaron a situaciones de agresión como respuesta al conflicto, haciéndose frecuente que en los recuerdos evocados por los padres se encuentre <<Mis padres por lo general resolvían los conflictos a través de conductas violentas>>, << Muchas veces los resolvían a gritos sin darse cuenta que estábamos presentes>>, situaciones como estas provocan una causalidad circular de sentido de violencia; el aspecto funcional de la familia cobra relevancia en la dimensión emocional, es la fuente donde el sujeto estructura sus emociones, afectos y estilos que determinaran la experiencia relacional.

Bronfenbrenner (1987), establece que las relaciones en los microsistemas se estructuran en díadas (madre-hijo, padre-hijo, docente-estudiante) y son de gran relevancia pues se constituyen en el centro para el desarrollo de los sujetos que interactúan en un mismo entorno, constituyen un contexto crítico que permite la adquisición de habilidades y estimulan la características esenciales como interdependencia, reciprocidad, establecimiento de sentimientos mutuos, cambio gradual y equilibrio de poderes, y es donde se inicia el juego ante las relaciones de poder forjando la configuración de normas, roles y formas de resolución de conflictos.

El microsistema familia se constituye en el primer entorno socializador, todas las herramientas adquiridas se ven reflejadas en otros microsistemas como la escuela, es en este escenario donde se revelan las pautas comportamentales, volitivas y actitudinales adquiridas dentro del contexto cultural de la familia, es por esto que desde la lectura que hacen los docente con relación al conflicto establecen <<Los padres de familia deben crear canales de comunicación y muchos no lo hacen, hay métodos de crianza muy laxa o muy restrictiva. A veces se observa que los niños interactúan en ambientes familiares muy violentos y agresivos>>, enfatizando de alguna manera la connotación violenta del conflicto. (Ver anexo 10)

El mesosistema familia y escuela es de gran importancia en el desarrollo de los sujetos, en tanto se encuentran subordinados a un juego de interacciones donde se fundan y dinamizan aspectos afectivos, sociales, políticos y vivenciales, convirtiéndose en referencia transcendental, en ellos se generan relaciones significativas en torno a patrones de identidad y cultura contribuyendo a la adquisición y potencialización de destrezas y valores útiles para la inserción a una estructura más amplia como lo es la sociedad.

Pero hay que reconocer que la sociedad como macrosistema en el cual se encuentra inmerso el mesosistema en mención, a través de la historia se ha visto influenciada por parámetros positivistas que han encasillado el relacionar humano en mundos nutridos de dicotomía, donde la diferencia es un punto de exclusión y no de encuentro y reconocimiento, y por ende no ha sido posible abordar el conflicto como un destello de oportunidad sino como un desencadenador de enfrentamiento.

Dentro de esta dinámica sustancialista de poder donde el quien tiene la razón y gana las batallas es el más fuerte, se desarrolla el transcurrir cotidiano del aprendizaje humano, que no se

estructura únicamente en el aula sino en cada tiempo y espacio de la existencia; la autoridad camuflada en el autoritarismo de padres y maestros por lo general se cimenta en estados de dominación que se fundan en el miedo soportado en castigos, notas, imposiciones, reprimendas <<Mi papá y mi mamá ejercen su poder, regañando, corrigiendo, mandando y pegando>>, acciones que sesgan la posibilidad de construir mundos posibles de encuentro donde la palabra, el pensar y el sentir del otro recobren sentido y la diversidad deje de verse como una amenaza. (Ver anexo 10)

Los relatos recreados durante este proceso, no solo dan cuenta de los recuerdos de sus actores sino también de las historias que se entretajan en la cotidianidad de aquellos sujetos que como ellos construyen realidad dentro de un contexto cultural impregnado de sentidos de violencia y agresión. Si bien es cierto, ésta es la realidad que aparece en escena, también es cierto que está latente la invitación de Touraine (1987) ser actores capaces de transformar el entorno, de transformar desde lo micro el contexto cultural y apostarle a una nueva visión a una nueva perspectiva de comprender lo incomprendido

La ética de la comprensión nos pide comprender la incompreensión. La ética de la comprensión pide argumentar y refutar en vez de excomulgar y anatematizar. Encerrar en la noción de traidor aquello que proviene de una inteligibilidad más amplia impide reconocer el error, el extravío, las ideologías, los desvíos. La comprensión no excusa ni acusa: ella nos pide evitar la condena perentoria, irremediable, como si uno mismo no hubiera conocido nunca la flaqueza ni hubiera cometido errores. Si sabemos comprender antes de condenar estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas (Touraine, ¿Podremos vivir Juntos?, 2000, pág. 50).

Si el contexto cultural del microsistema familiar se gesta desde la ética de la comprensión, los discursos de vida cambiarían de sentido, en las voces de los niños no se escucharía estas

expresiones <Porque no se entienden, por envidia, porque los padres se separan, se dañan porque son diferentes, se emborrachan usan las manos para dañar y no para ayudar>, sino por el contrario, comprendieran su mundo desde la argumentación de lo incomprensivo, donde lo complejo es la esencia de lo diverso y lo diverso es la riqueza de la humanidad.

Rayo de reflexión: Las relaciones de poder son múltiples y diversas como la misma subjetividad

Los relatos generados en torno a la palabra poder recrean un significado desde la perspectiva sustancialista, siendo asumido como un atributo ejercido por aquel que dinamiza su rol como el más fuerte << cuando no obedecen toca hablarles duro y castigarlos>>, << por medio de la fuerza>>, <<con dureza>>,de esta manera se hace evidente que el poder ha sido acogido como una herramienta de control para llegar aquello que Michael Foucault denominó “cuerpo y alma deseada”, entre un juego de autoridad y autoritarismo representado en regaños, imposiciones, mandatos que se recrean en los hechos inmemorables de la cotidianidad << mi papá y mi mamá ejercen su poder regañando, corrigiendo, mandando y pegando>>, <<mis abuelos nos mandan, regañan, nos golpean>>. (Ver anexo 10)

En la voz de los docentes la palabra poder no deja de asimilarse desde el sustancialismo<<Lo utilizo para crear vínculos afectivos entre estudiantes>>, << el poder se ejerce con mucho respeto y amor; - a través de la vivencia y el buen trato>> (Ver anexo 10), sigue constituyéndose como ese algo que sirve para dominar y someter al otro, es por esto que al igual que en el microsistema familia, la escuela se ha convertido en una institución de control que ejerce su poder por medio de las jurídicas escolares, expresiones como “formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos”, ...“a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo,

justicia, solidaridad y equidad; así como en el ejercicio de la tolerancia y libertad” que se ubican en el PEI (2009-2014,28), cada vez más se contraponen a lo que se construye en la cotidianidad, pues las realidades se entretajan dentro de una estructura macro que se ha empeñado en constituir manuales y códigos que pretenden regular la conducta hacia una utopía o un ideal, haciendo que las palabras pierdan verdadero significado y sentido en el interrelacionar.

Por su parte, los manuales de convivencia se nutren de la legislación penal, una legislación que se preocupa por sancionar y castigar mas no por formar, es así que se encuentran artículos que clasifican las faltas en leves, graves y muy graves cuando se presenta el incumplimiento a la norma, dejando a un lado la persona, en palabras de Foucault (1979) se imponen mecanismos de normalización por medio de los cuales se vigila y controla.

El ejercicio de poder que se está produciendo en los sistemas afecta y trasgrede las relaciones de los sujetos, se asume desde posturas soberanas de dominación y homogenización, Foucault (1979) hace referencia a que los “estados de dominación” limitan las prácticas de la libertad y las posturas críticas del pensamiento reflexivo. En sí, el poder actúa desde un espacio cerrado donde se desconoce la subjetividad, los sujetos paulatinamente dejan de ser sujetos para convertirse en un número sobre el cual recae el poder de las instituciones y de las personas con mayor estatus en la jerarquía de los sistemas, esta esencia estructural que envuelven la mayoría de las relaciones dentro de un paradigma capitalista y simplista, que se muestra ambivalentes frente al concepto de poder como la compleja situación que circula por todas partes y es utilizada en todo tiempo y espacio.

En este sentido, el sujeto es producto del poder en cuanto nace y hace parte de un sistema, por ende es el protagonista del entorno con capacidad transformadora, el sujeto no es un ente

pasivo en las relaciones de poder, es un actor que construye y transforma su realidad, es un nodo esencial de la estructura de los sistemas desde lo micro hasta lo macro; se requiere comprender las relaciones desde el contexto que encierra la complejidad emergente de la subjetividad que para Hugo Zelmeman (2010, 358) "...es un campo problemático que conjuga las dimensiones micro y macrosociales, supone tener que reconocer la dialéctica que, pudiendo darse en un plano de la realidad, sea productora de realidades incluyentes". Así como la subjetividad el poder es complejo, no es uno sino diverso, pues confluye en dialéctica de las relaciones entre encuentros y desencuentros, por lo que se hace necesario que los sistemas reconfiguren la connotación de poder, para que deje de ser aquel instrumento de dominación, exclusión y sometimiento y sea concebido como el elemento presente en la dialógica relacional que hace posible sujetos reflexivos, críticos y proactivos de su entorno.

Rayo de reflexión: Dualismo de percepciones frente al rol de autoridad de padres y acudientes ante el conflicto.

Si bien es cierto, el contexto familiar se constituye en el ambiente inmediato de formación, este mismo entorno puede convertirse en aquel medio en el cual se da un enriquecimiento excepcional del acervo experiencial más significativo para la deconstrucción de ciudadanía en los sujetos, según los postulados fucolianos a los que se ha hecho referencia, los entornos de los que hace parte el individuo se consideran dispositivos de vigilancia y control para concretar los designios disciplinares y ser "subordinados a los fines de la docilidad productiva", y así fomentar un moldeamiento desbordado de conductas y de formas de actuar en muchas ocasiones

desprovistas de una verdadera ética, que bajo criterios grecorromanos retomados por Michel Foucault hace referencia al “cuidado de sí”.

De esta manera la ética parte del mismo sujeto, para definir cómo actúa en un sistema de relaciones desde su propia actividad cognitiva, del autoconocimiento, proceso en el cual deben entrar en duda los principios, valores y normas que le son suyos, es agitar el propio pensamiento y con esta acción movilizar el pensamiento de los otros y en sí de la colectividad en general. En este orden de ideas el objetivo:

...no consiste en decir a los demás lo que hay que hacer. ¿Con qué derecho podría hacer esto? Basta con recordar todas las profecías, promesas, exhortaciones y programas que los intelectuales han llegado a formular durante los dos últimos siglos y cuyos efectos conocemos ahora. El trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás; estriba más bien en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo en terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones a partir de esta re-problematización (Foucault M. , 1987 , 09)

Afirmación que permite reflexionar sobre la percepción del rol de los padres/acudientes integrantes activos de la gama multicolor, quienes se perciben a ellos mismos como ejemplo para el debido accionar de sus hijos: <<que el niño dialogue, y sino que le diga a la profesora>>, <<que hable con el compañerito para que busquen una solución>>; la autopercepción de los padres/acudientes consolidaría un estereotipo ideal como imagen sobresaliente, cuyo ejemplo ajusta permanentemente las conductas de los suyos en el flujo relacional que se configura en el devenir permanente y constante siempre guiadas por el camino de la asertividad. (Ver anexo 10)

Pero aseverar una concepción completamente favorable sobre el rol de los padres/acudientes desde su propia perspectiva, quienes brindan alternativas de solución específicamente concretas ante las situaciones conflictivas sería soportar una argumentación sesgada de la realidad, expresión que se define en la indudable evidencia que se representa en las voces de los otros actores del contexto entre los cuales están las expresiones de los docentes quienes sostienen <<Los padres amenazan a sus hijos en que los castigaran si vuelve a meterse en problemas>>; <<en otros casos los padres reaccionan violentamente contra los niños, reprendiéndolos fuertemente>>. (Ver anexo 10)

Desde esta otra perspectiva los padres/acudientes tienen otra caracterización, que los conduce hacia la connotación de castigadores y no de formadores de conductas adecuadas. Retomando otras de sus manifestaciones, expresan lo siguiente: <<los padres no quieren reconocer la situación del niño y tratan al docente de descuidado, que no les pone atención>>; << los padres comentan que ellos les enseñan a defenderse como puedan (Ver anexo 10). En este orden de ideas, se vuelven evidentes otros puntos de vista que denuncian una situación contradictoria en función al rol de los padres/acudientes con relación a las experiencias conflictivas de los niños y niñas, haciendo que las situaciones de apremio que estos enfrentan incrementen el número de posibilidades de acción inadecuadas como son violencia y agresión, lo que desdibuja la imagen del padre/acudiente como posible ejemplo formativo de conductas pacíficas en los niños y niñas.

