

Lógicas del conflicto escolar.

Experiencias de los estudiantes de los grados 4° y 5° de la Institución Educativa Francisco Miranda de Medellín.



UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

Carolina María Restrepo Mira.

Asesor: Daniel Castaño Zapata
Doctor en Ciencias Sociales

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Educación

Universidad de Medellín.
Departamento de Ciencias Sociales y Humanas.
Maestría en Educación
Medellín
2018

Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de estos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva. (Le Goff, 1991)

Keywords: school, conflict, conflict logics, experiences, coexistence, agonal.

This research has the aim to characterize the logic of school conflict from students experiences that make it possible to approach society as that contains within it a series of opposing collective representations that provoke agonal confrontations. The conflict is explained as inherent to school dynamics, and structural imperative because it reveals the reasons, processes and referents that underlie the various agonal manifestations in school, allowing to understand these manifestations as representational nuclei around which identities are configured and intersubjectivities are recognized. This research is developed through the exploration of the conflict from volcanic theories with information collected in ethnographic exercises (observations, interviews and questionnaires) that describe the coexistence, the conflictive resolution processes of such situation at school, leaving as results logics of the conflict as repetitions of the social groups, the conflict as a natural element of the students and, finally, a proposal for reparation and reintegration of the school conflict at school.

Palabras clave: escuela, conflicto, lógicas del conflicto, experiencias, convivencia, agonal.

El texto busca caracterizar las lógicas del conflicto escolar a partir de las experiencias de los estudiantes que posibilitan hacer un acercamiento a la sociedad como aquella que encierra dentro de sí una serie de representaciones colectivas contrapuestas que provocan confrontaciones agonales. Explicado el conflicto como inherente a las dinámicas escolares, e imperativo estructural porque en él se desvelan los motivos, procesos y referentes que subyacen a las diversas manifestaciones agonales en la escuela, permitiendo entender estas manifestaciones como núcleos representacionales en torno a los cuales se configuran identidades y se reconocen intersubjetividades. Esta investigación se desarrolla a través de la exploración del conflicto a partir de las teorías volcánicas (que valoran la aparición del conflicto como una problemática de excedentes energéticos no estructurados) con información recolectada en ejercicios etnográficos (observaciones, entrevistas y cuestionarios) que describen la convivencia, las situaciones conflictivas y los procesos de resolución de las mismas en la escuela, dejando como resultados lógicas del conflicto como repeticiones de los grupos sociales, el conflicto como elemento natural de los estudiantes y, por último se presenta una propuesta de reparación y reintegración del conflicto escolar en la escuela.

Tabla de Contenidos

v

| | |
|--|----|
| Introducción | 1 |
| 1. Aproximaciones y abordajes al problema..... | 3 |
| 1.1. Planteamiento del Problema | 3 |
| 1.2. Justificación | 9 |
| 1.3. Objetivos | 11 |
| 1.3.1. Objetivo General..... | 11 |
| 1.3.2. Objetivos Específicos..... | 11 |
| 2. Marco teórico | 12 |
| 2.1. Experiencias estudiantiles: una aproximación como marcos de recordación | 14 |
| 2.2. Conflicto escolar y memoria: aproximaciones y profundizaciones | 16 |
| 2.3. Memorias y narrativas..... | 25 |
| 3. Estrategia metodológica..... | 30 |
| 3.1. Enfoque y perspectiva de mundo | 30 |
| 3.2. La etnografía como estrategia..... | 32 |
| 3.3. Técnicas de recolección de información..... | 33 |
| 3.3.1. Observación participante y diario de campo..... | 33 |
| 3.3.2. Cuestionario etnográfico..... | 34 |
| 4. Análisis de resultados | 37 |
| 4.1. Cómo se abordó la estrategia metodológica | 37 |
| 4.2. Características generales del territorio..... | 38 |
| 4.3. Lógicas del conflicto..... | 40 |
| 4.3.1. Nociones del conflicto | 42 |
| 4.3.2. Lógicas y motivaciones..... | 48 |
| 4.3.3. Tipificación del conflicto en la escuela | 52 |
| 4.4. El conflicto escolar | 63 |
| 4.5. Energética y deseo. Una exploración del conflicto escolar | 64 |
| 4.6. Conflicto y violencia..... | 66 |
| 4.7. Teoría volcánica del conflicto: construcción a partir de las experiencias | 68 |
| 5. Conclusiones | 74 |
| Recomendaciones | 79 |
| Reintegrar para educar: una propuesta de aprovechamiento a partir del conflicto..... | 79 |
| Lista de referencias | 82 |

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Nociones de conflicto de los estudiantes de 4° y 5° de la I.E. Francisco Miranda, 2017. | 45 |
| Tabla 2. Motivaciones al conflicto escolar. I.E. Francisco Miranda, 2017. | 51 |
| Tabla 3. Categorías del conflicto escolar desde situaciones hipotéticas..... | 54 |
| Tabla 4. Respuestas conflictivas de los estudiantes según las categorías emergentes..... | 57 |
| Tabla 5. Respuestas de conflicto de relación en la escuela. I.E. Francisco Miranda, 2017..... | 58 |
| Tabla 6. Respuestas de agresión física al conflicto escolar. I.E. Francisco Miranda, 2017. | 59 |

Lista de ilustraciones

vii

- Ilustración 1: Enfoque de Investigación de acuerdo con la perspectiva de mundo constructivista. 35
- Ilustración 2: Teoría Volcánica del Conflicto Escolar. Elaboración propia. 70

Introducción

Las experiencias son la vinculación de los sujetos con el mundo a partir de las ideas, pues con ellas se genera conocimiento, práctica y se posibilitan los marcos de recordación, ya que se perpetúan en la memoria de los estudiantes, pues son el resultado de la interacción entre ellos y los objetos. Esas experiencias son el pilar de la construcción de memoria, contenedoras de los modos de comprensión de las diversas tensiones que se dan en la escuela, que en este trabajo develaran aquellas que subyacen a las manifestaciones y confrontaciones agónicas de los estudiantes, caracterizando así las lógicas del conflicto escolar desde la perspectiva de las diversas experiencias estudiantiles.

Este trabajo posibilita estudiar los marcos de recordación como las cristalizaciones de los recuerdos, puente entre la memoria y las experiencias, es decir, el vuelco hacia el pasado, como una idea fenomenológica que posibilita la comprensión de las realidades en la escuela y los conflictos que en ella se dan; como reflejo de la sociedad. Este trabajo entonces, en la caracterización del conflicto escolar, desde la perspectiva de las experiencias estudiantiles, suscita una posible “pieza del rompecabezas” en la comprensión de fenómenos sociales, políticos, educativos y culturales, ya que la escuela no sólo es campo de conocimiento, sino también de pugnas por el capital simbólico.

A continuación, se pueden identificar cinco capítulos que desarrollan el proceso descrito. En primer lugar, el capítulo de aproximación y abordajes al problema describe el planteamiento y la formulación del problema, así como los objetivos del trabajo. El

segundo capítulo, el marco teórico, hace un esbozo de antecedentes a este estudio y, a los conceptos de experiencias, conflicto escolar, memoria y narrativas, como hilos conductores acordes al propósito del trabajo y a la comprensión del fenómeno desde la construcción de conceptos. Un tercer capítulo describe la estrategia metodológica y, la perspectiva de mundo, abordado desde la investigación cualitativa que posibilita la caracterizar el conflicto escolar y sus lógicas, facilitando la exploración de los significados que los estudiantes le asignan a éstos en la escuela; así también se describen los instrumentos de recolección de datos.

El análisis de resultados se presenta en el cuarto capítulo, presentando allí no sólo la contextualización del territorio y la población, sino la caracterización de las lógicas del conflicto escolar, las tipologías del conflicto en la escuela, la exploración del conflicto y su gestión hasta la violencia y, cómo ésta se puede leer desde la teoría volcánica del conflicto, noción construida a partir de las experiencias de los estudiantes.

Por último, se presentan las conclusiones y las recomendaciones que, a partir de la información recolectada posibilitan respuestas a los objetivos propuestos y, la comprensión de las realidades de los estudiantes en el contexto escolar respecto al conflicto que se da en dicho campo, así como una reflexión en la necesidad de proponer un currículo que parta de las experiencias estudiantiles y, una propuesta de reparación colectiva donde se tramite el conflicto a modo de restauración.

1. Aproximaciones y abordajes al problema

1.1. Planteamiento del Problema

“La experiencia es la pluralidad unitaria y continua del conocimiento” (Benjamin, 1999, p.84), una vinculación del hombre con el mundo a través de ideas continuas, punto de partida en la generación de conocimiento, sabiduría práctica y entrelazada para ser transmitida a través del lenguaje. Experiencias nacidas de las vivencias colectivas y privadas que se perpetúan en la memoria, a través de interacciones con objetos y sujetos (Velázquez Reyes, 2005); en sí una categoría de alta complejidad que posibilita respuestas a preguntas como: ¿qué narra un estudiante al contar sus recorridos vitales por la escuela?, ¿quiénes son los otros importantes en la vida del estudiante y qué tipo de interacción se da?, ¿cuáles son las experiencias que conforman los mundos de vida estudiantil? (Velázquez Reyes, 2005, p.742).

Así, en términos de Foucault (1975), la memoria se configura en un dispositivo para reconocer la historicidad de los sujetos y, en herramienta de intervención en la escuela que, puede ser pensada como sistema simbólico no reconocido de manera formal en el currículo. En este sentido, la memoria puede ser un operador de poder, un mecanismo de dominación, ya que refiere a las redes de relaciones de saber – poder, inscribiendo reglas y procedimientos, produciendo sujetos *sujetados* al orden de un discurso (García Fanlo, 2011, p.7), que en el marco del contexto escolar aludiría a la pregunta ¿Qué tipo de sujeto se quiere producir?, de allí entonces que “analizar un dispositivo consistiría entonces en descubrir esas prácticas que siempre son singulares porque su emergencia siempre responde a un acontecimiento históricamente particular” (García Fanlo, 2007).

Develando que las experiencias de los estudiantes, que se perpetúan en los recuerdos y se transforman en memoria colectiva, que contienen sus modos de comprender las relaciones de los sujetos con el contexto (con los cuales podemos comprender el conflicto social y político por el que atraviesan los colombianos, aún así también el conflicto escolar, social, económico, cultural), y su exploración favorece el desarrollo de diversas habilidades e intersubjetividades.

De este modo se hace alusión al concepto de memoria no porque permita la construcción de la misma, sino porque permite llegar a las experiencias que los niños y las niñas tienen del conflicto escolar. Concientes de que el concepto de memoria no es plenamente acabado en los niños, porque ellos tienen una reelaboración constante del recuerdo y, dada la cercanía a este concepto, se hace uso de él porque permite arribar a la construcción propia que los estudiantes hacen de sus experiencias. Es decir se utiliza *memoria* como concepto que permite hablar de las cristalizaciones del recuerdo y a ese vuelco hacia el pasado, son entonces esas experiencias las que se denominaran marcos de recordación como una idea más fenomenológica que permita la mediación entre los conceptos de experiencia y memoria.

Estos marcos de recordación que se pueden erigir en la escuela implican dirigirse a los procesos de memoria colectiva que se construyen en función de los marcos sociales que están en permanente reconfiguración, desde los agentes mismos que transforman y conviven en la institución, suscitando al cuestionamiento por el relato oficial y permitiendo construir y valorar otros relatos, otras experiencias no oficiales y no valoradas por la escuela.

En Colombia es poco lo que se ha investigado respecto a la caracterización de la memoria colectiva del conflicto escolar y sus lógicas, y los avances a la fecha se han concentrado principalmente en la teorización de la mediación y los mediadores escolares o la resolución de conflictos en la escuela, hasta convertirse en cimientos para lo que actualmente es la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013) que “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”, imponiéndose y alejándose del reconocimiento de las particularidades que devienen per se del conflicto en la escuela y sus dinámicas.

Por otra parte, en el país los relatos del conflicto se han desarrollado principalmente entorno al conflicto armado nacional, en aras de legitimar un relato oficial sobre la historia del conflicto, las instituciones de poder y sus actuaciones (los regímenes de memoria, Crenzel, 2008), resultado de las relaciones de poder, que contribuyen a su reproducción y, silencian las experiencias escolares que pueden enmarcar una memoria del conflicto como reflejo de la sociedad.

Comprender entonces la realidad de un país en derredor del conflicto, es una construcción simbólica y subjetiva, necesaria para la reconfiguración de identidades, de mantener ciertos sucesos, situaciones y fenómenos representados en *lo ausente*; ese bastimento generalmente encara a las víctimas del conflicto armado y, deja de lado otros actores sociales, como la escuela, en tanto portadores de conflictos sociales – sean reflejo de la sociedad o no -, de memorias de las dinámicas sociales y escolares que,

posiblemente son una “pieza del rompecabezas” para comprender diversos fenómenos políticos, sociales, culturales y educativos.

La escuela es el campo institucional formal encargado de la enseñanza de los conocimientos básicos en aras de alfabetizar a los sujetos (centro de estudios), a su vez propone posturas para que éstos adquieran o fortalezcan competencias mínimas y habilidades (sociales, motoras, cognitivas, entre otras) para mejorar su desenvolvimiento en la vida cotidiana.

La Institución Educativa Francisco Miranda (IEFM), como centro de estudios, de la ciudad de Medellín, no es ajena a estos propósitos *básicos* de la escuela, pues uno de sus objetivos es “contribuir con la formación y desarrollo humano integral de hombres y mujeres para que se desempeñen de manera creativa y armónica en los escenarios personal, social, ecológico y académico”. Esta institución propone un currículo basado en competencias según las áreas del conocimiento, e imparte éste de manera formal, por ejemplo, bajo preceptos de la memoria oficial, establecida por el Estado, desconociendo en diversas situaciones la historicidad de los sujetos que asisten a ella. El currículo entonces no está presto a esas condiciones y demandas del contexto, que atañen a la institución, que refieren a situaciones y problemáticas sociales de los barrios aledaños (Moravia, El Bosque, Campo Valdés, Miranda) y se reflejan en el accionar de los estudiantes.

Este reflejo de la sociedad en la escuela incita pesquisas que plantean la comprensión de las lógicas del conflicto, a partir de la posibilidad de capitalizar las dinámicas escolares, los conflictos como vehículos de las intersubjetividades, ello como

contingencia para las experiencias de los estudiantes que quizás manifiesten una demanda por comprender unas lógicas propias de los grupos sociales, lógicas representacionales de la sociedad y, de flujos repetitivos de los conflictos sociales como proceso de construcción de identidades personales y políticas.

Los marcos de recordación forman parte de la construcción de la realidad ya que están inmersos en las relaciones de significado del sujeto, entre lo simbólico y lo subjetivo y, como lo ha expresado Ricoeur (2000) como una construcción simbólica y subjetiva, y como un ejercicio de evocación del pasado y representación de lo ausente.

La escuela como escenario de tensiones y flujos repetitivos de la sociedad, del conflicto que allí se presenta, requiere del desarrollo de investigaciones que se pregunten cuáles y cómo son las lógicas del conflicto escolar, sus motivos, procesos y referentes que subyacen a las diversas manifestaciones agonales en la escuela; pues en ella los estudiantes son sujetos activos, portadores de subjetividades e intersubjetividades, de derechos, de experiencias, identidades y simbolismos, son en palabras de Tarde (2011) moléculas sociales que *cargan* con las dinámicas sociales, barriales, culturales y las replican en su contexto “seguro”: la institución educativa.

Generar este tipo de estudios puede conseguirse a partir de ejercicios comprensivos donde se propenda por suscitar a la recordación y a cuestionar de qué modos se develan las identidades políticas de estos “pequeños sujetos políticos”, también permite comprender cómo orientar un proceso de configuración de narrativas desde la escuela que den cuenta de la historicidad de los escolares.

Se evidencia así la necesidad de realizar una propuesta de lectura crítica de las realidades en contexto, esas realidades que atañen a los estudiantes que son representación del pasado, evocación de lo ausente, que son historicidad. Que podrían implicar una nueva lectura de la normatividad respecto a la convivencia a la luz de las dinámicas escolares, de la comprensión de la multiplicidad de realidades que atañen a la escuela, pero también a las experiencias de los estudiantes y, cómo ello puede ser cimiento para orientar la tipificación del conflicto, la gestión del mismo y el reconocimiento de los actores sociales dentro de las instituciones educativas

1.2. Justificación

El interés en este trabajo es contextualizar las experiencias de los estudiantes en torno al conflicto escolar, en ejercicios de marcos de recordación a partir de diversas situaciones que hacen parte de la cotidianidad de las instituciones educativas. Este trabajo entonces, da cuenta de las perspectivas que tienen los estudiantes del conflicto, de sus lógicas y evidencia así un avance metodológico hacia la reflexión del tema.

