

Relaciones de cuidado en el aula de clase, propuesta de gestión como una estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar, I.E José Antonio Galán, La Estrella, Antioquia

Línea de investigación
Gestión educativa

María Rosa Henao Loaiza

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Educación

Asesor Metodológico
Dr. Daniel Castaño Zapata

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

2019

Dedicatoria

Ofrezco este trabajo a Dios todopoderoso por permitirme la paciencia para la búsqueda, la sabiduría para la selección de los mejores e idóneos puntos de vista y la capacidad para plasmarlos.

Lo dedico a mi madre, doña María Loaiza, quien desde su longevidad aguardaba mis descansos en la preparación de esta investigación para compartir sus experiencias, necesidades y apoyarme con sus sabias palabras.

Ser ciudadano es respetar los

Derechos de los demás.

El núcleo central para ser

Ciudadano es, entonces,

Pensar en el otro.

Competencias ciudadanas (MEN)

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Resumen	4
1. Introducción	6
2. Objetivos	13
2.1. Objetivo general	13
2.2. Objetivos específicos	13
3. Antecedentes de investigación	14
4. Marco teórico	26
4.1. Contexto educativo- gestión educativa	26
4.2. Convivencia escolar posibilidades y afectaciones	38
4.3. Competencias Ciudadanas	49
4.4. Relaciones de cuidado en el aula de clase	58
5. Diseño metodológico	69
5.1. Enfoque cualitativo	69
5.2. Población y muestra	76
5.3. Técnicas de recolección y análisis de la información	77
5.4. Trabajo de campo	80
6. Hallazgos y reflexiones	90
6.1. La ampliación del círculo ético	90
6.2. Reconocimiento como sujetos cuidadores	98
6.3. Cuidado simbólico, lo estético, lo espacial, lo gestual	102
7. Conclusiones	104
8. Anexos	110
9. Referencias bibliográficas	113

1. RESUMEN

Esta investigación está enmarcada en una visión crítica emancipadora, realizada bajo el enfoque de investigación cualitativa, con la estrategia de la Investigación-Acción. Se desarrolló con estudiantes de tercer grado de básica primaria, de la Institución Educativa José Antonio Galán, en La Estrella (Antioquia), cuyo objetivo fue analizar el aporte al mejoramiento de la convivencia escolar, desde una estrategia de formación ciudadana, con un enfoque del cuidado del otro, en niños y niñas de dicha institución. Así pues, se lograron distinguir cinco categorías de análisis: conflictos interpersonales, agresiones verbales, agresiones físicas, incumplimiento con las tareas y el irrespeto por las pertenencias; a partir de estas categorías se llevaron a cabo cinco ciclos de intervención, basados en la planificación-acción-observación-reflexión, como componentes de acciones de cuidado de sí mismo y de los otros, con miras a desarrollar Competencias Ciudadanas en los participantes. Para la recolección de los datos e intervención de la problemática detectadas se utilizaron técnicas como: el sistema narrativo-descriptivo, la estrategia de grupo focal, taller reflexivo-colaborativo, la estrategia historias de vida, cine foro, además de la observación participante. El trabajo realizado y el análisis de la investigación permite concluir que la convivencia escolar, desde una ética del cuidado, se puede mejorar si los actores implicados en las interrelaciones escolares son capaces de reconocer lo humano que habita en cada uno y en el otro, esto, porque las historias de vida permiten develar o desocultar su humanidad.

PALABRAS CLAVES

Convivencia escolar, conflicto escolar, ética del cuidado, Competencias Ciudadanas, formación ciudadana, Investigación – Acción, planificación, reflexión, gestión.

ABSTRACT

This research is framed in a critical emancipatory vision, carried out under the qualitative research approach, with the Action-Research strategy. It was developed with students of third grade of primary school, of the Educational Institution José Antonio Galán, in La Estrella (Antioquia), whose objective was to analyze the contribution to the improvement of the school coexistence, from a strategy of citizen formation, with a focus on care of the other, in children of that institution. Thus, it was possible to distinguish five categories of analysis: interpersonal conflicts, verbal aggressions, physical aggressions, non-compliance with tasks and disrespect for personal belongings; From these categories, five intervention cycles were carried out, based on planning-action-observation-reflection, as components of self-care actions and those of others, with the aim of developing Citizen Competences in the participants. For the collection of the data and intervention of the detected problems, techniques were used such as: the narrative-descriptive system, the focal group strategy, reflective-collaborative workshop, the life stories strategy, cinema forum, as well as participant observation. The work carried out and the analysis of the research allow us to conclude that school coexistence, from an ethic of care, can be improved if the actors involved in school interrelations are able to recognize the human being that lives in each other, this, because the stories of life allow to unveil or uncover their humanity.

KEYWORDS

School coexistence, school conflict, ethics of care, Citizen Competencies, citizen education, Research-Action, planning, reflection, management.

1. INTRODUCCIÓN

Un trabajo de investigación debe poder ayudar a pensar las realidades para transformarlas; se trata de generar pensamientos sistemáticos en relación a una problemática detectada, alentar, además, las posibilidades de cambio que favorezcan el desarrollo de la sociedad. Para el caso concreto de esta investigación, se trata de generar reflexiones que se traduzcan en acciones, posibilitando el mejoramiento de la convivencia escolar, los procesos educativos y, por ende, de la calidad educativa, todo ello ubicado en la agenda a desarrollar de la Gestión Educativa en la Institución Educativa José Antonio Galán.

“Dinamizar de forma positiva la convivencia escolar, es una de las claves del éxito de la gestión educativa, su logro no depende solo de una parte, se debe trabajar conjuntamente” (Jares, 2002, p. 17), es todo un equipo el que se requiere para alcanzar logros en este tipo de trabajo: los directivos, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y toda la comunidad educativa en general. Pues, el gestionar la calidad de la educación es más que una norma emanada por el Ministerio de Educación Nacional, es una necesidad y oportunidad que se concreta legalmente a partir de las diferentes leyes de educación, por ejemplo, Ley 60 de 1993 y 115 de 1994, además de las políticas públicas particulares de los municipios.

Es una oportunidad que se puede materializar desde los diferentes modos de liderazgo, puesto que la gestión de la calidad educativa está en manos, en primera instancia,

de los directivos docentes, que ofician como líderes de los procesos, que deben ser de mejoramiento continuo. Así, la gestión de la calidad educativa se puede describir como la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización. O dicho de otra manera, “la gestión es la capacidad de articular los recursos de que se dispone, para una manera de lograr lo que se desea” (Caballero, 2006).

Estos sistemas de gestión pueden servir como estrategia para llevar a cabo, de forma rigurosa, planes que son factibles de ejecutar, configurando un sistema que facilita administrar, planear, ejecutar, controlar, monitorear y medir resultados, para definir los procesos que conlleven a lograr un mayor objetivo académico, desde el seguimiento y mejora permanentes. Todo ello en el marco de la mejora permanente de los espacios educativos.

En este sentido, desarrollar investigaciones con miras a la intervención, puede resultar de un alto valor, como la que se realiza en el presente escrito “Relaciones de cuidado en el aula de clase, propuesta de gestión como una estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar, en la I.E José Antonio Galán, La Estrella, Antioquia”, esta investigación apunta, entre otros, a propiciar saberes en relación a la ética del cuidado.

Pues si bien, cuidar es una acción humana que responde a la necesidad no solo de suplir las necesidades físicas, también la de suplir la necesidad de relaciones interpersonales. En este sentido, la fundamentación teórica que le da piso conceptual a esta

investigación fue la propuesta de Nel Noddings (autora que es retomada por Enrique Chaux y otros) quien aborda las relaciones de cuidado en el aula de clases.

Es en este aspecto donde radica principalmente la importancia de este proyecto de investigación, retomando las palabras de Nel Noddings (citada por Chaux et al., 2014), “...el papel de la escuela es cuidar y formar para el cuidado, pues estos dos aspectos están ligados; para aprender a cuidar no solo es vivir la experiencia de cuidar, sino también la de ser cuidado.” Nel Noddings hace énfasis en que, al formar para el cuidado, las instituciones educativas deben poder proveer espacios donde los estudiantes cuiden y se sientan cuidados, sin limitarse solamente a aspectos físicos (Chaux y Daza, 2001).

Dice Noddings (citada por Chaux, 2014) que “las relaciones de cuidado favorecen el desarrollo de diversas competencias necesarias para el comportamiento moral, entendido como las acciones que tienen la intención de beneficiar a otros o a la comunidad, o por lo menos, no hacerles daño”. Las relaciones de cuidado favorecen la convivencia en paz, posibilitando la construcción de la sociedad. Es entonces, y siguiendo esta misma línea, que se puede fundamentar, que sí se logra el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de cuidar, también es posible el desarrollo de habilidades y comportamientos que permitan el ejercicio de las competencias ciudadanas.

Desde estos aspectos, es desde donde cobra fuerza este trabajo de investigación. Pues, si se es lo suficientemente crítico, es necesario reconocer que la escuela ha fallado -en gran medida- en el alcance de este propósito, y son muchas las evidencias de ello, por ejemplo, las agresiones constantes -en sus diferentes formas- entre estudiantes, y más aún

en una sociedad donde la violencia se ha instaurado como ‘costumbre’ o como algo “natural”. Los conflictos que se evidencian en la comunidad, que hace parte activa de la institución educativa, ya sea como estudiantes, padres/madres de familia o docentes, interfieren en el desarrollo personal de todos los individuos y más aun de los estudiantes en su formación como ciudadanos activos y críticos.

De acuerdo con lo anterior se hace necesario realizar intervenciones con miras a formar y capacitar a las personas en las competencias y habilidades que posibiliten un mejor estar juntos, poder compartir un mismo espacio, poder conversar desde el disenso, sin que ello implique agresiones entre sí. Es gestar la posibilidad vivir el conflicto de formas diferentes a las acostumbradas, que sea posible respetar al otro con el que no se está en desacuerdo. Incluso es reconocer las posibilidades que ofrece poder transformar los conflictos de forma constructiva. También es trabajar por la mejora de las relaciones humanas desde el reconocimiento de lo que el o los otros significan, logrando este conocimiento a través de sus historias.

En este sentido las Competencias Ciudadanas permiten desarrollar capacidades colectivamente para construir la democracia con otros, y no solo desde el individuo que ha desarrollado habilidades o competencias ciudadanas, “para ello, es indispensable que la formación de ciudadanía pase por el fortalecimiento del *nosotros*, como espacio fundamental de reconocimiento e inclusión del otro” (Mieles y Alvarado, 2012, pp. 65-66).

Algunos autores como Pimienta (2008), denuncian el vacío político del enfoque de las Competencias Ciudadanas, planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, afirmando que los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas,

“[...] conllevan a un enfoque político que resulta simplista y ecléctico, al propugnar por la formación de una ciudadanía activa, disciplinada, para la convivencia y con una ética del auto cuidado, en una forma genérica y poco profunda” (Pimienta, 2008, p. 2).

En consonancia con este planteamiento, la presente investigación fundamenta que es necesario trabajar aspectos como el “cuidado” para fortalecer, enriquecer, ampliar y dotar de sentido ético y político a las Competencias Ciudadanas que se trabajan en la educación colombiana.

