



**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA I.E.R. GRANADA**

**EDILMA GÓMEZ CÁRDENAS
MARTHA SOELIA ORREGO VALENCIA
VALENTINA URREA PEÑA**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES**

2020



**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA I.E.R. GRANADA**

Autoras:

**EDILMA GÓMEZ CÁRDENAS
MARTHA SOELIA ORREGO VALENCIA
VALENTINA URREA PEÑA**

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en
Educación**

Asesor:

MAURICIO OROZCO VALLEJO

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES**

2020

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZACIÓN	13
1.1.Planteamiento del problema	13
1.2 Antecedentes	16
1.3 Pregunta.....	22
1.4 Objetivos	23
1.4.1 Objetivo general	23
1.4.2 Objetivos específicos.....	23
CAPÍTULO 2. PERSPECTIVA TEÓRICA	24
2.1 Marco teórico	24
2.1.1 Violencia	24
2.1.2 Conflicto escolar	30
2.1.3 Convivencia escolar	37
2.1.4 Representaciones sociales	43
2.1.5 Literatura infantil.....	47
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	56
3.1. Enfoque de la investigación	56
3.2. Diseño metodológico.....	56
3.3. Técnicas de recolección de la información	57
3.3.1 Observación participante.....	58
3.3.2 El taller como técnica de recolección de información	59
3.4. Población.....	61
3.5. Teoría fundamentada para el análisis de la información.....	62
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	63
4.1 Violencia	64
4.2 Conflicto escolar	80

4.3 Cuidado y encuentro.....	92
4.4 Estrategias pedagógicas para fortalecer la convivencia escolar	107
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	114
CAPÍTULO 6. RECOMENDACIONES.....	117
Referencias.....	119
Anexos	125

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Representación del conflicto	31
Ilustración 2. Escalera de inferencias	33
Ilustración 3. Modos de enfocar la resolución de conflictos	37

Lista de imágenes

Imagen 1. Maltrato físico	65
Imagen 2. Violencia física.....	66
Imagen 3. Zonas de violencia.....	68
Imagen 4. La intervención de terceros	69
Imagen 5. Maltrato verbal	72
Imagen 6. Violencia emocional.....	74
Imagen 7. Violencia y amenazas	76
Imagen 8. La escuela de los niños	79
Imagen 9. Casos de conflictos	81
Imagen 10. Daño	82
Imagen 11. Espacios con los otros	83
Imagen 12. El maestro y el conflicto.....	84
Imagen 13. El valor de un docente	87
Imagen 15. Distribución de labores.....	89
Imagen 16. Falta de solución.....	90
Imagen 17. Los gritos y golpes	91
Imagen 18. Convivencia.....	93
Imagen 20. El aula de clase como lugar de encuentro	98
Imagen 21. El respeto por el otro	100
Imagen 22. Maltrato	103

Lista de gráficos

Gráfico 1. Esquema de las representaciones	46
---	----

Lista de tablas

Tabla 1.	111
-----------------------	-----

INTRODUCCIÓN

En Colombia, existen diversas tácticas para fortalecer la convivencia escolar en colegios públicos y privados. Entre las más comunes está la mediación, el diálogo, el fomento y cuidado de la comunicación, el cambio de roles y las discusiones en grupo. La investigación que sigue se suma a estas opciones porque propone a la comunidad educativa una estrategia pedagógica para mejorar el ambiente escolar de los estudiantes de quinto, cuarto y tercero de la Institución Educativa Rural Granada (I.E.R Granada), sede Cueva Santa, a través de la comprensión de lo que los niños y niñas del plantel concebían sobre la convivencia. Su nombre es *Hacia un encuentro con el otro*.

El proyecto está dividido en cuatro capítulos. El primero, llamado problematización, emplea estadísticas relacionadas con los homicidios, la violencia y el matoneo para describir la crisis que atraviesa el país y la educación en términos de conflicto escolar. También queda clara una justificación desde la importancia, la relevancia y la utilidad y unos objetivos organizados así: uno general y tres específicos. Los autores mencionados son Guerrero y Cepeda (2016), Gijón y Puig (2010), León y López (2015) y el Observatorio de Violencia y Paz (2018), entre otros.

La segunda sección se denomina perspectiva teórica y comprende unos antecedentes nacionales e internacionales. La mayoría de ellos son de origen colombiano y su vigencia es de cinco años, de 2013 al 2017; solamente se incluyó un artículo del año 2008 titulado *El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial*. En su mayoría, 16 investigaciones, son trabajos de tipo cualitativo, el resto son cuantitativos, y cinco cuentan con un enfoque mixto.

Otro elemento es el marco teórico. Los conceptos son representaciones sociales, violencia, conflicto, convivencia y literatura infantil y juvenil. Para su definición está Corsi (1999),

sociólogo argentino, Franco (1993), psicólogo, la Organización Mundial de la Salud (2015), Betes (1995), especialista en educación, Foucault (2004), filósofo, psicólogo e historiador francés, Derrida (1998), filósofo francés, Skliar (2008), investigador y escritor argentino, especialista en filosofía, pedagogía y literatura, y Moscovici (1965), académico que en los años 70 acuña la expresión representaciones sociales para referirse a las impresiones y opiniones de las personas sobre fenómenos o hechos.

El tercer apartado es la metodología. El enfoque es cualitativo, el diseño es etnográfico, como técnica para la recolección de información está el rastreo documental, la observación participante, el diario de campo y el taller en el que están contenidos la cartografía y el sociodrama. La muestra poblacional está constituida por los estudiantes de la I.E.R Granada y el análisis de la información comprende codificación abierta, axial y selectiva propuesta por Corbin y Strauss en su modelo denominado Teoría Fundamentada.

La cuarta parte son los resultados. Los más significativos son: la cancha ocupa una posición especial en los episodios de violencia y conflicto, para los niños y niñas se hace necesaria la intervención de un tercero que ayude a solucionar sus dificultades escolares y algunas situaciones relatadas y graficadas no hacen parte de la realidad de la Institución Educativa Rural Granada, sede Cueva santa, porque estas fueron narradas por los participantes para dar a conocer lo que ellos comprenden y piensan acerca de la violencia. Además, durante el trabajo con los niños y niñas se evidenciaron prácticas de cuidado con el otro que fortalecen la convivencia escolar.

Por último, están las conclusiones. La información obtenida permitió identificar las representaciones sociales alrededor de las prácticas de violencia, conflicto y convivencia de los estudiantes de la I.E.R. Granada, lo que permitió diseñar una propuesta pedagógica para futuras

intervenciones y en especial para aquellos docentes y directivos que aún no encuentran cómo disminuir el conflicto escolar y conservar la paz y la sana convivencia en sus planteles.

Justificación

A partir de la experiencia como profesionales de la educación, y la observación realizada a diferentes grupos de estudiantes, se llegó a la conclusión de que el conflicto escolar es un tema relevante para analizar. La razón: las situaciones de controversia en el aula, lo mismo en áreas de recreo y alimentación, tales como las discusiones y las agresiones físicas y verbales. Además, la falta de límites y normas sociales, que pueden ser reflejo de la dinámica familiar, el ausentismo, la deserción y, principalmente, la desmotivación o el escaso interés por aprender, merece tratarse.

Siendo esta la realidad en la Institución Educativa Rural Granada, sede Cueva Santa, la investigación a desarrollar es importante por los siguientes motivos:

- Es necesario que el docente como educador busque estrategias para comprender la conducta de los alumnos y disminuir los enfrentamientos, fortalecer el diálogo y evitar las disputas tanto al interior del plantel como fuera de él. Todo esto es posible si el maestro conoce las representaciones sociales y los imaginarios de la población sobre qué es el conflicto y cuáles son sus causas.
- Al comprender las representaciones sociales sobre el conflicto escolar, el docente podrá fortalecer la salud mental de los estudiantes, mejorar su ánimo y su disposición hacia el aprendizaje porque reconoce qué motiva los malos entendidos en el salón de clase, las

áreas de descanso y el restaurante escolar, y no ataca el problema desde suposiciones o hipótesis sin evidencia alguna.

Por otro lado, el trabajo es relevante porque promueve en la Institución Educativa Rural Granada, sede Cueva Santa, la cátedra de la paz y sus principios, formulada en la Ley 1732 del 2014 por el ex presidente Juan Manuel Santos, a través de una cultura de la convivencia y la tolerancia. Dicho de otra forma, multiplica esfuerzos del profesorado y los directivos para disminuir enfrentamientos y situaciones conflictivas que a futuro afectan el rendimiento escolar, provocando la deserción y entorpeciendo la labor educativa y los propósitos con los cuales los maestros orientan sus clases.

Finalmente, es útil porque la propuesta surge como una alternativa diferente a las tradicionales para prevenir problemas que puedan presentarse dentro del aula y mejorar la calidad de la convivencia escolar. Con los resultados obtenidos, esto es, con las representaciones sociales de los estudiantes en torno a la convivencia escolar, será más fácil fortalecer el PEI de la I.E.R Granada. De igual forma, con las representaciones sociales el saber pedagógico de los docentes se enriquecerá gracias al conocimiento de las causas del conflicto escolar y la violencia, de modo tal que podrán diseñar estrategias y planes de acción para aquellos estudiantes conflictivos y violentos de acuerdo a sus necesidades y ritmos, y no según programas genéricos.

CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Las acciones y hechos que afectan la sana convivencia, tanto dentro de las instituciones educativas como fuera de ellas, se han convertido en una preocupación para el sector público que ha buscado establecer leyes y normas que aminoren el fenómeno. El Observatorio de Violencia y Paz de Manizales (2018) realizó un monitoreo de las prácticas de violencia en la ciudad, encontrando incremento en la intolerancia social manifestada en riñas, conflictos comunales y vecinales, y los actos de agresión ciudadana. Así mismo, expone que estos episodios de intolerancia que conllevan a la violencia en diferentes contextos, en algunos casos terminan siendo fatales. Por ejemplo, en Manizales hay 20.88 homicidios por cada 100.000 habitantes cuando el promedio en el mundo es de 6.4 por cada 100.000 habitantes (Observatorio de violencia y paz, 2018), lo que estaría dando cuenta de una crisis que requiere ser abordada y atendida. Es preocupante que los actores más vulnerables sean los jóvenes, pues, en el año 2016 el 14% de las víctimas de homicidio fueron menores entre 15 y 17 años edad, y en el 2017 el 27% de homicidios fue de jóvenes entre 20 y 24 años (Observatorio de violencia y paz, 2018).

Por otro lado, esta problemática desde el ámbito escolar, a pesar de estar disminuyendo desde el año 2012, sigue teniendo un porcentaje del 20% en su prevalencia (Ministerio de Educación Nacional 2018). Un estudio realizado en el año 2017 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), revela que “en Colombia el 7,6 % de los estudiantes aseguró estar expuesto diariamente a algún tipo de maltrato físico en su colegio” (Vivas, 2018, p. 3). Además, los conflictos dentro y fuera de las instituciones educativas son noticia cada día, pues, la intolerancia crece y las personas parecen naturalizar las controversias. Por estas y otras razones,

el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reglamentó la Ley 1620 de 2013, “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” (MEN, 2013, p.1). Su objetivo es abordar el fenómeno de la violencia que afecta la cotidianidad de los planteles educativos que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar el tema (Guerrero y Cepeda, 2016).

Ahora bien, ciertas investigaciones como la de Gijón y Puig (2010) plantean que entre las causas asociadas a las dificultades de convivencia en los planteles educativos están:

La prolongación de la escolaridad obligatoria, aumento de la inmigración, omnipresencia de medios como la televisión e internet, disolución del rol educativo de la familia, consumo de sustancias perjudiciales, confusión de valores y escaso futuro económico que ofrecer a los jóvenes. (p. 368)

En efecto, los niños y niñas tienen derecho a sentirse protegidos y acogidos en el lugar donde pasan la mitad de su tiempo. Sin embargo, no en todas las instituciones existen garantías para que ello ocurra, a pesar de los múltiples esfuerzos que realiza el Estado.

Surge pues la necesidad de examinar un fenómeno que crece cada día y así brindar alternativas de solución que permitan disminuir su presencia. Las familias y la escuela como entidades encargadas de la educación de niños, niñas y jóvenes están llamadas a realizar esas acciones encaminadas a dicho fin, en tanto son estas los primeros lugares de socialización de los niños y niñas.

El asunto, también, puede verse desde el entorno escolar del niño. Este, es relevante en la comprensión emocional puesto que las relaciones interpersonales influyen en el desarrollo cognitivo-social y determinan el comportamiento y la convivencia en el aula. Por tanto, es menester construir pautas para que los educadores acompañen el crecimiento emocional de la población estudiantil, y que la preparen para comprender y actuar en sociedad, impulsando acciones de formación ciudadana. Todo esto a partir de los significados que tienen los escolares del mundo y de sus experiencias personales, junto con el proceso de socialización, pues de este modo el maestro observa la intencionalidad y los aspectos fundamentales de las relaciones interpersonales para elaborar escenarios de convivencia y respeto desde preescolar (León y López, 2015).

De acuerdo con lo anterior, se considera importante conocer cuáles son las representaciones sociales asociadas a la convivencia escolar de los discentes, puesto que la visión que cada persona tenga de la realidad brindará un marco de referencia para interactuar en la sociedad. Se sabe que a en el proceso de crecimiento el niño va entrando a un mundo que le permite dotar de significado el entorno. Estos significados son propios de la cultura a la que pertenece y le dan pautas para enfrentarse a escenarios y situaciones nuevas. Dice Bettelheim (2012): “el niño mientras se desarrolla, debe aprender, paso a paso, a comprender mejor; así se hace más capaz de comprender a los otros y de relacionarse con ellos de un modo mutuamente satisfactorio y lleno de significado” (p. 10).

Los recursos internos de los que el niño disponga serán de suma importancia en este proceso. Pero para que esto sea posible es necesario ordenar la psique de acuerdo a sus sentimientos, o sea, es indispensable “una educación moral que transmita sutilmente las ventajas de una conducta moral, no a través de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangiblemente

correcto y, por ello lleno de significado” (Bettelheim, 2012, p.12). Es, entonces, necesario conocer qué piensa, siente e interpreta el niño del mundo que lo rodea y a partir de allí trabajar para fortalecer las relaciones que establece con otros.

De todas formas, inculcar valores como la tolerancia, la solidaridad, la equidad en la infancia siempre será fundamental, ya que así se evitan situaciones conflictivas en el ámbito escolar (Correa, 2009). Para formar ciudadanos competentes la tarea debe hacerse conjuntamente, puesto que no solo son los padres, los docentes y los directos responsables sino la comunidad en general. En el futuro, las acciones en pro de la convivencia se verán reflejadas positivamente en la sociedad (Martínez, 2001).

1. 2 Antecedentes

Para la elaboración de los antecedentes se revisaron 40 artículos académicos de distinto tipo: reflexión, revisión e investigación; entre ellos se eligieron los 30 artículos de investigación que se consideraron relevantes para que conformaran los referentes. La mayoría de ellos son de origen colombiano y se realizaron entre los años 2013 y 2017, solamente se incluyó un documento del año 2008 titulado *El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial*. Una gran parte de escritos (16 investigaciones) son de tipo cualitativo, el resto cuantitativo (9 investigaciones) y mixto (5).

Para empezar, es evidente que la convivencia hace parte fundamental y vital de los seres humanos. Etimológicamente, este término proviene de *convivere*, cuyo significado es cohabitar. Pero la convivencia no se reduce solo a esto, esta ha sido ampliamente estudiada y a su alrededor se han gestado variados conceptos. Las diferentes definiciones permiten identificar un factor común entre ellas y es la relación que establecida entre personas que comparten espacios y

actividades. Sin embargo, entre las distintas tesis se pueden encontrar discrepancias como la planteada por Maldonado (2004), quien manifiesta que el convivir no solo implica llegar a acuerdos, sino que este también conlleva desacuerdos y conflictos.

Por su parte, Aldana (2006) señala que “la convivencia escolar se construye en la antítesis de la violencia y es considerada como la práctica de las relaciones entre personas” (p.6), pero para autores como Ortega y Del Rey (2004) dentro de la convivencia se hace necesario el reconocimiento de normas que buscan facilitar las interacciones y prevenir conflictos. Carbajal (2013), en su caso, plantea que en el contexto escolar la convivencia “implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática” (p.14).

En este orden de ideas, el plantel educativo es un lugar de encuentro de niños y niñas, donde se busca una formación integral y donde se hace posible interactuar no solo con pares sino con otras personas como directivas, docentes y padres de familia. Es un lugar que lleva a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se fortalece la personalidad del educando; es un lugar donde se aprende a convivir. Por tanto, el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación y las Instituciones Educativas, pretenden fortalecer la convivencia y disminuir la violencia escolar que se da en los establecimientos escolares, y al ser una problemática mundial que se presenta de distintas maneras, se han realizado muchas y variadas investigaciones alrededor de este fenómeno en el mundo. En Colombia para el año 2008, el MEN se pronuncia sobre el clima escolar en la guía para el mejoramiento institucional. En ella, establece que un componente importante del clima escolar es la convivencia escolar, la cual debe posibilitar una

relación armónica y asertiva entre los diferentes miembros del plantel educativo (Pinilla y Mendieta, 2017).

Los artículos revisados permitieron evidenciar distintas causas asociadas al conflicto escolar, entre las cuales se encuentran el no respeto a la autoridad, la intolerancia de los docentes, la permisividad de los padres o poco acompañamiento por parte de los mismos (López, Soto, Carvajal y Urrea, 2013), el entorno social, las frustraciones, el nivel socio-económico, la marginación, la carencia de normas y valores en la familia, la caracterización diferencial de género (Díaz y Sime, 2016), la necesidad de imponer ideas, los insultos y discusiones (Guerrero y Cepeda, 2016), entre muchas otras. Pinilla y Mendieta (2017) exponen que el conflicto ha estado presente a lo largo de la historia y en las distintas culturas, y que las situaciones problemáticas que de estos se derivan deben ser resueltas de forma tal que no desencadenen acciones violentas. Es importante reconocer que el conflicto está presente en la cotidianidad de las personas, lo relevante es aprender estrategias para solucionarlos a tiempo y así evitar hechos violentos (Pinilla y Mendieta, 2017).

Por otro lado, el fenómeno de la violencia, consecuencia del inadecuado manejo del conflicto escolar, se ha presentado a lo largo de muchos años, es una problemática que ha trascendido las etapas de la humanidad y especialmente en este tiempo se ha convertido en centro de preocupación social debido a la proliferación de situaciones de conflicto generadas dentro de las aulas de clase. Tanto las instituciones educativas a través del manual de convivencia y el Estado con la ejecución de políticas públicas han tratado de disminuir sus efectos y promover la convivencia, la comprensión y el respeto por el otro. Así mismo las universidades se han vinculado a la tarea realizando investigaciones que permitan aportar a la solución del problema.

Diversos estudios, uno es de Carbajal (2013), exponen las clases de violencia como son la violencia directa, que se refiere al abuso físico o psicológico, la violencia estructural, relacionada a la explotación, a la exclusión y a la distribución inequitativa de los recursos y las oportunidades, y la violencia cultural que son todas aquellas creencias que dentro de una sociedad justifican la violencia estructural. A partir del análisis realizado a los diferentes tipos de violencia, la autora de este artículo señala programas que han intentado impulsar la convivencia democrática en las escuelas de Latinoamérica. Tales programas son: Aulas en paz (Colombia), Abriendo espacios: educación y cultura para la paz (Brasil), Documental crítico de los reglamentos de convivencia en preparatorias de Argentina y un Estudio etnográfico en aulas de nivel medio en Argentina.

Un aspecto común a muchas de las investigaciones revisadas es la violencia a través del lenguaje oral. Disertaciones como las realizadas por Guerrero y Cepeda (2016), así como las de Perales, Bazdresch y Arias (2013), indican que las agresiones verbales son las manifestaciones de violencia más elegidas por los estudiantes. Díaz (2015) en *Lenguaje y Alteridad: senda hacia la convivencia escolar*, plantea que el lenguaje desempeña un papel importante no solo en la convivencia sino también en la violencia escolar; acciones como ignorar, burlarse del otro, humillar, insultar, amenazar fueron mencionadas por algunos niños y niñas participantes y aunque no fueron las más comunes deben ser tenidas en cuenta ya que hacen parte del denominado abuso psicológico.

La violencia tampoco se da de la misma forma entre los niños y las niñas, hay algunas pequeñas diferencias entre ellos. Por ejemplo, las agresiones físicas priman en los hombres y el aislamiento en las mujeres (López, Soto, Carvajal y Urrea, 2013). Por parte de los docentes se cometen acciones violentas que atentan contra la convivencia en el aula. Los estudiantes que

participaron en *Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes*, de López, Soto, Carvajal y Urrea (2013), manifiestan que los profesores los ridiculizan (14,1%) e insultan (5,6%), además algunos de ellos (el 2,2%) se han sentido acosados sexualmente (López, Soto, Carvajal y Urrea, 2013). En *Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia*, Guerrero y Cepeda (2016) manifiestan que ciertas conductas de violencia por parte de docentes y directivos identificadas por los estudiantes son: ridiculizar al alumno, hablarle mal y chantajearlo con las notas

En contraposición a los hallazgos de Guerrero y Cepeda (2016), es claro que el docente es comunicador y orientador de la formación académica que se dan al interior de las instituciones educativas. Además, conoce las implicaciones de la sana convivencia escolar que giran en torno a su rol profesional como educador (Retuert y Castro, 2017). Para él, cada estudiante es una persona y como tal tiene en cuenta sus necesidades, sus prioridades, sus dificultades emocionales y afectivas. Es por ello que el proceso formativo que se orienta debe estar ligado a valores que permitan desenvolverse en sociedad y ser útil. En este sentido, es fundamental que los docentes evalúen su actuar al interior del aula y la institución, que logren identificar cómo pueden influir en la convivencia y transformar de esta manera esas prácticas cotidianas desfavorables que en unos casos puedan ser positivas y generadoras de convivencia escolar.

En relación a la metodología, unas cuantas investigaciones presentan como instrumentos de medición de la convivencia cuestionarios y escalas. En la disquisición de Albaladejo, Ferrer, Reig y Fernández (2013) para evaluar la convivencia escolar se usa el instrumento estandarizado llamado Cuestionario de evaluación y violencia escolar en infantiles y primaria. Consiste en aplicar una encuesta con preguntas claras, entendibles y con un vocabulario acorde a la edad de los niños y niñas. Los resultados arrojan respuestas del tipo los más chicos confían más en el

profesor para contarles los problemas de convivencia que los aquejan, mientras que los más grandes acuden a su familia y el recreo es el punto de encuentro de los estudiantes para enfrentar situaciones de violencia. La convivencia escolar, la violencia y el conflicto son fenómenos que hacen parte de la cotidianidad de las instituciones educativas, se trata es de manejarlos adecuadamente con el fin de construir un clima escolar respetuoso, donde la interacción entre pares permita buenas relaciones y la resolución de diferencias a partir del diálogo.

Existen otros programas que han dado herramientas y estrategias a los docentes y discentes para mejorar la convivencia escolar. No todas dan los resultados esperados, pues es claro que debe tenerse presente el contexto, el entorno donde se desenvuelve el niño, el estudiante como persona, su nivel social y cultural, entre otros detalles, para poder poner en práctica dichas estrategias. No obstante, cada una realiza un aporte no solo a la comprensión de la convivencia sino a su mejoramiento dentro de las aulas de clase e instituciones educativas.

Una apuesta por la convivencia debería indagar cuáles son aquellos aspectos que la sostienen, por lo que podría ser relevante preguntarse por el encuentro entre los actores escolares más que por los conflictos o los diferentes tipos de violencia que dentro del aula o la escuela se presentan. Sintetizando, la capacidad de asumir los errores, el diálogo, la empatía, la colaboración, la búsqueda de ayuda son algunos de los aspectos positivos de la convivencia que identifican los niños, niñas y jóvenes y que deben brillar en los programas e instrumentos para medir la convivencia (Guerrero y Cepeda, 2016).

En esta línea, se presenta el uso de la literatura infantil como una herramienta para transmitir valores y como una estrategia que puede llegar a utilizarse para mejorar la convivencia escolar.