Aquí entonces se da cuenta de las experiencias y la memoria de los estudiantes como fenómeno que emerge en la escuela, que demanda ejercicios investigativos propios, ya que no basta con la mera apropiación del conocimiento respecto a los marcos de recordación en la escuela, sino que se hace fundamental hacer inéditas las experiencias de los estudiantes no sólo en la caracterización del conflicto, sino en la comprensión de sus lógicas, ya que el abordaje de este tema en particular lleva per se una reflexión que posibilita el entendimiento de la escuela como reflejo de los flujos sociales que propician la construcción de identidades, de este modo podría facilitarse las reelaboraciones del currículo o de las intervenciones de los conflictos en la escuela.

Se resalta entonces, de uno u otro modo los marcos de recordación como puente mediador entre las experiencias y la memoria que no se alejan de los dispositivos de intervención pedagógicos, pero que, entre líneas, comienzan una demanda que considere que el currículo permita la construcción de otros, que no sólo es la memoria histórica quien debe hacer parte de los procesos de enseñanza aprendizaje sino que el objeto de preocupación no sólo invita al cuestionamiento del relato oficial, sino al rescate de la

cotidianidad de los estudiantes que construyen de manera implícita otras concepciones de prácticas pedagógicas, de campos simbólicos, de dinámicas escolares.

De allí pues, que la importancia de este tipo de estudios radica en el hilo conductor: la experiencia de los estudiantes, pues aunque se convierte en posible elemento de tensión en los diversos escenarios escolares, es a su vez el punto donde convergen las demandas por reflexiones de nuevos trabajos pedagógicos acordes a las subjetividades políticas, al conflicto social reflejado en la escuela, a la elaboración de un presente como escenario de pugnas que están gestando las violencias dentro de las instituciones pero de las que poco se hace una reflexión que propenda por el reconocimiento del otro y la reparación colectiva y menos por actos punitivos y sancionatorios, pues la escuela poco reconoce de las lógicas del conflicto que se dan en ella y, al parecer el accionar de docentes y directivos docentes comienza a ser reflejo también del modelo de justicia, logrando tensionar las acciones de los estudiantes.

1.3.Objetivos

1.3.1. Objetivo General.

Caracterizar las lógicas del conflicto escolar a partir de las experiencias de los estudiantes de los grados 4° y 5° de la Institución Educativa Francisco Miranda, como capital simbólico.

1.3.2. Objetivos Específicos.

- Configurar conceptualmente las categorías de conflicto escolar, experiencias y memoria colectiva.
- Describir los motivos, procesos y referentes que subyacen a las diversas manifestaciones agonales en la escuela, explorando el conflicto a partir de las teorías que valoran la aparición del conflicto como una problemática de excedentes energéticos no estructurados.
- Analizar las experiencias del conflicto escolar, en el marco social de la escuela, a partir de sus lógicas y características en perspectiva histórica.

2. Marco teórico

La convivencia escolar y sus dinámicas diversas, parecieran sufrir un deterioro en el transcurso del tiempo, según expresan los docentes en las reuniones escolares y, a partir de estas situaciones se han generado un gran número de estudios que giran entorno a la resolución de conflictos y al bullying, teorizaciones que no son acordes explícitamente al objeto de este trabajo.

En esta concentración de estudios pueden nombrarse los de Puerta Lopera y Builes (2011), que a través de la propuesta de “un mapa posible para la paz en la escuela”, donde a partir de lo que expresan las normas constitucionales y legales respecto al conflicto escolar, buscan disminuir las violencias mediante el acercamiento entre los distintos estamentos de la comunidad educativa; posteriormente el texto: *Convivir Pazíficamente. Oportunidades que ofrece la ley 1620*, aborda los procesos de democracia escolar y contiene algunas construcciones conceptuales en materia de Mecanismos Alternativos de Resolución de Conflictos aplicados al ámbito escolar para promover espacios dialogales que permitan resolver los desacuerdos (Puerta, Builes, & Sepúlveda, 2015).

También pueden nombrarse trabajos como los de Olweus (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, que estudia características tanto de la víctima como del agresor, pero se enfoca en las conductas de acoso escolar que en casos extremos desembocan en suicidio o asesinato del agredido; otro de los estudios, denominado *Bullying in Schools: Attitudes of Children, Teachers and Parents*, investigó las actitudes las actitudes de los niños, padres y maestros hacia la intimidación, mostrando que los

niños simpatizaban en gran medida con las víctimas, abordando meramente asuntos de bullying escolar y cómo se asociaba con la comunidad educativa inmediata (Hanif, R., Nadeem, M., & Tariq, 2011).

Entre otros estudios, se ha enfatizado que el problema del acoso escolar y la resolución de conflictos preocupa en el sector educativo, pero éste no será el único factor que implique la problemática en la conformación del clima o la violencia escolar. Si bien lo anterior es pertinente, resulta insuficiente para ubicar sus lógicas, representaciones o manifestaciones en aras de generar procesos reflexivos entre pares en la escuela, ya que este espacio específico no sólo es escenario, sino detonante o reflejo de relaciones de conflicto, puesto que en él se dan comportamientos diversos que alteran la convivencia. Es por ello que cobra importancia estudiar las experiencias de los estudiantes respecto a las lógicas del conflicto escolar, haciendo hincapié en el conflicto que escala a violencia, de allí que sea necesario entender las diferencias entre los conceptos realizados por Torrego & Moreno (2003, citado en Ochoa & Diez, 2011) que dan cuenta de los comportamientos que se dan en la escuela, que si bien son conflictivos no todos son violentos:

- **Disrupción.** Se denominan a las conductas que entorpecen el proceso de enseñanza o aprendizaje.
- **Indisciplina.** Se refiere al comportamiento de los alumnos que se oponen a las normas de la escuela por desconocimiento o porque no están de acuerdo con ellas.
- **Violencia.** Es un fenómeno de maltrato físico o psicológico que realiza una persona, grupo o institución contra otra u otras, imponiendo un abusivo juego de

poderes que deja a la(s) víctima(s) en situación de desequilibrio, impotencia o marginalidad.

- **Bullying.** Cuando un estudiante es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas (físicas y/o psicológicas) que lleva a cabo otro alumno o grupo de ellos. Por lo tanto, un aspecto esencial del fenómeno es que debe existir un desequilibrio de fuerzas (Olweus, 1998).
- **Vandalismo.** Un acto de agresión física contra la escuela y sus instalaciones.

2.1.Experiencias estudiantiles: una aproximación como marcos de recordación

“La experiencia estudiantil construye actos, otorgando sentido; en tanto que actor, el estudiante está inserto en una trama de significados, por lo tanto, es necesario problematizar la experiencia resultante de la estancia en la escuela” (Velázquez Reyes, 2005, p.740). aunque este concepto pareciese uno de los más confusos (Gadamer, 1996, p.421), en tanto su polisemia, pero a su vez es el punto de partida para el conocimiento. Para Mora (1982) hay cinco sentidos de la experiencia en la historia de la filosofía que, permitirán el entendimiento de la misma en tanto marco de recordación de los estudiantes:

- i. La aprehensión por un sujeto de una realidad, una forma de ser o una manera de vivir antes de todo juicio formulado sobre aquello que es aprendido, es decir, de forma inmediata.
- ii. La aprehensión sensible de la realidad externa, pre-predicativamente.

- iii. La enseñanza que se ha adquirido con la práctica.
- iv. La confirmación de los juicios sobre la realidad mediante la verificación.
- v. El hecho de soportar o de padecer algo, como cuando se dice que se experimenta un dolor, una alegría, una decepción, etcétera tanto, es necesario problematizar la experiencia resultante de la estancia en la escuela” (Velázquez Reyes, 2005, p.740).

Estos sentidos de la experiencia posibilitan develarla, en una idea más fenomenológica, como marco de recordación, en función de los usos que de la memoria se quieren hacer; de allí que se pretenda apelar a estos marcos como la mediación entre las experiencias y la memoria colectiva, ya como terrero de los significantes que definen los recuerdos tanto sociales como individuales¹, de esta manera se “produce la reelaboración del conjunto de nociones ya construidas, lo que significa una mutación en los marcos y por tanto unas nuevas formas de representación que transforman las relaciones entre las nuevas impresiones y las nociones incorporadas al marco” (Zuluaga Garcés & Marín Díaz, 2006, p.84) para producir nuevos posicionamientos frente a las formas sociales culturalmente aceptadas, ya que dichas experiencias culminan en un conjunto de nociones que se sitúan en cada estudiante (como territorio) y comienzan a percibirse como hábitos que se organizan en la escuela, ya que esta es el escenario de posicionamiento o disputa, donde se constituyen nuevos razonamientos a partir de las practicas, éstos sujetos a los marcos de recordación, “estos puntos de referencia

¹ Ver marcos sociales de la memoria Halbwachs.

individuales evocan los diversos acontecimientos en forma de rutinas, hábitos, eventos, etc.” (Zuluaga Garcés & Marín Díaz, 2006, p.84).

Atendiendo a lo anterior como marco referencial, Benjamín considera “la distinción entre memoria voluntaria e involuntaria, ya que memoria y olvido entretienen el mundo de nuestras experiencias. De ahí que afirme que la reconstrucción del pasado es virtual, reelaborado no como fue vivido, sino como es recordado”.(Velázquez Reyes, 2005, p.740), por ello la experiencia es necesaria, válida hasta una experiencia nueva, determinante en los marcos de recordación, pues enseña también a reconocer lo que es real (Gadamer, 1996).

Entonces, se apela a la categoría experiencia como continuidad e irrevocabilidad, aún siendo de alta complejidad cuando se investiga en niños, niñas y adolescentes, pero es quien permite conocer reconocer la posición de los estudiantes frente a un fenómeno social y sus lógicas y así recuperar lo que ya se ha denominado marcos de recordación, permitiendo responder a las lógicas del conflicto escolar, quiénes son los otros en el conflicto, cuáles son las experiencias en el mundo escolar y cuáles devienen del exterior.

2.2.Conflicto escolar y memoria: aproximaciones y profundizaciones

En la revista Colombiana de Educación, se encuentra el trabajo de Jiménez Becerra, Infante Acevedo, & Cortés (2012), que hace referencia a la memoria, en la escuela, como conductora del trabajo pedagógico y, a su vez como elemento de tensión en la experiencia docente. Se realiza allí una sistematización con los docentes, donde se recurre a “experiencias significativas y de innovación de trabajo pedagógico donde el

tema del conflicto social, político y armado, vivido tanto en el escenario rural como el urbano se ha convertido en una posibilidad temática de trabajo en el aula” (Jiménez Becerra et al., 2012, p.287). Los autores a su vez han realizado un estado del arte que conjuga algunas categorías y elementos conceptuales relevantes para este trabajo y, por ello se hará referencia a algunos de ellos.

La memoria es elemento central de diferentes debates políticos y académicos, que deviene en el plano de lo político, lo simbólico y lo histórico, ya que se refiere a memorias diversas y en ocasiones antagónicas. Un texto nodal en este sentido es “Los trabajos de la memoria” de Elizabeth Jelin (Jelin, 2002), es un texto que aborda las memorias, de jóvenes, en la represión en el Cono Sur donde la problemática ha tenido un rol crucial, en países como Argentina, Chile, Brasil y Paraguay.

La propuesta de la autora es contribuir a la reflexión acerca de los conflictos sobre la memoria y, cómo ello se configura en la constitución de la identidad individual o en las identidades colectivas que devienen de la represión, implica entonces “un pasaje trabajoso para la subjetividad: la toma de distancia del pasado, aprender a recordar. Al mismo tiempo implica repensar la relación entre memoria y política, y entre memoria y justicia” (Jelin, 2002, p.16). El pasado como campo de disputa, ligado a diversos escenarios, advierte la pluralidad de memorias y, advierte a su vez la necesidad de construir la memoria colectiva.

La configuración de las memorias permite trazarse tres objetivos puntuales que, posibilitan entender esa estructuración y constitución, ya que se debe:

Primero, entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en

experiencias y en marcas simbólicas y materiales. Segundo, reconocer a las memorias como objeto de disputa, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmascarados en relaciones de poder. Tercero, historizar las memorias, o sea, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas (Jelin, 2002, p.2).

Entenderlo de esta manera, sugiere tácitamente la escuela como escenario principal para la expresión de la memoria, de la historia oficial, que demanda un sector dominante que sugiere la predominancia del silencio en las sociedades latinoamericanas (Jelin & Lorenz, 2004).

De este modo, en el contexto escolar se puede entender en diálogo con “la memoria del horror”, propuesta por Dussel, Finocchio, & Gojma (2003), en su investigación: *Haciendo memoria en el país del nunca más*, en ésta se expone el concepto de memoria situada, desde la dictadura militar (1976 y 1983) hasta principios del siglo XXI. El trabajo es realizado con jóvenes de secundaria y promulga la importancia de conceptualizar en la escuela la memoria, el Estado y la sociedad y, proponiendo otras alternativas posibles, entre ellas se traza la consigna del “nunca más” como aquella que se debe trabajar al interior de las escuelas, por tanto “debe ubicarse en la lista de lo que no debe olvidarse, precisamente porque tiene que ver con la afirmación de un principio básico de cualquier sociedad, que es el de defender el derecho a la vida de todos y cada uno de sus miembros” (Dussel et al., 2003, p.144).

En el contexto colombiano los acercamientos a la temática han sido diversos, como el trabajo Memoria colectiva: memoria activa del saber pedagógico (Zuluaga Garcés & Marín Díaz, 2006) que, sitúan los procesos de saber, poder y subjetivación, en los cuales interactúan instituciones, sujetos y discursos, en éste se desarrolla el concepto de memoria activa que “sería una forma de memoria colectiva silenciada: la memoria activa del saber pedagógico, que una vez expuesta devela cuánto de la constitución de la pedagogía como saber y de los maestros como sujetos producto de ese saber, ha determinado lo que somos hoy como sociedad (Zuluaga Garcés & Marín Díaz, 2006, p.79).

Es imperativo el poder de quien pugna y se preocupa por conservar la memoria, definiendo los modos en que se interpreta, excluye o privilegia lo inscrito en el saber oficial, así como se ha ejemplificado anteriormente con la memoria en tiempos de dictadura en América Latina. El poder entonces como dispositivo que autoriza, silencia, opera la historia, los sucesos, por ello las autoras exponen interrogantes por las colectividades que recuerdan, invitando a eso que “vale la pena” recordar, más allá de lo que el poder construye, modifica, pues la memoria colectiva se entenderá como lo memorable.

El saber pedagógico es el campo para los intercambios entre objetos de saber y discursos. La memoria activa del saber pedagógico permite hallar “las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza... así como las discontinuidades, los discursos, las normas, los reglamentos, los manuales, las disposiciones del cuerpo y los materiales de la memoria” (Jiménez

Becerra et al., 2012, p.294).

De este modo se hace memoria escrita, pues son procesos de intercambio de saberes y de discursos de objetos materiales y simbólicos, sustentados en su significación, en las prácticas, las experiencias, que posibilitan ligar conceptos, tradiciones, percepciones, normas, opiniones en la escuela y de sus procesos en la misma. Allí la memoria y la tradición no son nociones estáticas, indican la vigencia de las problemáticas actuales, que conllevan a *la re-conceptualización* y a sus condiciones de posibilidad.

Configurar entonces la memoria colectiva

Permite reconocer los procesos de saber, poder y subjetivación que se han entrelazado en la relación que las instituciones, los sujetos y los discursos sociales, esto es, que han definido las distintas culturas pedagógicas, las cuales dicen y visibilizan la educación y formación de las nuevas generaciones y las distintas poblaciones y grupos sociales. (Zuluaga Garcés & Marín Díaz, 2006, p.83)

Exhortar la memoria colectiva tiene implícito el reconocimiento de la memoria individual en los marcos sociales que según (Halbwachs, 2004) son los que establecen los recuerdos y los olvidos colectivos, de grupos o sociedades particulares, por tanto la memoria individual no es más que parte y aspecto de un grupo, de todo hecho, “inclusive en lo que es aparentemente más íntimo, se conserva un recuerdo duradero en la medida en que se ha reflexionado sobre ello, es decir, se le ha vinculado con los pensamientos provenientes del medio social” (Halbwachs, 2004, p.174).