Por otro lado, retomando a Mielles y Alvarado (2012), que sostienen que:

“En la noción de competencias propuesta por el Ministerio de Educación Nacional, la reflexión sobre la equidad, entendida como igualdad de oportunidades para la inclusión social, se queda por fuera de la apuesta política del programa. Y esto en un país con marcada fragmentación y asimetría socioeconómica, reflejada en unos niveles de pobreza que alcanzan al 46% de la población y de indigencia al 18% aproximadamente (Cf. Ronderos, 2010), demuestra una ausencia del reconocimiento de la desigualdad, del discurso de la justicia y de la protección de los derechos fundamentales, como condición para avanzar en la formación de una ciudadanía crítica y del bienestar, que pretenda romper con dichos esquemas de relacionamiento y ordenamiento social”. (Mielles y Alvarado, 2008, pp. 64 - 65)

Es a partir de esta relación responsiva que podrán cerrarse las brechas que separan la sociedad y pensar en lugares, momentos y proyectos en los que confluyan las diferentes realidades, pensamientos y subjetividades. “Espacios cargados de oportunidades, de encuentros, de posibilidades para ser y crecer por fin juntos”. (Gaviria y Roldán, 2016, p. 44)

En cuanto a la calidad educativa, un enfoque de cuidado del otro, permite pensar al niño, niña, joven o adulto ya no “como una máquina de aprender, de vigilar, de jerarquizar y de recompensar” (Foucault, 1984:151) sino como un sujeto político, en devenir y la educación como un acontecimiento ético en el que se le otorga gran valor a lo relacional en tanto implica en su totalidad el ser de los actores involucrados”. Haciendo con esto, una escuela más humana, pues la calidad de la educación también debería medirse en términos de un Desarrollo a Escala Humana, y no solo en indicadores mecanicistas y racionales que obedecen a las teorías económicas dominantes, lo que, siguiendo a Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn (2010), “[...] nos obliga a ver y a evaluar el mundo, las personas y sus procesos de una manera distinta a la convencional”.

Siguiendo a estos autores, la calidad educativa deberá centrarse en las personas, pensando que la verdadera calidad educativa es aquella que le aporta a la calidad de vida de las personas. Por tanto, un enfoque de cuidado del otro, aportará a la calidad de la educación y a la calidad de vida, cuando la formación ciudadana aporta a la configuración de:

“[...] sujetos ética y políticamente comprometidos con su vida, con la de los demás y con el desarrollo de un país con rostro humano, o dicho de otra manera, es preciso crear condiciones educativas que les permitan a niños, niñas, jóvenes y adultos lograr sus propias expectativas de vida pero también tener una mirada compasiva del Otro y de su realidad que los haga responsables éticamente de su bienestar y desarrollo”. (Gaviria y Roldán, 2016, p. 45).

Con esto, se apostaría por hacer de la escuela un lugar de transformación; una escuela que educa en conocimiento e información y, también, en cuidado y responsabilidad del otro; una escuela que potencia las vidas de las personas y que engrandece su dignidad; una escuela que forma con sentido de humanidad a los sujetos que pertenecen a una estructura social que debe ser transformada. Todo lo anterior es lo que conforma la calidad educativa.

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA

¿Cuál es el aporte al mejoramiento de la convivencia escolar, de una estrategia de formación ciudadana, desde un enfoque del cuidado del otro, en niños y niñas de tercer grado de educación básica, en la Institución Educativa José Antonio Galán, del municipio de La Estrella - Antioquia?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Analizar el aporte al mejoramiento de la convivencia escolar, de una estrategia de formación ciudadana, desde un enfoque del cuidado del otro, en niños y niñas de tercer grado de primaria, de la I. E. José Antonio Galán del municipio de la Estrella (Antioquia).

2.2 Objetivos específicos

- ❖ Caracterizar las formas de interacción de los estudiantes de 3° de la I.E. José Antonio Galán.
- ❖ Identificar los tipos y formas de conflicto y violencia más recurrentes entre los estudiantes de 3° de la I.E. José Antonio Galán.
- ❖ Implementar, desde el enfoque investigación-acción una propuesta de intervención, para el desarrollo de Competencia Ciudadanas, basada en el cuidado del otro.
- ❖ Determinar la pertinencia de la propuesta de intervención en el grupo de estudiantes de 3° de la I.E. José Antonio Galán.

3. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

En Latinoamérica y distintas latitudes, se han realizado investigaciones que han tratado de intervenir, explicar, comprender y ampliar saberes en torno a situaciones de conflicto, violencia y agresión escolar. Las investigaciones realizadas que se tomaron como punto de referencia para la presente investigación, buscaron analizar y comprender el impacto del conflicto, las violencias y las agresiones en los procesos de enseñanza aprendizaje, también se referencian investigaciones realizadas como propuestas de intervención para el mejoramiento de la convivencia escolar y por ende de los desempeños de los estudiantes. Todas sirven como referentes para el presente trabajo de investigación.

Siendo la convivencia un componente de la calidad educativa y un objetivo de la educación, la investigación escolar debe ampliar las miradas sobre la influencia de lo relacional en el desempeño escolar. Por ejemplo el informe presentado por Marcela Román y F. Javier Murillo, sobre contextos escolares de América Latina, en este se correlacionan violencia y desempeño escolar entre estudiantes, donde se observan factores asociados como contextos, hábitos de estudio, situación familiar. De este estudio se desprenden varios informes, que analizan y profundizan estos factores asociados con procesos de aprendizaje; se exponen datos concluyentes sobre la recurrencia de las agresiones entre los estudiantes, que además, intervienen sobre sus procesos de aprendizaje.

Adicional, se realizó un rastreo bibliográfico, logrando una mayor aproximación y análisis de dicha problemática. Investigaciones como la de Olweus (1978), quien fue

pionero en el estudio del fenómeno de las agresiones entre escolares, puntualmente, sobre bullying, ofrecen un marco y criterios para dar cuenta de comportamientos de violencia entre compañeros en la escuela. Posterior a Olweus, Smith y Sharpe (1994) ampliando y ahondando esta idea, hacen la distinción de los diferentes matices y participantes en lo que se ha tipificado como violencia escolar.

Así, la mayoría de las investigaciones sobre violencia en la escuela o violencia escolar se han centrado fundamentalmente en la investigación en torno al bullying, sin embargo este es solo uno de los tipos de violencia interpersonal que acontece en las instituciones educativas (Ortega y Del Rey, 2007), comprender las diferentes situaciones de agresión desde el constructo “bullying”, sería acomodar y etiquetar otras situaciones, que son también muy preocupantes y que son de agresión entre estudiantes, pero que no tienen las mismas características y connotaciones que caracterizan a este. Las características del bullying “son situaciones de intimidación, acoso, abuso, hostigamiento y victimización que ocurren reiteradamente entre escolares, donde hay una relación asimétrica de poder” (Rigby, 1996; García, 2010).

Algunas prácticas entre estudiantes, que tienden a instituirse como hechos normales, son formas de violencia escolar, por ejemplo, tratos y juegos bruscos, insultos, sobrenombres peyorativos, exclusión de grupos sociales, entre otros; algunas de estas prácticas son conocidas y, de alguna forma, padecidas y hasta apoyadas por los adultos y los estudiantes, naturalizando y legitimando estas actitudes y comportamientos violentos en la escuela.

Algunos autores como Ortega (2000) y Eibl-Eibesfeldt (1993), hablan de la naturalización de la agresividad como mecanismo de la adaptación humana al medio. Y, aunque algunas teorías de las ciencias sociales conciben la agresividad como un mecanismo natural de defensa que no tiene que derivar en violencia, lo cierto es que, como lo afirma Ortega (2000), los componentes psicológicos de la violencia pueden ser modificados mediante procesos educativos, por eso, el reto de la educación colombiana es formar subjetividades de paz, que contribuyan a transformar las décadas de violencia que ha vivido nuestro país; labor que debe ser corresponsabilidad de la escuela, la familia, la sociedad, el Estado y los medios de comunicación (Jares, 1998).

En contextos de violencia como el colombiano, la escuela y la educación tienen la tarea de desnaturalizar esas formas de violencia, hacerlas visibles para reflexionar sobre ellas; especialmente, cuando se convierten en situaciones que impiden el funcionamiento adecuado de las actividades escolares y que por no ser demasiado violentas y evidentes van transcurriendo como si no les dieran la relevancia que requieren para lograr su manejo y superación; son situaciones que se van instalando en los estudiantes quienes las “normalizan” y las convierten en algo típico de sus compartimentos y de sus valores, como maneras de ser, culturalmente aceptadas. Hacen parte de su subjetividad, de su forma particular de ver el mundo, haciendo de la agresión una manera natural de interacción, ya sea en el lugar de agresor o de agredido.

Retomando los datos presentados en el informe realizado por Marcela Román y F. Javier Murillo, “*América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar*” (2011), en este se muestra la gran prevalencia de diferentes formas de agresión entre pares y la

relación directa de estas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son datos que deben ser tenidos en cuenta al momento de hacer análisis de situaciones de agresión y rendimiento escolar en la escuela colombiana; especialmente, con el ánimo de ahondar y reflexionar sobre posibles estrategias de prevención e intervención, pues son muchas las señales que pueden confirmar estos datos; la convivencia misma en estos espacios permite la constatación de la prevalencia y la intensidad de estas y otras formas de agresión.

América Latina (16 países): porcentaje de estudiantes de 6° grado de básica que declaran haber sido víctimas de robo, insultados o golpeados en su escuela en el último mes, por país.

País	Robados	Insultados o amenazados	Maltratados físicamente	Episodios de violencia.*1
Argentina	42,09	37,18	23,45	58,62
Brasil	35,00	25,48	12,94	47,62
Colombia	54,94	24,13	19,11	63,18
Chile	32,54	22,43	11,55	43,08
Cuba	10,55	6,86	4,38	13,23
Costa Rica	47,25	33,16	21,23	60,22
Ecuador	47,60	28,84	21,91	56,27
El Salvador	33,42	18,63	15,86	42,55
Guatemala	35,56	20,88	15,06	39,34
México	40,24	25,35	16,72	44,47
Nicaragua	47,56	29,01	21,16	50,70
Panamá	36,99	23,66	15,91	57,32
Paraguay	32,23	24,11	16,93	46,34
Perú	45,37	34,39	19,08	44,52
República Dominicana	45,79	28,90	21,83	59,93
Uruguay	32,42	31,07	10,10	50,13
Total en América Latina.*2	39,39	26,63	16,48	51,12
Promedio	38,72	25,88	17,20	48,67

1. Porcentaje de estudiantes que declaran haber sido víctimas del maltrato, (independientemente del tipo de este) en su escuela durante el último mes.
2. Resultados del total de América Latina, obtenidos mediante la ponderación de resultados de cada país.

Tabla tomada del informe realizado por Marcela Román y F. Javier Murillo, *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar*. 2011.

En este informe de Román y Murillo, se analizaron diversos factores intervinientes en los desempeños escolares. En esta tabla se muestran los datos obtenidos de dicho estudio, permitiendo hacer comparaciones con los demás países estudiados. Las formas de violencia que indagaron fueron: robos, insultos, amenazas y agresión física. Se puede ver que Colombia es uno de los países que sobresale por los altos índices de las diferentes formas de agresión entre los estudiantes.

Se examinaron características sociodemográficas del estudiante vinculadas al maltrato entre pares. Este estudio fue realizado en 2.969 escuelas, en 3.903 aulas y a 91.223 estudiantes de 16 países latinoamericanos. Con el que se obtuvo las siguientes conclusiones: la violencia entre pares es un grave problema en toda la región; los estudiantes que sufrieron violencia de sus iguales alcanzaron un desempeño en lectura y matemáticas significativamente inferior al de quienes no la experimentaron; en aulas con mayores episodios de violencia física o verbal, los educandos muestran peores desempeños que en aulas con menor violencia entre pares.

Las preguntas propuestas a los estudiantes participantes indagaron sobre agresiones recibidas en el último mes. Según este informe, 154,94% de los estudiantes colombianos reportaron haber sido víctimas de robos; el comparativo con los reportes de los estudiantes de los otros países permite comprender que Colombia es de mayor reporte, mientras Cuba es el más bajo de la tabla con el 10,55%; el 24,13% de los estudiantes colombianos participantes en este estudio reportaron haber recibido insultos o amenazas en el último mes, el país con mayor reporte fue Argentina con un 37,18%; en este ítem Cuba también es el país con menor reporte, con el 6,86%.

Los reportes sobre maltrato físico de los estudiantes colombianos son del 19.11%; sigue siendo Cuba el país con menos reportes también en este ítem, con un 4.38%. Los reportes de algún episodio de violencia en todos los países son altos, siendo los estudiantes colombianos con el porcentaje más alto, el 63.18% y Cuba el de menor reporte con el 13.23%. Cuba fue el país que tuvo mejores resultados, tanto en la zona rural como urbana. Si bien la explicación de estos resultados depende de un conjunto de variables, es importante señalar que Cuba es el país de la región que cuenta con mayores tasas de atención en los menores de 6 años.