En las voces de los estudiantes se hace referencia al papel de los padres/acudientes frente al conflicto, fijando una disminución de la importancia de comprender la idea de optar por tomar opciones pacíficas en los aprietos, hechos que se dan en el contexto familiar especialmente en la diada padre madre que son asimiladas por los estudiantes y que son recreadas en otros ambientes

como la escuela. Es así, como surge la condición definitoria del dualismo de percepciones en cuanto al rol de autoridad de los padres/acudientes desde su auto consideración y la contra postura de docentes y estudiantes en cuanto a su imagen como ejemplo.

De ahí que las palabras del autor francés se conviertan en argumentos contundentes para afirmar que la autopercepción de padres/acudientes no se relaciona con la idea de ética que él permite conocer, porque denotan una actitud anti reflexiva, acrítica ante los valores y preceptos que guían el vivir, asumiendo posturas osadas al imponer directrices de comportamiento de sus hijos en las contingencias diarias sin disponer de una verdadera imagen que respalde sus palabras. Padres/acudientes necesitan hacer una crítica de los valores morales, poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores, y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias en las que aquellos surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron, para moldear una nueva conducta y servir como verdadero ejemplo desde su acción a los sujetos en construcción.

En fin último, el padre, la madre y el docente son el espejo, cuyo reflejo se convierte en la guía orientadora más efectiva, que va más allá de las palabras, más allá del moldeamiento de la disciplina de la vigilancia y el control, se dirige más bien hacia la apertura de la verdadera naturaleza del entorno familiar en la práctica activa de la libertad como ética propiamente dicha.

Conclusiones

Una vez realizado este recorrido dialógico por las diversas intersubjetividades dentro de un proceso reflexivo, se hizo posible determinar que el rol de los sistemas familia y escuela, ha sido el de ser perpetuadores de los sentidos de violencia, los actores dentro de sus narraciones asocian reiteradamente al conflicto y al poder con situaciones de negación y desconocimiento del otro con el que se construye realidad.

El significado del poder, sigue dinamizándose en aquel paradigma sustancialista como instrumento normalizador y homogeneizador que desconoce la complejidad que encierra el ser humano, haciendo de él un atributo que domina y somete, desconociendo que hace parte de la dinámica y por ende confluye en el devenir de las relaciones. El poder como mecanismo de sometimiento, desecha el significado de conflicto como destello de posibilidades, desde el sentido de refugio de la condición humana, de sinónimo de cambio, dificultad necesaria... manifestaciones propias de designación acertada de la realidad que se gesta en la cotidianidad del vivir, rica en incertidumbres, rica en incertezas, vasta en encuentros y desencuentros que permiten consolidar una libertad legítima.

Por otra parte, si bien es cierto, los padres asumen un rol de ejemplo, este ejemplo ha conllevado a que las formas de enfrentar el conflicto se asocien con eventos de maltrato y agresión, estableciéndose la ambivalencia frente a la propia percepción y la lectura de docentes y estudiantes, de ahí que se proyecten las particularidades contextuales de cada entorno familiar

hacia otros escenarios donde los estudiantes se encuentran con los demás, con diversas percepciones y formas de actuar, incrementando las posibilidades de enfrentamientos, que facilitan al actor acudir a su acervo experiencial adquirido en su transcurrir cotidiano desde la interacción con los suyos, poniendo en práctica códigos culturales que se relacionan en el mayor número de oportunidades con las prácticas coercitivas que son significativamente cercanas al rol que evidentemente reflejan sus padres/acudientes en la realidad, papel acertadamente percibido por los niños/niñas y sus docentes, el cual se aleja de la autopercepción que tienen los líderes de hogar sobre su labor como ejemplo.

Recomendaciones

Resignificar el Manual de convivencia, evitando la individualización del sujeto y la verticalidad de la dinámica de poder en la escuela; el sujeto es el actor dentro de un sistema, acceder el derecho a la participación y la construcción colectiva; en el mismo sentido, fomentar que los vínculos pedagógicos se dinamicen en flujos de poder constante, donde todos tengan la oportunidad de participar, reflexionar, gestar propuestas para un bien colectivo dentro del aula evitando ese desborde de relaciones sociales inadecuadas generadoras de violencia.

Se diseñe una política institucional donde se propicien espacios de fortalecimiento en las relaciones del macrosistema familia y escuela, tendientes a la redefinición del conflicto como elemento posibilitador en las relaciones.

Se continúen generando de procesos de indagación, en relación con la línea de investigación propuesta desde temas relacionales, debido a que se refleja acertadamente la naturaleza del ser humano como sujetos social, permitir la generación de recursos intelectuales para el beneficio de los entornos escolares que son la promesa legítima para el desarrollo humano.

Bibliografía

- Aguirre, Jeimy Camila. (2011). *La gerencia social como herramienta para construir ciudadanía desde un enfoque de resolución de conflictos*. San Juan de Pasto. Universidad de Nariño.
- Bertalanffy, Ludwig Von.(1968). *Teoria General de Los Sistemas*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, Elsy y Rodriguez, Penelope. (1994). *La investigación en ciencias sociales*. Mexico: Trillas.
- Bronfenbrenner, Urie. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
- Couzens, David. (1988). *Poder, represión y progreso: Foucault, Lukes y La Escuela de Frankfurt*. . Buenos Aires: Nueva Visión.
- Delgado, Ricardo; Lara, Luz Marina. (2008). *De la mediación del conflicto escolar en la construcción de comunidades Justas*. Santa Fe de Bogotá. Universidad pontificia javeriana.
- Foucault, Michael. (1975). *Vigilar y castigar. Surveiller er punir. Naissance de la prisión*. París: Gallimard.
- Foucault, Michael. (1979). *Microfísica del Poder. Segunda Edición traducida la español*. Madrid: Piqueta.
- Foucault, Michael. (1987). *Hermeneutica del sujeto. Traducido al español Fernando Álvarez Uría*. . Madrid: Edissa.
- González González, Miguel.(2011). *El extrañamiento del otro*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González Monteagudo, José. (1996). Las historias de vida: aspectos históricos, teóricos y epistemológicos. *Revista Cuestiones Pedagógicas*. Sevilla. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/12/art_17.pdf. (Recuperado en Agosto 5 de 2013).
- González Monteagudo, José. (2008/2009). *Historias de vida y teorías de la Educación: tendiendo puentes*. *Revista Cuestiones Pedagógicas*. Nro. 12. Sevilla. Secretariado de publicaciones de la universidad de Sevilla.

- Güell, Pedro (2001b). *"El capital social en el informe de desarrollo humano 2000" en Cepal , capital social y politicas publicas en Chile: investigaciones recientes . Series politicas sociales. Series politicas sociales. No 55 Volumen II. Santiago.*
- Güell, Pedro (1998a). *Subjetividad social y desarrollo humano. Desafios para el nuevo siglo.* Disponible en: <http://www.desarrollohumano.cl/etencion/barcelona.pdf> . Recuperado el 12 de febrero de 2013.
- IEM La Rosa. (2009-2014). PEI. Pasto. IEM La Rosa.
- Morin, Edgar. (1999a). *La cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento.* Argentina: Nueva vision.
- Morín, Edgar. (1999b). *Los siete saberes para la educación del Futuro. Paris. Unesco.* Disponible en: <http://www.edgarmorin.com/Default.aspx?tabid=123&Libro=2..> (Recuperado el 23 de noviembre de 2012)
- Murillo, Susana. (2008). El Conflicto Social en Michael Foucault. *Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social ISSN 1852-2262. Instituto de Investigaciones Gino Germani,, 180.*
- Nussbaum, Martha. (1997). *Cultivating Humanity.* Cambridge: Harvard university Press.
- Nussbaum, Martha. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. Traducción de Roberto Bernet.* Barcelona: Herder.
- Nussbaum, Martha. (2010). *Sin fines de lucro. Por que la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, Martha. (2012). Discurso Premio Principe de Asturias de las Ciencias Sociales. 26 de Octubre. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=86020038001>. (Recuperado el 4 de febrero de 2012)
- Prieto, Martha Patricia. (2005). *Violencia escolar y vida cotidiana. Revista Mexicana de Investigación cualitativa, vol. 27, Nro. 10. Octubre a Noviembre.* Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?criterio=ART00024&idm=es&sec=SC03&sub=SBB>. (Recuperado en Febrero de 2012)
- Sandoval, Carlos. (1996). *La fomulacion y diseño de los procesos de investigación*

social cualitativos. Bogota: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior

Sen, Amartya. (1987). *Sobre etica y economia*. Madrid: Alianza.

Sen, Amartya. (1999). *Desarrollo y libertad*. Barcelona. Planeta.

Sen, Amartya. (2003). *The importante of Basic education*. 28 de Octubre. Conferencia en *Edinburgh University*. En <http://www.cis.ksu.edu/~ab/Miscellany/basiced.html>. (Recuperado el 2 de abril de 2013)

Sen, Amarya. (s.f.). *Programa de los Informes Nacionales de Desarrollo Humano y objetivos del desarrollo del milenio*. Disponible en <http://desarrollohumano.org.gt/content/%C2%BFque-es-desarrollo-humano>. (Recuperado el 9 de abril de 2013)

Taylor, S; Bodgdan, R. (1992). *Introducción a los metodos cualitativos*. Barcelona: Paídos.

Touraine, Alain. (1987). *El regreso del Actor*. Buenos Aires. Eudeba.

Touraine, Alain.(1995). *¿Podremos vivir Juntos?* Bogota: Fondo de Cultura Economica

Vargas, Dolly. (2010). *La estetica y su relación con el desarrollo humano Módulo Desarrollo Humano: Nuevas perspectivas teóricas. Maestria Educación desde la Diversidad*. Manizales: Universidad de Manizales.

Zemelman, Hugo. (2010). *Sujeto y subjetividad: La problematica de las alternativas como construcción posible*. Polis.

Zemelman, Hugo. (2011). *Conocimiento y Sujeto Social. Contribución al conocimiento del Presente*. La Paz. Bolivia : Instituto Internacional del convenio Andres Bello.

Zuleta, Estanislao. (1980). *El Abedul*. Recuperado el 9 de Noviembre de 2012, de www.elabedul.net/Documentos/Temas/./Elogio_de_la_dificultad.pdf.