De este modo la memoria colectiva, lo memorable, se imprime en los sujetos a través de prácticas que le posibilitan su formación, su educación y, de estas prácticas se

han encargado instituciones como la familia, la escuela, la iglesia; éstas usan dispositivos educativos para definir los espacios y los tiempos, los contenidos y las formas de narración y de recordación general, producen olvidos y silencios sobre el pasado social, definen lo que se enseña. En este sentido, la escuela es portadora de cultura, es el campo que se modifica constantemente de acuerdo a los cambios que se generan en la sociedad, es ésta entonces un territorio de pugna por un capital simbólico que propicia unas ideas de sujeto moderno, donde la cultura recurre como instrumento para construir habilidades, para generar memoria (Bruner, 2000). Es así como en ella

La elaboración de los recuerdos producto de la relación del sujeto con los diferentes grupos a los que se pertenece, está indiscutiblemente mediada por los procesos y dispositivos pedagógicos de cada espacio educativo del cual se ha participado, de allí que la producción de escenarios en los cuales se propongan y dispongan objetos y documentos que contribuyen a evocarlos, posibilitan la reflexión y el análisis crítico de las decisiones educativas y formativas de una sociedad, de las formas de identidad e identificación individual y colectiva que se ha procurado. Este es el sentido y el valor de los museos, archivos y centros de memoria pedagógicos y educativos, como estrategias para la reconstrucción y producción de otros recuerdos y otras formas de identificación. (Zuluaga Garcés & Marín Díaz, 2006, p.83)

En la memoria colectiva se asocian formas de subjetividad. Entendiendo subjetivación en el sentido expuesto por Foucault en las tecnologías del yo, como los procesos que

permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos, con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad; en pocas palabras se trataría del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo. (Sáenz Obregón, 1997, p.119)

Estas subjetividades construidas relacionalmente se modifican a partir de los procesos de memoria colectiva, entran en un movimiento que les posibilita redefinir los recuerdos y los marcos sociales (de recordación) en aras de producir otros nuevos frente a lo culturalmente aceptado (Halbwachs, 2004).

Así, en la escuela, los procesos de subjetivación aparecen en el campo para darse disputas de poder y esas relaciones generan identidades, esas pugnas por el capital que expone la cultura, devienen en resistencia como vehículo de identidades, como estrategias de *otrerización* y marcación, que pueden ser asignadas por identidades dominantes o hegemónicas (Restrepo, 2007). La identidad aparece allí como esencia misma de la cultura, también como construcción que vehiculiza los sitios de resistencia y de empoderamiento, la pugna por el capital que la misma cultura propone a los diferentes campos, en este caso la educación, donde las identidades devienen en existencia y se transforman en acciones y experiencias mediadas por las disputas sociales.

Pensar la memoria al interior de la escuela supone comprenderla como forma de socialización y subjetivación política, haciendo de ella un referente fundamental de los procesos de subjetivación (Herrera, 2009). Este tratamiento de la memoria como

mecanismo de constitución de identidades políticas se despliega en el contexto de distintas conflictividades armadas. La subjetivación política se expresa entonces mediante “los procesos a través de los cuales los individuos se apropian, reelaboran y resignifican los aprendizajes y prácticas relacionados con la política y lo político, pautados por las instituciones, dando pie a la constitución de subjetividades políticas” (Herrera, 2009, p.25).

Hasta finales de 2009, el currículo en Colombia no evidenciaba la historia reciente y, de manera particular, el conflicto interno, según exponen Rodríguez y Sánchez (2009), este se ha abordado desde la educación universitaria. Esto amerita hacer una reflexión no sólo a la orientación de estos trabajos desde la escuela sino también al diseño de espacios de reelaboración de la memoria, de discusión y emprendimiento de prácticas de enseñanza que reivindicquen ésta en las ciencias sociales y con ello visibilizar la problemática en el currículo.

En este orden de ideas, visibilizar el conflicto implica que la escuela se torne portadora de memorias: la de las víctimas, la de los actores y la población civil (para este trabajo sería la comunidad educativa), así como lo ha trabajado Rodríguez Ávila S. (citado por Jiménez Becerra, 2008). De este modo a través de prácticas educativas se posibilita la reelaboración de la memoria social del conflicto a través del relato, articulados en la investigación disciplinar para entreverla como una problemática pertinente para el currículo.

En esta misma línea, y con el interés de dar cuenta cómo el tema de la memoria en la escuela tiene tanto un perfil pedagógico y un perfil político, el profesor Jiménez

Becerra (2008) expone la memoria como transversal a las nociones sociales de espacio y de tiempo. Sostiene que el individuo pasa por procesos de subjetivación haciendo de la memoria expresión de experiencia, anclada a estas nociones, las cuales pueden ser herramientas para el trabajo y valoración en la escuela.

Recordemos que los marcos de la memoria hacen posible la consolidación de la misma y que ésta se pueda preservar en un grupo, en el devenir temporal con grandes referentes institucionales y sociales como la escuela, la religión, la familia, el lenguaje (Halbwachs, 2004). Son entonces las herramientas de trabajo para la configuración de una memoria colectiva y de la memoria individual las que ponen en juego las representaciones del pasado, posibilitando de hecho que ésta tenga relación con el espacio físico.

Ubicar la memoria en el contexto escolar y, como marco de recordación del conflicto, implica destacar la importancia de la cultura escolar en el control de la conflictividad de los estudiantes en las instituciones educativas, como lo presenta Jordán (2009) en el texto *Cultura escolar, conflictividad y convivencia*, donde se estudia la gran importancia del clima informal que subyace en la vida cotidiana escolar, demostrando que son los profesores los protagonistas esenciales de la cultura escolar, de allí “la necesidad de implicar a toda la comunidad escolar en la tarea de elaborar contenidos, criterios y formas de funcionar que empapan los documentos formales, los currículos, las metodologías y también, por supuesto, las reglas de juego presentes y operantes en la regulación de la convivencia entre todos” (Jordán, 2009, p.80). De este modo, sustentar actividades reflexivas en el contexto escolar permite captar los elementos constitutivos

del conflicto escolar y otras potenciales eclosiones entre los estudiantes, por tanto la “*cultura escolar*, en su sentido más amplio, juega también un protagonismo crucial a la hora de facilitar o neutralizar las posibilidades de producirse fenómenos conflictivos” (Jordán, 2009, p.64).

Johnson, Lavoie, Eggenburg, Mahoney, & Pounds (2001), identificaron varios cambios de respuesta en adolescentes ante diversas situaciones de conflicto, que son de interés y análisis, pues nos permite comprender a fondo esa relación con la cultura y la escuela. A varios estudiantes se les ha presentado un cuestionario con situación hipotéticas como el modo más eficiente de obtener resultados, una posible explicación a este método es que los participantes construyen más relatos de su comportamiento en respuesta a las situaciones hipotéticas comparadas con situaciones de conflicto real, lo que permite develar las respuestas de los adolescentes a situaciones reales (Johnson et al., 2001, p.648). Los autores indican que son los hombres quienes relatan mayores situaciones de rabia y, las mujeres de tristeza. De manera dispersa algunos adolescentes relataron en las situaciones de conflictividad que tenían objetivos de control, haciendo más tácita la aserción de poder y menos compromiso con la negociación (Johnson et al., 2001, p.653). Concluyen que los adolescentes pueden necesitar varias exposiciones a situaciones hipotéticas de conflicto para vencer su tendencia de relatar los métodos más constructivos de resolución de conflicto (Johnson et al., 2001, p.654).

2.3.Memorias y narrativas.

En el apartado anterior señalamos que el sujeto atribuye un significado a su propia

experiencia, construye así identidad, como resultado de diferentes conexiones que realiza en aspectos temporales y espaciales. Ahora agregamos que este proceso consiste principalmente en la configuración de una narración sobre a propia experiencia. Esta narración es consecuencia de las combinaciones de múltiples aspectos en el campo social, que se hacen en la identidad y transcurren en la cotidianidad de cada sujeto y de la forma en que se establezca una conexión entre el pasado, el presente y el futuro, como tramas que constituyen las distintas memorias (Ricoeur, 2004).

La narración es entonces un proceso metodológico y de configuración de las identidades que “media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrásico de las creencias, los deseos y las esperanzas” (Bruner, 1991, p. 63). De este modo, lo excepcional se hace comprensible. En este sentido, “la modalidad narrativa del pensamiento se preocupa más por la verosimilitud que por la verdad, sus mecanismos tienen que ver más con lo simbólico, analógico y la construcción intersubjetiva de lo social que con la equilibración de estructuras lógicas” (Gómez, 2002, p.39).

Aportar a la constitución de un discurso y de una identidad dentro de un colectivo, establece una relación directa entre la historia, la memoria, las tradiciones y las fuentes orales que, según Castro (2004), suponen diversos niveles de la memoria: individual, colectiva e histórica. Este tipo de distinciones pueden potenciar el ejercicio docente en aras de dar cuenta de un sistema complejo de relaciones que “tiene un papel fundamental en la formación de conciencia”, así como constituye la memoria en tanto esta “se vale de la memoria para poner en juego las experiencias previas y para diseñar un escenario al cual pueda incorporar los elementos nuevos” (Castro, 2004). De esta manera, la memoria

colectiva se constituye en un vínculo y, a su vez, en soporte de la memoria contemporánea, ya que para los sujetos es imperativo conservar las memorias que se refuerza y complementan, se oponen y se contradicen. En este sentido,

la memoria se construye sobre la narrativa del sujeto, la cual va moldeando una singularidad que se reconoce en la posibilidad de decir-se, de nombrar-se y expresar-se. Por medio de la narrativa y la memoria del sujeto se puede avanzar en los procesos de subjetivación política liderados por la escuela. (Jiménez Becerra et al., 2012, p.302)

Pero la memoria también puede ser olvido, como lo expresa Mendoza (2005) en su trabajo *Exordio a la memoria colectiva y el olvido social*, por tanto la memoria colectiva que tiene sus propios recursos como los marcos sociales y dispositivos como el lenguaje y la comunicación hacen que se mantenga, por su parte el olvido social “se sostiene con otros procederes como el silencio, la imposición y la censura, y producen vacíos y novedades, con los cuales caracterizan a la sociedad” (Mendoza, 2005, p.1).

El olvido se fabrica diferente a la memoria y tiene un actor adicional que cobra importancia por ser dominante: el poder, pues su presencia modifica procesos y prácticas hegemónicas, decide qué hay que recordar, qué hay que olvidar.

Esta posición de poder le otorga al olvido una cierta ventaja con respecto a la memoria: tener un ejecutante con un cierto control, recursos y dominio social que, además, requiere del olvido para legitimarse en su posición de privilegio (Mendoza, 2005, p.10).

El olvido puede desplegarse en dos tiempos: antes y después de la memoria:

cuando el olvido se presenta antes de la memoria se presentan mecanismos que imposibilitan que los significados de un grupo, sociedad o comunidad se mantengan, de este modo el olvido antecede a la memoria, imposibilitando procesos de reflexión y algunos que podrían ser significantes para una colectividad, entonces no se genera sentido y por lo tanto no entran en la memoria del grupo.

El olvido después de la memoria se da posterior a los sucesos que han estado en el campo de la memoria colectiva y, es en algún momento que los eventos significativos que se mantenían guardados no logran ser comunicados, se puede dar por el silencio, por omisión, por imposición, por prohibición, por censura, o por cualquier mecanismo de poder que conduzca al olvido, debido a que no hay comunicación de experiencias. El olvido puede ser impuesto y ello hace que la memoria transite por el camino del olvido social, éste como

la imposibilidad de evocar o expresar acontecimientos significativos que en algún momento ocuparon un sitio en la vida del grupo, sociedad o colectividad, pero cuya comunicación se ve bloqueada o prohibida por entidades supragrupales, como el poder o la dinámica social, que pretenden silenciar o relegar esos sucesos significativos de una sociedad, por la razón de que se pretende imponer una sola visión sobre el pasado vivido y experimentado por esa colectividad o porque no interesan para el modelo social que impera en ese momento. (Mendoza, 2005, p.10).

Hablar entonces del entramado del olvido social y de sus posibilidades, hace menester exponer que la sociedad atravesada por experiencias, en este caso el campo

escolar, reivindica la necesidad de construir una memoria colectiva que intente dar una mirada para dilucidar y comprender las lógicas no sólo del conflicto, sino las identidades como vehiculizantes de las subjetividades y en ello, la memoria como parte de la restitución simbólica y protagonista del contexto escolar como reproductor de los hechos sociales a partir de los discursos de los estudiantes.

3. Estrategia metodológica

3.1. Enfoque y perspectiva de mundo

La investigación cualitativa, posibilita caracterizar el conflicto escolar y sus lógicas, desde una perspectiva de mundo que se desvela como recurso facilitador de la exploración y el entendimiento de los significados que los individuos o grupos le asignan a los hechos sociales. Este proceso de investigación “involucra preguntas y procedimientos emergentes, datos recolectados típicamente en el entorno participante, análisis de datos que se construyen inductivamente desde temas específicos a temas generales, y la realización de parte del investigador de interpretaciones del significado de los datos” (Creswell, 2009, p.2).

En este sentido, partimos de una perspectiva constructivista social que, como lo plantea Creswell (2009), no sólo permitirá la caracterización de dichas lógicas, sino también la comprensión de los grupos sociales en la escuela, elaborando significados subjetivos de sus experiencias, que pueden ser múltiples y, hacen de la investigación un proceso complejo de configuración de los significados en pocas categorías.

Es así como se pueden comprender las experiencias de los estudiantes en la configuración y comprensión del conflicto escolar. Entender estos sentidos se hace a través de la interacción con los otros, analizando normas históricas y culturales que operan en la vida de los individuos. Allí radica la importancia de observar los procesos de interacción entre los estudiantes, dando una interpretación que fluye a partir de las experiencias personales, darle entonces sentido – o interpretar – los sentidos que se tienen

respecto al mundo, desarrollando de manera inductiva una construcción de las lógicas y representaciones que subyacen a las relaciones agonales en la escuela.

La investigación cualitativa “tiene sus raíces gnoseológicas (conocimiento) en lo subjetivo; por tanto, es el *sujeto* quien aporta los elementos necesarios para conocer.” (Martínez, 2011, p.16). Realizar una mirada con un paradigma interpretativo permite la construcción de las realidades por los estudiantes en relación con la realidad social en la cual viven, de este modo se suscitan como configuración de los diversos significados que le dan los estudiantes al conflicto, posibilitando su exploración y caracterización con base en los marcos de referencia de los mismos estudiantes, pues hacerlo desde la comprensión interpretativa, según Dilthey, se puede concebir como

un proceso hermenéutico en el cual la experiencia humana depende de su contexto y no se puede descontextualizar ni utilizar un lenguaje científico neutral. Se entiende que en la construcción de conocimiento se da *una interacción* entre el sujeto que estudia, que investiga y el objeto estudiado. (Martínez, 2011, p.17)

Caracterizar las lógicas del conflicto escolar en la Institución Educativa Francisco Miranda, a partir de la investigación cualitativa, es buscar la comprensión del conflicto como hecho social, ubicándolo y orientándolo como realidad subjetiva de la acción humana a partir de sus experiencias. Es esta perspectiva de mundo la que posibilita comprender la singularidad de los estudiantes y de los mismos como molécula social, dentro de su propio marco de referencia: la escuela.

3.2.La etnografía como estrategia

A través de estrategias etnográficas se busca describir e interpretar las realidades investigadas y observadas, apoyados “en la convicción de que las tradiciones, roles valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y van generando regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal de una forma adecuada” (Martínez, 2011, p.21).

Acudir a la etnografía como estrategia de esta investigación traza el hilo conductor para descubrir los significados, los sentidos y la cosmovisión entorno al conflicto escolar que construyen los estudiantes de básica primaria por medio de la interacción constante entre ellos, a partir del uso del lenguaje, la pugna en el campo, pues “la etnografía estudia los fenómenos sociales, fruto de la interacción de las personas que hacen parte de una determinada comunidad, cultura o grupo humano (Martínez, 2011, p.21).