De igual modo, Olweus (1998) reportó, a partir de estudios realizados con estudiantes, las consecuencias en el desarrollo socioemocional y moral en las personas víctimas o victimarios de acoso escolar, que pueden ser diversas, importantes y de gran cuidado. Para los victimarios se presenta con posibles consecuencias, tales como la generación de altos niveles de ansiedad (relacionada a la violencia reactiva), un déficit en el procesamiento de la información social, pasando por tendencias a desarrollar rasgos de personalidad con poco autocontrol, la asociación de su identidad con la clandestinidad y una sensación de impunidad. Además, de una alta tendencia a sufrir del deterioro de su desarrollo moral y un aumento del riesgo de acercamiento a la delincuencia y a la criminalidad (Olweus 1998, pp. 52-54).

En el caso de los espectadores –que son observadores pasivos del acoso- el mayor riesgo es el de naturalizar las agresiones y volverse indolentes frente a la violencia. Por último, para las víctimas que son receptores directos del maltrato, los efectos nocivos que

pueden llegar a experimentar van desde una significativa disminución de la autoestima, el deterioro de la seguridad en sí mismo, pasando por una baja en su rendimiento escolar; hasta llegar a una desestabilización emocional que puede desencadenar hasta problemas de salud mental. Es así como las víctimas pueden adquirir una tendencia al aislamiento y una dificultad para desarrollar habilidades sociales, afrontan la deserción escolar, la ansiedad, la depresión e incluso, en casos muy graves, hay quienes han llegado a cometer homicidios múltiples y hasta el suicidio.

Existen numerosos registros de incidentes en los que el Bullying extremo terminó en tragedia. “Así, las investigaciones realizadas muestran cómo la agresión entre estudiantes se instala como parte de la cultura y clima escolar, a su vez, conforma las dinámicas institucionales de agresión y sometimiento de diversas maneras, teniendo diferentes consecuencias psicológicas y psicosociales para todos los afectados” (Hawker y Boulton, 2000).

La sociología también se ha ocupado del fenómeno del bullying, indagando sobre factores asociados a dicho fenómeno, logrando detectar que factores como la pobreza, el consumo de sustancias psicoactivas, la delincuencia juvenil, la exclusión social; se asocian de forma cercana a dicha problemática, siendo precursores y a la vez consecuencias. Los estudiantes que en algún momento han reportado ser víctimas de bullying, por lo general tienen resultados bajos en las notas, decayendo en su rendimiento académico, además de ser muy propensos al ausentismo (Glew y otros, 2005).

También en los estudios de Holt, Finkelhor y Kantor (2007), “se encontró una relación entre victimización, deterioro psicológico y dificultades académicas, en los estudiantes del 5° grado de primaria, en las escuelas urbanas del noreste de los Estados Unidos”. Por otro lado, Abramovay y Rúa (2005) “mostraron que un 45% de los estudiantes de primaria y secundaria señalaron que los hechos de violencia les impiden concentrarse en sus estudios; un tercio de ellos expresan sentirse nerviosos y cansados, mientras que otro tercio reconocen que estos actos afectan a la motivación para ir a la escuela, pues se amedrantan y se deprimen por tener que enfrentar estas situaciones”.

La Institución Educativa José Antonio Galán no escapa a esta realidad, son múltiples las situaciones en las que los estudiantes reportan agresiones por parte de sus compañeros (por las características de la agresión, muchas pueden ser catalogadas como bullying), y en diversas ocasiones, estas agresiones generan otras agresiones como respuesta reactiva a las mismas, produciendo una cadena, donde lo estructurante de la relación es la agresión. Incluso, en momentos que pareciera que son de calma y favorables para el buen trato entre los estudiantes, las expresiones de los estudiantes están cargadas de agresividad. Situaciones que dan lugar a preguntas sobre cómo prevenir e intervenir desde las aulas de clase estas situaciones, en procura de generar en los estudiantes acciones y comportamientos diferentes, que permitan un estar juntos en paz, y por ende, a la vez que permitan mejores procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la investigación longitudinal realizada en Chile, en el año 2013, Guzmán, Llanos y Montino, “*Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar*”, los autores muestran las acciones realizadas con docentes, capacitándose, para

que ellos tengan más saberes y logren un mejor manejo de los conflictos al interior del aula de clase, la realización a nivel longitudinal permitió dar cuenta de la mejora de la convivencia a partir de las intervenciones de los maestros, disponiendo de las capacitaciones. Este programa tuvo resultados para ser tenidos en cuenta en la comunidad educativa y ser ejecutados a nivel macro, pues como lo dicen los autores, muchas de las violencias que se presentan en el aula de clase se relacionan con el desconocimiento y/o falta de interés de los docentes.

La investigación “*Estrategia pedagógica desde la Justicia Restaurativa*”, realizada en la Institución Educativa Javiera Londoño, en la ciudad de Medellín, en el 2015, llevada a cabo por Giovanni Alberto Zapata Cardona, tuvo como punto de partida un proceso de indagación realizado por el grupo de investigación de la universidad de Antioquia, “Derecho y sociedad”, logrando evidenciar problemas, al igual que fortalezas y potencialidades relacionadas con la convivencia escolar.

Para la investigación de corte cualitativo con un paradigma crítico social, que privilegió el estudio de caso como método, pretendiendo generar la posibilidad de la prevención del conflicto escolar, partiendo desde la percepción de los estudiantes, directivos y docentes sobre Conflicto, Violencia y Justicia; para ello, se realizaron entrevistas, encuestas, análisis documentales, talleres; además de la definición del contexto, lo que permitió llegar a disertaciones sobre la pertinencia del modelo de Justicia Restaurativa en el ámbito escolar, con el propósito final de brindar estrategias para lograr estas pretensiones de hacer realidad una sana convivencia basados en el cuidado del otro.

Es el intento de aportar a la comunidad educativa desde lo concreto; concebir la convivencia escolar a partir de la justicia restaurativa como ese mecanismo alternativo que permite viabilizar la comunicación, la solución de conflictos, el trato de las violencias y por ende, la construcción de la escuela como un espacio político donde se contribuye a la paz. Dicha alternativa se convierte en condición de posibilidad para derruir aquellas prácticas punitivas tan arraigadas en la escuela. Apoyándose en la propuesta de la ley 1620 para el rediseño de los Manuales de convivencia escolar, que incluyan aprender del error, respetar la diferencia y dirimir pacíficamente los conflictos, que son inherentes a lo humano.

“Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria”, realizada por María Clara Rodríguez y Patricia Vaca. En esta investigación caracterizaron las interacciones entre diversos actores de una Institución Educativa. Los significados identificados en estas relaciones están directamente relacionados con los practicados en el contexto escolar, esta fue la base diagnóstica de la que se sirvieron para construir, junto con la comunidad formas viables de intervención, logrando prevenir la deserción estudiantil.

Por ello se puede afirmar que la promoción de valores universales para la construcción de la paz, es posible desde la posibilidad de trabajar en alternativas para resolver los conflictos de forma negociada, aceptando la diferencia, fortaleciendo valores como la solidaridad, buscando el equilibrio en las relaciones entre todos los pertenecientes a la comunidad educativa, promoviendo el buen trato, evitando las agresiones, entre otros.

Esta propuesta tuvo de base la metodología de Investigación –Acción, se realizó con la participación de toda la comunidad educativa a partir de necesidades manifiestas y

sentidas en la escuela; es un referente importante para la presente investigación, como experiencia que aporta para el desarrollo de la misma. La propuesta de intervención fue realizada desde el análisis crítico del Manual de Convivencia, desde la realidad escolar, el programa psicoeducativo, la asesoría psicológica individual y/o familiar y el trabajo en roles intra y extramurales.

La investigación realizada en el 2011 por Matías Martínez, *“Determinantes de la victimización escolar”*, enfatiza sobre la prevalencia del acoso y las violencias a nivel escolar, y las consecuencias en la vida de las personas; siendo una investigación en políticas públicas, hace énfasis en los altos costos económicos que se requiere para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, el restablecer su salud mental por las consecuencias del maltrato recibido. Sustentado en reportes realizados por Grogger y otros en el año 1999, en otra investigación, se encuentra que estudiantes expuestos a la violencia en sus escuelas, tienen una menor probabilidad promedio de graduarse de la educación secundaria, y de asistir a la educación superior.

Esta tesis desea aportar a la identificación de los factores determinantes, tanto individuales como contextuales, que inciden en el nivel de victimización física y/o psicológica que sufren niños/as y jóvenes en su escuela. Brinda gran relevancia en la necesidad de generar planes, proyectos y programas de formación a docentes sobre prevención, atención y manejo de los conflictos más efectivos.

La propuesta que resulta de mayor relevancia para esta investigación es la desarrollada por Enrique Chau y otros, donde citando básicamente a Nel Noddings,

analizan las formas y prototipo de relaciones de cuidado requeridas para la formación de seres humanos cuidadores de sí mismo y de los otros. En esta propuesta los autores examinan algunas alternativas, haciendo claridad sobre formas concretas sobre cómo se puede generar algunas estrategias con este fin; evidencian que para cuidar se requiere ser cuidado, pues es la interacción entre las personas la que posibilita el desarrollo de la habilidad de cuidar y la de ser cuidado.

Cuando unas a otras se cuidan mutuamente en cada situación que se vive se requiere de prestar atención a los detalles; pues son estos finalmente los que indican concretamente cuales son las acciones de cuidado realmente necesarias. También hacen énfasis en la información requerida para lograr a cabalidad estos propósitos, además de observar con atención.

Es un reto que implica aprovechar las múltiples oportunidades que se dan en los espacios escolares, particularmente en el aula de clase, buscando que las acciones realizadas promuevan las relaciones de cuidado entre los estudiantes, que estos logren vislumbrar formas diferentes y más positivas de estar con los demás. Las relaciones donde se promueva el cuidado pueden ayudar a prevenir las diferentes formas de agresión; y posibilitar el desarrollo y fortalecimiento de las Competencias Ciudadanas, que no son más que esas capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que pueden hacer de cada estudiante un ser considerado, amable, generoso, solidario, comprensivo, etc. con los demás, y sobre todo un ser sensible a las necesidades que tienen las demás personas.

4 MARCO TEÓRICO

4.1.Contexto educativo y gestión educativa

En la Institución Educativa José Antonio Galán (I.E.JAGA) se brinda el servicio de educación formal a nivel de transición, en básica primaria, básica secundaria, Media técnica (Multimedia) y educación de adultos. Cuenta con cuatro sedes: La sede Inmaculada, ubicada en el sector de La inmaculada, se brinda el servicio desde preescolar hasta el grado once; la sede Tulio Ospina, ubicada en el sector Juan XXIII, brinda el servicio desde preescolar hasta quinto de primaria; la sede Atanasio Girardot, Ubicada en La Tablaza, a un costado de la sede principal, brinda el servicio en los grados de preescolar, primero y segundo de básica primaria; en la sede principal, se brinda el servicio desde de aceleración, para niños y niñas en extraedad en básica primaria, que tengan las competencia de lectoescritura y matemáticas y además se brinda el servicio desde tercero de primaria hasta el grado once de media académica, incluida la media técnica que se ofrece en convenio con el SENA, entidad del Estado donde pueden complementar la fase técnica; la educación para adultos, se brinda en la jornada sabatina en esta misma sede, desde los 16 años cumplidos sin límite de edad, a través de los CLEI.

En la sede principal funciona uno de los 86 Puntos Vive Digital, creado por el ministerio de las TIC, para el uso y aprovechamiento de las TIC, a través de la disposición del acceso comunitario a zonas funcionales para el uso del internet, entretenimiento, capacitación y trámites de Gobierno en Línea (Ministerio de las TIC). Este espacio además de estar abierto al público y habitantes del sector, es un espacio concurrido por estudiantes

de la institución educativa, que hacen uso de estos servicios y hacen parte de los semilleros que se dictan en manejo de los medios audiovisuales.