Anexos

Anexo: 1

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

(Apartes: Tomados textualmente)

CARACTERIZACIÓN:

Aspectos demográficos o composición poblacional:

La Institución Educativa Municipal La Rosa está ubicada en la comuna 5, constituida por Altos de Chapalito, El Remanso, La Rosa, Chapal, Altos de Chapalito, Prados del Sur, La Vega, El Pilar, Las Lunas I y II, Ciudad Jardín, Villa del Río, San Martín, Santa Clara, El Progreso, Antonio Nariño, Emilio Botero I II y III, Cantarana, Venecia, Las Ferias, Los Cristales, Los Robles, La Vega, la Minga, Chambú, María Isabel I y II, Madrigal, Prados del Sur, Potrerillo, Villa del Río, Vivienda Cristiana y de más barrios que existan o se construyan dentro de los límites respectivos de la presente comuna.



Mapa: tomado del PEI IEM La Rosa

FUNDAMENTOS INSTITUCIONALES

- **MISION:** la misión de La Institución Educativa Municipal La Rosa, está fundamentada en los principios de la educación Personalizada cuyo ideal cristiano se concretiza en el amor al educando, en y para la vida con un sentido humanizador que dignifica la persona y al mismo tiempo la compromete en la construcción de un mundo en valores, cultivando la inteligencia con sentido ético y moral, la libertad responsable, la justicia social, la creatividad, la investigación en la perspectiva de una visión globalizada del mundo, promoviendo y orientando el desarrollo de la personalidad de los estudiante y demás miembros de la comunidad educativa, dentro de un clima organizacional gratificante y participativo proyectado a la construcción del ser humano que da respuesta al mundo cambiante de hoy.

Ofrecer una educación contextualizada y útil que habilite a las personas para que satisfaga sus necesidades vitales, recupere e incorpore valores que den significado a su vida personal, potencien su capacidad de participación social, actividad productiva y desarrollen su cultura e identidad.

- **VISION:** La Institución Educativa La Rosa será factor fundamental para el desarrollo de la comunidad fomentando el compromiso de la superación personal para dar y darse con generosidad y gratitud a la sociedad; creando, construyendo y cambiando la realidad a través de su equilibrio personal, sensibilidad artística y excelente desempeño académico y laboral; valorando su cultura y manteniendo su identidad regional y nacional. La educación que propendemos logrará que el saber científico, cultural y tecnológico se genere y se expanda en los estudiantes permitiéndoles que aprendan lo necesario para el trabajo y para la convivencia proyectándose en su contexto, teniendo presente la filosofía institucional de “Tender la mano” y “no dejar apagar la llama”.

- **FILOSOFÍA INSTITUCIONAL:** La situación actual y el compromiso institucional nos invita a lograr una realización integral, a través de proyecto educativo humanista enfatizado en una pedagogía personalizada que permite que cada ser humano elabore y ejecute su Proyecto Personal de Vida.

La persona es el valor unificador de los principios y métodos y les da su sentido pleno. El axioma central “la persona está en el corazón del proceso educativo”, este axioma nos indica que la persona es lo fundamental y que todo cuanto integra este enfoque debe buscar la realización de las personas, no solamente en los educandos, sino en todo cuanto integra la comunidad educativa.

La educación personalizada se sustenta en tres grandes pilares: fundamentos filosóficos, pedagógicos y metodológicos. Los fundamentos filosóficos y pedagógicos tienen plasmados los valores que permitirán a los educandos formar su proyecto de vida en función de la trascendencia, que a la vez repercute en el compromiso con la comunidad y los metodológicos son el accionar institucional dinamizador que permite permeabilizar el proyecto institucional.

OBJETIVOS:

OBJETIVOS GENERALES

Poner en práctica los principios de la educación personalizada, con el fin de lograr en los educandos una formación integral para que se proyecten en la construcción de una nueva sociedad caracterizada por el incremento de valores religiosos, morales, sociales, cívicos y políticos que rigen el comportamiento del ser humano en la comunidad, implementando acciones que conduzcan a la formación de competencias laborales, tecnológicas, ambientales y bilingüismo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Implementar acciones que permitan el fortalecimiento de valores en el ejercicio del Proyecto Educativo Institucional.
- Propiciar espacios de convivencia que integre la comunidad educativa.
- Educar personas auténticas y críticas comprometidas en la defensa de los derechos humanos.
- Fomentar la recreación y el deporte como factores generadores de una mejor calidad de vida personal y social.
- Propiciar ambientes favorables en la familia y en la escuela donde se cultiven los buenos modales, el respeto, el léxico adecuado.

- Vivenciar la pedagogía y espiritualidad de la Compañía de María.
- Despertar sentimientos de admiración, respeto, pertenencia y valoración por la naturaleza como expresión de vida, para lograr una conciencia ecológica que se manifieste en el uso racional de los recursos naturales y expresarlos creativamente por sentido artístico.

PRINCIPIOS INSTITUCIONALES

- El desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le ponen los derechos de los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación integral, física, síquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos.
- A la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad; así como en el ejercicio de la tolerancia y libertad.
- La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que nos afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.
- La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, cultura nacional, historia colombiana y símbolos patrios.
- La adquisición y generación de conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, geográficos y técnicos mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de la identidad.
- El acceso al conocimiento, la ciencia y la técnica y demás valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y técnico nacional orientando con prioridad al mejoramiento cultural y

de la calidad de la vida de la población a la participación de la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

- La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, a la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y de la defensa del patrimonio cultural de la nación.
- La formación de la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
- La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización del tiempo libre.
- La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

Anexo: 2

MANUAL DE CONVIVENCIA

(Apartes: Tomados textualmente)

CAPÍTULO II.- HORIZONTE INSTITUCIONAL

MISION

Somos una Institución que educa niños/as y jóvenes en la vida y para la vida mediante una educación personalizada con enfoque humanista para transformar la realidad con respuestas adecuadas al momento y al contexto.

VISION

Queremos ser oferta educativa con una adecuada atención personalizada, humana y competencial que potencie en los/las estudiantes el desarrollo de la interioridad, de las capacidades, de las habilidades y de las motivaciones, que estimule el pensamiento reflexivo, crítico, abierto y creativo para que los/las estudiantes adquieran una verdadera autorregulación y se comprometan en la transformación de la realidad.

VALORES INSTITUCIONALES

- a) Amabilidad
- b) Solidaridad
- c) Armonía
- d) Regocijo
- e) Inteligencia
- f) Sabiduría
- g) Amor a la verdad
- h) Fortaleza
- i) Fe
- j)

POLÍTICA DE CALIDAD

Nos comprometemos a propiciar una mejora de la calidad educativa continua inspirada en los cinco principios fundamentales de la Educación Personalizada con los cuales se desea preparar a las personas en un ambiente de fiesta y regocijo para que se comprometan consigo mismo y con los demás.

OBJETIVOS DE CALIDAD

- ❖ Dirigir la educación integral de todos los (las) estudiantes con la participación democrática y pluralista de la comunidad educativa.
- ❖ Educar integralmente a niños (niñas) y jóvenes mediante la pedagogía personalizada con enfoque humanista de Santa Juana de Lestonnac.
- ❖ Fomentar relaciones armónicas de servicio, solidaridad y fraternidad en todos los estamentos de la comunidad educativa.
- ❖ Administrar todos los recursos con eficiencia, eficacia y efectividad.
- ❖ Planear, revisar, desarrollar, verificar, evaluar y retroalimentar los resultados y soluciones con el fin de conseguir un mejoramiento continuo de la Institución Educativa.

CAPÍTULO IV. PERFILES

ARTÍCULO 4º: PERFIL DEL ESTUDIANTE. Pretendemos que los/las estudiantes, destinatarios principales de la acción Educativa en la I.E.M La Rosa, sean activos, comprometidos y responsables de su propia maduración y aprendizaje. Atendemos a cada estudiante en forma personal y conforme a sus necesidades y consideramos la relación entre compañeros un factor educativo de especial relevancia. Nuestros estudiantes se caracterizan por:

- a) Adquirir la formación integral que les permite asumir los retos planteados en el entorno social globalizado.
- b) Tener las habilidades, destrezas y competencias suficientes para ser competitivos, proactivos y emprendedores, como agentes transformadores en el desarrollo social.
- c) Aprovechar sus capacidades y posibilidades para servir con eficiencia en el ámbito familiar y social.

- d) Vivenciar en sus relaciones los valores y principios institucionales de la educación personalizada.
- e) Comprometerse con el cuidado y la defensa de la vida y del medio ambiente.
- f) Optar por vivir la justicia y la solidaridad con todos, especialmente con los marginados y excluidos.
- g) Ser líderes que conocen la realidad y la transforman, a luz de la vida y la obra de Santa Juana de Lestonnac.

ARTÍCULO 5º: PERFIL DE LOS PADRES DE FAMILIA.- Las familias son las primeras y principales responsables de la educación de sus hijos (Ley General, artículo 7º). La elección de la I.E.M. La Rosa, por parte de las familias, es el inicio de una vinculación y de una intensa relación entre ellas y la Institución, una relación que necesita cuidarse y favorecerse con la convicción de que la familia es fundamental e insustituible en la transmisión y educación de la Fe, en coherencia con los valores del Proyecto Educativo desde una concepción amplia de la Comunidad Educativa, ellas se identifican por tener los siguientes rasgos:

- a) Fortalecen los lazos afectivos de sus familias, viven la bondad en la exigencia, la escucha y el apoyo en las dificultades y el acompañamiento en las situaciones en que viven sus hijos/as.
- b) Enseñan con su propia vida la manera de afrontar los conflictos y dificultades en diálogo y conciliación.
- c) Viven actitudes y comportamientos acordes con los valores institucionales de la I.E.M La Rosa.
- d) Trabajan por la unidad familiar y por un ambiente cálido en el hogar, como base para el crecimiento armónico de sus hijos.
- e) Expresan en la Institución Educativa sus apreciaciones, iniciativas y sugerencias en un clima que propician el diálogo y la integración: familia-Institución.
- f) Respetan el sagrado derecho de la educación que tienen sus hijos dándoles la oportunidad para asistir normalmente a las clases.
- g) Participan de la vida activa de la Institución, apoyando sus iniciativas, proyectos, decisiones, entre otros.
- h) Acogen con interés las circulares y comunicados que llegan de la Institución, al tiempo que participan en las reuniones, talleres, conferencias, apoyando con agrado sus actividades.

- i) Promueven un ambiente de formación espiritual e intelectual para lograr la actividad académica de los estudiantes.
- j) *Facilitan el compromiso con toda la comunidad educativa en la tarea de educar.*

ARTÍCULO 6º: PERFIL DEL PERSONAL DIRECTIVO.- La tarea educativa requiere un trabajo en equipo. Entender la vida Institucional como comunidad, como una familia, tiene un valor intrínseco humano y cristiano que debemos valorar, por lo tanto, el Directivo de la I.E.M La Rosa se caracteriza por:

- a) Demostrar capacidad e iniciativa para prospectar, gestionar, crear, innovar e impulsar toda acción educativa tendiente a fortalecer la filosofía, valores, y principios Institucionales.
- b) Ser testimonio de idoneidad profesional velando permanentemente por el buen funcionamiento de la Institución, promoviendo la cultura del mejoramiento continuo de la calidad educativa.
- c) Trabajar sin exclusiones entre los miembros de la comunidad y facilitando el acceso de todos.
- d) Asumir un liderazgo capaz de generar en los demás, respeto, autogestión, entusiasmo, alegría, optimismo y deseos constantes de superación personal y profesional.
- e) Mantener diálogo permanente con los diferentes estamentos que componen la Comunidad Educativa, creando ambientes de fraternidad en una sana convivencia armónica y pacífica.
- f) Tener un pensamiento crítico que origine criterios éticos y pautas de comportamiento con el ejemplo.
- g) Desarrollar habilidades emocionales y actitudes solidarias.
- h) Estimular la participación activa en los diversos grupos sociales de referencia, desde posturas tolerantes.
- i) Ayudar para reconocer y vivir la diversidad social, cultural y religiosa como riqueza.