Los cuentos ubican al niño en un lugar determinado y le plantean conflictos que a medida que se desarrolla la historia tienen solución, de modo tal que los pequeños que apenas están

adquiriendo experiencia en las vicisitudes de la vida, hallan allí posibles formas de dar solución a situaciones que estén enfrentado, todo a través de la lectura de cuentos de hadas (Gonçalves, 2015).

Para Correa (2009), en *El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial*, con el cuento es posible transmitir valores y estimular la adaptación del niño al espacio escolar, además de ello se puede trabajar la expresión de sentimientos y emociones. Sin embargo, quedan algunos interrogantes a resolver como son la agresión de los estudiantes hacia los docentes, el rol que desempeña la familia en la convivencia escolar y la violencia entre estudiantes de diferentes colegios (violencia interinstitucional), quienes se citan a las afueras de las instituciones para solucionar sus diferencias por medio de riñas y diferentes tipos de agresiones verbales y físicas.

Resumiendo, en los artículos queda evidenciada la posición de los estudiantes acerca de cuáles son las causas de los conflictos, las posibles formas de asumir las controversias, el cómo deben ser abordados actualmente en la institución y cuáles son los problemas o dificultades que se dan entre los docentes y entre los docentes y directivos. A la vez, se hace poco evidente la percepción de los docentes y las familias en el papel que juegan en la construcción de convivencia, una problemática que como se mencionó anteriormente es recurrente en Colombia,.

1.3 Pregunta

¿Cuáles son las representaciones sociales asociadas a la convivencia escolar de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de la I.E.R Granada, sede Cueva Santa?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general:

Comprender las representaciones sociales asociadas a la convivencia escolar de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de la I.E.R. Granada, sede Cueva Santa.

1.4.2 Objetivos específicos:

- Describir las prácticas de violencia y convivencia escolar que se dan en los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto en la Institución Educativa Rural Granada.
- Identificar las representaciones sociales alrededor de las prácticas de violencia y convivencia de los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto en la Institución Educativa Rural Granada.
- Diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la convivencia escolar de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de la Institución Educativa Rural Granada.

CAPÍTULO 2. PERSPECTIVA TEÓRICA

2.1 Marco teórico

2.1.1 Violencia

La palabra violencia procede del latín *violentia* y remite a verbos como violentar, violar y forzar. Generalmente se ha definido así: el uso de la fuerza en pro de un objetivo: el control, la sumisión, el poder o el dinero, etc. Corsi (1999) concuerda con esta explicación planteado que la violencia es un ejercicio de poder en el que hay una relación desigual entre dos o más personas que asumen un rol determinado: el que utiliza la fuerza en sus distintas manifestaciones (física, psicológica, económica, política...) y el otro que asume una posición de subordinación.

Otra la ofrece Franco (1993). Para él, la violencia presenta múltiples fases o caras y es ante todo un ejercicio de fuerza mediado por un propósito específico y unos actores que asumen el rol de violento o violentado. Y no puede quedar atrás la propuesta de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015), la cual plantea que la violencia es el empleo de la fuerza contra personas o grupos.

Ahora bien, al tratarse de una categoría tan grande con límites entre lo social y personal, esta misma entidad considera que existen tres grandes aristas en la clasificación de la violencia:

- La violencia infringida así mismo
- La violencia interpersonal
- La violencia colectiva (OMS, 2015)

Por su parte, el grupo Andalucía (2017) organiza el fenómeno en cuestión de este modo:

- Violencia sexual: comportamiento verbal, no verbal o físico que menoscaba la integridad personal. Reina el miedo y la hostilidad (Andalucía, 2017).
- Violencia familiar: causada por parientes cercanos y dirigida a los más indefensos: adolescentes ancianos, discapacitados... Este tipo de violencia es parecida a la económica, la cual para Andalucía (2017) agrupa formas de discriminación.
- Violencia doméstica: empleo de la fuerza dentro del hogar. No es necesario que existan lazos familiares. Es psicológica y física (Andalucía, 2017).

Como anotaciones finales dos cuestiones más: el perfil del violento y las formas de ejercer la violencia. En lo primero, parece que no existe un arquetipo único y determinado por la ley y la sociedad pues el maltrato no está acompañado de características particulares; más bien, se da en todos los casos de abuso y envidia.

En lo segundo, el violento emplea presión (manipulaciones), falta de respeto (no atender a las conversaciones y no responder cuando se le pregunta), abuso de autoridad (revelar secretos o comentarios personales), tiranía emocional (negar apoyo en situaciones complejas) y aislamiento (evitar contacto con parientes y amigos). Al parecer, la violencia responde algunos principios empleados en la guerra.

Por otra parte, la obra recopilatoria de Johan Galtung titulada *Convulsión y violencia en el mundo*, que es fruto del Seminario de Investigación para la Paz en su versión de 1995, aborda el fenómeno de la violencia desde dos perspectivas: la de los actores, las víctimas y los mecanismos

de intervención, y los cimientos de la violencia según las ciencias sociales. Este abordaje de una sociedad violenta se realiza desde una mirada psicopatológica, socio-cultural y con un enfoque de violencia hacia jóvenes e infantes.

Desde la psicopatológica caben diferentes escenarios de desarrollo humano: la familia, el mundo laboral y la comunidad social. El escenario familiar constituye un eslabón clave en el desarrollo del individuo:

La familia, situada a mitad de camino del individuo y la sociedad, significa de hecho una especie de colchón o amortiguador en el intercambio psicosocial que entre ambos se da. Ello representa que toda situación conflictiva cristalizará de un modo muy especial en el contexto familiar. (Galtung, 2005, p.162)

Por esto, de acuerdo a las vivencias y modelos que se generen en este contexto se proyectará el individuo en otros espacios de socialización como la escuela o el trabajo.

En el campo familiar, los medios de comunicación masiva como la televisión generan un proceso de naturalización de la violencia y unos estándares de vida que propician frustraciones y conductas violentas en los espectadores más jóvenes, los cuales están forjando su identidad. Otro factor que influencia procesos de alienación es el abandono afectivo de los infantes, el cual puede incrementar riesgos en la salud mental y desapego en su proceso de desarrollo vital.

La identidad de los individuos es una característica que permite definir un yo o un nosotros frente a el otro diferente, es decir la identidad personal termina por ser una representación, cosa contraria en la colectiva. En estas escalas, la identidad colectiva se determina por una historia, un

territorio y demás elementos que definen una idea de comunidad. En escala de identidad personal se concreta la escala del cuerpo y la biografía.

La identidad no solo permite declarar una idea del yo, sino también definir distancias frente al otro. Un distanciamiento exacerbado del otro puede generar prejuicios que tiendan a ejercer diversas formas de violencia. “La creencia en la identidad esencial como dogma sacro santo no la hace más verdadera, pero hace más intolerantes a los que lo creen. No es la conciencia de la identidad sino su fanatismo lo que lleva a afirmarla contra otros (Galtung, 2005, p.117). Esta forma esencialista de percibir la identidad y de negar la permeabilidad y el cambio al que esta puede exponerse en el encuentro con el otro, muestra desfavorable y peyorativa la diferencia, creando prejuicios que pueden transformarse en conductas que intenten contener esa forma de ser otro. Este control puede verse en expresiones de violencia física o simbólica dirigida a quienes encarnan el otro. “El papel que juega el prejuicio en el comportamiento violento se explica porque la violencia es un fenómeno cultural, irreductible a factores meramente biológicos...” (Galtung, 2005, p. 218)

Desde la teoría del conflicto social, estas tensiones no solo se definen en el encuentro con la diferencia, sino que refieren a la omnipresencia del conflicto en las relaciones humanas. A pesar de que el conflicto es inherente al dinamismo de la vida social, no necesariamente deviene en violencia directa, ya que este puede ser mediado por el diálogo, negociación, protesta y demás. En este sentido la violencia es una expresión del conflicto, pero no todo conflicto se concreta en un hecho violento. Según Betes (1995), el grado de violencia en la resolución de un conflicto depende, entre otros, de la organización y el número de los involucrados, del grado de tolerancia legal, del número de valores en litigio y de la fuerza que unos puedan ejercer sobre otros.

Al examinar fenómenos de violencia y de construcción de identidades en población infantil y juvenil, entre ellas el género, López (1995) plantea que el proceso de socialización de los jóvenes en sociedades patriarcales se ve permeado por la implementación de unas estrategias que definen el poder y el estatus social a través de prácticas de subordinación y de agresión para forjar el carácter.

De esta manera, en lo familiar es donde se socializa al infante y al joven, se plantan semillas de una identidad donde sus referentes son el uso de la fuerza y la dominación del otro. En el tránsito a su vida social en escenarios escolares, o incluso posteriormente en espacios públicos y laborales, este sujeto podrá proyectar y reforzar unos estándares de violencia y de agresividad que ha incorporado desde su infancia. Adicionalmente, según Pinilla (1995), la sociedad contemporánea genera una marginación masiva de la juventud a través de la exclusión laboral, la desigualdad y el fracaso del sistema educativo.

Por otro lado, la violencia y su efecto en la niñez no solo se identifica en prácticas de agresión física y en el seno del hogar. Ruíz (1995) dice que también en formas de violencia estructural fruto de injusticias socio-económicas, violencias coyunturales de tipo colectivo por conflictos inter-étnicos y violencias singularizadas que se expresan en malos tratos, discriminación y negligencia. Frente a este panorama es relevante asumir que los niños y niñas no poseen vías de defensa a los que podrían acceder los adultos, teniendo así una paradoja:

... del mundo de los adultos viene la violencia, y del mundo de los adultos viene la liberación de la misma. Y como sabemos que el mundo del adulto se rige por los valores de poder, prestigio, dinero ¿qué puede representar el sufrimiento de personas que carecen del valor social, de prestigio, de dinero y de poder? (Ruíz, 1995, p.352)

Finalmente, para la categoría de violencia conviene revisar a Foucault (2004) con *Vigilar y castigar*, un libro publicado en 1975. En él, Foucault intenta revelar cómo ha sido el poder punitivo del Estado y los tipos de condenas que se han impuesto durante siglos a los infractores de la ley. Álvarez (2018) en uno de sus artículos cuenta que el escrito está construido a partir de dos tesis. Las transformaciones de la pena, transformaciones mediadas por lo político y económico, y las técnicas y dispositivos, armas, comunicación y poder, para el control de los cuerpos.

En efecto, estas son las tesis del francés. Respecto a la primera, se trataría de conocer la definición de pena en sentido estricto y cuál es la evolución del concepto de pena durante la historia, concepto que tiene implicaciones profundas con la violencia. Por ejemplo, de esa primera parte de la obra Foucaultiana es posible rescatar las transformaciones sociopolíticas que condicionan las penas en el pasado, cómo esas condiciones gestaron un ambiente de sublevación dentro de las clases sociales más bajas y cómo esas clases sociales optaron por revelarse en busca de la libertad. Sin embargo, el resultado no fue el esperado porque la cara punitiva de los dirigentes reforzó los métodos, los lugares donde los reos pasaban las condenas y la situación al interior de panópticos y cárceles.

En la segunda tesis de Foucault puede verse los métodos y las técnicas para hacer uso del aparato punitivo del Estado. Por eso, dice, que el objetivo de la pena ya no es el cuerpo sino el alma del reo, el infractor o el prisionero. Álvarez (2018) considera que en este punto Foucault pretende hablar de castigos, culpabilidad, delito y un sistema simbólico que limita el cuerpo y el alma del infractor.

De todo esto se sigue que la propuesta de Michael Foucault es ante todo explicar cómo es que las personas aceptan, indirectamente, las penas y por qué consideran que son el medio por el cual

los civiles, sean o no de alta clase, sin dinero, con enfermedades y malformaciones o con problemas intelectuales, ven las penas como el camino para resarcir sus pecados, sus conductas y sus irresponsabilidades; Michael Foucault utiliza la semiótica, el estudio de los signos, para entrar a descubrir qué significan los castigos, qué es vigilar y por qué la vigilancia parece ser una condición natural del poder y de quienes ejercen el poder (Foucault, 2004) . Para entender esta hipótesis de Michael Foucault conviene pensar en *1984*, la obra George Orwell. En ella, queda constancia de que los Estadistas no quieren conservar sanas relaciones sino, más bien, aprovechar su posición para castigar y vigilar.

Otro elemento fundamental tratado en *Vigilar y castigar* es la disciplina. Según Michael Foucault, la disciplina se basa en el uso de elementos simples, pero extremadamente útiles, a saber: los códigos morales, la religión y el miedo al dolor y al castigo. No obstante, también la disciplina se ejerce desde una maquinaria pedagógica y coercitiva que más bien no libera al individuo sino que lo aprisiona en unos imaginarios, en la sumisión y en la aparente libertad, una libertad que es falsa.

2.1.2 Conflicto escolar

La escuela es un lugar de saberes y armonía. Cuando nacen los conflictos el docente debe cuidar del saber y la armonía.

Estanislao Zuleta

El conflicto escolar es la lucha de poderes entre estudiantes o estudiantes y maestros al interior de las instituciones, las aulas de clase y los espacios educativos: restaurante, la biblioteca, el

gimnasio y las áreas deportivas. Sarramona (1989) ofrece otra manera de ver el conflicto escolar. Para el profesor, las disputas al interior del plantel educativo son controversias en las que las partes arguyen diferencias, necesidades y distanciamientos que en ocasiones parecen irreconciliables.

También es interesante la propuesta que ofrece Brandoni (2017) en uno de sus libros llamado *Conflictos en la escuela, manual de negociación y mediación de docentes*. De acuerdo al autor, el conflicto escolar es una controversia al interior de las instituciones en la que participan estudiantes, maestros y directivos y en la que el ambiente escolar, el rendimiento y la paz se ven afectados por las aparentes diferencias, el cruce de palabras, las intimidaciones y el miedo. Añade Brandoni (2017) que la visualización del conflicto es una especie de pirámide en la cual la base son los intereses de las partes, siguen las justificaciones y después las posiciones. Aquí la representación gráfica de Brandoni (2017):

Ilustración 1. Representación del conflicto



Fuente: tomado de Brandoni (2017)

En cuanto al cómo funciona el conflicto escolar (y parece que los conflictos en general), los especialistas en el tema han llegado a un acuerdo: seis son las etapas que dan vida a los altercados. El orden sería este:

- Información sobre un suceso; es subjetiva y selectiva
- La representación del hecho
- Lluvia de emociones unida a las representaciones del hecho
- Evaluación del acontecimiento o hecho y después posible conflicto
- Distancia entre las partes luego de lo acontecido; el rechazo a los intereses o expectativas del otro sería la emoción principal
- Conducta de rechazo, ira y violencia (Brandoni, 2017)

Brandoni (2017) llama a este proceso la Escalera de inferencias. En esta escalera, estarían las conductas de rechazo, las emociones, el examen de los sucesos, las conclusiones, la información disponible y las diferencias entre las partes.

Ilustración 2. Escalera de inferencias



Fuente: tomado de Brandoni (2017)

Aunque todos los componentes son importantes, la conclusión sería el elemento capital, pues posterior al análisis de los datos, la selección, la interpretación y las actuaciones de las partes, o una de las partes, se hace necesario determinar si la situación da lugar a un conflicto o no.

Entre las causas del conflicto escolar, dice Sarramona (1989), está la poca tolerancia, la atmósfera competitiva, el egoísmo, el rencor, la ira, el *bullying*, lo que antes era llamado matoneo, escasas habilidades comunicativas, ninguna educación emocional, impaciencia, resentimiento, represión, discriminación, soledad, aislamiento, poco o ningún diálogo, mal humor, problemas familiares (drogadicción, alcoholismo, violencia intrafamiliar), dificultades económicas y cognitivas y resentimiento. La falta de responsabilidad por parte del docente y directivos es otro catalizador para que los estudiantes hostiguen, insulten y lesionen física y psicológicamente a sus compañeros.

Por otra parte, las estrategias disponibles para disminuir las disputas, contener a los colegiales y resolver las oposiciones son varias, las más trascendentales son:

Analizar las causas, intensidad y duración del conflicto

Al interior del salón de clase existen múltiples formas de conflicto. Es vital que el docente identifique el origen del malestar, la causa particular que motiva ese conflicto (envidia, *bullying*), los implicados y las necesidades e intereses de las partes. En ocasiones los problemas pueden ser diarios y algunos estudiantes únicamente quieren llamar la atención, por eso, la salida es mantenerse firme, guardar la calma y continuar con el desarrollo de la jornada. Si la situación continúa o se agrava, el maestro debe intervenir y proponer conciliación, arreglo normativo y llamado a superiores y padres.

Mediación

Cuando el conflicto no llega a ser resuelto por decisión de las partes, el maestro está en el deber de mediar, reunir a los bandos, escuchar sus opiniones y sus puntos de vista y principalmente instar al diálogo. El resultado: una especie de panel o mesa redonda, depende de las instalaciones, donde los estudiantes están en condiciones de comunicarse, exponer sus peticiones, los motivos de su descontento y las soluciones que proponen para dirimir la rivalidad. Muchas veces el educador únicamente debe dejar abierta la posibilidad para que los escolares por si mismos decidan qué hacer.

Fomento y cuidado la comunicación

El docente sabe que la comunicación construye sanas relaciones. Por ende, para evitar conflictos, o terminarlos, debe desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos y las propias, pues, de esto depende la tranquilidad, la ausencia de caos, la calma, la escucha y el compañerismo. Aquí es clave que el educador explique a la comunidad académica qué es la comunicación, sus clases (afectiva y efectiva), y por qué sin ella la paz dentro y fuera de las instituciones parece una utopía.

Pero para Brandoni (2017), existen varios enfoques que ayudan a maestros y académicos a dirimir conflictos escolares, conservar la cordialidad en el aula y disminuir la violencia. El primero de ellos es conocido como acordar los intereses de las partes, el segundo precisar quién posee la razón y el tercero definir quién hace mayor uso del poder. En cuanto a conciliar los intereses de las partes, Brandoni (2017) explica que esta alternativa es fundamentalmente inglesa. Su objetivo es encontrar la mejor manera para que las peticiones de las personas en conflicto se respeten y cumplan. O sea, es necesario hallar soluciones que integran las exigencias y derechos.

Es así como el docente en el momento de llegar a la conciliación está en la obligación de encontrar caminos para que las partes no renuncien a sus pretensiones, sino, más bien, satisfagan sus postulados. El caso de los niños y niñas que deciden jugar antes que otros es un ejemplo típico. La forma de solucionar este conflicto, de acuerdo a la conciliación de intereses, desde la posición del docente estaría en la búsqueda de estrategias que integran las necesidades de los participantes, los que no desean jugar y los que sí, de modo que ninguno renuncie a sus expectativas, sino que, en común acuerdo, satisfagan sus intereses (unos podrán salir a jugar respetando los horarios acordados por el maestro y otros permanecerán en clase).

En cuanto a la segunda alternativa, determinar quién tiene razón, Brandoni (2017) sostiene que los puntos fuertes de este modelo están en el escrutinio de los argumentos y los derechos que definen los estudiantes en conflicto, o sea:

Si nos centramos en cómo determinar quién tiene la razón, nos referiremos a las pautas que regulan la relación entre los sujetos, como las leyes, los convenios, los códigos, los reglamentos, los estatutos que a su vez plasman y generan derechos. El procedimiento prototípico basado en los derechos es la adjudicación, es decir, el juicio en el que los contendientes presentan pruebas y argumentos a un tercero neutral que tiene el poder de emitir una decisión obligatoria para las partes. Juicio, sumario, arbitraje resuelven en función al derecho. (p.89)

La lucha por los primeros lugares en el restaurante escolar, la biblioteca o las áreas de recreo sirve para reconocer esta alternativa de solución de conflictos. El escenario es este: dos estudiantes desean recibir el refrigerero. Sin embargo, uno de ellos llegó a tiempo, mientras que el otro no. Según este enfoque, la razón la tendría el estudiante número uno, pues, posee derecho de adjudicación, pruebas y argumentos para demostrar que su compañero está en lo incorrecto. Al considerar los hechos, el docente se inclinará por el alumno que respetó los tiempos establecidos.

La última opción, el enfoque basado en el poder, no es muy común, afirma Brandoni, (2017), pero supone un uso de la fuerza y la violencia para dar fin al conflicto y solucionar las diferencias y los malos entendidos. Por lo general, los docentes rechazan este camino. Estos tres modelos se grafican así:

Ilustración 3. Modos de enfocar la resolución de conflictos



Fuente: tomado de Brandoni (2017)

2.1.3 Convivencia escolar

En el ensayo *Políticas de la amistad* (1998), el filósofo francés Jacques Derrida realiza un acercamiento a la noción de amistad, en el marco de su tratado sobre lo que concibe como fratriarquía, es decir, el vínculo entre la política y fraternidad en el escenario de una democracia y un principio atribuido a esta: la hermandad. Según Derrida (1998) “[...] la figura del amigo parece que forma parte espontáneamente de una configuración familiar, fraternalista y en consecuencia androcentrada de lo político” (p.12). En el contexto escolar se identifica la amistad como una relación social que define las interacciones entre estudiantes. Es por esto que el tratado que desarrolla Derrida permite caracterizar la naturaleza de la amistad y así concebir la forma en que esta delinea la convivencia escolar.

La amistad concebida desde distintos pensadores se vincula con la esperanza, lo familiar e incluso con una forma del amor. Parafraseando a Cicerón, Derrida considera la amistad como una proyección ideal de uno mismo, es decir, quien es amigo ve en el otro su propio Yo, la imagen de su ser y hasta de su realidad (Derrida, 1998).

A propósito de los vínculos que genera la amistad, Derrida sigue a Montaigne en su visión de la amistad como proximidad familiar y fraterna. Frente a tan estrecho vínculo se pregunta *quién* es el amigo. Es por esto que evoca a Aristóteles y su obra *Ética a Eudemo* y desde esta sustrae la idea de amistad como una forma del amor. Para Aristóteles el amor es acción antes de ser un hecho: “es, pues, un acto antes de ser una situación, el acto de amar más bien, antes que el estado de ser amado [...] La amistad, el ser-amigo, pues bien es amar antes que ser amado” (Derrida, 1998, p. 25). Esta visión a pesar de no ser antagónica con la perspectiva ciceroniana, si agrega a la proyección de sí mismo en el amigo la forma de concebir la amistad como entrega y acción hacia otro- Esto, plantea así una perspectiva para abordar la amistad: partir del amigo-amante antes que aquel al que se le dirige la fraternidad.

Frente a la inquietud de identificar una amistad, Derrida destaca dos elementos claves: la amistad es pública y se mide por su constancia en el tiempo. Por un lado, reconocer públicamente la amistad que se tiene por alguien, es decir, los espacios y acciones donde se manifiesta la amistad, corresponde a la esfera de lo público y de socialización. Por el otro, el transcurso del tiempo define el nivel de confianza y fraternidad que se traza entre amigos. Lo anterior fija un criterio para identificar la cantidad de lazos que según esto pueden concebirse como amistad. En esta medida la manifestación pública y dilatada en el tiempo de fraternidad y confianza define a un amigo.

Concebir el amigo implica considerar su contrario: el enemigo. Derrida discurre en esta oposición a propósito del problema político de la amistad, el cual desde una influencia nietzscheana lo aborda con el reconocimiento de la contradicción en la forma en que se manifiesta la enemistad, considerando las fluctuaciones entre esta relación humana, la cual incluye un tránsito de amigos a enemigos; resolviéndolo no como antagónicos e incompatibles, sino fluctuación y posibilidad. En Derrida (1998), la amistad es virtud, la buena amistad. Esta se caracteriza por una ruptura con la reciprocidad, pocos límites entre el tú y yo y el divorcio con el amor propio:

La buena amistad nace de la desproporción: cuando se estima o respeta al otro más que a sí mismo [...] esto no quiere decir, precisa Nietzsche, que se le ame más que a sí mismo, y he aquí una nueva partición dentro del amar, entre la amistad y el amor. La buena amistad supone [...] un toque de intimidad, pero una intimidad sin intimidad propiamente dicha (Derrida, 1998, p.81).

