

RAE

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Ciencias de la Educación.
2. **TÍTULO:** Las narrativas de la convivencia escolar entre estudiantes, a partir de las vivencias de los sujetos pedagógicos
3. **AUTORES:** Jenny Arévalo Vivas, Sandra Milena Ovalle Durán y Luz Mery Rueda Pacheco
4. **LUGAR:** Bogotá
5. **FECHA:** Noviembre de 2015
6. **PALABRAS CLAVE:** Convivencia, conflicto, conflicto circunstancial, agresión, autonomía, disciplina, reconocimiento del otro
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** La presente investigación hace referencia a un problema de la cotidianidad escolar: la convivencia entre estudiantes, y las dificultades producto de esta interacción. Por ello se planteó como problema de investigación ¿Cuáles son las características de la convivencia escolar entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED, a partir de las narrativas de los sujetos pedagógicos? Se estableció un diálogo teórico con autores como Enrique Chauv (2012), quien desarrolla conceptos relacionados con la convivencia escolar como conflicto, escalonamiento del conflicto, agresión, violencia y competencias ciudadanas, ubicados en el contexto escolar colombiano. Igualmente, en el diálogo se incluyó a Rosario Ortega (2000) y su teoría sobre convivencia escolar; Emmanuel Lévinas (1992), con los fundamentos teóricos sobre la alteridad; y Paulo Freire (1997), con los principios de pedagogía crítica, reconocimiento del otro y autonomía. Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo con diseño biográfico-narrativo, que permitió comprender la realidad de la convivencia escolar entre estudiantes y establecer las características de la misma para develar las necesidades y, como resultado, diseñar una propuesta pedagógica encaminada a la formación de los sujetos pedagógicos para abordar asertivamente situaciones de conflicto entre pares. Los resultados de este estudio se presentan por medio de un relato novelado, propio del diseño biográfico-narrativo, que dota de valor al proceso que se llevó a cabo y a las voces de los sujetos que intervinieron en el mismo.
8. **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:** Antropología Pedagógica
9. **METODOLOGÍA:** La investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo con diseño biográfico-narrativo, haciendo un acercamiento a la realidad del Colegio María Cano IED (Institución Educativa Distrital), ya que se analizaron las relaciones entre los estudiantes utilizando los relatos que al respecto aportaron los sujetos pedagógicos. Se trabajó con una muestra de 80 estudiantes de los grados 1°. a 5°, 15 docentes y 40 padres de familia. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos narraciones digitales de los estudiantes y docentes vía Facebook, narraciones de los padres de familia por medio del cuaderno viajero y revisión de los formatos observadores de estudiantes del año 2014. Lo anterior arrojó información que sirvió de insumo para realizar un cruce analítico con el objeto de investigación, el problema de investigación y el diálogo teórico.
10. **CONCLUSIONES:** Las características de la convivencia entre los estudiantes son el conflicto circunstancial; la agresión, como respuesta negativa al conflicto entre estudiantes; la carencia de autonomía, como elemento entorpecedor de la resolución de conflictos y el reconocimiento sanador del otro, como principio de las relaciones entre pares. Las concepciones develadas en las narraciones de los sujetos pedagógicos en torno a la convivencia escolar fueron la convivencia como ideal de armonía; el conflicto como elemento negativo; las confusiones entre convivencia y disciplina y la naturalización del castigo. Lo anterior fue insumo para el diseño de una propuesta pedagógica para mejorar la convivencia, basada en tres principios: reconocimiento del otro, autonomía y aprender a vivir juntos.

**LAS NARRATIVAS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE ESTUDIANTES,
A PARTIR DE LAS VIVENCIAS DE LOS SUJETOS PEDAGÓGICOS**

**Jenny Arévalo Vivas
Sandra Milena Ovalle Durán
Luz Mery Rueda Pacheco**

**Maestría en Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Grupo de Investigación: Tendencias actuales en Educación y Pedagogía
Línea de Investigación: Antropología Pedagógica**

**Bogotá
2015**

**LAS NARRATIVAS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE ESTUDIANTES,
A PARTIR DE LAS VIVENCIAS DE LOS SUJETOS PEDAGÓGICOS**

**Jenny Arévalo Vivas
Sandra Milena Ovalle Durán
Luz Mery Rueda Pacheco**

**Juan María Cuevas Silva
Magíster en Educación
Director**

**Trabajo presentado como requisito
para optar al título de
Magíster en Ciencias de la Educación**

**Maestría en Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Grupo de Investigación: Tendencias actuales en Educación y Pedagogía
Línea de Investigación: Antropología Pedagógica**

**Bogotá
2015**

HOJA DE ACEPTACIÓN

DIRECTOR

Juan María Cuevas Silva

Segundo Lector

Segundo lector

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios y a la vida por darnos la oportunidad de conocernos y emprender este camino juntas;

A nuestras familias por su apoyo incondicional, sus palabras y actos de amor, por haber cedido su tiempo con nosotras para alcanzar esta meta, entender nuestras ausencias y convertirse en la fuerza para no desfallecer.

A la comunidad educativa del Colegio María Cano IED por contribuir con sus relatos y vivencias y estar prestos a colaborar en este logro.

A nuestros estudiantes por ser la razón de nuestro quehacer y el motor que nos lleva a asumir desafíos para la construcción de una sociedad más justa.

A nuestros compañeros docentes por animarnos en todo momento, por sus palabras de aliento y su comprensión durante estos dos años.

A la Universidad San Buenaventura por el calor humano que sentimos desde el primer día de clases y su aporte académico con docentes idóneos para nuestra formación.

A la Secretaría de Educación Distrital por su voto de confianza en la profesionalización docente y la calidad de la educación pública.

Al Dr. Marco Fidel Chica Lasso por su fraternidad, motivación y por despertar en nosotras el amor por la investigación.

Al profesor Juan María Cuevas Silva por adoptarnos en su familia investigativa, orientar nuestro camino y por sus palabras de ánimo y afecto, que nos impulsaron a culminar esta meta.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo investigativo a mis padres y mi hermano por la comprensión, el apoyo y el ánimo en los aciertos y desaciertos de este camino. A mi cómplice en el camino de la vida, Hugo, y mis hijos perrunos por las madrugadas y trasnochadas a mi lado, por la colaboración, la comprensión de mis ausencias y la compañía infatigable en este proceso.

A mis amigos, por las palabras de aliento, la colaboración y los momentos de esparcimiento necesarios en este proceso.

A mis pollos, mis estudiantes, por aportar sus sonrisas, abrazos, toda su luz y energía y, día a día, darme los motivos y las fuerzas para continuar.

Jenny

Dedico este logro principalmente al ser supremo, quien guio mis pasos y me iluminó en todo momento. A mi mamá, por su apoyo y comprensión, con todo el corazón. A mi compañero de vida, Juan, que es el motor de mi existencia. A mis amigos y compañeros que contribuyeron con sus aportes a que este sueño fuera posible.

Sandra

Dedico este logro a quienes me acompañaron en este proceso. A Dios, el guía y alfarero de mi vida; a mis padres por su esfuerzo inalcanzable; a mi esposo, amigo, compañero de lucha, colega, soñador y apasionado por la educación, Luis Fernando, por compartir conmigo este sueño; a mi hermosa hija, Luisa Fernanda, por el amor sincero y la comprensión infinita y a mis estudiantes, de quienes aprendo día a día.

Luz Mery

CÓDIGOS

NDFE Narración Digital Facebook Estudiantes

NDFD Narración Digital Facebook Docentes

NCVP Narración Cuaderno Viajero Padres de Familia

NOE Narración Observador Estudiantes

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1. Esquema Primeros Pasos de la Investigación
- Figura 2. Esquema Diálogo Teórico
- Figura 3. Esquema Ruta Metodológica
- Figura 4. Esquema Cuéntanos tu cuento... ¡así habla la escuela!
- Figura 5. Conflicto Circunstancial
- Figura 6. Agresión Física
- Figura 7. Ciclo de la Violencia
- Figura 8. Esquema La culpa es del otro
- Figura 9. La culpa es de la profe
- Figura 10. La culpa es de los padres
- Figura 11. Esquema Entre Sueños y Sonrisas
- Figura 12. Entre Sueños y Sonrisas

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Instrumentos de recolección de información

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1. Matriz de análisis Narraciones Estudiantes
- Anexo 2. Matriz de análisis Narraciones Docentes
- Anexo 3. Matriz de análisis Narraciones Padres de Familia
- Anexo 4. Matriz de análisis Observadores
- Anexo 5. Cuento

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I: LOS PRIMEROS PASOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
Planteamientos iniciales.....	19
Lo que había antes.....	21
Importancia de la investigación.....	24
Diálogo teórico.....	26
Los sujetos pedagógicos y sus narrativas.....	28
La convivencia entre estudiantes, punto de encuentro y desencuentro en la escuela.....	30
El conflicto como elemento natural en la relación entre pares.....	32
La agresión como reacción inapropiada ante el conflicto entre estudiantes.....	34
<i>Violencia que genera más violencia (los desastrosos efectos del ciclo de la violencia).....</i>	<i>36</i>
Me reconozco, te reconozco... nos reconocemos.....	37
La ruta metodológica.....	40
Etapas de la investigación.....	42
Primera etapa.....	42
<i>Estudiantes y padres de familia.....</i>	<i>42</i>
<i>Docentes.....</i>	<i>43</i>
Segunda etapa.....	43
<i>Instrumentos de recolección de información.....</i>	<i>44</i>
Tercera etapa.....	45
Cuarta etapa.....	45
Quinta etapa.....	46
CAPÍTULO II: CUÉNTANOS TU CUENTO... ¡ASÍ HABLA LA ESCUELA!.....	47
La escuela: un mundo por compartir y comprender.....	48
Más allá de la escuela... los padres.....	67
El maestro y su óptica.....	70
Moldeando la convivencia.....	72
CAPÍTULO III: LA CULPA ES DEL OTRO.....	77
Así es la convivencia en mi mundo de estudiante.....	79
Para eso van los niños al colegio... ¡para aprender!.....	82

Pretenden que los profesores tapemos los “huecos” que no llenan en el hogar...	86
Convivencia no es disciplina	91
CAPÍTULO IV: ENTRE SUEÑOS Y SONRISAS	94
CONCLUSIONES	102
Aportes a la Secretaría de Educación	108
LISTA DE REFERENCIAS	110

INTRODUCCIÓN

El ser humano, en virtud de su rol social, está en constante necesidad de interactuar con otros seres humanos en los diversos contextos de su cotidianidad. Esa interacción y experiencia permite el desarrollo de este estudio, con la convicción de la importancia de la convivencia en la construcción de la sociedad y su mayor expresión en el reconocimiento y respeto por uno mismo y por el otro.

En este sentido, es natural que se desencadenen conflictos entre los miembros de un grupo de personas que presentan divergencias entre ellos. Dichos conflictos pueden tener consecuencias positivas o negativas de acuerdo con la forma de abordaje y resolución utilizada para enfrentar la situación y, por tanto, se constituyen en una oportunidad de aprendizaje y crecimiento o, por el contrario, de detrimento, ya que desatan acciones de agresión que suelen causar daño físico, emocional y/o social.

Para comprender esta realidad, es preciso tener en cuenta que Colombia ha estado sumergida por varias décadas en episodios de violencia, que han sido la respuesta negativa a conflictos de diversa índole (políticos, económicos, sociales, ideológicos, entre otros) y han llegado hasta el punto de naturalizar, reproducir y justificar la violencia en la sociedad, ya que permiten acudir a ella como medio para hacer frente al conflicto.

No es posible, entonces, desconocer el efecto que ha producido la violencia en nuestro país y las consecuencias fatales que ha legado al contexto escolar. Dicho entorno no ha estado ajeno a este efecto, pues allí se experimentan, en el día a día, múltiples situaciones violentas de mayor o menor escala, lo que genera grandes conflictos y su dilatación porque, además de afectar la convivencia escolar, lleva el problema al contexto social de los afectados involucrando a más personas.

Una muestra de ello es la siguiente noticia publicada por la edición en línea del Diario El Tiempo:

La convivencia en los colegios de la sabana de Bogotá está marcada por violencia escolar, falta de autoridad y rechazo. La mitad de los alumnos ha sido víctima de agresión física o verbal en los planteles educativos, y parte de ellos siente que sus profesores los atacan...

Para María Camila, una estudiante de décimo grado de Sopó, la falta de autoridad de algunos docentes es la razón por la que los estudiantes no respetan las normas básicas de convivencia. “Las peleas empiezan porque lo empujaron en el corredor, por un chisme o porque no les gustó algo que dijeron en el salón; eso se suma a la falta de autoridad de algunos profesores”, dijo (...). (“Escolares resuelven los conflictos violentamente,” 2013)

Ante la proliferación de problemáticas sociales, y la escasez de herramientas para abordarlas en el hogar, tradicionalmente se ha delegado en la escuela la formación de ciudadanos capaces de convivir en forma pacífica y asertiva. Al respecto se han adelantado investigaciones que intentan mitigar dichas situaciones; sin embargo, estos esfuerzos han resultado insuficientes. Por lo tanto, el deseo de contribuir a la formación de ciudadanos sigue latente en el corazón de los maestros. Por esta razón se desarrolló la presente investigación titulada *Las narrativas de la convivencia escolar entre estudiantes, a partir de las vivencias de los sujetos pedagógicos*, la cual surgió de la preocupación de tres docentes del Colegio María Cano IED al observar distintas problemáticas de su entorno laboral relacionadas con la convivencia, específicamente entre estudiantes de primaria.

Dado este interés investigativo, se planteó la siguiente pregunta para orientar el estudio: *¿Cuáles son las características de la convivencia escolar entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED, a partir de las narrativas de los sujetos pedagógicos?* De acuerdo con lo anterior, el propósito de esta investigación fue *caracterizar la convivencia entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED, a partir de las narrativas de los sujetos pedagógicos para comprender su realidad y transformarla*. Esto, para dar sentido y significado a las acciones de interrelación en la cotidianidad de la escuela, lo que permitió comprender el estado de la convivencia entre los estudiantes, las causas que la afectan y poder establecer alternativas para el abordaje de la misma, tomando como sustento principal el reconocimiento del otro.

En este sentido, se utilizó un enfoque cualitativo con diseño biográfico-narrativo, interesado principalmente en las *voces* propias de los sujetos y en el modo como expresan sus vivencias. Los relatos y las narraciones de los sujetos pedagógicos son recursos culturales que en gran medida dan sentido a la vida escolar. Dichos relatos se recogieron por medio de tres

instrumentos: dos grupos en la red social Facebook llamados *Cuéntanos tu cuento* (estudiantes-docentes), un cuaderno viajero (padres de familia) y los formatos observadores de los estudiantes del año 2014. Lo anterior constituyó el insumo que permitió comprender cómo la escuela construye su identidad, qué sentido tiene para la vida de la comunidad y qué papel juega en su educación.

La descripción del proceso investigativo está organizada en capítulos. En el primero, se presenta la investigación desde sus inicios, incluyendo la delimitación del objeto de estudio, el planteamiento del problema, los objetivos trazados, la ruta metodológica y el diálogo teórico. En este último se realizó una revisión de literatura donde se abordaron los significados de la convivencia escolar y se analizaron los desafíos que enfrenta la escuela en torno a cinco categorías que se consideran fundamentales para la comprensión del tema investigado: *Los sujetos pedagógicos y sus narrativas; La convivencia entre estudiantes, punto de encuentro y desencuentro en la escuela; El conflicto como elemento natural en la relación entre pares; La agresión como reacción inapropiada ante el conflicto entre estudiantes y Me reconozco, te reconozco... nos reconocemos*. Para ello se reparó en autores como Adriana Puigros, Enrique Chau, Rosario Ortega y Emmanuel Lévinas, quienes facilitaron el estudio de este tema.

A partir del segundo capítulo se esbozan los resultados obtenidos del cruce analítico de la información del diálogo teórico, la pregunta problema, los objetivos trazados y las narraciones recopiladas. Dichos resultados se presentan mediante un relato novelado acorde al diseño biográfico-narrativo, el cual dotó de valor al proceso que se llevó a cabo durante la investigación.

En el segundo capítulo se establecen cuatro características principales de la convivencia entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED. La primera es *el conflicto circunstancial*, en la que se retomó la perspectiva del conflicto postulada por Chau (2012), quien lo entiende como algo natural en las relaciones humanas. Además, esta visión se puntualizó a partir del análisis de los relatos, que mostró que, en el caso particular de los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED, el conflicto se presentaba sin premeditación alguna; es decir, era circunstancial: los conflictos se originaban en cualquier actividad cotidiana de los niños como juegos, trabajos en grupo y relaciones de amistad, entre otras.

La segunda característica que se encontró fue *la agresión como respuesta negativa al conflicto* entre estudiantes. A partir de los relatos de los diferentes sujetos pedagógicos se evidenció que, al no poseer las herramientas suficientes para abordar el conflicto de manera asertiva y constructiva, los estudiantes optaban por emprender acciones de agresión física o verbal hacia sus compañeros. Se retomaron elementos de las teorías de Chaux (2012) y Ortega (2000) en relación con la agresión y el escalonamiento del conflicto.

La carencia de autonomía como elemento entorpecedor en la resolución de conflictos fue la tercera característica que se halló, la cual se relacionó directamente con la escasez de herramientas que poseían los sujetos pedagógicos para abordar los conflictos, pues, debido a esta, sentían temor e inseguridad de las posibles consecuencias y generalmente resultaban delegando en otros la solución del mismo.

Finalmente, se encontró *el reconocimiento sanador del otro* como principio de las relaciones entre pares como cuarta característica, tal vez la más alentadora, pues develó que algunos estudiantes lograban apartarse de su egocentrismo y reconocer al otro como sujeto de derechos. Se retomaron conceptos como la alteridad desarrollada por Lévinas (1992) y la pedagogía del nos-otros (Ortega, 2011).

El tercer capítulo extrae de las narraciones de los diferentes sujetos pedagógicos y de su análisis, a la luz del diálogo teórico, sus comprensiones acerca de la convivencia y el conflicto. Además, deja ver que es muy frecuente culpar a los otros de las dificultades que se viven en la cotidianidad de la escuela. De esta manera, se comprende aún más la realidad de la institución educativa, para así determinar los elementos necesarios para transformar positivamente la convivencia entre sus estudiantes.

En el cuarto capítulo se presenta una propuesta pedagógica para abordar la convivencia escolar en el Colegio María Cano IED, enmarcada en tres principios: *el reconocimiento del otro, la autonomía y aprender a vivir juntos*. Esta propuesta surgió del análisis que se hizo de los relatos, el cual develó las necesidades de la población en el marco de la convivencia escolar y del sustento teórico de la investigación, cuyos autores principales fueron Chaux, Ortega, Lévinas y Freire, junto con el aprendizaje de las investigadoras en el VI Congreso Mundial sobre Violencia en las Escuelas y Políticas Públicas en Lima, Perú.

Esta investigación cobró sentido en el marco de la Maestría en Ciencias de la Educación, ya que se acercó a la comprensión y transformación de un fenómeno latente en la escuela, que trasciende sus muros y adquiere relevancia en otros contextos: la convivencia escolar. Al ser la escuela uno de los primeros espacios de socialización de los sujetos, las herramientas adquiridas allí para el abordaje de los elementos naturales de la convivencia, como el conflicto, son fundamentales a la hora de enfrentarse a situaciones similares en el ámbito familiar, social y hasta laboral. Por lo tanto, *Las narrativas de la convivencia escolar, a partir de las vivencias de los sujetos pedagógicos* aporta una propuesta pedagógica para la convivencia escolar, surgida de los intereses y las necesidades de los sujetos pedagógicos —evidenciadas en sus relatos—, haciendo énfasis en las voces de los niños.

CAPÍTULO I: LOS PRIMEROS PASOS DE LA INVESTIGACIÓN



Figura 1. Esquema Primeros pasos de la investigación¹

En este capítulo se presenta el proceso investigativo que parte de la observación de las maestrantes en el contexto laboral, reafirmado a partir de la lectura de los informes emitidos por las secretarías de educación, las noticias presentadas por los medios masivos de comunicación y el diálogo con los compañeros docentes, donde el tema en común fue la convivencia escolar, que actualmente atraviesa por una etapa coyuntural a nivel nacional e internacional.

Igualmente, se presenta la justificación, donde se devela la importancia de investigar sobre la convivencia escolar; los objetivos a desarrollar que muestran el camino a seguir; el estado del arte, donde se evidencia el estado en el que se encuentra el objeto de estudio; la caracterización de la población, que muestra los sujetos que son la razón de ser de la investigación; el diálogo teórico, donde se presentan las categorías conceptuales que se construyeron a partir de la indagación teórica y su relación con el problema de investigación y se culmina con la ruta metodológica que muestra el tipo de investigación y los instrumentos aplicados.

¹ Todos los esquemas de esta investigación fueron creación del equipo investigador.

Planteamientos iniciales

Al encontrar distintas problemáticas en relación con la convivencia entre estudiantes en el entorno escolar, surgió el interés del equipo investigador de ampliar la mirada en torno a esa realidad. Por lo anterior, fue necesario observar e indagar acerca de los factores que influían en las interacciones de los estudiantes en la escuela y establecer diálogos con los sujetos pedagógicos, con el fin de hacer un primer acercamiento a la percepción que tenían sobre la convivencia escolar. Estos diálogos se hicieron en momentos escolares como descansos, entregas de boletines y reuniones de docentes durante el primer semestre del año 2014. El resultado de dichos acercamientos se convirtió en insumo fundamental para plantear el problema de investigación.

Para entender las formas en que los estudiantes interactuaban en la escuela fue preciso tener en cuenta los contextos en los cuales se desarrollaban cotidianamente, ya que estos influían en sus maneras de ser y estar en ella. En este sentido, el contexto familiar jugó un papel determinante ya que era la familia el primer espacio de socialización y, por lo tanto, era allí donde se adquirían las herramientas para actuar en una red de vínculos interpersonales (estudiantes-docentes-padres de familia). Los entornos familiares de los estudiantes del Colegio María Cano IED tenían diversas composiciones y dinámicas; por tanto, las experiencias de vida y las herramientas para enfrentar las diferentes situaciones que les planteaba la convivencia eran muy variadas. Se pudo inferir que los niños en cuyas familias se fomentaba el diálogo, y donde existía un acompañamiento constante, presentaban comportamientos positivos ante situaciones conflictivas en la escuela. En cambio, los niños que se desenvolvían en familias poco receptivas, que recurrían a gritos y agresiones, solían replicar estos comportamientos en sus relaciones interpersonales.

De una parte, se tuvo en cuenta el contexto social de la localidad en la cual se desarrollaban los estudiantes, donde se evidenciaron contrastes en lo que a convivencia se refiere, pues se observaron claras muestras de solidaridad y colaboración, pero también continuos episodios de violencia física y verbal dentro de la comunidad. En el contexto escolar, particularmente, convergían tanto las experiencias familiares como las sociales y en esta interacción, además, intervenía el papel y el ejemplo de los maestros, quienes a veces inconscientemente aportaban

modelos de convivencia que tendían a ser replicados por los estudiantes en su diario vivir. Infortunadamente, los maestros no habían sido formados para afrontar ni manejar los conflictos de forma adecuada y muchas veces acudían a los gritos con el objetivo distorsionado de generar respeto; y los gritos solo ensordecían, no educaban.

Se observó que durante los momentos de descanso los estudiantes de primaria presentaban comportamientos agresivos, tanto verbales como físicos, burlas a los compañeros, uso de apodosos y juegos violentos. Asimismo, en el diálogo con los compañeros docentes, se reafirmó la manifestación constante de esos comportamientos y de otros que se presentaban durante el desarrollo de las clases en el aula, como discriminación por aspectos físicos, culturales, económicos, ritmos de aprendizaje, rumores o chismes que se presentaban —principalmente entre las niñas— y rivalidades amorosas. Por otra parte, se hizo hincapié en que durante los encuentros deportivos se evidenciaban acciones de intolerancia y mal manejo de las emociones, pues los estudiantes no estaban preparados para aceptar el fracaso.

Por otro lado, en el diálogo con los estudiantes se encontraron casos de inconformismo en las relaciones entre compañeros, lo que los llevaba a señalar a los otros frente a un conflicto y no reconocer su papel en el mismo. Además, se evidenció la necesidad de recurrir a otros para solucionar las diferencias, pues ellos no contaban con las herramientas necesarias para hacerlo. Las diferencias tenían una connotación negativa para ellos, ya que no iban más allá de la situación conflictiva; es decir, en muy pocas ocasiones se llegaba a una etapa de crecimiento tras el conflicto.

Por su parte, los padres de familia mostraron una preocupación constante frente a la convivencia escolar, bien fuera porque sus hijos se hubieran visto involucrados en situaciones de agresión como víctimas o victimarios o porque la información a la que accedían por los medios de comunicación resaltaba los aspectos negativos de la convivencia, ya que constantemente observaban noticias sobre enfrentamientos entre pandillas —que se gestaban en los muros de la escuela— y suicidios —producto de la discriminación, la intolerancia y el *bullying*—, que no habían sido abordados asertivamente en las escuelas o no se les daba la relevancia que merecían.

Se hallaron, entonces, factores que terminaban influyendo de manera directa o indirecta en las formas de convivencia entre los estudiantes. Por eso, se hizo necesario adelantar la presente

investigación para conocer, comprender y dar sentido a las acciones de interrelación de los estudiantes en la escuela, para develar el estado de la convivencia y establecer sus causas. Por lo tanto, la pregunta problema que orientó esta investigación fue: *¿Cuáles son las características de la convivencia escolar de los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED, a partir de las narrativas de los sujetos pedagógicos?*

A partir de esta pregunta surgieron los siguientes interrogantes: ¿Qué concepciones tienen los sujetos pedagógicos sobre la convivencia escolar? ¿Cuáles son las formas de abordar las dificultades convivenciales entre los estudiantes? ¿Cuál es la tendencia que se maneja cuando se habla de convivencia escolar? ¿Cuáles son las situaciones más comunes que influyen en la convivencia entre los estudiantes? Estos interrogantes orientaron el camino a seguir para indagar acerca del estado de la convivencia escolar como objeto de estudio y realizar un rastreo de estudios referentes a este tema para extraer los posibles aportes a la investigación e identificar los aspectos por mejorar al respecto.