ARTÍCULO 7º.- PERFIL DE LOS DOCENTES.- Juana de Lestonnac “¡Comprendió que era ella quien tenía que tenderles la mano!”¹ Esta experiencia fundamenta nuestro estilo educativo, nos invita a estar abiertos a las situaciones que hoy viven los niños, los jóvenes, la familia, la

mujer... a seguir tendiendo nuestra mano para colaborar en la misión creativa y creadora de Dios ofertando un horizonte de sentido cristiano en nuestro mundo plural. Nos enseña el arte de conversar como mediación desde la que nos situamos ante la persona y crecemos juntos. Una conversación en la que tiene gran importancia la experiencia así como situarse en el lugar del otro desde el respeto a su misterio, su libertad y en un clima de cordialidad y ternura. Por lo tanto el educador de la I.E.M La Rosa se caracteriza por:

- a) Ser testigo comprometido del crecimiento integral de sus estudiantes
- b) Manejar buenas relaciones interpersonales, con responsabilidad y sentido crítico frente a la realidad, asumiendo con madurez, dominio y ética toda situación.
- c) Tener una actitud de escucha, mediador/a y disciplinado/a, con disponibilidad, colaboración y servicio.
- d) Dominar y manejar los diseños metodológicos de la disciplina de su saber profesional.
- e) Ser investigador/a, promotor/a del trabajo en equipo y excelente pedagogo/a, promotor de procesos de aprendizaje humanísticos y personalizadores.
- f) “Formar cabezas bien hechas, más que bien llenas.”². Con “...Juicio recto y opción libre, fruto de una educación integral e integradora de la persona.”³
- g) Educar a los estudiantes para la vida, para su crecimiento personal dentro de un horizonte de sentido, para ser miembros activos en la vida social, sensibles ante las necesidades de los más débiles y comprometidos con la paz y la justicia.
- h) *Asumir la novedad, los nuevos lenguajes, la innovación...*
- i) *Fomentar la flexibilidad, la oportunidad, la esperanza, el perdón...*

CAPITULO VI

FALTAS Y ACCIONES CORRECTIVAS

ARTÍCULO 20.- El incumplimiento de cualquiera de los deberes de los/las estudiantes se convierte automáticamente en un acto de indisciplina, dando inicio o continuidad a un proceso disciplinario con su respectiva acción correctiva.

ARTÍCULO 21.- CLASIFICACIÓN DE LAS FALTAS.- Las faltas se clasifican en:

Leves

Graves

Muy graves

ARTÍCULO 22.- FALTAS LEVES.- Son el incumplimiento a una norma del manual que no altera significativamente el funcionamiento del plantel, como también corresponde a los incumplimientos de la norma que se cometen por un ligero impulso como respuesta a un estímulo exterior sin perjuicio físico o moral para los demás y que requieren una adecuada atención. No afecta directamente a una persona o no compromete el desarrollo de su personalidad. Se consideran faltas leves las siguientes:

- a) Presentarse tarde a la Institución o a las actividades programadas sin ninguna justificación.
- b) Fomentar el desorden o la indisciplina en cualquier sitio de la Institución, con gestos o cualquier acto que interrumpa el normal desarrollo de las clases y demás actividades programadas dentro y fuera de la institución.
- c) Negarse a contribuir con el orden y aseo de cualquier sitio de la institución.
- d) Portar indebidamente el uniforme desfavoreciendo la presentación personal y la imagen de la comunidad educativa.
- e) Portar, mostrar o distribuir objetos distractores (radios, grabadoras, walkman, beeper, celulares, reproductores de música, revistas, libros, fotos, laminas, entre otros). Dicho acto implica su decomiso por el personal docente. El objeto será entregado al padre de familia con cita previa.
- f) Ausentarse del salón de clase o de una actividad programada (actos cívicos, culturales, religiosos, entre otros) sin previa autorización de los profesores.
- g) Manifestar indiferencia ante las observaciones y correcciones que hace cualquier integrante de la comunidad Educativa.

- h) Alterar o dañar los recursos existentes: elementos de ornato.
- i) No llevar oportunamente a los padres o acudientes la información que envíen desde la Institución a través de circulares, citaciones, informes, boletines entre otros.
- j) Rayar o escribir en paredes, puertas, baños y escritorios y demás enseres de la Institución.
- k) Coger sin previo permiso objetos ajenos de estudiantes, docentes y dependencias de la institución.
- l) Faltar al cuidado en la higiene personal y útiles escolares.
- m) Hacer uso indebido en el manejo de la información alterándola o distorsionándola, indisponiendo así el hogar contra la Institución.
- n) Ausentarse de la Institución y de las actividades extra-clase sin previa autorización de padres de familia, docentes y directivos.
- o) Discriminación de compañeros por razón de género, credo religioso, clase social, apariencia física, nacionalidad, entre otros.

ARTÍCULO 23.- FALTAS GRAVES.- Son el incumplimiento a los deberes o la violación de normas que atentan contra los derechos de los demás miembros de la comunidad educativa como: vida, integridad física, honra y bienes ya que entorpecen la convivencia pacífica, la buena marcha de la institución y atenta contra el buen nombre de la Institución. Se consideran faltas graves las siguientes:

- a) Ser reincidente en las faltas leves sin manifestar acciones a favor de un cambio positivo.
- b) Negarse a reconocer una falta cometida y comprobada.
- c) Intento de fraude
- d) Ser reincidente en llegar tarde a clases o actividades pedagógicas, estando dentro de las instalaciones de la institución.
- e) Llegar tarde a la institución sin causa justificada por tres veces.
- f) Atentar contra la propiedad ajena, (robo)
- g) Desobedecer con actitudes de rebeldía, gestos y actos de grosería las normas orientadas por cualquier integrante de la Comunidad Educativa
- h) Esconder o agredirse con cualquier objeto para generar conflicto, indisciplina o pérdida de tiempo en las actividades pedagógicas.

- i) Mal comportamiento en actos comunitarios dentro y fuera de la institución.
- j) Inducir a otros/otras estudiantes en el incumplimiento de los deberes contemplados en el Manual de convivencia.
- k) Irrespeto a los derechos ajenos y el abuso de los propios.
- l) La desobediencia y la burla a las orientaciones impartidas por profesores, directivos, y demás miembros de la Comunidad Educativa
- m) Incumplimiento de los compromisos de refuerzo y mejoramiento pactados.
- n) Realizar cualquier tipo de negociación (rifas, juegos de azar, ventas, compra y/o permuta) sin autorización.
- o) Crear falsas alarmas tendientes a conseguir el pánico colectivo
- p) Maltrato a los directivos, docentes, administrativos, compañeros de la institución y uso de vocabulario desmedido, mensajes escritos (se tiene en cuenta el mal uso de medios informáticos o redes sociales).
- q) Hacer imputaciones falsas o chismes sobre los compañeros, profesores, administrativos, padres de familia y demás personal de la Institución.
- r) Llevar a cabo bailes, minitecas, entre otros, utilizando el nombre de la Institución sin autorización.
- s) Organizar eventos que ameriten cuotas grupales sin autorización del Rector o en su defecto del Consejo Directivo.
- t) Dañar o participar en actos que destruyan los bienes de la Institución.
- u) El encubrimiento de hechos que atenten contra la integridad de las personas que conforman la Comunidad Educativa.
- v) El reincidir con un desempeño bajo en áreas obligatorias durante dos (2) periodos académicos o más, sin demostrar esfuerzo, lo cual pone en peligro la promoción al grado inmediatamente superior.

ARTÍCULO 24.- FALTAS MUY GRAVES.- Son aquella que afecta de manera extrema a sí mismo o a cualquier miembro de la comunidad educativa, en el orden físico o moral, o a la institución en cualquiera de sus principios, de modo que se hace necesaria la participación de las instancias superiores y ocasiona sanciones mayores. Se consideran faltas muy graves las siguientes:

- a. Reincidencia en faltas graves.
- b. Irrespetar, amenazar o intimidar de palabra u obra a directivos, profesores, compañeros y demás miembros de la comunidad educativa.
- c. Portar y/o traficar con armas de fuego o corto punzantes dentro de la Institución o en actividades escolares
- d. Consumir, traficar y expender estupefacientes, drogas psicotrópicas, cigarrillos y bebidas alcohólicas o incitar a otros al consumo de estas.
- e. Presentarse a la Institución bajo el efecto de estupefacientes, drogas Psicotrópicas y/o bebidas alcohólicas.
- f. Alterar los libros de evaluación, registro de asistencia, libros de la biblioteca, certificados o cualquier pertenencia de la Institución.
- g. Portar, guardar y utilizar armas corto punzante, de fuego, artefactos explosivos y alucinógenos.
- h. Robo de documentos tales como: planillas, calificaciones, talleres, evaluaciones, trabajos, entre otros, al igual que el fraude o alteración de los mismos.
- i. Formar o hacer parte de barras, bandas o pandillas con fines amorales o destructivos.
- j. Chantaje o intimidación de cualquier índole a compañeros, directivas, profesores y empleados de la Institución Educativa.
- k. Falsificar cualquier tipo de excusa, firmas o documentos.
- l. El reincidir con un nivel bajo en la mayoría de las áreas obligatorias durante dos (2) años escolares consecutivos.

PARÁGRAFO 1: El suministro de sustancias Psicotrópicas o el incumplimiento al proceso de rehabilitación en caso de consumo, ocasiona automáticamente la cancelación de matrícula y la denuncia de los padres de familia del/la estudiante ante el Bienestar Familiar.

ARTÍCULO 25.- OTRAS FALTAS CONTEMPLADAS DESDE EL MARCO LEGAL.

- a) Es causal de mala conducta el acoso sexual entre estudiantes, profesores o demás miembros de la Comunidad.

- b) Todos los actos graves que luego de un estudio analítico de parte de los agentes involucrados siguiendo un debido proceso disciplinario o académico, según el caso, determine el Consejo Directivo.

ARTÍCULO 26.-EVALUACIÓN Y TIPIFICACIÓN DE LA FALTA.-Para evaluar una falta se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Edad del/la estudiante.
- b) Grado de escolaridad.
- c) Frecuencia con la cual se comete la falta.
- d) Circunstancia en que ocurrió.
- e) Antecedentes disciplinarios.
- f) Seguimiento realizado.
- g) Parámetros consignados en el presente Manual de convivencia.
- h) Derecho al debido proceso.
- i) La calidad de representación estudiantil.
- j) Confesar la falta voluntariamente.
- k) Procurar por iniciativa propia reparar el daño causado.

ARTÍCULO 27.- SON ANTECEDENTES AGRAVANTES

- a) La mentira.
- b) El engaño.
- c) El efecto perturbador de la conducta en los demás miembros de la comunidad.
- d) Cometer la falta a pesar de haber sido avisado/a.
- e) La premeditación.
- f) La actuación en complicidad con otros.
- g) El abuso de confianza.

ARTÍCULO 28.- ANTECEDENTES ATENUANTES

- a) La edad, desarrollo mental, psico-afectivo y volitivo y sus circunstancias personales, familiares y sociales.

- b) Haber observado buena conducta anterior y no tener llamados de atención.
- c) Haber sido inducido a cometer una falta, o recibido amenaza por parte de otra persona.