En este sentido se apunta hacia una forma otra del amor: la amancia, el amor en la amistad. Por su parte, Diego Armando Jaramillo, Jhon Fredy Orrego y Luis Guillermo Jaramillo en su obra *La finitud incierta: ética y alteridad en el pensamiento filosófico de Joan - Carles Mélich Sangrà* recopilan algunos postulados de Mélich para hablar de ética, moral, alteridad y de la compasión de la humanidad. Estos autores plantean que al nacer, el ser humano no llega solo, pues, cada uno desde el mismo momento del nacimiento está inmerso en una cultura y en unos imaginarios políticos, artísticos y sociales, así que el ser humano se construye a través de la experiencia y de la interacción con el universo simbólico que lo rodea. El mundo en el que nace

es un mundo que ha heredado y que a su vez será heredado a otros; sin embargo, su presencia aporta a la construcción de un mundo que no está completamente terminado.

El ser humano es un ser finito, un ser en constante transformación que además de heredar una cultura, se apropia de las normas inscritas en ella, se apropia de sus preceptos morales. De este modo, la moral brinda un marco de referencia para actuar frente al otro, para saber cómo dirigir las propias acciones. En Occidente, la moral parte del dualismo que divide el mundo entre lo bueno y lo malo, es una moral que categoriza, clasifica y busca “normalizar”, desechando todo lo que no se adecue a la norma o creando nuevas categorías donde pueda ubicar aquello que es distinto. En la moral la singularidad no es valorada como lo es la adaptación a las categorías preestablecidas, por lo que desde el nacimiento el ser humano es clasificado con una raza, un sexo y un nombre. “La mirada moral es la que señala, es aquella que está llena de prejuicio, condena al Otro por no ser o estar en las categorías de referencia, anula lo que el Otro es de entrada, sin conversación, sin hospitalidad” (Derrida, 1998, p.12). Por tal motivo, el encuentro con el otro implica transitar hacia la ética, lo que a su vez requiere escuchar no sólo lo que el otro dice sino también lo que no dice, pero que expresa a través de su cuerpo y de su silencio, es la escucha la que posibilita la relación con el otro.

La ética aparece cuando las respuestas predeterminadas de la moral se agotan, cuestiona lo establecido y desestabiliza aquello que ha sido impuesto, en cambio la ética se construye a partir del llamado del otro, de la presencia del rostro del otro, está atravesada por la experiencia, el tiempo y el espacio. La vulnerabilidad humana y el encuentro con el necesitado despierta la compasión, entendiendo esta como el sufrir con el otro, incomodarse por el otro, es atender a su llamado a pesar de la propia indefensión.

El cuidado del otro se refiere a la incertidumbre, el cuidado del otro es pensar al otro en y desde su propia individualidad. Todo ello tiene que ver con las relaciones de alteridad, que Skliar (2008) define como:

El término “alteridad” tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración, con la perturbación y de aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente de aquellas relaciones definidas a través –y pretendidas como– de calma, de quietud, de empatía, de armonía, de tranquilidad, de no-conflicto. (p. 12)

Las relaciones que se establecen entre el “yo” y el “otro”, entre el “nosotros” y los “otros”, son relaciones que llevan consigo cierto beneficio. Dicho de otra manera, se utiliza al otro para buscar a través de él un propio concepto, para ver en él el reflejo en fondo y forma como personas.

La presencia produce en los demás, en el otro, un desasosiego que de una u otra manera irrumpe ese estado de armonía, pues, cada ser causa en el otro cierto miedo, temor de verse reflejado en ese otro con sus debilidades, sus aflicciones, sus deficiencias; cada ser humano desde su esencia, desde su ser se desestabiliza frente al otro. Por consiguiente, el ser humano es carente de alteridad, lo que le impide ir al encuentro del otro, pues ve en este una amenaza latente, alguien ajeno a él. El descuido del otro no es más que esa destrucción de la imagen, del conocimiento que tenemos del otro: de su concepto, de su definición, de todo lo racional que lo caracteriza. El desafío también tiene que ver cómo el otro trastorna y cambia actitudes propias, llevando a crear conciencia, pues, cuidar del otro es sin duda alguna adquirir en cierto modo una responsabilidad, un compromiso con él, atendiéndolo en sus necesidades, teniendo en cuenta sus

prioridades, ayudándolo en sus dificultades, superando obstáculos, siendo seres altruistas.

Entonces, desde el propio ser, con pensamientos, con actitudes, se ve reflejada la otredad y por tanto las relaciones de alteridad que se manifiestan en hospitalidad (Skliar, 2008).

Skliar (2008) se refiere a la hospitalidad como la manifestación de actitudes de acogida, de aceptación de recibir al otro sin importar su procedencia, su condición, es decir, con su individualidad, con sus particularidades, con sus talentos, con sus virtudes, con sus anhelos, pero también con sus falencias, con sus dificultades, aceptándolo tal y como es. No obstante, la dinámica de la vida escolar no solo permite relaciones e interacciones entre las partes, sino que también se ven reflejadas las marcadas diferencias que se dan entre estos entes.

Un ejemplo claro de los valores de dar, de acoger, se manifiesta en la enseñanza que proporcionan los docentes a los estudiantes como lo considera Skliar (2008) en la siguiente cita:

La enseñanza verdadera, es la que construye un puente entre el maestro y el alumno, un puente de ida y vuelta por el que cada uno transita dándole algo al otro. Ese dar es, entonces, recibimiento, acogida y se vuelve patrimonio común. (p.28)

La educación abre ese camino que va más allá de lo estipulado, de lo estandarizado, de lo materializado para que se dé, de una forma directa, la reunión, el descubrimiento del otro, que sin imaginarlo está a la espera inconsciente de ese hallazgo, estableciéndose así el encuentro con el otro, el saberse descubierto por él, sin que existan unas pautas que delimiten ese hallazgo, sino que este trascienda por convicción, por espontaneidad.

La educación es ese quehacer que aparentemente se da con relaciones idílicas, pero la realidad de esta es de carácter agresivo, al verse en la cotidianidad el permanente enfrentamiento del

profesor con el alumno por la búsqueda constante del reconocimiento. Más allá de la lucha del proceso enseñanza - aprendizaje y un agradable clima escolar, se da el conflicto, la violencia por el no reconocimiento del otro, y es que ha sido la propia educación la que ha puesto límites al descubrimiento y encuentro con el otro, para que se facilite ese espacio de abrirse al otro a través del acercamiento, del respeto y del diálogo. Sin duda alguna con la lectura de cuentos se pasa de las maravillosas experiencias personales a las esferas de la educación, llevando a mundos mágicos que están aguardando por nuevas interpretaciones, comprensiones, a la vez que aportan significados y respuestas a nuevas incógnitas (Skliar, 2008).

Cuando se pierde la relación “natural” de la alteridad con el otro, se da inicio a una relación artificial, fingida, ficticia entre el “yo” y el “otro”, y es que de una u otra manera se hace necesario violentar al otro, suprimirlo, ya que provoca una alteración. Pero, visto desde un ángulo diferente, el otro se hace necesario en la vida para ratificar la identidad, se necesita estar rodeado de toda clase de personas para preservar aún más la autenticidad. Todo lo anterior entonces reafirma que hay violencia en las relaciones con el otro, pero esta se da porque se utiliza al otro con fines personales y ello supone de cierta manera violentar la identidad del otro (Skliar, 2008).

2.1.4 Representaciones sociales

Las representaciones sociales como concepto vienen discutiéndose en las Ciencias Sociales desde 1950. Su fin: designar una visión personal y colectiva en torno a fenómenos o problemas. Puntualmente data de 1960 y se debe al psicólogo Moscovici y a su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público*, un escrito que entre otras cosas describe cuál era la opinión francesa del psicoanálisis de aquel entonces.

Aunque son muchas las definiciones de las representaciones, Moscovici (1965) dice que son:

[...] sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (p.34)

La cita de Moscovici (1965) da a entender que las representaciones sociales son un conjunto de símbolos, pensamientos, creencias, modos de vida y posiciones. Además, bajo la construcción mental de dicho objeto nacen las relaciones interpersonales, las cuales permiten el intercambio de saberes, opiniones, diálogos y comunicación.

¿Cómo nacen o surgen las representaciones? Según Moscovici (1965) existen tres elementos: el primero, la dispersión de la información; el segundo, la focalización del sujeto individual o colectivo; y tercero, la presión de la inferencia del objeto socialmente definido.

La dispersión de la información

Situación en la que los datos sobre un fenómeno están sueltos. Para cimentar la representación, el individuo debe organizar la información de la cual dispone con el fin de responder a preguntas tales como ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿por qué es?, etc.

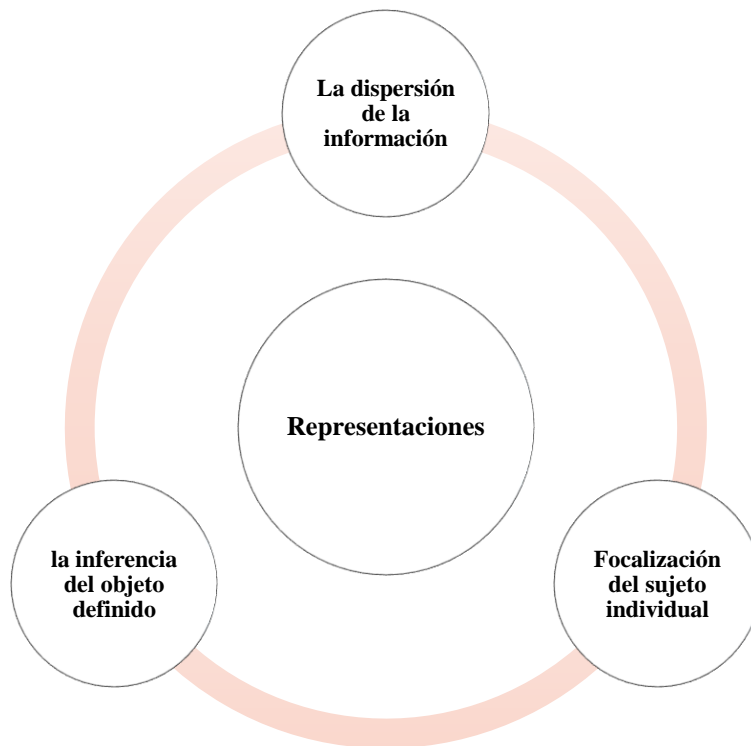
Focalización del sujeto individual

Como la representación social se da en la vida cotidiana, el individuo necesita enfocar unos hechos, opiniones, percepciones, modos, conductas en pro de unos intereses específicos, intereses que construyen la representación social. No obstante, la focalización será diversa pues depende de las experiencias particulares.

La presión de la inferencia del objeto socialmente definido

La presión de la representación se da en términos de posición. Ello es así porque la vida cotidiana, el soporte de la representación social, requiere de posturas, opiniones, formas de ver el mundo, de entenderlo y de comprenderlo, que el sujeto, después de focalizar, empieza a construir. Más adelante, se integra a un grupo y comunidad. Si la inferencia discrepa, ubica una representación similar o parecida.

Gráfico 1. Esquema de las representaciones



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, para establecer las representaciones debe existir un anclaje o un enraizamiento entre la representación y el objeto o idea, en otras palabras, una especie de unión que permita identificar y organizar el fenómeno. En un texto llamado *Las representaciones sociales*, Jodelet (2009) expone que se requiere de una asociación entre los sujetos y aquello a representar o representado. Además, la conexión se da a partir de tres tareas de la representación: integración (sumatoria de los supuestos), interpretación (qué es, cómo opera, cuáles son sus partes) y orientación (hacia dónde se dirige y cuál es el sentido de la representación).

Pero el anclaje no es uno como tal, sino que se descompone en varias modalidades, a saber:

- **Asignación de sentido:** entrega significado al fenómeno, material o inmaterial, representado. Aquí entra en acción la red de valores, las creencias y las posiciones de la comunidad o los sujetos.
- **Objetivación:** conexión de la representación con la imagen de los individuos o colectividades.
- **Enraizamiento:** Jodelet (2009) sostiene que el enraizamiento es la representación puesta en un sistema de pensamiento y de modos de vida. Además, nace gracias a la relación cotidiana de unos con otros, al intercambio, a la comunicación, a la lucha de poderes, a los roles y de las expectativas.

2.1.5 Literatura infantil

Por definición, la literatura infantil trata temas que buscan divertir, incitar la lectura, desarrollar el hábito lector, basándose, en parte, en la “inocencia y pureza del mundo infantil” (Petit, 2013, p.247). Actualmente es un género muy popular y que se utiliza en muchos campos de acción. En la formación pedagógica, por ejemplo, se utiliza para dar lecciones morales a través de las moralejas contenidas en las fábulas, para enseñar a resolver conflictos y para reforzar temas de todas las áreas de conocimiento.

Si bien no es posible establecer su origen con exactitud, se puede plantear que un primer atisbo de diferenciación surge con el estilo de las fábulas de Esopo: textos cortos, escritos con lenguaje sencillo, que daban lecciones morales y permitían transmitir muchas enseñanzas de aspectos éticos o de convivencia. En la antigua Grecia se acostumbraba que, entre los esclavos,

había un sirviente que memorizaba textos literarios, entre ellos las conocidas parábolas o fábulas, cuyo objeto era antes que nada el brindar una enseñanza desde situaciones cotidianas o que podían sucederle a cualquier persona en alguna ocasión.

Con el paso de los siglos dichas fábulas se fueron modificando y engrosando su temática, hasta alcanzar el punto en el cual lograban dar cuenta de historias propias de las ciudades, comunidades y culturas en las cuales habían nacido. Su objetivo primordial era despertar la curiosidad, la creatividad o alimentar la afición por la lectura y el saber de los niños y niñas más pequeños, por lo que algunos fragmentos de libros clásicos llegaron a usarse para este fin. De esta forma, se establecen como textos que pueden ser usados por Occidente sin distinción de muchos aspectos, pues transmiten universalmente los temas que componen la cultura a nivel macro.

En el medioevo se escriben sinnúmero de bestiarios, que alimentaban la imaginación tanto de niños y niñas como de jóvenes, en un mundo lleno de mitos y leyendas y guiado por las creencias populares que se arraigaron en costumbres que llevaban a pensar que la vida tenía mucho de fantasía (España. Ministerio de Educación y formación profesional, 2017). Del mismo modo se crearon silabarios, abecedarios y catones, que eran textos diseñados para facilitar la lectura en los principiantes; todos ellos textos escritos que tenían en común el difícil acceso por parte de la mayoría de personas, pues poseer un libro en papel durante esta época era un lujo.

Es así como, hasta el siglo XIV, con la escritura de El conde Lucanor se puede hablar de una de las primeras obras destinadas al deleite de los jóvenes. Esto se hace debido al contenido que, si bien sigue siendo moral, empieza a tratar aspectos tales como los que las personas piensan en esta edad, dejando un poco de lado la apreciación de lo puro e inocente para inmiscuirse en temas de corte un poco más adultos, sin llegar a hacerlo del todo. Los textos tienen una estructura similar: Lucanor habla con Patricio, su sirviente, y le expone un problema moral, esperando que este le

ayude a analizarlo para comprenderlo y llegar a la resolución de dicho problema. En algunas ocasiones le presenta dilemas morales para establecer cómo se puede pensar en un caso en el que se ve reflejada una decisión difícil o en la que entran en conflicto aspectos morales contradictorios o de poca compatibilidad, por lo que este libro se usa incluso actualmente para enseñar ética y moral en algunos centros educativos de occidente.

Con ello se busca lograr una identificación con la personalidad que se convierte en el personaje del libro, de manera tal que, al mostrarlo humano, se logra que se vean reflejados dudas, emociones, sentimientos y frustraciones de las personas en él, mostrando que “la experiencia de la juventud perduraba por encima de las generaciones” (Petit, 2013, p.47). Al lograr ver el reflejo de la propia vida en la vida de este o de cualquier personaje, el joven siente que alguien entiende todos los bríos contenidos en su percepción del mundo, en un mundo en el cual “el temor y la sumisión ocupan todavía un sitio primordial” (Petit, 2013, p.24), por lo cual este cúmulo de emociones refleja la visión nueva, novedosa o ávida de cambio que se expresa en la perspectiva de los adolescentes.

Con el paso de los años, la moral abrió espacio a la ficción y se crearon contenidos que, si bien buscaban satisfacer a un público adulto, ya se convertirían en la adoración de los jóvenes, bajo la perspectiva del héroe que empuña armas, abandona su familia y se aventura en la defensa de los menos favorecidos. Nace en el siglo XV el género caballeresco, que puede considerarse el género primigenio de la literatura juvenil debido a las andanzas de muchos hombres que buscaban salvar a las personas de las injusticias y de las dificultades, ya fuera por nacimiento, desgracia o por algún sujeto que buscaba beneficiarse aún a costa de los derechos de los otros.

Del mismo modo, junto a los libros de caballerías, en Occidente se dio el fenómeno de los libros de santos (España. Ministerio de Educación y formación profesional, 2017), que mostraban

cómo cada persona acreedora a este título había logrado, por medio del sacrificio y entrega a los demás y a los necesitados, convertirse en hitos de humildad, carisma, servicio y entrega a la humanidad. Muchos folletos y estampas actuales son un recuerdo de este tipo de textos, que elevan la vida del servicio por encima de la vida del deseo y la ambición.

Entrado el siglo XVIII se escriben y publican los cuentos y fábulas de Iriarte y Samaniego, piezas literarias que muestran cómo se va abandonando la intención didáctica, lo cual se reafirma con textos como los de Charles Perrault y algunas novelas de literatura como *Los viajes de Robinson Crusoe* o *Los viajes de Gulliver*, que tienen por objetivo, más que la enseñanza, el llenar la vida de fantasía y sueños de conocer el mundo, mostrando escenarios fantásticos que se convierten en aspiraciones de muchas personas. Llegando al siglo XIX, los hermanos Grimm publican sus cuentos, que son una compilación y adaptación de muchas historias, mitos y leyendas europeas, contadas con la intención de entretener, ante todo. Con ello se establece una característica común a la mayoría de textos juveniles y es la capacidad de educar la autonomía y la capacidad de elección, convirtiéndose en un abrebocas del *boom* inmenso que significaría el siglo XX.

Empieza el año 1900 con plena Revolución Industrial, con desarrollo económico y social inmenso y, con ello, se logra que la literatura juvenil dé, al fin, un paso al costado para establecer un hacer y un quehacer propio: surgen multitud de subgéneros que se pueden agrupar en algunas corrientes principales, entre las que destacan las narraciones de aventura, las narraciones fantásticas, las narraciones policiacas, la literatura de ciencia ficción y la literatura de lo cotidiano. La poesía se instaura como un género que prefieren muchos de los jóvenes debido a su romanticismo, que es más la capacidad de mostrar emociones que el amor puro en el aire, aunque no lo excluye.

Otro factor clave de la identificación anteriormente mencionada es que los niños y niñas aprecian y sienten mayor cercanía por personajes que viven en tiempos, circunstancias y espacios similares a aquellos en los que ellos viven. De esta forma, una obra en la que los implicados sean también adolescentes, usen lenguaje coloquial o de moda, o se tenga de alguna manera una proximidad estrecha termina siendo un éxito. La similitud entre su vida y la vida del texto entra en juego en aspectos que algunas veces el autor no alcanza a imaginar. En un libro que tenga una pareja de enamorados se logra que los jóvenes de ambos sexos se vean identificados de manera alguna, aunque este tipo de literatura no sea la preferida de los hombres, por ejemplo.

En este espacio entra en juego la experiencia propia, puesto que algunos de ellos tendrán en su haber conocimientos y vivencias similares hasta cierto punto, mientras que otros sentirán cierto alejamiento debido a las preconcepciones que los nutren. Es así como cada uno va eligiendo géneros según esa cercanía estrecha, llegando incluso a separarse de personas con muchas similitudes en cuanto a su experiencia, estimulados también por las lecturas o la influencia que su familia o su casa llegan a establecer sobre ellos, ya sea como una manera de complementar la escuela o como práctica autodidacta que permite seguir un acompañamiento a un tema de interés propio que no se estudia en la escuela o del cual hay poca información en los medios masivos de comunicación (Petit, 2013).

Algunas personas, aun así, dudan de la existencia de un género llamado literatura juvenil o infantil. Sin embargo, este se presenta como un hecho en crecimiento debido a la presencia de libros como los que escriben algunos autores durante los últimos decenios del siglo XX y los primeros del siglo XXI, tales como *El señor de los anillos*, *Harry Potter*, *Escalofríos*, *Crepúsculo* y otras sagas para jóvenes de ambos géneros que han tenido una aceptación tal que han llegado a establecerse como hitos cinematográficos o televisivos, rompiendo con ello el papel impreso para

convertirse en series con movimiento que han creado incluso aficionados y expertos en muchos lugares del planeta.

A mediados del siglo XX surge una literatura que se convierte en paradigma debido a que ha marcado la infancia y juventud de muchas personas, llegando a presentarse en series televisivas y cinematográficas que han llevado a todo el mundo fantasía y escenas en movimiento que impresionan, apasionan y enseñan muchos aspectos de la vida cotidiana y de la vida del deber ser. Esta literatura es el comic, que en una mezcla entre imagen y texto ha plasmado la vida de personas con atributos sobrenaturales que ayudan a las personas normales. De allí surge el héroe moderno, que se distancia en gran parte del héroe griego pero que aún conserva los ideales de altruismo del héroe clásico.

Además, incluso se han presentado casos como el de Carlos Cuauhtémoc, mexicano que escribe libros con enfoque moral, pero bajo la presentación de novelas cortas y que han influenciado a muchos jóvenes, permitiendo además que los docentes se apalanquen en ellos para enseñar temas delicados o de difícil ejecución en el aula de clase. Si a esto se añade la presencia de una inmensa multiplicidad de intereses, orientaciones, aportaciones y perspectivas, queda claro que es un género que crece a ritmos agigantados, hasta la aparición de las novelas distópicas, tales como *Divergente*, que muestran una de entre las miles posibles maneras en que la especie humana puede llegar a vivir tras una catástrofe, organizándose en facciones que tienen asignaciones propias según la genética y las habilidades heredadas por las familias tras el paso del tiempo. De este género también surge el ciberpunk, igualmente distópico, que muestra cómo una persona, no ya una sociedad, se enfrenta a la crisis postapocalíptica y cómo, debido a la mucha o poca experiencia que posea, se adapta y consigue todos los elementos que requiere cotidianamente para poder sobrevivir.

Este aspecto permite ver lo que Petit (2013) llama discursos de gratitud, que no son más que un esfuerzo por enriquecerse personalmente, al mismo tiempo que se logra enriquecer a los demás. En ellos se pone en tela de juicio cómo las acciones propias y las acciones que se realizan con regularidad pueden y, de hecho, llegan a afectar a todas las personas que componen una sociedad o un vínculo. Entra en juego aquí el inconsciente, como aquella perspectiva psicológica desde la cual diversos componentes conforman una supraestructura que, al mismo tiempo, tiene atisbos de particularidad e influencia de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que influyen a una persona y que van moldeando la toma de decisiones y la comprensión de aspectos para conformar la personalidad. De esta forma, el leer una novela establece unos ciertos criterios que permiten analizar la vida propia al mismo tiempo que se entiende por qué otras personas actúan de cierta manera, por lo que “la lectura contribuye así a crear un poco de juego en el tablero social, a que esos jóvenes se hagan un poco más actores de sus vidas, sujetos de sus destinos y no solamente objetos del discurso de los demás” (Petit, 2013, 104), por lo que comprenden aspectos con un grado de intimidad y profundidad que, en muchas ocasiones, supera los análisis y las comprensiones que tendrían en su vida normal, al acercarse a otras maneras de pensar y de vivir contenidas en los juegos literarios.

Así se configura el aspecto que se relacionaba con anterioridad, consistente en que la vida juvenil tiene elementos universales que se deben y pueden comprender por medio de otras vivencias. Hoy por hoy, esto cobra mayor interés por cuanto la vida ha cambiado debido a la hipertecnologización y el acceso inmediato a la información, en un mundo en el que lo social cobra valores diferentes a los que tradicionalmente ha tenido antes. Vivir y comprender para conocerse se percibe desde un juego de experiencia propia o de otros, que deben sentirse cercanos.