Lo que había antes

Teniendo en cuenta que el tema principal que atañe a esta investigación es la convivencia escolar, se realizó la revisión a nivel nacional de tesis de posgrado de los últimos cinco años (2009 a 2014) relacionadas con el tema para determinar en qué estado se encontraba el objeto de estudio y tomar algunos insumos para el desarrollo del proceso investigativo.

En este sentido, se encontró que se han realizado intentos por mejorar la convivencia escolar recurriendo a diversas estrategias. Amaya y Devia (2013) propusieron *Prácticas pedagógicas para la convivencia escolar desde la educación física y la educación artística* mediante una transformación de las prácticas de los maestros, para darle mayor valor y participación al estudiante en el proceso educativo a partir de la lúdica y así transformar sus comportamientos en la relación entre pares. Los aportes que se tomaron de esta investigación se centraron en la comprensión del quehacer pedagógico para descubrir las necesidades en las prácticas de los docentes, con miras al bienestar de los estudiantes y sus intereses.

Por su parte, Quintero y Rentería (2009), en su estudio *Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe Uribe de Ciudad*

Bolívar, Jornada Mañana, hicieron énfasis en la formación de los maestros y directivos con el fin de transformar la educación y promover en la escuela las competencias ciudadanas: equidad, inclusión y convivencia pacífica. Este fue un insumo para la presente investigación porque ahonda en el papel de los docentes en el desarrollo de la convivencia y, por lo tanto, plantea la necesidad de formarlos en este campo para asumir asertivamente los retos que esta exige.

Por otro lado, se hallaron investigaciones que explican la incidencia del contexto familiar y social en la convivencia escolar y viceversa. Es el caso de Martínez (2011), quien desarrolló un estudio titulado *Comprometidos en la convivencia, prevalencia del acoso escolar en adolescentes de San Francisco, Cundinamarca*, donde quedaron evidenciadas las implicaciones de orden familiar, escolar y social alrededor de la prevalencia del acoso escolar o *bullying*, y se infirió que la gran mayoría de los agentes que están inmersos en de las dinámicas de agresión y violencia en el interior de la escuela son observadores pasivos.

En esta misma línea se encontró a Delgado y Barón (2012), con su estudio *La convivencia en la escuela, manejo del conflicto de los jóvenes con edades entre los 12 y 15 años*, una de cuyas conclusiones es que entre los factores asociados a la violencia escolar está el ambiente familiar, aunque también el contexto social y cultural en el cual se desenvuelve el estudiante, los cuales cumplen un papel fundamental. Además, los niños, las niñas y los adolescentes son conscientes de sus derechos y expresan su rechazo ante toda manifestación de abuso de poder. Estas situaciones generan inseguridad por parte de los padres y maestros acerca del rol y las actuaciones que deben asumir en determinadas circunstancias en su relación con los niños y jóvenes. Se pudo concluir que se debe formar y educar para la convivencia con base en la igualdad, libertad y fraternidad.

Estos estudios reafirmaron que la escuela no puede ser un espacio aislado de la sociedad, sino que, por el contrario, es un punto de encuentro orientado a propiciar espacios que enfatizan en el reconocimiento y respeto a las diferencias. Por eso, ese factor se tuvo en cuenta para analizar la convivencia entre estudiantes y así descubrir sus características. Además, dichos trabajos develaron la importancia de involucrar a todos los miembros de la comunidad en la construcción de espacios y herramientas para asumir la convivencia.

Otro aspecto importante analizado fue el de las creencias y concepciones apropiadas por los actores educativos en torno a la convivencia escolar. Aquí se situó Abella (2010), con la investigación *La dinámica de la convivencia en el contexto educativo: un estudio etnográfico en el Colegio La Merced, IED*, quien describió las creencias que tienen los actores curriculares acerca de los factores de interacción en el colegio La Merced, Institución Educativa Distrital que contribuyeron a crear un medio ambiente armónico y de mejor calidad de vida, convirtiendo la resolución de situaciones conflictivas en un aprendizaje de convivencia.

Por su parte, Maturana, Pesca, Urrego y Velasco (2009), en *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá, DC*, determinaron que cada estudiante debe resolver los problemas con sus compañeros por su propia cuenta. Se asumió que algunos hechos o acontecimientos conflictivos tenían poca importancia para ser tratados y, por apatía o por evitar problemas, se vio la escasa intervención de docentes y directivos docentes en el proceso de tratamiento y resolución de conflictos. También se pudo inferir que las características de los actores, la manera como asumían el aprendizaje de la convivencia y la autoridad y la responsabilidad docente fueron causas determinantes de sus actitudes y comportamientos en la escuela.

En este sentido, la presente investigación marcó una diferencia con los dos estudios mencionados anteriormente, pues planteó la necesidad de desarrollar autonomía para resolver conflictos en los estudiantes, porque aquellos que fueron abordados desde la autoridad e imposición de un tercero no generaron espacios de reflexión ni transformación personal. Por otra parte, se tuvieron en cuenta las concepciones que tenían los sujetos pedagógicos en relación con la convivencia, para así poder comprenderla, caracterizarla y transformarla.

En relación con las experiencias significativas sobre la convivencia escolar, se encontraron los aportes de Arias et al. (2009), con *Sistematización de buenas prácticas de convivencia escolar y apropiación contextualizada en los colegios de excelencia Orlando Higuera Rojas, Gustavo Rojas Pinilla y José Celestino Mutis*, que sistematizaron tres buenas prácticas de convivencia escolar en torno al conflicto —normatividad, derechos, comunicación y participación—, con el fin de describir y analizar sus enfoques y lecciones aprendidas para socializar sus resultados en otros contextos educativos.

Además, Ospina, Poloche y Rivera (2009), en *Estrechando fronteras en el campo de las nuevas educaciones. Recuperación y análisis crítico de experiencias significativas en el ámbito de la enseñanza – aprendizaje en el aula, relación escuela – comunidad – escuela y convivencia escolar, en el colegio Distrital Delia Zapata Olivella y la Fundación Educativa Don Bosco V*, revelaron la necesidad de hacer rupturas con los conceptos tradicionales de educación, para insertarse en la recuperación de los aprendizajes significativos que posibilitaron un panorama de calidad educativa. Además generaron, dentro y fuera de las instituciones, grupos de reflexión docente y comunidades académicas interdisciplinarias con espacios y tiempos concretos, donde se tuvo la posibilidad de discutir, socializar y construir saberes, lo cual benefició no solo a la institución en su interior, sino también a la educación y la formación de nuevas personas para el país.

Por otra parte, las vivencias de los sujetos pedagógicos resultaron ser relevantes para este estudio. Se encontró una investigación que surgió de las mismas, en relación con la convivencia escolar: Medina (2011), en su estudio *Uno no escoge lo que va a pasar mañana, vivencias y significados en torno a las competencias ciudadanas de convivencia y paz en estudiantes de séptimo grado, en la Institución Educativa Jesús Rey*, mostró que los estudiantes expresaban sus vivencias, desde el mundo de la vida, mediante grupos de discusión que permitieron comprender la puesta en práctica de las competencias ciudadanas de convivencia y paz.

En conclusión, después de haber revisado algunos antecedentes relacionados con el objeto de esta investigación, se pudo afirmar que este estudio era pertinente porque permitiría definir las características de la convivencia escolar entre estudiantes en el Colegio María Cano IED, a partir de los relatos de los sujetos pedagógicos, para abordar eficientemente la convivencia escolar, pues las voces de los estudiantes, principalmente, se dejaron de lado en estudios anteriores y fueron estas un insumo indispensable para comprender los fenómenos convivenciales y emprender acciones de transformación. Por lo tanto, resultó acertado el desarrollo de la misma, teniendo en cuenta los alcances de las investigaciones que la antecedían.

Importancia de la investigación

La educación, como sistema donde los sujetos intervienen en relaciones complejas de interacción por medio de la enseñanza y el aprendizaje, plantea retos ineludibles para quienes

aspiran a aportar en su transformación. Uno de ellos es la problemática de la convivencia escolar, en la que se evidenció una emergencia sustentada en factores sociales, culturales, familiares y escolares. Ese es el caso del Colegio María Cano IED, donde se hallaron problemáticas en torno a la convivencia escolar, que iban desde agresiones verbales simples hasta la violencia física y emocional repetitiva. Estos comportamientos estaban determinados, en muchos casos, por las dinámicas familiares y sociales, que se veían afectadas por la situación económica, los entornos particulares donde se desarrollaban los sujetos y sus historias de vida.

Frente a esto, y a otras situaciones enmarcadas dentro de la convivencia escolar, actualmente la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965, del mismo año, exigen la revisión de la forma como se comprende, estructura y “desarrolla” la convivencia en las instituciones educativas del país. Esto conlleva un salto desde la convivencia, entendida como un proceso de aplicación sistemática de instrucciones y reglas, que intentan “normalizar” a los estudiantes, hacia procesos en que los sujetos (todos los miembros de la comunidad educativa) pactan cómo quieren vivir la escuela, qué principios son imperativos para las buenas relaciones interpersonales y, sobre todo, cuáles son los deberes de sus miembros frente “al otro”.

En este sentido, las instituciones educativas, y especialmente los maestros, han sido receptivas ante las necesidades de sus contextos laborales y, por tanto, han adelantado algunas investigaciones que intentan determinar cuál es la incidencia de los diferentes contextos sociales (familia, barrio, localidad, ciudad) en la convivencia escolar y, a su vez, cómo esta incide en la formación de ciudadanos. Asimismo, se han intentado transformar las dinámicas escolares para mejorar la convivencia; sin embargo, muchos de estos intentos han resultado insuficientes, pues los estudios han estado aislados del sentir y del vivir cotidiano de los sujetos en las escuelas.

Es necesario, entonces, desarrollar investigaciones en la escuela, especialmente con los estudiantes de primaria (1º. a 5º), ya que en esta etapa (aproximadamente de 6 a 10 años) están en pleno desarrollo de sus dimensiones. Por eso, ese es el momento apropiado para la adquisición de herramientas de interacción social, tales como manejo de las emociones, toma de perspectiva, ponerse en el lugar del otro, pensamiento crítico y autonomía, que permitan abordar el conflicto positivamente, de tal forma que se minimicen las acciones negativas (agresiones

físicas y verbales e incluso la violencia) frente al mismo y, por el contrario, lleven a una transformación positiva y a la formación de ciudadanos integrales en sus interacciones sociales.

Esta investigación surgió en el marco de una Maestría en Ciencias de la Educación y resultó relevante porque pretendió impactar positivamente el contexto en el que se desarrolló, al estar orientada a comprender e interpretar la convivencia escolar desde las *voces* de los sujetos pedagógicos. Lo anterior aportó una mirada más amplia a la convivencia escolar y pretendió sentar las bases para transformar la vida cotidiana de la escuela, con proyección al desarrollo de los sujetos en contextos más amplios. Además, siguiendo la línea de la Antropología Pedagógica, esta investigación trató un tema esencialmente humano, que permitió reflexionar sobre el quehacer pedagógico, la problemática social y su incidencia en la escuela y el proceso de formación del hombre, explorando de esta forma lo humano en la educación y la pedagogía.

Teniendo en cuenta el problema de investigación y el objeto de estudio, el objetivo general de la presente investigación fue *caracterizar la convivencia entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED, a partir de las narrativas de los sujetos pedagógicos para comprender su realidad y proponer herramientas para transformarla.*

Para alcanzar esta meta se trazaron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las situaciones más comunes que influyen en la convivencia escolar entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED, a partir de las narrativas de los sujetos pedagógicos.
- Analizar las situaciones más comunes que influyen en la convivencia escolar y las concepciones que sobre la misma tienen los sujetos pedagógicos, a partir de sus narrativas.
- Definir las características de la convivencia escolar entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED, a partir de las narrativas de los sujetos pedagógicos.

Diálogo teórico

El diálogo que se estableció entre la pregunta problema, los objetivos de investigación, la realidad encontrada en la institución donde se llevó a cabo el estudio y la teoría, examinada a partir de las categorías conceptuales definidas, se denominó diálogo teórico. Así, las categorías

conceptuales se construyeron a partir de la definición del objeto de investigación, la búsqueda y construcción del estado del arte, la indagación de diferentes autores y las teorías con respecto a las características de la convivencia escolar y la participación de los sujetos pedagógicos.

En un primer momento, se esbozaron de manera sucinta las categorías conceptuales que orientaron el estudio y, en un segundo momento, se desarrollaron ampliamente, procurando darle sentido a la teoría a la luz de los objetivos. Por ello, se definió como primera categoría conceptual *Los sujetos pedagógicos y sus narrativas*, pues la relación existente en el contexto escolar es eminentemente pedagógica, los sujetos involucrados (estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia) tienen todos un valor esencial y sus voces dieron sentido a la vida escolar. Es decir, los relatos y las narraciones de los sujetos pedagógicos permitieron una amplia comprensión de la realidad escolar y, por lo tanto, de la convivencia entre los estudiantes.



Figura 2. Esquema Diálogo Teórico

La convivencia entre estudiantes, punto de encuentro y desencuentro en la escuela se constituyó como la segunda categoría. Al respecto, Ortega (2010) definió la convivencia como un estado en el cual una pluralidad de individuos diversos y diferentes se relacionan entre sí, en términos de reconocimiento, tolerancia e imparcialidad, logrando así vivir de manera pacífica y segura.

Como tercera categoría, se abordó *El conflicto como elemento natural en la relación entre pares*, entendido, en palabras de Ortega (2010), como situaciones inherentes a la naturaleza del individuo y de la sociedad, generadas por factores de divergencia y contraposición de necesidades e intereses.

Como cuarta categoría se estableció *La agresión como reacción inapropiada ante el conflicto entre estudiantes*. Interpretando a Chauv (2012), la presente investigación asumió la agresividad como un comportamiento hostil que tiene la intención de hacer daño u ofender a alguien mediante insultos o comentarios hirientes o físicamente, por medio de golpes, lesiones, etc.

Me reconozco, te reconozco... nos reconocemos, para resaltar que, a partir del propio reconocimiento, es posible reconocer al otro como sujeto de derechos que a la vez es igual y diferente al yo; igual en términos de derechos y diferente en su constitución histórica, social y cultural. Por tanto, no es posible actuar prescindiendo de la consideración de las consecuencias de los propios actos sobre la capacidad de afectación del otro; ahí donde alguien actúa hay alguien afectado por sus actos. Por ello, reconocer al otro es un principio para abordar los conflictos entre estudiantes en la escuela.

Los sujetos pedagógicos y sus narrativas

Al investigar acerca de la convivencia entre estudiantes fue imperativo tener en cuenta las perspectivas que al respecto tenían todos los sujetos que intervenían directa o indirectamente en estas relaciones, es decir, los sujetos pedagógicos, quienes, a través de sus narraciones sobre sucesos puntuales o generales, brindaron una mirada amplia para dar sentido a la realidad de la escuela.

Para la presente investigación se asumió el concepto de sujeto pedagógico bajo la perspectiva de Puiggros (1990):

La construcción de sujeto pedagógico apunta a significar una relación específica, la pedagógica; entendiéndose por sujeto tanto al educador como al educando. Constituye, pues, el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa, y mediada por un *currículum*, manifiesto u oculto. Se entiende por éste tanto a la síntesis de los elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, régimen disciplinario, creencias) como a la táctica escolar. (p.123)

Ante esta comprensión, se entendió que en la relación pedagógica se presenta una interacción directa entre docente, directivo docente y estudiante. Sin embargo, para este estudio se hizo relevante incluir dentro del concepto de sujetos pedagógicos a los padres de familia porque juegan un papel fundamental en la formación de sus hijos, pues son ellos quienes les aportan el capital cultural primario (valores, manejo de emociones, normas y principios éticos y morales, entre otros) que se ve reflejado en el ámbito escolar, en la forma como los estudiantes actúan en su relación con los otros. Además, intervienen directamente en la relación pedagógica, al constituirse como sujetos activos en la cotidianidad de la escuela, aportando sus puntos de vista y sirviendo como mediadores en la relación entre docentes y estudiantes.

Las prácticas educativas aportan a la construcción de sujetos a partir de la mediación de otros sujetos. En la relación pedagógica y las complejas situaciones que implica, las acciones que se dan entre los sujetos que intervienen y el contexto que los rodea son las que dan origen al sujeto pedagógico, es decir, el sujeto pedagógico se constituye a partir de esta relación y no por separado. De acuerdo con Larrosa (1995), “el sujeto no es algo que pueda analizarse independientemente de esos discursos y esas prácticas puesto que es ahí, en la articulación compleja de discursos y prácticas, donde se constituye en lo que es”. (p.266)

Una vez determinados como sujetos pedagógicos los docentes, estudiantes y padres de familia, sus voces resultaron de vital importancia para la comprensión de la convivencia escolar y, más precisamente, de aquella que se da entre los estudiantes. Por tal motivo, en esta investigación se le dio relevancia a esas voces que se evidenciaron en las narraciones de

vivencias propias o ajenas. Al respecto, Connelly y Clandinin (1995), citados por Bolívar, Domingo y Fernández (2009), afirman:

El estudio de la narrativa es, por tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos «experiancian” el mundo. Esta noción general se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros. (p.16)

Las narraciones se convierten así en un insumo primordial a la hora de tratar de entender la realidad, en este caso particular, de la convivencia entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED. Así, los niños y las niñas tienen la posibilidad de relatar sus propias experiencias de convivencia con sus compañeros. Y para abordarla desde otras miradas, los docentes, directivos y padres de familia aportan sus narraciones, para que a partir de ellas se logren comprender las complejas relaciones entre los estudiantes, sus causas y las necesidades manifiestas, con el fin de pensar estrategias de transformación, con miras a construir un entorno armonioso y propicio para el crecimiento personal y social.

Los sujetos pedagógicos convergen en un lugar común: la escuela. En las experiencias cotidianas que se dan en ese espacio físico, los sujetos se ven en la necesidad de interactuar entre ellos; esa interacción se encuentra mediada por una serie de normas y acuerdos que les permiten coexistir y desarrollarse como seres individuales y sociales. A partir de esta premisa, surgió la segunda categoría del presente estudio: *La convivencia entre estudiantes, punto de encuentro y desencuentro en la escuela.*

La convivencia entre estudiantes, punto de encuentro y desencuentro en la escuela

Asumir la convivencia escolar como objeto de estudio es una tarea compleja, porque en ella inciden diferentes sujetos, situaciones y circunstancias que afectan positiva y/o negativamente el contexto. Particularmente, la escuela se constituye en un entorno de desarrollo personal y social en el que niños, jóvenes y adultos han de convivir compartiendo unos espacios, un período temporal y una estructura organizativa previamente establecida. Por lo tanto, se demanda a la escuela hacer énfasis en la convivencia como capacidad que permita construir formas de relación

inspiradas en los valores de autonomía, respeto, diálogo y solidaridad, en una búsqueda de identidad e integración social en la que se le apueste a la prevención antes que a la sanción. En este sentido, el Colegio María Cano IED no escapa a esta necesidad; por esto, se hace necesario conocer y comprender la realidad del contexto para dar sentido y significado a lo que se vive cotidianamente y así generar acciones y herramientas encaminadas a transitar hacia lo asertivo, entendido como la expresión adecuada de sentimientos y emociones, de igual manera formación en tolerancia, partiendo de las necesidades encontradas.

Para acercarse a la comprensión de la convivencia como fenómeno social que trasciende el espacio escolar, se retoma a Ortega (2005), quien plantea la convivencia como el punto de encuentro de individuos, con características y formas diferentes de ser y estar en el mundo, que se relacionan entre sí y que se ven en la necesidad de hacer acuerdos que medien estas relaciones y les permitan vivir de forma armónica. Desde esta perspectiva, se asume la convivencia en la escuela como la capacidad de relación con las demás personas y con el medio de manera asertiva, donde es importante redefinir valores y principios como mecanismos de mediación y relación con el otro.

En contraste, la escuela ha educado, o lo ha querido hacer, desde y para la igualdad. Hoy, la reflexión desde este principio debe llevarnos a reevaluar esta posibilidad. Educar en y para la igualdad generó una brecha social y cultural frente a las posibilidades subjetivas de los estudiantes, incluso por parte de los mismos maestros. Es decir, el principio legal de nuestra Constitución (Constitución Política de Colombia, 1991, p.32) de que todos somos iguales ante la ley penetró la escuela y nos llevó a mirar la realidad de los sujetos pedagógicos de una manera homogenizada y homogenizadora, que no permite la comprensión ni la valoración de la diferencia como un elemento enriquecedor del entramado social.

Sin embargo, desde la mirada legal en Colombia existe una alternativa a esa perspectiva homogenizadora que pretendió establecer la Constitución Política y es la Ley 1620 de 2013, en la que se parte del reconocimiento de las diferencias para establecer principios para la convivencia escolar cimentados en la autonomía, diversidad, corresponsabilidad, integralidad y participación (Ley No. 1620, 2013). Esto contribuye a comprender la diversidad étnica y cultural del país, que confluye en las instituciones educativas y, a su vez, plantea el desafío de contextualizar la

normatividad en la realidad de las escuelas, diseñando estrategias para vivenciarla en la cotidianidad de sus aulas.

Es por esto que la educación debe partir del reconocimiento y respeto por la diferencia, pues en el acto de convivencia se encuentran personas con diversas experiencias y perspectivas de vida; por lo tanto, el conflicto no es ajeno a la convivencia. A este respecto, Chauv (2012) menciona que: “al vivir en sociedad necesariamente tendremos diferencias y conflictos, que lo importante es saber manejarlos de maneras constructivas, evitando el daño, el maltrato y los abusos de poder” (p.68). Es decir, el conflicto en sí mismo no es ni bueno ni malo, sino que del abordaje que se le dé depende si sus consecuencias son positivas o negativas para los sujetos involucrados en el mismo.

El conflicto como elemento natural en la relación entre pares

El conflicto se entiende como algo inherente a la naturaleza humana, pues se presenta por la divergencia de intereses y necesidades con las que cuenta cada sujeto dentro de una relación. Para Rubin, Pruitt y Kim, (1994) citados por Chauv (2012), “Los conflictos hacen parte de la vida cotidiana en cualquier grupo social (...) se pueden entender como situaciones en las que cada parte percibe o cree que sus intereses son incompatibles con los intereses de la otra parte” (p.94). Por lo tanto, la idea no es eliminar los conflictos, pues estos existirán siempre en las relaciones sociales, sino, por el contrario, se debe aprender a abordarlos de tal forma que se contribuya a la transformación positiva y a la formación de ciudadanos asertivos en sus interacciones sociales.

Los conflictos se pueden dar al interior de un sujeto o en su relación con los demás; de esta forma, se pueden clasificar en intrapersonales e interpersonales respectivamente. A propósito, Cortina (1997), citado por Moreno (2008), distingue dos tipos de conflicto:

Los personales que son internos a la personalidad del individuo que se debate entre dos o más opciones que le parecen incompatibles y si la solución no llega a tiempo, terminan convirtiéndose en neurosis afectando su salud y su desenvolvimiento en la sociedad. Por eso, educar en la resolución de conflictos significa enseñar a la persona a enfrentarse con ellos y vencerlos. Adicionalmente a estos, están los conflictos interpersonales e intersociales,

cuando afectan a grupos o sociedades con intereses divergentes frente a un mismo asunto.
(p.116)

Para esta investigación se le da relevancia a los conflictos interpersonales, pues su objeto de estudio es la convivencia entre estudiantes, la cual se centra en las interacciones sociales en el marco de la escuela. Los conflictos interpersonales o intersociales se definen como situaciones en las que se presentan choques por diferencias de intereses entre dos partes. Esta dimensión se distancia del *bullying*, en la medida que en el conflicto posiblemente ambas partes conservan cierto poder sobre la situación objeto o causa que lo genera, llegando a deponerlo en parte luego de un acuerdo común, producto de un buen manejo. En el contexto escolar, de manera permanente, se presentan estos conflictos interpersonales, que surgen de asuntos cotidianos como burlas, enamoramiento y uso de objetos.

En el abordaje de los conflictos, los sujetos pedagógicos ponen en juego las herramientas y acciones que han aprendido culturalmente para su solución. De esta forma, el diálogo, el reconocimiento del otro, la autonomía, la tolerancia, el respeto por la diferencia y la empatía se constituyen como principios para la solución asertiva de conflictos interpersonales, pues permiten la reflexión y transformación positiva del mismo. En cambio, la imposición de puntos de vista, el autoritarismo, el desconocimiento del otro como sujeto de derechos, la evasión y la delegación en otros se constituyen como herramientas poco efectivas y eficaces para enfrentarse al conflicto.

Estos planteamientos sobre el conflicto permitieron acercarse a la realidad de los estudiantes del Colegio María Cano IED y, además, el partir de la premisa de que esta institución no escapaba del conflicto como elemento natural en las relaciones entre los sujetos aportó los elementos para comprender sus causas, cómo se asumía, cómo se resolvía, cuáles eran sus consecuencias y, posteriormente, establecer alternativas para su abordaje, porque generalmente el conflicto abordado de una manera poco asertiva conlleva comportamientos hostiles con episodios de agresión.

La agresión como reacción inapropiada ante el conflicto entre estudiantes

Ante la aparición de una situación conflictiva y la escasez de herramientas para abordarla de forma asertiva, algunos sujetos acuden a la agresión con el fin de dominar a su contraparte y sentirse superior a esta. En palabras de Ortega (2000), “el conflicto, como una situación de confrontación entre dos protagonistas, puede cursar con agresividad, cuando fallan en alguna medida, los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse al mismo” (p.41). En esta situación se evidencian intereses que llevan a las partes a entrar en confrontación con el objetivo de neutralizar, dañar o eliminar a la parte rival.