ARTÍCULO 29.- ACCIONES CORRECTIVAS.- Las acciones correctivas constituyen estrategias formativas y correctivas que pretenden ayudar a los/las estudiantes a asumir las consecuencias de sus faltas, a reflexionar sobre sus errores y a realizar compromisos frente a la vivencia de los valores y principios institucionales. Por tal razón ante la decisión de corregir a un/a estudiante, éste tendrá siempre la posibilidad de presentar la versión de los hechos, de excusarse, de ser representado por el Personero/a Estudiantil y de disponer de los medios de crecimiento ofrecidos por la Institución: dialogo formativo con el docente o asesor de grupo, Coordinador, Psicólogo/a, Rector. En la práctica y atendiendo a la edad, de hacerse necesario se podrán aplicar algunas de las siguientes estrategias formativas:

ARTÍCULO 30.- AMONESTACIÓN VERBAL: Cuando el/la estudiante incurre en faltas leves se hace llamado de atención a través del diálogo y la reflexión se orienta para que asuma una actitud de cambio positivo y superación personal. Se deja constancia en el formato respectivo.

ARTICULO 31.- AMONESTACIÓN ESCRITA: si el/la estudiante reincide en la falta leve o incurre en una falta grave, el Coordinador correspondiente hará la amonestación escrita con citación al padre de familia o acudiente para que participe del proceso formativo, dejando constancia en el formato respectivo, así como del compromiso de mejoramiento por parte del/la estudiante y la colaboración del padre de familia o acudiente. También será remitido a psicología.

ARTÍCULO 32- SUSPENSIÓN: En el evento en que el/la estudiante incurra en una nueva violación considerada como grave por reincidencia, el Coordinador correspondiente informa por escrito al Rector de todo el proceso. El Rector dialoga con el/la estudiante, el/la Personero/a Estudiantil y sus padres, verifica y evalúa las evidencias del proceso y si a ello hubiere lugar, pasará el caso al Consejo Directivo quien analizará el caso y emitirá mediante Acuerdo una suspensión por uno a tres días. Esta suspensión no acarrea desescolarización, por el contrario

conlleva a que en el espacio de clases deberá adelantar un trabajo escrito o labores de embellecimiento de la Institución.

PARÁGRAFO: En los días de suspensión el/la los trabajos, serán asesorados por el/la Psicóloga de la Institución a la luz de la pedagogía humanista y personalizada que contribuya al desarrollo armónico de todas sus potencialidades. Al finalizar la suspensión, realizará por escrito un compromiso de enmienda o recuperación.

ARTÍCULO 33.- PÉRDIDA DE CUPO: En el evento en que el/la estudiante incurra en una nueva falta grave o muy grave el Coordinador de la jornada correspondiente, informa por escrito al Rector y éste a su vez lleva la documentación del debido proceso al Consejo Directivo y si a ello hubiere lugar mediante Acuerdo informa al Personero/a Estudiantil, Padre de Familia y al estudiante de la negación de cupo para el año lectivo siguiente o la cancelación inmediata de la matrícula (en cualquier época del año lectivo) o la no proclamación si es el caso de un/ a estudiante del último grado.

VII EL DEBIDO PROCESO

ARTÍCULO 36.- OBJETIVO: Garantizar el derecho del/la estudiante a defenderse, a presentar pruebas y controvertir las que se alleguen en su contra, a agotar los recursos procesales consagrados y a no ser sancionado/a dos veces por el mismo hecho.

En todos los casos, en la decisión de tomar acciones correctivas a un/a estudiante se tendrá en cuenta que:

- a) La decisión debe estar precedida de un proceso de acompañamiento personal mediante el cual se indaguen las razones y la veracidad de los hechos que llevaron al/la estudiante a transgredir las normas. Con tal fin contará con la orientación del asesor/a de grupo o el Coordinador o el/la psicóloga o el Rector o el Consejo Académico o el Consejo Directivo, según el conducto regular.
- b) El/la estudiante debe ser escuchado/a para hacer sus respectivos descargos con relación a las faltas que haya cometido, académicas, disciplinarias o de daños a objetos o planta física, ante cada instancia del conducto regular.

- c) Los descargos que se presenten podrán hacerse en forma oral o escrita ante las autoridades competentes de la Institución de acuerdo con el proceso de acción correctiva y se admitirán todos los medios de pruebas que se consideren pertinentes para la defensa.
- d) El/la Personero/a Estudiantil, Los padres de familia o acudientes autorizados serán notificados oportunamente sobre la situación del/la estudiante cuando se esté adelantando un proceso que pueda derivar en la aplicación de una sanción en los casos contemplados en este Manual de Convivencia.

Anexo: 3

<i>Microcaracterización – gama multicolor (estudiantes)</i>				
<i>sujetos</i>	<i>origen</i>	<i>edad</i>	<i>sexo</i>	<i>Conformación grupo familiar</i>
sujeto 1	San Juan de Pasto	10 años	femenino	Abuela- mamá- sujeto 1
sujeto 2	San Juan de Pasto	9 años	masculino	Padre-madre- tío-hermano-sujeto 2
sujeto 3	San Juan de Pasto	9 años	masculino	abuelos- mamá- 2 hermanos-sujeto 3
sujeto 4	San Juan de Pasto	9 años	masculino	Papá- mamá- hermana--sujeto 4
sujeto 5	San Juan de Pasto	10 años	masculino	Papá-mamá-hermano-sujeto 5
sujeto 6	San Juan de Pasto	9 años	femenino	Papá-mamá- hermana-sujeto -6
sujeto 7	San Juan de Pasto	9 años	femenino	Abuelos-tíos-mamá- sujeto 7
sujeto 8	San Juan de Pasto	9 años	masculino	Mamá- hermano- sujeto 8
sujeto 9	San Juan de Pasto	10 años	masculino	Abuelita- abuelo Papá- mamá -sujeto 9
sujeto 10	San Juan de Pasto	10 años	femenino	Papá- mamá- hermanos- sujeto 10
sujeto 11	San Juan de Pasto	10 años	masculino	Papá- mamá- tía- prima- sujeto-11
sujeto 12	San Juan de Pasto	9 años	femenino	Mamá- sujeto 12
sujeto 13	Nariño- Nariño	10 años	femenino	Padrastro- mamá- hermanos- sujeto 13
sujeto 14	San Juan de Pasto	10 años	masculino	Papá- mamá- hermano- sujeto 14
sujeto 15	San Juan de Pasto	9 años	masculino	Papá- mamá- hermanos- sujeto 15
sujeto 16	San Juan de Pasto	9 años	femenino	Padre adoptivo- mamá- hermana- sujeto 16
sujeto 17	San Juan de Pasto	9 años	femenino	Papá- mamá- abuela- hermana- primos- sujeto 17
sujeto 18	San Juan de Pasto	9 años	masculino	Papá- mamá- sujeto 18
sujeto 19	San Juan de Pasto	9 años	femenino	Papá- mamá- hermana- sujeto 19
sujeto 20	San Juan de Pasto	9 años	femenino	Abuela- tíos- primos- mamá- sujeto 20

Nota: Por confidencia de información se suprimen los nombres.

Anexo: 4

<i>Microcaracterización – gama multicolor (padres de familia)</i>				
<i>sujetos</i>	<i>Sexo</i>	<i>edad</i>	<i>Nivel académico</i>	<i>oficio</i>
sujeto 1	femenino	35 años	primaria	Lamina y pintura
sujeto 2	femenino	38 años	secundaria	Policía.
sujeto 3	femenino	33 años	primaria	vendedora
sujeto 4	femenino	38 años	primaria	Vendedora- ambulante
sujeto 5	femenino	40 años	primaria	Ama de casa
sujeto 6	femenino	33 años	primaria	vendedora
sujeto 7	femenino	28 años	primaria	Vendedora informal
sujeto 8	femenino	42 años	primaria	Vendedora de frutas
sujeto 9	femenino	30 años	secundaria	estudiante
sujeto 10	femenino	34 años	primaria	Empleada doméstica
sujeto 11	femenino	38 años	primaria	Ama de casa.
sujeto 12	femenino	35 años	secundaria	Vendedora informal
sujeto 13	femenino	35 años	primaria	Ama de casa
sujeto 14	femenino	38 años	secundaria	mesera
sujeto 15	femenino	32 años	secundaria	aseadora
sujeto 16	femenino	34 años	secundaria	fileteadora
sujeto 17	femenino	33 años	primaria	ebanista
sujeto 18	femenino	32 años	primaria	tendera
sujeto 19	masculino	38 años	primaria	carpintero
sujeto 20	femenino	36 años	secundaria	Estilista.

Nota: Por confidencia de información se suprimen los nombres.

Anexo: 5

<i>Microcaracterización – gama multicolor (docentes)</i>						
<i>sujetos</i>	<i>Sexo</i>	<i>edad</i>	<i>Nivel de formación</i>	<i>Lugar de procedencia</i>	<i>Domicilio</i>	<i>Motivantes de la profesión</i>
sujeto 1	femenino	38 años	Maestría	Pasto	Pasto	Vocación
sujeto 2	femenino	57 años	Especialización	Ipiales	Pasto	Vocación
sujeto 3	femenino	60 años	Especialización	Cumbal	Pasto	Vocación
sujeto 4	femenino	58 años	Especialización	Potosí	Pasto	Vocación
sujeto 5	femenino	55 años	Especialización	La unión	Pasto	Vocación
sujeto 6	femenino	62 años	Especialización	Pasto	Pasto	Vocación
sujeto 7	femenino	57 años	Especialización	San José de Albán	Pasto	Vocación
sujeto 8	masculino	38 años	especialización	Pasto	Pasto	Vocación
sujeto 9	masculino	55 años	Especialización	El contadero	Pasto	Vocación
sujeto 10	femenino	45 años	Especialización	Puerres	Pasto	Vocación

Nota: Por confidencia de información se suprimen los nombres.

Anexo: 6

Taller***Narrando como percibo mi rol ante el conflicto***

Objetivo: Reconocer a través de las narrativas expuestas por los padres de familia como perciben su rol frente a las formas como enfrentar el conflicto en las relaciones de poder en el sistema familiar

*Actividades a desarrollar**Motivación (30 minutos)*

El encuentro se iniciará con una dinámica denominada La invasión, con el fin de adentrarse al tema del conflicto e integrar al grupo.

Descripción de la dinámica

Actores: 20

9 personas conformarán el grupo de los americanos

9 personas conformarán el grupo de los europeos

2 observadores

Recursos: 20 hojas de papel de colores, 3 tijeras, 3 reglas, tres lápices y un cartel de 30 cm que tiene dibujados un círculo de 5 cm, triángulo equilátero de 3 cm, rectángulo de 2 por 4 cm.

Paso a paso

Se reparte el material al grupo 1

- 2 personas no tienen nada
- 2 personas tienen una sola hoja
- 1 persona tiene un folio y un lápiz.
 - ▶ 1 persona tiene un folio y unas tijeras.

- ▶ 1 persona tiene dos folios y una regla.
- ▶ 1 persona tiene dos folios y unas tijeras.
- ▶ 1 persona tiene tres folios, unas tijeras, una regla y un lápiz.
- ▶ 2 persona tiene cuatro folios, regla y lápiz.

Instrucciones para el grupo 1

Se les va a entregar un material con el cual pueden hacer riqueza. Crear riqueza se hace por medio de las figuras geométricas con el papel, con ayuda de las tijeras, la regla y el lápiz. Las figuras deben estar perfectamente recortadas con las medidas dadas.

Si quiere pueden intercambiar el material, prestarlo, negociarlo, venderlo o comprarlo.

Después de iniciada la actividad se darán los valores a las figuras y se dirá que quien tenga mayor riqueza acumulada será quien tendrá el poder sobre el grupo.