Es por ello que la identificación cobra un valor en la literatura, entrando en juego el papel del docente como guía en el conocimiento de los jóvenes. Si 30 jóvenes leen el mismo texto, es probable que la mayoría de ellos sienta identificación en diversos grados, por lo que algunos expresarán mayor aprecio y otros desinterés, sin importar que el texto sea adecuado a su edad, vivencias y experiencias. Los gustos de cada uno entrarán en juego junto a todas las preconcepciones, por lo que los conocimientos aprendidos en la materia se definen y estimulan con mayor profundidad en los acercamientos a la vida misma.

Ahora bien, para cerrar este apartado es posible decir que: el género literario infantil se diferencia de otros géneros no sólo en sus maneras de usar el lenguaje ni en los personajes, sino que se establece como un género pleno de figuras literarias asociadas a la ficción, pero cuyo origen debe ser, en cierta medida, algo de realidad: valores, situaciones, diálogos, perspectivas. Con esto se logra que se aprovechen diversas posturas acerca de temas similares, para nutrir las experiencias y los preconceptos que ya poseen.

Por otra parte, es normal que en el aula de clase o en la vida misma se presenten temas difíciles de tratar, que llegan a convertirse en temas tabú. Durante los últimos decenios se ha logrado, por medio de la literatura, acercar a los jóvenes y niños a la comprensión de algunos de estos temas, tales como la sexualidad, las relaciones sociales, los valores, la formación personal y cultural, la toma de decisiones y la comprensión de que existen diversos puntos de vista que pueden argumentarse o comprenderse según vivencias y experiencias diferentes.

Asimismo, conocer la vida y comprenderla no es sencillo. La literatura permite ver cómo viven y piensan personas de otras edades, con otros niveles de formación, con otras experiencias de vida. De esta forma, se establecen “espejos” que muestran aspectos vitales, llegando a conocer con mayor profundidad no sólo a sí mismos sino a los demás. En un mundo lleno de

tecnología cobra valor una pregunta que los humanos se han planteado con alguna frecuencia: ¿qué es fantasía y qué la diferencia de la realidad? Es así como la literatura puede prefigurar mundos para mostrar la creatividad implícita en la fantasía y llevar al lector a comprender incluso aspectos profundos de la psicología y lo humano.

Como último aspecto, la sociedad actual cada vez conlleva más dificultades, debido a que la mayoría de los niños, niñas y jóvenes dependen más de dispositivos electrónicos para ello que de su presencia real y física. La literatura puede llegar a convertirse en un sustituto de la realidad, por cuanto muestra a personas reales bajo situaciones reales, formuladas de manera distinta. Cobra importancia acá el papel de la familia y del círculo social para llegar a hacer parte de una cultura o contribuir en su construcción.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque de la investigación

Se propone un enfoque cualitativo. Este, brinda importancia a la interioridad del ser humano. Autores como Hernández, Fernández y Baptista (2008) exponen que “los planteamientos cualitativos (...) resultan apropiados cuando el investigador se interesa por el significado de las experiencias y valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado” (p.530).

La investigación cualitativa permite ubicar al investigador en el contexto específico donde se da la situación problemática, lo que facilita una intervención, convirtiéndose en un medio útil que dará significado a cada situación, desarrollando y describiendo a través de las representaciones sociales lo que sucede, generando resultados, conclusiones y nuevos conocimientos que brindan herramientas para dar solución a diferentes problemáticas sociales. Como sostiene Eisner (1998) “en la indagación cualitativa el juicio está bien vivo y, por lo tanto, el ruedo para el debate y la diferencia está siempre abierto. En la investigación cualitativa los hechos nunca hablan por sí solos” (p.57).

3.2. Diseño metodológico

La etnografía como diseño metodológico ofrece al investigador una mirada más amplia, siguiendo el método de la investigación cualitativa. La etnografía aporta modelos para comprender, para describir, para englobar mejor las dinámicas escolares, abriendo campos de acción y de interacción, permitiendo explorar de una u otra manera las perspectivas de los

participantes en el proceso, dando a conocer a través de los diferentes métodos y estrategias sus concepciones, sus opiniones y las representaciones sociales de las categorías de violencia, conflicto y convivencia. Torres (1988) manifiesta que la etnografía constituida como investigación educativa, debe trascender al planteamiento de proposiciones tanto descriptivas como prácticas para lograr realizar una mejor intervención pedagógica.

Dentro de los objetivos o finalidades del modelo etnográfico están la descripción de los contextos, que inicia con el trabajo de campo (las observaciones) realizado paso a paso, siguiendo el proceso de producción de un estudio de tipo etnográfico y continuando con la aplicación de los talleres cuya materia prima se extrajo previamente de las observaciones; estas buscan evidenciar actos o comportamientos humanos, así como de las situaciones sociales presentes. Las estrategias utilizadas dieron como resultado, producciones escritas y narrativas plasmadas en las actividades propuestas en el tiempo de desarrollo de cada taller, programado por categorías, para darle secuencia y coherencia al tema de investigación. El trabajo se realizó de modo “manual”, lo que permitió interpretar y reflexionar profundamente sobre los significados, generando categorías y subcategorías que condujeron a los hallazgos.

3.3. Técnicas de recolección de la información

Se empleó la observación participante y el taller como dispositivo de investigación. Estas se llevaron a cabo en diferentes espacios (aula, cancha, restaurante, parque infantil, patio) y tiempos (entrada y salida de la escuela, recreo, clases y en diferentes días y momentos).

3.3.1 Observación participante

Para Guber (2001), “El objetivo de la observación participante ha sido detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (p.55). Lo que se busca con esta técnica es observar sistemáticamente todo lo que ocurre con la población y participar de algunas de sus actividades siguiendo pautas de comportamiento, para registrar los momentos de la vida social de los participantes. Es decir, desde el naturalismo y el interpretativismo los fenómenos socioculturales cobran sentido en las vivencias y los significados que los distintos actores le atribuyen a los procesos de socialización (Guber, 2001)

La subjetividad desempeña un papel activo en el conocimiento, por lo que en este método de recolección de información es importante que el investigador reflexione sobre su accionar en la comunidad, así como también sobre el sentido que le dan los participantes al encuentro con el observador.

De igual forma, la observación participante permitió almacenar información relevante asociada a las prácticas de violencia, conflicto y convivencia. Esta técnica fue de especial utilidad en el trabajo con niños y niñas ya que ellos buscaban interactuar con el investigador, intrigados por la labor que este estaba realizando. Con el pasar de los días, los participantes expresaron las dificultades en relación a las tres categorías, permitiendo contrastar lo observado con lo compartido por los escolares.

3.3.2 El taller como técnica de recolección de información

La pedagogía, la educación y el trabajo social emplean el taller como herramienta de recolección de información. Estas disciplinas lo han reconocido como “un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (Guber, 2001. p.60).

Su desarrollo es en un contexto grupal donde las actividades hacen posible que los participantes interactúen de diversas formas. Riaño (2000) expone que el taller proporciona a los individuos la posibilidad de intercambiar ideas, opiniones, pensamientos, sentimientos, emociones, y así unificar criterios y llegar a acuerdos, no sin antes pasar por momentos de alegría, tristeza, angustia, frustración entre otros.

En este sentido, las actividades deben permitir explorar dimensiones físicas, psicológicas, comunicativas, históricas y sociales. Así mismo, el uso de competencias verbales, visuales y motrices. Es por esta razón que en los talleres se trabaja con diversas herramientas como son la cartografía, la fotografía, la música, entre otros (Riaño, 2000) (para conocer el taller ver anexo 1).

3.3.2.1 El Sociodrama

Un sociodrama es la representación o dramatización de un hecho o fenómeno. Su objetivo es encontrar una solución a un problema, explicar una situación, aclarar mal entendidos, finiquitar

conflictos y examinar dificultades reales y los sentimientos de las personas (Cunha y Mantilla, 2017).

La importancia de estos instrumentos, afirman Cunha y Mantilla (2017), está en que a través de la dramatización los participantes pueden asumir roles, encontrar sentido a las actividades comunes de un grupo o las actividades individuales y la razón por la cual ciertas conductas son aceptadas y otras rechazadas. Básicamente, con los sociodramas los científicos sociales (pedagogos, psicólogos, politólogos, etc.) exploran la realidad social tal cual es.

En la investigación llevada a cabo, los sociodramas sirvieron para reconocer las representaciones sociales de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Granada (I.E.R Granada) sede Cueva Santa, en torno a la violencia y el conflicto escolar. Para su implementación, se grabaron videos donde los niños y niñas simulaban situaciones al interior del plantel relacionadas con la violencia y la falta de tolerancia; en total 5 registros de más o menos 2 minutos. Los recursos empleados fueron carteleras, marcadores y los uniformes de la institución. Durante las sesiones, los estudiantes demostraron entusiasmo, colaboración, compañerismo y gusto por la actuación y el mundo del teatro.

3.3.2.2 Cartografía social

La cartografía social es un método de investigación que combina la geografía y las ciencias sociales con el fin de entender la realidad de las personas, sus maneras de ver el mundo y de enfrentar los problemas, los roles que asumen en determinado grupo y sus proyectos de vida. Suele emplear el mapa, pero no el mapa tradicional, sino el mapa que los participantes construyen para explicar fenómenos o describir procesos (Herrera, 2008).

Dentro de los trabajos de investigación, la cartografía social sirve para identificar cómo las personas ven el territorio donde habitan, las relaciones de poder que construyen con los miembros de una comunidad o colectivo, cuál es su papel en ese territorio, qué puede mejorarse en ese mismo territorio, por qué unas dinámicas sociales favorecen la territorialización más que otras y cuáles son los elementos principales del territorio. Herrera (2008) complementa la utilidad de este instrumento afirmando que con la cartografía los investigadores visualizan las causas de los conflictos interpersonales, los intereses grupales y las transformaciones del territorio.

En la investigación, la cartografía social ayudó a precisar los espacios donde los estudiantes de la Institución Educativa Rural Granada (I.E.R Granada), sede Cueva Santa, entraban en conflicto o convivían respetuosamente. Durante las sesiones, los estudiantes trabajaron con entusiasmo y emplearon reglas y materiales diversos para cartografiar los espacios del plantel de acuerdo a su perspectiva y sus experiencias de encuentro y desencuentro con el otro.

3.4. Población

Estudiantes de la Institución Educativa Rural Granada (I.E.R Granada) sede Cueva Santa. En esta sede hay un total de 51 alumnos desde transición hasta quinto grado de básica primaria. La muestra poblacional corresponde a los grados tercero, cuarto y quinto que suman en total 31 estudiantes. Sus edades oscilan entre los 8 y 14 años, la mayoría de los participantes son mujeres y el estrato socioeconómico es 0 o 2. Para la recolección de información se presentaron consentimientos tanto para padres de familia como para directivos (ver anexo 5).

3.5. Teoría fundamentada para el examen de la información

En el análisis, se utilizó la Teoría Fundamentada propuesta por los autores Corbin y Strauss. Ellos plantean que la teoría surge a partir de los datos recolectados y para que ello sea posible se requiere organizar y sistematizar la información. Para la sistematización de la información, estos autores proponen tres formas de codificación que se relacionan entre sí: la codificación abierta, axial y selectiva. La codificación abierta consiste en la fragmentación de la información e identificación de las categorías, subcategorías y su correspondiente significado. La codificación axial se empleó para relacionar las categorías con las subcategorías con el fin de precisar aspectos centrales que dan explicación a los fenómenos que son objeto de estudio. Finalmente, la codificación selectiva se utilizó para la integración y abstracción de la teoría emergente según una perspectiva más analítica planteando una explicación que intentara responder al objetivo general (Corbin y Strauss, 2002).

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Partiendo de los datos obtenidos después de la realización de varios talleres aplicados a los estudiantes, estos dieron cuenta en qué momentos, situaciones y espacios se presentan prácticas de violencia, conflictos y prácticas de convivencia en el ámbito escolar. Los talleres realizados se enfocaron en actividades como: dibujos, cuentos, sociodrama, cartografía social, videos y planteamiento de problemas para que los estudiantes hallaran una solución.

Las siguientes son las problemáticas trabajadas en los talleres de violencia y conflicto, las cuales surgieron de observaciones previas:

- Actitudes de rechazo
- Apodos
- Juegos bruscos
- Préstamo de materiales escolares
- Gritos y golpes
- Hacer trabajos con compañeros con los que no se tiene buena relación.

Es importante mencionar que algunas situaciones relatadas y graficadas no hacen parte de la realidad de la Institución Educativa Rural Granada (sede cueva santa), fueron retratadas y narradas por los estudiantes para dar a conocer lo que ellos comprenden y piensan acerca de la violencia; son acontecimientos que ellos han visto en otros contextos, pues muchos manifiestan no recordar situaciones de violencia en su institución. Una vez hecha esta precisión se da paso al

análisis de la categoría inicial que es la violencia escolar. La información está interpretada de esta forma:

TVDE - #: Taller violencia dibujo estudiante X

TVCE - #: Taller violencia cuento estudiante X

TCG - #: Taller conflicto grupo X

TCDE - #: Taller conflicto dibujo estudiante X

TECG - #: Taller encuentro cartografía grupo X

TEVG-X: Taller encuentro vídeo grupo X

DDC: Diario De Campo

4.1 Violencia

Para Galtung (2003), la violencia es el fracaso en la transformación de conflictos, y está dividida en tres partes: está la violencia directa, la cual es un tipo de violencia manifiesta que hace referencia al abuso físico o psicológico y al maltrato verbal. Está la estructural, que tiene que ver con la explotación, la exclusión y la distribución inequitativa del poder, los recursos y las oportunidades (este tipo de violencia es intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos). Y por último está la violencia cultural que son todas aquellas creencias y costumbres que justifican y legitiman la violencia directa o estructural.

En los relatos y dibujos realizados por los niños y niñas de la I.E.R. Granada se identificaron algunas prácticas de violencia que pueden clasificarse dentro de las dimensiones propuestas por Galtung. Los comentarios y narrativas de los niños y niñas alrededor de esta temática estuvieron

asociadas a: maltrato físico, amenazas, maltrato psicológico, maltrato verbal, relaciones de poder, expropiar y hacer daño al otro disfrutando de ello. A continuación, se desglosan cada una de estas categorías.

Al hablar de violencia los niños y niñas mencionaron en sus relatos y dibujos diferentes características para describirla. Por ejemplo, el 16.09 % de ellos se refirieron al maltrato físico. Esta característica obtuvo el porcentaje más alto, quizá debido a que este tipo de violencia es fácilmente perceptible, pues generalmente deja secuelas en el cuerpo de quien es maltratado. Un ejemplo de ello es el siguiente:

Imagen 1. Maltrato físico



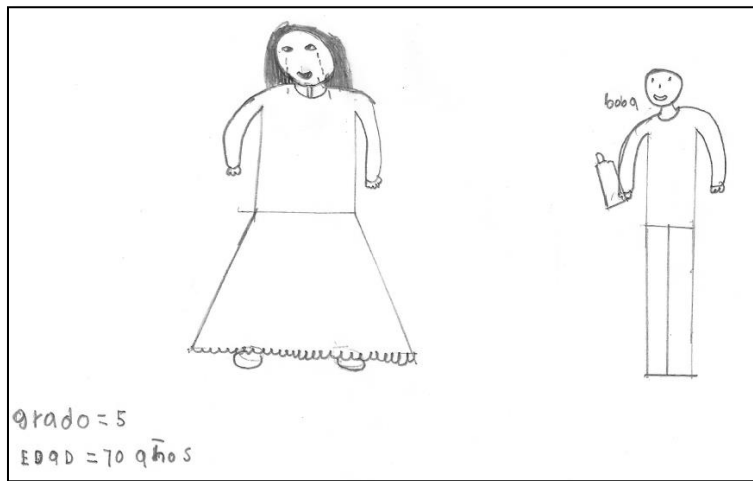
Fuente: tomado de los talleres

El niño le está tirando piedras a la niña y la niña está llorando y el niño feliz (TVDE-10).

Se evidencia en este caso la fuerza física que ejerce el niño agresor, valiéndose de las piedras como un instrumento para hacerle daño al otro. Esto se relaciona con los postulados de Galtung

acerca de la violencia directa. El siguiente es otro ejemplo de violencia física planteado por uno de los niños, la diferencia es que este no se da en el espacio escolar sino dentro de la esfera familiar:

Imagen 2. Violencia física



Fuente: tomado de los talleres

Está llorando porque le están haciendo bullying y el papá le pega cuando llega borracho y la niña llora y llora y cuando llega al colegio, llega aporreada y los compañeros le hacen bullying (TVDE-1).

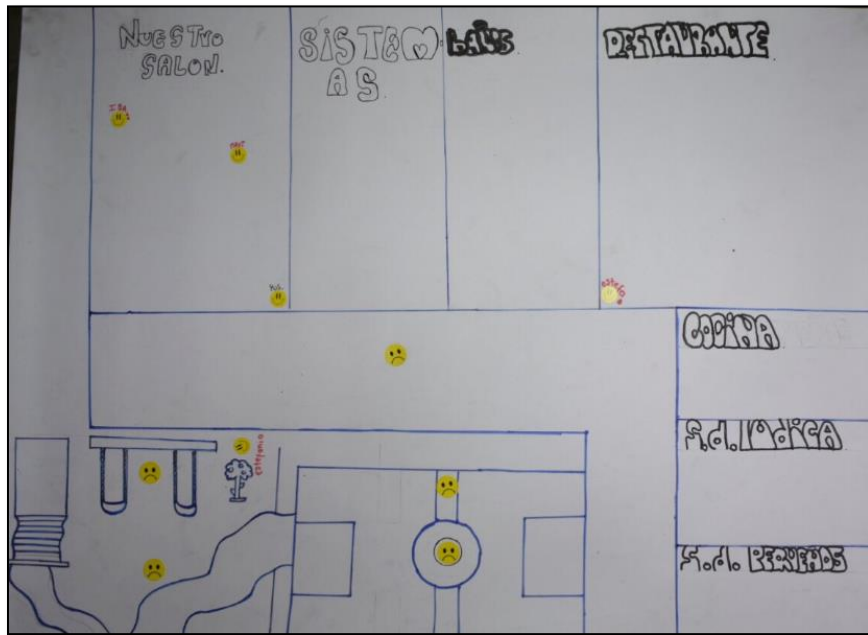
En este dibujo se aprecia no solo la violencia física sino también la violencia cultural propuesta por Galtung; el maltrato físico por parte del padre en algunos casos es legitimado dentro del hogar. Alonso y Castellanos (2006) plantean que:

Culturalmente, de forma errónea, se ha asociado autoridad con violencia lo cual ha ayudado a legitimar la violencia como una pauta adecuada de autoridad. Igualmente, de forma errónea se ha asociado amor con violencia y castigo con violencia. En realidad, la violencia es el uso del poder en negativo. (p.257)

Es importante tener en cuenta este factor de violencia intrafamiliar ya que puede llegar a influir en la violencia escolar puesto que las relaciones que el niño establezca en la institución llegan a ser reflejo de la dinámica familiar.

Con relación a los espacios donde se presentan más comúnmente episodios de violencia, el primer lugar lo ocupa la cancha, un espacio para hacer deporte, para compartir, para jugar, es un lugar de esparcimiento y de recreación; pero en este caso resulta ser un espacio de desencuentros, peleas, contradicciones, disgustos, discusiones y discordias. La siguiente es la imagen de la cartografía realizada por uno de los grupos en la cual debían poner una carita triste en los lugares donde consideraban se presenta más violencia dentro de la institución.

Imagen 3. Zonas de violencia



(TECG-6).

Fuente: tomado de la cartografía

El 40,63 %, de los estudiantes manifiestan que este espacio es donde más violencia se da; y los motivos de estas disputas son: juegos bruscos y poca tolerancia, los implementos deportivos, la desintegración entre niños y niñas, el compartir la cancha con los más pequeños y la exclusión. A continuación, se presentan algunos ejemplos en palabras de los estudiantes:

- “Cuando jugamos futbol peleamos”
- “Porque se pelean por tapar y se empujan mutuamente”
- “Puse la carita triste en la cancha porque no saben respetar el turno”

- “No sabemos jugar”

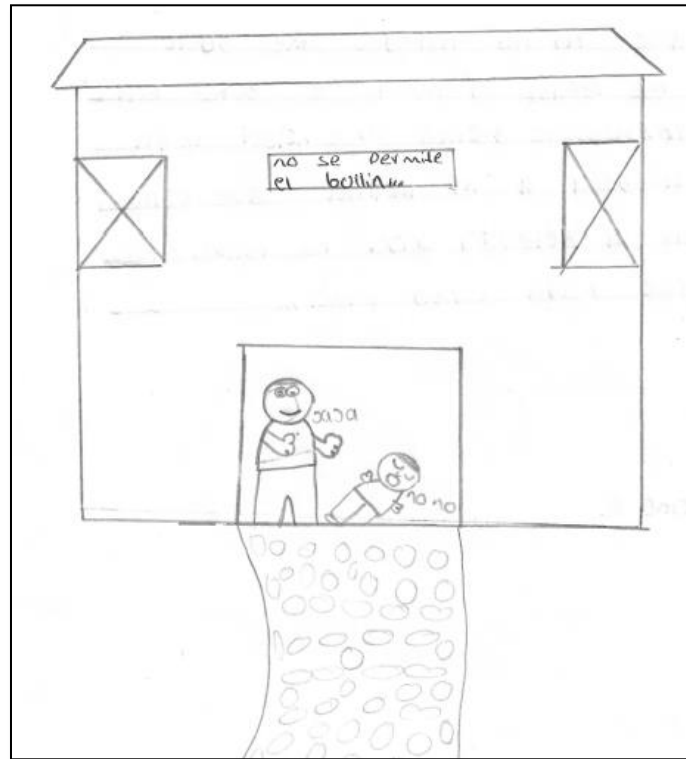
Al igual que en la cancha, en el parque infantil se dan roces por estos juegos, aunque en un porcentaje menor (33,33%):

- “Cuando montamos columpios alegamos porque se caen y nos echan la culpa a nosotros”
- “Porque los niños no saben compartir los columpios”

Todos estos motivos dan cuenta de problemas de comunicación entre los estudiantes que impiden llegar a acuerdos con respecto al uso de los espacios de la escuela. Son pues la cancha y el parque áreas ambivalentes en las cuales hay diversión, pero al mismo tiempo son parajes poco agradables para las niñas y niños.

En los dibujos también fueron representadas algunas situaciones en las que era necesaria la presencia e intervención de un tercero que mediara entre las partes cuando el niño agredido no podía defenderse o cuando el conflicto se tornaba en violencia física o eran imposibles acuerdos. El siguiente es uno de esos casos:

Imagen 4. La intervención de terceros



Fuente: tomado de los talleres

*Un niño pegándole al otro niño y el niño le dice - no, no me pegue, me duele ¿Por qué me pegas?
Yo no te he hecho nada, ¿Por qué siempre me tienes que hacer bullying?, le voy a decir a mi
mamá que venga a hablar con la profesora (TVDE-5).*

En casos como el anterior es importante que los niños y niñas encuentren en sus compañeros, padres y maestros el apoyo y la protección que necesitan, por lo que las relaciones de confianza entre la escuela y la familia con los niños y niñas son fundamentales, ya que estas representan un factor protector contra la violencia escolar. Cuando un niño no sabe cómo defenderse de los

abusos de otros, y no cuenta con un amigo o no tiene la confianza para hablar con una persona mayor que pueda brindar ayuda y protección, la indefensión se convierte en un aspecto que favorece la violencia, pues el abusador ejerce su poder ante aquel que se encuentra desprotegido, viéndolo presa fácil de su total dominio, también porque lo ve débil e incapaz de defenderse (Ceron y Uberti, 2017).