En la misma línea, Parke y Slaby (1983), citados por Chauv (2012), afirman: “*agresión* se entiende como toda acción que tiene la intención de hacer daño” (p.39). Aquí juega un papel fundamental la intención, es decir, se deben diferenciar aquellas acciones que accidentalmente causan daño a un sujeto (que no constituyen agresión) de aquellas que se realizan de forma intencionada buscando hacer daño al otro (agresión). Asimismo, se puede clasificar la agresión, según su forma, en cuatro tipos: agresión verbal, física, relacional e indirecta.

La agresión verbal hace referencia a hacerles daño a otros por medio de palabras, es decir, emplear insultos, apodosos o burlas, con el objetivo de hacer sentir mal al otro. Este tipo de agresión es muy común en el contexto escolar colombiano y, por lo tanto, lo es también en la población objeto de estudio. Ante un conflicto, los estudiantes tienden a responder usando palabras soeces para ofender y neutralizar al otro, obteniendo como respuesta comportamientos del mismo tipo o incluso más fuertes; por lo tanto, no resulta un mecanismo para resolver el conflicto sino para agudizarlo.

La agresión física se refiere a hechos que tienen la intención de hacer daño físico, causar dolor y/o dañar las pertenencias del otro. Se suelen presentar acciones como patadas, puños, cachetadas, mordiscos, golpes con objetos, destrucción de las pertenencias del otro, etc. En el contexto particular del María Cano, se observó una estrecha relación entre la agresión verbal y la agresión física, pues, generalmente, ante un conflicto mal abordado aparece la agresión verbal y ante la impotencia que sienten los sujetos al no poder someter a su contraparte se presenta la agresión física como medio de desahogo, que es, nuevamente, una alternativa inapropiada para resolver el conflicto.

Por otro lado, se encuentra la agresión relacional, en la que se presentan rumores (chismes) y otras acciones encaminadas a afectar negativamente las relaciones del otro; esto con el fin de excluirlo de grupos y alterar sus interacciones sociales. En el escenario escolar, este tipo de agresión se presenta en mayor medida entre las niñas, quienes se dejan llevar por la envidia y los celos, usando los rumores como mecanismo para exteriorizar sus sentimientos y hacer sentir mal a la parte en conflicto. Es evidente que este tipo de agresión genera también episodios de agresión física y verbal posteriores al rumor, pues, cuando queda en evidencia la persona que esparció el rumor, esta suele ser enfrentada por la otra parte con insultos o golpes. Por esta razón, la agresión relacional resulta poco eficiente para abordar los conflictos entre pares.

Por último, se encuentra la agresión indirecta, que está estrechamente relacionada con la agresión relacional y se refiere a hacerle daño a una persona de manera encubierta, sin que la víctima se dé cuenta de quién lo hizo. En este sentido, la agresión relacional es generalmente indirecta, pues la persona que se encarga de generar el rumor lo hace de forma encubierta. Sin embargo, en algunas ocasiones estos rumores son generados de manera directa; en cambio, la agresión indirecta nunca tiene un responsable evidente.

Cuando se da una confrontación entre dos estudiantes, se pueden presentar episodios de agresividad si está en juego una tensión de intereses y aparece un conflicto. Todo depende de las estrategias o procedimientos que se empleen para salir de él. Si se usan procedimientos belicosos o uno de los contrincantes no utiliza mecanismos asertivos, sino que abusa de su poder y lucha por destruir o dañar al contrario y no por resolver el asunto, aparecerán episodios agresivos que pueden generar violencia.

Según Ortega (2000),

La agresividad se activa cuando el ser humano se enfrenta a un conflicto, especialmente si éste se le plantea como una lucha de intereses. El dominio de uno mismo y la tarea de contener y controlar la agresividad del otro en situaciones de conflicto, es un proceso que se aprende. Pero en este aprendizaje, como en muchos otros, no todos tienen el mismo grado de éxito. Aprender a dominar la propia agresividad y a ser hábiles para que no nos afecte la de los otros, con los que muchas veces vamos a entrar en conflicto, es una tarea compleja.

(p.41)

Los aportes de estos autores a la presente investigación fueron establecer las diferencias entre el conflicto y la agresión y clasificar los episodios de agresión evidenciados en los relatos de los diferentes sujetos pedagógicos, con el fin de identificar las características de la convivencia entre estudiantes. Por otra parte, se vio la necesidad de comprender las causas que desataban episodios de agresividad entre los niños, por lo que se retomaron los aportes con relación al ciclo de la violencia, que denominamos violencia que genera más violencia.

Violencia que genera más violencia (los desastrosos efectos del ciclo de la violencia)

La historia de vida de los sujetos marca su forma de enfrentarse al mundo; por esta razón, si los hechos de violencia han sido constitutivos de un sujeto, esta va a repercutir en sus relaciones con los otros. En este sentido, Chaux (2012) plantea, como resultado de algunas investigaciones, que existe una mayor posibilidad de desarrollar comportamientos agresivos en niños que conviven en contextos violentos; a esto lo denomina ciclo de la violencia. Es decir, los conflictos sociales, la violencia intrafamiliar y las agresiones interpersonales en la comunidad son factores determinantes en la manera como los estudiantes interactúan en el contexto escolar. Los jóvenes se encuentran sumergidos en una sociedad que los expone a situaciones de violencia en su vida cotidiana, principalmente en la familia y el barrio, situaciones que tienen efectos graves y negativos en su desarrollo social y afectivo, como los que podemos leer a diario en las noticias, en este caso, en el Diario El Espectador:

Ayer no hubo clases en los colegios públicos Carlos Albán y Fernando Mazuera, en Bosa. El Escuadrón Móvil Antidisturbios fue enviado nuevamente a hacer presencia alrededor de los planteles porque aún había muchachos rondando frente al colegio Carlos Albán, luego de la batalla campal que se vivió en la tarde del lunes entre estudiantes de ambas instituciones educativas. (“Preocupa violencia en las afueras de los colegios,” 2014)

En cuanto a la violencia en el hogar, Chaux (2012) expone el ciclo de la violencia en la familia, del cual plantea que “en el contexto familiar, se ha encontrado que quienes sufren maltrato físico tienen una probabilidad mayor de maltratar a sus hijos de manera similar a como fueron maltratados, por lo que la violencia se transmite de generación en generación” (p.45). Es así como se puede entender por qué se encuentran niños agresivos en la escuela: niños con facilidad para involucrarse en escenas violentas; niños que más adelante se ven involucrados en

pandillas y grupos violentos y jóvenes que seguramente continuarán con la cadena de maltrato con sus hijos y hasta con sus mismos padres.

En esta cadena de violencia, un eslabón es la escuela —como escenario de encuentro, desencuentro y relaciones interpersonales complejas— experimenta situaciones de intimidación, exclusión, agresión verbal y física entre los estudiantes, convirtiéndose, como menciona Chaux (2012), en “otro círculo vicioso, dado que la exposición a violencia escolar puede estar incidiendo en que los estudiantes sean más agresivos, lo cual lleva a que otros estudiantes estén más expuestos a violencia escolar”. (p.48)

Los planteamientos de Chaux (2012) aportaron una mirada reflexiva que llevó a comprender la incidencia negativa que tiene la violencia que vivencian los estudiantes de primaria del Colegio María Cano en los diferentes contextos sociales, en sus manifestaciones agresivas ante los conflictos que se les presentan. En oposición, se plantea el reconocimiento del otro como alternativa positiva para mediar ante un conflicto y que, por tanto, debe ser estudiado para la comprensión de la realidad de la población objeto de estudio.

Me reconozco, te reconozco... nos reconocemos

La manera como los sujetos resolvemos conflictos tiene que ver, entre otras cosas, con la forma en que interpretamos el mundo y lo que en él sucede. Así, las experiencias y el contexto en el que cada persona se desenvuelve determinan en gran parte las formas concretas de actuar en su diario vivir, y asimismo influyen en cómo entendemos al otro para poder reconocerlo como igual o diferente a nosotros. En este sentido, Lévinas (1992) presenta la alteridad como subjetividad, entendiendo al otro dentro del yo, en la responsabilidad del yo para con el otro. Así, la alteridad es una relación de justicia, compromiso y verdad, que permite un reconocimiento de la otra persona. El término alteridad tiene su origen etimológico en el latín, concretamente en la palabra *alteritas*, y es el resultado de dos componentes: *alter* que significa “otro” y *dad* que hace referencia a “cualidad”.

Por tanto, se asume la alteridad en palabras de Lévinas (1992), como “condición de ser otro”. La alteridad se entiende a partir de una división entre un “yo” y un “otro”. El otro tiene

costumbres, tradiciones y representaciones diferentes a las del yo; por ello la alteridad implica ponerse en el lugar de ese otro, alternando la perspectiva propia con la ajena.

En este sentido, Lévinas (1992) afirma que la responsabilidad hacia el otro tiene sus raíces dentro de nuestra construcción subjetiva. Explica cómo el yo se construye de acuerdo con lo que ve y cree conocer del otro; así, la subjetividad es primordialmente ética, ya que la responsabilidad se origina en el trato con el otro y allí adquiere dirección y significado. Mientras se da la interacción entre dos sujetos, su encuentro da origen a un “nosotros”, ya que los dos se conciben como sujetos, y también se concibe un ente externo que regula su encuentro. De este modo, el autor interpreta la forma en la que cada encuentro con un otro conforma un colectivo y una idea de otro en el yo.

La teoría del pensador permite concebir otras formas de relacionarnos sin violencia, pues la subjetividad está sustentada en eros, en el amor, en una relación asimétrica, en tanto el otro que se me revela e instaura en mí la responsabilidad hacia él. Este reconocimiento está dado por principios éticos que pueden ser entendidos como una nueva vía para asumir una convivencia respetuosa e inclusiva, donde las relaciones entre los seres humanos están mediadas por el principio de respeto y “reconocimiento del otro” con el propósito de oponerse a cualquier manifestación de violencia y sanar los sufrimientos.

En esta misma línea se encuentran los aportes de Maturana (1994), quien afirma que la preocupación ética está centrada en las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre los demás. Es una situación que tiene que ver con la aceptación de la otra persona como legítima desde su propio ser. En palabras de Maturana (1994), citado por Vila (2004), “las preocupaciones éticas no tienen —digo yo— de todas estas reflexiones una fundamentación racional, sino que tienen una fundamentación emocional” (p.31). Esta fundamentación ética surge en el momento en el que a uno le importa lo que le pasa al otro, con las cosas que uno hace o con las cosas que hace la comunidad a la cual uno pertenece. “Pero que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo, tengo que amarlo” (Maturana, 1994, citado por Vila, 2004, p.31).

Dar sentido a la alteridad en la escuela es asumir el encuentro entre lo propio y lo otro, teniendo como elementos fundamentales la diferencia, la comprensión y el reconocimiento. La

diferencia es evidente en el contexto escolar, pues cada sujeto que converge en él se ha constituido a partir de experiencias diversas que lo hacen único: la comprensión en términos de tolerancia, donde haya un punto de encuentro mediado por el respeto, por la aceptación del otro tal como es —a pesar de las diferencias que lo puedan alejar—, y el reconocimiento, como herramienta para la legitimación del otro y su valoración como sujeto de derechos que a la vez es igual y diferente a mí.

Para Chaux (2012), una manera de superar o transformar el conflicto y la intimidación en la escuela, reconociendo al otro, es el desarrollo de las competencias fundamentales para la convivencia pacífica, entre ellas el manejo de la ira y la empatía (competencias emocionales). En primer lugar, el manejo de la ira que, en palabras de Chaux (2012), “es la capacidad para identificar y regular la propia ira, de manera que una concentración de esta emoción no lleve a hacer daño a otros o a sí mismo” (p.69). En este sentido, esta habilidad parte del reconocimiento de las propias emociones para transformarlas de manera positiva, en este caso, en indignación que sirva de motivación para enfrentar un conflicto exaltando los derechos propios y los de los otros para lograr lo que en palabras de Mockus (2009), citado por Chaux (2012), sería una “transformación social” (p.70). En segundo lugar, está la empatía definida por Hoffman (2002), citado por Chaux (2012), como “la capacidad para sentir lo que otros sienten o, por lo menos, sentir algo compatible con lo que pueden estar sintiendo otros” (p.71), de tal forma que exista una conexión emocional donde los sujetos sean capaces de sentir parte del dolor del otro y, por tanto, no busquen causar más dolor, recurriendo a otros mecanismos para enfrentar sus diferencias o, cuando este sea causado, procuren reparar el daño.

En el plano de la resolución asertiva² de conflictos, la alteridad o reconocimiento del otro juega un papel fundamental, pues, en la medida que el sujeto es capaz de comprender al otro como alguien que tiene sus mismos derechos pero que, a la vez, es diferente a él, reconoce que está en la capacidad de alternar la perspectiva propia con la ajena y se pone en el lugar del otro. De esta forma, las interrelaciones serán abordadas de manera positiva: a pesar de existir situaciones conflictivas, no se recurrirá al sufrimiento del otro para conseguir los objetivos

² Específicamente hace referencia a la expresión adecuada de sentimientos respetando el punto de vista de los demás, en el momento y lugar oportuno.

propios, sino se llegará a acuerdos y a la implementación de acciones eficaces que lleven al crecimiento personal y social y, por tanto, a la construcción positiva de la convivencia.

En este sentido, tener en cuenta los relatos de los sujetos pedagógicos del Colegio María Cano IED permitió exaltar sus voces y reconocerlos como sujetos activos en la construcción de la convivencia escolar; asimismo, permitió develar sus intereses y necesidades en torno a este fenómeno. Por otra parte, el análisis de dichos relatos a la luz de la teoría permitió identificar las características de la convivencia entre los estudiantes y revelar las concepciones que sobre la misma tienen los estudiantes, profesores y padres de familia. En este sentido, se seleccionó el enfoque cualitativo con diseño biográfico-narrativo como ruta metodológica para el desarrollo de la investigación.

La ruta metodológica

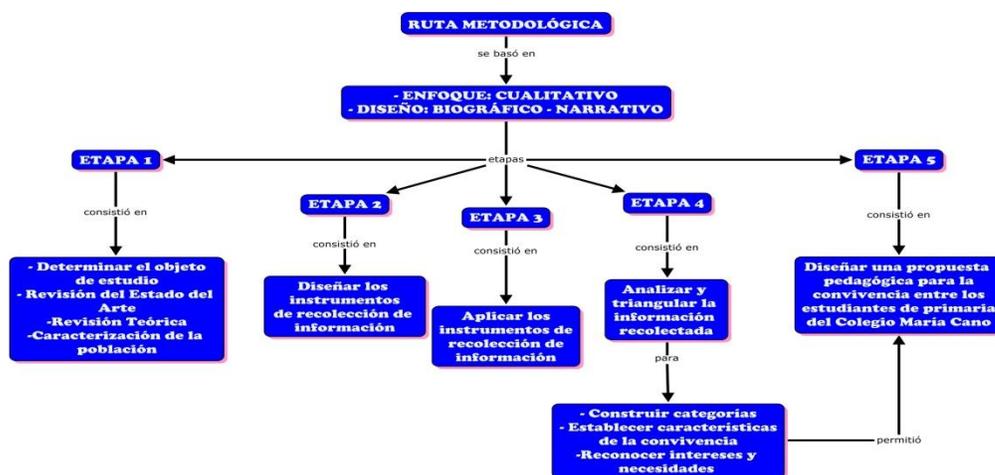


Figura 3. Esquema Ruta Metodológica

Una vez estudiados y analizados los diferentes métodos e instrumentos posibles para llevar a cabo el estudio, se optó por el enfoque cualitativo con diseño biográfico-narrativo como estrategia de investigación, el cual permitió, a través de relatos, interpretar, analizar y establecer las características de la convivencia escolar entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED, a partir de las realidades y anécdotas de los sujetos pedagógicos involucrados en este proceso (estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia).

El diseño biográfico-narrativo exalta las *vozes* propias de los sujetos y del modo como expresan sus propias vivencias. Es la alternativa metodológica elegida en la presente

investigación porque, como lo dirían Connelly y Clandinin (1995), citados por Bolívar et al. (2001), “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (p.53). Los relatos y las narraciones de los sujetos pedagógicos son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida escolar.

Por lo tanto, investigar los relatos de los estudiantes, padres de familia y maestros contribuyó a comprender, por ejemplo, cómo la escuela asume la convivencia, qué sentido tiene para la vida de estos, qué herramientas brinda la escuela para la prevención y reparación del conflicto y qué papel juega en su educación. El diseño biográfico-narrativo permitió construir conocimiento en educación, haciendo del estudio de las narrativas del profesorado, sus estudiantes y padres de familia una opción epistemológica recurrente para comprender lo que sucede en la escuela y también lo que pasa por fuera de ella.

El fenómeno narrativo se interesa por el relato escrito o hablado. Historias de vida, entrevistas biográficas, narraciones autobiográficas, documentos y fotografías personales, etc. son importantes instrumentos de reflexión oral y escrita a través de los cuales se pueden identificar las experiencias personales de los sujetos pedagógicos, cómo organizan sus conocimientos y logran comprender la realidad. Bolívar et al. (2009) afirman que la narrativa, como fenómeno, explora los modos como se concibe el presente y conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas del quehacer educativo. Por su lado, el enfoque representa la forma para construir, reconstruir y deconstruir los relatos personales a través de la interpretación y el análisis de los datos recolectados.

De ahí, que esta investigación interpele a los sujetos pedagógicos para indagar, a partir de la narración sobre las situaciones que influyen en la convivencia escolar, los significados y las comprensiones que han construido en el día a día, con el fin de establecer las características de la convivencia entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano. La metodología seleccionada permitió identificar, describir, interpretar, analizar y establecer las características de la convivencia escolar, a partir del estudio de las anécdotas vividas por los estudiantes, sus creencias, opiniones, pensamientos y necesidades para acercarse a lo dicho anteriormente.

Etapas de la investigación

Primera etapa

Este proceso investigativo se organizó por etapas. En la primera, se realizó la observación del contexto con el fin de determinar el objeto de estudio y la pregunta problema; la búsqueda de diferentes trabajos de posgrado referentes a la convivencia escolar para establecer el estado del arte; se establecieron las categorías conceptuales para orientar el diálogo teórico y posteriormente se realizó la revisión teórica que fundamentara el objeto de estudio. Además, se estableció como población a los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED, pues se evidenció que en estas edades es cuando se forman las bases para el manejo positivo de los conflictos.

Las características particulares de la institución y la población objeto de esta investigación se explican a continuación.

Estudiantes y padres de familia

Este estudio sobre las características de las formas de convivencia escolar centra su aplicación en el Colegio María Cano Institución Educativa Distrital de la ciudad de Bogotá, Sede Básica Primaria y Bachillerato, institución perteneciente a la Secretaría de Educación del ente territorial ya nombrado, que hace parte del conjunto de establecimientos educativos del sector oficial o estatal de la República de Colombia.

El colegio María Cano IED se encuentra ubicado al suroriente de la ciudad, dentro de la comunidad del barrio El Mirador I y II de la UPZ (Unidad de Planeación Zonal) número 54, llamada Marruecos, perteneciente a la localidad Rafael Uribe Uribe, la cual corresponde a la zona 18, entre 20 que conforman el Distrito Capital. La Localidad 18 se caracteriza por un diagnóstico de niveles de pobreza altos, una dinámica productiva muy deficiente y un desplazamiento significativo de población. Por esta razón, el sector se considera de alta vulnerabilidad y las entidades del gobierno distrital prestan mayor atención a los programas de inversión social para esta área, lo que se refleja en la cobertura educativa y de los medios para la formación integral de los niños, niñas y jóvenes de Rafael Uribe Uribe, con una cobertura del

100% de la población objetivo e incluso de sectores aledaños pertenecientes a otras localidades (Secretaría Distrital de Planeación, 2009).

En este sentido, el colegio María Cano IED, en su filosofía institucional (visión, misión y política escolar), tiene como premisa brindar una educación de calidad que propenda por el desarrollo integral fundamentado en la aplicación de valores para la participación democrática; la formación del pensamiento crítico, emprendedor y asertivo y en el modelaje de un estudiante competente en términos de ser un agente de cambio en su comunidad, de acuerdo con las necesidades del contexto en el cual se desenvuelve el escolar y su núcleo familiar.

La situación descrita se percibe al interior de la institución educativa, teniendo en cuenta que los niños y sus familias, que hacen parte de la comunidad del colegio, llevan a cuestras esta problemática y la exteriorizan en el despliegue de los procesos de formación en los ambientes de aprendizaje. Como resultado, todos y cada uno de los actores del proceso educacional se apropian de esta situación social y la institución educativa direcciona su gestión escolar hacia un horizonte institucional que logre mitigar en cierta medida los factores que, de una u otra forma, afectan el contexto educativo, en este caso la convivencia escolar.

Docentes

El personal docente de la institución está conformado 9 maestros vinculados con el Decreto 2277 y 27 el Decreto 1278. Los primeros se encuentran en el Escalafón Catorce, con nivel de estudio universitarios, y 2 adjuntan estudios de especialización y maestría. Los segundos acreditan el título de licenciados, 2 son Magíster en Educación y 4 adelantan estudios de maestría.

Segunda etapa

Teniendo en cuenta las características de la población, durante la segunda etapa se diseñaron instrumentos para la recolección de información, como 2 grupos cerrados en Facebook (uno para docentes y otro para estudiantes) y un cuaderno viajero (para padres de familia), donde los sujetos pedagógicos tuvieron la oportunidad de narrar sus experiencias más significativas en torno a la convivencia entre estudiantes de primaria, de 1º. a 5º. Asimismo, se realizó la revisión de los formatos observadores de la población en cuestión, para extraer las situaciones más

frecuentes que influyen en la convivencia, cómo son abordadas y el proceso de solución de las mismas. Todo lo anterior permitió establecer las comprensiones de los sujetos frente al tema.

Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos fueron validados por el director de la investigación, el Magíster Juan

Objetivo específico	Objetivo del instrumento	Instrumento	Descripción	Actores
Identificar las situaciones más comunes que influyen en la convivencia escolar entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED a partir de las narrativas de los sujetos pedagógicos.	Especificar situaciones que influyen en la convivencia escolar a partir del estudio de la información que se registra en los libros institucionales (observador del estudiante) y de las anécdotas narradas por los sujetos pedagógicos.	Observador del estudiante como herramienta que permita evidenciar situaciones que influyen en la convivencia escolar. Narraciones digitales en Facebook. Narraciones digitales en Facebook	Revisión y recopilación de la información de los observadores de los estudiantes de primaria de la IED María Cano. Se diseñaron 2 preguntas orientadoras y flexibles donde docentes y estudiantes narran desde su vivencia situaciones que influyen en la convivencia escolar entre estudiantes mediante un grupo social de Facebook.iseñaron 2 preguntas orientadoras flexibles donde docentes y estudiantes narran desde su vivencia situaciones que influyen en la convivencia escolar entre estudiantes mediante un grupo social de Facebook.	Estudiantes Docentes Docentes Estudiantes Docentes
Analizar e interpretar las situaciones más comunes que influyen en la convivencia escolar y las concepciones que sobre la misma tienen los sujetos pedagógicos a partir de sus narrativas.	Sistematizar y analizar la información extraída de las narraciones de los sujetos pedagógicos.	Cuadro de análisis de datos (matriz)	Diseño de una matriz que permita sistematizar y clasificar situaciones que influyen en la convivencia escolar y las comprensiones de los sujetos pedagógicos sobre la misma.	Equipo de investigación
Definir las características de la de convivencia escolar entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED a partir de las narrativas de los sujetos pedagógicos.		Interpretación de la información	Describir los hallazgos encontrados en las narraciones de los instrumentos aplicados.	Equipo de investigación

María Cuevas Silva, y dos agentes externos.

Tabla 1. Instrumentos de recolección de información

Tercera etapa

Durante la tercera etapa se dio paso a la aplicación de los instrumentos de recolección de información, para lo cual se hizo necesario solicitar los permisos pertinentes ante las directivas de la institución con el fin de disponer de algunos espacios dentro de las clases y el aula de informática para que los estudiantes pudieran ingresar al grupo de Facebook a realizar sus narraciones. Previamente, se envió una circular a los padres de familia para que autorizaran el trabajo a realizar.

Con los maestros de primaria se abrió un espacio de trabajo dentro de la jornada académica, con previa autorización de la Coordinadora, para que los docentes ingresaran al grupo de Facebook a realizar su narración.

El cuaderno viajero fue enviado de una familia a otra para recopilar la información requerida. Es de resaltar que se presentaron dificultades con la comprensión del trabajo, por lo que se vio la necesidad de dialogar con cada una de ellas, para explicar en qué consistía la actividad. Otra dificultad con la aplicación de este instrumento fue el tiempo, pues algunas familias tardaban mucho en devolverlo y el proceso de recolección se hizo lento.

Para el análisis de los formatos observadores, en primer lugar, fue necesario contar con la aprobación de la Rectora y los coordinadores para acceder al material y así poder hacer uso de este fuera de la institución; en segundo lugar, se determinaron fechas específicas para recoger y entregar los análisis sin afectar la dinámica institucional; por último, se encontró la dificultad de que la mayoría de los profesores no registraban detalladamente las situaciones y no hacían seguimiento de ellas.

Cuarta etapa

En la cuarta etapa se realizó un cruce analítico de los relatos recopilados, la pregunta problema, los objetivos de la investigación y el diálogo teórico, con el fin interpretar aspectos significativos, momentos de desarrollo y temas emergentes para inferir categorías de análisis

posteriores, mediante la construcción de una matriz descriptiva de análisis. Para llegar a este proceso de saturación, se usó la estrategia de bola de nieve. Se cruzaron los diferentes relatos, donde se conoce uno por medio de los otros —y viceversa—, y se empezó a tener la sensación de estar recogiendo varias veces la misma historia. De este modo, cada nueva historia confirmó lo que la anterior había mostrado. El análisis se fue trasladando de una historia a otra, intentando diversificar lo más posible los casos observados, hasta ver que ciertos hechos y elementos aparecían con regularidad, y no se debían a decisiones personales sino más bien a determinados rasgos o características socioculturales de la población estudiada.