Entre la población a la que se le ha brindado el servicio educativo, están incluidos niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Según el Decreto 366 de 2009, los estudiantes con NEE son aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz” (MEN, 2009). En la actualidad no acuden a la Institución Educativa José Antonio Galán, estudiantes con NEE de orden sensorial, comunicativo o físico motriz.

En cambio sí hay registro de estudiantes con NEE a nivel neurológico, cognitivo, psicológico, que según caracterización realizada en el año 2017 son alrededor del 4%, de la población atendida, este registro se realizó básicamente en primaria, (información suministrada por la antigua docente de apoyo), es una población relativamente alta, que es apoyada en procesos de inclusión al aula de clase, realizando actividades de aprestamiento de los dispositivos básicos del aprendizaje, también se realizan remisiones de los niños a especialistas con el propósito de confirmar prediagnósticos basados en signos y síntomas que presenten los estudiantes y sobre todo para que estos niños y sus familias reciban la atención necesaria para una óptima calidad de vida.

Siendo esta investigación realizada desde la línea de investigación “Gestión Educativa”, se realizó un rastreo sobre el desarrollo de este tema en Colombia, cuyo resultado fue incipiente, pues las propuestas alrededor del tema, se puede afirmar que están en proceso de afianzamiento teórico. La mayoría de los documentos consultados para esta

investigación, asumen la gestión educativa como un concepto que se encuentra anclado a la mirada técnica e instrumental de corte administrativo, junto a otras concepciones como las políticas educativas sobre estándares, competencias y calidad empresarial; arraigadas a las políticas del capitalismo y neoliberalismo global, que buscan, entre otras cosas, el consumo de un bien y la satisfacción de los clientes respecto a este consumo.

Sin embargo, visiones divergentes, desde diferentes autores dedicados a las ciencias humanas y sociales de América Latina, están confrontando esta tendencia técnica y la están orientando hacia una concepción social, con miras al mejoramiento de la educación. En la literatura Colombiana referente a este tema es posible encontrar propuestas alternativas de gestión educativa, que, aunque no denotan una amplia cobertura bibliográfica, realizan un aporte relevante para la construcción de un proyecto educativo y pedagógico alternativo con miras a una nueva forma de asumir la educación, que toma una posición crítica frente a las exigencias actuales del mercado. Queda abierta entonces la discusión respecto al sentido de la gestión educativa, sus tendencias y sus posibilidades.

Sin duda, los trabajos que se realicen en investigación educativa deben aportar para que las intervenciones que se direccionen desde la gestión de la calidad educativa, posibiliten y garanticen el desarrollo de capacidades de los y las estudiantes, su crecimiento personal y colectivo, con miras a poder generar mayores oportunidades de desarrollo humano. Puesto que, los procesos educativos tienen una doble significación: ya que son en esencia un fin en sí mismos, pero también se convierten en medio de superación personal, de desarrollo y construcción de oportunidades (Sen, 1988).

Para el caso que nos convoca en esta investigación: el de una Institución Educativa de carácter público, la I.E. José Antonio Galán, esto último cobra especial importancia al impactar sobre una población de muy precarias condiciones económicas, para las cuales la educación es una gran posibilidad de crear condiciones de justicia, de superar inequidades sociales, como lo aseguran diversos autores, tales como Amartya Sen (1998) y Caballero (2006).

Además, se debe visibilizar más, que no sólo se gestionan procesos académicos, referidos a las diferentes áreas del conocimiento; sino que la gestión de la calidad educativa también incluye la oportunidad de hacer procesos pensados y dirigidos al logro de la mejora de las relaciones interpersonales de los estudiantes y de la comunidad educativa en general. Visibilización que se puede sustentar con las diferentes investigaciones citadas en este escrito: la relación entre calidad en los procesos educativos y convivencia no es un supuesto, por el contrario, resulta ser uno de los factores más importantes asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. “Es también la oportunidad para planear, ejecutar, controlar, monitorear y medir resultados de propuestas que permitan el mejoramiento de la convivencia escolar” (Román y Murillo, 2001).

Las instituciones educativas son, en muchos casos, una caja de resonancia de las problemáticas sociales del contexto en el que están ubicadas, vale la pena explorar la relación bidireccional y hacer el ejercicio de que, también, se constituya en un espacio para el aprendizaje y la transformación positiva de estas problemáticas sociales, involucrando a la propia comunidad; lo que requiere de la reflexión sobre esas problemáticas, de las

razones que subyacen a estas y de la formulación y ejecución juiciosa y constante de programas que ofrezcan alternativas positivas para la intervención de estas situaciones.

Retomando las definiciones de Coll (1990), “la promoción de la competencia social -competencias ciudadanas en términos de Chauv-, guarda relación con la actual concepción de la educación escolar, como práctica social y humanizadora, que tiene como objetivo promover el desarrollo social y personal de los sujetos”.

De acuerdo con Mielles y Alvarado (2012), las Competencias Ciudadanas establecidas por el MEN, tienen un vacío ético y político, pues los procesos formativos que derivan desde estos lineamientos... “se convierten en procesos funcionales limitados a transmitir las normas y valores que regulan la convivencia” (p. 65). Esta perspectiva es compartida por Pimienta (2008), quien afirma que “las Competencias Ciudadanas, en cuanto a procesos formativos, educan para “pacificar” a los ciudadanos, es decir, para que los sujetos cumplan adecuadamente las normas sociales”.

En este sentido la convivencia llega a ser “pacífica” porque hay un disciplinamiento de las conductas –que pueden llegar a ser violentas– de los estudiantes y la inhibición de los conflictos –los cuales en muchas ocasiones, vistos de otra manera, pueden enriquecer los procesos formativos–; las normas se respetan por esta pacificación y por el miedo a la sanción, y no por el entendimiento de las normas como mecanismos que permiten la protección y el respeto de los otros. Frente a esto, se hacen necesarias, propuestas pedagógicas que apuesten por el entendimiento de las normas y la convivencia como sistemas sociales para la potenciación de la vida propia y ajena, pues el cuidar del

otro éticamente rebasa y trasciende cualquier disposición normativa. En palabras de Mieles y Alvarado,

“[...] sería fundamental ampliar la reflexión hacia lo simbólico de las relaciones, esto es, garantizar que la formación se concrete en espacios cotidianos dentro de la escuela, que permitan al sujeto experimentar y apropiarse aquellos contenidos teóricos que le son enseñados en los currículos, pues no basta con que en las escuelas se impartan clases de democracia, ya que esta solo se aprende en ambientes democráticos. Esto nos lleva a considerar que la escuela debe constituirse en un territorio verdaderamente democrático, donde tenga cabida no solo la memorización de contenidos, sino la problematización, la apropiación y la transformación de los mismos, en los que los niños y jóvenes puedan hacer parte activa en los procesos de construcción de conocimiento y en la toma de decisiones.” (Mieles y Alvarado, 2012, p. 65).

Educación en y para la convivencia es una necesidad imperante, en la cual se han realizado ingentes esfuerzos, no solo de investigación, también de intervención, asunto que se logra constatar desde el rastreo realizado en los temas. De igual manera, los programas de educación para la convivencia convergen en la necesidad de trabajar tanto con los niños y jóvenes, como con los profesores, y padres. “Particularmente, algunos trabajos muestran cómo los profesores manifiestan la necesidad de formación y acompañamiento para el desarrollo de competencias que les permitan resolver los problemas que actualmente emergen en la cotidianidad del contexto educativo.” (Orpinas, Home & Multisite Violence Prevention Project, 2004)

Entonces, sabiendo que la Institución Educativa es un ámbito privilegiado de grandes posibilidades para la transmisión de la cultura y, se podría decir, para el mejoramiento de esta, “se convierte en un espacio de posibilidad para el fortalecimiento y expansión de percepciones y acciones que apuntan a la construcción de relaciones basadas en el buen trato, donde las personas formen conocimientos, actitudes, valores y habilidades para el cuidado del otro.” (Chaux y Daza, 2001)

Estas propuestas se han centrado en los niños, enfatizando en la urgencia de desarrollar en ellos Competencias Ciudadanas que se entienden como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (Ruiz & Chaux, 2005, p. 21). Estas competencias pueden ser integradas al currículo, planteamientos contemplados desde los años 80 en algunos países de Europa (Romagnoli & Holloway, citado en Educar Chile, 2010).

En este sentido, dicen Bárcena y Mélich (2000), que después de las barbaries vividas en el siglo XX, “ya no podemos educar como antes” (p. 21), pues “educar” no puede constituir una tarea de “fabricación” del otro como objeto, sino que debe ser una práctica ética que se interese por la formación humana para pensar y crear un mundo no totalitario. Es decir, se educa para construir un mundo donde tenga cabida la pluralidad, las diferencias, el disenso, sin necesidad de ver al otro como enemigo por el simple hecho de ser radicalmente diferente a mí, por ser alteridad. Un mundo en el que la convivencia se enriquezca por las diferencias y los conflictos que derivan de ellas, por lo tanto hacen parte igualmente de la convivencia.

La educación, y la escuela como el nicho de ella, debe ser entonces, como dice Levinas, (2001) "... una relación de unos con otros, en la trascendencia del "*para-otro*" que instauro el "sujeto ético", que instauro a su vez, el "*entre nosotros*" (p. 9). Es decir, una educación en la que el otro nos concierne, en la que el otro es más que una presencia física, en la que el otro es una responsabilidad ética a la que cada uno debe percibir y responder a lo humano que habita en cada uno, en cada alteridad. Ante esto, cabe preguntar si la educación, específicamente el sistema Educativo Colombiano, apunta a esta educación ética. Una educación de calidad, que trasciende el tecnicismo y cientificismo de la razón, y se preocupa por la atención al otro, por humanizar los vínculos de convivencia entre los sujetos en contextos plurales. Pues vivir en sociedad demanda ser capaces de vivir con el otro en relaciones de respeto, cuidado, reconocimiento mutuo y paz.

Por eso la escuela, es un espacio de socialización y humanización, encargado de formar a los sujetos para que vivan en sociedad. El desarrollo humano de los sujetos que asisten a la escuela debe ser un desarrollo medido, también, en términos del bienestar que pueden alcanzar en su vivencia en las aulas; la razón y el desarrollo cognitivo no son suficientes cuando no se alcanza a trascender el individualismo para ser capaces de vivir con los otros y sentir la responsabilidad ética de preocuparnos por esos otros, por su Bienestar. Por eso, la convivencia, más que un índice de calidad educativa, es el reflejo de calidad de vida: prioridad de toda pedagogía y sistema educativo.

La historia reciente de nuestro país, especialmente marcada por la guerra, ha promovido una cultura de violencia, de desconfianza, de miedo ante el otro, de odio por el

que piensa diferente. Y la escuela, como parte funcional de esta estructura social, es un escenario que produce y reproduce estas violencias. Sin embargo (siendo esta la apuesta de nuestra investigación) también puede ser un escenario que las transforma y crea nuevas formas de relaciones entre los agentes que se educan y se forman en ella. Por lo que es necesario crear estrategias que apunten a una mejor convivencia, pueden ser propuestas pedagógicas que formen ciudadanos en conocimientos de crecimiento para y en la convivencia, aceptación de la diferencia y socialización política, donde los estudiantes se formen como sujetos plurales y se configuren en ellos las actuaciones y actitudes democráticas.

Así, la preocupación por la calidad educativa y por la formación ciudadana, debe tener en cuenta los ámbitos relacionales, la multiplicidad de relaciones -en este caso, escolares- y la interacción con los demás desde las normas escolares, culturales y sociales. Por lo tanto, la escuela, y en el aula de clase, se debe atender las necesidades de convivencia y los espacios y formas de socialización que se dan entre los diferentes agentes que hacen presencia en la escuela.

Entendiendo que, el clima de aula es la percepción de los alumnos y el profesor respecto de los aspectos del aula que influyen en la calidad de las relaciones y los aprendizajes y que, por su parte, el clima escolar se refiere al constructo multidimensional que hace referencia a los pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento educativo construyen de este y de las relaciones que en este se dan (López, Bilbao, Rodríguez, 2012), nuestro propósito es analizar dichas percepciones y su multidimensionalidad en la Institución Educativa José Antonio Galán.