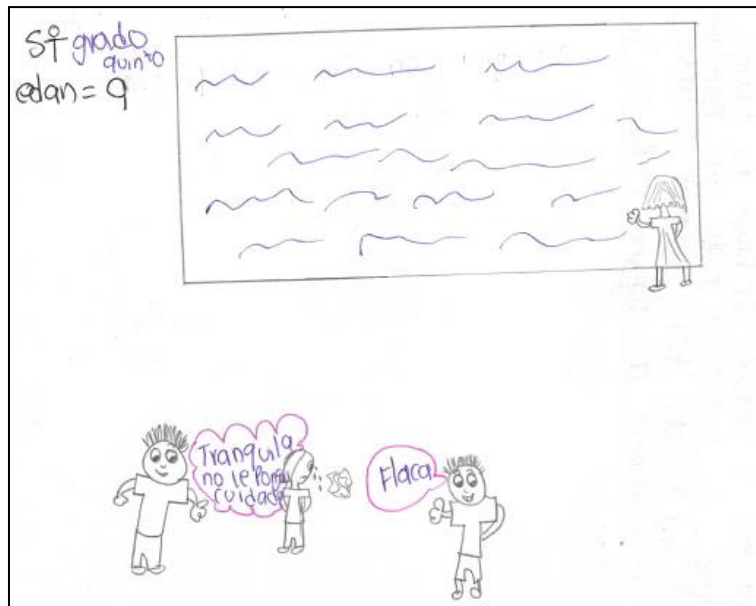
Este niño le pego y le está diciendo burro y él está muy triste y él piensa que es un inútil y el otro niño le está haciendo bullying y la maestra no dice nada. Al contrario, los deja que peleen, y eso no debe ser así y eso es malo, por eso no debemos permitir el bullying (TCDE-9).

Si bien el docente lucha contra la violencia escolar, en ocasiones también puede ser una figura que legitime tales prácticas dentro de la institución educativa. En este caso, aunque el maestro estaba presenciando lo que ocurría, decidió no involucrarse en el conflicto, convirtiéndose en un actor pasivo que se muestra indiferente. Es claro que el educador juega un papel muy importante como estrategia en la prevención de la violencia entre los discentes, pero es necesaria la intervención de un tercero. El autor de este relato hace una interpelación pidiendo que no se permita más el *bullying*, pues, existe un deber para con el otro. En este sentido, para Skliar (2008) “el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente” (p.18).

Otro tipo de violencia directa altamente referenciada es el maltrato verbal con un 8.04 % en los dibujos. Igualmente fue referenciado en los sociodramas, en los que los estudiantes agredían

verbalmente para hacer valer su posición, para ejercer poder sobre los otros, para ser escuchados o para defenderse; primaron los gritos, apodos, insultos y la intimidación.

Imagen 5. Maltrato verbal



Fuente: tomado de los talleres

En el dibujo están haciendo bullying a la niña diciéndole flaca, no es violencia física, pero si verbal. Por favor no hagamos bullying, el bullying es malo, no permitamos el bullying y así todos estamos contentos y no maltratamos a alguien y por fin se acabe el bullying (TVDE-14).

En este punto, la discusión se centrará en el *bullying*, dado que, en la mayoría de los talleres, esta palabra fue usada una gran cantidad de veces por los estudiantes de la I.E.R. Granda, pues para ellos está directamente relacionado a la violencia. Es posible que estos niños y niñas hayan

escuchado la expresión en sus hogares o que la hayan conocido a través de medios como la televisión o internet, incluso en la misma escuela. Ceron y Uberti (2017) dicen que:

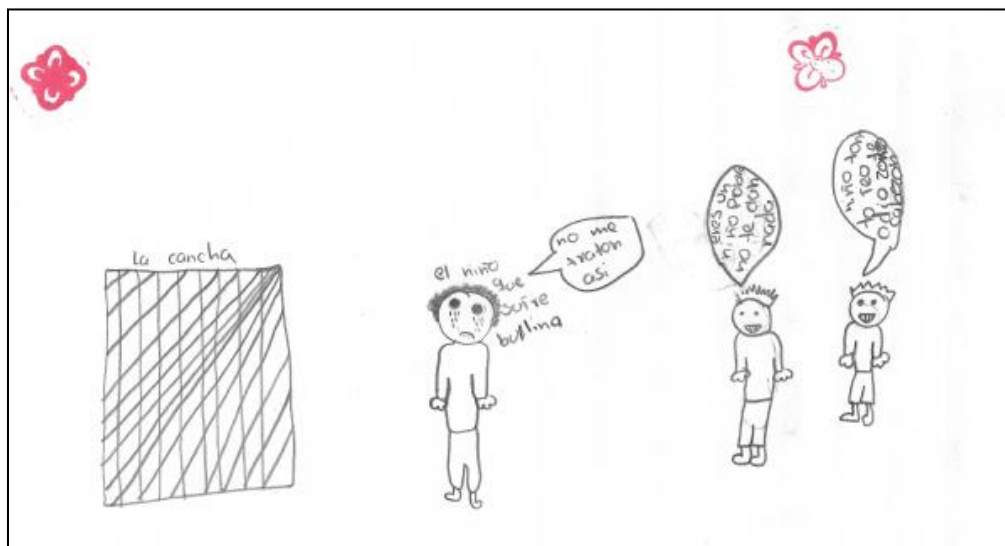
[...] nombramos *bullying* a la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de los ojos de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa de parte de un abusador o grupo de valentones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal. (p.43)

El *bullying* es una problemática mundial que ha sido estudiada en diferentes países y por distintas áreas de conocimiento, pues hace parte de la cotidianidad de las instituciones educativas y afecta la convivencia escolar. Las personas que han sufrido acoso escolar pueden experimentar cambios en su personalidad, en su comportamiento y en sus manifestaciones afectivas, así mismo pueden presentar dificultades para relacionarse con los demás y convertirse en agresores en nuevas situaciones de maltrato (Ceron y Uberti, 2017)

Volviendo al relato anterior, (TVDE-14), la niña da a conocer su concepción de la palabra *bullying* y del fenómeno que esta representa. Para ella, es una forma de violencia en la cual se maltrata al otro no solo con acciones sino también con palabras que llegan a ser ofensivas. Así mismo hace un clamor, pidiendo que se detenga esta práctica, para que todos estén bien y disfrutando de un agradable ambiente escolar, sin hacerle daño a otros. La violencia escolar y el *bullying* causan que los niños, niñas y jóvenes se aíslen, se vuelvan seres temerosos e inseguros; destruyen la integridad y la autoestima de las víctimas (Guerrero y Cepeda, 2016).

Continuando con este tejido que entrelaza la violencia y sus subcategorías se da paso al maltrato psicológico, que como se mencionó antes si es prolongado impacta lo académico, afectivo, emocional y familiar de los niños y niñas que están en proceso de formación de su personalidad. La violencia psicológica es un tipo de agresión que, por no ser evidente y tangible ante los ojos de los otros, deja grandes secuelas y consecuencias a nivel emocional.

Imagen 6. Violencia emocional



Fuente: tomado de los talleres

Los dos niños malos groseros le están diciendo al niño bueno, eres un niño pobre, no te dan nada y el otro le dice niño tonto y feo te odio zorro, cabezón y el niño bueno les dice no me traten así (TVDE-18).

En este caso los agresores utilizan las palabras para herir susceptibilidades en cuanto al estrato social (nivel económico), valiéndose de las dificultades económicas para humillar al otro al

decirle que es pobre y que no le dan nada; palabras que lo afectan emocionalmente y que marcan claramente la figura de poder de los agresores contra el niño haciéndolo sentir mal.

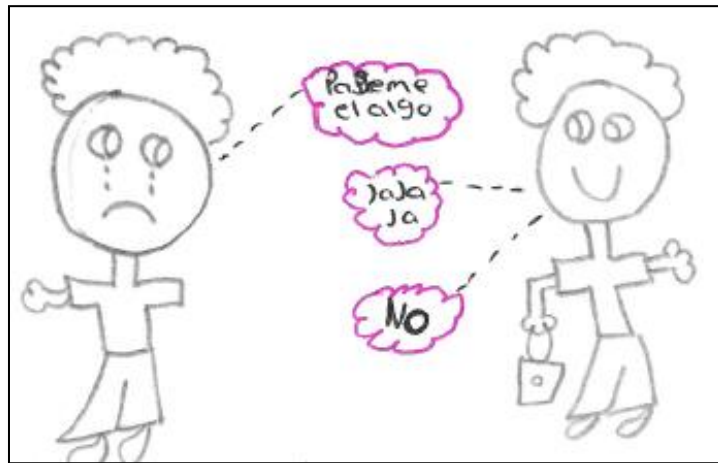
Aunado al maltrato psicológico están las amenazas que fueron representadas en un 2.46% de los relatos que acompañan los dibujos:

Al niño le quitaron la comida que él había traído para comer en el recreo, pero unos niños se la quitaron y lo dejaron sin algo para comer y lo amenazaban y no se lo daban, le pegaban a él (TVDE-11).

Cuando una persona es amenazada calla por temor a recibir castigos mayores o por desencadenar algún tipo de represalia, tomando una posición de sumisión y optando por guardar silencio como una forma de solucionar la problemática.

Para los niños y las niñas de la I.E.R. Granada violencia significa amenazas, pero en esta narración es posible también analizar el “quitarles las pertenencias a los compañeros” como una forma de violencia o maltrato al otro. El porcentaje en los escritos y dibujos es 4.59 %.

Imagen 7. Violencia y amenazas



Fuente: tomado de los talleres

El niño Manuel está llorando porque Eduardo se lo quito, porque el algo estaba muy bueno y por eso se lo quito (TVDE-6).

Es un acto de violencia, no solo quitarle un objeto, sino dejarlo sin comer, y no sentir ningún tipo de culpa ante esta necesidad básica del ser humano. El sentimiento que experimenta el niño agredido es de impotencia. Además, el poder de quien ejerce dicho acto implica otras prácticas similares, sometiendo siempre al otro por la impunidad del hecho. En este relato una característica en común, mencionada por el 2,46% de los niños y niñas acerca de la violencia escolar, es el placer por el sufrimiento. Ello se refleja en los siguientes casos:

Dos niños que no les gustaba el bullying y el otro día vieron a tres compañeros molestando a un niño enfermo y los niños les dijeron ¿Por qué hacen eso? - porque nos

divertimos,- y los niños dijeron ¿qué les da risa?, ¿viendo el niño llorando?, ¿eso les parece divertido?, y los niños se pusieron tristes y le pidieron perdón al niño (TVCE-1).

Es claro en el relato el gusto y deleite que sienten los agresores con el daño que causan al agredido, no hay compasión en ese momento por el llanto y dolor de su compañero, el arrepentimiento solo aparece cuando un tercero hace un llamado a la compasión. Como lo expresa Skliar (2008): “el descuido del otro es, al fin y al cabo, la pérdida del otro, la desaparición del otro” (p.18). El rechazo, el daño y el sufrimiento generado al otro, es equivalente a su aniquilación, se destruye y acaba con la persona agredida por medio de la burla y por la falta de sensibilidad. En situaciones de este tipo, el sentimiento de culpa juega un papel importante: “la experiencia del sentimiento de culpa conlleva a que la persona quiera, cuando posible, reparar su hecho” (Ceron y Uberti, 2017, p.47).La siguiente es una historia que habla sobre el arrepentimiento de rechazar al otro:

La profesora puso un trabajo en equipo para hacer una tarea sobre ciencias. Organizaron un equipo con las personas: Angie, Valeria, Raquel, Dahiana, Vanesa y Margarita. José dice que si podía estar con nosotras en el equipo. Angie dice no, es solo de mujeres. Solución: Valeria dijo que le dijera a la profe, Raquel dijo que lo dejara estar en el equipo, Angie dijo que lo aceptáramos en el equipo, que nos habíamos equivocado, que nos tocaba pedirle perdón y hablar claro y aceptarlo como amigo. La profesora nos regañó porque no lo dejamos estar en el equipo por ser hombre (TCG-3).

Por último, se manifiesta el deseo de los niños y niñas de tener una escuela sin violencia refiriéndose a los apodos, a los gritos, al maltrato tanto de pares como por parte de los docentes, al *bullying* y a los diferentes tipos de violencia. Aquí las evidencias de cómo les gustaría a los niños y niñas que fuese la escuela:

Había una vez una niña llamada Tatiana, que soñaba con alguna vez renovar la escuela. Quería que no hubiera bullying, que no hubiera violencia, ni maltrato hacia los niños, hasta que una vez llegó una profesora y prohibió el bullying y el maltrato hacia los niños y la violencia de las profesoras a los alumnos y puso reglas (TVCE-5).

El anhelo de la niña que escribe este cuento es una escuela donde se respire paz, buen trato, lejos de la violencia y el *bullying* que aqueja la cotidianidad de muchos niños y niñas. La escuela debe ser un espacio donde los estudiantes socializan, se comunican, comparten experiencias, un lugar de encuentros, un espacio agradable y acogedor para que los niños, niñas y jóvenes aprendan a aceptarse en sus individualidades, respetando las diferencias, convirtiendo no solo el aula sino todas las dependencias de la escuela en un escenario de comunicación afectiva y asertiva entre ellos.

(...) la quiero grande, linda, con todos convivir, con todos estar en paz, en amor, en convivencia. Quiero que convivamos con las profes, ser amorosos, cariñosos, felices, alegres. La escuela de mis sueños (TVCE-10).

Depende de toda la comunidad educativa que la escuela sea un lugar ameno, pues es indudable que los chicos anhelan un ambiente escolar en el que se sientan respetados, queridos, aceptados en sus diferencias, que se sientan apoyados tanto por pares como por docentes, garantizando con todo ello un clima agradable y respetuoso, donde prime la alteridad, el bienestar y el cuidado del otro. Todo esto se logrará con la puesta en escena de valores como: la justicia, la equidad, el respeto y la solidaridad.

Imagen 8. La escuela de los niños



Fuente: elaboración propia

Es necesario entonces que cada uno de los actores educativos salga de su mundo y vaya en búsqueda del otro, permitiendo su acercamiento y acogiéndolo desde su inexperiencia, desde su inocencia y modo de ver la vida.

4.2 Conflicto escolar

Para Girard y Koch (1997) (citado por Pinilla y Mendieta, 2017), “El conflicto es una dinámica interpersonal o intergrupala que refleja contradicciones y controversias que, bien manejadas, generan procesos constructivos basados en la buena comunicación” (p. 5). El conflicto como tal no es un problema, este es inherente o característico de las personas que coexisten con otras; su problema radica en la forma cómo se aborda, pues es importante que se haga de tal modo que no se convierta en un hecho violento.

Para esta categoría se abordaron por grupos las situaciones de conflicto observadas en el trabajo de campo inicial y se les pidió a los estudiantes que plantearan soluciones para dichos escenarios. Así mismo, se solicitó que representaran de forma individual un conflicto en la escuela y su respectiva manera de resolverlo.

Con relación a la resolución de conflictos de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de la sede Cueva Santa, se observa que un 25% de los niños y niñas identifican el pedir perdón como una forma de llegar a una solución; en la mayoría de los casos hicieron referencia a conflictos verbales en los que no llegaban a acuerdos. El siguiente es un ejemplo que representa los diferentes casos expresados por los estudiantes:

Imagen 9. Casos de conflictos

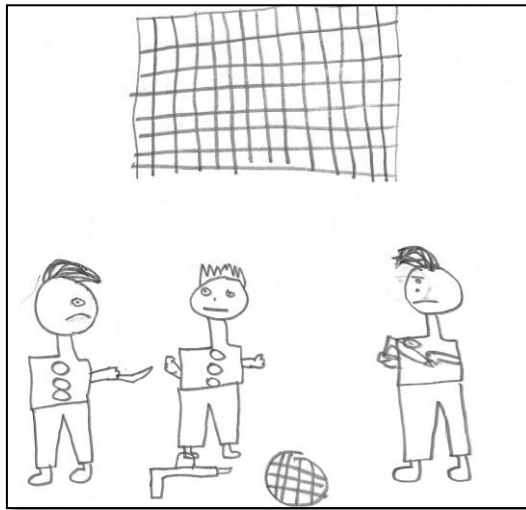


Fuente: tomado del Sociodrama

Había una vez una niña que tenía una pelota y un niño se acercó y dijo ¿puedo jugar? pero la niña dijo que no y el niño le pegó, se la arrebató, la niña pidió disculpas y jugaron. La solución es dialogando, pidiendo perdón y compartiendo (TCD-17).

Así como el caso anterior, existen otros similares en los cuales el agredido era quien pedía disculpas al agresor, lo que evidencia una confusión en roles con respecto a quién es el que debe reparar el daño. Por esta razón, es preciso enseñar acerca del cuidado del otro, pues pedir disculpas en ocasiones no llega a ser suficiente para solucionar los conflictos, ya que puede dejar de importar la ofensa causada al otro y se pierde de vista la reparación del daño. O sea, es necesario trabajar formas de resolución de conflictos que permitan el reconocimiento del otro y del daño que se le ha causado.

Imagen 10. Daño



Fuente: tomado de los talleres

Alberto está jugando fútbol con Roberto cuando estaban peleando por el balón que era el balón de Roberto. Entonces Alberto dijo: “Roberto ese balón era mío, mentiroso”. Cuando llegó Danilo y los separó porque estaban peleando y dijo: ¿Por qué están peleando? – porque Alberto me quiere robar el balón. Entonces ya se calmaron (TCD-22).

La realidad es una construcción colectiva. Es menester crear espacios que permitan reflexionar sobre el hacer, espacios que abran paso al conversar y que enseñen sobre el respetar las emociones, no luchar contra las diferentes situaciones o conflictos sino entenderlos y a partir de allí actuar. Esto en el entorno escolar se traduce en brindarle a los niños y niñas momentos en los que puedan compartir con “otros” diferentes experiencias no solo de aprendizaje de conocimientos como matemática o ciencia, sino también momentos de conocimiento de ellos mismos y de los otros.

Imagen 11. Espacios con los otros



Fuente: elaboración propia

Es principalmente el maestro quien orienta situaciones de conflicto como las mencionadas, pero también los estudiantes tienen la responsabilidad de garantizar que tales hechos no se presenten. En consecuencia, es importante que los conflictos se intervengan y se solucionen a tiempo, y que en los casos de violencia esta no sea legitimada. Calderón (2009) plantea que:

Para *trascender* un conflicto primero se tiene que ir hacia los fundamentos del mismo a través del diálogo. Por ello Galtung como buen matemático, parte de la convicción de que todo problema tiene escondida la propia solución dentro de sí. Lo único que se tiene que hacer en este caso es contar con un método y generar las condiciones para que esta pueda manifestarse. (p. 116)

Si bien es cierto en su mayoría los docentes encaminan a sus estudiantes a encontrar la solución a los conflictos con sus pares, a veces dan sugerencias sobre posibles respuestas y sobre cuáles pasos seguir o simplemente proponen a sus estudiantes conservar la calma para poder comunicarse. Del mismo modo, es evidente que otros docentes a menudo evaden el conflicto infantil o no dan trascendencia a los hechos ocurridos como se muestra en el siguiente dibujo de un estudiante de grado tercero:

Imagen 12. El maestro y el conflicto



Fuente: tomado de los talleres

(TVDE- 6).

En el espacio escolar el docente es quien interviene asertivamente para lograr en los estudiantes el desarrollo, fortalecimiento y apropiación de los procesos de socialización y habilidades sociales. A la par, es quien orienta a los niños y niñas a encontrar soluciones más que a dar órdenes sobre lo que deberían hacer, esto con el fin de que en situaciones futuras ellos

tengan un marco de referencia para solucionar los conflictos por sus propios medios, teniendo en cuenta que no en todas las ocasiones un tercero podrá ayudar:

Estaba en la escuela con mi prima y seguía mi turno en el columpio, pero mi prima decía que era su turno. Le dije a la profe y soluciono el problema (TCD-11).

El relato lleva a reflexionar acerca de otra forma de resolución de conflictos expuesta por los estudiantes: la mediación por parte de un tercero que puede ser un compañero, la profesora o los padres de familia.

Una vez Daniel estaba jugando en el patio de su casa y llegaron sus amigos y le dijeron que si podían jugar futbol, entonces ellos se pusieron a jugar, estaban jugando con sus amigos. Daniel formó los equipos, y los chicos no quisieron estar con ese equipo y decían que se querían pasar al otro equipo, entonces se agarraron a pelear y un amigo llamado Pablo se opuso y dijo que no pelearan, pero ellos no escucharon y seguían peleando; y alzó la voz y dijo no, no peleen y ellos se detuvieron y Pablo dijo: Chicos no es bueno pelar, hablemos. Entonces solucionaron sus problemas y se perdonaron (TCG-5).

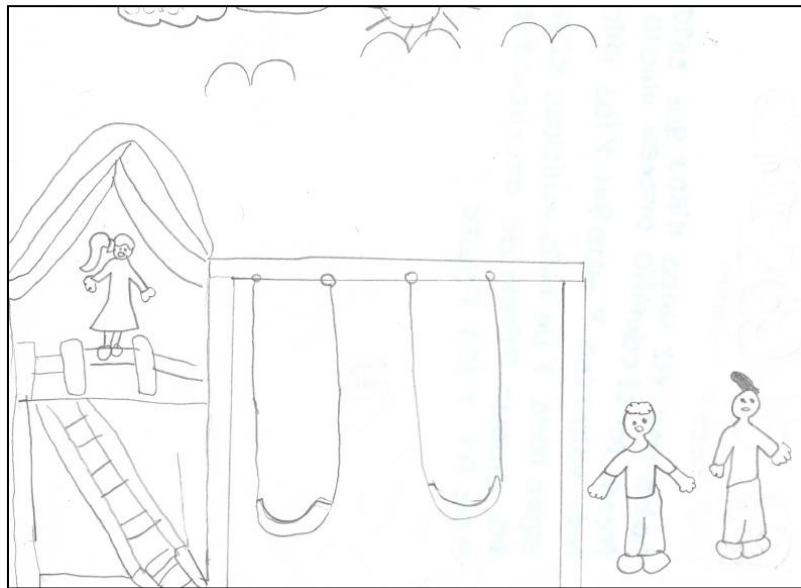
En las observaciones realizadas y en los diferentes testimonios se muestra cómo los niños y niñas buscan mediadores en sus conflictos, esto con la intención de ser escuchados y así poder dar solución a las dificultades presentadas. El ejemplo muestra que cuando se cuenta con las herramientas necesarias, los mismos educandos solucionan las vicisitudes. En otros casos como el que viene a continuación, pueden llegar a necesitar la presencia de un adulto que los guíe:

Había una vez una escuela con los directivos más buenos, los profesores también eran buenos, todo era maravilloso; pero había un inconveniente: los niños no se llevaban bien, unos eran groseros con los otros y gritaban mucho en el salón, pero la profesora era muy juiciosa y les dijo no peleen, llévense bien, no peleen. Los niños le hicieron caso a la profe y se comportaron bien. Los niños pudieron convivir bien y ya jugaban juntos y no peleaban ni se golpeaban como antes y se la pasaban bien (TVCE-20).

Un mediador que no esté directamente involucrado en el problema puede utilizar la controversia como una oportunidad de aprendizaje en la que no sólo se enseñe sobre el manejo de conflictos sino también sobre valorar y aceptar las diferencias individuales de sus compañeros y así construir una convivencia pacífica a través del diálogo y del establecimiento de nuevos y eficientes canales de comunicación asertiva.

Así mismo, el mediador puede fortalecer competencias interpretativas y argumentativas al lograr que la población exponga sus puntos de vista, estableciendo las causas del conflicto, reconociendo errores, ayudando a tomar decisiones o a resolver las dificultades en la convivencia. Se pretende, entonces, que los niños y niñas a través de la comunicación generen cambios a nivel personal y en sus relaciones sociales.

Imagen 13. El valor de un docente

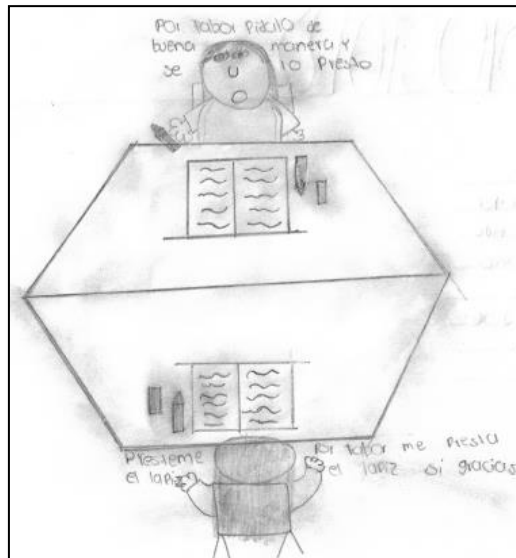


Fuente: tomado los talleres

Había una vez unos niños que estaban peleando por el columpio entonces (...) un niño solucionó el problema diciendo háganlo de a turnos y la profe fue y los felicito (TCDE-23).