Quinta etapa

En la quinta etapa se presentó una propuesta pedagógica convivencial denominada *Pedagogía para la Convivencia* la cual surgió del análisis de los relatos aportados por los sujetos pedagógicos, en los cuales se develaron sus intereses y necesidades respecto a la convivencia escolar; de la reflexión de la teoría a la luz de la realidad y de los aportes interiorizados en el VI Congreso Mundial sobre Violencia en las Escuelas Públicas “De la violencia al bienestar”, realizado en Lima, Perú, donde las investigadoras participaron.

CAPÍTULO II: CUÉNTANOS TU CUENTO... ¡ASÍ HABLA LA ESCUELA!

Soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de la narrativa”.

Bárbara Hardy

El segundo capítulo devela las características de la convivencia escolar entre los estudiantes del Colegio María Cano IED, a partir de las narraciones que, sobre la misma, hicieron los sujetos pedagógicos y donde afloraron categorías emergentes. Las categorías analizadas fueron *El conflicto circunstancial*, *La agresión como respuesta negativa al conflicto*, *La falta de autonomía como elemento entorpecedor en la resolución del conflicto* y *El reconocimiento sanador del otro como principio de la relación entre pares*. De igual forma, dentro de estas categorías se enmarcaron unas subcategorías que permitieron comprender de forma más precisa la convivencia escolar.

En las narraciones trabajadas se omitieron los nombres de los sujetos pedagógicos para proteger su identidad y, en cambio, se manejaron códigos dependiendo del instrumento. Estos códigos son:

- NDFE (Narración Digital Facebook Estudiante) es la narración de un estudiante en el grupo de Facebook.
- NDFD (Narración Digital Facebook Docente) es la narración de un docente en el grupo de Facebook.
- NPCV (Narración Padres Cuaderno Viajero) es la narración de un padre de familia en el cuaderno viajero.

El siguiente escrito se realizó en forma novelada. Allí las investigadoras, con su inspiración cotidiana y la observación del día a día, se dieron a la tarea de involucrarse y contar para compartir con sus lectores.

La escuela: un mundo por compartir y comprender



Figura 4. Esquema Cuéntanos tu Cuento... ¡Así habla la escuela!

En el paradero del Sistema Integrado de Transporte del Barrio Madelena, Sandra Ovalle sintió ansiedad. El sol empezaba a abrirse paso tímidamente entre los negros cúmulos que tocaban la punta del cerro de Guadalupe. El frío calaba sus huesos y el bus no aparecía por ningún lugar. Minutos después, hizo su aparición la ruta P62. Ingresó con rapidez, se sentó en una de las sillas laterales del costado izquierdo, instaló sus audífonos en sus oídos y se convirtió en otro energúmeno ciudadano de la horda de *zombies* que suben todas las mañanas al SITP de la ciudad para ir a trabajar. En su recorrido, vio personas que ingresaban al sistema de transporte Transmilenio de forma irregular, vio a un hombre y una mujer que salían del mismo por las puertas laterales y sortearon con maestría de trapecionista la embestida de los vehículos que amenazaban sus vidas.

—Y los profesores pensando en los uniformes y el cabello de los estudiantes —balbuceó.

Acto seguido, la emisora que escuchaba programó *The Wall* de *Pink Floyd* (Walters, 1979) Sus labios se abrieron y acompañó tímidamente la canción:

—“*We don’t need no education. We don’t need no thought control. No dark sarcasm in the classroom. Teachers leave them kids alone*”. (Walters, 1979)

La ruta P62 hizo su recorrido habitual. Frente a la estación Molinos, de Transmilenio, hizo transbordo a la ruta 806 que la condujo hasta su lugar de trabajo: el Colegio María Cano IED. La barahúnda cotidiana en la puerta del colegio era una verdadera mezcla de risas, gritos escolares y cánticos de vendedores informales. Sandra Ovalle no se detuvo. Cruzó el umbral de la puerta principal mientras tarareaba el estribillo de la primera estrofa de *The Wall* (Walters, 1979). Subió al segundo piso, firmó el control de asistencia, luego bajó y dejó sus enseres en el *locker* de su salón y salió al patio central. Vio a lo lejos a Luz Mery y Jenny. Con un ademán se saludaron mientras la Coordinadora de Convivencia exigía desde la tarima la formación de los estudiantes. Los profesores colaboraban con la organización de las filas. Algunos niños fueron llevados a la tarima, usaban, con disciplina castrense, el uniforme escolar y eran presentados como ejemplo para los demás.

—“*We don’t need no education. We don’t need no thought control*” (Walters, 1979) —volvió a balbucear.

Un conjunto de imágenes de la película *The Wall* (Walters, 1979) aparecieron en su cabeza. Recordó cómo los niños eran adiestrados para caminar en fila, uno detrás del otro, no tenían derecho a pensar.

—La escuela pretende formar seres homogéneos en un mundo cada vez más plural —pensó mientras los niños rompían filas.

El día transcurrió sin sobresaltos. En el descanso Sandra, Jenny y Luz Mery compartieron onces.

—Sandra, hoy estás ausente —dijo Luz Mery.

—¿En qué lugar del universo estás, amiga? —preguntó Jenny.

—¡Estoy bien! Mañana después de la jornada de *El día E* revisamos los relatos de los niños —respondió restándole importancia a la inquietud de sus amigas.

Las tres mujeres adelantaban una Maestría en Educación en la Universidad San Buenaventura. Meses atrás habían definido el método de investigación biográfico-narrativo como el camino para levantar los datos de su trabajo de grado. Por ello, crearon un grupo en Facebook, que llamaron *Cuéntanos tu cuento*, e invitaron a algunos estudiantes y profesores de básica primaria a escribir en el “muro” experiencias propias sobre la convivencia en el María Cano. Los relatos de los padres fueron recogidos a través de la estrategia del *cuaderno viajero*, un interesante instrumento que durante semanas pasó de casa en casa, de papá a mamá y de mano en mano, de aquellos estudiantes que habían tenido algunas dificultades de convivencia.

La mañana siguiente, Rosario del Pilar Villota, Rectora del colegio, abrió la jornada de *El día E*. Acto seguido, los orientadores explicaron la metodología para evaluar los resultados de los indicadores de eficacia, eficiencia, efectividad y ambiente escolar. Luego los profesores se dividieron por ciclos y desarrollaron el trabajo. Una anécdota dejó consternada a Sandra Ovalle:

—Cuando los niños no cumplen con las actividades asignadas, yo me invento una actividad muy interesante. A los niños que no cumplieron con las labores asignadas los saco del salón y dejo que miren desde la distancia lo que hacen sus compañeritos en el aula. Cuando estos irresponsables se acercan con ganas de participar, les digo que no. ¡Así los enseño a ser responsables! Eso me ha dado resultado —dijo la profesora de Segundo Grado.

La mujer expuso este hecho en relación con algunas situaciones que propone el indicador de ambiente escolar. Luz Mery, Jenny y Sandra se miraron entre sí y bajaron la mirada en señal de desaprobación. Dos horas después, la Rectora dio el parte de satisfacción frente al trabajo realizado, se fijaron metas y concluyeron el trabajo.

Por la tarde, se reunieron en la sala de informática. Revisaron el grupo de Facebook y se asignaron responsabilidades para el día siguiente.

—¡La estrategia de la profe de Segundo Grado me parece terrible! —dijo Sandra.

—Estamos muy lejos de la idea de inclusión —sentenció Jenny.

—Precisamente eso es lo que tenemos que cambiar —agregó Luz Mery.

Días después, se reunieron en la Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA). Jenny leyó para sus dos compañeras varios relatos y les pidió centrarse en el relato NDFE 27, que permitiría construir la columna vertebral del análisis que iban a iniciar, construyendo así la primera categoría: *El conflicto circunstancial*. Así, Sandra y Luz Mery la seguían desde sus computadores:



Figura 5. Conflicto circunstancial³

Un día yo me pelié con un niño de tercero porque me estaba molestando. El niño me empujó, me llevó a la arenera y la patrulla escolar no hizo nada, yo me golpie muy duro, yo fui a buscar a la profe pero no estaba en el salón, cuando la profe llegó yo le conte y la profe me llevo por los salones para que reconociera al niño que me había pegado y yo lo reconocí, la profesora saco al niño grande del salón y lo regano por lo que me había echo, y le dijo a su profesora y la profesora cito a la mama del niño que me pego y el dia que vino la mama del niño, me llevaron a donde la directora y el niño me pidió disculpas y dijo que solo estaba jugando conmigo pero yo no estaba jugando con el. Yo disculpe al niño y el niño no se volvió a meter conmigo ni a pegarme⁴. (NDFE, 27)

³ Las imágenes de apoyo presentes en esta investigación fueron adaptaciones hechas por el equipo investigador de acuerdo con lo que se quiso expresar en el texto.

⁴ Se conservó la ortografía, expresiones y redacción de los relatos de los sujetos pedagógicos, tal y como fueron consignadas en los instrumentos de recolección de información.

—Estos relatos son reveladores —dijo Jenny. Hizo una pausa profunda, miró a sus amigas fijamente y continuó:

Así, tenemos que en la vida de todos los días del Colegio María Cano IED los conflictos surgen, como lo revela el caso NDFE 27, por situaciones inesperadas. Ello supone que la convivencia escolar no solo se deteriora por acciones premeditadas entre los sujetos pedagógicos, sino por situaciones circunstanciales. Es decir, existen situaciones inesperadas, como las que engendra un “aprendiz de brujo”, que ni los profesores ni los padres son capaces de prever. Pero que, aunque escapen del universo preventivo, la escuela debe estar en condiciones de resolver.

Jenny continuó, leyó en voz alta los relatos NDFE 29, 24 y 26 y comentó a sus compañeras que el egocentrismo y la territorialidad que afloran generan conflicto entre amigas y amigos, ya que entran a participar las emociones y se presentan como subcategorías del *Conflicto circunstancial*, pieza clave para entender la convivencia entre ellos. Miremos unos apartes:

Cuando ella se enoja conmigo, algunas veces juega con otra niña y otras veces somos tres amigas con una amiga que se llaman Loren Sofía y luego ellas dos no quieren ser mi amiga y ellas se van a jugar sola, entonces yo me voy a buscar a otra amiga para no estar sola (NDFE, 29).

—Esta situación es el pan de cada día. Estamos acostumbrados a ser el centro del universo; por lo tanto, no superamos el egocentrismo y pretendemos poseerlo todo: personas, cosas... allí radican los celos —comentó Jenny con tono de reflexión al finalizar el relato—. Además, se evidencia que los niños de los grados inferiores muestran manifestaciones de dependencia de aquellos con quienes han establecido lazos de afinidad y se muestran egoístas ante *otro* que desee hacer parte de ese grupo. Así, la escuela debe ser receptiva a ese tipo de actitudes, implementado estrategias para evitar que estas situaciones se manejen inadecuadamente y desencadenen actos de violencia y agresión —sentenció antes de levantar su cara y sus cejas en una seña muda que invitaba a Luz Mery a continuar con otro relato.

Luz Mery entendió la señal e iba a comenzar a leer, pero prefirió acotar:

—Esa discusión que tú pones sobre la mesa alrededor de los celos y el egoísmo la podemos complementar con uno de los casos que analicé y que corresponde a un estudiante de segundo grado. Miremos:

Hoy en el descanso estaba jugando con mi amigo, luego llegó dos amigos y como vieron que yo tenía un nuevo amigo se pusieron bravo(...)después paso 10 minutos y mis amigos me dijeron que si podíamos ser amigos nuevamente y ser amigos del otro niño que es de otro salón y nos disculpamos y volvimos a hacer amigos. (NDFE, 24)

—Las emociones desempeñan en el ser humano una función primordial y se vinculan directamente con todos los ámbitos del día a día, están presentes en cada momento y nos acompañan en nuestro pensamiento, a través de nuestras acciones y nuestras conductas — manifestó Luz Mery. Muchos son los estudios del tema que manifiestan y corroboran la importancia y la necesidad de tener presente este aspecto, el emocional.

Sandra intervino para hacer un comentario importante:

—Desde la Psicología del Desarrollo se cuestiona qué saben los niños y las niñas de las emociones, cuándo lo saben y cómo se manejan para determinar cuáles son los momentos óptimos de intervención educativa y conseguir que los alumnos aprendan a identificar y controlar sus emociones.

Las investigadoras coincidieron en plantear que este es un aspecto importantísimo para el desarrollo social y cognitivo de los niños, fin que persigue la educación. Concluyeron que no se trata de plantear las emociones, y por ende el egocentrismo, como algo negativo sino de darle un manejo adecuado, que la escuela les permita a los niños aprender a manejarlas porque estas son más intensas de lo que podemos expresar y, si para un adulto es complejo expresar lo que siente, para un niño resulta aún más difícil.

Luz Mery parafraseó las palabras de Greenspan y Thorndike (1997) cuando afirman que, según estudios, los niños aprenden sobre las emociones en una edad anterior a lo que se suponía. Además, se ha observado que el niño es capaz de reconocer emociones positivas y negativas desde los primeros años de vida.

—Otro aspecto que hace parte de lo emocional son los celos entre amigos, pero las niñas y los niños difieren en la forma de abordar las situaciones —expresó Sandra—. Los niños (varones) olvidan fácilmente y son más receptivos ante un nuevo miembro del grupo; sin embargo, se apropian de los espacios y lo defienden. Se identificó este elemento de defensa de un espacio o de otro compañero; por ejemplo el NDFE 25 cuenta en su relato que “el pelaíto estaba allá en la mesa de Deiby y estaban peleando y luego Deiby le tiró una patada porque a él no le gusta que estuvieran en el puesto de Deiby” (NDFE, 25). Los niños son territoriales: el celo por lo *suyo* es lo que lleva a Deiby a pelearse con Camilo. Es sentir que le han usurpado algo que considera *apropiado por él*. La territorialidad se puede considerar como la capacidad que tenemos los seres humanos de apropiarnos de un territorio.

—Aunque parece exagerado hablar de territorialidad en este caso —intervino Sandra—, creo que es pertinente, ya que no es el espacio físico como tal; es el poder que se puede ejercer desde allí, que se puede traducir en cierto tipo de relaciones sociales que benefician y convienen por su posición en ellas.

—Es decir —complementó Luz Mery—, esa territorialidad se convierte en una manera de ejercer poder.

—Sí, podemos abordar estas subcategorías de territorio y territorialidad desde el concepto de la escuela como territorio —precisó Jenny—, aunque no es fácil porque generalmente estas categorías son abordadas por disciplinas como la geografía, las ciencias sociales y la ecología —continuó—. Pero, incluso, aunque la conceptualización puede variar, hay algo clave en ellas y es la manera como el territorio, como espacio complejo, refleja una realidad concreta, sin decir que sencilla. Todas estas realidades de los territorios generan un empoderamiento que permite distinguir un espacio habitado de otro.

—Es decir —complementó Luz Mery—, que ¿se podría distinguir a la escuela como territorio de otros espacios, a través de la territorialidad? —Miró a sus compañeras, levantó sus cejas e inclinó su cabeza, indicando que tenían algunos libros por esculcar.

Después de un buen tiempo de haber iniciado la búsqueda bibliográfica sobre estas categorías en la BLAA y de haber leído a algunos autores expertos en el tema de interés, Luz

Mery buscó la atención de sus compañeras con la mirada, insinuando que parecía haber llegado a algunos hallazgos.

—El territorio es una construcción social desde el espacio en donde habitan los seres humanos —aseveró— y empezó a leer un libro que tenía en sus manos—. Este espacio “está formado por un conjunto indisociable, solidario y también contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acción, no considerados aisladamente, sino como el marco unificado en el cual se da la historia” (Santos, 1996, p.63). El espacio se configura, entonces, con base en sus cualidades naturales o medioambientales y la disposición de los objetos por parte de los sujetos, incluyendo sus propias dinámicas. En efecto, para Santos (1996), “el espacio debe considerarse como el conjunto indisociable del que participan, por un lado, cierta disposición de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y por otro, la vida que los llena y anima, la sociedad en movimiento” (p.28). Esto indica que en él se privilegian interrelaciones y no objetos estáticos, lo que permite la emergencia tanto de lo real como de lo simbólico.

—Y entonces —complementó Sandra—, podemos hablar de la escuela como territorio de posibilidades, en la medida en que, como lo plantea Duschatzky (1999), “desborda las intenciones o prescripciones educativas y se sitúa en el terreno de la experiencia educativa, del uso que de ella hacen los sujetos” (p.22), o sea, la escuela como espacio de interrelación de sujetos que comprenden y explican la realidad desde allí. Siempre he considerado que existen muchas escuelas, incluso unas que se dan desde las subjetividades de los actores escolares y otra que es la que se establece desde la política educativa a través del Ministerio de Educación (MEN) y la Secretaría de Educación (SED).

—Pero entonces ¿la respuesta a la pregunta gira en torno a que esas actitudes, como la de NDFE 26, son producto de la necesidad de apropiarse de la escuela como espacio? —preguntó Jenny.

—Yo sí creo —inició Luz Mery una posible respuesta—. Pero como lo decíamos inicialmente, no es apropiarse de un espacio físico simplemente, es una apropiación que busca consolidar experiencias desde y sobre los otros en la escuela. Incluso ¿por qué no decir que en un territorio como la escuela hay microterritorialidades, es decir, formas de relación, dominio y

apropiación sobre el sentido y el significado de la escuela, como espacio, pero sobre todo como un producto de la interacción de los niños y niñas?

Sandra, con serenidad, respondió con un contundente sí, mostrando con apropiación lo que había leído en las páginas del libro *La escuela como frontera*:

—La escuela no como un espacio determinado y definido, sino como leíamos de Duschatzky (1999), como parte de “las escuelas vividas, subjetivizadas, no por personas consideradas individualmente sino por grupos sociales inscriptos en particulares condiciones de existencia” (p.21). De otro lado, la NDFE 27 acude a la profesora para resolver la situación y esta, a su vez, a la madre de la otra menor involucrada. Todos se ven envueltos en una cadena que conduce a resolver la dificultad y ahí evidenciamos la ausencia de autonomía, que viene a hacer parte de la segunda categoría clave: *La carencia de autonomía como elemento entorpecedor en la resolución de conflictos* en todos los sujetos que participan del incidente. Ello me hace pensar que no existen dispositivos escolares que propicien la autonomía en los sujetos pedagógicos del Colegio María Cano IED. Esa es una de las características de la escuela moderna.

Para Piaget (1935), el fin de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía, tanto en el terreno moral como en el intelectual. Eso significa desarrollar la capacidad de pensar críticamente por sí mismo. Ni los valores morales ni los conocimientos intelectuales deben ser interiorizados por los niños, sino contruidos desde el interior a través de la interacción con el medio. Los principios para el desarrollo de la autonomía son reducir el poder de adulto del profesor; motivar al niño a intercambiar sus puntos de vista con otros niños y direccionarlo a tener confianza en su propia capacidad de descubrir cosas.

Sandra, Jenny y Luz Mery compartieron la idea de que el Colegio María Cano IED no brindaba las herramientas necesarias para construir autonomía ni enfrentar asertivamente los conflictos, sino que daba prioridad al contenido académico, con un Manual de Convivencia que se preocupaba por la disciplina y se convertía en un instrumento sancionatorio, que educaba el cuerpo pero se olvidaba, entre otras cosas, de las emociones.

—Bueno, después de esta inmersión en el territorio, sigamos con los relatos. Ahora el turno es para el Grado Tercero —puntualizó Jenny.

Luz Mery, quien el año anterior, había sido directora de curso del Grado Tercero, suspiró, levantó las cejas, apretó sus labios y su rostro mostraba un cierto aire de preocupación y afirmó:

—Aquí las cosas empiezan a tornarse de otro color. Parece que empiezo a ver cómo crece un enorme sicomoro; al parecer la convivencia en este grado es compleja. Se empiezan a tejer intereses, sentimientos, amores y desamores, amistades y rompimientos. Olvidar ya no es tan fácil, sobre todo en una sociedad donde solo nos enseñan a competir, a ganar a cualquier precio y la escuela no es indiferente a estas exigencias. No enseñamos a pensar en el otro, a escuchar al otro —solo a que nos escuchen—, decir qué es un múltiplo, cómo conjugar un verbo y cuáles son los planetas del sistema solar. Convertimos a nuestros niños en ovejas calladas y limitadas a buscar solo alimento y agua.

Con los siguientes relatos, las investigadoras se dieron a la tarea de plantear otra de las categorías que caracteriza la convivencia entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED: *La agresión como respuesta negativa al conflicto*, y con ella las subcategorías de agresión física, verbal y relacional, la falta de asertividad y el ciclo de la violencia familiar, social y escolar.



Figura 6. Agresión física

—Mmmm... —dijo Sandra, mirando fijamente a su compañera— escuchemos los casos.

Luz Mery leyó en voz alta el caso de la NDFE 19 e hizo énfasis en una parte importante, donde se puede ver la agresión relacional, la agresión física y la falta de asertividad:

Cuando yo llegué al colegio Dilan me comenzó a pedir el cuadre y mi amiga Sofia le dijo que yo había mandado que sí, y entonces yo me puse brava y ella me comenzó a tratar mal y yo también a ella, llegamos a golpearnos (...). (NDFE, 19)

—Es cierto lo que dice Luz Mery —puntualizó Sandra—. Con estos niños de tercero surgen otro tipo de intereses. En la NDFE 19 se puede ver que hay una mala interpretación de la intención de su amiga, quien quizás solo pretendía que ella lograra “ennoviar” con el chico que tanto le gustaba. Al parecer, la falta de asertividad de las niñas las llevó a la agresión física.

—Pero ¿la escuela educa a los niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de la asertividad en un contexto social violento? —preguntó Jenny.

—Aquí quiero hacer un paréntesis sobre ese contexto social violento, al cual te refieres en la pregunta —interpeló Sandra—. Recuerdo que Chaux (2012) plantea que, ante estos sucesos de violencia y delincuencia, “en algunos casos, el colegio funciona como isla protectora” (p.210), pero, a pesar de ello, es una isla a la cual han llegado gran cantidad de embarcaciones con “navegantes” ajenos a ella, que la han penetrado con violencia, drogas y otros problemas. Y lo peor es que pareciera que se hubiesen quemado las naves; como diría el poeta Benedetti (2015), “el día o la noche en que por fin lleguemos habrá sin duda que quemar las naves, así nadie tendrá riesgo ni tentación de volver”... y así terminamos conviviendo con esos tripulantes malévolos.

—Intentando retomar la pregunta —Jenny comentó—, la asertividad se define como “la capacidad para expresarse de manera enfática y clara, y de defender los propios o los de otros de manera firme, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones” (Chaux, 2012, p.57).

—Pero también plantea, en esa misma página, algo muy relacionado con la pregunta que hacías antes —dijo Luz Mery—, y es que “la escasa asertividad está asociada con más agresión física” (Chaux, 2012, p.57). Y es lo que pasa con el caso de la NDFE 19: un malentendido y un problema de comunicación lleva a una situación de agresión física que incluso involucra a otros, y se convierte en un círculo vicioso; es decir, donde hay violencia se desarrolla poca asertividad, lo que genera más violencia.

Esa agresión física que se analiza en el caso de la NDFE 19 termina justificándose en la necesidad de defenderse ante la ofensa, bien sea esta provocada por algún insulto o por una acción física, que consideran que tiene la intención de hacerles daño. Esto nos lleva a plantear la discusión de los tres sistemas de regulación que propone Mockus (2001) y que cita Chaux (2012), a propósito de la violencia y la corrupción en nuestras sociedades: “Se deben a que lo que es aceptado en ellas y se evidencia en la regulación social que ejercen unos sobre otros en una sociedad (cultura) y lo que cada uno considera válido éticamente (moral), con frecuencia, no corresponde con lo que es permitido legalmente, (ley)” (p.211).

—Yo sé que estamos cansadas, pero no quisiera dejar de lado el caso de la NDFE 21, en donde podemos analizar el papel del maestro en estos casos de conflictos —comentó Luz Mery, intentado persuadir a sus compañeras para concluir la jornada con este último caso.

—Sí, dale, listo. Miremos ese caso —respondió Sandra, a lo que Jenny asintió con la cabeza.

Luz Mery leyó el caso de la NDFE 21 y de inmediato dijo:

—Esta parte es clave.

Yo siempre llegaba al colegio y con un niño que se llamaba David siempre nos peleábamos cuando se iba la profe, el me tiraba lápices y me pegaba, entonces yo me iba para donde el y yo lo ahorcaba furiosamente (...) hasta que un día la profesora se dio cuenta y nos llevaron a coordinación y allí nos regañaron, pero sin importarnos esto seguíamos peleando y la profesora nos regañó y nos hizo firmar el observador. (NDFE, 21)

Luz Mery dijo:

—En la NDFE 21 la agresión física salió a relucir. Al parecer, no había empatía entre los dos niños, lo que los llevó a agredirse físicamente y hasta a comunicarse con señas para pelearse ante la ausencia de la maestra.

—Pero lo triste de todo esto es la forma como la docente trató el caso —enfaticó Sandra—. Solo se realizó la anotación en el formato observador y no hubo un diálogo que permitiera conocer a fondo la situación. No se mostraron acciones reparadoras, ni mucho menos preventivas, para que los niños no volvieran a agredirse físicamente.

—La violencia escolar empieza a hacer eco en una escuela donde los maestros pecan por omisión —intentó concluir Luz Mery, ante lo cual Jenny mostró interés de ampliar el análisis:

—Es que esto debe llevarnos a reflexionar sobre el papel del formato observador. Algunos maestros entran al aula con el mismo debajo del brazo como *arma* que ayudará a disuadir a los estudiantes ante los conflictos y las agresiones. Incluso, pensaría que usamos el observador como instrumento para amedrentar a los estudiantes y no como una simple herramienta para el seguimiento de los mismos.

—Eso es verdad —aseveró Sandra—, porque si uno revisa los observadores se puede dar cuenta de que solo hay anotaciones de situaciones de robos, agresiones, mal porte del uniforme y llegadas tarde, entre otras. Pero en el María Cano no parece que pasaran cosas positivas ni buenas, porque no se evidencia en esta herramienta.