Así pues, se busca una comprensión de las lógicas del conflicto escolar como hecho social, construir realidades a partir de los marcos de recordación sobre la base de las experiencias que los estudiantes tienen del conflicto en la escuela; hacerlo a través de la estrategia etnográfica apunta a su finalidad que consiste en ampliar el universo del discurso humano, así como descubrir el orden natural de la conducta humana.

En este sentido, acudimos a la etnografía holística que, según Martínez (2011, p.28), se refiere a estudios de la cultura escolar, estudios sobre la vida de los actores de la escuela, la interacción de la educación con otras instituciones sociales: política, economía, estructura social, sistemas de creencias.

3.3.Técnicas de recolección de información

Para recoger los datos necesarios en el abordaje de esta investigación es necesario llevar a cabo un plan de recolección de información que posibilita un encadenamiento de los temas abordados y organización de los procesos de interlocución con los sujetos de la investigación, “este plan de recolección de información se va ajustando conforme se avanza en el proceso de comprensión de la realidad que se tiene bajo estudio” (Quintana, 2006, p.63).

Este proceso se realiza a través de los siguientes instrumentos de recolección:

3.3.1. Observación participante y diario de campo.

Con este instrumento se pretende recolectar la información desde adentro del fenómeno social. La observación participante será la principal herramienta de la estrategia etnográfica y, se apoyará en el registro escrito: el diario de campo. La observación participante busca caracterizar y describir el problema general de investigación, así también se pretenden identificar escenarios para su análisis, construyendo con ello no sólo las dinámicas de los estudiantes sino las motivaciones y lógicas del conflicto escolar que, posteriormente propiciarán su comprensión en el campo escolar, su importancia radica en que,

En toda investigación etnográfica la *observación* es fundamental. Se habla de dos tipos de observación que se complementan mutuamente. Por un lado, la *observación objetivante*, que pretende trabajar datos, enunciados representativos, despojados de su experiencia empírica y por otro lado está la *observación*

participante [planteada en este estudio] que trata de dar cuenta de dicha experiencia y más exactamente de cómo dicha realidad es observada, es vivida por un determinado grupo el cual le confiere un sentido propio y particular. (Martínez, 2011, p.24)

La observación participante, registrada a través del diario de campo entre agosto de 2016 y noviembre de 2017, es fuente primaria de información, y su confiabilidad y validez se puede corroborar a través del apoyo de la información obtenida de los cuestionarios etnográficos, este proceso es lo que Denzin ha denominado triangulación (Quintana, 2006, p.69).

3.3.2. Cuestionario etnográfico.

Esta técnica parte del análisis de las dimensiones culturales (simbólicas y materiales) de la realidad humana sometida a investigación. Este cuestionario se “se orienta a identificar algunos temas culturales de base, que van a facilitar la acción de mapeo de situaciones y el inventario de actores” (Quintana, 2006, p.66). Con este instrumento se caracterizan las lógicas del conflicto escolar a partir de: un cuestionario sobre las nociones de conflicto y las motivaciones y, un segundo cuestionario de situaciones hipotéticas donde los estudiantes responden a situaciones cotidianas en las que el conflicto opera y sus posibilidades de respuesta transitan entre las categorías del conflicto escolar que, son identificadas a partir de las observaciones. Estos se aplican, en primera instancia en febrero, indagando por las nociones de conflicto, situaciones de conflicto como marco de recordación de las experiencias de los estudiantes y las motivaciones para participar en situaciones conflictivas. En un segundo momento, se

aplica un cuestionario de situaciones hipotéticas del conflicto, entre octubre y noviembre de 2017.

En esta investigación, a su vez, se da un ámbito de apertura como posibilidad de incluir nuevos elementos en el diseño conforme su avance o en función de los hallazgos que deriven del análisis en el curso de la recolección de la información. Pues como se ha expuesto anteriormente, en perspectiva de la investigación cualitativa, desde la construcción social, será importante la comprensión y exploración de las experiencias, los sentidos y los significados en la construcción de los marcos de recordación en torno al conflicto escolar, es así como el diseño metodológico antes descrito se puede ilustrar bajo la propuesta de perspectiva de mundo de Creswell (Ilustración 1):

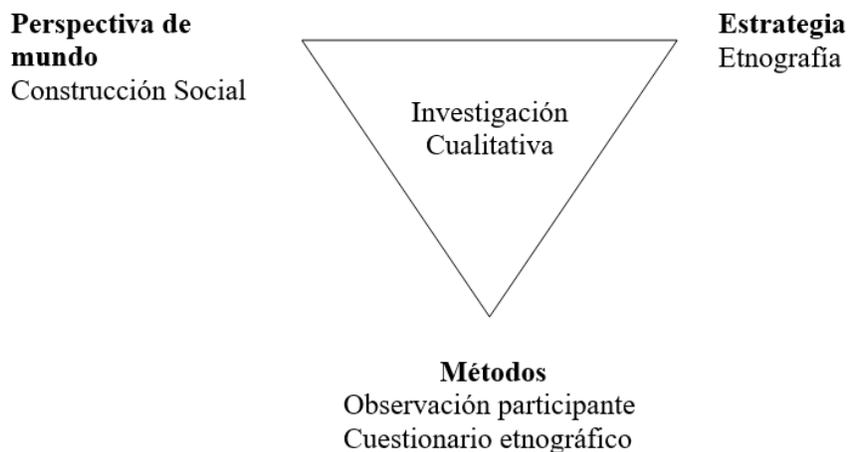


Ilustración 1: Enfoque de Investigación de acuerdo con la perspectiva de mundo constructivista.

Fuente: adaptación de la perspectiva de mundo propuesta por Creswell (2009).

La atención está orientada a algunos casos homogéneos, es decir grupos similares que se pudieran abordar en *profundidad* (Quintana, 2006, p.58). Se escogieron entonces tres grupos a observar durante las clases. El punto de referencia más común para elegir los grupos de estudiantes de la muestra es que estos poseen algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta esta investigación, es decir donde se han presentado conflictos y, donde se ha observado en mayor medida los conflictos escolares que han posibilitado la categorización a partir del diario de campo (Quintana, 2006, p.58).

Este recorte de las unidades de información, según Quintana (2006, p.58), permite ganar conocimiento sobre condiciones hipotéticas sometidas a análisis, como es el caso del cuestionario hipotético, pero que a su vez es sometido a juicio del actor social. Además, a través de este tipo de muestreo se develan aspectos que parecieran invisibles a la cotidianidad, aflorando con fuerza, caracterizando las lógicas del conflicto y su visibilización.

4. Análisis de resultados

4.1. Cómo se abordó la estrategia metodológica

Con el fin de caracterizar las lógicas del conflicto escolar como hecho social, ubicándolo y orientándolo en una realidad subjetiva de la acción humana, en este capítulo se presenta el análisis de resultados obtenidos mediante tres instrumentos de recolección de información: en primer lugar, en un diario de campo se registraron las experiencias observadas de los estudiantes, sus lógicas, sus conductas en diversos escenarios escolares: aula de clase, corredores, patio, cancha deportiva de la Institución Educativa Francisco Miranda entre agosto de 2016 y noviembre de 2017, especialmente en los horarios de entrada y salida de la institución, en el recreo o descanso pedagógico y en los cambios de clase. De este modo se observó el universo de la población objeto de esta investigación (430 estudiantes que para este periodo pertenecían a cuarto y quinto de primaria).

Para la aplicación de los otros dos instrumentos se seleccionaron, al azar mediante un muestreo por conglomerados, 126 estudiantes del universo quienes respondieron dos cuestionarios ad hoc (Ver Anexo 1 y Anexo 2). El primer cuestionario partiendo de los postulados teóricos, permitió la identificación de nociones, motivaciones y lugares del conflicto, realizado en febrero de 2017 y, proporcionó información respecto a la concepción del conflicto definido por los estudiantes y los posibles motivos para que los conflictos sucedan en el *microcosmos* escolar. Por último, se administró un cuestionario de nueve situaciones hipotéticas referidas al conflicto escolar, aplicado en diciembre del

mismo año, y el cual se elaboró a partir de la bitácora del diario de campo y las categorías emergentes del primer cuestionario.

A continuación, se presentan los principales resultados de la investigación, desde una perspectiva constructivista social partiendo de la exploración del conflicto escolar en aras de describir y comprender los grupos sociales en la escuela, elaborando significados subjetivos de sus experiencias, categorizando el conflicto de acuerdo con las configuraciones que se dieron en los procesos de interacción entre los estudiantes, desarrollando de manera inductiva una construcción de las lógicas y representaciones que subyacen a las relaciones agonales en la escuela.

4.2. Características generales del territorio

La Institución Educativa Francisco Miranda, está ubicada en el Barrio Miranda de la comuna 4, Medellín; esta comuna se extiende alrededor de 487.72 hectáreas, lo que corresponde al 30,9% de la zona nororiental de la ciudad, limitando por el norte con la comuna 1 Popular y 2 Santa Cruz; por el oriente con la comuna 3 Manrique; por el occidente con el Río Medellín y por el sur con la comuna 10 de La Candelaria. Está conformada por 15 barrios de uso residencial y tres áreas institucionales (Jardín Botánico, Parque Norte y Universidad de Antioquia). Por otro lado, de las comunas ubicadas en el nororiente de la ciudad es la de pendientes menos abruptas, pero con un historial de construcciones piratas y de conflicto que la hace muy vulnerable a fenómenos de tipo natural y social. Según los cálculos del DANE y el Municipio de Medellín, la población de la comuna para 2017 asciende a 162.915 personas, de las cuales el 52% son mujeres y

el 48% son hombres. Así, por grupos etéreos de nuestro interés diremos que, el 9% de la población se encuentra entre los 9 y 15 años (Alcaldía de Medellín, 2015).

Aunque la institución esté ubicada en el barrio Miranda, la mayoría de la población matriculada en ella proviene del barrio Moravia, conformado en la década de los 50 y habitado desde sus inicios mayormente por familias desplazadas provenientes de otros sectores de la comuna, la ciudad e incluso de otras zonas del país, principalmente del Urabá Antioqueño, de Córdoba y del Chocó. Las primeras invasiones fueron espontáneas, pero más adelante en la década del 60 con el aumento de la violencia bipartidista en la zona rural de Colombia se incrementaron las llegadas de población especialmente campesina, incentivadas a su vez por el auge económico de la ciudad.

En 1977 el Concejo de Medellín por medio del acuerdo 03 del mismo año ubica de forma transitoria el botadero de basura municipal en este barrio y la población ubicada en este sector hizo del reciclaje su medio de subsistencia. En los años posteriores, se presentó una problemática relacionada con el narcotráfico, la delincuencia organizada y el conflicto armado. “...El sector permaneció al margen de la gestión municipal y se consolidó como territorio de pobreza y deterioro social, urbanístico y ambiental, espacio favorable para el asentamiento de poblaciones vulnerables y de bajos ingresos” (Alcaldía de Medellín, 2011).

Contexto socio-espacial que brinda unas condiciones particulares frente a como sus habitantes comprende y viven el conflicto que serán emuladas por los más chicos tal como lo reseña la literatura y lo reflejan los resultados.

4.3.Lógicas del conflicto

A partir de la conceptualización realizada en el marco teórico, que aborda acepciones entorno a las experiencias, la memoria y el conflicto, se dio paso a la recolección de información a partir de la observación participante en la cotidianidad escolar de la Institución Educativa, y de un cuestionario etnográfico que indagó por las nociones del conflicto, las motivaciones que llevan a los estudiantes a este tipo de situaciones y los principales lugares donde se dan éstas. Esta información posibilitó la categorización de los hechos sociales que se presentan en las diversas interrelaciones entre los estudiantes y un acercamiento a los motivos, procesos y referentes que subyacen a las diversas manifestaciones agonales en la escuela, en aras de entenderlas como núcleos representacionales en torno a los cuales se configuran identidades y se reconocen intersubjetividades.

Se describe allí la convivencia escolar, las situaciones conflictivas y los procesos de resolución de las mismas; dado que es la multiplicidad y naturalización de conflictos lo que plantea la necesidad de caracterizar las lógicas de este despliegue de fuerzas de choque que, de manera conjunta, son expresión de desarrollo personal, social, cultural y reflejo de la sociedad, posibilitando el surgimiento de subjetividades definidas por su posición en las dinámicas de los distintos conflictos por los que atraviesan, en este caso aquellas que hacen al conflicto escolar.

Para ello entenderemos la escuela como un *microcosmos* social y cultural, donde los estudiantes de 4° y 5° de primaria, pasan cinco horas diarias, que trascienden y

repercuten en la formación de su personalidad, de su identidad, en la escuela, como representación de la sociedad.

Ese tiempo de permanencia configura una cultura escolar que “está pautada en la realidad cotidiana por reglas informales, contradictorias, rutinarias y desorientadoras, tanto para los profesores como para los alumnos” (Jordán, 2009, p.65). Así también se configuran en ella diversas tensiones implícitas en la convivencia escolar, que devienen desde el proyecto educativo institucional como un documento marco que propende por estudiantes activos, pluralistas, democráticos y, en el currículo, de manera contradictoria se plantean exámenes sancionadores, metodologías pasivas, contenidos irrelevantes y descontextualizados a las realidades y demandas de los estudiantes, así también de la aplicabilidad o no de la norma, ésa que pocas veces ha sido elaborada con la participación de la comunidad estudiantil (Jordán, 2009), por ello la "falta de significatividad del menú curricular ofrecido al alumnado se convierte en una causa clara de conductas que van desde la falta de atención y la disruptividad hasta los absentismos y los conflictos declarados" (Jordán, 2009, p.68).

En la escuela estas tensiones propician conflictos entre los estudiantes, pero entenderlos incorpora la comprensión de la dimensión territorial y temporal, de las subjetividades, las características del escenario y de los actores, las motivaciones y las lógicas que atañen a la pugna escolar.

Se caracterizan entonces las lógicas del conflicto escolar desde las perspectivas de los estudiantes y, aunque la conflictividad en el escenario escolar no es un nuevo fenómeno, parece apreciarse el aumento de las alarmas sociales entorno a éste, lo que a

su vez justifica la preocupación de la comunidad educativa y el esfuerzo por comprender cómo opera, sus razones y sus juicios.

4.3.1. Nociones del conflicto

A partir de la literatura encontramos que la definición más amplia sobre el conflicto, en primera instancia se comprende como aquel que

forma parte de la existencia de los seres vivos. Está presente a lo largo de la vida, es un elemento inherente a las relaciones sociales. “La vida sin conflictos es un sueño, una ilusión de corta duración. Se aprende, se crece y se progresa a través y gracias al conflicto... Conlleva el cambio, la mejora, el crecimiento, la madurez. Esta es la cara positiva. Pero también tiene su cara negativa: trae malestar, puede originar una escalada de violencia, desgasta, desanima, afecta a las relaciones”. El conflicto puede entenderse como elemento favorecedor del crecimiento personal y de grupo y también como algo que dificulta la comunicación y el entendimiento, que lleva a la agresión, a la violencia y a la destrucción de las personas, los grupos y los pueblos. (Quintanal Díaz, Martínez González, De Codés, & Renieblós Alconchel, 2005, p.3)

Conflicto entonces como oposición o enfrentamiento entre individuos o grupos sociales, ya sea una pugna por el poder, por desacuerdos, imposición de ideas, estatus social o también por posesiones materiales; allí entonces está la defensa de objetivos que se confrontan, operando el conflicto por medio de la exclusión, tratando de obtener el máximo beneficio. El conflicto no siempre se manifestará a través de la agresión, por tanto “se puede producir también una respuesta de sumisión directa o de evitación por

una de las partes” (Quintanal Díaz et al., 2005, p.5). Entenderemos éste como un *hecho social*, susceptible de análisis, por tanto a él atañen “tipos de conducta o de pensamiento [que] no son sólo exteriores al individuo, sino que están dotados de un poder imperativo y coercitivo en virtud del cual se imponen a él, lo quieran o no” (Durkheim, 1997, p.39).

El abordaje del conflicto escolar a partir de las concepciones y de las motivaciones expuestas por los estudiantes de la muestra, contrastadas con las teorías, se realiza partiendo de éste como un *connatural* al ser humano, que de manera general presenta oposición u antagonismos y, posterior a ello, se hace una aproximación a comprender el conflicto a partir de las dinámicas escolares y sociales la configuración de identidades que enmarcan pertenencia a lugares o a grupos.