Continuando con la temática de comunicación, en la Institución Educativa Rural Granada, al igual que pedir perdón, el diálogo es la forma de resolución de conflictos más elegida. El 33% de los participantes lo prefirió como una opción para solucionar el conflicto escolar que cada uno planteó para la actividad programada, utilizándolo, además, como promotor del respeto y destacando su valor en la estructuración de un grupo.

Imagen 14. El valor de la comunicación



Fuente: tomado de los talleres

Una vez Ernestina me pidió un lápiz y me lo dijo de mala gana y yo le dije si me lo pide de buena gana sí. Entonces ella me dijo que si por favor le prestaba el lápiz y yo le dije que sí y así solucioné el problema (TCDE-5).

Por medio de los dibujos y los relatos se pudo ver que todos los niños y niñas saben en la teoría cómo solucionar conflictos, pero muchos de ellos tienen grandes dificultades para ponerlo en práctica, lo que se pudo evidenciar en las actividades grupales en las cuales los integrantes de algunos grupos no lograban llegar a un acuerdo en la distribución de las labores.

Imagen 15. Distribución de labores



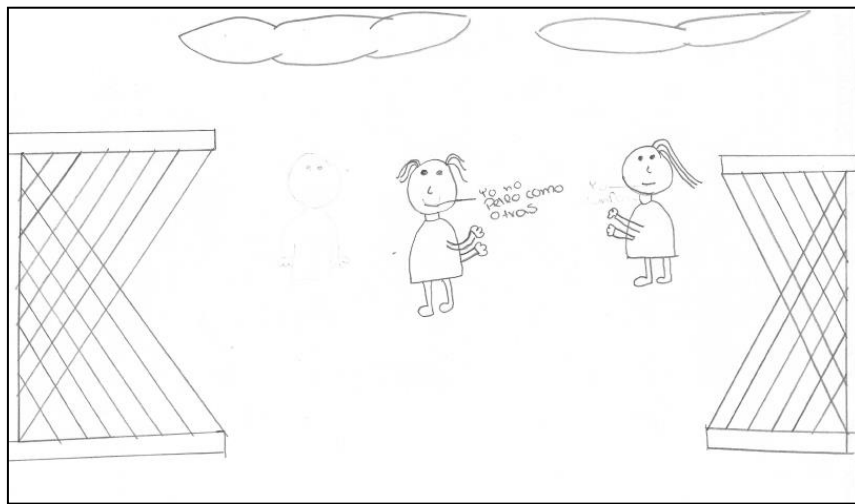
Fuente: elaboración propia

Generalmente fueron los niños y niñas de los grados cuarto y quinto quienes tomaron la vocería cuando los grupos estaban compuestos por los diferentes cursos, pero cuando la actividad se realizó por grados, en uno de los grupos de cuarto todos querían ser el líder y en el otro ninguno quería tomar el liderazgo. En estos dos grupos se presentaron contratiempos porque algunos niños y niñas creían que como ya habían hecho lo que ellos consideraban era su parte del trabajo, entonces no tenían que ayudar hasta el final, pensaban que con lo que habían hecho era suficiente, lo que molestó a los demás integrantes quienes sentían que no estaban colaborando. Se vieron así en la necesidad de acudir a la orientadora de la actividad para solucionar esta dificultad.

La situación fue distinta en los grados tercero y quinto, quienes resolvieron muy bien la actividad, logrando llegar a acuerdos sobre cómo dividir deberes sin tener aprietos con el

ejercicio. Los distintos problemas que se observaron fueron identificados incluso por los propios estudiantes; es el caso de una de las niñas de quinto quien se acerca a la orientadora de la actividad diciendo que, aunque se estaba hablando sobre convivencia y resolución de conflictos, se le había acercado a una de sus compañeras (con la que en ese momento tenía distanciamientos) para ver su dibujo y su compañera no la dejó verlo. El conflicto entre estas dos niñas fue graficado y su autora refiere que “el problema no se ha podido solucionar”.

Imagen 16. Falta de solución



Fuente: tomado de los talleres

(TCDE-18)

En el ambiente escolar, los conflictos se generan cuando emergen diferencias negativas, lo que hace suponer que existe un desequilibrio en la relación igualdad-diferencia, desencadenando ambientes de discriminación y dominio sobre el otro.

En una de las actividades se pidió a los estudiantes que por grupos inventaran un conflicto asociado a una de las problemáticas identificadas (actitudes de rechazo, apodos, juegos bruscos, préstamo de materiales escolares, gritos y golpes y hacer trabajos con compañeros con los que no se tiene buena relación) y que dieran una o varias soluciones a dicha problemática. Con relación al préstamo de materiales, la solución para los diferentes ejemplos dados fue pedir el favor o pedir los útiles de buena manera, lo que traía como respuesta una actitud positiva por parte del compañero a quien se le pedía el material prestado. En el tema de trabajo en equipo con compañeros con los que no se tiene buena relación, la solución era unir las ideas para llegar a un acuerdo; se mencionó el diálogo y el crear una amistad.

En actitudes de rechazo, fue relevante para los niños y niñas reconocer los errores, pedir perdón, hablar claro y aceptar al otro. Para solucionar los juegos bruscos fue necesaria la presencia de un mediador que inste al diálogo, y finalmente, para los gritos y golpes fue “Expulsar al niño para que aprenda a comportarse” (TCG-6).

Imagen 17. Los gritos y golpes



Fuente: tomado del Sociodrama

En una sociedad en la que la intolerancia está en aumento, es de suma importancia que desde etapas iniciales del desarrollo se enseñe sobre el valor del respeto a la diferencia; se hace necesario que las instituciones educativas estimulen el uso del diálogo entre estudiantes, que se valgan de instrumentos como la composición de historias, cuentos, relatos y dibujos ya que en ellos los niños y niñas plasman sus experiencias (tanto positivas como negativas) como protagonistas o testigos. En su construcción, expresan sus pensamientos y sentimientos más profundos, sus intereses y necesidades, sus fortalezas y carencias y también sus acuerdos y desacuerdos. Para Correa (2009) el cuento, por ejemplo:

[...] permite al educando interpretar sus emociones; sus pensamientos, sus experiencias, ahonda el conocimiento hacia sus semejantes; le hace conocer sus tentaciones y fracasos, aspiraciones y éxitos, también escuchar los dominios de la imaginación infantil y del joven; le permite conocer un mundo nuevo, enriquece su vocabulario y vigorizar su poder de expresión. (p.93)

4.3 Cuidado y encuentro

Al solicitar a los niños y niñas que en una palabra expresaran lo que para ellos significa la convivencia, el 21,42% de las respuestas estuvieron asociadas al respeto, seguido por la amistad con 17,85%. También se mencionaron palabras como cariño, amor, compartir, amabilidad, unión y ayuda. Dos estudiantes indicaron que la convivencia es querer a los demás por igual, compartir con todos, tratarse bien unos a otros y no criticar.

Pese a que la mayoría de los estudiantes participó de la actividad, algunos presentaron dificultades, pues al escuchar la palabra convivencia no podían evocar algo con lo cual pudieran relacionarla. Debieron basarse en las respuestas de sus compañeros para cumplir con la exigencia.

Imagen 18. Convivencia



Fuente: elaboración propia

Si bien las prácticas de convivencia, como su nombre lo indica, deben ser practicadas, es importante que los niños y niñas comprendan su significado, para que a partir de allí puedan llevarlo a su cotidianidad. Por ende, es necesario crear espacios en los que se hable acerca del convivir, espacios en los cuales se reflexione sobre las acciones cotidianas y las implicaciones que estas traen no solo a la propia vida sino también a la vida de los demás y al medio ambiente (Maturana, 2002).

Las reglas fue otro de los temas que se abordaron en relación con la convivencia. Al preguntar a los estudiantes por su significado y utilidad, se encontraron respuestas similares a las anteriores.

Un ejemplo es el siguiente:

Las reglas son una protección para uno, uno tiene responsabilidad, respeto, amistad, son maneras de convivir en equipo (TEVG-6).

Para los niños y niñas la importancia de las reglas radica en el cuidado y respeto a los demás, pues ellas permiten compartir y vivir en paz. Visto desde otro ángulo:

Convivir hace parte del reconocimiento de que quienes comparten por diversos motivos escenarios y actividades dentro de un sistema convencional, están sujetos a normas que tienen el fin de favorecer la interacción, prevenir los conflictos y sus consecuencias, que, sin duda, involucran diversos sentimientos. (López, Soto, Carvajal y Urrea, 2013, p.387)

Imagen 19. Convivir es respetar y cuidar a los demás



Fuente: tomado del Sociodrama

Ciertas reglas que se manejan en el salón de clase son: cuando se prestan los materiales regresarlos en la mano, no hacer trampa, ordenar objetos y no entregar pertenencias de mala manera ni tirarlas. Aunque lo anterior son códigos planteados para el funcionamiento de las clases, durante las observaciones y los talleres se pudo evidenciar que unos cuantos no llegan a la práctica; los niños y niñas rechazan estos patrones. Entregar los materiales en la mano es un ejemplo de ello; esta es una de las mayores quejas de los estudiantes y una de las razones por las que rechazan prestar el material a sus compañeros.

Nina le dice a Dalia, pero le dice présteme rápido, pero a mil, présteme un lápiz, entonces Nina le dice que no. Solución: Si le dice me hace el favor y me presta el lápiz ella se lo presta con mucho gusto (TCG-1.1).

Si bien los niños y niñas reconocen la importancia que tienen las reglas no solo para la vida en la escuela sino para la vida en sociedad, ya que estas permiten tener límites de respeto con el otro, es inquietante que las normas que ellos consideran valiosas no sean puestas en práctica y prime el interés personal. Quizá la población está inmersa en una serie de preceptos que no tienen sentido y que es necesario deconstruir para posteriormente practicar y legitimar. Es decir, es en la convivencia donde los niños y niñas aprenden a convivir, es allí donde identifican aquellas reglas que son oportunas para la situación que están viviendo, es donde aprenderán a compartir y donde llegarán a acuerdos sobre cómo va a ser ese compartir.

Algunos escolares en una actividad de grupo propusieron otras que consideran relevantes, estas son:

Colaborar, no alzar la voz a los demás, no gritar cuando alguien está durmiendo, respetar a todos los compañeros, ayudar en las labores de la escuela, no ser grosero, ser ordenado con los objetos, compartir los materiales de estudio y cuando se utilicen guardarlos (TEVG-3).

De estos testimonios se sigue que la escuela es un lugar diverso que permite a los niños y las niñas estar con personas diferentes a su familia y aprender costumbres distintas. Además, la escuela se transforma en el lugar que confronta las normas asimiladas, e introduce ciertas reglas que deberán interiorizarse en aras de un ambiente respetuoso.

Érase una vez una niña llamada Tatiana y esa niña soñaba con alguna vez renovar la escuela, quería que no hubiera bullying, que no hubiera violencia ni maltrato hacia los

niños. Hasta que un día llegó una profesora llamada Carolina, esa profesora prohibió el bullying, el maltrato hacia los niños y la violencia de las profesoras a los alumnos; también puso nuevas reglas, puso no bullying, no violencia, no gritos y no maltrato a los niños (TVCE-5).

Aunque la convivencia no se reduce al establecimiento y puesta en práctica de criterios, estos son importantes para el encuentro con el otro, encuentro que requiere una reacomodación pues esa presencia irrumpe y desestabiliza (Skliar, 2008). En palabras de Jaramillo y Murcia (2014), las relaciones de alteridad exigen escuchar al otro, entrar en diálogo con él, establecer acuerdos y así transformar la realidad.

Por su parte la cartografía permitió señalar los lugares donde los estudiantes se sienten más felices, espacios de encuentro y esparcimiento. Para empezar, está el salón de clase que, según la estadística, muestra que 37 % de los estudiantes están felices en este lugar, esto debido a que allí pueden compartir no solo con los niños y niñas del mismo grado sino también con compañeros de diferentes grados. Y pese a que en la mayoría del tiempo deben estar sentados en sus respectivos pupitres, la disposición de las mesas facilita el contacto permanente con los compañeros.

Imagen 20. El aula de clase como lugar de encuentro



Fuente: elaboración propia

Las jornadas académicas se aprovechan para aprender temas relacionados con las diferentes asignaturas (matemática, ciencias, artística, entre otras), para el desarrollo de habilidades y destrezas que ayuda a fortalecer los procesos de pensamiento, pero a la vez para afianzar las relaciones. En varias ocasiones los niños y niñas solicitaron permiso a su profesora para hacer las actividades académicas en la tarima del salón. Este es un lugar de encuentro que permite compartir especialmente con los compañeros que no pertenecen a un mismo grado.

Había una vez una escuela que se llamaba Cueva santa y había unos niños que eran muy amistosos y unas profesoras que nos querían mucho y todos los niños compartían mucho y no peleaban y compartían su cariño y ayuda. La escuela era muy bonita y la profesora nos compró unos regalos para nuestras mamás, había una cancha muy linda y unos compañeros que se respetaban y todos se querían como hermanos (TVCE-23).

Para López, Soto, Carvajal y Urrea (2013) las relaciones que se establecen al interior del aula de clase ayudan a fortalecer los canales de comunicación, los vínculos afectivos, la comprensión hacia lo que piensan y sienten los otros, además contribuye al mejoramiento de competencias sociales; lo que genera un aumento en el desempeño escolar y el trabajo en equipo, aportando de esta forma al proceso educativo.

En el restaurante escolar, el punto de las golosinas, el almuerzo y los refrigerios, el 11,11% de los participantes seleccionó la carita feliz y el 6,25 %, la infeliz. Las razones están asociadas a los beneficios de la buena alimentación, los sabores, la oportunidad para socializar por fuera del aula de clase y el cariño que sienten por la persona que prepara los alimentos.

Había una vez una niña que se llamaba Alejandra y era una niña muy juiciosa y era muy buena amiga, y había una cocinera que se llamaba Anita y cocinaba muy rico, y había un parque muy divertido y jugábamos mucho en el descanso y nos reíamos mucho (TVCE-14)

Durante el tiempo que se destinaba al almuerzo y los refrigerios los niños y niñas hablaban sobre diferentes asuntos que llamaban su atención: videojuegos, su comida favorita, el disfraz cuando se acercaba *Halloween*, entre otros. Este es un espacio que no solo se destina para la alimentación, sirve para el encuentro con el otro.

En contraste, el parque de juegos es considerado por el 22,22 % de los niños y niñas como un lugar de esparcimiento y recreación. Sin embargo, el 28,13 % de la población no considera lo mismo. La diferencia se debe principalmente a que el parque, por un lado, es un lugar de discusiones y conflictos por el uso del columpio, pero por otro es un espacio de diversión en el

que pueden jugar y gozar con sus amigos y sus compañeros de los grados transición, primero y segundo.

Analizando, los niños y niñas refirieron acciones que deben evitarse para que la violencia no esté presente. Escribieron comentarios como “no pegarles a los compañeros”, “no decirles a los compañeros que no pueden jugar”, “no tirarles papeles, ni reírse de ellos”. En síntesis, hacen un llamado a practicar el respeto y a hacerlo parte de la vida en la escuela.

Imagen 21. El respeto por el otro



Fuente: elaboración propia

Varios estudiantes exponen el perdón y la amistad como el desenlace del cuento después de alguna situación de conflicto:

Natalia le grita a Claudia, se preguntarán por qué Natalia le está gritando a Claudia, porque Claudia le dijo a Natalia me presta dos colores para colorear una mándala y Natalia le dijo no, no. Natalia le dijo no con rabia. La solución: que Natalia le pida perdón a Claudia por lo sucedido. ¿Por qué le pide perdón? Porque Claudia le dijo de buena manera que si le prestaba dos colores. (TCG-4).

A este respecto Jaramillo, Orrego y Jaramillo (2017) plantean que:

La ética no es un deber social, político y jurídico como la moral, sino que parte del deseo y va hacia el Otro, lo que efectivamente se convierte en una de sus principales tesis. ¡Ser ético es saber que nunca se es bueno del todo!, para Mélich significa que somos seres ambiguos, seres carentes y necesitados del cuidado y la hospitalidad de los otros, donde la respuesta ante el dolor del Otro, ante su sufrimiento, es expresión de compasión (sufrir con el Otro, sufrir junto al Otro). (p.19)

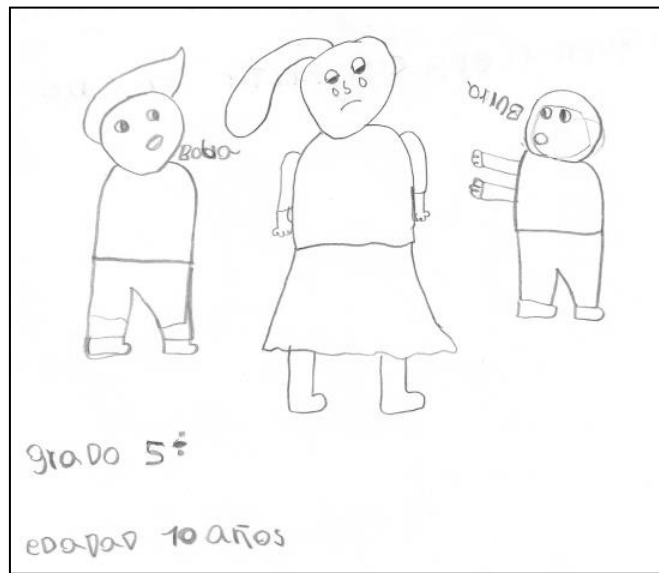
Un día en la escuela había una niña que se llamaba Yeimy, a la niña le gustaba jugar con los compañeros y compañeras, pero a ellos no les gustaba jugar con ella porque a ellos les gustaba jugar otra cosa, pero ella por más que trataba no conseguía amigos, no se le acercaban y si se acercaba todos se iban, no les gustaba estar con ella. Pero pasaron los días y un día de esos fueron amigos y jugaron juntos (TVCE-15)

Se acude al ejemplo para referir primero el tiempo como aquel que posibilita la formación y consolidación de una amistad, y segundo para hablar acerca de la legitimidad del otro.

A partir de los relatos de las niñas y niños, se puede interpretar que en su mayoría los problemas se solucionan con el pasar del tiempo, sean días o meses. Derrida (1998) dice que “no hay amigo sin el tiempo, es decir, sin aquello que pone a prueba la confianza. Ninguna amistad sin confianza (pístis) y ninguna confianza que no se mida con alguna cronología, con la prueba de una duración, sensible del tiempo” (p.31). El tiempo va acompañado de experiencias compartidas, en las que se hace posible conocer al otro en toda su humanidad, la amistad “es amar antes de ser amado” (Derrida, 1998, p. 25). Esta implica conocer y reconocer al otro como un legítimo otro, como alguien con virtudes, destrezas y conocimientos, alguien capaz de tomar decisiones y que tiene sus propias opiniones. Legitimar al otro significa admitir la existencia de diferentes puntos de vista, sin poner en duda los pensamientos y sentimientos ajenos por no hacer parte de lo que es cada uno como persona, es decir no creyéndose dueño de la verdad. Por consiguiente, es necesario entender el mundo en que se vive y dejar el deseo de querer controlarlo, al igual que soltar el deseo de controlar al otro, situación que genera tensión y sufrimiento (Maturana, 2002).

En el 39,28% de los relatos se hizo alusión además a los sentimientos de aquellos quienes estaban siendo maltratados. La mayoría hablaba de que “*el niño o la niña está llorando porque...*” y seguidamente daban una razón asociada al maltrato del otro. El ejemplo más llamativo es el siguiente:

Imagen 22. Maltrato



Fuente: tomado de los talleres

Esta niña está llorando porque los amiguitos le están haciendo bullying y la niña está muy triste y se siente sola y ella quiere que eso cambie y tenga muchos amigos con quien pueda compartir mucho (TVDE-9)

El relato es particular por dos detalles. El primero, porque se hace evidente la empatía del autor quien describe los sentimientos de un ser que necesita la hospitalidad y la entrega de un otro. Segundo por la incapacidad de los otros de acogerla en su singularidad, por el contrario, hacen a un lado a una persona que se siente triste y que necesita la compasión, es decir que necesita que el otro atienda su llamado, que se acerque y sufra con ella, que reconozca su particularidad para que su vida de un giro y pueda sentirse parte del lugar en el que se encuentra (Jaramillo, Orrego y Jaramillo, 2017). Lamprea (2018) plantea que:

El otro, diferente y diverso, nos exige ser reconocido, no tanto por sus ideas y creencias, sino por lo que es; más allá de cualquier razón argumentativa el otro se nos impone por la inmediatez de su rostro, por la dignidad de su persona. (p.64)

Con relación a la pregunta ¿cómo les gustaría que fuera la escuela? Los niños y niñas mencionaron mejoras en el espacio físico, otros hablaron acerca de implementos nuevos (como libros y tablero) y otros de mejoras en las relaciones entre compañeros y entre estudiantes y maestros. En general les gustaría que todos llegaran a ser buenos amigos, no pelear nunca más, estar en convivencia, ser amorosos, cariñosos, estar felices, alegres, tener amigos respetuosos, responsables y muy amigables, sin violencia ni maltrato, que todos jueguen y compartan.

A mí me gustaría la escuela sin violencia, sin apodos con más compañeros y profesoras con quien pueda compartir felicidad y muchas cosas más, con todos mis amigos y muchas personas más (TVCE- 5).

Para los niños y niñas la escuela, antes que ser un lugar donde se aprenden conceptos, es un lugar de encuentro con el otro, un espacio de acogida que permite hablar de los sueños y metas, donde juegan y construyen diferentes experiencias.

También se hallaron varios relatos en los que los estudiantes expresaron su alegría por pertenecer a la escuela a la que asisten y lo felices que se sienten con sus profesoras. Ellos no hablan de cómo les gustaría que fuera la escuela sino de que su escuela es un lugar ideal.

Había una vez una escuela con muchos niños y solo en los dos salones había dos profesoras muy hermosas como una flor, la profesora era muy buena enseñando muy bien y nos enseña todas las materias teníamos una cocinera muy bonita y nos daba el almuerzo muy bueno y tenemos un parque muy bonito y nosotros jugamos muy bueno y también teníamos una cancha para jugar futbol y los niños nos divertíamos mucho y muy bueno (TVCE-7).

Los padres envían a sus hijos al planten para que aprendan los contenidos académicos que potencien habilidades cognitivas. Sin embargo, en muchos casos se desconoce la importancia de enviar a los niños y niñas para que aprendan a compartir y comprender al otro, para explorar y explorarse.

En la I.E.R. Granada se identificaron pocas prácticas de violencia, en cambio sí se pudo identificar a lo largo del proceso varias prácticas de convivencia como son la ayuda por parte de los estudiantes de grados superiores a los niños y niñas más pequeños, así mismo la inclusión de estos en juegos y actividades como fútbol o lo que ellos llaman el exatlón (un circuito de ejercicio en el que se presentan varias pruebas) en la clase de educación física.

Cuando los estudiantes perciben en el aula de clase bullicio, ellos mismos toman la vocería y piden a sus compañeros hacer silencio, cuando van a participar levantan la mano y generalmente respetan el turno para hablar. Así mismo cuando, los niños y niñas identifican en sus compañeros emociones que no son habituales, en ocasiones van a preguntar qué pasa. Una de las estudiantes de cuarto estuvo especialmente interesada en el bienestar de los niños y niñas de transición y primero, con frecuencia los incluía en las actividades que estuviera realizando en el descanso y cuando los veía en aprietos se acercaba a ellos y los ayudaba o buscaba el apoyo de las profesoras

o las practicantes. Para Skliar (2008) “Se trata de la hospitalidad, de ese gesto antiguo pero muchas veces olvidado que significa recibir al otro sin importarle condiciones, dejándolo venir con sus dones y sus carencias, aceptándolo en su especificidad” (p. 27)

Es vital que los niños y niñas reciban un acompañamiento docente que permita desplegar y fortalecer sus habilidades, pero en ocasiones los docentes niegan la legitimidad del otro y lo coartan. Durante las observaciones hechas en el trabajo de campo se pudo identificar algunos de estos momentos:

La profesora pregunta quién falta por terminar a lo que los estudiantes responden “Francisco” ella dice “el mismo de siempre” y agrega “en el descanso pida un cuaderno y se desatrasa”. (DDC)

Cuando en las relaciones se acepta que las personas son de una determinada manera, se niega la posibilidad de cambio, se estabiliza la relación y no se permite “la dinámica de configuración de un mundo cambiante” (Maturana, 2002, p.32). Si por el contrario se acepta que el mundo se configura en las relaciones, el vivir adquiere mayor fluidez ya que hay posibilidad de transformación. Por ejemplo, cuando se estabiliza una relación y se concibe al otro como violento, el actuar con respecto a ese otro va a estar mediado por esa concepción, se intentará cambiar su ser y no su hacer. En contraposición, si el otro no es concebido como violento, sino que las acciones que realiza son violentas, se intentará corregir las acciones y no el ser del otro, en este último caso se estaría reconociendo su legitimidad. Maturana (2002) propone que lo social se funda a partir del amor, que es el trato al otro como un legítimo otro: “al aceptar la legitimidad del otro nos hacemos responsables de nuestra relación con él o ella, incluso si lo o la negamos” (p.36) (para el registro de las actividades ver anexo 7).