Figura 7. Ciclo de la violencia

Sandra continuó:

—Cerremos esta parte con el relato de la NDFE 3, donde se puede ver el ciclo de la violencia ya sea familiar, social o escolar. Miremos la narración:

En el colegio Maria Cano se presento una pelea a puños y patadas con un niño llamado Yostin en el descanso con mi hermano Giovani Escobar, se pelearon y cada día se miraban mal, ellos eran del mismo curso, cuando se iba el profesor ellos se pegaban (...) ellosseguianpegiando hasta que el niño Giovani Escolar Carreño le reventó la boca y la nariz y también Yostin le reventó la nariz y la boca y los suspendieron por tres (...). (NDFE, 3)

—En la NDFE 3, las dificultades de convivencia son aún más complejas. Delicada la situación de este relato —dijo Sandra—. Vemos cómo falta trabajar en el manejo de la ira, de forma urgente. Ante un inconveniente, que puede ser simple o no, los niños llegan a los puños y las patadas, pues es la forma como saben defenderse, casi de forma instintiva, cuando sienten la amenaza ante la presencia de un extraño. La gran diferencia en los niños protagonistas es que no eran para nada extraños; eran compañeros de aula que debían tratarse con respeto, pero no lo hicieron. Después de esto, se dejó pasar el tiempo sin un manejo oportuno de la situación, porque se evidenció una vez más que los niños no tenían las herramientas para el manejo del conflicto.

—Y no es solo eso —enfaticó Jenny—. Miremos el papel que jugó el profesor. No hubo intervención oportuna ante la situación. El docente dilató con amenazas lo que se podía haber tratado de otra forma. Al parecer, no poseía las estrategias para abordar el caso en forma asertiva, porque en la escuela es más fácil castigar que prevenir —finalizó.

Después de la extensa jornada de trabajo, el grupo salió de la biblioteca con el ánimo de descansar y despejar su mente del trabajo de grado. Luz Mery se dispuso a caminar a la Carrera Cuarta para tomar el colectivo que la llevaría hacia su casa. Sandra y Jenny, por su parte, caminaron hacia el norte en dirección a la Calle 19 donde ambas tomarían la ruta Isla del Sol para llegar a sus hogares. Los ires y venires de la gente, el ruido de los carros, los excéntricos personajes propios del corazón de la ciudad no lograban apartar de su pensamiento el sentimiento de querer hacer algo por “esos locos bajitos”, como alguna vez los llamó el cantautor Serrat (“Esos locos bajitos,” 1981).

Después de un tiempo en el que ninguna emitió más que algún tímido sonido para aclarar la garganta, Sandra tomó aire y se atrevió a decir:

—¿Será que en ocasiones a los “profes” se nos olvida que hay algo más allá de nuestra propia vida y nuestros problemas?

—¿Por qué lo preguntas? —inquirió Jenny, intentando anticipar la respuesta de su amiga.

—A veces pienso que podríamos hacer más por los niños que tenemos a cargo. Nosotras estamos intentando hacer algo formándonos, investigando su propia realidad, pero parece que muchos compañeros (y no solo de nuestra institución) acuden a los colegios como a una oficina

más y han convertido el acto de educar en una simple repetición de técnicas e instrucciones. Eso es desalentador... —expresó Sandra con un gesto de inevitable tristeza.

—Así es Sandrita, pero precisamente por eso debemos comenzar nosotras por intentar cambiar algo de esa realidad que hoy nos inquieta —sentenció Jenny.

Ambas subieron al bus y durante el recorrido procuraron hablar de cosas menos trascendentales y así descansar. Tras casi una hora en el transporte urbano, Jenny se despidió y acordaron reunirse al otro día nuevamente.

A la mañana siguiente, el escenario de encuentro fue nuevamente la Biblioteca Luis Ángel Arango. Bajo el frío de la mañana capitalina fueron llegando una a una las compañeras y amigas. La primera en llegar fue Jenny, quien se encargó de apartar una mesa en el lugar habitual —al lado de la cafetería, por el tintico—. Luego llegó Sandra, quien se veía algo cansada de cargar el peso de su bolso donde llevaba el computador portátil. Y después de unos minutos apareció Luz Mery, visiblemente afectada por el frío, al que aún no se acostumbraba tras casi siete años de abandonar su natal y cálida Barranquilla. Se saludaron y dieron inicio a una nueva jornada de análisis y hallazgos.

—Miremos los relatos de algunos estudiantes de grado cuarto —dijo Jenny y comenzó a leerlos en voz alta. Mientras tanto, Sandra y Luz Mery leían también desde sus computadores.

—En el caso de la NDFE 4 encontramos la agresión relacional —dijo Luz Mery—. Miremos el siguiente apartado del relato:

(...) todas eramos amigas, entonces Laura le dijo a Karen que yo era mala con Laura, entonces Karen le creyó, (...) salimos a descanso, entonces yo estaba sentada en una silla, entonces Laura empezó a tratarme mal a mí, entonces yo también empece a tratarla mal y ahí yo la ofendí entonces ella me pego una patada (...) yo coji a Laura para jalarle el pelo, entonces se metio Karen y Carol y luego nos pegamos todas. (NDFE, 4)

Luz Mery advirtió:

—En el relato NDFE 4 podemos observar que aún en los cursos superiores de la primaria se presentan situaciones conflictivas, donde la causa puede ser una circunstancia aislada que escapa

a lo que se podría prever, por ejemplo, los rumores y las alianzas con los amigos. Entre las niñas vemos muy frecuentemente que una sigue o se alía con otra para hacer sentir mal a un miembro del grupo, quien puede reaccionar de forma negativa y responder al mismo con agresiones, verbales y físicas.

—La agresión relacional corresponde a “acciones que buscan afectar negativamente las relaciones de la persona, por ejemplo, excluyéndola de los grupos, regando un rumor o contando un secreto que la hace quedar mal ante el grupo” (Crick y Grotpeter, 1995, citados por Chau, 2012, p.40) —leyó Sandra. Este caso nos indica que hay agresión relacional, pero que además trascendió a agresión verbal y física, es decir, hay una extensión de una primera agresión y esto, sumado a la participación de otros (el novio, la amiga, la madre, entre otros), como lo hemos visto en la mayoría de casos, complejiza un poco más el conflicto.

La transformación de la agresión también es producto de lo que se dice del conflicto. Cómo cuento a otros lo sucedido también es clave en el desarrollo del conflicto y una posible resolución. Probablemente cada actor va narrando los hechos a su manera, según sus intereses y esto puede pasar de una situación circunstancial a agresiones de otros tipos. De esto cayó en cuenta Jenny, quien intervino:

—¿Ustedes se acuerdan del cuento de García Márquez *Algo muy grave va a suceder en este pueblo* (García Márquez, s.f.)? —Abrió su portátil y se dispuso a leerlo (Anexo 5).

—Por esto, es importante desarrollar habilidades comunicativas en los muchachos. Este cuento de García Márquez es un ejemplo de lo que pasa en casi todos los casos de conflictos en el colegio —dijo Jenny.

—Marcelo Percia (2007) plantea que la violencia en las instituciones educativas tiene relación con el quiebre de la palabra, es la palabra rota —planteó Luz Mery, mientras Jenny revisaba en su computador sus apuntes, luego de lo cual aportó:

—Según Morgade y Veneroni (2007), “Tener palabra no resuelve el problema de la violencia pero recupera el poder de pensar lo que nos pasa, ya no como un conjunto de términos ordenados alfabéticamente en el diccionario sino como posibilidad de ser... Ahora bien, ¿cómo se cura la palabra? ... La palabra se cura hablando” (“Marginalidad, Violencia y subjetividad”, 2007)

—La palabra no puede seguir siendo instrumento generador de violencia. Debemos promover la palabra como restauradora de las emociones y la racionalidad en situaciones de conflictos y no como potenciadora de estos —concluyó Luz Mery—. Quiero continuar con otro caso —invitando a sus compañeras a continuar.

En los siguientes casos se sustrajo la categoría del *Reconocimiento sanador del otro como principio de la relación entre pares* que, desafortunadamente, no logra consolidarse precisamente por el trato que se le da al conflicto, pero que se tomó como elemento de propuesta para trabajar con los niños y niñas del Colegio María Cano IED; de igual forma, la subcategoría de la escucha activa que, sin duda alguna, sería como saeta para lograr un excelente trabajo. Veamos un fragmento:

(...) yo empecé a molestar a Angulo por molestar y a decirle gordo marrana y entonces Angulo se puso a pelear conmigo, los dos se metieron a pelear, ese día hablamos con la coordinadora (...) me suspendieron una semana y cuando llegué nos disculpamos y otra vez sucedió lo mismo (...). (NDFE, 8)

En el caso de la NDFE 8 —replicó Sandra—, vemos claramente la situación que tú mencionas, Luz Mery, pues me hace pensar que si a un conflicto no se le da el tratamiento indicado, este se vuelve reiterativo y, en lugar de solucionarse, se agrava y presenta consecuencias mucho peores. El mecanismo de la suspensión no resulta ser el más indicado, pues no se adelanta ninguna acción reflexiva ni reparadora que les permita a los niños reconocerse y reconocer al otro como semejante y valioso: “...cuando llegué nos disculpamos y otra vez sucedió lo mismo nos peleamos y yo le pegue a Angulo en la barriga muy duro y él empezó a llorar, pero después él y yo nos disculpamos” (NDFE, 8). Es evidente que ofrecer disculpas es la semilla que debe abonarse para trabajar la alteridad en los niños y las niñas, ese pensar en el otro logrando la autonomía que tanto anhelamos para formar niños con la capacidad de proponer y solucionar —concluyó Sandra y dijo—: pasemos a los siguientes relatos. Revisé los de quinto grado y quiero que escuchemos una narración que me pareció trascendental, la NDFE 1. Estas son las líneas más significativas:

Estábamos jugando a peleas con Cetina Daniel y Wilfran y (...) yo en la reja pegando nos puños y patadas y en ese momento sin culpa cetina me pego en la nariz y me puse las manos

en la nariz y cetina me ye vo al baño y me ayudo a limpiarme la nariz (...) cetina me pidió perdón y después no volbimos a jugar a peleas. (NDFE, 1)

—Un aspecto importante para resaltar del relato de la NDFE 1, y es lo que más me llamó la atención de esta narración, es el acto reparador —expresó Jenny—, pues los niños asumen las consecuencias de sus acciones, se ponen en los zapatos del otro y ayudan a su compañero lastimado, le piden perdón y prometen no volver a jugar de esta forma.

—Vemos que es posible asumir la alteridad como una teoría donde el otro no aparece como extraño o enemigo, para generar espacios de convivencia a partir del reconocimiento del otro, con sus diferencias y construir sentido colectivo —expresó Luz Mery—. En esta línea, la escuela es vista como un factor de mediación decisivo en la determinación de individualidades. Se convierte en aliado para superar los conflictos, pues la alteridad es generadora de valores, pensamientos y visiones. Así, el reto social del sector educativo es el de comprender, aceptar la diversidad, la alteridad y la diferencia, donde el lenguaje adquiere un valor social y sus diferentes manifestaciones se convierten en herramientas ideales para la relación social y la comunicación entre los individuos.

—Esa comunicación va muy ligada a la escucha —Jenny sentenció—. He leído otras de las narraciones y puedo decir que en la escuela enseñamos a responder antes que a escuchar. Este problema de la comunicación, la *escucha activa*, lo podemos plantear como una de las subcategorías que, si bien se puede ver en la NDFE 20, en otros está totalmente ausente. Miremos:

Una niña nos dijo que si podía jugar con nosotras, nosotras le dijimos que sí, (...) después una niña nos pregunto lo mismo y nosotras le digimos que no (...) y entonces ella se puso brava y empezamos a pelear, (...) ellas empezaron a gritar muy duro y yo dije ya no más! vamos a hablar en voz baja y no vamos a pelear, entonces empezamos a hablar y nos perdonamos y fuimos amigas otra vez. (NDFE, 20)

—La actitud que aparece en la NDFE 20 de solicitarle a su compañera que dialoguen, a través de la expresión “ya no más, vamos a hablar en voz baja y no vamos a pelear” (NDFE, 20), refleja que, si bien en muchos de los casos que terminan en agresión física hay una escasa

comunicación, en los que se llega a acuerdos, incluso a pedir perdón, esta es efectiva —arguyó Luz Mery—.

Sandra, quien sostenía el texto de Chaux en sus manos, asintió con su cabeza, levantó un poco el libro y complementó:

—“El manejo constructivo de conflictos depende en gran medida de una buena comunicación entre las partes” (Chaux, 2012, p.116). —Y continuó—: “una de las competencias centrales para una buena comunicación es la escucha activa... que es la capacidad para centrar la atención en lo que otra persona está diciendo, y además, haciéndole saber a esa persona que está siendo escuchada, e incluye un lenguaje corporal que demuestre atención...” (p.116). En este caso de la NDFE 20 lo primero que ella buscó fue la atención, la escucha activa de su compañera. Al parecer, por la manera como concluyó la situación, logró ese objetivo y pudieron solucionar el conflicto. Esto indica que la mediación no siempre es encarnada por un tercero, es decir, más que de otra persona, se requiere de disposición para la resolución o la transformación del conflicto.

A manera de propuesta Jenny concluyó:

—La *escucha activa* debe ser entonces una de las estrategias pedagógicas a diseñar y desarrollar para el manejo y la transformación de los conflictos en el María Cano.

Seguidamente Luz Mery complementó:

—Y hacer una apuesta por la mediación más que por el mediador, es decir, sin desconocer al mitológico personaje griego Tiresias, el adivino ciego que reencarna el papel de mediador, debemos trabajar la mediación más como habilidad que como papel; incluso, con el propósito de que los mismos involucrados en los conflictos desarrollen la capacidad de mediar entre la diferencia y concertar y llegar a acuerdos.

—Creo que nuestro trabajo ha sido arduo —dijo Jenny interrumpiendo abruptamente la alocución de Luz Mery—, pero creo que todos los relatos que hemos traído aquí, incluso los que aún nos quedan por leer, nos van a conducir al mismo camino.

— ¡Así es! — manifestó Sandra—. Es lo que Bolívar et al. (2009) en *La investigación biográfico-narrativa en educación*, llaman principio de *saturación*.

—Me parece perfecto —dijo Luz Mery.

—La información se recogió por medio de un sinnúmero de relatos personales de nuestros estudiantes —dijo Jenny—, los cuales hemos dado a conocer. Con la información obtenida creemos que cubrimos todo lo que deseábamos obtener. Es decir, por más que sigamos leyendo relatos de los estudiantes, estos nos conducirán al mismo punto que nos han conducido las narraciones leídas hasta aquí.

—El principio de *saturación* nos revela la estructura social, histórica y cotidiana en la que se inscribe la vida de nuestros jóvenes —agregó Sandra—. La información que arrojan nuevos relatos ya no manifiesta “ninguna situación nueva y proseguirlo da lugar a repeticiones, por lo que está saturado” (Bolívar, et al., 2009, p.133). Este principio le otorga a la investigación narrativa la validez y confiabilidad que toda investigación científica requiere. Ahora, necesitamos escuchar las voces de los padres de nuestros estudiantes —conminó Sandra. Después, dio por finalizada la sesión y acordaron encontrarse la semana siguiente.

Más allá de la escuela... los padres

Los días avanzaron con los sobresaltos propios de la vida escolar. Las investigadoras se dedicaron a sus labores acostumbradas. En ocasiones, seleccionaban los relatos de los padres de familia y analizaban minuciosamente el cuaderno viajero. Otras veces, trabajaban en los últimos detalles de su viaje a Perú y en la formulación de las preguntas que les realizarían a los expertos participantes en el VI Congreso Internacional de Violencia Escolar y Políticas Públicas, que seguramente serían aportes importantes para su investigación.

El lunes, el silencio era más ensordecedor que la batahola dejada por los logros fallidos del Paro Nacional del Magisterio, que acababa de levantarse en el país. En el aula de sistemas de su habitual lugar de trabajo, el rostro de Sandra y Jenny describía la rabia por no lograr reconocimientos laborales... El conflicto está en todas partes: en la ciudadanía, en la ciudad, entre los maestros y el gobierno, entre los que educan y los que se dejan educar... Así que si

somos tan crueles, dice Nietzsche, Schopenhauer y Freud, solo hay un camino para superarlo: la educación.

—Por eso, creo en la idea de mejorar las relaciones entre mis estudiantes, escuchando las voces de los sujetos pedagógicos, analizando cómo comprenden y qué sentido tiene para ellos la convivencia escolar, para así aportar de manera significativa elementos que permitan transformarla positivamente —dijo Luz Mery.

Sandra se dispuso a proyectar en el *video beam* las narraciones de los padres de familia, ya que días antes, con dedicación, había logrado escanear el cuaderno viajero.

(...) Según la niña, mi hija la discriminaba y le quitaba las onces pero mi hija llorando me decía que no. Una tarde cuando llegué al colegio a recoger a mi hija, los papás de la otra niña me reclamaron de una manera que no era adecuada diciendo que iban a hablar con las directivas del colegio para tomar medidas, yo le conteste al papá de la niña que si el problema venía desde hace mucho tiempo, porque ellos nunca habían hablado con la profesora para que ella directamente hubiera hablado conmigo.(...)la profesora habló con las niñas llegando a un acuerdo de ser amigas. (NPCV, 9)

—Confieso que me siento desinflada —agregó Luz Mery— pues el caso narrado en la NPCV 9 me concierne directamente. Yo soy la directora de grupo de ese curso y una vez que me enteré del incidente, no podía creer que entre niños tan pequeños se presentaran ese tipo de conflictos, ni mucho menos que los padres de la niña afectada enfrentaran en las afueras del colegio a la otra madre de familia de forma inadecuada, como ella misma lo expresa. Al parecer, los enfrentamientos entre los padres fueron delante de las niñas y en tono bastante alto. Es aquí donde me pregunto cuál es el ejemplo que los padres le dan a sus hijos y de qué manera les están enseñando a resolver los conflictos. Hay que resaltar aquí la forma como los papás de Paula decidieron abordar la situación, pues, una vez más, encontramos que desconocemos la autonomía que pueden tener los niños para enfrentar los conflictos con sus pares y la cadena de violencia a la que los padres empiezan a someter y vincular a sus hijos. Sin embargo, la actitud expresada en la NPCV 9 es acertada, pues ella realizó el trabajo de sensibilización con su propia hija sin recurrir a métodos sancionatorios y la maestra, al dialogar con las niñas, generó un reconocimiento entre ellas que les permite “ser amigas”, como lo escribe la mamá en las

siguientes líneas: “la profesora habló con las niñas llegando a un acuerdo de ser amigas” (NPCV, 9). Este reconocimiento hacia el otro también lo podemos evidenciar en el caso de la NPCV11, donde, a pesar del inconveniente del celular, el niño pide perdón en un acto reparador y el problema llega a su fin. Veamos este caso:

El otro problema que tuve fue cuando mi sobrino se llevo el celular para jugar en el colegio y un niño se lo quito (...) se pusieron a discutir y se empujaron, x (...) el otro niño le pidió perdón a mi sobrino y el problema se acabo. (NPCV,11)

—Otro de los relatos que inquieta, por su contenido y tratamiento, es el siguiente —dijo Luz Mery:

(...) mi hija mayor estaba terminando la primaria (...) un día las disque amigas estaban planeando como coger a mi hija en grupo a la salida del colegio y aporriarla, todas el grupo eran de cinco y todo empezó porque yo le prohibí la amistad con una de esas niñas porque era muy grosera (...) el problema de mi hija, le toco solucionarlo a ella en las afueras del colegio. (NPCV, 10)

—En el relato NPCV 10 —agregó Sandra— se puede evidenciar la rivalidad entre dos niñas a causa del gusto por un joven, donde una de las niñas interesadas en él buscó agredir a la otra con el apoyo de sus compañeras, al finalizar la jornada académica. Vale la pena resaltar el hecho de que una estudiante busque el respaldo de sus compañeras para enfrentar a la otra, pues esta acción genera fuerza y superioridad. Entre tanto, la mamá de una de las estudiantes, preocupada por la situación, le informó a la profesora para que esta le resolviera el problema pero pareció no haber soluciones asertivas por ninguna parte: ni por parte de la maestra, quien hizo caso omiso de la situación, ni por parte de la madre, quien generó un ciclo de violencia al motivar a su hija a arreglar el problema a las afueras del colegio.

—Una vez más se refuerza la idea que los niños y niñas del Colegio María Cano IED necesitan con urgencia herramientas para la solución asertiva del conflicto, al igual que medidas preventivas para que casos como el de las NPCV 10 y NDFE 21 no queden solo en el formato observador del alumno, ni mucho menos en medidas que se diluyen como el barro del mazamorreo —dijo Luz Mery.

El maestro y su óptica

—Ya tenemos un panorama de la convivencia entre los niños y las niñas, y de estos con los miembros de la comunidad educativa —exclamó Sandra—. Ahora es necesario que analicemos los relatos de nuestros compañeros docentes para que miremos desde otra óptica las características de la convivencia entre los estudiantes. Esta es una de las narraciones:

Todo se originó por una salida al parque a jugar fútbol, se enfrentaron grado 5° y 4°, iban ganando los de 5° y entonces un estudiante empezó a decirles groserías a los compañeros, y se inicio la pelea de insultos y patadas de algunos niños. Por información suministrada por dos madres de familia, que solicitaron a la Coordinadora y/o Orientadora, se hablo con los estudiantes, se hizo la reconstrucción de los hechos, se hicieron compromisos verbales y escritos, se realizaron actividades para desarrollar habilidades comunicativas, sanciones a nivel formativo y respectivo seguimiento por parte de directivas, docentes y familia (NDFD, 3)

—La narración NDFD 3 devela una vez más el conflicto circunstancial que se presenta entre estudiantes en la cotidianidad del María Cano —exclamó Luz Mery—. Aparece nuevamente el choque de intereses que lleva a las partes a entrar en confrontación con el objetivo de defender sus puntos de vista, mostrando poder y dominio sobre los otros. Vale la pena resaltar que el conflicto que se desató no fue premeditado, sino que surgió en un momento de efervescencia, producto de la sensación de derrota de algunos estudiantes durante un partido de fútbol. Esto permite ver la falta de tolerancia y el uso inadecuado, y que no hay una canalización positiva de las emociones. Cuando se dirigen al otro no se canaliza el enojo y, al parecer, se vuelve una conducta habitual, pues no contaban con las herramientas necesarias para enfrentar el conflicto de manera asertiva. En cuanto a las medidas que se tomaron para abordar las situaciones, se puede ver que se hace mayor énfasis en la parte sancionatoria que en el aspecto formativo.

—Ahora bien —continuó Luz Mery—, miremos la siguiente narración, la NDFD 8:

A mediados del 2014, por solicitud de una compañera docente, llegó a apoyar el trabajo fuerte de la Huerta un estudiante con antecedentes de indisciplina y agresividad, el compromiso de él era participar todos los días por el transcurso de un mes durante la hora

del descanso; en actividades propias de la Huerta. (...) En primera medida se le solicitó vestir su uniforme apropiadamente para ser presentado a los estudiantes más pequeños de la institución, ya que el contacto con ellos sería frecuente y él posiblemente se convertiría en un modelo de acción para los niños y niñas de preescolar.

Todos los días se presentaba, realizaba las acciones encomendadas y al terminar cada labor se acercaba al salón de jardín para despedirse de los compañeritos (...). Así siguió, por el resto del 2014, su comportamiento agresivo en ocasiones aparecía, pero después reflexionaba y pedía excusas, fui testigo en primera fila del cambio que éste estudiante tuvo, y los compañeros docentes que lo tenían en aula comparten el mismo concepto. (NDFD, 8)

—Encontramos entre nuestros compañeros formas diferentes de hacerles frente a los conflictos entre nuestros estudiantes —dijo Mery entusiasmada—. La NDFD 8 busca con su estrategia que los niños y las niñas se reconozcan a sí mismos y así puedan reconocer a sus compañeros y llegar a dinámicas convivenciales en las que no desaparece el conflicto (pues es natural y necesario en las relaciones humanas), sino que se aprende a enfrentarlo y utilizarlo como factor positivo para el crecimiento personal.

En esta línea, la convivencia implica, entre otras cosas, el conocimiento y la aceptación de uno mismo tal como es, con sus defectos y cualidades, para llegar a aceptar y reconocer al otro como parte importante de la formación individual y social propias, pues es, como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, en la relación con el otro donde se construyen normas, nuevos espacios de ver el mundo y transformarlo, y es en la relación con el otro que se pueden generar conocimientos.

Luz Mery, Sandra y Jenny decidieron terminar su jornada de análisis y acordar días después cuándo continuarían, pues, debido al paro en el que habían participado, ahora el tiempo en su trabajo era apremiante. Planillas, comisión de evaluación y promoción, izada de bandera del Día del Idioma y Día del Trabajo y su compromiso con el Plan Lector eran asuntos que en ese momento carecían de significado para ellas, pero a los que debían responder dentro de la dinámica escolar habitual.

Durante la semana siguiente, cada una se dedicó a retomar los procesos que venía llevando a cabo con sus estudiantes y era evidente en sus acciones, palabras y prácticas pedagógicas la transformación que habían tenido tras los análisis realizados a los relatos de los sujetos pedagógicos. Esas voces habían hecho eco en su vida. Habían estado ajenas mucho tiempo a lo que ahora entendían que las personas que las rodeaban a diario querían expresar a gritos, y entender eso las hacía enamorarse cada vez más de su investigación y de su labor como docentes.

Moldeando la convivencia

Las investigadoras se encontraron el sábado muy temprano en la “San Buena” para su clase de Competencias. En el descanso, mientras se deleitaban con la ya tradicional arepa de huevo, decidieron que debían aprovechar el puente del 18 de mayo, cuando se celebraba la Ascensión del Señor, para encontrarse en línea vía Google Drive con el fin de analizar una vez más las narraciones de los sujetos pedagógicos y construir las categorías que emergieron a partir de ellas. Así transcurrió el día y en la tarde cada una se fue a su casa. El lunes festivo acudieron todas a su cita en línea, algo pesarosas por no poder compartir tiempo con sus familias, pero con el ánimo de continuar su estudio.