Instrucciones para el grupo 2

Su pueblo es muy desarrollado y no necesita trabajar. La función de su sociedad es promover el progreso y por ello tienen que coger toda la riqueza de la cultura americana, se la van a robar. Las tres personas que más riqueza tengan van a tener el poder para dar las normas que quieran impartir a su pueblo. Su único fin es robar toda la riqueza sin importar los medios que utilicen.

Terminada la invasión se contabiliza la riqueza y se les da el poder a las personas que más figuras tengan, se reúnen establecen una norma y se practican.

Evaluación:

Aportaciones de los observadores, se evalúa lo aprendido. En grupos de 5 personas realizarán una reflexión en torno a los siguientes puntos:

- Que es para nosotros el conflicto.
- Maneras de enfrentar el conflicto
- Relación de la dinámica con la vida real y cuáles son las consecuencias prácticas.

Una vez terminada la dinámica, se realizará una reflexión y se dará paso a la sensibilización y desarrollo del taller.

Sensibilización (30 A 45 minutos)

Paso a paso:

Ver el video. . <http://youtu.be/IJZh7GT4Eko> Cicatrices (con los niños este paso se hace a través de un cuento).

Lluvia de emociones

Proyección sobre violencia intrafamiliar

Propiciar el relato para el encuentro de intersubjetividades

.

Anexo 7

<i>Matriz 1: Estudiantes</i>						
<i>Pregunta</i>	<i>¿Qué es conflicto?</i>	<i>¿Qué situaciones desencadenan conflicto?</i>	<i>¿Cómo se resuelven los conflictos?</i>	<i>¿Cómo resuelven los conflictos los padres?</i>	<i>¿Qué dice mi familia, cuando les comento que tengo un Conflicto?</i>	<i>¿Cómo se ejerce el poder?</i>
<i>Relato</i>						
Relato 1	Es un problema, porque se agreden las personas.	Las peleas, los gritos, las malas palabras.	A veces peleo y nos perdonamos.	Con peleas y gritos	Me dice que no le pegue a mi compañero, y que le avise a mi profe.	La abuela. Cambia leyes, nos grita nos regaña.
Relato 2	Es un problema familiar y peleas, engaño.	Porque no se pueden entender, por envidia, porque los padres se emborrachan.	Digo la verdad, corrijo y sigo jugando.	Con discusiones	Mis papás me dicen que no me deje, que busque al coordinador o la profesora para avisarle.	El papá. Nos corrige, nos compra útiles.
Relato 3	Es una manera de maltrato a los niños y es malo.	Los papas se emborrachan y la mujer engaña y ahí se engañan.	Llamo a mis padres o a mis abuelos, le digo lo que pasa y lo resuelven.	Hablando y con una comida.	Me regañan y me castigan.	Mis abuelos. Nos manda, regaña, nos pega.
Relato 4	Un mal juego, como las luchas libres, porque todos los compañeros se pelean y allí se arma el conflicto,	Porque no se llevan bien, por envidia.	Lo corrijo, lo hablo y no sigo el mismo juego de la violencia.	Mi mamá manda a dormir al mueble a mi papá, y se gritan mucho	Me dicen que toca avisarles a mis padres, al coordinador o los profesores.	Mis papas. Nos corrige, nos da las cosas necesarias.
Relato 5	Para mí el conflicto, es unos padres que dicen mentiras y se acuestan con otra mujer.	Porque no se entienden, por envidia, porque los padres se separan, se dañan porque son diferentes, se	Perdonándonos, hablando y un abrazo con los compañeros.	Hablando de una buena manera.	Mi mamá dice que no les pegué a los demás, que no insulte a la profesora, que no me porte mal,	Mi papá: Manda, corrige trabaja.

		emborrachan usan las manos para dañar y no para ayudar.			porque si no me castiga	
Relato 6	Es abusar de las personas, hacerles daño, hacerle bullying.	Porque el papá y la mamá tienen su forma de ser y cada uno quiere quedarse con el hijo.	Llaman a mi papá, lo hacen firmar y luego lo llevan a la coordinación.	Con el perdón, dándose cariño. Siendo amables.	En mi familia me dicen que no pelee, o sino mi papá me dice que le dé yo también, que no me deje.	Mi papá: nos corrige en lo que hagamos mal de la escuela, en una mala calificación y me castiga sin ir al entreno.
Relato 7	Es un maltrato de niños y niñas., hacerles bullying a nuestros compañeros y no al maltrato a los niños y mayores de edad.	Porque ellos no utilizan las manos para construir sino para dañar, porque los padres toman trago y empiezan a pelear.	Pido perdón y le digo que volvamos a ser amigos.	Con peleas	Mi mamá me dice que no hay que pelear y que tengo que hablar para resolver los problemas.	Mis abuelos y mi mamá: me corrigen, me cuidan, me ayudan en lo que hice mal, a veces me regañan, me compran los útiles, me traen y llevan al colegio.
Relato 8	Es no robar, no abusar.	Porque no se entienden el papá y la mamá, se separan y quieren quedarse con el hijo.	Les hablo y les pido que no me molesten	Los papas no se hacen caso y al final separándose.	Mi mamá me regaña, me dice que no pelee.	Mi mamá: ejerce su poder, pone reglas y es cariñosa.
Relato 9	No abusar de las demás personas y también no dejarse tocar las piernas de un adulto.	Porque no se llevan bien y el papá se quiere quedar con el hijo. Los padres llegan borrachos y le pegan a la mujer.	Le digo al que me ofende que me pida perdón.	Con peleas, gritos a veces puños.	Me regañan y dicen que no lo vuelva a hacer, porque me pueden golpear más duro de lo que me golpearon, además me pueden fracturar un brazo o dejar tuerta por un mal	Mi papá y mi mamá ejercen su poder, regañando, corrigiendo, mandando y pegando.

					golpe.	
Relato 10	Es hacer cosas malas, pegarles a los niños, que no griten tanto en el salón. Es quitarle la plata a los compañeros .	Por problemas con la familia, porque buscan problema, por envidia, porque no se entienden, por miedo, por engañar, porque los papas se emborrachan y empieza el conflicto.	Me se esconder, Perdono, valoro y tolero.	Aconsejándose mutuamente.	A veces me dicen que no pelee con mi hermano porque es malo y me castiga	Mi papá y mi mamá: pone leyes, pone consejos.
Relato 11	Es hacerle daño a la fuerza a otra persona.	Cuando una persona se separa el hombre dice, presta a mi hijo, la mamá le dice presta a mi hijo, cuando el hombre tiene otra mujer se ponen a pelear, y el hombre le pega una cachetada al niño le duele el corazón.	Les digo a mis padres que vengan.	Pelean, se gritan y durmiendo en otra cama.	Me dicen no sea grosera con mis compañeros , ni con los adultos. No debo decir malas palabras, y me regañan	M papá y mi mamá: me corrigen, me ponen reglas, me hablan, me aconsejan, me dan de vestir.
Relato 12	Es tener un problema en la casa, de que el papá se consiga otra mujer.	Porque los papás no conocen los valores. Por las malas calificaciones y porque los compañeros no se entienden entre ellos mismos.	Lo resuelvo perdonando al que me ofendió y le digo a mi profesora, lo que pasó.	Se gritan y luego se hacen promesas, de que no va a pasar lo mismo.	Mi mamá me dice que cuando tenga un problema le diga a mi profesora, porque ella puede hablar con la mamá del que me hizo el conflicto y avisarle.	Mi mamá: ejerce su poder, regañándome , pegándome, corrigiéndome y comprándome útiles.
Relato 13	Es abusar, robar, mentir, pelear y acusar.	Es porque lo acusan por peleas, por pelearse.	Le digo estas mal. ¿Por qué me pegas? Finalmente lo perdono.	Tranquilizándose , perdonándose aunque a veces siguen peleando.	Me castigan y me dicen que no me dejan jugar.	Mi padrastro y mi mamá ejercen su poder: regañando,

						corrigiendo, nos manda hacer tareas y si no las hacemos nos pegan.
Relato 14	Es algo malo, que no toca pegarle a las personas.	Por envidia que dañan a la familia y separan a los padres.	Les digo a los profesores de disciplina, para que lleven a la coordinación al que me hace daño.	Se resuelven perdonándose y empezando una vida nueva.	Me regañan y me dicen que tengo que ir a pedir perdón a la otra persona.	Mi papá, mi mamá, yo y mi hermano: Con leyes,.
Relato 15	Es maltratar, amenazar, violar, pelear con alguien, porque le hace daño hasta destruirlo.	Porque los padres llegan borrachos y nunca perdonan y también roban y algún día pueden llegar a matar una persona.	Trato de hablar con mi compañero	Disculpándose y todo vuelve ser igual como si no hubiese pasado nada.	Me dicen que me porte bien para no tener problemas y a veces me regañan.	Mi papá y mamá: corrige, manda, da órdenes, nos regaña, se pone brava.
Relato 16	Es maltratar a una persona, dañar su cuerpo.	Porque llega borracho y engaña.	Decir lo grande que es mi compañero y lo bueno que es. Eres un buen compañero.	Diciéndole que peleen, que es malo, con perdón, disculpándose.	Me regañan cuando tengo un conflicto, también cuando tengo un conflicto en la escuela me castigan.	Mi mamá y mi papá: nos da reglas, nos da cariño, tratan de darnos lo mejor .
Relato 17	Es obtener problemas, pelear, amenazar, violar, tocar las partes íntimas de las niñas y los niños.	Cuando mi papá se emborracha.	Pedir disculpas. Diciendo que lo siento mucho y que perdone por haber abusado.	Se resuelven cuando llegan mis abuelos y mi papá y mamá, vuelven a dormir juntos	Mi papá me dice que le diga a la profesora y me regaña, además va al colegio y dice que cual es el niño.	Mi papá: poniendo leyes, realizando reglas y aconsejando.
Relato 18	Es insultar, pegar, decir malas palabras, insultarse.	Buscar peleas.	Hablo, dialogo con el que me agrede y le digo que no me pegue más y lo perdono.	Se gritan y se insultan	Me regañan y me pegan porque no les gusta que me porte mal. Me dicen	Mi papá y mi mamá: me corrigen, me pegan, me regañan, me cascan con la correa.

					que esa si no me la perdonan y no me dejan salir.	
Relato 19	Es un problema, es cuando amenazan al papa y mamá con matarlos.	Es un desahogo que tienen mis padres.	Pido perdón, soy amable, ya no peleo y yo lo perdono.	Con amenazas y peleas.	Mi papá y mi mamá me hablan, me dicen que no haga eso, pero mi abuelo dice que no me deje, y mi papá le dice que no le haga caso porque eso está mal.	Mi mamá y mi papá: manda, regaña, me cuida, trabaja.
Relato 20	Es amenazar, pelear, violar, maltratar, decir apodos, abusar de alguien.	Es amenazar y pelear.	Ir donde la profesora para que lo resuelva.	Después de gritarse, Se perdonan llorando.	Mi abuela me aconseja, me dice que no haga daño a los demás porque ellos también me pueden hacer daño a mi, y que por eso le diga a la profe	Mi abuelita: porque ella compra todo, y mi mamá porque le ayuda a todo a mi abuelita a través de regaños.

Anexo 8.