4.4 Estrategias pedagógicas para fortalecer la convivencia escolar

Taller “Hacia el encuentro con el otro”

Las siguientes estrategias están dirigidas a fortalecer la convivencia escolar, disminuyendo, en lo posible, las dificultades de la población objeto de estudio.

Taller bullying y violencia

Objetivo: Comprender la diferencia entre el *bullying* y la violencia

- Se presentan dos videos a los estudiantes. Uno relacionado con la violencia escolar y otro acerca del *bullying*.
- Video violencia: <https://www.youtube.com/watch?v=dRzuAr98-MU>
- Video bullying: <https://www.youtube.com/watch?v=IORZvBUYgnQ>
- Posteriormente se hace un conversatorio grupal en el cual los niños y niñas deben identificar las diferencias existentes entre uno y otro. Para comprender mejor los significados de estos términos, se socializarán las ideas y opiniones de los participantes con el fin de aclarar dudas al respecto.

- Análisis de casos. Los estudiantes se dividen en grupos de 6 para analizar el caso que les sea asignado identificando en él si es un caso de *bullying* o de violencia (ver anexo 2, 3, 4 y 5).
- Socialización de la actividad y retroalimentación. Cada grupo elige un representante que dará a conocer las ideas discutidas en el grupo. El orientador de la actividad con base en las opiniones dadas por los niños y niñas hace un resumen del ejercicio propuesto haciendo énfasis en las diferencias identificadas entre *bullying* y violencia.
- Conclusiones de la actividad. Entre todo el grupo generan conclusiones y se socializan.

Mediación y resolución de conflictos

Objetivo: Desarrollar la habilidad para mediar conflictos en el contexto escolar

- Cine foro - Aprender a escuchar. Película *Tierra de osos*

Antes de iniciar se pide a los estudiantes estar atentos a cada detalle ya que al finalizar resolverán preguntas relacionadas a los conflictos.

- Escuchar para conocer el contenido - ¿De qué se trató la película?
- Escuchar para conocer las intenciones - ¿Cuáles eran las intenciones u objetivos de los protagonistas de la película?

- Escuchar para conocer los sentimientos - Nombre a alguno de los personajes y los sentimientos que identificó en él.
- Escuchar para conocer el origen del conflicto - ¿Cuál fue el problema central de la historia? - ¿Qué fue lo que desencadenó el problema? ¿Cómo se solucionó el problema?

De acuerdo a las respuestas y participación el orientador formulará preguntas alusivas a la resolución de conflictos.

Afianzar el diálogo entre estudiantes

Organizar los estudiantes en parejas, se ubican espalda con espalda, el estudiante número 1 le va a contar a su compañero el último conflicto que tuvo o presenció. Finalizado este punto los estudiantes se van a girar quedando de frente al compañero. El estudiante número 2 le contará igualmente al estudiante 1 el último conflicto que tuvo o que vio.

Una vez hecho esto los estudiantes número 2 van a contar la experiencia de haber escuchado a su compañero dándole la espalda, así mismo se hará con los estudiantes que escucharon al compañero de frente.

Se plantearán las siguientes preguntas para escuchar los aprendizajes y las experiencias de los estudiantes:

¿Qué dificultades encontraron como pareja en la actividad?

¿Qué dificultades identificaron en los demás grupos?

¿Qué conclusiones podemos sacar de esta actividad?

¿Por qué es importante mirar a la persona que nos está hablando?

¿Por qué es importante escuchar al otro?

¿Cuáles creen ustedes que son las condiciones adecuadas para una buena comunicación?

Negociación

- El orientador da una explicación inicial de las condiciones que se requieren para el proceso de negociación.
- Se conforman grupos de 4 estudiantes y se distribuyen los siguientes temas de conflicto: apodos, préstamo de materiales escolares, gritos y golpes, hacer trabajos con compañeros con los que no tengo buena relación, actitudes de rechazo hacia los compañeros y juegos bruscos.

Con los temas dados cada grupo escribirá una historia donde se evidencie un conflicto entre dos o más personas, y la forma cómo negociaron para dar solución a dicho conflicto utilizando el siguiente cuadro.

Tabla 1.

Cuadro de conflictos

Personajes principales	Personajes secundarios	Espacio o lugar	Tiempo	Acciones	Situaciones de conflicto	Solución de conflictos

Fuente: elaboración propia

Cuidado del otro

Objetivo: Realizar actividades para promover acciones encaminadas al cuidado del otro (responsabilidad, respeto, solidaridad, empatía, amistad, entre otros).

- ¿Cómo cuidan ustedes a sus compañeros?, ¿cuáles son las características de una buena amistad?, ¿Qué tan solidario soy? (aplicación del test anexo 5)
- Dinámica cuidado y alteridad: Las biografías

Se divide el grupo en 6 subgrupos. A cada subgrupo se le entrega una biografía de personajes que se destacaron a lo largo de las historias por su altruismo:

- Santa Teresita del niño Jesús
- Sor Teresa de Calcuta
- Nelson Mandela
- Gandhi

- Juan Pablo segundo
- Francisco de Asís

Los estudiantes leerán detenidamente las biografías y responderán las siguientes preguntas:

- ¿Por qué crees que es importante este personaje?
- ¿Cuáles fueron las obras sociales realizadas por este personaje?
- ¿Cuál fue la motivación del personaje para hacer las obras sociales que hizo?
- ¿A quiénes ayudó?
- ¿Qué podemos aprender de la vida de este personaje?

Finalmente se socializan las respuestas y se extraerán las conclusiones.

- El correo: para esta actividad se divide el grupo en subgrupos, cada integrante le escribirá a sus compañeros del subgrupo una carta resaltando sus valores, virtudes, logros y fortalezas, pero también se escribirán algunos aspectos que esa persona deba mejorar. Posteriormente estos mensajes se depositan en una caja rotulándolo con el nombre del compañero al que va dirigido la carta. El moderador entrega las cartas y se socializan voluntariamente. Por último, todos responderán de forma oral las siguientes preguntas

Socialización de la experiencia

- ¿Con que frecuencia sus compañeros resaltan sus cualidades?

- ¿Con que frecuencia usted resalta las cualidades de sus compañeros?
- ¿Cómo se sintieron escribiendo las cartas para sus compañeros?
- ¿Tuvieron alguna dificultad para escribir los mensajes?
- ¿Cómo se sintieron al leer los mensajes que escribieron sus compañeros para ustedes?
- ¿Hubo alguna característica mencionada por sus compañeros que ustedes consideran que no hace parte de su personalidad?
- ¿Descubrieron algo nuevo que ustedes no sabían?
- ¿Crees que tus compañeros te conocen?
- ¿Por qué crees que es importante este ejercicio?
- ¿Alguno de tus compañeros necesitó ayuda por parte tuya? ¿por qué?
- ¿Cómo se sintieron los estudiantes que recibieron ayuda?
- ¿Qué aprendizajes les deja la actividad?
 - Buscar en la sopa de letras virtudes y valores relacionados con las actividades trabajadas. Incluir debajo aquellos valores que identificaron a lo largo de los talleres y que no están incluidos en la sopa de letras (ver anexo 8 para conocer otros elementos del taller).

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

La información obtenida a través del trabajo de campo permitió dar respuesta al objetivo de investigación, es decir, comprender las representaciones sociales asociadas a la convivencia escolar de los estudiantes de la I.E.R. Granada. En relación a las prácticas de violencia, las representaciones sociales, como se observó a lo largo de este texto, están asociadas a los distintos modos de ejercer control y dominio sobre el otro. Para los estudiantes la violencia es el uso de la fuerza física, por un lado, pero también el uso de las palabras para hacerle daño al otro. En algunos de los relatos la violencia fue producto de desacuerdos que terminaron en golpes, pero en otros casos se presentó como un modo de satisfacer intereses personales. Por otro lado, para una gran cantidad de niños y niñas la violencia es equivalente al *bullying*, siendo esta palabra utilizada en los distintos relatos y dibujos para señalar el maltrato hacia el otro en sus diferentes vertientes. Sin embargo, es importante aclarar que en la institución se pudo identificar a través de la observación y de los testimonios de los participantes algunos episodios de violencia, pero no *bullying* como tal, incluso las narrativas de los niños y niñas se acercaron más a episodios violentos, pues, el acoso persistente en el tiempo hacia una sola persona no se hizo evidente. Y esta es una de las principales características de este fenómeno que permite diferenciarlo precisamente de otros modos de violencia.

Para la categoría conflicto, las representaciones sociales de los estudiantes estuvieron asociadas a la resolución de conflictos, pues, fue este tema al que se le dio relevancia en los talleres trabajados. Así se pudo precisar que para los niños y niñas resolver un conflicto implica en primer lugar expresarse de forma respetuosa hacia el otro, pidiendo el favor y dando las gracias principalmente cuando se busca un préstamo (colores, cuadernos, etc.). Así mismo, el perdón fue una de las formas más mencionadas por los estudiantes para la solución de conflictos,

especialmente cuando se ha causado daño al otro. Mas, en diversas narraciones fueron los agredidos los que se disculparon, situación que tendría que ser profundizada pues no hay claridad sobre las razones de estas acciones. Hablar y dialogar como formas para solucionar conflictos fueron mencionadas en las narraciones en las que las partes no habían llegado a acuerdos sobre diferentes temas. Por ejemplo, el uso de los espacios de la escuela o de los implementos de juego.

Ahora bien, para los niños y niñas la resolución de conflictos no depende solamente de las partes involucradas sino también de otros actores académicos como docentes, padres de familia y compañeros que cumplen un papel de mediador. La intervención de terceros habla de las pocas herramientas con las que cuentan los niños y niñas para finiquitar por sus propios medios conflictos con sus pares. Lo mismo puede interpretarse cuando la solución que brindan es la expulsión de aquel que comete un acto considerado indebido.

Por último, las representaciones sociales alrededor de la convivencia escolar estuvieron marcadas por valores como el respeto, la responsabilidad, la amistad, la colaboración, el amor, el cariño y el compartir. Para que las relaciones sean cordiales los estudiantes mencionan como importante la forma de expresarse, pidiendo el favor cuando se acude al compañero por ayuda, para que este responda también de buena manera. A la par, se reconocieron como claves las reglas, ya que estas permiten tener límites en la relación con el otro. Para los estudiantes si las reglas no existieran habría violencia, irrespeto, peleas y malos comportamientos.

El pensar como el otro significa preocupación y compasión. En las observaciones, dibujos y relatos se hizo evidente la colaboración de los estudiantes en situaciones de conflicto y la camaradería de los niños y niñas a aquellos que necesitaban auxilio. Para los estudiantes de la I.E.R. Granada su escuela es la escuela ideal a pesar de las discusiones y pelias con sus compañeros, de modo tal que los niños y niñas resaltan el cariño y el amor que permean las

relaciones con sus profesoras, condiscípulos y demás personal de la institución. Una de ellas, la manipuladora de alimentos.

CAPÍTULO 6. RECOMENDACIONES

El escrito contribuye a la línea de investigación de educación y democracia por cuanto se trabaja un fenómeno como es el de convivencia escolar. La persona humana dentro del ámbito educativo es un sujeto que participa activamente en la construcción de su realidad, un sujeto que por medio de las relaciones y vínculos que establece se va formando y transformando, crea su realidad objetiva y subjetiva que le brindan un marco de referencia para enfrentarse al mundo y a las vicisitudes que este presenta. Si bien la escuela esta llamada a enseñar áreas de conocimiento que son importantes en la vida diaria como el lenguaje y las matemáticas, también está llamada a la formación del ser, pues es en la escuela donde los niños y niñas tienen la oportunidad de aprender con sus pares.

Es así como se considera relevante estudiar la convivencia y dar un paso más hacia su conocimiento con el propósito de brindar estrategias alternativas que disminuyan la violencia en las instituciones educativas. A partir de lo anterior, se plantean las siguientes propuestas:

- En algunas narraciones fueron los agredidos los que se disculparon, situación que puede ser profundizada en futuras investigaciones pues no hay claridad sobre las razones de estas acciones.
- Investigar en qué se basa la necesidad de los niños y niñas de sentirse acompañados por una figura que represente autoridad en los espacios de las instituciones educativas.
- Se hace necesario continuar indagando acerca de la importancia de practicar las normas de convivencia, pues, los estudiantes tienen claro el conocimiento pero se les dificulta aplicarlas.

Un aspecto para tener en cuenta en el futuro es llevar la investigación a grados transición, primero y segundo, puesto que en el diagnóstico inicial se observaron actitudes de violencia, pero por limitaciones de tiempo y acceso a la población no se logró desarrollar la investigación.

Referencias

- Albaladejo, N., Ferrer, R., Reig, A., & Fernández, M. D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria?: una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24 (1),23-50.
- Álvarez, L. (2018). *Michel Foucault, Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México D.F., México: Editorial Siglo XXI
- Alonso J.M. & Castellanos, J.L. (2006). Por un enfoque integral de la violencia familiar. *Psychosocial Intervention*, 15(3), 253-274.
- Andalucía. (2017). *Formas de violencia y violencia de género*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/temas/familias-igualdad/mujeres/violencia-genero.html>
- Barreto, Z. (2018). *Narrativas de los niños en la escuela: el caso de los estudiantes de segundo del Colegio Aquileo Parra IED de la ciudad de Bogotá*. Recuperado de: [https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/3177/Narracion%20de%20los%20ni%C3%B1os.%20Version%20final%20\(zoraida%20barreto%20manrique\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/3177/Narracion%20de%20los%20ni%C3%B1os.%20Version%20final%20(zoraida%20barreto%20manrique).pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bettelheim, B. (2012). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: España. Booked
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela*. Recuperado de: <http://eduntref.com.ar/magento/pdf/conflictos-en-la-escuela-digital.pdf>
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2) ,60-81.
- Camacho, N.M., Ordoñez, J.C., Roncancio, M.H. y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47.
- Carbajal, P. (2013). La convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 13-35.

- Casals, E. & Defis, O. (1999). *Educación infantil y valores*. Barcelona, España: Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Ceron, M.T. & Uberti, L. (2017). *Bullying en la escuela: inquiriendo las razones promotoras de los conflictos entre y de los alumnos*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171002030740/BullyngEnLaEscuela.pdf>
- Corbin, J. & Strauss, A. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Correa, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere*, 13 (44), 89-98.
- Corsi, F. (1999). *La violencia y sus formas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI
- Cunha, M.D. & Mantilla, R. (2017). Sociodrama temático: un procedimiento de investigación. *Revista Brasileira de Psicodrama*. 2015. 23(1), 14-22.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Valladolid, España: Editorial Trotta
- Díaz Better, S. P. & Sime Poma, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145.
- Díaz Better, S. P. (2015). *Lenguaje y Alteridad: senda hacia la convivencia escolar Estudio de percepciones sobre violencia escolar*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/283057165>.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós Iberica,
- España. Ministerio de educación y formación profesional. (2017). *Los orígenes de la literatura infantil y juvenil*. Recuperado de: <http://blog.intef.es/cniie/2017/01/05/los-origenes-de-la-literatura-infantil-y-juvenil/>

- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar*. Madrid, España: Anagrama.
- Franco, C. (1993). *Por qué somos violentos: discurso sobre la violencia y sus formas*. Madrid, España: S.A. Letras.
- Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. Cuadernos de estrategia, 147- 168.
- García, M. y Martínez, C. (2014). El entorno escolar y las problemáticas de los docentes. En: *Revista de pedagogía latinoamericana*, 6 (3): 23-40.
- Gijón, M, & Puig, J.M. (2010). Encuentros y convivencia escolar. *Revista do Centro de Educação*, 35(3), 45-60.
- Gonçalves, R. (2015). Conflictos psíquicos en la infancia y cuentos de hadas: Los cuentos infantiles como dispositivo de intervención en la práctica clínica. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19 (1), 23-50.
- Gracia, E. (2002). El maltrato infantil en el contexto de la conducta parental: percepciones de padres e hijos. *Psicothema*, 14, (002), 274-279.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá Colombia: Grupo Editorial, Norma.
- Guerreo, H., & Cepeda, M. (2016). Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables. *Revista de pedagogía*, 37, (101), 57-79.
- Gutiérrez, D., & Pérez, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 11 (1), 63-81.
- Guzmán, E. J., Muñoz, J., & Preciado, E. A. (2014). *La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural*. Barcelona, España: Tiempo de letras
- Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México D. F., México: McGraw-Hill Editores.
- Herrera, J. (2008). *Cartografía social*. Recuperado de: <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf>.
- Jaramillo, D.A y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.

- Jaramillo, L. (2018). Ética, educación y alteridad: la exposición del otro en la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 96-105.
- Jaramillo, D.A., Orrego, J.F., & Jaramillo, L.G. (2017). *La finitud incierta: Ética y alteridad en el pensamiento filosófico de Joan - Carles Mèlich Sangrà*. Manizales, Colombia: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Jodelet, D. (2009). *Las representaciones sociales*. Recuperado de: <http://textosdepsicologia.blogspot.com/2010/07/jodelet-d-las-representaciones-sociales.html>.
- Lamprea, P.A. (2018). *Sentidos de alteridad en docentes de educación media*. Manizales, Colombia. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- León, S. & López, J. K. (2015). Formar ciudadanos desde el pre-escolar. *Educ. Educ*, 18, (2), 245-260.
- López, C., Soto, M., Carvajal, C., & Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16 (3), 383-410.
- López-Valero, A., Encabo-Fernández, E. y Jerez-Martínez, I. (2013). La literatura infantil como instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra del adulto. *Revista Educación XXI* 16, (2), 247-264.
- Martínez, M. (2001). *El contrato moral del profesorado*. Barcelona, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Maturana, H. R. (2002). *El sentido de lo humano*. Sevilla España: Dolmen Ediciones S.A.
- Mejía, M.P., Cortés, M., Toro, G.L., Parada, M. & Palacio, L.M., (2013). *Maestro y castigo escolar*. Medellín, Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. [Ley 1620 de 2013]*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf.

- Moscovici, S. (1962). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/266257708_El_psicoanalisis_su_imagen_y_su_publico.
- Observatorio de violencia y paz de Manizales (2018). *1er informe Observatorio de violencia y paz de Manizales. Hacia una emergencia social*. Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Violencia*. Recuperado de: <https://www.who.int/topics/violence/es/>
- Pardo, M., Santacruz, K., Ramos, Y., & Arango, C. (2010). Conceptos claves en un programa educativo. *Avances en Enfermería*, 28(3), 109-119.
- Perales Franco, C., Bazdresch Parada, J. M. Á., & Arias Castañeda, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *RIEE. En: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (8), 34-50
- Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Piedrahita, A. (2014). *Prácticas pedagógicas y escuela activa*. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5263/1/Odiliapiedrahita_2016_escuelanueva.pdf
- Pinilla, N. & Mendieta, M.C. (2017). Pedagogía de la confianza: una estrategia para generar ambientes escolares de paz. *Análisis*, 49 (91), 315-336.
- Retuert Roe, G., & Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis. Revista Latinoamericana*, (46), 30-45.
- Riaño, P. (2000). Recuerdos metodológicos: El taller y la investigación etnográfica. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, I (10), 143-168.
- Sarramona, J. (1989). *Cómo resolver conflictos en clase*. Lima, Perú: Ediciones Ceac.
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Recuperado de: https://www.academia.edu/22877375/El_cuidado_del_otro_cine_y_cultura_contempor%C3%A1nea

Sosa, R. (2014). El cuento infantil y los valores: “Pulgarcita” de C. Andersen. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (45), 155-165.

Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Educación y Humanismo*, 18(30), 92-106.

Vivas, J. (2018). *Matoneo, problema que no se ha podido erradicar de colegios del país*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/matoneo-en-las-ciudades-de-colombia-185084>

Anexos

Anexo 1. Taller de recolección de información

Categorías:

- Violencia
- Conflicto: Comunicación y diálogo
- Cuidado y encuentro

Violencia

- **Primer encuentro**
- Dinámica de bienvenida (10 minu)
“pantomima de emociones” (Algunos niños voluntariamente pasaran al frente y tomaran de una bolsa una emoción que deberán representar a sus compañeros para que ellos adivinen de que emoción se trata. Las emociones son alegría, miedo, angustia, sorpresa, asco, entre otras).
- ¿Que entienden ustedes por violencia? – Realizar un dibujo que represente la violencia en la escuela y escribir por detrás de la hoja una explicación del dibujo – trabajo individual (15 minu) socializan los niños que quieran (Dar ejemplos si es necesario)
- Formados en grupos de 6 niños se hará entrega de un tema (escogido de las observaciones realizadas en el diario de campo) para que sea representado frente al grupo a partir de la técnica del sociodrama. Los temas a trabajar son: Apodos, préstamo de materiales escolares, gritos y golpes, hacer trabajos con compañeros con los que no tengo buena relación, actitudes de rechazo hacia los compañeros, juegos bruscos. (20 minu preparación y 30 minu para socialización)
- Reflexiones de las presentaciones (20 minu)
- Conclusión y cierre (10 minu)

2. Segundo encuentro

- Resumen y retroalimentación de la sesión anterior (10 minu)
- Teniendo en cuenta lo que hemos trabajado acerca de violencia elaborar una creación literaria (cuento) acerca de ¿cómo les gustaría que fuera la escuela? (llevar tarjetas con frases orientadoras ¿cómo les gustaría que fueran las relaciones con los compañeros?, ¿cómo les gustaría que fueran las relaciones con las profesoras?, ¿Cómo deberían utilizarse los diferentes espacios por los niños y docentes?) (30 minu)
- Algunos niños socializarán una de las ideas escritas en su cuento (10 minu)
- Conclusión y cierre (10 minu)

Conflicto: Comunicación y diálogo

- **Encuentro 1**
- Dinámica de bienvenida (10 minu)
“sopa de letras - los valores” (valores y antivalores)

SOPA DE LETRAS VALORES Y ANTIVALORES

R	E	S	P	E	T	O	I	N	C	O	M	P	R	E	N	S	I	O	N
S	E	N	N	V	A	L	D	E	N	A	M	R	T	H	A	E	F	G	T
D	H	S	D	A	F	G	H	T	R	E	U	G	A	S	V	B	E	X	C
D	D	C	P	D	F	H	T	C	O	M	P	R	E	N	S	I	O	N	D
A	E	G	H	O	G	K	S	H	F	R	K	L	R	F	T	U	J	K	E
D	S	D	E	R	N	F	I	E	C	I	O	M	U	E	B	N	P	G	S
I	F	E	G	G	T	S	M	E	H	O	N	E	S	T	I	D	A	D	H
L	A	D	R	U	T	V	A	V	U	V	G	N	E	U	E	A	Z	A	O
I	S	D	R	L	S	D	R	B	M	O	V	T	A	G	J	K	E	T	N
B	Q	W	E	L	Y	U	I	O	I	P	L	I	S	E	B	N	M	S	E
A	Z	X	C	O	B	N	M	S	L	L	Q	R	W	E	R	R	T	I	S
S	U	I	O	P	T	E	M	C	D	D	I	A	S	F	I	E	C	M	T
N	E	A	C	V	B	O	C	V	A	S	R	D	E	L	T	T	H	E	I
O	E	F	G	T	H	Y	J	U	D	D	R	G	A	S	R	V	B	N	D
P	A	Z	N	A	I	F	N	O	C	S	E	D	S	D	A	D	E	E	A
S	E	D	F	G	H	J	N	I	O	P	S	M	T	G	P	Y	K	L	D
E	Q	W	E	R	T	Y	U	H	J	M	P	S	A	D	M	R	F	G	G
R	X	A	Z	N	A	I	F	N	O	C	E	C	D	E	O	B	G	T	H
R	E	D	F	B	R	T	R	I	Y	U	T	O	A	E	C	V	B	N	M
I	S	I	N	C	E	R	I	D	A	D	O	D	F	G	E	G	V	B	F