El conflicto como Connatural. Conviene subrayar aquí que el conflicto escolar también es una oportunidad para el consenso o el disenso, dar una mirada a las acepciones de los estudiantes que interactúan en calidad de agresores o agredidos, irruptores de clase o de la convivencia general, estudiantes con nociones que parten de su historicidad, de sus sistemas relacionales, de la exclusión social, de agresiones verbales y físicas, indirectas (Ceballos et al., 2012, p.557), hechos sociales que no dependen sólo del sujeto en sí mismo por tanto “la mayoría de nuestras tendencias no son elaboradas por nosotros sino que llegan de fuera, sólo pueden penetrar en nosotros imponiéndose” (Durkheim, 1997, p.41).

Es ahí donde el accionar de los sujetos son actuaciones políticas en torno a la toma de decisiones, cuestiones cotidianas, estilos de vida (todas éstas generan conflictos y son coercitivas), lo que se juega en ello son luchas de distribución de todo tipo: luchas

por bienes materiales, por interpretaciones del mundo, por identidades colectivas, por hábitos y calidades de vida, por espacios sociales, tiempo y recursos, por oportunidades de configuración, por cuestiones de principio y de detalle (Hitzler, 1999, p.171).

Ese devenir que encierra lo que denominamos conflicto, los estudiantes lo connotan como un fenómeno negativo que hace tácito el conflicto de relación y el conflicto interpersonal, cargados ellos de una pugna por el espacio, las relaciones de dominación, la historicidad.

Los estudiantes entienden el conflicto como un fenómeno connatural a los seres humanos, se ven y han sido hijos de la guerra y perciben un mundo quizá de competencia donde cada situación es una condición de posibilidad para la lucha, lo que puede ser particularmente observable en la historicidad y el contexto descritos para la población objeto de estudio y que se revela en las expresiones que se referencian en la Tabla 1.

Somos violencia y engendramos violencia, somos guerra, somos conflicto, somos lo que heredamos, “las personas son conflictivas porque la gente a veces está de mal humor” (Estudiante 3, 5°); las acepciones de los estudiantes evocan la memoria para hacer del pasado presente y el presente pasado (Ricoeur, 2004), ya que ésta “suele estar instalada del lado de la realidad, requerida del registro que vaya a objetivarla, marcada por una cierta dependencia a la verificación de los datos invocados” (Garrido Lecca, 2005, p.206).

El conflicto es una noción de relación, donde más allá del entendimiento o aplicación de la norma de un campo (escolar, estatal, laboral, otros), el estudiante connota que el sujeto al margen de éstas tiene unos mecanismos de poder para ejercer su libertad

(Aznar, Cáceres, & Hinojo, 2007), entendiendo allí el conflicto como las posibilidades de dominación, de jerarquías, de instrumentalización de la vida cotidiana para coartar la libertad de quienes ocupan un territorio, como instrumento a su vez de estabilidad ante una imposición de un sistema de quién comienza la lucha en el campo, ya sea a través del miedo, la amenaza, la exclusión.

Tabla 1. Nociones de conflicto de los estudiantes de 4° y 5° de la I.E. Francisco Miranda, 2017.

| Estudiante | Grado | Noción expresada |
|------------|-------|---|
| 1 | | “Nosotros somos un conflicto porque acá en Colombia siempre a habido guerra entre nosotros porque no somos capaz de vivir sin guerra” |
| 2 | | “Porque en el colegio nosotros solo sabemos peliar porque no son capaz de vivir sin guerra escolar” |
| 4 | 5° | “Somos conflictivos para ganar el poder pa que el otro le tenga miedo a uno porque uno quiere lo que el otro tiene” |
| 5 | | “Porque siempre queremos ser los mayores los que mandan a todos” |
| 6 | | “Yo creo que somos conflictivos porque no sabemos respetar y somos incoherentes con los demás. Ejemplo el rico insulta al pobre pero no piensan que algún día ellos podrían ser pobres” |
| 1 | | “Porque somos tan rabiosos que por cualquier cosa peleamos no somos capaz de decir para la próxima tenga cuidado por favor en cambio salimos diciendo quibo parcero ponga cuidado y asi es como somos tan conflictivos” |
| 2 | 4° | “Todos somos conflictivos porque peliamos por nada o por cosas que no tienen sentido y asi armamos más problemas y más grandes” |
| 3 | | “Por las dominaciones de las tierras por las pequeñas bandas por el ey deme esto deme aquello y pelea” |
| 4 | | “Porque hay alguien más descarado que el otro y hay otros más pobres” |

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario etnográfico

Otros modos de entender estas nociones también tienen que ver con el rechazo al sistema escolar, debido a que no se ajusta a sus necesidades, faltas de respeto a los

profesores, respuestas agresivas contra objetos materiales de la escuela y, en ocasiones el papel del profesor es pasivo, observador impotente, el “asalariado de la enseñanza” (Jordán, 2009, p.67).

Configuración de identidades. Aludir a las lógicas del conflicto escolar, implica analizar los sujetos que hacen parte del hecho social, los agentes, portadores de luchas, de conductas, de recuerdos, dando importancia a las subjetividades en el momento de crear o evocarlos.

Atendiendo a esto podemos caracterizar el conflicto escolar desde los mismos actores, quienes a partir de estos fenómenos han ido definiendo o redefiniendo su identidad, marcada por las experiencias individuales y colectivas. Dicho accionar suscita preguntas por la memoria, por las diversas versiones frente a una situación, son entonces una multiplicidad de experiencias que enriquecen el hecho, permeadas por la historicidad de los sujetos portadores de intersubjetividades.

Las intersubjetividades son esos “acuerdos” construidos a partir de las interacciones, los significados compartidos y construidos por los sujetos entorno a un fenómeno social, permitirán entender ciertos significados comunes en las relaciones de los estudiantes en torno al conflicto escolar. Allí las identidades sociales, de los estudiantes quizás enmarcan la pertenencia de los sujetos a grupos comunes en luchas por alguna forma de poder, toma de posición relativa a cuestiones políticas y en torno a lo político en la escuela (lucha por el territorio, el control, el capital simbólico y otras posibilidades).

Estas identidades van cambiando y se van formando con el tiempo y, pueden estar influenciadas por diferentes factores socioculturales como la familia, la escuela, la iglesia, un partido político, una agremiación, entre otros; estos factores serían entonces agentes de socialización política que en la modernidad también conciben a los niños dentro de unos ideales y conductas sociales que deben cumplir, aprender, replicar.

El infante también tiene modos de interacción, de socialización, de aprendizaje, toma de posición, pertenencia a ciertos grupos comunes, mediaciones entre las realidades que le atañen, son razonables, son portadores de derechos y deberes, de conflictos, de luchas, de historicidad, de capital simbólico y cultural, configurando así un ciudadano en el territorio colombiano. Tales luchas, conflictos, realidades

Son las que, en gran medida, determinan los modos de subjetivación de los jóvenes en la escuela. Hacerse sujeto, para decirlo en palabras de Touraine, es expresar la voluntad de un individuo para actuar y ser reconocido como actor (Touraine;1993). Subjetivarse implica entonces transformarse en actor de la misma vida personal, es lo contrario a la sumisión a unos valores trascendentales o enajenados. El sujeto, a diferencia del individuo, implica asumirse como proyecto de vida con un horizonte ético - político despejado de marcajes y ritos sociales que lo vinculen al establecimiento y lo instituido en forma heterónoma. El sujeto es consciente de su incompletud, de la necesidad de trabajar incesantemente para su propia emancipación de una sociedad que lo constriñe en su libertad sexual, estética, ética y política. (Gómez Esteban, 2009, p.146)

4.3.2. Lógicas y motivaciones.

Retomemos la noción de conflicto como “sucesos interpersonales didácticos que implican una oposición, más o menos abierta, plasmada en desacuerdos, discusiones o peleas sobre valores, intereses o puntos de vista sobre las cosas” (Ceballos et al., 2012, p.558).

Estas expresiones que denotan choque, confrontación, lucha, oposición entre iguales (los estudiantes), por diferencias de intereses, valores, creencias, deseos, oportunidades, tienen diversas complejidades. Estas suscitan una comprensión no sólo para su reconocimiento, sino también para la configuración y juicio del mismo que permite evidenciar coyunturas agonales no sólo para tramitar el conflicto, sino también para proponer marcos lógicos de convivencia contextualizados a partir de estas características.

La escuela, como campo institucional, es reglada por una comunidad de docentes y administrativos que, como agentes proponen unas lógicas de orden construidas por ellos mismos para los estudiantes; lo que hace que en ocasiones los estudiantes entren en disonancia con ese campo reglado, pues traen consigo una lucha por el capital simbólico y cultural que les propone, de manera implícita, otro conjunto de normas para dicha pugna.

De ese modo el capital aparece como aquello que influye en las dinámicas sociales, que como hecho social develaremos en el conflicto escolar que se puede dar por: percepciones falsas, desigualdad de oportunidades, incompatibilidad de objetivos, inflexibilidad del pensamiento, ideologías herméticas, información falsa o manipulada,

estereotipos, prejuicios, competitividad, abuso de autoridad, baja autoestima, exclusión o inclusión, ausencia de límites, evidenciado en el siguiente caso reseñado en el diario de campo.

| |
|--|
| El caso de la pelea de las estudiantes mientras los responsables observan |
|--|

| |
|---|
| <p>Veo una multitud de estudiantes, al directivo observando que dos estudiantes se halaban del cabello y peleaban, salí corriendo hacia ellas, ya estaban tumbadas en el suelo. Se halaban, se arañaban. Me sumergí entre la masa, llegué a las estudiantes y las separé. La disculpa del directivo para no intervenir era que ese proceso venía desde sus casas, que esa pelea era un asunto exterior... y le dije “pues le tocó, porque la agresión fue dentro de la institución y, las situaciones tipo III no se dejan pasar y, menos con esas marcas en la cara que se han dejado”, las llevé a coordinación y, allí el directivo ha “organizado el asunto”.</p> |
|---|

La escuela es el campo donde los estudiantes pugnan por diversas razones, se disputan el capital simbólico o cultural (el territorio, el poder, el statu quo, los amigos, el deseo, la exclusión), un capital anhelado también por “ese otro” que hace parte del conflicto. Es entonces un campo de relaciones de dominación donde los estudiantes luchan o juegan para mantenerlo o cambiarlo, la posición del estudiante tiene que ver con el capital que posee y por el que lucha.

Profe Mateo V². me mandó a pegarle a él (este estudiante estaba denominando: el comandante) y, le pregunto ¿Si Mateo te manda a tirar del segundo piso, lo haces?, “no pro” me responde, le replico que es exactamente lo mismo (septiembre de 2016, Diario de campo).

Después de indagar doy cuenta que en la institución se han ido conformando pequeños grupos que, a modo de juego, como reflejo de su contexto social, aparecen como agremiaciones en aras de ejercer dominación física sobre otros, de ostentar poder espacial durante el recreo escolar.

Ocho (8) estudiantes se han dibujado la misma marca en el brazo, simulan un tatuaje y agregan a ello un rol: comandante, general, soldado, entre otros. Salen al

² Los nombres de los estudiantes referenciados en esta investigación son seudónimos. Esto se realiza para proteger la identidad de los menores.

descanso como un grupo sólido, van a buscar pelea a otros estudiantes, lo hacen siempre en grupo. (septiembre de 2016, Diario de campo)

Los estudiantes que de una u otra manera se han mostrado connaturales al conflicto, *hijos de la guerra*, ésta como constructo social, aluden a situaciones conflictivas con especial interés, con admiración y emotividad por el hecho y, aunque connoten estas como aspectos negativos en la sociedad, la hacen plausible y participan de las situaciones conflictivas, configurando con ello su naturalización, como lógica implícita de sus contextos, conformando un *derecho* legítimo por tradición como se expresa en la Tabla 2.

Tabla 2. Motivaciones al conflicto escolar. I.E. Francisco Miranda, 2017.

| Estudiante | Grado | Motivación |
|-------------------|--------------|--|
| 7 | 5 | “¡Pro, pero la cascada que le metieron a Katherine!” Me cuenta muy vehemente Andrés Felipe, y otros añaden su interés por la historia. Les pregunto cuál fue la situación. Me cuentan que alguien empuja a Alejandro, quien cae sobre Katherine y ésta por la fuerza que trae el otro compañero y, de manera accidental, empuja a otra chica, pues esta última con sevicia agarra a Katherine de la cabeza y le da contra los pupitres y contra su rodilla. Otros estudiantes al ver esta situación salen en defensa de su compañera y comienzan a golpear a la otra chica (Tomado del Diario de Campo)” |
| 8 | | “Hay ocasiones que un compañero choca con otro corriendo sin culpa en el patio y al compañero no le gusta y porque está bien junto a sus amigos le dice nos vamos a parar, viendo que el compañero lo hizo sin culpa y por eso somos tan conflictivos” |
| 5 | 4 | “Yo creo que porque somos conflictivos son cosas que uno tiene derecho a hacer” |

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario etnográfico y el diario de campo.

En la escuela los desacuerdos en la convivencia entre los estudiantes están reflejados en los diversos conflictos que se dan entre ellos y con la institución como

campo, en este último se pone de manifiesto un rechazo, oposición y una obligatoriedad en la asistencia, por tanto los estudiantes no son los actores principales de las reglas de la institución, sino que ellas están expuestas como sancionadoras dentro y fuera del aula de clase (Ceballos et al., 2012, p.574).

Las agresiones verbales y las agresiones físicas son características plurales del conflicto escolar, todos los estudiantes utilizan el logos y el cuerpo como modos de ridiculizar, incomodar a otros mientras trabajan, de ejercer dominación, una microfísica del poder en el *microcosmos* escolar, pues el poder también es cuestión de deseo, no es unitario, no es singular, pero tiene la posibilidad de ser exclusivamente represor y, en el otro puede llevar al sujeto a pensar en nuevas formas de resistencia frente al fenómeno aquí planteado (Witto Mättig, 2001).

4.3.3. Tipificación del conflicto en la escuela

Las formas de poder son características de las lógicas del conflicto de relación, cargado de situaciones interpersonales que muestran la escuela como reproducción y reflejo de la sociedad. De este modo y, en aras de develar las lógicas del conflicto escolar, Johnson et al. (2001), proponen los cuestionarios situacionales, como instrumentos que ofrecen escenarios específicos, naturales, sensibles y significativos para sus protagonistas, conectando con la vida real a partir de la presentación de situaciones conflictivas cotidianas de manera hipotética (lugar y momento de la acción, presencia de otros actores).

Tomando como base la propuesta anterior y, a partir de los diarios de campo, se configuró un cuestionario similar que se realizó con los estudiantes de la I.E. Francisco Miranda, con pesquisas que inquieren el por qué se conciben como sujetos conflictivos y cómo se pelea y por qué en el descanso/receso escolar, pues este tipo de indagaciones acuden al presente que carece de espacio y transcurre al pasado o, al presente anticipado (Ricoeur, 2004, p.59), creando condiciones de posibilidad para los estudiantes que acuden a respuestas que hacen alusión a ese “presente de las cosas pasadas [que] es la memoria” (Ricoeur, 2004, p.51) (se sugiere la pelea como una agresión física recurrente, evidente en la bitácora que se registró en la investigación).

De ello se obtienen diversas respuestas que evidencian un aumento de la cólera o enojo ante la presentación de diversas situaciones de conflicto, pues les permite evocar y relacionar situaciones del presente pasado. Aunque según los autores del estudio mencionado anteriormente, los estudiantes pueden necesitar varias exposiciones hipotéticas a situaciones de conflicto para vencer la barrera a relatar la tensión en estos fenómenos y, con ello plantear métodos más constructivos a la resolución de conflictos (Johnson et al., 2001, p.654).

A partir de las nociones de conflicto, emergentes del cuestionario etnográfico uno y, soportadas en la literatura se realiza una tipificación del conflicto escolar que permitió el análisis y comprensión de las motivaciones y la configuración del conflicto como hecho social y, las lógicas para que éste se propague en la escuela.