La convivencia escolar en la Institución Educativa, se ve afectada a veces, por múltiples razones y diferentes actores: conflictos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y, en algunos casos, estos conflictos se expresan de manera violenta con agresiones que pueden ser tipificadas como delitos, según la ley 1620 de marzo 15 de 2013. Algunos conflictos se generan por la no aceptación de las diferencias entre los miembros de la Comunidad Educativa, y a veces también por la no oportuna y asertiva inclusión de la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE); generando así, “malestar” en los docentes por no estar capacitados para atender estas necesidades, en los mismos alumnos con NEE, quienes no cuentan con un ambiente educativo apropiado a sus necesidades y otras dificultades para hacer efectiva la inclusión.

Además de estas situaciones, existen otras problemáticas relacionales que, desde lo referenciado por los mismos docentes y estudiantes, se enmarcan en las relaciones donde los estudiantes muchas veces no observan un trato adecuado y positivo, por lo tanto, no respetan los límites de los otros. Entonces son comunes el uso de palabras soeces, juegos bruscos, que muchas veces dan paso a las agresiones, dificultades para resolver los conflictos, rumores mal intencionados, etc. En este sentido la escuela vista como un espacio “vivo”, de encuentros y desencuentros, puede permitir, además de procesos de enseñanza-aprendizaje, el reconocimiento de sí mismo y de otros, poniéndose a prueba y ampliando aprendizajes adquiridos. Así, consideramos que la escuela es además, un espacio vinculante, que puede ser también un espacio poco deseado por las situaciones de conflicto y agresión que se pueden vivir a diario y que en muchas ocasiones los docentes y estudiantes, al no saber cómo resolverlos pueden, incluso, agravarlos. De ahí, que esta población necesita de competencias que le permitan resolver los conflictos y construir una

convivencia basada en principios de paz, solidaridad, comprensión, aceptación y convivencia. Dice Estanislao Zuleta (1980) refiriéndose al conflicto en las relaciones humanas, que estas deben ser inquietantes, que estimulen nuestra capacidad de luchar y cambiar, y no relaciones humanas pasivas, estancadas, frías...

“[...] Bienvenido el conflicto que inquiete que permita el crecimiento y el reconocimiento mutuo. Lo difícil, pero también lo esencial, es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y pensamiento”. (p. 15).

En este sentido, se evidencia la necesidad de permitir a los diferentes agentes que hacen parte de la Institución Educativa que vean la convivencia como algo inherentemente conflictivo, pero comprendiendo que lo conflictivo puede ser creador de cosas nuevas y positivas; esto es, valorar lo conflictivo como la oportunidad de construir juntos un ambiente democrático, de aprender del otro.

Siendo el conflicto inherente a las relaciones humanas, como lo afirma Juan Pablo Lederach (1996), la escuela, que, dada su confluencia de personas, es un espacio propicio para su ocurrencia, es un espacio de encuentro de la diferencia, lo cual propicia el surgimiento del conflicto. Un enfoque diferente a este es, por ejemplo, el de Jares (2001) quien considera el conflicto como indeseable, como una disfunción o patología, por lo que, se hace necesario evitarlo. Como ya hemos señalado, nuestra posición sostiene que la escuela no puede ser este lugar que oculta o elimina el conflicto, por el contrario, debe ser un espacio para crecer en las diferencias, la pluralidad, la alteridad, el disenso, la divergencia de pensamiento, la rebeldía ante la homogeneización de las identidades.

Considerar el conflicto como inherente al ser humano y además como posibilidad de cambio social, mirado desde su oportunidad transformadora y como algo que se puede gestionar para el mejoramiento de la convivencia, y por ende, de la calidad educativa, es la razón de ser de esta investigación, que aborda esta perspectiva para hacer del aula de clase un escenario para aprender a ser y estar con otros, para socializar y relacionarnos con los otros, para hacer de la escuela un escenario de vivencia y experiencia desde las percepciones, opiniones, deseos, necesidades, incluso, límites de los otros.

Así, apostar a la gestión del conflicto en la educación, es encargar a la escuela, y específicamente, a los maestros, a que conozcan las diversas situaciones en las que se desarrollan las vidas de los estudiantes, los cuales acuden a la institución educativa con múltiples propósitos. Pero muchas veces estos procesos de aprendizaje se ven altamente afectados, por situaciones de conflicto que, como se dijo antes, el estudiante no logra sortear y/o manejar de forma adecuada. Situaciones que escalan y se convierten en violencias y agresiones físicas, dificultando o interrumpiendo el objetivo de la escuela, que es potenciar el desarrollo intelectual, social y moral de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional).

Para el desarrollo de esta investigación se analizaron conceptualizaciones fundamentales al momento de abordar lo convivencial, lo relacional, las posibles intervenciones ante los conflictos en el aula de clase, etc. Así mismo las relaciones de cuidado como eje fundante de una propuesta de mejoramiento de la convivencia, esto es desde el afianzamiento de las Competencias Ciudadanas de los estudiantes. Todo ello en el

marco de la gestión educativa para el mejoramiento de las dinámicas de convivencia y por ende de los procesos educativos; y aunque trabajar en la convivencia debe ser un fin en sí mismo, visto desde diferentes ángulos se convierte en un instrumento para la mejora de otros procesos que pensados en términos de lo positivo serán acciones para el bienestar de las personas.

4.2.Convivencia escolar, posibilidades y afectaciones

Dado el contexto colombiano donde históricamente imperan diferentes tipos de violencia, más de 50 años de conflicto armado, sicariato, paramilitarismo, policía y ejército corruptos, no es desatinado pensar que esta historia ha afectado hondamente las identidades e imaginarios sociales y culturales de varias generaciones (Ramírez, 2014, p. 201), pero sobre todo la reproducción de la violencia como mecanismo para la resolución de los conflictos (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p.397), afectaciones que además de ir calando en lo individual, también surte su efecto en lo colectivo y se generan actitudes simbólicas que responden frente a, o contra la sociedad. Estos imaginarios son transmitidos de generación en generación, siendo los niños y niñas repetidores de lo aprehendido al interior de sus familias.

Confirmando o logrando poner en duda los saberes adquiridos en los espacios sociales y/o en el seno familiar, llegan los niños y niñas a la escuela y allí se ven enfrentados a la convivencia con otros que resultan extraños para ellos. Se ven incluidos en dinámicas respondiendo como lo saben hacer, con lo aprehendido; presentándose diversas situaciones de buenos y malos tratos, pues la escuela, canalizadora de cierto orden social y

posibilitadora de alternativas para la construcción de un orden futuro, se ha convertido en un eje fundamental de la sociedad, y de acuerdo con las dinámicas de un estado en crisis en el que todos los sectores han sido afectados, no puede escapar al inminente flagelo de la violencia (Portacio, 2015).

En razón de lo anterior la escuela ha sido permeada por las violencias sociales, que manifiestan desde el contexto familiar hasta los espacios más difíciles de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, como la delincuencia, enfrentamientos armados, violación a los Derechos Humanos, desplazamiento forzado y la desesperanza, afectando sus relaciones de convivencia interna y con el entorno, generando así que los miembros de la comunidad educativa adopten la forma de relacionarse de los ciudadanos de la sociedad a la que pertenecen (Equipo Académico Universidad Nacional de Colombia, Alcaldía de Medellín & Secretaría de Educación, tomado de Portacio, 2015).

Así entran en juego no solo los intereses de las personas, su idiosincrasia, los conocimientos que tienen, las habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas; también todos sus imaginarios que contribuyen a configurar sus propias visiones y que además posibilitan o no el logro de tener relaciones armoniosas, equilibradas, que pueden favorecer la construcción de una sociedad más unida, con posibilidades de cooperación, donde las personas sean percibidas como un fin en sí mismas y no como medios para obtener o lograr algo.

Estando el ejercicio de la convivencia escolar referido a mucho más que al hecho de ocupar un mismo espacio físico entre las personas que acuden a una institución educativa.

Desde su definición se deben hacer ciertas aclaraciones pues esta tiene que ver con lo que cada uno significa, con lo que cada uno hace en cada momento, son prácticas sociales cargadas de contenidos emocionales, cognoscitivos, visiones de vida compartidas, que pueden ser aceptadas o rechazadas por las demás personas. Estos espacios pueden estar dados de forma positiva o negativa. Serán positivos cuando prevalezcan las relaciones de solidaridad, respeto, consideración por el otro etc. O negativos cuando prevalezcan las relaciones de conflicto y agresión.

Complementando esta comprensión, dice Kaplan, que es el ejercicio de una libertad responsable, el respeto por el otro, la tolerancia, la justicia y la solidaridad (Kaplan, 2012). La convivencia hace referencia a la vida con otros, un concepto que equipara el reconocimiento de los derechos y deberes de las personas que comparten un espacio específico; lo cual implica respetar la dignidad de ese otro. En palabras de Jarés, “Convivir significa vivir unos con otros, sobre la base de unas determinadas relaciones sociales y unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto determinado” (Jarés, 2002, p. 467).

Es también la claridad sobre las variables que afectan negativamente las relaciones interpersonales que se suscitan, las condiciones sociales que pueden influir sobre las percepciones que tiene las personas en relación a los conflictos, la valoración positiva o negativa de estos, el deseo de buscar soluciones, las formas de conflicto que más se presentan, las razones de estos, etc. A sabiendas que tradicionalmente, en la sociedad y más en la escuela, el conflicto permanentemente es visualizado como algo inadecuado, como algo que hay que desaparecer del contexto educativo. Generando el rompimiento con la

función formadora de las Instituciones educativas, como espacios de formación política, desde la realidad y no desde lo imaginario. Con un nuevo concepto en educación, cuyo objetivo principal es la formación de ciudadanos democráticos y participativos en los asuntos públicos (Díaz & Herrera, 2001, p. 65).

Y estando la convivencia en el ámbito escolar, unida a uno de los temas básicos de la pedagogía: el aprendizaje, es decir, el proceso por el cual un sujeto adquiere o desarrolla una nueva conciencia y conocimiento, que le proporcionan nuevos significados (Iañi, 2003, p. 45); de este modo, el aprender a convivir con el otro permite una integración de lo pedagógico y lo social orientado a la formación de los estudiantes para la vida en democracia, en el marco de la educación en la paz y el respeto por los derechos humanos.

Jarés (1997), en los siguientes párrafos ilustra de forma analítica, desde tres paradigmas, el tratamiento que ha sido dado a las situaciones conflictivas que se presentan en las instituciones educativas.

“[...] Paradigma o visión tecnocrática-positivista del conflicto, donde es calificado como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar. Los conflictos se consideran como elementos perturbadores en el logro del mantenimiento de la disciplina, donde esta última es concebida como la no presencia de conflictividad y por ende se debe constituir en un fin para la consecución de las actividades educativas”.

“Paradigma o visión hermenéutico-interpretativa del conflicto, El conflicto, desde esta racionalidad, no sólo no se niega, sino que, además, se considera inevitable e incluso positivo para estimular la creatividad. Aquí las causas de los conflictos, se atribuyen a problemas de percepción individual y/o a una deficiente comunicación interpersonal; motivos que, efectivamente, pueden provocar conflictos, pero que ni agotan esas posibles causas ni los explican en toda su complejidad”.

“La perspectiva crítica, el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que, además, se configura como un elemento necesario para el cambio social”.

Desde esta perspectiva dice Jarés (2002) “Se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta, lo que podemos denominar la utilización didáctica del conflicto, que suponga el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar, y, con ello, la correlación de fuerzas que en la misma existen” (p. 61). Como instrumento esencial para transformar la educación, sus prácticas, sus valores y las estructuras institucionales a partir de la toma de consciencia colectiva de las contradicciones que subyacen a la vida organizacional (Builes, y otros 2015, p. 93).