1. Respeto – Irrespeto
2. Responsabilidad – Irresponsabilidad
3. Amistad – Enemistad
4. Humildad – Orgullo
5. Honestidad – Deshonestidad
6. Sinceridad – Mentira
7. Confianza – Desconfianza
8. Comprensión – Incomprensión
9. Compartir – Egoísmo
10. Paz – Guerra

- Retroalimentación de la sesión anterior (10 minu)
- A partir de los temas trabajados en el sociodrama (Apodos, préstamo de materiales escolares, gritos y golpes, hacer trabajos con compañeros con los que no tengo buena relación, actitudes de rechazo hacia los compañeros, juegos bruscos) por grupos de 6 integrantes dar solución al conflicto que le corresponda a cada grupo (20 minu)
- Socialización de las respuestas y retroalimentación por parte de los compañeros (20 minu)
- Conclusión y cierre (10 minu)

2. Encuentro 2

- Retroalimentación de la sesión anterior (10 minu)
- Realizar un dibujo donde se evidencie un conflicto personal que hayan tenido en el aula de clase y escribir por detrás de la hoja la forma como lo solucionó (30 minu)
- Exposición de arte: Los dibujos se pegan en el tablero y algunos niños y niñas pasan al frente voluntariamente para contarle a sus compañeros que logran identificar los diferentes dibujos ¿Que interpreto de los dibujos de mis compañeros? (15 minu)
- Actividad Alcance la estrella: Realizar una serie de ejercicios que permitan recoger conceptos y situaciones trabajadas en las diferentes sesiones (20 minu)

Ejercicios:

- ¿Qué es violencia?
- ¿Qué es conflicto?
- Dé un ejemplo de una situación de conflicto
- ¿Cómo solucionarías una situación de conflicto?
- Menciona 5 valores trabajados en la actividad
- Mencione 5 antivalores trabajados en la actividad
- Enuncia 3 situaciones de conflicto trabajados hoy y que se viven en tu aula de clase
- ¿Cómo solucionarías las siguientes situaciones de conflicto?: Los apodos , Las actitudes de rechazo hacia los compañeros y Préstamo de materiales escolares.
- Conclusión y cierre (10 minu)

Cuidado y encuentro:

Encuentro 1

- Dinámica de bienvenida: ejercicios de estiramiento del cuerpo (10 minu)
- Indagar sobre la convivencia: ¿Que se imaginan cuando escuchan la palabra convivencia?
Por grupos escribir 5 palabras o frases que definan lo que para ustedes es la convivencia escolar (20 minu)
- Presentación de un video animado que de una pequeña explicación acerca de la convivencia (5 minu): Video las reglas
<https://www.youtube.com/watch?v=C4d32kccCXs&t=156s>
- Reflexión del video por grupos de 6 niños (15 minu)
- De acuerdo a lo observado en el video ¿que son las reglas?
- Mencione algunas reglas presentadas en el video
- ¿Por qué son importantes las reglas en el aula de clase?
- ¿Qué reglas trabajan ustedes en el aula?
- ¿Qué creen ustedes que pasaría si no existieran las reglas?
- ¿Qué otras reglas conoces que se puedan poner en práctica en el aula de clase?
- Socialización de la reflexión con todo el grupo (10 minu): un representante de cada grupo da a conocer las respuestas discutidas.
- Conclusión y cierre (15 minu)

Encuentro 2

- Retroalimentación del encuentro anterior (5 minu)
- Desarrollo del tema: ¿Cómo es la convivencia dentro del aula de clase y la institución?
Técnica: Cartografía. Instrucciones (5 minu) “hacer un mapa de la escuela como si la estuvieran mirando desde el cielo”

Dibujar la institución (20 minu)

Poner carita feliz en los lugares que se sienten mejor (2 minu)

Socializar por qué es el lugar donde se siente mejor (15 minu)

Repetir el ejercicio anterior con las caritas tristes (15 minu)

Preguntas orientadoras:

¿Con quién les gusta estar en ese lugar?

¿Qué hacen en ese lugar?

¿Por qué les gusta ese lugar?

¿Por qué no les gusta?

¿Qué no les gusta?

¿Con quién no les gusta estar en ese lugar?

¿Qué les gustaría hacer en ese lugar?

¿Cómo les gustaría que fuera ese lugar?

d. Conclusión y cierre (10 minu)

Anexo 2. Historia Yaiza - 14 años, acosada a los 7:

(https://verne.elpais.com/verne/2016/01/27/articulo/1453901550_357408.html)

Anexo 3. Historia Isaac - 22 años:

(https://verne.elpais.com/verne/2016/01/27/articulo/1453901550_357408.html)

Anexo 4. Historia Fernando Arroyo. Comerciante de Tepito adaptado de
(https://www.vice.com/es_latam/article/pp5weg/algunas-personas-nos-cuentan-sus-experiencias-en-peleas-callejeras)

Yo estaba terminando mi bachillerato y mi hermano más pequeño estaba terminando la primaria. Un compañero que estudiaba conmigo molestaba a mi hermano y un día nos empezamos a insultar, nos peleamos y se echó a correr. Lo pateé y cayó boca abajo en el andén y que se rompió la nariz y llegó una persona, nos separó y lo auxiliaron y cuando regresó al colegio me habían acusado de secuestro, de robo y de vandalismo. Fue un proceso difícil porque además de la pelea, de los daños que le causé a él, fueron los daños a mi familia porque tuvieron que ir por mí a la estación de policía, me levantaron cargos y tuvimos que pagar una fianza para que yo pudiera salir.

Yo peleo porque no sé controlarme, soy tan explosivo que cuando me enojo lo único que sé responder en ese momento es con un golpe. El control de ira es lo que me falla.

Anexo 5. Historia (elaboración propia)

Ricardo discute fuertemente con Pedro su compañero de clase, y en medio de la discusión Pedro reaccionó y le dañó el pupitre a Ricardo. Como la profesora venía llegando entonces se citaron en el parque después de clase para pelear. Todos los compañeros se dieron cuenta y nos fuimos todos para el parque para ver que iba a pasar, entonces Pedro y Ricardo se pusieron uno frente al otro y se empezaron a dar puños y patadas. Yo estaba muy asustado porque nadie hizo nada para separarlos, al contrario, mis compañeros y otros niños que iban pasando les hacían barra para que se siguieran golpeando. Después de un rato se cansaron y pararon pero a los dos les salía sangre por la nariz y tenían varios rasguños en los brazos y las piernas.

Anexo 6. Consentimiento

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del Proyecto: "Convivencia Escolar y Literatura Infantil" desarrollado en la Institución Educativa Rural Granada, como una contribución al desarrollo de las comunidades académicas.

Apreciado Doctor:

La intención de este documento es entregarle toda la información necesaria para que Ud. pueda decidir libremente si desea otorgar la autorización para llevar a cabo procesos derivados de la

investigación como observaciones, recolección de testimonios, realización de entrevistas, registros de audio, grupos focales que impliquen la participación de algunos profesores y estudiantes en la investigación que se le ha explicado verbalmente, y que a continuación se describe en forma resumida:

El propósito de esta investigación es comprender la influencia de la literatura infantil como estrategia pedagógica en la convivencia escolar de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de básica primaria de la Institución Educativa Rural Granada sede Cueva Santa.

Para cumplir dicho objetivo es necesario hacer un trabajo de campo que requerirá la visita a su institución y el encuentro con algunos de sus integrantes (estudiantes, profesores) a quienes les aplicaremos los instrumentos definidos por la investigación, registrando sus aportes en audio, videos, narrativas, ilustraciones, fotografías, entre otros, todo ello bajo su respectivo consentimiento individual. Como es normal, lo anterior podrá requerir de varias sesiones y visitas a la institución y su comunidad con el fin de profundizar en los temas hasta lograr obtener la información para el estudio. Así la duración de las sesiones colectivas o individuales oscilará entre 1 y 2 horas, se tendrá una guía con la temática del estudio, igualmente se puede requerir el diligenciamiento de instrumentos adicionales que podrían ser necesarios en el proceso de indagación.

Los procedimientos utilizados en la investigación, no generarán ningún tipo de riesgo para los participantes ni tendrá consecuencias para su integridad física y emocional. Además, es importante señalar que todos los datos personales obtenidos son confidenciales y la información recopilada será empleada exclusivamente para fines investigativos.

HAGO CONSTAR QUE

I. He recibido una explicación satisfactoria sobre el propósito de la actividad, así como de los beneficios comunitarios que se espera éstos produzcan. Posterior a la realización de la investigación, me informarán de manera personal y privada sobre los resultados de la misma.

II. Estoy en pleno conocimiento que la información obtenida con el proyecto en el cual participaré, será absolutamente confidencial, y que no aparecerá ni mi nombre ni el de los participantes, así como los datos personales que puedan identificarlos en ningún medio de publicación como libros, revistas y otros medios derivados de la investigación ya descrita.

III. He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Por lo tanto, yo,,
identificado con Cédula de identidad N°..... de,
mayor de edad con domicilio en, Consiento en participar en la

investigación denominada: "Convivencia Escolar y Literatura Infantil" en la Institución Educativa Rural Granada y autorizo a Martha Soelia Orrego Valencia (CC 30.355.177), Valentina Urrea Peña (CC 1.053.836.908) y Edilma Gómez Cárdenas (CC 30.298.44) en calidad de investigadoras para realizar el (los) procedimiento (s) requerido (s) por el proyecto de investigación descrito.

Firma del Participante _____

Fecha _D_/_M_/_A_

Testigo 1

Nombres y apellidos _____

No. Documento Identidad _____

Firma _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Como instrumento favorecedor del correcto uso de los procedimientos a seguir con fines académicos, y para un correcto uso de la información suministrada, Yo _____, como padre o acudiente del estudiante _____, en pleno uso de mis facultades intelectuales, libre, voluntariamente y con criterio suficiente para juzgar los riesgos y alternativas,

HAGO CONSTAR:

Que he sido debidamente informado (a) con una explicación clara, completa y discutida en entrevista personal con _____ sobre la investigación acerca de la convivencia escolar a desarrollar en la Institución Educativa Rural Granada (Sede Cueva Santa), en la cual se realizarán observaciones y entrevistas, se tomarán videos, audios y fotografías, y se llevarán a cabo algunos talleres prácticos que permitan identificar estrategias pedagógicas que promuevan la convivencia escolar . Así mismo se realizará un artículo que será enviado a una revista para su posterior publicación. Todo lo anterior será usado con fines académicos, resguardando siempre la identidad de los participantes.

MANIFIESTO:

- Que he recibido explicaciones tanto verbales y/o escritas, sobre la naturaleza y propósito del procedimiento.

- Que mi decisión de aceptar los términos y condiciones expresas en este documento ha sido absolutamente personal e individual, libre de cualquier coacción por parte de los profesionales.
- Que he entendido y estoy satisfecho con todas las explicaciones y aclaraciones recibidas sobre el procedimiento que se va realizar dentro de la institución.

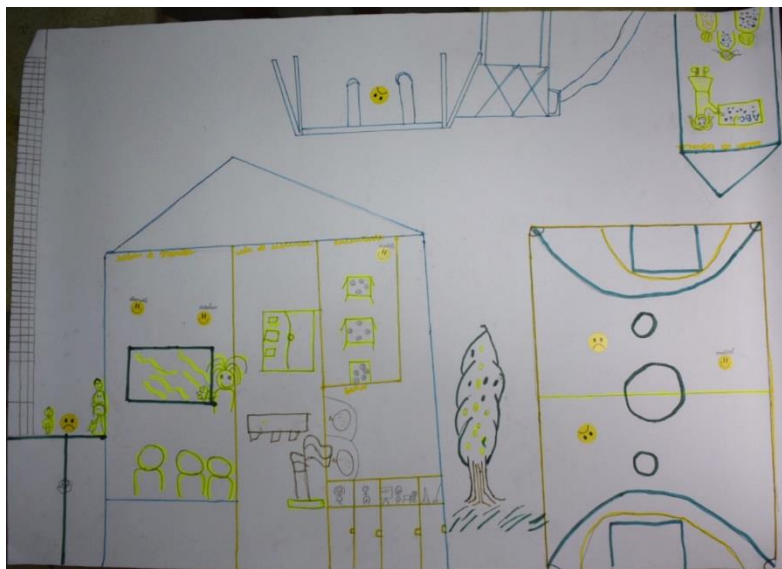
OTORGO MI CONSENTIMIENTO para que sean realizados los procedimientos aquí registrados.

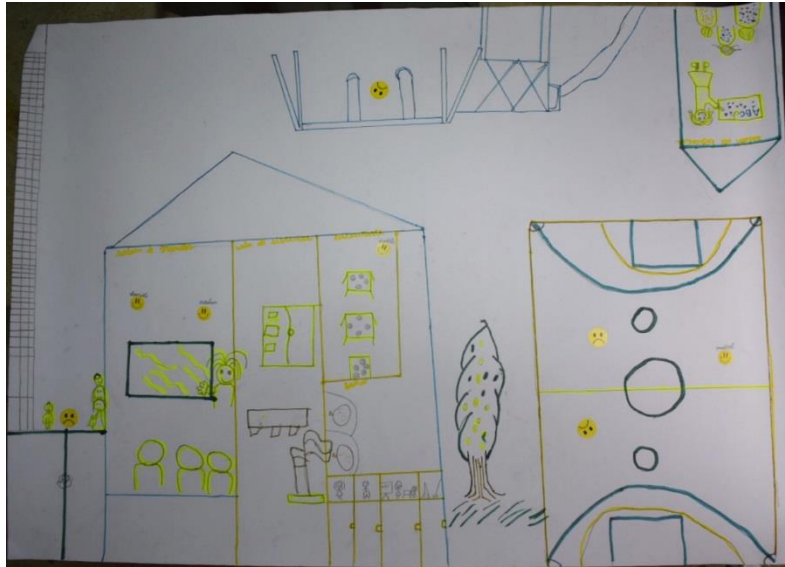
FIRMA: _____

NOMBRE: _____

FECHA: _____

Anexo 7. Registro de las actividades

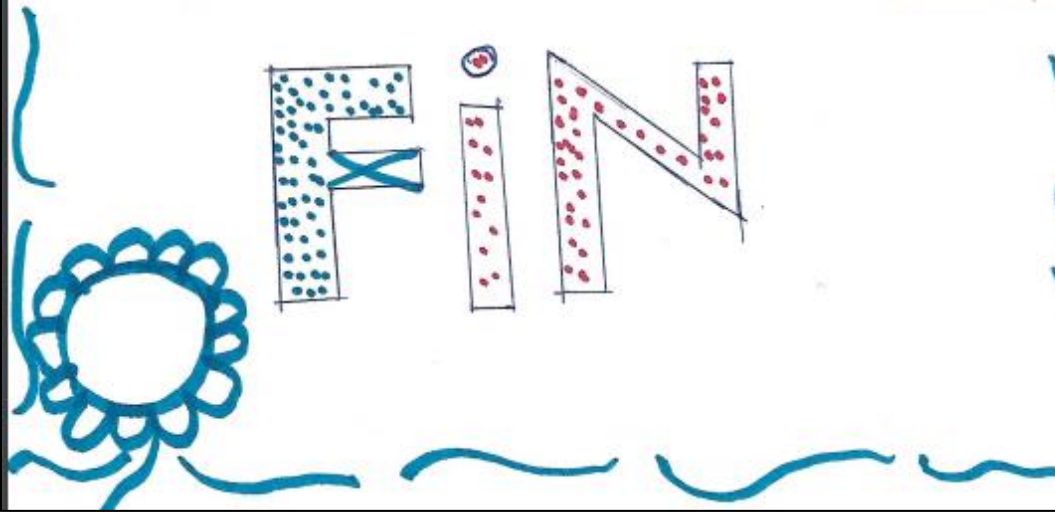


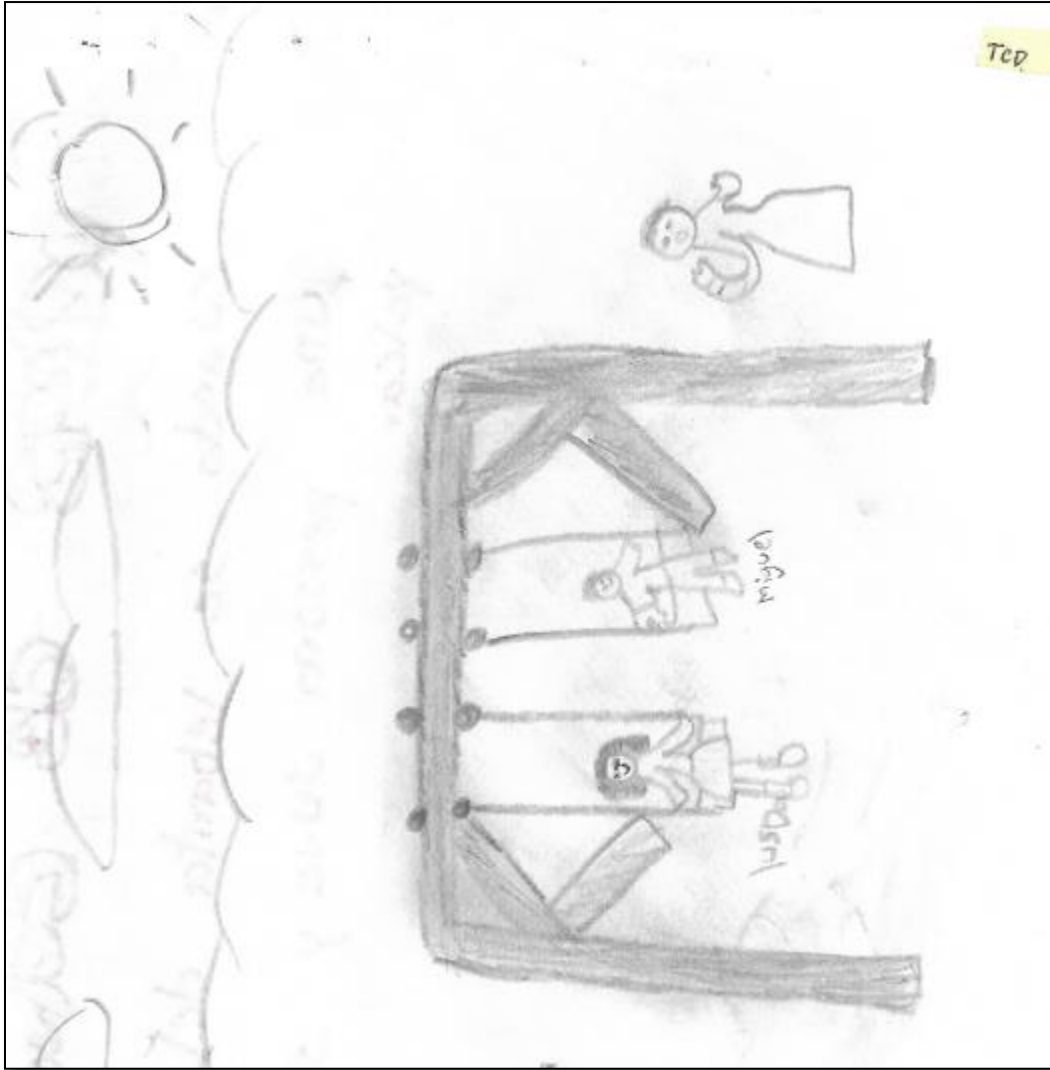


un cambio en la escuela


TVCE

había una vez dos niños que no les gusta el bulling en la escuela
el otro día vieron tres samonetas molestando a un niño muy en serio
los niños le dijeron porque haces eso porque nos divertimos y los dos niños
le dijeron que les da risa cuando el niño llorando eso les parece
divertido digan no si este dolor por el niño y los niños se pusieron
triste y fueron donde el niño y le pidieron perdón y nunca uso más bulling





Anexo 8. Taller de valores y anti valores



¿Qué tan honesto eres?

Aunque todo el mundo defiende la honestidad, casi todos nos permitimos pequeños actos que se podrían calificar de deshonestos. Prueba este cuestionario para descubrir tu grado de honestidad.

- Acabas de conocer a un científico experto en física nuclear. Cuando él comienza a hablar de sus descubrimientos, tú:
 - Le dices que no tienes ni idea de física y mucho menos nuclear.
 - Procuras demostrarle que sabes un poco del tema mostrándole de acuerdo con todo lo que dice.
 - Cambias de tema para hablar de algo que tú conoces.
- Si ves una señora que roba un dulce en una tienda...
 - La sigues y la regañas.
 - No dices nada.
 - La delatas inmediatamente y la obligas a devolver lo que ha robado.
- Te piden elaborar un trabajo y a pesar de que lo entregas a tiempo, no has quedado satisfecho. Cuando te elogian dicho trabajo en público, tú...
 - Le dices la cifra exacta de juguetes que posees.
 - Le dices a la persona que revise la bicicleta bien antes de llevársela.
 - Le adviertes que la silla está dañada.
- Vas a la casa de tu mejor amigo y rompes por accidente un vaso, pero nadie te ve. Entonces procedes así:
 - Compras varios días después un vaso y lo envías con una nota disculpándote.
 - Le dices a la mamá de tu amigo lo que ha sucedido y le prometes reponer el vaso.
 - Ocultas el vaso roto y no dices nada a nadie.
- Fuera de tu colegio te encuentras una maleta con libros y útiles, pero sin la identificación de su dueño. Tú decides:
 - Entregarla en la estación de policía para que averigüen a quién pertenece.
 - Le escondes bien entre tus libros.
- Vas a la tienda a comprar unas golosinas y un refresco. El tendero se equivoca y te cobra menos. Tú...
 - Pagas lo que te ha dicho el tendero.
 - Le dejas un poco más de dinero sin darle explicaciones.
 - Le pides al tendero que verifique las cuentas.
- Has estudiado con otro amigo (a) para una evaluación. Sin embargo, durante el examen olvidas una respuesta. Tú deberías:
 - Dejar en blanco la respuesta.
 - Mirar a tu amigo(a) para que te ayude a recordar.
 - Explicarle al profesor (a) lo que te ha pasado.

PUNTAJE	
1. A-3, B-0, C-1	2. A-1, B-0, C-3
3. A-0, B-3, C-1	4. A-0, B-1, C-3
5. A-0, B-1, C-3	6. A-1, B-3, C-0
7. A-3, B-0, C-1	8. A-1, B-3, C-0

Taller de Valores

Esta es la primera de once entregas de talleres para que te familiarices y trabajes con los valores humanos. La idea es que compartas estas actividades con tus compañeros y tu familia, de tal manera que al final todos se conozcan un poco más a sí mismos y estén más unidos. No hay respuestas correctas o incorrectas a ninguno de estos ejercicios. De lo que se trata es de participar y de reflexionar. ¡Vamos a la obra!

Actividad 1

SOPA DE LETRAS

Escondidos en esta sopa de letras están los nombres de algunos valores importantes. Búscalos de forma horizontal, vertical y diagonal, al derecho y al revés. *mas de 12 valores.*

S	E	T	I	T	A	E	M	P	E	R	B	Z	E	O	W
A	B	A	G	R	A	D	E	C	I	M	I	E	N	T	O
R	I	V	A	Z	B	O	N	D	A	D	Y	I	A	E	C
V	M	T	N	Q	H	L	L	G	V	W	Z	H	O	Ñ	J
I	G	O	S	A	M	I	S	T	A	D	O	Ñ	D	I	U
J	D	L	R	I	M	O	C	A	S	N	I	O	A	L	S
I	H	E	K	A	O	Q	U	I	E	S	I	S	D	E	T
Ñ	L	R	U	M	B	A	R	S	A	P	A	Ñ	I	D	I
E	P	A	Z	I	M	A	T	I	Z	U	S	E	R	C	C
M	K	N	O	C	L	I	B	E	R	T	A	D	A	Z	I