Posterior a éste, en un segundo momento de la investigación, se aplica un cuestionario de situaciones hipotéticas de conflicto a los estudiantes de la muestra, son

nueve circunstancias, planteadas a partir de la observación de las actuaciones diarias y que tienen una alta probabilidad de ocurrencia en el colegio, tienen como finalidad conocer cómo reaccionarían los estudiantes. Para esto, dichas situaciones se agruparon de acuerdo con las categorías con que fueron planteadas en aras de responder a tipos de conflicto que se describen en la Tabla 3.

Tabla 3. Categorías del conflicto escolar desde situaciones hipotéticas.

| Categoría | Definición | Situación hipotética |
|---|---|---|
| Conflictos de tipo conductual y de agresión | Son el hito en el que desencadenan los conflictos, las agresiones físicas son el potencial de daño físico, escalando a violencia. Cualquier situación de conflicto tiene la posibilidad de culminar tanto en agresión física como verbal. Entre ellas: los golpes, los insultos, el vocabulario soez entre estudiantes, el lanzamiento de objetos con intención de golpear o molestar a alguien. | Situación 1: Estás haciendo un trabajo de clase en la biblioteca y necesitas un libro para terminarlo. Lo necesitas ahora mismo para poder terminarlo. Vas a buscar el libro y ves que ya lo ha cogido otro niño o niña de tu clase. ¿Qué harías? |
| | | Situación 5: Tienes que entregar un dibujo antes de salir de clase, y todavía te falta colorearlo. Cuando tienes tus colores preparados, viene un compañero o compañera de clase y te los quita sin tu autorización. ¿Tú qué harías? |
| Conflictos de relación | Son aquellos en los que uno de los sujetos del conflicto es superior jerárquicamente o emocionalmente al otro, se dan entre iguales y su relación de jerarquía y poder se da entre ellos por factores psicológicos o ambientales (Aznar et al., 2007). Estas formas de poder son características de las lógicas del conflicto de relación, cargado de situaciones interpersonales que muestran la escuela como reproducción y reflejo de la | Situación 2: Vas caminando tranquilamente por el colegio y un estudiante pasa corriendo y te empuja, haciéndote caer el suelo. ¿Tú qué harías? |
| | | Situación 6: Estás jugando con un balón en el recreo. A un compañero o compañera de tu clase le pegan con el balón en la cara, se cae y empieza a sangrar por la nariz. ¿Tú qué harías? |

| | | |
|--|--|---|
| | sociedad. | |
| Conflictos de pugna en los territorios | El territorio es el campo de lucha, la escuela es un campo donde los estudiantes se disputan diversos capitales (simbólicos o culturales) allí pues en el territorio hay una constante confrontación por el espacio, por el statu quo, el deseo, la exclusión. El territorio es un recurso que da otra posición al estudiante, suponiendo entonces que es el capital simbólico por el que se lucha. | <p>Situación 3: Tu profesor o profesora ha salido y ha dejado a un compañero o compañera de apuntador. Tú crees que te has portado muy bien pero que tu compañero o compañera te ha apuntado. ¿Qué harías?</p> <p>Situación 8: Tú acostumbras a hacerte en un mismo lugar durante la clase, o en un mismo lugar durante el recreo y, un día llega un compañero o compañera del colegio y se ubica en ese lugar. ¿Tú qué harías?</p> |
| Conflictos de relación y poder (interpersonales) | Van más allá del hecho educativo y se dan en la escuela, ya que ésta es una reproducción de la sociedad en la que está ubicado el estudiante, y está reglada por diversas lógicas que entran en disonancia con los saberes propios de los estudiantes quienes llevan consigo unas reglas sociales y situaciones externas a la institución. Este tipo de conflictos de puede dar por: percepciones falsas, desigualdad de oportunidades, incompatibilidad de objetivos, inflexibilidad del pensamiento, ideologías herméticas, información falsa o manipulada, estereotipos, prejuicios, competitividad, abuso de autoridad, baja autoestima, exclusión o inclusión, ausencia de límites. | <p>Situación 7: Durante el recreo, ves a uno de tus amigos del colegio peleando a golpes con otro estudiante ¿Tú qué harías?</p> <p>Situación 9: Estás caminando por el colegio y alguien te grita palabras que no te gustan (insultos hacia ti, tus amigos o familiares) ¿Tú qué harías?</p> |
| Conflictos de poder hegemónico | Aquí las identidades sociales, de los estudiantes enmarcan la pertenencia a grupos comunes en luchas por alguna forma de poder, toma de posición relativa a cuestiones políticas y en torno a lo político en la escuela (lucha por el territorio, el | Situación 4: Un niño o niña de tu clase forma una pandilla para meterse contigo y no te dejan tranquilo. ¿Tú qué harías? |

| | | |
|--|---|--|
| | control, el capital simbólico y otras posibilidades). El reflejo de la sociedad, la hacen plausible, configurando con ello la naturalización del conflicto, como lógica implícita de sus contextos, conformando un <i>derecho</i> legítimo por tradición. | |
|--|---|--|

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión literaria, cuestionario etnográfico, diario de campo y cuestionario de situaciones hipotéticas.

A partir del primer cuestionario etnográfico se ha encontrado que los *conflictos de relación* (28%) tienen la mayor tendencia a aparecer en las diferentes situaciones, éstos casi siempre conllevan agresiones físicas (21%), ilustrándose a su vez el fenómeno que connota el código de *pelear es un juego*, a partir de lo que Conflictos de poder hegemónico denominaré *juegos de guerra* (26%), y muy cercano a estas lógicas se encuentran los Conflictos de relación y poder (interpersonales) (12%) y Conflictos de pugna en los territorios (*y exclusión social*) (13%), en menor medida se dan conflictos mixtos donde se usa la agresión física y verbal, conflictos por objetos materiales, agresiones verbales y amenazas, aunque es menester precisar que las lógicas del conflicto no conllevan a que las categorías sean excluyentes entre sí, por tanto existen relaciones proporcionales entre las mismas debido al trasegar y cotidianidad del contexto escolar y social de los estudiantes.

Por su parte, en un segundo momento, el cuestionario sobre situaciones hipotéticas surgidas de la observación y documentadas en el diario de campo que se hacen comunes a sus vivencias, los resultados son menores y tan solo un 7,3% de las respuestas apuntan a actuaciones conflictivas, mientras que el restante 92,7% responden

al deber ser o simplemente aluden al silencio, lo que podemos explicar como respuestas que reflejan el posible acondicionamiento de los estudiantes, pues las situaciones presentadas en el cuestionario parten de conductas sancionadas o “reprimidas” en la institución, por ello el estudiante manifiesta lo que la institución esperaría de él, lo que puede reflejar un sesgo para el estudio y, es por eso que el análisis se concentra en la unidad de análisis de interés: aquellos que contienen respuestas que atañen al conflicto.

De acuerdo con esto, encontramos que la tendencia cambia como se observa en la

Tabla 4, y ahora el conflicto de relación y poder (interpersonales) es el que conduce a mayor respuesta agresiva con un 2,4%, cuando en el primer cuestionario era el que ocupaba el último lugar, mientras que los conflictos de tipo conductual y de agresión son la categoría que menos responden con un 0,7%, cuando en el primer cuestionario ocupaba la tercera posición.

Tabla 4. Respuestas conflictivas de los estudiantes según las categorías emergentes.

| Categoría | Cuestionario 1 | Cuestionario 2 |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Conflictos de tipo conductual y de agresión | 21% | 0,7% |
| Conflictos de relación | 28% | 1,0% |
| Conflictos de pugna en los territorios | 13% | 2,0% |
| Conflictos de relación y poder (interpersonales) | 12% | 2,4% |
| Conflictos de poder hegemónico | 26% | 1,2% |

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario etnográfico y cuestionario de situaciones hipotéticas

Los Conflictos de relación son aquellos en los que uno de los sujetos del conflicto supone ser superior jerárquicamente o emocionalmente al otro, suceden entre iguales (estudiantes de primaria, grados cuarto y quinto) y su relación de jerarquía y poder se da entre ellos por factores psicológicos o ambientales (Aznar et al., 2007). Aquí podemos identificar diversos rasgos de estudiantes que intimidan, agreden, ostentan poder, acuden a la violencia física, el ambiente con cierto grado de conflicto les resulta familiar y ameno, buscan a estudiantes con rasgos característicos de debilidad ante la intimidación, quizás a los más tímidos, con actitudes más pasivas ante la escuela y, en ocasiones sus formas de resistencia ante ellos es el silencio.

Este tipo de conflictos equivalen a relaciones de dominación, de sumisión, de exclusión, desigualdad, jerarquía y, en ellos confluyen por ejemplo las agresiones físicas y verbales como necesarias para darse. A continuación, en la Tabla 5, se presentan algunos registros respecto a la categoría:

Tabla 5. Respuestas de conflicto de relación en la escuela. I.E. Francisco Miranda, 2017.

| Estudiante | Grado | Motivación |
|-------------------------------|--------------|---|
| Relato de Campo Abril 2017 | 5 | “El niño relató que Arrieta le decía palabras soeces a otro niño, lo trató de pirobo, hijueputa y el estudiante le llamó la atención, entonces Arrieta le dijo “deje de ser metido” y le escupió la cara. Andrés Arrieta expone que “demalas”, que deje de ser metido, por ende, él decide qué hacer” |
| 9 | | “Pelemos para ganar el poder pa que el otro le tenga miedo a uno porque uno quiere lo que el otro tiene” |
| 10 | 4 | “Porque algunas personas creen que son los machos que si le damos un puño el que se creen muy macho y lo mata y por eso se vuelve un conflicto demasiado grande” |
| 11 | | “Yo creo que nosotros peliamos porque somos irrespetuosos y racistas con los demás, por ejemplo el blanco pelea con el negro por racista” |

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario etnográfico y diario de campo.

Las agresiones físicas aparecen como categoría implícita y, en ocasiones el hito en el que desencadenan los conflictos, la presencia de estas agresiones se denomina entonces en el potencial de daño físico. Los estudiantes lo hacen por querer tener la razón y eso conlleva a la violencia, entonces cualquier situación de conflicto puede culminar tanto en agresión física como verbal; las situaciones cotidianas: comentarios, coger un lápiz, un borrador, una mirada, provoca entre pares la incitación a “pararse” que no es más que una invitación a golpearse. Allí se deja entrever la agresión verbal, como un asunto diario, naturalizado, entre los insultos como modo de comunicación, como hostigamiento e incitación a la situación conflictiva, ya siendo la agresión verbal una forma de conflicto (ver relatos de ejemplo en la Tabla 6).

Tabla 6. Respuestas de agresión física al conflicto escolar. I.E. Francisco Miranda, 2017.

| Estudiante | Grado | Motivación |
|------------------------------------|--------------|---|
| Relato de Campo Octubre 2017 | 5 | “Santiago, uno de los estudiantes, se abalanza encima del otro, empuja con gran fuerza a Stiven contra la pared y éste se da un fuerte golpe en la cabeza y cae al suelo sin poderse mover, el sonido fue muy grande. Santiago quiere seguirle golpeando, a la distancia que vi las cosas comencé a correr de inmediato, separo a los estudiantes. Acto seguido, Santiago expresa que le pegó respondiendo a otro golpe. Stiven se pone de pie llorando y se queda callado” |
| Relato de Campo Febrero 2017 | | “Hay algo particular, cada que hay gol los estudiantes entran en manada a la cancha a celebrar el gol, sin importar si anotó el gol su equipo, hacen su celebración con patadas y golpes” |
| Relato de Campo Octubre 2017 | 4 | “Peleamos tanto en el descanso porque llega un niño y le dice cosas que a el otro niño no le gusta y por eso empieza la pelea” |
| Relato de Campo Octubre 2017 | | “Hay veces que pelear por que este le dijo al otro bobo, estúpido, inteliburro y por eso se forma una pelea” |

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario etnográfico y diario de campo.

Pelear es un juego (*juegos de guerra*) se sustrae como uno de los modos de conflictos interpersonales y, a su vez de llevar a otro plano el juego por el juego a hacerlo reflejo y parte del contexto social, los juegos de guerra entonces como aquellos donde se *irrealiza* la realidad, conflictos de poder hegemónico donde pugnan por un poder en la escuela como reflejo de los actos sociales, del devenir propio en sus dinámicas sociales y culturales, de un pasado y presente de la nación.

Uno de los modos para esta categoría permeada por otras, son “los conflictos interpersonales, [que] van más allá del hecho educativo y se dan en el centro [la escuela] ya que éste es una reproducción de la sociedad en la que está ubicado [el estudiante], siendo fiel reflejo el uno del otro (Aznar et al., 2007).

Veo estudiantes sin camisa puesta, la llevan enrollada en su mano, y hay dos grupos peleándose, unos van detrás de otros, suponen que están jugando, un grupo contra otro, quien golpee más, los de la camisa enrollada simulan tener un puñal en la mano, advierto esta situación e inmediatamente voy donde ellos, corren al verme y desaparecen. (Tomado del diario de campo, agosto de 2017).

Una forma de conflicto, donde los juegos acaban en violencia o incitan a la violencia, ya sea porque los estudiantes han naturalizado la guerra y el contexto social en el que viven como heredero, poseedor y transmisor de esta. Son juegos que recrean el enfrentamiento armado, es reglado y da cierta simulación de combate o acción bélica, aunque pasan de la simulación a la reproducción de sus cargas históricas, de lo que no olvidan, de lo que viven más allá de la institución educativa.

Tales juegos poseen un comportamiento violento, buscan causar potencialmente daño a otros estudiantes, llevan consigo la discriminación intencionada hacia un individuo o grupo de individuos. Aquí hay un uso del poder con objetivos potencialmente dañinos, arguyendo a la configuración de conflictos de relación que acarrea agresión física y verbal, exclusión social y, una lucha imperativa por el capital simbólico y cultural.

Los estudiantes jugaban, tal como lo he querido denominar “juegos de guerra”, juegos donde se agreden, se golpean, se tiran uno encima del otro, se dan patadas. Son solo juegos... que muchas veces terminan en conflicto, en disgusto, en la queja de aquel que se siente agredido (Tomado del diario de campo, agosto de 2017).

Los juegos son un núcleo primario de la actividad humana que delata la presencia en la vida social (Huizinga, 2000), son una actividad reversible donde siempre se puede volver a empezar, se pueden eliminar consecuencias inexorables de algunos actos, ser modificadas y nuevamente regladas, creando su propio mundo. Pero esa intención del juego se desborda cuando los estudiantes ponen de manifiesto frente a la irrealidad la realidad.

Disimulando las realidades, subvierten la realidad, “el juego es consubstancial a la cultura, y manifiesta su propósito de poder caracterizar una época” (González, 1990, p.13). Entonces allí son los diferentes referentes sociales y culturales que tienen los niños y las niñas que cohesionan el desarrollo de sus actitudes, de su naturalidad conflictiva en las relaciones con el otro. Jugar como pelea connota el desarrollo de fenómenos sociales

como instrumento para penetrar en la cultura de los estudiantes de la Institución Educativa Francisco Miranda, por ejemplo la televisión que consumen, la justificación de la violencia, su contexto familiar, la naturalización de las agresiones, las normas legítimas en su contexto cercano, la exclusión social, diferentes modelos que se replican en la escuela donde comienzan a asumir el conflicto como forma válida de relación entre iguales.

A Thomas, lo remite a coordinación de disciplina una profesora, pues el estudiante lleva dos días que, durante el descanso, ha estado peleando y pegándole a las niñas, lo cual el estudiante no admite, dice que solo está jugando (Tomado del diario de campo, septiembre de 2017).

El conflicto en el contexto escolar, entre estudiantes, es una relación de mínimo dos sujetos que, buscan configurar su identidad a partir de sus subjetividades, percepciones del mundo y, se encuentran en una pugna, muchas veces por la construcción de una identidad colectiva como capital en la escuela.

Las causas del conflicto son diversas, unas aparentes “de la nada” pero devienen explícitamente de falsas percepciones entre estudiantes, comentarios con malas intenciones, prejuicios, estereotipos, abuso de autoridad, competitividad por el territorio, por el status quo, autoestima baja, ausencia de límites, aplicación de la norma, desigualdad de oportunidades. Generalmente se dan entre dos o más estudiantes, son provocados por algún desacuerdo, ya sea por un material, por una mirada, por una idea, iniciado así como dos puntos de vista diferentes, en la mayoría de los casos hay agresiones físicas.