Matriz 2. Padres/acudientes							
<i>Pregunta</i>	<i>¿Qué es conflicto?</i>	<i>¿Qué situaciones desencadenan conflicto?</i>	<i>¿Cómo resolvían los conflictos los padres?</i>	<i>¿Cómo se resuelven los conflictos?</i>	<i>¿Cómo se orienta a los hijos para resolver conflictos?</i>	<i>¿Cómo se ejerce el poder?</i>	<i>¿Cuál es el rol ante los hijos en la construcción como seres humanos y la forma de enfrentar los conflictos</i>
<i>Relato</i>							
Relato 1	No ponerse de acuerdo	Malas palabras, desenlace fatal	Por medio de discusiones	Discusiones	Si se trata de una pelea que se aleje de la persona	Por lo general con violencia	El ejemplo
Relato 2	Entrar en discordia con los demás con el fin de imponer el pensamiento	Violencia física o verbal	Dialogo	Dialogo	Dialogo	Dialogo	Ejemplo
Relato 3	Desacuerdo que lleva un ambiente de violencia y agresión	violencia, separación, muerte	Por lo general se resuelve a través de conductas violentas	Peleando	Dialogo y consejos	Por medio del dialogo	Ejemplo
Relato 4	Cuando sale de control una situación	Rupturas	Discutían y a veces con maltrato verbal	A veces con discusiones fuertes	Le digo que no se deje	Llevando un buen control del mando	Siendo el ejemplo
Relato 5	Situación desagradable donde dos o más partes no se ponen de acuerdo	Maltrato violencia muerte irrespeto	Con amor	Dialogo	Que no haga caso	Con paciencia	Entregar valores de respeto y tolerancia
Relato 6	Problemas	Maltrato abuso incomprensión falta de comunicación	Muchas veces los resolvían a gritos sin darse cuenta que estábamos presentes	A veces con discusiones	Que dialogue y si no que le diga a la profesora	Con consenso	Ejemplo dándoles confianza

Relato 7	Violencia, malos entendidos	Matanzas	Discusiones	Se intenta hablar pero en ocasiones se sube el tono de voz y se termina discutiendo	Que hable con el compañerito o para que busquen una solución	Debe ejercerse con autoridad, pero muchas veces se cae en el autoritarismo	Siendo el ejemplo para ellos
Relato 8	Violencia	Abusos y maltratos	Mis papás también se peleaban mucho, en ese tiempo la mujer era más sumisa y por eso mi mamá se dejaba pegar de mi papá	.Con gritos y a veces cuando la rabia nos supera llegamos a los golpes	Yo le digo que hable con el muchachito pero que si no lo deja de molestar que reaccione duro	Cuando no obedecen toca hablarles duro y castigarlos	Siendo ejemplo.
Relato 9	No ponerse de acuerdo	Maltrato, cicatrices	Gritos, malas palabras	Haciendo sentir menos al otro, maltrato	Que hable con la profesora y si no con la coordinadora y si no pueden yo voy hablar para arreglar el problema	Por medio de la fuerza	Decirles cómo deben ser en la vida, a través del ejemplo
Relato 10	Tener puntos en contra	Violencia	Peleas, insultos irrespeto	Dialogo no quiero repetir lo que viví	Que lo arregle hablando con la persona	Con violencia	Dándoles confianza y enseñándoles valores
Relato 11	No estar de acuerdo con algo	Peleas	Maltrato físico y verbal	Dialogo, para evitar caer en lo mismo de mis padres	Que no hagan caso y se vallan a otro lado	Dialogo	Ejemplo
Relato 12	Cuando se tienen diferencias	Situaciones desagradables	Dialogando	Con dialogo	Que dialogue	Con amor	Enfrentando los conflictos con prudencia para que ellos lo

							hagan de la misma manera
Relato 13	Tener ideas diferentes	Peleas	Discutían, alzaban la voz,	Mi esposo me maltrataba y yo me defendía	Que se defiende	Con autoridad no con autoritarismo	Dándoles ejemplo
Relato 14	No ponerse de acuerdo	Violencia	Maltrato físico o verbal, ignorando a la otra persona	Con agresión	Le pregunto qué pasa y que le informe a la profe	Con dureza	Decirles que sean respetuosos con los demás
Relato 15	Tener puntos en contra	Puede desencadenar violencia	Mi madre me crio sola y con ella dialogábamos	Primero acudo a Dios y luego dialogando	Le doy confianza y le digo que enfrente el problema con dialogo	Por lo general con abuso	Infundir valores a través del ejemplo
Relato 16	No estar de acuerdo en algo	Situaciones de agresión	Mis padres no discutían o no nos dábamos cuenta	Antes con insultos o golpes ahora con dialogo	Con apoyo incondicional y le dijera que hable con la persona	Debería ejercerse con amor pero por lo general es con dureza	Formar en valores, autoestima, enseñarles que todos somos iguales pero pensamos diferente y que lo más importante es la comunicación
Relato 17	Tener un pensamiento diferente y no ser respetado	Situaciones de violencia o agresión en algunas ocasiones	Los resolvían con gritos en especial mi padre porque era muy machista y sometía a mi madre con violencia física	Con dialogo espero que se me paze la rabia y entablo el dialogo	Que dialogue	Con autoritarismo en ocasiones	ejemplo
Relato 18	No estar de acuerdo en algo	Depresión, tristeza	Con violencia	dialogo	Le digo que dialogue .	Con orgullo	El ejemplo
Relato	Intereses	Peleas,	Mi papá era	Para	Les hago	Por medio	ejemplo

19	en contra	agresiones	muy agresivo y le daba de puños a mi mamá	evitar lo que mis papas hacían y trato de utilizar el dialogo	entender que se resuelven con dialogo y amor	de la fuerza	
Relato 20	Se da cuando se quiere imponer algo al otro	Disgustos	Mis papas se maltrataban física y psicológicamente diciéndose palabras ofensivas	Recurso al dialogo, pero a veces si discutimos fuerte y con ofenzas	Les digo que trate de dialogar y si el niño o niña no entienden que le digan a la profesora	Algunas personas con despotismo	Ejemplo, formándolos en valores como la responsabilidad y también les imparto disciplina.

Anexo: 9

<i>MATRIZ 3 DOCENTES</i>						
<i>Pregunta</i>	<i>¿Qué es conflicto?</i>	<i>¿Qué situaciones desencadenan los conflictos entre sus estudiantes?</i>	<i>¿Cómo los niños resuelven los conflictos?</i>	<i>¿Cuál es el papel de los padres frente a la resolución de conflictos que se presentan entre los niños?</i>	<i>¿Cuál es el papel del docente frente a la resolución de conflictos que se presentan entre los niños?</i>	<i>¿Cómo se ejerce el poder en la relación docente estudiante?</i>
<i>Relato</i>						
Relato 1	Es una situación de discordia, rivalidad, enfrentamiento, entre dos o más personas por causas diversas.	La naturaleza de las situaciones que generan conflicto, cambian con la edad de los estudiantes, a veces generan conflicto, las conductas violentas aprendidas, las frustraciones por bajo desempeño escolar, las relaciones interpersonales, cuando sus intereses son lesionados, auto-concepto negativo y la pobreza de algunos niños.	Cuando son pequeños algunos informan a los docentes y a sus padres, a medida que aumenta la edad intentan resolverlos solos, unos se vuelven agresivos y buscan ayuda a sus amigos para pedir ayuda y otros prefieren callar.	Los padres de familia deben crear canales de comunicación y muchos no lo hacen, hay métodos de crianza muy laxa o muy restrictiva. A veces se observa que los niños interactúan en ambientes familiares muy violentos y agresivos.	Trabajar con todo aquello que tenemos éxito y dejar a un lado los fracasos, crear estrategias de sana convivencia, permitir la libre expresión, generar el respeto a la heterogeneidad, crear estrategias encaminadas a satisfacer las necesidades.	Depende de la forma como se ejerce el poder. Lo utilizo para crear vínculos afectivos entre estudiantes, promuevo la disciplina basada en el respeto mutuo, tengo diferencia en los roles de estudiante y docente.
Relato 2	Es una dificultad que genera intranquilidad, que si es comunitario, afecta las relaciones de convivencia en el grupo.	Cuando hay desaprobación en la forma de ser del compañero. En el juego, cuando quiere ser el ganador. Cuando en el juego es excluido. Cuando el	En ocasiones con agresiones físicas, otras veces se han gritado y en otras acuden a sus amigos y al docente.	Los padres no quieren reconocer la situación del niño y tratan al docente de descuidado, que no les pone atención. Otros amenazan a sus hijos en que los castigaran si	Escuchar las versiones de los acontecimientos. Que cada uno reconozca su falta y que haya conciliación, entre los estudiantes. Procuero diariamente hablarles del	Procuero brindarles un ambiente de cordialidad y respeto.

		compañero no trabaja como el quisiera. Cuando el otro molesta y mientras él esta juicioso.		vuelve a meterse en problemas. otros comentan que ellos les enseñan a defenderse como pueda. Otros aceptan el mal comportamiento de su hijo (a).	respeto entre compañeros.	
Relato 3	Es una situación que se presenta por problemas de índole social, psicológica o física; pero generalmente se tiene malos entendidos entre personas o grupos sociales.	En el juego el no respetar los turnos. Cuando no quieren compartir los elementos de trabajo y los juguetes.	Depende del carácter los más extrovertidos se golpean y se agreden y los mas pasivos se alejan de las situaciones conflictivas.	En algunos casos asisten a la institución, para ser enterados y en forma conjunta estudiante padre de familia y docente, buscar una solución, pero en otros los padres reaccionan violentamente contra los niños, reprendiéndolos fuertemente.	Es mediar entre los comprometidos en el conflicto, indagando que fue lo que genero la situación conflicto y hacerles entender que la forma de resolver los problemas es el dialogo.	Desde un inicio se hace reconocer las reglas del juego establecidas dentro del manual de convivencia. Ejercitando la autoridad con afecto, justicia y equilibrio.
Relato 4	Es una confrontación entre dos o más personas en las cuales entran en una confrontación verbal y a veces pueden agredirse.	El estrés, los problemas familiares, los vicios, la falta de amor, el sentir envidia, descuidar deberes, el ser grosero y brusco.	Se observa en repetidas ocasiones que los niños resuelven sus conflictos con peleas, pero como niños se les pasa al rato y ya están jugando..	A veces el problema es el de los padres, los niños les comentan de algún disgusto con algún compañero, y al otro día llegan a presentar el reclamo, y muchas veces el conflicto ya fue solucionado por los pequeños.	Promuevo la buena comunicación. Utilizo métodos democráticos. Procuro brindar un buen ambiente educacional que es importante y se recibe instrucción a nivel cultural y moral.	Tengo autoridad pero la aplico de manera de manera solidaria, comprensiva.
Relato 5	Es un mal entendido entre dos o más personas que puede ser de forma física o verbal.	El irrespeto, los chismes, la agresividad, gritos, desobediencia, intolerancia, los sobrenombres.	Generalmente son agresivos. Otros mienten y muy poco les comunican a los profesores. Les comunican a sus padres y al otro día van	Los padres se defienden diciendo que sus hijos no son los culpables, sino los otros. No toleran que sus hijos hayan sido maltratados,	Hablo con los implicados y trato de conciliar con las partes afectadas. Si la situación es grave llamo a los padres y si la falta es muy	El poder se ejerce con mucho respeto y amor.