—He revisado con mucho cuidado los relatos narrativos de los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes —dijo Jenny—. Considero que, efectivamente, se enmarcan dentro de las cuatro categorías que pudimos extraer de las narraciones: *El conflicto circunstancial*, *La agresión como respuesta negativa al conflicto entre estudiantes*, *La carencia de autonomía como elemento entorpecedor en la resolución de conflictos* y *El reconocimiento sanador del otro como principio en las relaciones entre pares*.

—De acuerdo —asintió Luz Mery.

—¡Está bien! —dijo Sandra.

—Vamos por partes —aclaró Jenny—. Efectivamente, *El conflicto circunstancial* ha sido ratificado en las diferentes narraciones. Si entendemos el conflicto como lo menciona Chauv (2012) cuando cita a Rubin, Pruitt y Kim (1994), los conflictos serán entonces “situaciones en las que cada parte percibe o cree que sus intereses son incompatibles con los intereses de la otra parte” (p.94). Entonces, entre nuestros estudiantes se presenta el conflicto, pero las situaciones que lo

desencadenan son, por lo general, circunstancias aisladas e imprevistas que surgen de asuntos cotidianos como burlas, enamoramiento, uso de objetos y rivalidades generadas a partir del juego.

—Nuestros niños actúan sin rencores ni preconceptos —dijo Luz Mery—. Por eso, así como el conflicto surge fácilmente por situaciones por lo general insignificantes, en algunos casos se resuelve con la misma facilidad, pues en últimas es, como lo llamaría Horacio Maldonado (2008), “inherente a la naturaleza de las relaciones humanas” (p.3); puede ser potencialmente positivo, ya que los niños pueden sacar lo mejor de sí, y la situación se puede convertir en oportunidad de crecimiento personal o, por el contrario, puede ser abordado de forma negativa y desencadenar situaciones de agresión.

Luz Mery recordó lo que en alguna ocasión leyó en un artículo donde citaban al profesor Francisco Cobos quien definió en su escrito *Janus malherido*, publicado en el proyecto Atlántida, “la agresión, como todo lo que es natural, no es nunca mala en sí misma. Las formas (...) de la agresión: la hostilidad, la destructividad (...) son expresiones de una incapacidad del individuo” (Citado por Valencia, 2004, p.73). Son las formas de abordarla y la incapacidad de los sujetos lo que lleva a esa agresión, que busca hacerle daño al otro de forma intencionada, como lo manifiesta Chaux (2012).

—Es aquí donde se evidencia la segunda categoría propia de la convivencia entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED: *La agresión como respuesta negativa al conflicto* —expresó Sandra—, pues en varios relatos se encontraron hechos donde los estudiantes reaccionan o responden en forma agresiva ante diferentes situaciones en las que sienten que tienen que manifestar su poder y dominio sobre otros.

—Al parecer, la escuela está lejos de una pedagogía para la solución de conflictos que brinde a todos los sujetos pedagógicos las herramientas para dirimir de forma democrática los conflictos que permean la vida cotidiana de la escuela —puntualizó Jenny—. Los resultados obtenidos en los relatos son consistentes.

— Según estudios realizados por Chaux (2012) los varones presentan una actitud más propensa a la agresión, manifestada en comportamientos de intolerancia que desatan episodios de

agresión física y verbal. No hay un control de impulsos —exclamó Luz Mery—. Podemos clasificar la agresión teniendo en cuenta a Chauv (2012) de la siguiente forma: *agresión física*, evidenciada en acciones que buscan hacer daño físico a otros o a sus pertenencias (patadas, puños, cachetadas, mordiscos, golpes con objetos, rompiendo sus pertenencias); *agresión verbal*, manifiesta en hacerles daño a otros con palabras (insultos o burlas que hacen sentir mal al otro) y *agresión relacional*, que involucra más que todo a las niñas, cuando se generan chismes entre ellas que dañan las relaciones con los demás compañeros.

—Los niños del María Cano están expuestos a situaciones de violencia en su vida cotidiana, pues en el sector donde está ubicada la institución conviven pandillas juveniles y, por tanto, han observado enfrentamientos violentos entre ellas. Además, algunos de nuestros estudiantes sufren la violencia dentro de sus hogares, en ocasiones como observadores y en otras como víctimas directas. Sumado a esto, reciben información del mismo tipo en los medios de comunicación o sencillamente en las actividades de ocio, como los videojuegos —expuso Sandra.

—Toda esta exposición a la violencia trae efectos negativos para el desarrollo social de los niños —susurró Luz Mery—. Es más, toda esta situación es a lo que Chauv (2012) denomina el ciclo de la violencia, pues si los niños se ven expuestos a observar o vivenciar actos violentos es probable que los imiten.

—Y esta cadena de violencia también se puede ver en la escuela —dijo Jenny.

Las investigadoras expresaron su inconformismo ante la fragmentación de la relación docente-estudiante, pues, ante las múltiples situaciones de conflictos que se dan en el Colegio María Cano IED, algunos maestros optan por corregir con gritos, en algunos casos con la humillación y en otros con el castigo, antes que acudir a formas más negociadas. Este trato hacia los estudiantes llevaría a legitimar la autoridad institucional por parte de quienes la sufren. Y esto, en palabras de Bourdieu (1977), es lo que se conoce como violencia simbólica.

—Ahora, si nos referimos a las formas de abordar las situaciones conflictivas —mencionó Jenny—, se encuentra un elemento característico en la gran mayoría de los relatos: *La carencia de autonomía como elemento entorpecedor en la resolución de conflictos*. Aquí no escapa ninguno de los sujetos pedagógicos: ni estudiantes ni padres ni docentes esperan encontrar en los

otros la solución a los conflictos y, en cierta forma, por eso se llega generalmente a la sanción y no a un proceso reflexivo ante la situación conflictiva.

—La autonomía debe ser un principio escolar, como alternativa para la convivencia en la escuela —dijo Luz Mery—. No se puede seguir haciendo de los conflictos una “pelota de pimpón” en un partido donde los jugadores evitan el contacto con la mesa de juego. Los estudiantes no están preparados para asumir sus diversos problemas por las vías no violentas.

La mayoría de las narraciones evidenció implícitamente la falta de autonomía de los estudiantes para abordar las diferentes situaciones, pues los relatos mostraron cómo los chicos esperaban a que un adulto les resolviera el problema o hiciera las veces de mediador. Por otra parte, mostraron dificultad para asumir las consecuencias de sus actos y se consideraron a sí mismos incapaces, y por tanto dependientes de otros, de asumir su vida.

—Es un error pensar que los niños no pueden asumir responsabilidades —intervino Sandra, algo exaltada—, pues el ser humano aprende a responsabilizarse, o a no hacerlo, desde las primeras etapas de su vida.

—Finalmente, encontramos *El reconocimiento sanador del otro como principio en las relaciones entre pares* —dijo Jenny.

—Al parecer, hay un elemento que vale la pena resaltar y cultivar entre los estudiantes del Colegio María Cano IED —manifestó Luz Mery.

Luz Mery, Sandra y Jenny estuvieron de acuerdo en que la escuela debe trabajar la alteridad, teniendo en cuenta que, en la mayoría de los relatos, los estudiantes se reconocieron en el otro y le ofrecieron disculpas a su compañero o amigo ante un conflicto o agresión.

—Con respecto a este reconocimiento, Fernández (2008) dice: “En este contexto, las prácticas pedagógicas cotidianas reproducen estas creencias y actitudes que naturalizan modos de ver y actuar constituyendo un sentido de la realidad. Sin embargo, y al mismo tiempo, pueden aportar a la transformación hacia sociedades más justas y democráticas” (p.344) —manifestó Jenny.

—Indudablemente, es un aporte muy valioso —afirmó Luz Mery—. Es un aspecto que permitiría dar cuenta de que todo lo que sucede en la escuela no puede centrarse en lo negativo, para que los momentos positivos que brindan los niños puedan fortalecerse para construir espacios de igualdad y reconocimiento.

CAPÍTULO III: LA CULPA ES DEL OTRO

Usando una metáfora, nosotros, los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas; hoy abrimos las puertas y el viento social, la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela. Lo peor es que no sabemos qué hacer; porque nuestras viejas tácticas evasivas ya no dan resultado. La realidad se impone con su abrumadora perversidad e irrumpe en nuestra comodidad que en algunos casos no es más que mediocridad social.

Alfredo Ghiso

En este capítulo se esbozan las concepciones que tienen los sujetos pedagógicos frente a la convivencia escolar. Esto, a partir del análisis de sus relatos, donde se hizo evidente la convivencia entendida en términos de armonía, donde no hay cabida para el conflicto; las confusiones entre los términos disciplina y convivencia y la naturalización del castigo como mecanismo efectivo para la solución de conflictos. Además, se encontró que, ante la carencia de herramientas y el temor para abordar el conflicto, los sujetos recurren a culpar al otro para no asumir su responsabilidad en las consecuencias negativas que este pueda tener.



Figura 8. Esquema La culpa es del otro

Mientras las investigadoras esperaban el bus articulado, unos jóvenes con cachucha *hopper* y remeras anchas ingresaron al sistema sin pagar el pasaje.

—¿Para qué paga uno el pasaje, si va como una sardina? —expresó uno.

—Eso es culpa de Petro —señaló otro.

Luz Mery recordó entonces que los taxistas tienen el mismo argumento: el caos vehicular de la ciudad es culpa del Alcalde.

Los sujetos pedagógicos también están envueltos en el mismo círculo: los profesores dicen que los estudiantes pierden porque son flojos, los padres les endilgan a los profesores la culpa de la pérdida de sus hijos, mientras que los estudiantes creen que los profesores los hacen perder. El síndrome de Adán es la pandemia nacional: nadie asume sus culpas, el peso de ellas se les atribuye a los demás.

Tan solo hace algunos días, la Coordinadora de la Jornada Tarde, en contubernio con otros profesores, llegó a la idea de que los niños que llegaran tarde al colegio deberían dar cinco vueltas a la cancha de baloncesto. Jenny desde el balcón del segundo piso miraba consternada. Tiempo después descubrió que uno de esos niños castigados había llegado tarde porque su madre no encontró nada para echarle al agua hirviendo, que desde muy temprano tenía sobre el fogón.

—¿Cómo exigirle al otro que llegue temprano, cuando no los hemos formado para llegar temprano? —inquirió Luz Mery—. El otro tiene que llegar temprano porque es su deber, pero también es cierto que nadie en este país llega temprano a ningún lado. Los alemanes dicen no entender tal situación. Jaime Garzón (“Somos astutísimos,” 2012), el payaso que nos tomamos en serio, decía: “¿Para qué llego a las diez si nadie va a llegar a las diez?”. Llegar tarde no deja de ser problemático. La escuela no crea estrategias, como dice Mockus en el prólogo del libro de Chau (2012), para propiciar la responsabilidad infantil. El Manual de Convivencia se convirtió en un código de prohibiciones que no fomenta la responsabilidad, pero el maestro no asume la culpa frente a ello; tampoco los estudiantes, ni sus padres, ni los directivos, ni nadie. Cuando le

endilgo mi responsabilidad a otro, sigo viviendo en la comodidad de la zona de confort. Esas cosas de la zona del pánico que las asuma el otro. Esa es la consigna.

—Entonces, en la escuela los niños no aprenden a ser autónomos ni responsables —dijo Sandra con tono escéptico.

—Ni el timbre, ni el manual de convivencia ni los maestros que castigan propician estos valores —interpeló Jenny.

—Pero tampoco se fortalecen estos valores en casa. Los padres, ausentes por sus amplias jornadas laborales, y las familias fragmentadas tienden a producir relaciones donde hay poca comunicación y es más fácil recurrir al regaño y el castigo como método para abordar los conflictos. Los hijos que crecen bajo el cuidado de los abuelos, y/o de los hermanos mayores, generan ambientes de permisividad, donde cada uno hace lo que quiere y no hay una figura que acompañe adecuadamente los procesos de solución de conflictos. Esas son constantes en nuestra sociedad —sentenció Luz Mery—. Eso me lleva a pensar que *la culpa es del otro*; nos es más fácil ver los fallos en el actuar de los demás que en el propio y, así, la culpa es del otro y a la vez de nadie.

El bus articulado se detuvo al fin en el Portal del Norte, donde las investigadoras se dispusieron a tomar el bus alimentador El Codito. Se bajaron en la primera parada y se dirigieron a la Universidad San Buenaventura. En la entrada tuvieron inconvenientes con el vigilante de turno, pues ninguna de las tres había actualizado su carnet; sin embargo, él les permitió el ingreso recordándoles con un gesto de complicidad que debían hacer la respectiva actualización. Como todos los sábados, no podía faltar el tintico de la mañana para apaciguar el inclemente frío de esa zona de la ciudad. Más tarde, decidieron buscar un salón desocupado con el fin de continuar el análisis de las narraciones.

Así es la convivencia en mi mundo de estudiante

Una vez en el salón, las investigadoras retomaron la conversación que tenían durante el viaje. Sandra apuntó:

—La forma como los sujetos pedagógicos abordan la convivencia, en general, depende en gran parte de las concepciones que tengan al respecto. Por ello, se hace necesario develarlas a partir de las narraciones recopiladas, para comprender las diferentes formas de ser y actuar de los estudiantes, directivos docentes, docentes y padres de familia.

En ese momento, Luz Mery se dispuso a leer en voz alta uno de relatos escritos por los estudiantes:

Es que nosotros cuando estábamos en tercero y nos tocó bailar, los de cuarto se pusieron bravos porque habíamos ganado, ellos nos estaban tratando mal y a Santiago Ángulo le estaban tratando mal la mamá y entonces Angulo llamó a todos los compañeros del curso de él, y a los de 301, y entonces los de cuarto llamaron a los amigos y por eso comenzó la pelea, a pelearnos y a tratarnos mal, y ya unos profesores nos llamaron al frente y la profe Ana Silvia nos estaba regañando y nos hizo firmar anotación en el observador, y los de cuarto estaban llorando porque les iban a hacer firmar anotación y nos perdonamos. (NDFE, 23)

—Este relato es revelador —dijo Jenny—. En él se observa la necesidad de ejercer poder de unos sobre otros. Para ello buscan el apoyo del *microsistema de iguales*, como lo denomina Ortega (2005), es decir, en sus amigos, pues esto les permite sentirse respaldados, al utilizar como mecanismo de ataque y defensa la agresión física y verbal. Se puede visualizar que los estudiantes asumen como castigo los llamados de atención verbal realizados por los docentes y las amonestaciones escritas en el formato observador. De forma similar, podemos ver que la docente que abordó la situación les hace un llamado de atención en público con la intención de avergonzarlos y señalarlos, asumiendo las dificultades en la convivencia desde la sanción y haciendo sentir culpables a los niños por lo sucedido.

—Asimismo, en la narración NDFE 24 encontramos aspectos interesantes —expresó Luz Mery— y comenzó a leerla:

Un día mi amigo Oscar empezó a jugar con dos niños cartas de bajo terra en la clase de matemáticas y yo le iba a decir al profesor, pero él me dijo que no le dijera nada al profesor y le doy dos cartas de bajo terra y yo no le dije nada y a la salida se las pedi y no me las dio

y empezamos a pelear y el profesor Germán nos llevó donde el profe Edinson y nos dijo que nos iba a poner a firmar observador y al otro día llegamos y nos llamó a firmar el observador, él tomó venganza y me reventó el labio, pero no nos llevaron a coordinación y tampoco nos sancionaron y no hemos vuelto a pelear y ahora somos amigos y nos tratamos bien y nos hablamos por facebook. (NDFE, 24)

—Al parecer, el chantaje es un mecanismo común empleado por los estudiantes para evitar ser descubiertos en comportamientos inapropiados y, cuando por algún motivo son sorprendidos, han interiorizado el castigo como herramienta de corrección. Por eso, es normal para ellos recibir llamados de atención verbales o escritos que en ocasiones llevan a remisiones a Coordinación y, si el caso lo amerita, se imponen suspensiones que oscilan entre uno y tres días —expresó Jenny.

—En muchos relatos se observa la falta de autonomía de los sujetos para abordar los conflictos, este es el caso de la siguiente narración —dijo Sandra e inmediatamente comenzó a leer:

Sucedió cuando el profesor no estaba y unas niñas me empezaron a rayar la camiseta y un niño también, cuando el profesor llegó se quedaron quietas, entonces yo le dije al profesor y el profesor no me puso cuidado y las niñas siguieron rayandome al otro día, le dije a mi mamá y los dos fuimos al colegio y le dijimos al profesor lo de las niñas que me habían rayado la camiseta y fuimos donde la rectora y la rectora le dijo a las niñas que me lavaran el chaleco y la camiseta porque si no lo hacían las expulsarían del colegio y me lavaron el chaleco y la camisa y todo volvió como era antes. (NDFE, 25)

—En el relato NDFE 25 se puede resaltar, en primer lugar, la escasez de habilidades que tiene el estudiante para abordar el conflicto, razón por la cual acude a terceros en busca de ayuda —dijo Sandra—. En segundo lugar, se pone de manifiesto la falta de autonomía del docente, quien no asume la responsabilidad, sino que, por el contrario, la delega en su superior, quien aborda la situación para buscar la reparación de los daños ocasionados en la víctima; sin embargo, utiliza como recurso la amenaza.

Para las investigadoras, los niños del colegio María Cano conciben la convivencia escolar como las relaciones entre los miembros de la comunidad enmarcadas generalmente en el

conflicto, que es asumido como algo negativo. Aflora la agresión reactiva que menciona Chau (2012), es decir, la respuesta que puede ser un insulto o un golpe ante una ofensa real o percibida, donde esta es bilateral.

—Pero ¿qué más se les puede pedir a los niños que no han sido orientados en el manejo del conflicto, cuyos directos orientadores son los padres? —preguntó Sandra.

Jenny dijo:

—En algunas conversaciones realizadas con mis estudiantes para reflexionar acerca de situaciones en que han agredido a compañeros, ellos repiten expresiones utilizadas por sus padres, como “hijo, si a usted le pegan, usted no es manco, defiéndase”. ¿Cómo esperar que los niños actúen en forma asertiva cuando han crecido en medio de ambientes familiares que refuerzan este tipo de comportamientos?

En este sentido, el castigo y las acciones punitivas y sancionatorias han sido naturalizados. Fue allí cuando Luz Mery recordó que, al pedir la opinión de sus estudiantes sobre cómo solucionar un episodio de agresión, sus estudiantes le respondieron: “déjelo sin descanso, hágale anotación en el observador, mándelo a coordinación, cítele los padres”.

Sandra resaltó que, en la mayoría de los casos, los niños no quisieron afectar su relación con el otro, sino que no supieron manejar una situación que los afectó emocionalmente, por lo que al final es evidente la reconciliación, enmarcada en *El reconocimiento sanador del otro*.

Para eso van los niños al colegio... ¡para aprender!



Figura 9. La culpa es de la profe

—Es importante tener en cuenta cómo entienden los padres de familia la convivencia escolar —puntualizó Jenny—, pues ya hemos visto que lo que se aprende en el seno familiar determina en gran medida el sentir y el actuar de nuestros niños y nuestras niñas. En el cuaderno viajero encontré algunas narraciones que valdría la pena resaltar; quiero comenzar por estas, ya que pienso que guardan una estrecha relación entre ellas —y se dispuso a leer:

Los niños de 3 de primaria se encontraban jugando en el colegio fútbol y llegaron los niños de 5 de primaria a molestar a los demás niños de tercero, entonces se salieron a la cancha de la parte externa del colegio a seguir con los enfrentamientos, los niños de 5 de primaria iban a agredir al niño, en ese momento llega la mamá y lo evito el problema (...). (NPCV, 9)

Yo tuve un problema con mi hijo el año pasado, el se encontraba en primero y un día al salir de el colegio un niño le tiró una piedra la cual le cayó muy cerca al ojo en el pómulo izquierdo, lo cual le ocasionó un edema y moretón en su ojito, al día siguiente baje muy disgustada a hablar con la profesora la cual me dijo que comentaria el caso en coordinación (...) (NPCV, 10)

—Efectivamente, las narraciones NPCV 9 y NPCV 10 expresan aspectos similares —dijo Sandra—, pues los estudiantes evidencian una vez más su comportamiento impulsivo, que desata una serie de agresiones de tipo físico y verbal y, como diría Galtung (2003), “el comportamiento está condicionado por pautas adquiridas en situaciones de conflicto” (p.6). Es decir, las formas de actuar de los estudiantes frente a un conflicto están determinadas, en parte, por sus vivencias familiares y sociales ante otros conflictos. Aunque la situación de la narración NPCV 10 se presentó a la hora de salida del colegio, está directamente relacionada con el entramado de relaciones que se produce en el *ethos* de la escuela. Lo interesante al respecto es el papel asumido por los padres de familia, quienes no afrontan autónomamente la situación. Por tanto, no emprenden acciones orientadas a cooperar en la solución del problema, pues dedican poco tiempo al diálogo con sus hijos, a la reflexión cotidiana de las repercusiones que pueden acarrear sus acciones para sí mismos, y para los otros, y a enfrentar cada conflicto como algo positivo que lleva al crecimiento personal y social. Al parecer, delegan toda la responsabilidad en la escuela.

—Esto me hace recordar un meme que vi en el grupo de docentes cobijados por el Decreto 1278 en Facebook —interrumpió Jenny—, que dice: “El colegio inculca conocimientos. Los niños deben venir educados de casa”. Esta parece ser la concepción que tiene la escuela y se convierte en argumento de los maestros, quienes suelen dejar de lado lo importante, por hacer lo urgente. Parece que la cotidianidad los desborda y se concentran en cumplir con los contenidos, entrenar para las Pruebas Saber y desarrollar proyectos de aula centrados en lo académico, descuidando el desarrollo humano y los procesos convivenciales.

Entre los padres de familia, podemos ver que el castigo y las acciones evasivas ante el conflicto son asumidas como “lo correcto” — dijo Jenny, hizo una pausa y continuó—. Eso lo podemos evidenciar en los siguientes relatos —y leyó:

(...) Había un niño que siempre era problemático y siempre tenía encontrones con otros compañeros. Un día estando en el descanso, el niño comenzó a jugar con piedra, de pronto otro niño le pegó en la cabeza y lo escalabro, la profesora lo llevo al hospital y le pusieron varios puntos (...) Después el papá del niño agredido puso una demanda contra los padres del agresor y se fueron a pleito, pero después tomaron la decisión de hablar y todo se soluciono y las cosas se arreglaron, los niños siguieron estudiando en el colegio, claro que al niño que estaba descalabrado lo cambiaron para la jornada de la mañana y pues las cosas quedaron así. (NPCV, 11)

Un problema que tengo fue cuando mi hija Samy Fula empezó a estudiar en el María Cano por la mañana y no la dejaban concentrar, ella le hablaba y no la dejaba copiar (...) la profesora de la niña y nos citó con los papás de la otra niña, hablamos y se llegó a un acuerdo, firmamos compromiso. Pero esto tuvo solución sólo por unos días porque la niña seguía molestando a mi hija, en tal caso ella iba muy poco al colegio por esta razón perdió el año y decidí matricularla en la tarde (...). (NPCV, 12)

En los dos relatos se ve el cambio de jornada como una solución al conflicto, y las madres que narran estas situaciones no cuestionan este hecho. Por lo general, los seres humanos estamos acostumbrados a recurrir a soluciones facilistas para evitar emprender acciones que requieran tiempo y esfuerzo; esto sin contemplar las probables consecuencias (nefastas algunas veces) en la vida de los sujetos. Estamos tan inmersos en “mundo de los adultos” y tan seguros de poseer los

conocimientos y el poder necesarios, que tomamos decisiones sin tener en cuenta el querer y el sentir de los niños ni la necesidad de que ellos afronten los conflictos para crecer y adquirir habilidades necesarias para toda su vida. En palabras de Lederach (2000), “si queremos involucrarnos en un proceso educativo sobre violencia y conflictos sociales tendremos que abandonar este sistema bancario que exige un papel pasivo de los alumnos” (p.10). Entonces, el cambio de jornada simplemente no es una solución.

Luz Mery agregó:

—En ocasiones, el conflicto posee como causa una comunicación deficiente, que podría ser resuelta a través de la mediación, como lo diría Vinyamata (2003), donde los problemas se derivan de una simple reclamación mal atendida. La profesora en ningún momento trató la situación directamente con las niñas, ni dialogó oportunamente sobre el hecho.

—Y eso que todo el tiempo hablamos de diálogo —dijo Sandra—. Pero ¿de qué sirve tener este discurso, si en el día a día no lo aplicamos?

—Por último, quisiera destacar un relato que me pareció preocupante —dijo Jenny, visiblemente afectada— y comenzó a leer:

Una vez en el colegio María Cano fui a recoger a mi hija al colegio y ví a una niña llamado Lorena sentada solo afuera del colegio llorando, yo me acerque y le pregunte qué le sucedia, me contó que ya estaba aburrida de que en el colegio le llamaran gorda, me dijo que siempre hablaba y le contaba a la mamá, pero que ella lo único que le decía era que le dijera a la profesora... paso algún tiempo y no la volví a ver (...) un día fui a preguntarla al curso y una amiga me dijo que no había vuelto, le pregunté que si ella sabía dónde vivía Lorena y me llevó a la casa, dónde hable con la mamá y ella no sabía nada, no estaba enterada de que no había vuelto al colegio, al otro día fuimos con la mamá y con Lorena a hablar con los compañeros y los maestros y se dieran cuenta de el error que es menospreciar a sus compañeros. (NPCV, 13)

—La mamá de la niña no estaba enterada de que su hija no había vuelto al colegio, ni la maestra tampoco había informado al respecto. Nadie estuvo ahí para orientar a la niña en la solución del conflicto. La niña decidió guardar silencio, la madre esperó que la niña le dijera a la

maestra para que solucionara y el afán académico de la maestra le impidió ver más allá de las guías y preparadores. Nadie solucionó.