Las lógicas del conflicto escolar suscitan que éste es una construcción social negativa y connatural a los estudiantes.

4.4.El conflicto escolar

El conflicto escolar es un hecho social de reproducción de diversos campos, reproduce las cuestiones sociales en la escuela; es en sí una tensión entre dos sujetos o más, que no sólo están configurando sus identidades, sino que a su vez participan de flujos sociales que los encierran en identidades colectivas como capital cultural en el campo escolar.

Este fenómeno es motivado por múltiples causas y, generalmente escalonan a actos de violencia física entre estudiantes, algunos son contestatarios y tienen respuestas similares de agresión física, otros hacen un exordio al silencio adentrándose en una dinámica de sumisión y naturalización de las confrontaciones. La generalidad del devenir de los sucesos conflictivos entre estudiantes en la escuela son los comentarios, los prejuicios, la competitividad, la desigualdad, la aplicación éterea de la norma.

De ese modo opera el conflicto y evoluciona de acuerdo a sus causas, a la toma de decisiones y de los partícipes de éste quienes tienen la posibilidad de promoverlo o tramitarlo para darle un final que invite a los acuerdos; pero en la institución son pocos los trámites que se dan entre estudiantes, por ende el conflicto escalona a violencia y se desvelan allí relaciones de poder, dominación, de control, abuso, indiferencia con la normatividad, exclusión y flujos de repetición que vislumbran las situaciones de conflicto como cadenas interminables.

4.5.Energética y deseo. Una exploración del conflicto escolar

El conflicto previene la osificación del sistema social al ejercer una presión que favorece la innovación y la creatividad. (L. Cosser. 1967). Este tiene una dimensión ontológica necesaria en la constitución de las relaciones sociales, es decir “la sociedad encierra dentro de sí una serie de contradicciones y objetivos colectivos contrapuestos que provocan confrontación de intereses. Por esta razón el conflicto es inherente a cualquier dinámica social, es un *imperativo estructural* y un motor del cambio social” (Cadarsó, 2001, p.237). Estas acciones se pueden explicar a partir de la idea de cambio social de Durkheim, quien sostiene que éste no sucede sin conflicto. El conflicto social atañe entonces la existencia de antagonismos, pero entendidos como necesarios, no como aquello que debe evitarse y considerarse una desviación al orden natural de la sociedad.

En este sentido, se aborda el conflicto desde el entendimiento del conjunto de relaciones de los grupos sociales que se manifiestan en la escuela; allí los sujetos participes interactúan entre sí y son portadores de cualidades diversas y desiguales, como una mayor o menor posesión de poder, distintas posiciones estatutarias, identidades especulares en una pugna, que se expresan en relaciones de conflicto (García, 2008, p.37).

Expresado así, cualquier configuración social tiene al conflicto como núcleo constitutivo, como su naturaleza lógica; por ello, es ineludible entender que “la existencia de un orden normativo no implica en modo alguno que los individuos actuarán de acuerdo con él, del mismo modo, la existencia de un orden fáctico dado no significa en

modo alguno que de él resulten ciertos tipos de comportamientos” (Lockwood, 1956, pp.139-140). La sociedad entonces aparece como un campo de lucha de grupos sociales, que son rivales en su status, en los intereses particulares que poseen, su honor, su identidad, y su visión de mundo, es decir que los grupos sociales están en una constante pugna por el capital simbólico. Este campo de lucha puede leerse en clave de dominación, pues, como lo expone Dahrendorf, allí donde existe dominación, existen individuos sometidos, existe también conflicto (Joas & Knöbl, 2016, p.185).

De este modo, el punto de partida de la teoría del conflicto es explicar la desigualdad social entre grupos de personas, pues ésta en definitiva cuestiona el dominio, la lucha por los recursos materiales o simbólicos. Sin embargo, esta pugna por los recursos no debe entenderse únicamente desde su dimensión racional pues ella está determinada por dinámicas, energéticas no estructuradas. Con ello proponemos comprender el conflicto escolar como confrontaciones (violentas o no), explicadas a partir de los procesos energéticos y deseantes volcánicos.

En este orden de ideas, las características de las lógicas del conflicto escolar se exponen a partir de las teorías conflictivistas que posibilitan hacer un acercamiento a la sociedad como aquel sistema que encierra dentro de sí una serie de representaciones colectivas contrapuestas que provocan confrontaciones agonales. Explicado así el conflicto, es inherente a las dinámicas escolares y un imperativo estructural de éstas.

Describir los motivos, procesos y referentes que subyacen a las diversas manifestaciones agonales en la escuela, permitiendo entenderlas como núcleos representacionales en torno a los cuales se configuran identidades y se reconocen

intersubjetividades posibilitó explorar el conflicto a partir de las teorías volcánicas (que valoran la aparición del conflicto como una problemática de excedentes energéticos no estructurados).

Para tal efecto, describimos las lógicas de este despliegue de fuerzas de choque que de manera conjunta son expresión de desarrollo personal, social, cultural y reflejo de la sociedad que posibilita el surgimiento de subjetividades definidas por su posición en las dinámicas de los distintos conflictos por los que atraviesan.

4.6.Conflicto y violencia.

El conflicto como elemento estructural de la sociedad, se despliega en una pluralidad de dimensiones de la experiencia social: bien en sus ámbitos sociales, culturales, políticos, económicos o meramente subjetivos. La escuela, como elemento nodal en la reproducción social no hace más que reproducir la estratificación existente en la sociedad (Collins, 1971, p.1010), replicando desigualdades sociales y pugnas por distintos capitales, que se expresan en relaciones de dominación. Sin embargo, este tipo de luchas pueden expresarse tanto en violencias físicas como simbólicas y, aunque en todos los casos que ello sucede se atenta contra los sujetos, nuestra preocupación se centra en aquellas manifestaciones del conflicto en forma de violencia física.

La violencia, como una disrupción desestructurante a partir de la cual se configura la realidad y las relaciones sociales es, además, intrínseca a los seres humanos, a sus diversas formas de organización (política, social, cultural), y sus efectos son producción de dolor y agravio de quien la padece, pero también, y en ello puede leerse una paradoja, estructura la normalidad.

La violencia es odiosa pero constitutiva, “es decir, por el hecho de que su omnipresencia en las realidades sociales es tan variada como lo son esas realidades, los contextos históricos, culturales y de luchas de poder en los que se desenvuelve” (Perdomo Ramírez, 2017, p.355), no pueden desentenderse de su potencia productora de realidad. Si es omnipresente no es una anomalía. Ello no impide caracterizarla. Aquí es importante vislumbrar que la violencia puede darse de manera física o simbólica y, que su desarrollo puede darse en escenarios distintos, por tanto

tiene un carácter social cuando se corresponde con una contingencia necesaria a una disfunción de la sociedad, una expresión gratuita de una pulsión o placer en el acto, con apariencia irracional, discontinua, repentina como extrema, con origen en frustraciones objetivas y con justificaciones culturales, pero asimismo con posibles contenidos identitarios, con pretensiones de reafirmación del actor o su grupo, así como de negación de la víctima (Perdomo Ramírez, 2017, p.356).

Pero su carácter individual no contradice que ella sea determinada por la energética social. La intencionalidad de los actores de la violencia es buscar placer, status, lucro, bienestar emocional, poder, engendrar temor, autoestima grupal o individual, factores que podríamos calificar como racionales, pero que están relacionados con las condiciones sociales de reproducción social. En este sentido, los actores pueden creer que eligen su acción, pero dicha acción responde a dinámicas grupales que ellos no dominan.

A través de la violencia se resaltan entonces condiciones particulares, de relación social. Interviniendo en la gramática social. Produciendo discurso, pues éste es

fundamental para el reconocimiento del otro, ya que el discurso alude sentido, persuasión y configura los modos de ser y estar en un grupo social, en la sociedad.

No debemos confundir violencia con conflicto. Las violencias aparecen como expresión de los conflictos, ya que éstos últimos se hacen evidentes cuando las fuerzas de choque se contraponen, son agonales, se confrontan y parecieran no visibilizarse opciones para tramitarlo. De este modo el conflicto podría asumirse con una escalada: la violencia, que connota excesos o desbordamientos de los flujos sociales que hasta entonces estaban controlados. La violencia entonces remite al entramado de relaciones de poder que optan por eliminar física o simbólicamente al otro, como el modo de resolver conflictos, la violencia como expresión de deseo y de energética no estructurada, es lo social de la sociedad, su dimensión productora, por la paradoja de ser la manifestación de una energía desbordada que fija estructuraciones nuevas.

4.7. Teoría volcánica del conflicto: construcción a partir de las experiencias

Las relaciones de los grupos sociales son diversas, generan tensiones sociales con orígenes complejos, ya que existen relaciones antagónicas, interacciones y choques de fuerzas (racionales o no) que se expresan en el despliegue de pugnas. Develando, de este modo, el conflicto como conjunto heterogéneo que tiene puntos de tensión que pueden ser provocados por diversos procesos (sociales, culturales, políticos, personales, psicológicos); estos puntos pueden verse como una acumulación de frustraciones respecto a las expectativas de un grupo social, ello es la divergencia entre lo que éste “espera y cree merecer recibir y lo que realmente obtiene. Existe un umbral indefinido a partir del

cual el grupo considera que su situación es una injusticia intolerable” (Cadarso, 2001, p.244), y las relaciones que allí se presentan son comprendidas como relaciones de opresión (Laclau, 2005), es ahí donde de manera espontánea inicia un estallido del conflicto, es esta noción la que abordaremos como volcánica.

Una comprensión esquemática de esta teoría la podemos situar en la escuela y, visualizando la siguiente infografía (Ilustración 2). Se puede denominar que, en la teoría volcánica del conflicto escolar se desarrolla en cuatro fases:

1. Se da una acumulación, en los actores sociales, los estudiantes y grupos de estudiantes, de ansiedades, frustraciones y expectativas, dichas acumulaciones también refieren a las restricciones que les presenta la escuela o al deseo de status, de adquisición de bienes, frustraciones referidas a las relaciones interpersonales llevadas al centro educativo. Todo ello genera presión y desequilibrio en las relaciones sociales.
2. Los estudiantes alcanzan un nivel insostenible de la crispación.
3. Ante la tensión provocada hay un estallido volcánico de esas frustraciones y expectativas, ello se daría como un arranque de ira o un arranque espontáneo de ira.
4. Se desencadena en conflicto escolar ante otros actores sociales de la escuela, generalmente ante otros estudiantes. El conflicto puede tener una escalada y manifestarse en violencia física como se expuso.



Ilustración 2: Teoría Volcánica del Conflicto Escolar. Elaboración propia.

Según la teoría volcánica, el conflicto surge cuando

Ante unas expectativas en creciente aumento se produce una coyuntura que las convierte en irrealizables. O dicho de otro modo: usualmente existe una *distancia tolerable* entre lo esperado -objetivo del grupo social- y lo recibido -realidad social-, pero que se supera en determinados momentos concretos, es entonces cuando surge el conflicto (Cadarsó, 2001, p.245).

La frustración de las expectativas se da en cualquier grupo social, sobre todo cuando ellas implican ostentar el poder o por status, pero si las dos confluyen producen sublevaciones, similar a lo que T. Robert Gurr llamó, desde la psicología, como teoría de la privación relativa o resentimiento por no conseguir lo que se cree merecer, también en

la misma línea de Freierabend, la frustración sistemática o los desequilibrios sistémicos de Chalmers Jhonson (Cadarso, 2001, p.245).

En la escuela estudiada, los estudiantes entienden el conflicto como un fenómeno connatural a los seres humanos, se ven y han sido hijos de la guerra y perciben un mundo quizá de competencias donde cada evento es una condición de posibilidad para la lucha, una estudiante de quinto grado señala: “Somos conflictivos para ganar el poder pa’ que el otro le tenga miedo a uno porque uno quiere lo que el otro tiene” (Entrevista a Mariana). Esta lógica del conflicto, perfectamente interpretable en términos de lo imaginario en Lacan, obedece a los sentidos que subyacen el mundo escolar, a las acumulaciones que no solo se generan en la escuela, sino que devienen reflejo del contexto social en el que los estudiantes actúan, haciendo estallido en la escuela como campo de pugna, ya que este es un sistema de posiciones sociales, es

un espacio específico en donde suceden una serie de interacciones (...) un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de concurrencia o de cooperación entre posiciones diferentes, socialmente definidas e instituidas, independientes de la existencia física de los agentes que la ocupan (Moreno & Ramírez, 2003, p.16).

Este sistema permite inquirir de los estudiantes sus nociones, sus acciones, como un rechazo al mismo, por tanto las acumulaciones devienen en faltas de respeto, respuestas agresivas, en omitir o ignorar el papel de las figuras de autoridad en la escuela y, con ello sucumbir en el escenario escolar, a partir de la pertenencia a grupos sociales, en conflicto, prefigurando en el escenario y, configurando con otros estudiantes,

subjetividades colectivas que se construyen a partir de sus interacciones, a partir de un fenómeno social inicial: la acumulación y luchas por el poder.

Al posibilitarse la creación de identidades colectivas enmarcadas en la pertenencia a los grupos, se da la crispación y estallido volcánico como portadores de deseos y luchas enérgicas que pretenden alguna forma de poder, toma de posición ya sea en territorio, por objetos, el control de los tiempos y otras posibilidades.

Por último, es necesario comprender, desentramar y explorar el conflicto también entendido como violencia, como inherente a los estudiantes y, la escuela como detonante de las situaciones conflictivas, que convocan a la reflexión por las lógicas que subyacen al mundo escolar en relación con el conflicto entre los estudiantes, cómo estas tensiones son decisivas en la configuración de las subjetividades de los estudiantes como sujetos políticos. Su abordaje visibiliza al sujeto, en la vida en sociedad, en la escuela, como un sujeto de limitaciones, que tiene la necesidad de reconocer al otro y necesita ser reconocido por los demás.

Estas son manifestaciones de antagonismos que, no necesitan de momentos de crisis para configurarse y se dan a través de los discursos que demuestran la falla. Pero en la escuela, este antagonico es más una categoría Kanntiana, que refiere a lo contradictorio, a una oposición real donde el estudiante que no es reconocido, que no ostenta el poder (y lo desea), ejerce con su grupo social, fuerzas de contrariedad o fuerza antagonica (Laclau & Mouffe, 2004), a partir de su carácter identitario, contingente externalizando así una dislocación en el campo, tratando de construir un orden social, de producir un campo de dominación y control a través del conflicto, de la fuerza física, de

los juegos de guerra en la escuela como expresión y posibilidad donde los estudiantes simbolizan el conflicto, estos juegos como lenguaje de lucha.

Es entonces, el conflicto entre los estudiantes un estallido que parte de la problematización de éstos como sujetos cargados de demandas sociales, así también de identidades colectivas (que irrumpen con su identidad individual), proyectando imposibilidades, necesidades de reconocimiento agonal, configurando así sus formas de narrarse, de verse, de dominarse y dominar, de obtener un capital e incluirlo en su coexistencia y con ello promover una lucha hegemónica por la subjetividad colectiva, por la dominación en el lugar del deseo: la escuela.

5. Conclusiones

- La información recolectada y analizada de las experiencias de los estudiantes, permitió categorizar los hechos sociales presentados en diferentes momentos y, con ello un acercamiento a los motivos, procesos y referentes que subyacen a las diversas manifestaciones agoniales en la escuela, en aras de entenderlas como núcleos representacionales del conflicto escolar y, cómo estos se tipifican según las experiencias presentadas por los estudiantes. Aquí es necesario aclarar que estos tipos de conflicto no son per se excluyentes, pues hay relaciones proporcionales dentro de las mismas, evidenciadas en el trasegar y cotidianidad de la Institución Educativa.
- La tipificación propuesta que, permitirá un mayor entendimiento y quizá pueda apelar a hacer diferenciaciones con la propuesta de tipos de conflicto que se encuentran en la ley 1620 de 2013, implica el entendimiento del estudiante en un contexto o microcosmos que refleja las actuaciones de los sujetos como repetición de la sociedad, haciendo así un llamado a los procesos de reflexión y pedagogización del conflicto. Entonces se proponen como tipos de conflicto a) **Conflictos de tipo conductual y de agresión:** son el hito en el que desencadenan los conflictos, las agresiones físicas son el potencial de daño físico, escalando a violencia; b) **Conflictos de relación:** son aquellos en los que uno de los sujetos del conflicto es superior jerárquicamente o emocionalmente al otro, se dan entre iguales y su relación

de jerarquía y poder se da entre ellos por factores psicológicos o ambientales;

c) **Conflictos de pugna en los territorios:** hay una constante confrontación por el espacio, por el statu quo, el deseo, la exclusión; d) **Conflictos de relación y poder (interpersonales):** Este tipo de conflictos de puede dar por: percepciones falsas, desigualdad de oportunidades, incompatibilidad de objetivos, inflexibilidad del pensamiento, ideologías herméticas, información falsa o manipulada, estereotipos, prejuicios, competitividad, abuso de autoridad, baja autoestima, exclusión o inclusión, ausencia de límites y; e) **Conflictos de poder hegemónico:** aquí las identidades sociales, de los estudiantes enmarcan la pertenencia a grupos comunes en luchas por alguna forma de poder, toma de posición relativa a cuestiones políticas y en torno a lo político en la escuela.