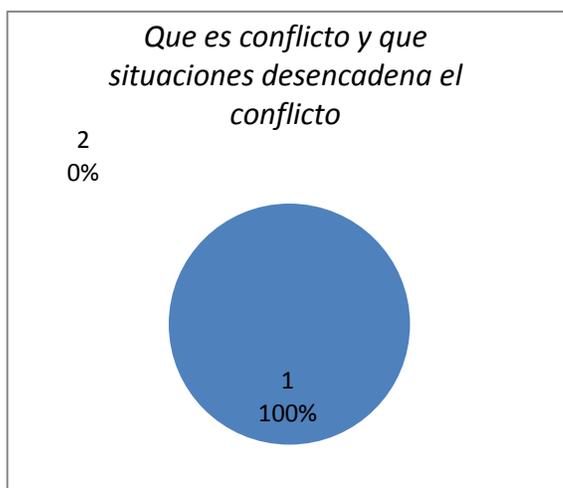
			a resolver los problemas.	culpan al docente de no poner atención a su hijo.	grave acudo a coordinación.	
Relato 6	Es una situación donde 2 o más personas no están de acuerdo con la forma de actuar de una de ellas o con que una de ellas tome la decisiones .	La intolerancia hacia su compañero.	Los niños y niñas por igual muchas veces resuelven los conflictos con gritos, otras veces si recurren a uno como docente para que intervenga en la situación.	En ocasiones los padres recurren al dialogo con los niños y la maestra.	Los niños prestan atención para escuchar y seguir las orientaciones.	Poder no hay. Hay orientación y y poder de convencimiento, que es otra cosa muy diferente al poder de autoridad.
Relato 7	Es un hecho que se origina en los diferentes contextos de una sociedad, constituida por sujetos que resaltan el respeto a la diversidad y singularidad de seres humanos.	La deficiente formación de valores que traen desde su hogar.	Los niños nunca los resuelven, son conflictivos y siempre acuden a la docente.	Unos tienen voluntad de ayudar a resolver los conflictos junto al docente. Otros demuestran desagrado y no reconocen que sus hijos estén implicados, tratan de culpar al otro.	Investigar el motivo del conflicto, proponiendo una solución acudiendo a la paz y el perdón entre estudiantes.	A través de la vivencia de la vida real, explicando a los estudiantes sobre el buen trato.
Relato 8	Es un enfrentamiento entre personas y pueden llegar a injusticias, intolerancia, adversidad de maneras de pensar frente a un hecho.	Los niños vienen de hogares descompuestos. El entorno familiar y del barrio no son favorables.	se enfrentan de forma agresiva i sin motivo, pero también se reconcilian rápidamente.	Generalmente cada padre de familia defiende a su hijo y nunca admiten que ellos son los agresivos.	Se orienta para que haya una convivencia pacífica, pero cuando se presenta el conflicto se toman correctivos disciplinarios.	Propiciar respeto ante todo, acercamiento con los niños, representando el papel de padre en la Institución.
Relato 9	Es una situación que se puede presentar entre personas, entidades, etc, por divergencia de opiniones.	Los niños se preocupan mucho de las situaciones que viven en su casa: comentan sobre las peleas de sus padres, los vecinos.	Cuenta cada uno la versión, reconocen su error y hacen un compromiso de cambio.	A veces no se calman y escuchan. Acuden al otro padre de familia para que corrija en el hogar, al adversario. No son neutrales buscan culpar siempre al otro, más no a su hijo.	Soy orientador, procuro ser ecuánime, paciente, conciliador, formativo antes que punitivo. Procuro orientar a ese niño equivocado y hablar con los padres de familia.	Procuro que haya más unión entre escuela y familia. Para que en esa complicidad se mejoren las relaciones de los niños.

Relato 10	Es un enfrentamiento entre dos sectores por causa de un problema que no están en capacidad de resolver con el dialogo.	La influencia del medio hostil en el que viven. Son niños que en la casa son ignorados y buscan el reconocimiento agresivo con sus compañeros.	No quieren reconocer la equivocación y culpan al otro. Siempre culpan a los otros y raro es el niño que reconoce su falla.	Algunos padres justifican y dicen que sus hijos son calmados, que jamás se mete en problemas. Los otros son los culpables. Otros padres en cambio hacen compromiso de ayudar a sus hijos asumir una actitud de respeto frente al hogar.	Me convierto en conciliador. Soy todo oído, escucho versiones. Miro los pro y los contra. Trato de que lleguen acuerdos entre los estudiantes. Si la situación es grave, acudo al padre de familia, haciendo reconocer el error.	Procuró hacer una toma de contacto con mis estudiantes narrando historias, rescatando eventos que a diario se observan. Hacemos reflexiones.
--------------	--	--	--	---	--	--

Anexo: 10

Gráficas estadísticas circulares con fines organizativos de los relatos

Estudiantes



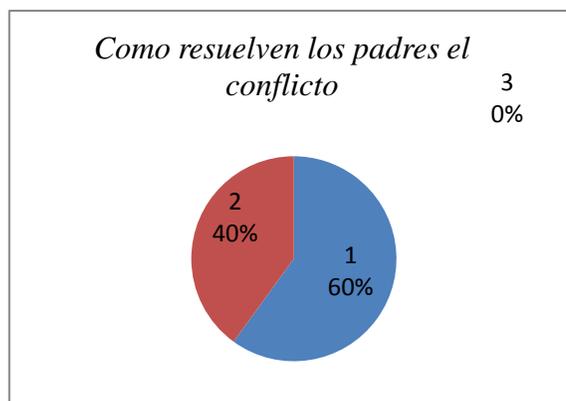
Para el 100% de los estudiantes el conflicto se lo asume como desencadenador de situaciones violentas y agresivas.



El 65% manifiesta que es regañado y castigado o le dicen que no se deje. El 35% relata que le dicen que de aviso del conflicto a un adulto.



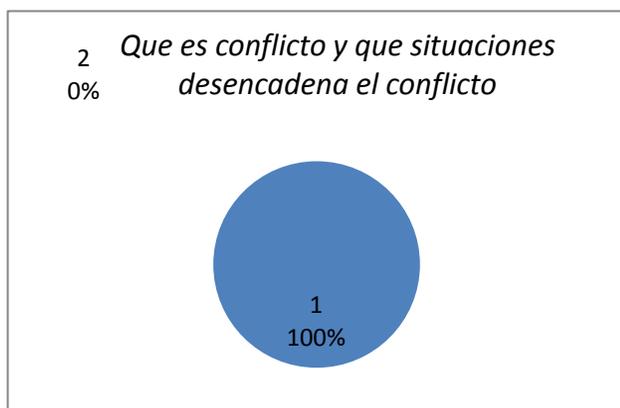
El 70% expreso en sus relatos que se ejerce con castigos, mandatos y regaños, el 30% a través de reglas



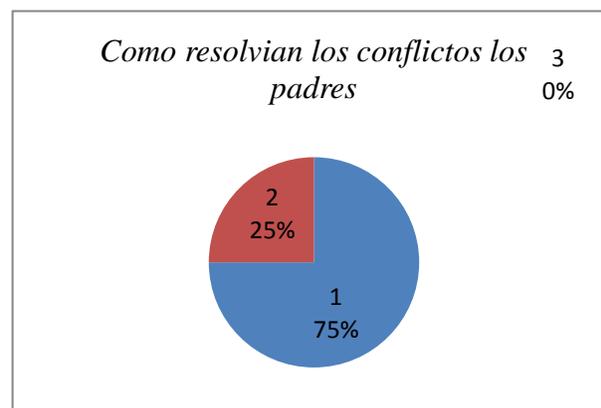
El 40% manifiesta que los padres los resuelven con dialogo, perdón. El 60% con peleas, separación, indiferencia

Graficas estadísticas circulares con fines organizativos de los relatos

Padres



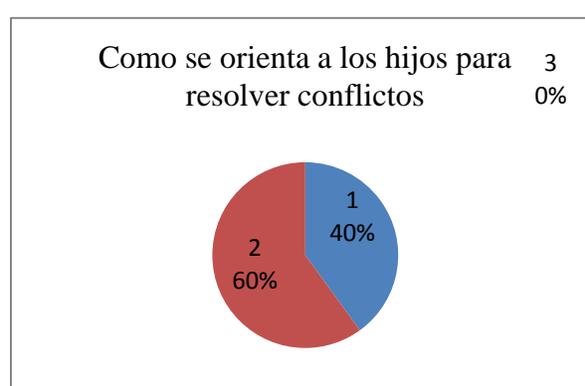
Para el 100% de los adultos el conflicto se lo asume como desencadenador de situaciones violentas y agresivas



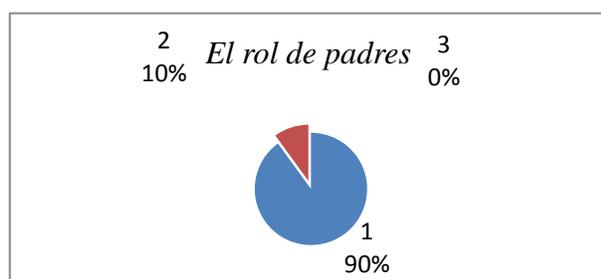
El 75% relatan que los conflictos eran resueltos con discusiones, agresiones y violencia y el 25% con dialogo y amor.



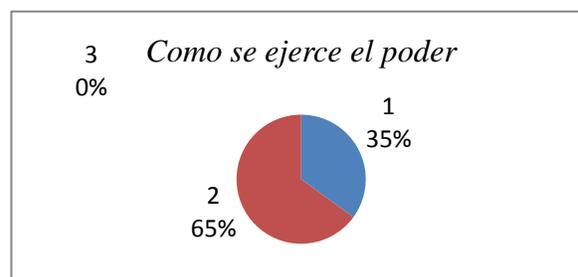
El 50% relata resolver los conflictos por medio de discusiones, agresiones y violentas y el 50% a través del dialogo.



El 60% relata que se los orienta al dialogo o dir a un adulto y el 40% los orienta hacia el distanciamiento o el no dejarse.



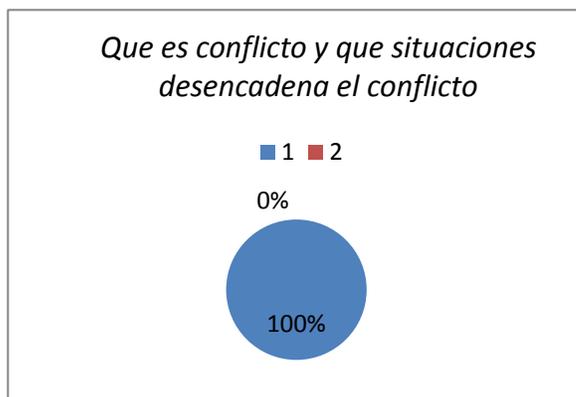
El 90% expone que su rol está encaminado a ser ejemplo y el 10% lo relaciona con la trasmisión de valores



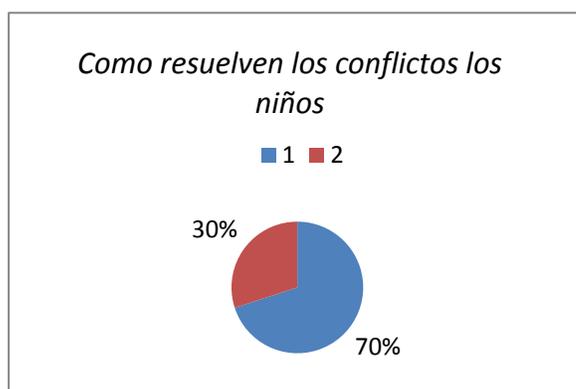
El 65% de los padres que el poder se debe imponer y el 35% expresa que se debe ejercer a través del amor y tolerancia

Graficas estadísticas circulares con fines organizativos de los relatos

Docentes



Para el 100% de los docentes el conflicto se lo asume como desencadenador de situaciones violentas y agresivas.



El 70 % de los docentes manifiestan observar que los niños resuelven los conflictos con conductas agresivas y violentas y el 30% dando aviso a los docentes.

Anexo: 11

Gama multicolor