El conflicto es parte constitutiva de las relaciones interpersonales, es la posibilidad de cambio, de crecimiento, los conflictos son inherentes a las propias dinámicas sociales, además de inevitables. Siendo esta una visión positiva del conflicto como posibilitador del desarrollo de la identidad, generador de mayores capacidades de reflexión, no solo del que

vive la situación, también de los que están a su alrededor, es producto de la desconstrucción teórica y vivencial del conflicto, del análisis de procesos de resolución y transformación de estos. Por tanto, capacitar y formar a los estudiantes en el manejo de conflictos es posibilitar que desarrollen capacidades en escucha, diálogo, tolerancia, desarrollo de la empatía, distintos aspectos que, dando sustento a la presente investigación, permitan la vivencia de las Competencias Ciudadanas.

En palabras de Cañedo (2003) prevención, es

“[...] formar en habilidades que permitan abordar los conflictos buscando una relación ganar – ganar. La prevención como base de la negociación-mediación o gestión en la resolución no violenta de los conflictos, permite la construcción de grupos con ambientes adecuados que favorecen el conocimiento, la afirmación y la confianza necesarios para desarrollar una comunicación efectiva y eficiente que, a su vez, favorece la cooperación y la negociación en cualquier conflicto.”

Como lo ha referido la ONU, y la UNESCO particularmente, desde su labor de favorecer la cultura de paz entre las personas, se deben hacer ingentes esfuerzos para fortalecer el trabajo de construcción de paz desde la escuela, dado que ésta, desde la posibilidad de congregarse, se convierte en un continuo constructor de conocimiento, que además de permitir los aprendizajes académicos, permite también los aprendizajes de diversas maneras de estar juntos. Esta iniciativa toma mayor relevancia al declarar la década comprendida entre el 2001 y el 2010 como “Década Internacional por una cultura de Paz y No-violencia para los Niños del mundo”, reflejándose, además en esta acción, la

relevancia que tiene la convivencia y la violencia en la educación a nivel mundial (López, 2015, p. 15).

Se trata de vivenciar, pues no basta con adquirir conocimientos y saber acerca de temas sobre formas de manejar los conflictos, se fomenta a partir de las vivencias constantes en las situaciones que así lo permitan, es recibir orientación y capacitación para saber cómo hacerlo; y ponerlo en acciones que posibiliten el tener buenos tratos y acciones de cuidado de los otros y que sea una constante que permee las relaciones en la escuela. Es la necesidad de preservar la convivencia en las instituciones educativas en procura de prevenir la violencia escolar y generar climas escolares constructivos/nutritivos con formación ciudadana, que vaya calando en las percepciones e imaginarios de los estudiantes, permitiéndoles una visión de vida optimista, en procura del cuidado de sí mismo y de los otros.

La normatividad existente en Colombia así lo exige; en las diferentes leyes de educación y más aún en la de Convivencia Escolar 1620 de 2013, donde está referida la formación ciudadana como su objeto fundante, el contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la ley general de educación 115 de 1994. Lo cual hace expresa la necesidad de implementar la RAI, (Ruta de Atención Integrada), en todas las instituciones educativas en procura de generar espacios positivos para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos; normatividad que además de ser tomada en cuenta debe ser puesta a funcionar favoreciendo el respeto de los derechos y el disfrute de los diferentes espacios. Esta visión es cada vez

más apoyada por los gobiernos de turno, constituyéndose como eje, cada vez más importante de las políticas públicas educativas, en el marco del derecho a la educación como derecho fundamental.

Aunque la escuela no es la única que debe trabajar por ello pues no puede y no tiene con que asumir toda la responsabilidad en educar a los ciudadanos en convivencia, en el respeto por los otros; la familia, diversos espacios sociales, los medios de comunicación también son espacios educativos; por lo que refiere esta investigación, se trata entonces de favorecer las relaciones positivas (de cuidado) entre los estudiantes-estudiantes y estudiantes-docentes, generando un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula e ir generando el cambio desde los paradigmas hasta las acciones no solo a nivel de la escuela, también a nivel familiar y social. Pues la existencia de estas condiciones es fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase, (López 2015, p. 4), diversos estudios han demostrado que el clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño académico de los estudiantes.

Desde esta perspectiva mejorar la convivencia escolar, es decir las relaciones entre las personas, (entre estudiantes-estudiantes, maestros-estudiantes, maestros-maestros etc.) y por ende el clima escolar, se constituye como instrumento pensado para el logro de mejores desempeños y resultados académicos, sin embargo, como ya se ha mencionado, mejorar la convivencia debe ser un fin en sí mismo, los espacios escolares deben ser para que los estudiantes construyan aprendizajes, los espacios para la convivencia deben permitir el aprendizaje y el desarrollo de capacidades personales académicos,

socioemocionales, que aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en ciudadanos honestos y justos (Chaux 2004).

La convivencia escolar atravesada por situaciones de reconocimiento de sí mismo y de los otros, de posibilidades de crecimiento moral para las partes implicadas, pues es ese reconocimiento lo que posibilita el darse cuenta de lo que significan las diversas situaciones para las demás personas, de generar compasión por los demás, es el reconocimiento de lo humano. Por dichas razones no es posible separar la convivencia del conflicto, es el espacio propio para aprender de él. A diferencia de las propuestas místico-idealistas, alejadas de la realidad, que conciben el ideal de convivencia como ausencia de conflictos, o también de los ingenieros sociales del neoliberalismo que pretenden crear falsos consensos, “debemos partir del hecho de que los conflictos son inseparables de la convivencia y muy especialmente de la convivencia democrática”. (Jarés, 2002, p. 81); “el conflicto que estructura la democracia lleva en sí, inevitablemente, el valor de la convivencia” (Barcellona, 1992, p. 132).

Vale la pena hacer las aclaraciones conceptuales, pues conflicto y violencia; agresividad y agresión, son términos que suelen confundirse; en palabras de Jares (2002), la agresividad es una tendencia o disposición, forma parte de la conducta humana, no negativa en sí misma, sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación física y psíquica del individuo, y especialmente determinada por los procesos culturales de socialización. “es la fuerza de combatividad, y por tanto algo necesario para la supervivencia y desarrollo del individuo, una fuerza activa para el propio desarrollo, es un instrumento para defender la propia identidad de todo aquello que la amenaza” (Bonino, 1997, p. 7).

La violencia, dice Galtung (1985) “es algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana. Es el recurso a la agresión, a la ofensa, al insulto, es la ansiedad de adquirir poder y de aparecer como dominador; son acciones que rebasan el límite que el otro significa”. “La violencia es el uso o amenaza de uso de la fuerza o potencia, abierta u oculta, con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de mal físico, psíquico o moral” (Fisas, 1998, p. 24).

El conflicto se considera un hecho natural inevitable a la existencia humana, que en ocasiones deriva en comportamientos agresivos, hay espacios que facilitan su aparición. De hecho, se le considera necesario afrontarlo como un valor, pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras (Escudero, 1992, p. 27).

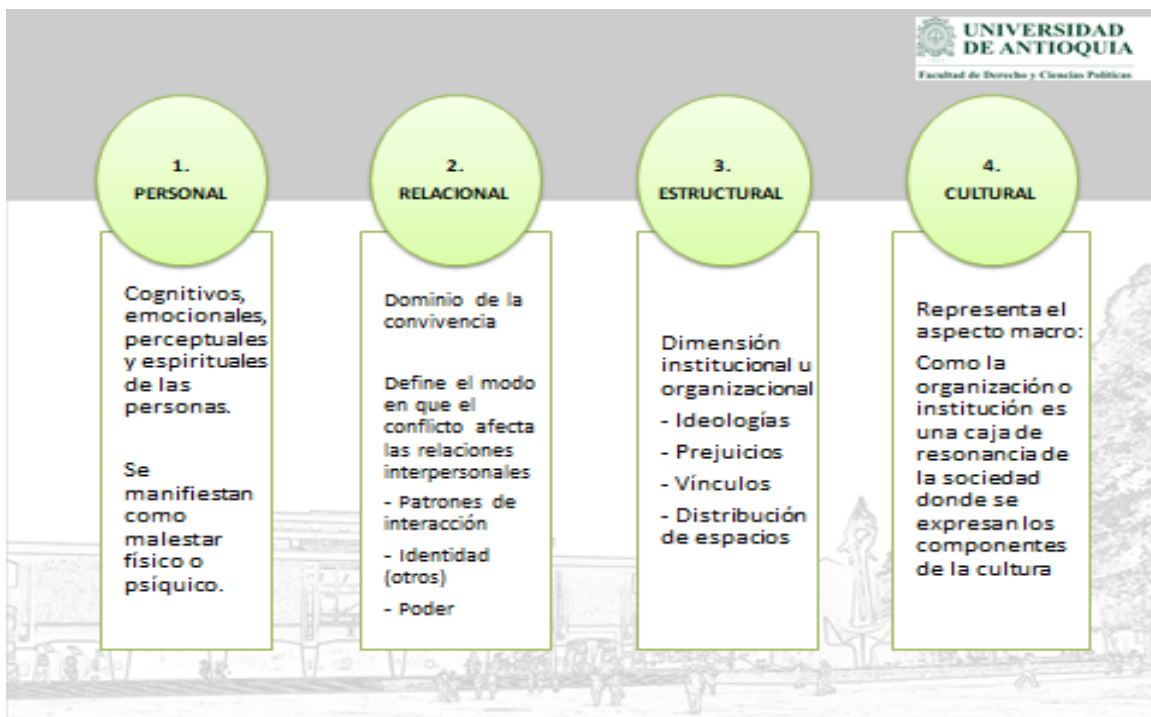


Imagen tomada de Puerta y otros, 2015, formador de formadores, 2017

Sin desconocer la importancia de las demás formas de conflicto, para efectos de este trabajo de investigación el referente es el conflicto relacional, suscitado en el ámbito escolar; en su momento serán referidos los de mayor recurrencia entre los estudiantes del grado tercero de la I.E. José Antonio Galán. Para pensar en formas de resolución, gestión y transformación. En este trabajo no se pretendió, ni mucho menos, negar la existencia del conflicto, como tampoco se examinó la posibilidad de impedir que surja, se trató de analizar formas adecuadas de relaciones entre los estudiantes que posibiliten precisamente el trato y transformación positiva de estos conflictos. La visión de conflicto que se quiso analizar en este trabajo de grado es la visión positiva, que muestra las posibilidades de aprender de este, como también formas efectivas de prevenir que escale en violencia, la percepción del conflicto como algo positivo o negativo, depende de la forma en que sea abordado. Aunque el conflicto siempre tendrá asuntos negativos, pues deja dolor en las personas que lo protagonizan, pero la idea es aprovechar este dolor para que surja algo positivo, es decir aprender de las dificultades.

En conclusión, es claro que las concepciones que se tengan de lo que es la convivencia escolar generan ciertos efectos sobre las prácticas escolares, lo que puede permitir o no el trabajo en el desarrollo de habilidades, pues está clara la necesidad de contemplar la dinámica procesual del conflicto y ofrecer contextos educativos en los que experimentar y aprender a gestionar las emociones y ya en el quehacer diario brindar más promoción y prevención para tener que hacer menos en atención, que la sanción se tenga que pensar, solo como último recurso, tratando de no tener que llegar a esta; que los estudiantes aprendan para la vida de las situaciones vividas. Trabajar en la convivencia escolar, debe ser con propósitos claros en prevención de violencia, generación de climas

escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana, debe ser parte de la garantía del derecho de todos y cada uno de los estudiantes.

4.3. Competencias ciudadanas

Vivir en sociedad requiere de determinadas maneras de organización en la que los comportamientos de las personas son regulados por discursos, instituciones, valores y prácticas culturales. Estas formas de organización son variables históricamente de acuerdo a las concepciones que se tengan de «sociedad» en cada época; a su vez, estas concepciones configuran el ideal de personas que se espera pertenezcan a esas formas de organización.

La pertenencia a esas formas de organizar la sociedad, se hace por medio de la ciudadanía; por lo que, se forman ciudadanos de acuerdo a los ideales de organización de cada época y de cada nación. En esto, la educación, específicamente la escuela, ha tenido un papel protagónico como dispositivo para la formación de ciudadanos en correspondencia con los «modelos» de ciudadanía vigente en cada época y sociedad. De tal modo, el tipo de educación que se brinda en determinado momento histórico y social, está estrechamente ligado al tipo de ciudadano que se espera formar.

Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), Colombia le apuesta a la formación de colombianos en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. Para ello, definió los Estándares Básicos para el desarrollo de Competencias Ciudadanas “Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!, estándares que rigen a todas las instituciones, públicas y privadas, de educación primaria, secundaria y media técnica o académica, del

país. Desde estos lineamientos, se entienden las Competencias Ciudadanas como el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades –cognitivas, emocionales y comunicativas– que, apropiadamente articuladas entre sí, permiten que el ciudadano actúe de manera democrática y justa para la consolidación de la sociedad (MEN, 2004).

Desde los planteamientos del MEN, las competencias son entendidas como saber hacer. Así, las Competencias Ciudadanas se convierten en un ingrediente de la calidad educativa, por lo tanto, hacen parte de las pruebas de Estado que evalúa la calidad del sistema educativo colombiano. En concordancia con ello, una educación de calidad, no solo es aquella capaz de formar académicamente a sus alumnos, sino, aquella que, además, tiene la capacidad de formarlos como ciudadanos. La ciudadanía toma sentido en el estar juntos en lo común, en la construcción de lo colectivo; en la constitución del espacio público desde la valoración de la pluralidad y la participación democrática, siendo inherente a la vida en común el surgimiento de los conflictos; por eso, apostar al mejoramiento de la calidad educativa es apostar al mejoramiento de la convivencia escolar, lo cual, se puede lograr desde la formación ciudadana.

La convivencia, entendida no como la ausencia de los conflictos, sino como la capacidad de resolverlos de manera creativa, preventiva, transformándolos en una oportunidad de crear mejores condiciones para vivir juntos, requiere de «Competencias cognitivas» que les permita a los sujetos buscar soluciones no violentas y que no se agoten en un solo punto de vista, formando niños y jóvenes...

[...] “con apertura de pensamiento, que sean capaces de identificar sus problemas y sus posibles soluciones desde el reconocimiento y vivencia legítima del conflicto entre subjetividades e identidades, en el que indefectiblemente median relaciones de poder, y para ello se busca formarlos en la capacidad de argumentaciones que no sólo pasan por las tramas de la razón, sino que también están atravesadas por las emociones, los sentimientos y las necesidades”. (Alvarado, 2012, p. 259).

Desde los planteamientos de Ruiz Y Chaux (2005), la competencia cognitiva es fundamental para el ejercicio de la ciudadanía, pues permite al sujeto desarrollar la capacidad de imaginar diferentes soluciones a un conflicto y otros mundos posibles frente a una problemática en la convivencia: “Lograr acuerdos de beneficio mutuo e interactuar en forma colaborativa con otras personas, por ejemplo, es mucho más probable si se logra comprender los distintos puntos de vista presentes en una situación particular” (Ruiz y Chaux, 2005, p. 35). Con esto, se favorece la convivencia pacífica, la paz y se contribuye a la participación democrática, la pluralidad y valoración de las diferencias, los cuales son objetivos de los Estándares Básicos de las Competencias Ciudadanas.

Recrear otras maneras de actuar frente a los conflictos considerando variadas maneras de ser, es una forma creativa -la cual es una actividad cognitiva- para evitar que la violencia aparezca, lo que favorece la construcción de una sociedad en paz y la sana convivencia entre ciudadanos plurales. Lo creativo, que emerge de la actividad cognitiva, permite a los ciudadanos comprender de manera alternativa las diferentes realidades de su cotidianidad, para explorarla, cuestionarla y ser activos en ella.

Las competencias cognitivas permiten entender el mundo y reflexionar sobre él; este entendimiento de las cosas posibilita que no se reproduzca la realidad tal cual, especialmente cuando esta se compone de estructuras violentas y excluyentes, rompiendo así, las cadenas de violencia que tanto se han naturalizado en la cultura colombiana, lo cognitivo nos abre los horizontes para la posibilidad de otros devenires históricos. Especialmente en la infancia y la juventud, es importante trabajar la imaginación como una habilidad y capacidad que permite el despliegue de la competencia cognitiva; pues, la ciudadanía, al decir de Nussbaum (2005), no sólo requiere instituciones y leyes, también es necesario que los ciudadanos tengan imaginación narrativa, la cual “[...] constituye una preparación esencial para la interacción moral” (p.123).

El cuidado del otro, tal como se propone en esta investigación, depende de la capacidad que se tenga de imaginar la vida de ese otro: sus necesidades, su historia de vida, sus intereses, sus emociones, su vulnerabilidad, etc. Es decir que, a través de ella podríamos imaginar lo que otras personas viven, adquirir capacidades morales como el entendimiento receptivo mediante una

“[...] resonancia compasiva hacia las necesidades del otro y entender el modo en que las circunstancias las condicionan” (p.123). Pues, a través de la imaginación narrativa se puede develar o re-crear lo que otras personas viven y así formar ciudadanos capaces de sentir compasión, por lo que “una sociedad que quiere fomentar el trato justo a todos sus miembros tiene razones más sólidas para alentar el ejercicio de la imaginación compasiva que atraviesa las fronteras sociales” (p.126).

Para Nussbaum (2005), la imaginación narrativa tiene un gran valor moral en la construcción de ciudadanía pues la comprensión compasiva es esencial para crear conciencias cívicas, dado que, este tipo de imaginación...

[...] “fomenta el respeto por las voces y por los derechos de los demás, recordándonos que el prójimo es un sujeto agente y complejo, que no es un mero objeto ni un recipiente pasivo de beneficios y satisfacciones. Al mismo tiempo, promueve una intensa conciencia de las necesidades y desventajas”. (p.131).

La convivencia es un acto comunicativo, es un encuentro de discursos y significados; se vive con otros a través del lenguaje, del intercambio de ideas y opiniones, es relacional, es dialógica, por lo tanto, es conflictiva,

[...] “Todo ser humano es un artífice de significados e interpretaciones respecto a su realidad a la de los demás. Por ello es fundamental fortalecer procesos de diálogo intersubjetivo, basados en la asertividad y en la intención de una comunicación libre de dominio, orientada a la construcción de acuerdos para el bien común.” (Alvarado et al., citada en Ospina, Loaiza y Alvarado, 2016, p.27).

Se hace necesario fortalecer las competencias comunicativas que les permita a las personas el vivir juntos desde el lenguaje oral, escrito, artístico, corporal, emocional; en el que se reconozca al otro como un interlocutor válido. La formación ciudadana desde un enfoque de cuidado del otro, es reconocer a ese otro desde sus voces, sus palabras, sus ideas; pues, también, son ciudadanos de ese otro, a través de palabras.

A través de lo comunicativo podemos mediar las diferencias y los conflictos; lo comunicativo es el dispositivo de mediación que hace que la convivencia no se convierta en un acto violento que elimina al otro. Loaiza y Alvarado (2016) el potencial comunicativo parte de la necesidad de reconocimiento de la comunicación como un proceso inherente al desarrollo humano, en el cual se trascienden las transmisiones verticales de mensajes entre emisores y receptores pasivos.

En la formación de este potencial se ha abogado para que en sus actos comunicativos los niños, niñas y jóvenes reconozcan a los otros como interlocutores válidos, para que hagan uso consciente del lenguaje y logren dotarlo de sentidos propios en los cuales reconozcan la intersubjetividad como principio constitutivo de lo humano y lo social, capaces de crear espacios, relaciones y diálogos horizontales asertivos y afectivos en los que se den intercambios de sentidos para la construcción alternativa de la vida en común.

De acuerdo con Arendt (1959) en sus planteamientos de introducción a la política es «en la ausencia del poder de argumentación es que aparece la violencia». (p. 258-259).

Por medio de lo comunicativo, podemos negociar el poder -el cual es un elemento de la subjetividad política-. El ser ciudadano, se configura desde los discursos que circulan en el escenario público, por ello, una educación que procura el cuidado del otro, construye discursos que promueven el reconocimiento de las dignidades de cada persona.

Como ciudadano, el sujeto debe dar significado a las diferentes fuentes de información que configuran los espacios vitales. La escuela, y específicamente el aula de clase, es un entorno social,

“[...] es una realidad simbólica a la cual se accede comunicativamente y de la que hacen parte los sujetos capaces de lenguaje y acción, las instituciones, las tradiciones, los valores culturales, las costumbres y las acciones humanas.” (Ruiz y Chauv, 2005, pp. 35-36)

Siendo la comunicación la comprensión no solo de la información de la que somos receptores sino también de aquella que producimos y expresamos, reconocernos como sujetos de lenguajes, de subjetividades cargadas de discursos, historias de vida, significados permite reconocer al otro.

Las competencias comunicativas propuestas por Ruiz y Chauv (2005)

[...] “se puede entender como la capacidad del sujeto de acceder a una realidad simbólica compartida, esto es, de actuar socialmente, de participar en sistemas de interacción y de enfrentar y solucionar problemas interpersonales” (pp. 35-36). Para formar a los niños en estas capacidades o potenciales comunicativos, especialmente para que puedan ejercer su ciudadanía, es necesario brindarles experiencias en las que puedan acceder a diferentes fuentes de información.

En tanto a las competencias integradoras, articulan en la acción misma todas las demás. Por ejemplo, la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que es una competencia integradora, requiere de ciertos conocimientos sobre dinámicas de los

conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad de generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la ira, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses.

Construir la democracia requiere de los otros, por lo que, siguiendo a Mielles y Alvarado (2012):

[...] “Es indispensable que la formación de ciudadanía pase por el fortalecimiento del nosotros, como espacio fundamental de reconocimiento e inclusión del otro. Para ello sería necesario que el MEN fortaleciera los espacios en los cuales se trabajan las competencias integradoras, que son precisamente aquellas que le apuntan a la formación de sujetos que reconocen la pluralidad, como lugar para la construcción de sentidos éticos que permiten la visibilización de las diferencias que potencian la construcción de la vida en común”. (p. 65-66).

Si estas habilidades y conocimientos se desarrollan desde la infancia, los niños y niñas podrán ir construyendo los principios que fundamentan los Derechos Humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y reflexión, podrán entender su verdadero sentido y al incorporarlos en la vida cotidiana, aprendan desde la vivencia misma a promoverlos a respetarlos a hacerlos respetar, y a buscar apoyo cuando estos estén en peligro (MEN, 2004).

La propuesta de educación en Colombia está pensada y medida desde estándares de calidad, siendo las competencias ciudadanas principios orientadores, susceptibles de convertirse en herramientas básicas, muy útiles, para el logro de cambio educativo que se requiere en el país, pues la vivencia de estas posibilita el desarrollo del criterio, necesario para la toma de decisiones conscientes, logrando, en cierta medida, que cada individuo mida el impacto de las acciones que realice. Las competencias ciudadanas han sido pensadas y organizadas en tres grandes grupos:

*Convivencia y paz.

*Participación y responsabilidad democrática.

*Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Cada grupo representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, presentes en la Constitución Política Colombiana,

[...] “La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano. La participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos humanos de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en la comunidad. *La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los

derechos de los demás”. (Guía número 6, Estándares básicos de competencias ciudadanas, p. 6).

Cada grupo está encabezado por un gran estándar de competencia ciudadana más general, que funciona como un gran enunciado. Y bajo ese gran enunciado, se presentan los estándares de competencias básicas necesarias para lograr las competencias ciudadanas que encabeza la lista.

4.4 Relaciones de cuidado en el aula de clase

Hablar de relaciones de cuidado en el aula de clase es referirse a actitudes y acciones con una profunda y fuerte preocupación por el Bien-Estar del otro. Para esto, la educación debe ser un «acontecimiento ético», como lo llama Bárcena y Mélich (2000), un «acto de acogida» en donde nos reconozcamos como los seres que compartimos una humanidad con otros seres humanos que podemos percibir como tales.