- Anexo a la tipificación es menester entender que el tiempo de permanencia en la escuela no sólo configura la cultura escolar, sino que las pautas que hay en ella genera tensiones entre estudiantes y otros actores escolares, de allí entonces la necesidad para esta comprensión del territorio, de los tiempos, de las identidades y, la caracterización del escenario y los sujetos que a éstos pertenecen, pues el abordaje del conflicto escolar se hace a partir de las concepciones y motivaciones que exponen los estudiantes, lo que posibilita una mayor comprensión.

- Dicha comprensión, a partir de las experiencias de los estudiantes, devela al conflicto como connatural al ser humano, donde se presentan antagonismos y con ello, se configuran identidades que enmarcan la pertenencia al lugar. Entendido de esta manera por los estudiantes, la percepción del mundo es quizá la competencia por cada situación, incitando a la posibilidad de lucha, lo que puede ser particularmente observable en la historicidad y el contexto descrito para la población objeto de estudio.
- La escuela como campo de pugna lleva consigo, para los estudiantes, una lucha por el capital simbólico y cultural que les propone implícitamente un conjunto de normas que difieren de los reglamentos escolares. De este modo, es el capital aquel que influye en las dinámicas sociales, inmerso en la escuela como territorio para el poder, para el deseo, la exclusión; es entonces un campo de relaciones de dominación donde los estudiantes luchan o juegan para mantenerlo o cambiarlo, la posición del estudiante tiene que ver con el capital que posee y por el que lucha.
- El juego es el núcleo primario en la escuela, así como lo es para la actividad humana, pero este se desborda cuando los estudiantes ponen sus intenciones de manifiesto y ellas subvierten la realidad (a partir de la emulación). En la Institución Educativa Francisco Miranda, aparece el juego como desarrollo de conflictos violentos, como instrumento que disfraza dichas intenciones, de exclusión social, de justificación de la violencia.

- El conflicto escolar se da entre sujetos que buscan configurar su identidad, a partir de sus subjetividades, percepciones del mundo y, sus causas transitan entre el aparente “sin razón”, pasando por falsas percepciones entre estudiantes, comentarios con malas intenciones, prejuicios, estereotipos, abuso de autoridad, competitividad por el territorio, por el status quo, autoestima baja, ausencia de límites, aplicación de la norma, desigualdad de oportunidades.
- Las lógicas del conflicto develan que éste es una construcción social negativa y connatural a los estudiantes, un hecho social de reproducción de las cuestiones sociales dentro de la escuela, es entonces per se tensión entre los estudiantes que, generalmente escalan hasta la violencia, ésta como disrupción desestructurante a partir de la cual se configura la realidad y las relaciones sociales.
- Por último, es necesario comprender que la exploración del conflicto escolar, volcado como violencia, se presenta en la escuela como detonante de las situaciones conflictivas, que convocan a la reflexión por las lógicas que subyacen al mundo escolar, pues estas tensiones son decisivas en la configuración de las identidades de los estudiantes como sujetos políticos. En este sentido, el estudiante se visibiliza como sujeto de limitaciones, necesidades que, debe reconocer al otro y demanda ser reconocido. Así pues, éstas son manifestaciones antagónicas que se configuran en cualquier

momento de la realidad y demuestran en sí el carácter contingente, dislocación del escenario escolar, tratando de construir un orden social, de producir un campo de dominación y control a través del conflicto, de la fuerza física

Recomendaciones

Reintegrar para educar: una propuesta de aprovechamiento a partir del conflicto

En conflicto entre los estudiantes se puede develar desde la metáfora del estallido volcánico, que parte de una problematización de éstos como sujetos cargados de demandas sociales, de representaciones colectivas que irrumpen con sus flujos individuales, proyectando así imposibilidades, necesidades de reconocimiento agonal, configurando con ello formas de dominación, de pugna por un capital en la escuela.

El conflicto escolar es un entramado, de relaciones, que nos acerca a la comprensión de los conflictos en la sociedad, entendiendo la escuela como un *microcosmos*, viéndola con una lente de la microfísica del poder (en términos de Foucault), que ha dejado explicar el conflicto como inherente a los estudiantes, a sus dinámicas y, como un imperativo estructural donde se evidencian los motivos, procesos y referentes que subyacen a las diversas manifestaciones agonales dentro de la misma; estas lógicas de conflicto escolar suscitan preguntas que parten de la reflexión sobre las mismas, cuestiones que transitan entre la utilidad en la identificación de la problemática y, el planteamiento de posibles propuestas de intervención para enseñar a partir del conflicto.

Las siguientes líneas abordan una aproximación a las respuestas de los planteamientos anteriores y, por ello es necesario recordar que la escuela, en este caso, es un detonante de situaciones conflictivas y, es en este campo de pugnas donde se debe convocar a las reflexiones acerca de las lógicas que configuran a la escuela, a las

relaciones sociales dentro de ella (para nuestro interés, aquellas que son violentas), pues éstas generan tensiones, relaciones de saber – poder, que en términos de Deleuze y Foucault, hacen visible en el espacio-tiempo al sujeto en la escuela, en su vida en sociedad, como un individuo con limitaciones, con necesidades de reconocimiento, manifestando sus agonismos y configurando así sus subjetividades como sujetos políticos.

Los estudiantes están precedidos por sistemas de creencias, que posibilitan estas dinámicas de conflicto, naturalizándolas, ello a partir de la sucesión de vivencias que son réplica constante de la sociedad, son entonces un flujo de repeticiones sociales (Gabriel Tarde). Son estas vivencias las que debe comprender cada docente que hace parte de la institución educativa, en aras de hacer un escenario posible para que se transformen experiencias de aprendizaje, pero ¿Cómo hacer esto cuando el sistema de creencias de cada estudiante supone una estructura fuerte respaldada por la historicidad del sujeto y las instituciones sociales?

Para ello será necesaria una reflexión de la comunidad educativa que permitan hacer que la sucesión de vivencias no se convierta en réplica constante de la sociedad, ya que éstas se encuentran soportadas en lo que el estudiante hace diariamente, más allá de sus saberes, de manera simple: cada individuo tiene un sistema de creencias que respalda lo que hace, avala una situación así no sea de manera consciente. Probablemente el asunto que atañe allí a los estudiantes, es la práctica regular de ciertas situaciones que estructuran y refuerzan dicho sistema: sus creencias, sus comportamientos, sus actitudes, ejemplo de ello los contextos de violencia en los que interactúan cotidianamente, el

consumo no regulado de televisión, los discursos, el lenguaje corporal, todo ello se puede entre ver como un “entrenamiento” diario, soporte mismo del individuo.

Entonces en esos actos, ese reflejo del individuo social en la escuela no puede ser meramente sancionado o “solucionado” con una charla o aumento de carga académica para el estudiante, ello implica pensar en un escenario de reintegración donde las situaciones de conflicto se potencien de manera positiva. Un sistema de reintegración que restaure las prácticas del estudiantado, que les permita resarcir sus actos, pero ello no sólo debe hacerse con la víctima, sino con el colectivo de estudiantes, por tanto la reintegración es con todos, es un proceso que restaura de manera simbólica, pero es un proceso de acciones en el que debe participar tanto el *victimario* como la sociedad, pues el conflicto no afecta solamente dos partes (como “moléculas sociales” debe entenderse que afectan el todo).

De este modo hablamos de restituir la convivencia, de mejorar el escenario para que el colectivo vea más allá del conflicto, que no se piense solamente en la situación que conlleva a la sanción, sino a la reparación y, son las partes las que deben acordar las acciones para la restitución, qué acciones llevaran a cabo, ello pues en un marco de la práctica reflexiva que propicie el docente (quien también debe transformar su sistema de creencias acorde a la sociedad hoy), posibilitará la formación de estudiantes que dejen su rol de espectadores, a la potenciación de sus capacidades enfocados a comprender y construir la ciudadanía, la participación, la justicia, la solidaridad, la equidad y la democracia en el sistema escolar.

Lista de referencias

- Alcaldía de Medellín. (2011). *Laboratorio Medellín Catálogo de diez Prácticas Vivas*. (Mesa Editores, Ed.). Medellín: Alcaldía de Medellín.
<https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Alcaldía de Medellín. (2015). *Perfil demográfico por barrio. Comuna 4 Aranjuez 2016-2020*. Medellín. Recuperado a partir de
[https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/IndicadoresyEstadisticas/SharedContent/Documentos/ProyeccionPoblacion2016-2020/Perfil Demográfico Barrios 2016 – 2020 Comuna_04_Aranjuez.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/IndicadoresyEstadisticas/SharedContent/Documentos/ProyeccionPoblacion2016-2020/Perfil%20Demografico%20Barrios%202016%20-%202020%20Comuna_04_Aranjuez.pdf)
- Aznar, I., Cáceres, M. P., & Hinojo, F. J. (2007). Estudio de la Violencia y Conflictividad Escolar en las Aulas de Educación Primaria a través de un Cuestionario de Clima de Clase: El Caso de las Provincias de Córdoba y Granada (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177.
- Benjamin, W. (1999). Para una crítica de la violencia y otros ensayos. En *Illuminaciones IV*. Madrid: Taurus.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2000). La educación como invento social. En *La educación, puerta de la cultura*. España: Visor.
- Cadarso, P.-L. L. (2001). Principales Teorías Sobre El Conflicto Social. *Norba 15 Revista de Historia. Cáceres*, 237-254. Recuperado a partir de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=241031>
- Castro, F. (2004). *Historia oral: historia de vida e historia barrial*. Bogotá: Colectivo de historia oral.
- Ceballos, E. M. ., Correa, N. T., Correa, A. D., Rodríguez, J. A., Rodríguez, B., & Vega, A. (2012). The Student Perspective in School Conflicts. *Revista De Educacion*, (359), 554-579. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-107>
- Collins, R. (1971). Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002-1019. <https://doi.org/10.2307/2093761>
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Ángeles: Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches, Sage.
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I., Finocchio, S., & Gojma, S. (2003). *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y método, tomo I*. Salamanca: Sígueme.
- García Fanlo, L. (2007). Usos y aplicaciones del pensamiento de Michel Foucault. *Discurso y Argentinidad*, 2, 1-9.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte*

- Rei: Revista de Filosofía*, 1977, 1-8.
- García, S. (2008). Teoría del conflicto.
- Garrido Lecca, J. (2005). Reseña de «La memoria, la historia, el olvido, 1. ed. en español» de P Ricoeur. *Person*, 8, 205-210. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112816011>
- Gómez Esteban, J. (2009). Voces que quieren hacerse oír. Narrativas de la memoria y el olvido en la escuela. En *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Ipazud, Universidad Distrital. Recuperado a partir de <http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2009/07/Luchas-por-la-memoria.pdf>
- Gómez, J. (2002). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital.
- González, C. M. (1990). Huizinga-Caillois: variaciones sobre una visión atropológica del juego. *Enrahonar: quaderns de filosofia*, 11-39. Recuperado a partir de <http://ddd.uab.cat/record/46538/>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Hanif, R., Nadeem, M., & Tariq, S. (2011). Bullying in schools: Attitudes of children, teachers, and parents. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(8), 1055-1061.
- Herrera, M. (2009). Políticas de la memoria como forma de socialización y de subjetivación política: un análisis histórico sobre el tiempo presente. En A. Jiménez Becerra (Ed.), *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Ipazud, Universidad Distrital.
- Hitzler, R. (1999). El ciudadano imprevisible. Acerca de algunas consecuencias de la emancipación de los súbditos. En *Los hijos de la libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Jelin, E., & Lorenz, F. (2004). Educación y Memoria. La Escuela Elabora el Pasado. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Jiménez Becerra, A. (2008). Memoria, historia y escuela. En *Memoria y conflicto. Cátedra, democracia y ciudadanía*. Ipazud, Universidad Distrital.
- Jiménez Becerra, A., Infante Acevedo, R., & Cortés, R. A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 287-314. <https://doi.org/10.17227/01203916.62rce%p>
- Joas, H., & Knöbl, W. (2016). Teoría social. Veinte lecciones introductorias.
- Johnson, H. D., Lavoie, J. C., Eggenburg, E., Mahoney, M. A., & Pounds, L. (2001). Changes in adolescents' conflict responses associated with consecutive presentation of hypothetical conflict situations. *Journal of Adolescence*, 24(5), 647-655. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0425>
- Jordán, J. A. (2009). School cultura, conflict situations and coexistence. *Estudios sobre Educación*, 17. <https://doi.org/10.1007/s11947-009-0181-3>
- Laclau, E. (2005). *La razón populista* (Fondo de C). Argentina.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una*

- radicalización de la democracia*. (Fondo de C). Buenos Aires.
- Lockwood, D. (1956). Some Remarks on «The Social System». *The British Journal of Sociology*, 7, 134-146. <https://doi.org/10.2307/587854>
- Martínez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Silogismos de investigación*, 08(1).
- Mendoza, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Athenea Digital*, 26(8), 26. Recuperado a partir de <http://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n8/15788946n8a1.pdf>
- Moreno, A., & Ramírez, J. (2003). *Pierre Bourdieu: introducción elemental a* (Panamerica). Bogotá.
- Ochoa, A., & Diez, E. (2011). Percepción de los alumnos de primaria y secundaria acerca de la convivencia en el ámbito escolar: sus implicaciones en algunos problemas de violencia. *Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas*, 17, 1-9.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Perdomo Ramírez, L. H. (2017). Crettiez, Xavier. (2009). Las formas de la violencia. Buenos Aires: Waldhuter. *Estudios Políticos*, 50, 355-362. Recuperado a partir de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/issue/viewIssue/2620/137>
- Puerta, I., Builes, L. F., & Sepúlveda, M. (2015). *Convivir Pazcíficamente. Oportunidades que ofrece la ley 1620*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Puerta Lopera, I., & Builes, L. F. (2011). *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado a partir de <http://www.semitagui.gov.co/contenidos/competenciasciudadanas/ABRIENDO ESPACIOS FLEXIBLES EN LA ESCUELA.pdf>
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Quintanal Díaz, J., Martínez González, M., De Codés, M., & Renieblós Alconchel, A. (2005). *Aprendo a solucionar conflictos: estrategias, técnicas, programas y actividades para aprender conductas positivas*. España: Editorial Sanz y Torres.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, 5, 24-35. <https://doi.org/10.21676/16574923.442>
- Ricoeur, P. (2000). La memoria, el olvido y la historia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado a partir de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/RICOEUR-P.-La-memoria-la-historia-el-olvido-LAV.pdf>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI Editores.
- Sáenz Obregón, J. (1997). Hacia una teoría de la subjetivización. *Revista Educación y Pedagogía*, 19-20, 114-135. Recuperado a partir de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/23732/19483>
- Tarde, G. (2011). Sociología Molecular. En *Creencias, Deseos, Sociedades* (pp. 1-26). Buenos Aires: Cactus. Recuperado a partir de https://www.academia.edu/11548385/Gabriel_Tarde_Sociología_Molecular
- Torrego, J., & Moreno, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: El aprendizaje*

- de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Velázquez Reyes, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 739-764.
- Witto Mättig, S. (2001). Reseña de «Microfísica del poder» de Michel Foucault. *Revista de la Universidad Bolivariana Polis*, 1(2), 6.
- Zuluaga Garcés, O., & Marín Díaz, D. (2006). Memoria colectiva: memoria activa del activa del saber pedagógico. *Revista Educación y Ciudad*.