Es importante que los adultos responsables de su cuidado ejerzan los roles y las funciones que les corresponden. Luz Mery recordó haber leído en la Revista Internacional Magisterio conceptos de Ormart (2012) sobre la constitución subjetiva de los niños, en la que es importante el entorno social y familiar, ya que estos favorecen o no su desarrollo. Los adultos delegan tempranamente en la institución escolar los cuidados de los niños y le piden a la institución que ponga límites.

—Y esta delegación —dijo Sandra— corresponde muchas veces a la propia imposibilidad de hacerlo de los padres.

—Parece que aún seguimos en el autismo escolar (no se oyen, no se escuchan, no dialogan) —dijo Sandra—. Cada uno vive sus propios afanes, no se preocupa por el otro. El gran trabajo de la escuela, hoy en día, es precisamente propiciar un diálogo constante donde puedan participar todos los sujetos pedagógicos y, como dice Chaux (2012), hay que brindar apoyo en temas socioemocionales a padres y madres de familia y ofrecer formación a todos los docentes; esto seguramente será un beneficio para la sociedad.

Pretenden que los profesores tapemos los “huecos” que no llenan en el hogar...



Figura 10. La culpa es de los padres

—Es interesante ampliar la mirada que frente a la convivencia escolar tienen los demás sujetos pedagógicos —dijo Luz Mery—. Por ello vamos a reflexionar acerca de las concepciones que predominan entre los maestros mariacanistas. Esta narración me llamó mucho la atención — y se dispuso a leer:

(...) se debe cambiar es en el hogar inculcando los valores básicos que son los que van a poner en práctica en el Colegio, en la calle y donde se encuentren. Uno de los tantos casos es de un estudiante que llega al grado quinto retirado de un Colegio muy vecino, tiene 12 años pasados, todos los días que asistía al Colegio presentaba conflictos tanto físicos como verbales a compañeros y algunos docentes que le dictaban clase.

Se empezó a indagar por la situación del estudiante porque su asistencia no era frecuente y cuando asistía presentaba muchos problemas convivenciales por lo tanto se citó en repetidas ocasiones al acudiente y no asistía, se envió a orientación y a coordinación para citaciones respectivas (...) Desde orientación, coordinación y el docente director de grupo se empezó a dialogar con el estudiante y el acudiente para buscar mejorar su convivencia y su rendimiento académico porque era bajo debido a que no asistía casi y cuando lo hacía venía a otras cosas, la tía pocas veces asistió porque decía que si no trabajaba con que los alimentaba y pues tenía ya muchos conflictos con el esposo por esta situación, que le ayudáramos a conseguir un internado para meterlos a todos. Después de charlas de uno y el otro y compromisos se logró muy poco porque se retiró de la institución y no se supo más de él. (NDFD, 2)

—De esta narración quiero resaltar algunos aspectos —expresó Sandra—. Se evidencia, por una parte, el interés del docente por cooperar frente ante una situación compleja vivida por uno de sus estudiantes. Este maestro inquieto, al observar comportamientos inadecuados como agresión verbal, física, inasistencia a la institución y bajo rendimiento académico, decidió remitir el caso a la Psicorientación y a la Coordinación, para que estas dependencias analizaran y resolvieran el caso. A pesar de su deseo de colaboración, se hizo evidente la falta de autonomía y herramientas para abordar directamente la situación. Por otra parte, es importante resaltar que el profesor no tenía claridad sobre el concepto de conflicto, pues se puede interpretar que la expresión “todos los días que asistía al Colegio presentaba conflictos tanto físicos como verbales

a compañeros y algunos docentes que le dictaban clase” (NDFD, 2) se refiere a agresiones. Esto nos hace pensar que no hay claridad conceptual en los términos relacionados con la convivencia escolar ni, menos aún, maestros formados para responder oportuna y adecuadamente ante las necesidades del contexto.

—En la narración NDFD 2, el profesor manifestó argumentos sólidos sobre la responsabilidad de la familia en el proceso de formación de los hijos, descargando la responsabilidad del mal comportamiento en la falta de valores inculcados en el hogar —puntualizó Jenny.

—No se trata de encontrar culpables, sino, por el contrario, de que cada quien asuma con entrega y responsabilidad su parte en la formación integral de los estudiantes —agregó Luz Mery.

—Quiero detenerme un poco en el segundo relato NDFD 7 —acotó Luz Mery—.

(...) la niña cursaba tercero primaria pero no sabía leer ni escribir por lo tanto, tenía muchos problemas en el aula de clase con los compañeros porque se burlaban de ella; incluso la niña me manifestaba que en la casa la mamá y los hermanos le decían que ella era una bruta.

(...) Como fue abordado: Como primera medida se hablo con la mamá, la cual nunca acepto el problema de la niña y aducía que la niña en la casa si hacia los trabajos a la perfección.

Después de hablar con la niña le propuse que se quedara a la hora del descanso y trabajábamos juntas, compromiso que la niña acepto. De ahí en adelante consciente de la necesidad de la niña, inicié una labor de aprestamiento y de preescritura para inducirla al universo de las vocales y las consonantes, poco a poco se fue observando el avance en el aprendizaje de las vocales. (MDFD, 7)

—Me llama la atención el papel asumido por la maestra, quien logró detectar a tiempo una dificultad en su estudiante y buscó el apoyo en la familia para emprender acciones tendientes a su superar la situación, pero recibió todo lo contrario: la negación rotunda por parte de la mamá de la estudiante, quien se negó a aceptar la necesidades de su hija y, lejos de cooperar,

culpabilizó a la escuela del proceso, pues agregó: “la niña en la casa sí hacía los trabajos a la perfección” —dijo Luz Mery.

—Quiero resaltar—dijo Sandra— que, a pesar de la buena intención de la maestra, ella descuidó algunos aspectos relevantes, como la integración de la estudiante al grupo, ya que la niña fue rechazada por sus compañeros y, en este sentido, se debieron implementar acciones con el resto de los estudiantes.

Las investigadoras hicieron una pausa. En sus rostros se evidenciaba la desazón producida por algunos de los relatos, que las hacían evocar incluso situaciones vividas en su cotidianidad y reflexionar sobre el actuar de padres y maestros en la formación de niños y niñas.

—¡Esto parece un juego de pimpón! —dijo Jenny con desaliento—. Tanto padres como maestros nos pasamos la pelota de la responsabilidad en la educación de niños y niñas. A veces parece que fuera una competencia por ver quién sale mejor librado de todo este embrollo. Incluso, las políticas públicas, la falta de empleo, la escasez de dinero y los problemas personales son elementos que salen a relucir como excusas a la hora de buscar los responsables de la situación actual de nuestra sociedad. Si nos ha de preocupar la convivencia en las escuelas es porque sabemos que muchas de las formas de actuar que se gestan en su interior son las que los estudiantes replicarán en la vida adulta como ciudadanos de este país.

—La narración NDFD 8 es desgarradora y, a la vez, nos permite entrever dos elementos interesantes para nuestro estudio —interpeló Sandra— y se dispuso a leerlo a sus compañeras para explicarles:

Al hablar de convivencia escolar en estos momentos se nos ha convertido en un conflicto, cada día me pregunto ¿dónde están los papás de los niños? que fruto se va a cosechar? con este tipo de formación desde los hogares y luego el colegio se convierte en el único responsable de lo malo que pasa con los niños . a diario atiendo una clase de padres despreocupados , irresponsables , irrespetuosos . Resentidos (...)

Una profesora cita supuesta mente a la mamá para darle quejas del comportamiento del niño , cuando llega en un estado de esquizofrenia con una tabla llena de puntillas a golpear al niño entonces la profe trata de esconder el niño y me pasa a la supuesta mamá (...)

Junto con la orientadora comenzamos a pedir ayuda al ICBF Y comisarias sin encontrar respuesta alguna , mientras tanto tratar de hacer entrar en razón a la señora que los llevara y que no los castigara valiendo nos de mil razones porque ya eran las 9 de la noche y no sabíamos que hacer . y así fue , transcurrieron aproximadamente como 3 o 4 meses con ayuda de las profes hasta que se llego al convencimiento que los entregara al ICBF (...). (NDFD, 8)

Sandra continuó:

—En primer lugar, se hace manifiesto que, para la escuela, el deber de los padres de familia en la formación de sus hijos está siendo evadido o asumido con poca responsabilidad. Eso es evidente en las expresiones “cada día me pregunto dónde están los papás de los niños, qué fruto se va a cosechar con este tipo de formación desde los hogares...” (NDFD, 8) y “a diario atiendo una clase de padres despreocupados, irresponsables, irrespetuosos, resentidos” (NDFD, 8). Sin embargo, ella se refirió a una responsabilidad compartida porque también se cuestionó sobre el papel de maestros y directivos, no solo en los procesos de instrucción, sino en la formación en valores de los estudiantes.

—En segundo lugar, se puede vislumbrar que para ella la convivencia escolar tiene una connotación problemática: “Al hablar de convivencia escolar en estos momentos se nos ha convertido en un conflicto” (NDFD, 8). Además, al parecer, entiende el conflicto como algo negativo —aseguró Luz Mery.

—De todos los relatos de los maestros podemos concluir que hay una relación familia-escuela que no se puede desligar —afirmó Sandra—. No se trata de señalar culpables, sino de mirar cuál es el papel de cada una en esa unión.

—Luz Mery reflexionó y expresó una cita sobre el artículo *La relación familia y escuela*, de la psicóloga Leonor Isaza (2012): “El interés común de la familia y la escuela es el desarrollo de los niños y adolescentes. Y hablamos de desarrollo de manera expresa porque, si bien, en la escuela el aprendizaje pareciera ser el asunto más importante, mientras en la familia lo son el afecto y la socialización, ambos le apuntan a ese proceso complejo y dinámico de crecimiento” (p.26). Entendemos, entonces, que el desarrollo de los niños y adolescentes es integral.

—Es importante tanto el desarrollo social y afectivo, como el intelecto. Puntualizaron las investigadoras.

Convivencia no es disciplina

Dando continuidad al análisis de información recopilada, las investigadoras se dispusieron a analizar las anotaciones que contenían los formatos observadores de los estudiantes con el fin de extraer las comprensiones que se vislumbraban sobre la convivencia escolar.

—Esta es una ardua labor —expresó Jenny y, sin más preámbulo, se dispuso a leer en voz alta: “De nuevo tuvo un ataque de histeria y agredió físicamente a la niña de servicio social. Se remitió a coordinación y orientación. Se le suspende por dos días asignándole trabajo en casa” (NOE, 11); “Constante indisciplina, no respeta a sus compañeros. Su uniforme no está bien organizado” (NOE, 18); “Llamado de atención en educación física, suspendido 3 clases” (NOE, 19); “Le lanzó piedras a un compañero del salón porque él la molestó. Se habló en coordinación, se le deja 3 días sin descanso. Cuando tenga algún problema debe informar a un docente, no solucionarlos a golpes” (NOE, 12).

Después de leer detenidamente las observaciones realizadas por los docentes, se hizo una pausa prolongada y cada una de las investigadoras se detuvo a reflexionar sobre un aspecto que hubiera logrado captar su atención.

Luz Mery entendía el formato observador del estudiante como herramienta pedagógica que develaba acciones, prácticas escriturales y concepciones que permitían dar cuenta de las aproximaciones a los conceptos de disciplina, norma y convivencia, entre otras posibles lecturas.

Jenny añadió:

—Podemos analizar el observador de los estudiantes, desde el desarrollo teórico expuesto en el texto de Foucault (1976) *Vigilar y castigar*. Este libro presenta un análisis genealógico e histórico de las formas actuales de ejercer el control, el castigo y la sanción, tanto en las instituciones carcelarias como en las educativas, que guardan una estrecha relación desde su génesis histórica. Las estrategias actuales convierten a los sujetos en seres dóciles para el funcionamiento del poder. Por ello, padres de familia y docentes utilizan métodos pedagógicos

centrados en la disciplina, es decir, se orientan más a enseñar a obedecer que a ayudar a reflexionar. Por ello es usual que tanto la familia como la escuela privilegien la censura, la prohibición y el castigo como eje fundamental en la educación.

—Me llama la atención —dijo Sandra— que la mayoría de las observaciones registradas en el observador evidencian un discurso fundamentado en la disciplina, mientras la acción pedagógica queda simplemente enunciada sin ser profundizada, pues no se demuestran las acciones tendientes a intervenir la situación, ni los avances de cada caso. Se limitan a resaltar comportamientos y actitudes negativas de los estudiantes. Es más, los registros de los observadores no evidencian reflexiones ni diálogos para llevar al estudiante a comprender la importancia y repercusión de sus acciones ni los valores en proceso de formación.

Luz Mery agregó:

—Los observadores son asumidos por los docentes como formatos dispuestos para realizar anotaciones que evidencien comportamientos en los estudiantes, donde tanto el educador como el estudiante firman a manera de constancia y, en ocasiones, a manera de negación o aceptación, según sea el caso, y, cuando se requiere, es firmado por el acudiente.

Sandra resaltó:

—Me llama la atención esta anotación de la NOE 11: “De nuevo tuvo un ataque de histeria y agredió físicamente a la niña de servicio social. Se remitió a coordinación y orientación. Se le suspende por dos días asignándole trabajo en casa”. Ante esta situación, en la que los directivos docentes deciden sancionar, es importante que se diferencie entre un castigo y una acción que tiene una finalidad educativa, pues en este caso la sanción es una medida disciplinaria, con la creencia de que el castigo es ejemplificador.

En ese momento, Jenny recordó algunas líneas del texto de Foucault (1976):

—“Es feo ser digno de castigo, pero poco glorioso castigar” (p.17). En esta afirmación el autor muestra cómo el cuerpo se convierte en un objeto de intervención. Sin recurrir a un castigo violento se busca la docilidad a través de dispositivos de sumisión.

Tras el proceso de reflexión, y retomando las expresiones de los relatos NOE 13 (“Indisciplina en clase, lanzó colores por la ventana”) y NOE 18 (“...no respeta a sus compañeros. Su uniforme no está bien organizado”), las investigadoras evidenciaron comprensiones de disciplina en los docentes, rastreadas en aspectos como puntualidad, porte del uniforme, asistencia y silencio. En varias observaciones se encontró que la indisciplina se asocia a interrupciones, manifestadas en charlas durante las clases, y puede verse que el docente exige disciplina desde la autoridad, desde la obediencia.

CAPÍTULO IV: ENTRE SUEÑOS Y SONRISAS



Figura 11. Esquema Entre sueños y sonrisas

El 20 de mayo, el ambiente en los hogares de las investigadoras no era el habitual. En casa de Luz Mery se sentía la nostalgia por la separación durante cuatro días de su hija. A pesar de confiar plenamente en que su esposo y su hermana la cuidarían como era debido, no dejaba de angustiarse el hecho de dejar a su “chiquis”.

En Madelena, Sandra se levantó muy temprano para ultimar detalles y poder despedirse de Juanito con un fuerte y caluroso abrazo, pero el tiempo, siempre efímero, no alcanzó para nada y tuvo que salir corriendo y tomar un taxi para no llegar tarde.

En casa de Jenny, sus perros presentían algo al ver a su mamá alistar maletas. Ese día, Hugo resolvió acompañarla a la estación Nariño de Transmilenio en compañía de Ché, su hijo adorado,

su cielo. En el camino cruzaron solo algunas palabras y el frío beso de despedida dejó ver la tristeza que le embargaba.

La llegada a Perú fue un poco difícil. El desconocimiento de la moneda que se maneja para poder comprar algo de comer les complicó un poco la noche, una noche fría y muy sola en un país donde no se conocía a nadie. Les tocó caminar aproximadamente diez cuadras para llegar al parque Kennedy, donde el dependiente del hotel les había dicho que se ubicaban individuos con chalecos azules, quienes cambiaban pesos en soles.

Después de esta encrucijada, decidieron aventurarse a entrar a un local de comidas rápidas para poder saciar el hambre y la sed, para luego regresar al hotel a descansar y esperar con ansias el día siguiente, cuando empezaría su aprendizaje en el VI Congreso Mundial sobre Violencia en las Escuelas y Políticas Públicas.



Figura 12. Entre sueños y sonrisas

Semanas después, las investigadoras decidieron reunirse nuevamente para sacar conclusiones de las ponencias que escucharon de los expertos que participaron del Congreso y de la entrevista que le hicieron al doctor Chaux.

—Tenemos que crear una pedagogía que permita *aprender juntos* —dijo Luz Mery, haciendo alusión a una frase expresada por la doctora Rosario Ortega (2015) durante el Congreso—. Se debe propiciar que cada uno de los espacios de la escuela, como el aula, el patio, los pasillos y la salida del colegio, donde los niños y las niñas viven su día a día en acciones

concretas, esté encaminado a un desarrollo seguro de procesos, que permita mejorar las relaciones entre los sujetos.

—Eso está complicado —dijo Sandra, cabizbaja.

—Entonces tenemos la tarea de hacerlo —afirmó Jenny.

—¿Es posible una pedagogía de la convivencia? —preguntó Luz Mery, mirando fijamente a sus compañeras.

—Suena interesante —dijo Jenny. Los relatos narrativos de los sujetos pedagógicos, la entrevista al Doctor Chaux y el aprendizaje adquirido en el VI Congreso Mundial sobre Violencia en las Escuelas y Políticas Públicas nos encaminan a crear algo diferente para mejorar la convivencia entre los niños y las niñas del Colegio María Cano IED y que permita involucrar a padres y maestros.

—De acuerdo —agregó Sandra.

Las vacaciones de mitad de año de las investigadoras se centraron en buscar los principios epistemológicos que les permitiera sustentar su *Pedagogía para la Convivencia*. Por ello, programaron algunas reuniones en la Biblioteca Luis Ángel Arango, encuentros por Skype con su director de tesis para despejar dudas y continuar con el riesgo de la nueva *Pedagogía*. Estas reuniones sirvieron para definir que la *Pedagogía para la Convivencia* estaba enmarcada en la Pedagogía Crítica, esa que nos invita a proporcionar a los sujetos pedagógicos las habilidades y los conocimientos necesarios para asumir la responsabilidad de participar de manera crítica, con autonomía y liderazgo, en el mundo en el que habitan.

Esto permitió retomar, como punto de referencia, la experiencia vivida en Perú y traer a colación las palabras del Ministro de Educación de ese país, el Doctor Jaime Saavedra Chanduví, cuando en la apertura del evento dijo que, en el Perú, uno de cada diez estudiantes del último año de secundaria recuerda haber sido maltratado alguna vez en su vida escolar. Las profundas y complejas causas que están detrás de la violencia jamás la justifican. Es necesario visibilizarla, reconocerla y desterrarla. Y la mejor política es la que promueve una convivencia escolar inclusiva en nuestras instituciones educativas.

Al respecto del tercer pilar de la educación de Perú, Jacques Delors (1996) señala:

La idea de convivir con las y los demás es un instrumento entre varios para compartir los prejuicios que impiden la concertación. De esta manera parecería adecuado que la educación se diera a dos niveles; en un primer nivel, en el descubrimiento gradual del otro; en un segundo, en la participación de trabajos en común, con un método de solución de conflictos presentes. (p.96)

Esto se puede analizar en concordancia con lo que plantea Ortega (2011) cuando define que la Pedagogía Crítica brinda los espacios necesarios tanto para la denuncia como para el anuncio. La primera en tanto “denuncia de las condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes (económicas, políticas, culturales, educativas y subjetivas) y de anuncio desde la posibilidad de implicarnos con el “otro”, de hacernos responsables y en esa medida comprometernos en la lucha por construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios”. (p.137).

Descubrir al otro u otra tiene una doble misión, una que es enseñar la diversidad de la especie humana, la otra contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos, ello teniendo en cuenta que el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo o una misma.

—Los niños y las niñas están en la capacidad de reconocerse como diferentes, de compartir y trabajar en equipo y, sobre todo, de ser orientados en la resolución de conflictos, haciendo uso del diálogo y el respeto al otro; pero este reconocimiento del otro debe estar enmarcado en el vínculo que existe entre igualdad y diferencia desde el entendido en que no se oponen.

—El reconocimiento del otro en la diferencia no puede dejar de lado el principio de igualdad —acotó Sandra—. En este sentido, Touraine y Khosrokhavar (2002) plantean que “si no hay un principio de igualdad, la diferencia se convierte en un conflicto entre enemigos” (p.217). Esto lo plantea en su reflexión sobre la relación entre hombre-mujer, la cual “es y debe ser reconocida hoy como una relación de igualdad entre personas diferentes” (p.218). Pero ¿Aplica esto a la relación entre estudiantes? —preguntó.

—Totalmente —afirmó Jenny—. Si promovemos el reconocimiento del otro en la diferencia, esto debe ser bajo el entendido que son iguales entre ellos en tanto los derechos. Valga recordar la premisa de la Revolución Francesa: “Todos los hombres nacen y son libres e iguales en derechos”.

—Pero, incluso —interrumpió Luz Mery—, la única forma para que la igualdad se realice es reconociendo las diferencias (Touraine y Khosrokhavar, 2002). Entonces, si promovemos el reconocimiento del otro en la diferencia, es imperativo que los estudiantes reconozcan que existe igualdad de derechos, de posibilidades y de capacidades entre ellos. Es decir, si se reconoce la diferencia sobre una base diferente a la igualdad, seguiremos con un latente riesgo de explosión de violencia.

—Entonces, el principio fundamental de la *Pedagogía para la Convivencia* debe ser *reconocer al otro* —dijo Sandra—. Este principio parte de reconocer al otro como actor humano: cuando reconozco al otro, el otro también está en la capacidad de reconocerse a mí y este reconocimiento del otro es mi propio reconocimiento.

—Desde esta perspectiva, Ortega (2011) propone la pedagogía del *Nos-Otros* que significa “asumirla como una pedagogía de la alteridad, constructora de vínculos” (p.167), y que para Cullen (2004, citado por Ortega, 2011) “no es primariamente ni contractual ni virtual, es reconocimiento mutuo de dignidades, en el cuidado del otro en su singularidad material, síquica, social y corporal” (p.117) —expresó Jenny.

—Giroux (2004) comparte con Bourdieu (1985) la necesidad de reconocer al otro como algo distinto a uno mismo. Es una empatía que se logra solo ante el otro, es una virtud que se alcanza cuando se reconoce esta diferencia, valorando y respetando al otro. En la otredad se encuentra lo que me hace falta, es donde puedo reconocer las virtudes del otro, que pueden ser mi propio aprendizaje. La otredad, entonces, es el abandono de la individualidad para reconocer lo distinto —dijo Sandra—. En 2002, Gregorio Valera, en su libro *Pedagogía de la alteridad*, afirmó que “se trata de re-pensar la pedagogía, desde la formación, la alteridad y el diálogo, en el lugar específico de la escuela” (p.16). Esto quiere decir que la *Pedagogía para la Convivencia* debe ser una pedagogía desde la escuela, para la escuela y fuera de ella también, donde se evidencie la intersubjetividad, para hablarnos y escucharnos unos a otros, para discutir y ser comprendidos.

—Esto exige que la escuela abra espacios de participación, más allá de los determinados por el gobierno escolar. Esto, porque la escuela parece superarlos; es decir, la escuela vivida y experimentada, la escuela subjetivizada, trasciende las formalidades dadas por el sistema educativo. Estos espacios de construcción deben desbordarse hacia la toma de decisiones por parte de los sujetos pedagógicos frente a su ser y hacer en la escuela, bajo el entendido de que esta un gran territorio para la convivencia —interpeló Luz Mery—. Freire (2009) reconoce que “es decidiendo como se aprende a decidir” (p.106), dentro del campo de la libertad y la autonomía. Esto indica que una de las primeras tareas de la *Pedagogía de la Convivencia* es promover la autonomía.

—Cabe entonces enunciar que un segundo principio de la *Pedagogía de la Convivencia* debe ser *la autonomía* —dijo Sandra — Este principio, basado en la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire (2009), está fundado en la ética y el respeto a la dignidad.

— Esta pedagogía debe romper con el autoritarismo al que se ven sometidos los niños en las escuelas, porque la autonomía de los niños y las niñas les permitirá la participación en todos los procesos educativos de la escuela. Trabajar para lograr autonomía en nuestros niños demanda un ejercicio permanente. Freire (2009) en *Pedagogía de la autonomía* decía que “es en la convivencia amorosa con sus alumnos y en la postura curiosa y abierta como asume y como, al mismo tiempo, los desafía que se asuman como sujetos socio históricos- culturales” (p.60). Esto implica romper con concepciones —expresó Jenny.

—Esa es la idea —dijo Luz Mery—: romper las concepciones de ese adoctrinamiento del sujeto que está en la escuela, ese pensar que los maestros son los dueños del conocimiento y, por ende, del manejo de las relaciones de los niños y las niñas. Los maestros deben manejar una relación basada en el amor y el respeto hacia sus estudiantes, donde el autoritarismo y los gritos no tengan cabida y el amor sea el dar del día a día.

—Frente a lo anterior, los docentes están llamados a querer a los estudiantes —dijo Sandra—. Deben amar sin miedo, evitando que la seriedad y el rigor se confundan con la falta de alegría y esperanza. Querer bien hace parte de los saberes que todo educador necesita para formar en la autonomía. “La práctica educativa es un ejercicio constante en favor de la producción y el desarrollo de la autonomía de educadores y educandos”, dice Freire (2009, p.139)), siendo una

práctica estrictamente humana. Por eso, el quehacer pedagógico debe estar lleno de sentimiento, de poner el alma y dejar aflorar los sueños.

—Participar es una palabra clave —dijo Luz Mery—. En la medida en que a los niños y a las niñas se les permita participar, no solo en las elecciones a Representantes Estudiantiles, sino también en las decisiones curriculares de su institución, en las formas de evaluación y en los proyectos pedagógicos, se les estará alimentando su autonomía.

—Eso solo se puede hacer si se decide *aprender juntos*, es decir, el tercer y gran principio de la *Pedagogía de la Convivencia* —repuso Jenny—. Porque esta *Pedagogía* debe hacer del aprendizaje la coordenada básica de la escuela del siglo XXI. Aprender es connatural al hombre, y quizás sea esta capacidad la que nos distingue de los otros seres vivos. Aprendemos de los otros más que de nosotros mismos y eso es posible en nuestra interacción comunicativa.

En tal sentido, Ortega (2011) afirma que:

El sujeto se entiende formado por una trama compleja de vínculos y relaciones sociales que están condicionadas histórica, espacial y culturalmente; el sujeto se constituye como tal en el proceso de interacción, entendiéndolo como un inter juego en el cual emociones, corporalidad y lenguaje configuran redes vinculares que posibilitan el encuentro entre sujeto grupo e institución, sosteniendo las tramas de lo social. (p.141).

Así, entonces, si en la interacción se constituye el sujeto, es allí mismo donde se pueden generar procesos sociales y vinculantes alrededor del aprendizaje. Para Wiersema (2000) citado por Lara (2001), “si las personas diferentes son capaces de aprender juntas en una misma clase aprenderán a ser mejores ciudadanos del mundo, ya que ese modo de aprender y trabajar enseña, no solo a interactuar con personas que piensan diferentes en un ámbito local, sino también en el global” (p.99).

—Y este aprender juntos tiene un sentido mucho más profundo: el de aprender a vivir juntos —expresó Sandra—, es decir, aceptar las diferencias de los seres humanos, vivir de verdad la diversidad que tanto profesamos, insertando en nuestra comunidad el punto de vista de otras culturas, de otras formas de pensar. Solo así podremos comprender la diversidad de los seres humanos, estimulando la sana convivencia.

—Los tres principios anteriores —*reconocimiento del otro, aprender autonomía y aprender juntos*— hacen pensar que la buena convivencia en el Colegio María Cano IED no es una utopía, sino una realidad que será visible en los próximos años —dijo Luz Mery.

—Podemos evidenciar estos tres principios en lemas que orienten a los sujetos pedagógicos de nuestra institución para que sean interiorizados y reflejados en sus relaciones cotidianas. Estos lemas son: *No le des la espalda a los conflictos* y *La solución está en ti*, apuntando al principio de autonomía; *El otro siente igual que tú* y *Somos diferentes, pero... somos iguales*, acercándonos al principio del reconocimiento del otro; y *El respeto es la clave para vivir juntos* y *Da un poco de ti para vivir juntos y en armonía*, abordando el principio de aprender a vivir juntos —finalizó Jenny.

CONCLUSIONES

Como tantas otras veces, una mañana fría de miércoles, las investigadoras se encontraban reunidas en el aula múltiple de su lugar de trabajo, esta vez dispuestas a establecer las conclusiones de la experiencia investigativa a la que dedicaron tiempo y esfuerzo durante dos años. Se vivía un ambiente de alegría, pues estaban a punto de alcanzar una meta profesional y personal que había dejado en ellas una huella imborrable. Era un paso en su experiencia investigativa y una oportunidad para aportar a su comunidad en el campo de la convivencia escolar, el cual resultaba de gran importancia por su impacto en la formación de futuros ciudadanos.

—¡Podemos comenzar recordando nuestros objetivos específicos! —dijo Luz Mery, con entusiasmo—. Estos marcaron el camino que recorrimos en el proceso investigativo y sería interesante partir de ellos para construir las conclusiones de nuestro trabajo.

—¡Listo! —dijo Sandra—. En los relatos encontramos que las situaciones más comunes que influyen en la convivencia entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED son los conflictos, las agresiones y el reconocimiento del otro.

—Los conflictos son comunes en cualquier relación entre seres humanos. Con esto confirmamos lo que plantea Chauv (2012): “Al vivir en sociedad necesariamente tendremos diferencias y conflictos, que lo importante es saber manejarlos de maneras constructivas, evitando el daño, el maltrato y los abusos de poder” (p.68). Esto se evidenció en los relatos de los sujetos pedagógicos que plantearon el conflicto como algo cotidiano, pero, a su vez, lo comprenden como negativo —dijo Jenny.

Sandra interrumpió:

—Los docentes y padres de familia nos hemos encargado de formar a los chicos desde una visión negativa del conflicto porque les “vendemos” una idea equivocada de la convivencia, en la que todo se mueve entre la cordialidad y la paz y no hay cabida para la diferencia de opiniones ni para la discordia. Esto, a su vez, hace parte de nuestro capital social, como lo diría Bordieu (2000), pues es algo que se ha transmitido de generación en generación y, a pesar de tener

alternativas diferentes en la concepción del conflicto, gracias a la formación académica, a los modelos de enseñanza y a los procesos de lectura personal, donde este se puede asumir como oportunidad de crecimiento y transformación, seguimos replicando los modelos con los que fuimos formados, transformando únicamente el discurso.

—En este sentido, si se asume el conflicto como algo negativo, la forma de abordarlo estará en la misma línea. Por lo tanto, se presentarán manifestaciones de agresión tanto física como verbal, como expresa Ortega (2000): “El conflicto, como una situación de confrontación entre dos protagonistas, puede cursar con agresividad, cuando fallan en alguna medida, los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse al mismo” (p.41) —replicó Luz Mery.

—En las narraciones pudimos observar que existen abundantes casos de agresión, desencadenados por un mal manejo del conflicto. Por lo general, se encontró que los conflictos resultan de una lucha de intereses, producto del egocentrismo propio de las edades de los estudiantes de primaria. En la medida en que cada uno defiende su propio punto de vista, se empiezan a presentar las agresiones verbales, que, en la mayoría de casos, llevan a la agresión física, ratificando lo planteado por Ortega (2000): “La agresividad se activa cuando el ser humano se enfrenta a un conflicto, especialmente si este se le plantea como una lucha de intereses. El dominio de uno mismo y la tarea de contener y controlar la agresividad del otro en situaciones de conflicto, es un proceso que se aprende” (p.41) —expresó Jenny.

Hubo una pausa prolongada, durante la que cada una reflexionó acerca del papel que asumen los docentes frente al manejo del conflicto, a partir de los relatos recopilados. Sandra apuntó:

—A pesar de que la mayoría de los docentes tienen un discurso “innovador” acerca del manejo del conflicto, sus prácticas son igual de tradicionales a las de aquellos que tienen un discurso tradicional al respecto. Esto se evidencia tanto en los relatos vía Facebook como en las anotaciones en el observador, donde se nota que se le da mayor relevancia al problema y no a las acciones democráticas que permitan la reflexión de los sujetos implicados para poder solucionarlo.

—Además —agregó Jenny—, se puede inferir que esta forma de actuar de los docentes se debe a la falta de interés (en algunos casos) y a la escasa formación en este tema. Por eso, al no

saber cómo abordar estas situaciones, resultan delegándolas en otros, ya sean orientadores, coordinadores o padres de familia, o sencillamente lo resuelven desde la autoridad, es decir, imponen castigos y sanciones que no solucionan el problema pero que intimidan a los estudiantes y por algún tiempo no se vuelven a presentar.

—Acá podemos recordar a Foucault (1976), quien afirma que tanto las instituciones educativas como las cárceles se centran en modelar sujetos dóciles, obedientes y disciplinados mediante la educación del cuerpo y la imposición de castigos...

—*Vigilar y castigar* —expresó Luz Mery.

—Por otra parte, encontramos que la mayoría de los conflictos se presenta cuando los adultos no están presentes y, asimismo, los amigos de las partes en conflicto toman partido a favor de uno de ellos, ya sea involucrándose directamente o incitando a la agresión con expresiones como “oiga, no sea boba, no se deje tratar mal de ella”. Esta situación lleva al escalonamiento del conflicto, como se puede ver en las narraciones donde algunos estudiantes de un grado agreden a los de otro y resulta involucrado todo el grado. Sin embargo, quienes se involucran en este escalonamiento no lo hacen de forma positiva, pues incitan a nuevas agresiones o simplemente actúan como espectadores, sin aportar elementos de reflexión y reconciliación —agregó Sandra.

—Al hablar de la agresión, es importante que retomemos el “ciclo de la violencia” que plantea Chauv (2012), pues al parecer hace parte de la cotidianidad en el Colegio María Cano IED. Los estudiantes replican comportamientos agresivos de los que han sido víctimas en sus casas, barrios o en su misma escuela, o que han observado en estos escenarios. Esto lo hacen, en parte, como mecanismo de defensa ante otras agresiones o por dejarse llevar de la presión social, porque tanto padres de familia como compañeros (en algunos casos) inducen a responder de la misma manera, a no dejarse... —añadió Jenny.

—El reconocimiento del otro es también un tema importante en la convivencia entre nuestros estudiantes —planteó Luz Mery—. En un porcentaje considerable de los relatos encontramos que después de un episodio de conflicto o agresión, los niños terminaban ofreciendo disculpas y reconciliándose con su oponente. Además, en casos donde resultó

lesionado algún compañero, los mismos agresores intentaron buscar ayuda o brindar su apoyo al afectado.

—Asimismo, en algunos casos, los estudiantes agresores mostraban sentimiento de culpabilidad en sus actitudes, lo cual los llevaba a reflexionar acerca de sus actos, porque, a pesar de que querían defender sus intereses, no buscaban llegar a afectar ni física, ni emocionalmente al otro —dijo Sandra—. Esto puede ser interpretado según Ortega (2010) “como lo propone Freire (1982), desde el reconocimiento del otro y de sí en el otro como decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto los hombres no se humanizan, sino humanizando el mundo” (p.33). Al permitirse la reflexión de sus actos, los estudiantes están reconociendo al otro y a sí mismos en el otro, generando una alternativa positiva ante el conflicto y llegando a un crecimiento personal.

—Sin embargo, este reconocimiento del otro en algunos relatos resulta superficial, pues responde a un requerimiento social de “ofrecer disculpas” y no se presenta como un legítimo acto de reflexividad y arrepentimiento —expresó Jenny—. Al respecto, Ortega (2010) plantea: “habitamos espacios donde la significación del “otro” se reconoce en expresiones de hostilidad, indiferencia, explotación, desprecio... Conformamos comunidades filiales en las que nadie tiene autoridad, porque reina el imperio de la impotencia - la autoridad por sí sola no garantiza la acción educativa, sino en nombre de qué se ejerce y en quién actúa” (p.132). Es por esto, que ni docentes ni padres de familia se pueden limitar a la imposición de la autoridad, donde la solución a un conflicto sea ofrecer disculpas, pues no se genera ningún tipo de reflexión ni reconocimiento del otro con esta acción.

Las investigadoras hicieron una pausa mientras disfrutaban de un delicioso helado de fresa. Entre tanto, revisaron el mapa conceptual del tercer capítulo para hacerse a una idea de cómo concluir lo que respectaba a las comprensiones que tenían los sujetos pedagógicos sobre la convivencia entre estudiantes.

—Es evidente, en la mayoría de relatos de los sujetos pedagógicos, que la convivencia escolar se confunde fácilmente con la disciplina —dijo Sandra—. Los docentes asumen que existen problemas de convivencia cuando los estudiantes no están sentados, callados, no portan el uniforme según las normas del manual de convivencia, consumen alimentos en clase o tienen

conflictos con sus compañeros. Se desconoce el conflicto como algo inherente a la convivencia entre sujetos y se asume como negativo. Es por este desconocimiento que las situaciones son abordadas desde la autoridad y no se generan cambios significativos. Aquí se evidencia la falta de autonomía, la cual se traduce en delegar en “otros” (padres de familia o directivos) la solución de los conflictos. Por esta razón, se toman medidas sancionatorias y no formativas ante los conflictos.

—Por su parte, los estudiantes entienden la convivencia escolar como la interrelación armónica entre los miembros de una comunidad y, al igual que los docentes, asumen el conflicto como algo negativo (que se debe evitar). Cuando este se presenta, responden generalmente con agresiones verbales y/o físicas, que en parte han sido legitimadas en la cultura, pues, en los contextos donde se desenvuelven cotidianamente, los adultos solucionan sus conflictos acudiendo a las agresiones —añadió Luz Mery.

—Los cambios de discurso que se han venido implementando, no solo en las escuelas, sino en los hogares y en la sociedad en general, hacen que las palabras *diálogo*, *tolerancia*, *solidaridad*, etc. hagan eco en los estudiantes y sean utilizadas también en su discurso de cómo solucionar un conflicto. Sin embargo, como este discurso muy pocas veces viene acompañado de acciones concretas que lo sustenten, terminan replicándose las reacciones que observan, o de las que han sido víctimas, a las cuales se han acostumbrado —agregó Jenny.

—También podemos observar que los estudiantes han naturalizado el castigo como alternativa de solución a los conflictos, pues, como no poseen herramientas suficientes para afrontarlo de otra manera, acuden a la autoridad de alguien con mayor jerarquía para que imponga sanciones y repare de alguna manera a la parte que se considera agredida, muchas veces acudiendo al escarnio público —apuntó Sandra.

—Pero creo que en todo esto encontramos una luz en el camino —dijo Luz Mery—. Hay un pequeño grupo de nuestros estudiantes que comienza a trascender en la comprensión del conflicto y sus acciones frente al mismo. Esta comprensión está mediada por el reconocimiento del otro como sujeto que tiene los mismos derechos y deberes que ellos y, por tanto, asumen que las relaciones deben estar enmarcadas en el respeto y aprovechan estas situaciones para fortalecer las relaciones con sus compañeros y para su crecimiento personal.

La campana de entrada interrumpió el diálogo que se venía adelantando. Las conclusiones correspondientes a las características de la convivencia entre estudiantes tendrían que esperar a una nueva jornada de trabajo, pues el deber llamaba y Sandra, Luz Mery y Jenny debían asumir su rol de docentes de acompañamiento, que les correspondía esa semana. Se dispondrían cada una en un punto para recibir a los estudiantes de la jornada tarde y comenzar las clases.

Al día siguiente, la reunión se realizó en el aula de tecnología, que los compañeros de la mañana no estaban utilizando, y que contaba con condiciones adecuadas para el diálogo y la reflexión en torno a las características de la convivencia entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED.

Sandra comenzó la discusión:

—Las situaciones más comunes en la convivencia entre nuestros estudiantes, y las concepciones que al respecto tienen los sujetos pedagógicos, nos dieron un panorama de cuáles son las características de la convivencia entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED: *El conflicto circunstancial*, *La agresión como respuesta negativa al conflicto entre estudiantes*, *La carencia de autonomía como elemento entorpecedor en la resolución de conflictos* y *El reconocimiento sanador del otro como principio en las relaciones entre pares* identifican a nuestros chicos.

—Hablamos de *El conflicto circunstancial* para referirnos a aquellas situaciones que suceden sin premeditación alguna, donde los sujetos que se ven involucrados actúan sin querer hacer daño al otro —dijo Jenny.

—Por otra parte, las situaciones de choque entre dos o más sujetos que no se abordan asertivamente generan *La agresión como respuesta negativa al conflicto entre estudiantes*; esta agresión puede ser física o verbal —expresó Sandra.

—Además, encontramos que los sujetos pedagógicos desconocen herramientas asertivas para manejar los conflictos y sus consecuencias. Por lo tanto, buscan a otros para delegar la resolución de los mismos, es decir, se presenta *La carencia de autonomía como elemento entorpecedor en la resolución de conflictos*, porque no se proponen alternativas de solución y reflexión, sino se deja en manos de terceros —agregó Luz Mery.

—Por último, se resalta *El reconocimiento sanador del otro como principio en las relaciones entre pares*, pues se presenta como una opción positiva ante el conflicto, que permite la reflexividad, la transformación y el crecimiento personal —acotó Jenny.

—¡No debemos olvidar nuestra propuesta pedagógica! —expresó Luz Mery—. La *Pedagogía para la Convivencia* se constituye en uno de nuestros principales aportes, no solo a nuestra institución, sino al campo educativo en general, pues los principios en los cuales se sustenta —*autonomía, reconocimiento del otro y aprender a vivir juntos*—, contribuyen a la transformación positiva de la convivencia y a la formación de ciudadanos asertivos en sus interacciones sociales y en la solución de conflictos.

En este punto, el equipo investigador ahondó en los aportes de la investigación a las Ciencias de la Educación. En cuanto a la Antropología Pedagógica, el aporte se centra en una mirada reflexiva de la convivencia entre los estudiantes de primaria del Colegio María Cano IED, dándole relevancia a las voces de los sujetos pedagógicos, para así poder comprenderla y, a partir de ellos, generar una propuesta pedagógica para el manejo asertivo de la misma, que tenga en cuenta las necesidades, los intereses y la participación de la comunidad educativa.

Por otra parte, el aporte a la Psicología es la comprensión de los comportamientos de los estudiantes en esta etapa de desarrollo, sus causas y las posibles acciones para transformarlos. En cuanto a la Sociología, analiza la convivencia escolar como un fenómeno social que trasciende las barreras de la escuela, en la medida en que las herramientas adquiridas en ella son vivenciadas en sus relaciones sociales en todos los contextos y, asimismo, el contexto escolar se ve afectado por las dinámicas sociales (familia, barrio, redes) y, a su vez, genera los espacios de reflexión pertinentes.

Aportes a la Secretaría de Educación

El desarrollo de esta investigación aportó a las políticas educativas, ya que asumió una postura crítica ante las mismas e intentó contextualizarlas en la cotidianidad de la escuela, brindando herramientas para apropiarlas. Es decir, se hizo manifiesto que los docentes del Colegio María Cano IED, así como los docentes del Sistema Educativo Público en general, están obligados a responder a unas políticas educativas que desconocen, bien sea por falta de interés o

por falta de difusión por parte de la Secretaría de Educación. Por lo tanto, se hace necesario que los docentes participen en la construcción de estas políticas, aprovechando los espacios dispuestos por el gobierno para tal fin, además de conocerlas e interiorizarlas para poder contextualizarlas en su contexto particular. Además, en el desarrollo particular del presente estudio, se tuvieron en cuenta algunas políticas y proyectos como la Ley 1620, la estrategia RIO (Respuesta Integral de Orientación Escolar) y el PECC (Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia), especialmente, en el planteamiento de la propuesta pedagógica.

Por otro lado, el uso de los relatos narrativos de los sujetos pedagógicos brindó una mirada de la convivencia entre estudiantes desde las entrañas de la realidad que estos viven, lo cual se aleja de la óptica adultocéntrica que generalmente predomina en este tipo de investigaciones. Esto, con el fin de comprender ampliamente las causas de las situaciones manifiestas, las consecuencias y las acciones necesarias para su transformación, las cuales se materializan en la *Pedagogía para la Convivencia*, que, a pesar de nacer en el contexto particular del Colegio María Cano IED, puede ser replicada en otras instituciones a nivel distrital e incluso nacional. Esta propuesta se cimienta en los principios de *reconocimiento del otro, autonomía y aprender a vivir juntos*, que responden a las necesidades de este contexto específico y se constituyen como principios universales en las relaciones interpersonales, pues no desconocen la naturaleza de las mismas.

Finalmente, esta investigación se convierte en un punto de partida para nuevas investigaciones en torno a la convivencia escolar, porque se centró en la relación entre estudiantes, lo cual abre las puertas al estudio de las potenciales relaciones de poder docente-estudiante, padre de familia-estudiante y docente-padre de familia, para ampliar la comprensión de la misma y la construcción de herramientas asertivas para su transformación.

LISTA DE REFERENCIAS

Abella, D. (2010). *La dinámica de la convivencia en el contexto educativo: un estudio etnográfico en el Colegio La Merced, IED*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Amaya, D. y Devia, G. (2013). *Prácticas pedagógicas para la convivencia escolar desde la educación física y la educación artística*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Arias, B.; Forero, M.; Pacheco, J.; Piñeros, C. y Robayo, N.; Rodríguez, G.; Rojas, B. y Urrego, J. (2009). *Sistematización de buenas prácticas de convivencia escolar y apropiación contextualizada en los colegios de excelencia Orlando Higuera Rojas, Gustavo Rojas Pinilla y José Celestino Mutis*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Benedetti, M. (2015) *Quemar las naves*. Recuperado de <http://fannyjemwong.es.tl/Quemar-las-Naves-por-Mario-Benedetti.htm>.

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2009). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. México: La Muralla.

Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.

Cobos, F. *Janus Malherido. Ser adolescente en Colombia*. En CAJIAO, F. (Director) *Proyecto Atlántida. Estudio sobre la adolescente escolar en Colombia*. p. 448.

Constitución Política de Colombia. (1991). Asamblea Nacional Constituyente. Bogotá, Colombia.

Decreto Reglamentario 1965 de 2013. Diario Oficial. Bogotá. 11 de septiembre de 2013.

Decreto 1278 de 2002. Diario Oficial. Bogotá. Junio 19 de 2002.

Decreto 2277 de 1979. Diario Oficial. Bogotá. 14 de septiembre de 1979.

Delgado, A. y Barón, E. (2012). *La convivencia en la escuela, manejo del conflicto de los jóvenes con edades entre los 12 y 15 años*. Ibagué: Universidad del Tolima.

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO*. Madrid: Santillana UNESCO. pp 91-103. Recuperado de <http://boom.uib.cat/pdf>

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Escolares resuelven los conflictos violentamente. (2013, 31 de octubre). Diario El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13151698>

Fernández, M. (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflictos, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz

Garzón, J. (2012, 13 de agosto). *Somos astutísimos y otras 19 frases de Jaime Garzón*. Recuperado de <http://noticias.terra.com.co/colombia/somos-astutisimos-y-otras-19-frases-de-jaime-garzon,aaf91d5c83129310VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Greenspan, S. y Thorndike, N. (1997) *LAS PRIMERAS EMOCIONES Las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los primeros años de vida*. Barcelona: Paidós.

García M., G. (s.f). *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*. Recuperado de: http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/ggm/algo_muy_grave_va_a_suceder.htm

Isaza, Leonor. (2012). *La Relación Familia y escuela*. Revista Internacional Magisterio, N55, pp 22- 27. Bogotá- Colombia.

Lara, S. (2001). *Una enseñanza eficaz para fomentar la cooperación*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra. Recuperado de <http://dadun.una.edu/bitstream>

Larrosa, I. (1995). *Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Alianza Editorial.

Lévinas, E. (1992). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*, traducción Daniel E. Guillot, Salamanca: Ediciones Sígueme.

Ley 1620 de 2013. Diario Oficial. Bogotá. 15 de marzo de 2013.

Maldonado, H. (2008) En Fascículo No. 11 producido por la Voz del Interior el 29 de agosto de 2009. En el marco del Curso. Educar 3.1 en convenio con la UNC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina.

Martínez, M. (2011), *Comprometidos en la convivencia, prevalencia del acoso escolar en adolescentes de San Francisco, Cundinamarca*, Bogotá: Universidad San Buenaventura.

Medina, A. (2011). *Uno no escoge lo que va a pasar mañana, vivencias y significados en torno a las competencias ciudadanas de convivencia y paz en estudiantes de séptimo grado, en la Institución Educativa Jesús Rey*. Bogotá: Universidad San Buenaventura.

Maturana, G.; Pesca, A.; Urrego, A. y Velasco, A. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá D.C.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Moreno, G. (2008) *La convivencia en la escuela: sistematización de la experiencia en la Escuela Pedagógica Experimental*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Morgade, F y Veneroni, M. (2007, 31 de agosto) *Marginalidad, Violencia y subjetividad en las instituciones escolares*. Recuperado de <http://pablosexto.blogspot.com/2007/08/marginalidad-violencia-y-subjetividad.html>

Ormart, E. (2012). *La Constitución subjetiva de los niños*. En Revista Internacional Magisterio. No. 55, marzo-abril. Bogotá.

Ortega, P. (2010). *Pedagogía crítica y alteridad: una cartografía pedagógica. Praxis y saber*. Vol 1, Primer Semestre.

Ortega, P. (2011). *Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros*. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co>

Ortega, R (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado, Libros. S.A.

Ortega, R. (2005). *La convivencia un modelo para la prevención de la violencia*. Barcelona: Paidós.

Ortega, R. (2015, 20 al 22 de mayo). *Reflexiones en el Congreso Mundial sobre Violencia en las Escuelas y Políticas Públicas*. Lima, Perú.

Ospina, A.; Poloche, M. y Rivera, C. (2009). *Estrechando fronteras en el campo de las nuevas educaciones. Recuperación y análisis crítico de experiencias significativas en el ámbito de la enseñanza – aprendizaje en el aula, relación escuela – comunidad – escuela y convivencia escolar, en el colegio Distrital Delia Zapata Olivella y la Fundación Educativa Don Bosco V*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - CINDE.

Percia, M. (31 agosto de 2008). *Marginalidad, violencia y subjetividad en las instituciones escolares*. Recuperado de Edublog del instituto de profesorado Pablo VI. <http://Pablosexto.blogspot.com.co/2007/08/marginalidad-violencia-y-subjetividad.html>

Piaget, J. (1935). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Francisco Beltrán Librería Española y Extranjera.

Preocupa violencia en las afueras de los colegios. (2014, 12 de marzo). Diario El Espectador en línea. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/preocupa-violencia-afueras-de-colegios-articulo-480516>.

Puigross, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1990.

Quintero, G y Rentería, L. (2009). *Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe Uribe de Ciudad Bolívar, Jornada Mañana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos-Tau.

Serrat, J. (1981). *Esos Locos Bajitos*.

Touraine, A y Khosrokhavar, F. (2000). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós.

Valencia, F. (2004). *Conflicto y Violencia escolar en Colombia*. Revista científica Guillermo de Ockham, vol.7, pp.29-41.

Valera G. (2002). *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*. Venezuela: Fondo Editorial Humanidades.

Vila, E. (2004). *Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad*. Athenea Digital 6, 47 – 55. Recuperado de: <http://antalaya.uab.es/athenea/num6/Vila.pdf>

Vinyamata, E. (2003). *Aprender del conflicto: Conflictología y Educación*. España: Editorial Graó.

Walkers, R. (1979). *Pink Floyd The Wall*. Harvest Records.