“Las relaciones de cuidado en el salón de clase deben pasar por una pedagogía en donde la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de *acogimiento*. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 15). Esta nueva idea de responsabilidad, es la idea ética de sentirme responsable del otro: de escuchar al otro, de sentir obligaciones morales con el otro reconociendo que cada uno puede aportar al Bien-Estar ajeno; pensando en sus intereses, historias de vida e intereses. Es una pedagogía ética

de “...acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre... custodiar la presencia de la humanidad en cada uno” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 125).

Las relaciones de cuidado en el aula de clase, implica que “... sin renunciar a las ventajas derivadas del cuidado de sí y de la libertad, se acepte el reto del cuidado del otro como base fundamental de la acción educativa” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 128). El cuidado remite a la existencia humana, es condición primitiva que surge de lo profundo de cada ser, es la necesidad de ser cuidado y la posibilidad de cuidar de otros, es la satisfacción de necesidades, inicialmente básicas, que están presentes en cada ser humano.

Diferentes autores, desde diversas perspectivas, han promulgado la necesidad de rescatar esta condición primigenia de cuidar y ser cuidado, (Carol Gilligan y Nel Noddings, Leonardo Boff, Hans Küng, Singer, El Dalai Lama, Lévinas, Foucault, Maturana, entre otros). Remitirse al cuidado obliga, también, a retomar a Martin Heidegger, en su obra *El ser y el tiempo*, es la mirada de lo fenomenológico, que se requiere para el análisis de las acciones humanas.

Heidegger refiere el cuidado como característico del ser humano; *cure* o *Sorge* -en alemán-, significa «cuidar de» y «velar por», al cuidado de las cosas y al cuidado de otros. Así mismo, significa inquietud, preocupación, alarma y, en el sentido más amplio, es un desvelo por «sí mismo», por asumir el destino como un interés existencial, no intelectual. (Heidegger, 1971, p. 66). Son postulados que no pierden vigencia, por lo contrario, son referentes tomados por otros autores que han ido un poco más allá, motivando el accionar desde programas o proyectos, como Enrique Chaux.

Leonardo Boff, en su obra *Cuidado Esencial*, (2002), retoma la teoría Heiggeliana, imprimiéndole mayor fuerza a sus reflexiones, siendo su gran inquietud la crisis en la que se encuentra la humanidad. La propuesta –la ética del cuidado esencial– de Boff, propicia la reflexión para constituir una opción ética para trabajar por la construcción de una sociedad más humana e igualitaria, más justa, respetuosa de la vida, promotora de la libertad de los individuos, cuidadora de las riquezas que la naturaleza ha prodigado (Sánchez, 2013, p. 36).

Es una propuesta basada en la recuperación de aspectos propios de los seres humanos y –como lo menciona este autor– que han sido descuidados por la racionalidad occidental: es la naturaleza relacional del ser humano, el amor, la compasión, el cuidado, la caridad, la ternura, la piedad, el afecto, los sentimientos, en contraste con el carácter lógico y calculador de la razón centrada en el *logos*.

Tomás Sánchez Amaya (2013) retoma palabras del Dalai Lama: “El amor por los demás y el respeto por sus derechos y su dignidad, al margen de quiénes sean y qué puedan ser; siendo esto, una necesidad humana”.

Esta investigación basada principalmente en la propuesta de Nel Noddings, en la naturaleza relacional del ser humano y en la valoración del cuidado y el interés como dimensiones humanas fundamentales, donde se potencia el desarrollo de los valores como el amor, la generosidad, el cuidado y la ternura de los seres humanos, orientando el cuidado y el interés hacia las personas y las relaciones, más que hacia las estructuras y las reglas.

Por otro lado, de Leonardo Boff se retoman elementos como la posibilidad de establecer nuevas formas de relacionarse, generando cambios culturales en lo que respecta a las relaciones sociales; esta perspectiva ética propende por el cuidado esencial y que implica el cuidado que cada persona ha de dispensar a sí mismo y a los demás. De este modo, se reclama un nuevo paradigma, una nueva forma de dirigir la propia vida fundamentada en lo racional del ser humano, un ser humano con un ethos que cuida.

Retomando a Nel Noddings, promover relaciones de cuidado en el aula de clase, en donde se cuide y se forme para el cuidado es el papel central de la escuela...

[...] “Estos dos aspectos están profundamente ligados porque para aprender a cuidar no solamente es necesario vivir la experiencia de cuidar, sino también la de ser cuidado”... “Las relaciones de cuidado son en doble vía, no se trata de generar dependencia afectiva o de cuidado, es un intercambio en ambas direcciones; de esta forma las personas involucradas buscan siempre comprender muy bien lo que el otro necesita antes de actuar y para ello preguntan, escuchan y observan con atención” (Nel Noddings citada por Chaux et al., 2017, p. 3).

La perspectiva de la ética de ser cuidado-cuidar puede resumirse en: expresión mutua de auténtico deseo de buscar el bienestar por otra persona, teniendo comunicación abierta y bidireccional. Los involucrados en la relación aporta de manera recíproca y responsable, se es cuidado y también se es cuidador; el rol cambia de vez en vez, el que cuida está pendiente de su propio bienestar negociando sus intereses y necesidades. Desde esta perspectiva lo que posibilita una relación de cuidado es el desarrollo a nivel personal de un vínculo afectivo, lo que significa, en palabras de Bowlby, que en la infancia los niños

y niñas desarrollen un apego seguro; esto es, que se establezca un lazo afectivo entre el niño y la madre o su sustituto, con base en las necesidades de seguridad y exploración del niño o niña, el adulto cuidador ante señales de peligro realiza acciones para protegerlo.

De lo sensitiva y responsiva que sea la madre/sustituto ante estas necesidades se desarrollará el tipo de apego, que es directamente proporcional con la respuesta de la madre, a mayor y mejor atención, mejor el vínculo afectivo y por ende apego seguro. La poca respuesta ante las necesidades del niño, niña por parte de la madre/sustituto dará como resultado apego inseguro (Bowlby citado por Chaux et al., 2017). Sin embargo, cuando la familia no le brinda estos vínculos a los niños, corresponde a otros espacios de socialización, entre ellos la escuela, brindar la posibilidad de construir vínculos y experiencias afectivas que contribuyan al desarrollo humano de los niños.

Autores como (Bowlby 1998) han demostrado que “los vínculos de apego que las personas han establecido en sus vidas afecta en gran medida, la calidad de sus relaciones de cuidado” no solo propio, sino también de los demás. Una persona con apego seguro logrará establecer relaciones positivas con las demás personas, sintiéndose seguro y confiado; logrando transmitir esa misma sensación en sus relaciones. Es posible, aunque complejo, que personas con apego inseguro, estando en relaciones de cuidado, puedan desarrollar capacidades que les permita establecer relaciones de cuidado, vínculo y apego seguro (Chaux et al., 2007).

Con estos planteamientos, llevando esta teoría a la escuela, específicamente al aula de clases, es posible que los niños y niñas, desde el ejercicio mismo de relaciones de

cuidado, logren introyectar las relaciones de cuidado, cuidándose y cuidando de los otros, fortaleciendo las relaciones positivas entre ellos, generando un clima de aula más positivo, desarrollando Competencias Ciudadanas que contribuyan al manejo adecuado de los conflictos y prevención de violencias. Pues como ya se ha abordado a lo largo de este trabajo de investigación, “las relaciones que favorecen el cuidado de los otros contribuyen al desarrollo de diversas competencias, relacionadas con los comportamientos socialmente aceptados, pero más que ello para el comportamiento moral”, que posibilitan que los sujetos tengan interés en el bienestar de las otras personas, se aprende a cuidar, cuidando y siendo cuidados, capacidad que se puede adquirir y aprender en las relaciones con otros. Cuidar es más que un acto, es una actitud, que abarca más que un momento de atención, de celo y de desvelo” (Boff 2002, p. 3).

Un enfoque del cuidado del otro para la formación de Competencias Ciudadanas, dota a la ciudadanía de una dimensión ético-moral, en donde se construye preocupación y la responsabilidad moral para con el otro; es decir, una preocupación por el bienestar de todos. Por lo que, el cuidado del otro, requiere de la...

[...] “ampliación del círculo ético de niños y jóvenes, es decir, la ampliación del campo en el cual ubican aquellos por quienes se preocupan, quienes merecen respeto y frente a quienes pueden ser solidarios. Ampliar el círculo ético de los niños, niñas y jóvenes es formarlos para que en ellos todas las voces y rostros sean legítimos, para que les quepa el mundo entero en su mente y su emoción, para que se resistan a las dinámicas perversas de individualización” (Alvarado, 2010, p. 156).

La ampliación del círculo ético, de acuerdo con Alvarado (2009) contribuye a la construcción de ciudadanía y es un elemento constitutivo de la subjetividad política. Hacer de la ciudadanía un ejercicio de cuidado del otro, y por ende, un ejercicio ético-moral, implica la construcción de la conciencia de la existencia de los otros, de los cercanos y de los lejanos, es la construcción de un sentido de humanidad, en el que se busca el cuidado de lo humano que habita en cada uno, por lo que es la valorización del otro, su visibilización.

Desde esta perspectiva, la educación desde las Competencias Ciudadanas requiere de...

[...] “la formación de niños y jóvenes con un criterio ético basado en la justicia desde la inclusión y la equidad en las relaciones, en el respeto desde el reconocimiento de las diferencias y similitudes, en la responsabilidad basada en la solidaridad” (Alvarado, 2010, p. 156).

Formar en el cuidado del otro, requiere de ciudadanos sensibles ante la situación de los otros, por lo que el fomento de este potencial humano pasa por la posibilidad de que los niños puedan experimentar sentimientos morales y emociones políticas, como el amor y la compasión. Por esto, para la filósofa Martha Nussbaum (2014), dice que, el amor puede ayudar a crear sentidos de resistencia contra cualquier tipo de exclusión, discriminación y deshumanización, de esta manera, el amor es importante para la justicia social.

[...] “requiere del reconocimiento de la existencia de marcos axiológicos que regulan las relaciones intersubjetivas. Se trata de formar niños, niñas y jóvenes capaces de comprender los marcos axiológicos, es decir, sujetos que puedan respetar, ser justos, responsables, pero ampliando su comprensión de lo que estos

marcos significan en la convivencia; es decir, pretendemos que ellos y ellas sean capaces de diferenciar entre el respeto y la obediencia no por temor a las consecuencias; buscamos que sus decisiones se fundamenten no en el señalamiento sino en el reconocimiento de los fundamentos éticos de solidaridad y equidad”. (Alvarado y Ospina, 2011, p. 33).

El cuidado del otro, como capacidad de ponerse en el lugar del otro, se entrecruzan con las competencias cognitivas y emocionales, señalada por Ruiz y Chaux (2005), ya que la comprensión de las situaciones que viven otras personas y entender las condiciones que configuran las diferentes realidades sociales no solo es una actividad cognitiva sino que también está atravesada por la capacidad de sentir con el otro, “[...] la pluralidad y valoración de las diferencias requiere de la capacidad de comprender y reconocer sincera y auténticamente otras formas de ver el mundo” (Ruiz y Chaux, 2005).

La convivencia requiere de ciudadanos con conciencia de los otros, que puedan considerar los efectos que tienen los propios actos sobre los demás y con actitudes de respeto hacia la diferencia “implica una conciencia radical de la responsabilidad que cada uno tiene como sujeto de afectación” (Ospina, Loaiza y Alvarado, 2016, p. 27). Así, de lo afectivo puede emerger la responsabilidad, conciencia y preocupación por el otro, lo que debe estar atravesado por potenciar...

[...] “la capacidad de desarrollar una conciencia del otro como igual, es decir, de reconocer sus múltiples expresiones identitarias como niños, niñas y jóvenes que pertenecen a distintas etnias, géneros, clases sociales, lugares, instituciones y opciones sexuales.” (Alvarado, 2010, p. 155)

Siguiendo a Ospina, Loaiza y Alvarado (2016), lo afectivo es un potencial humano para la configuración de subjetividades políticas. Ser ciudadano es convivir con otros, por lo que la formación de Competencias Ciudadanas debe formar en cada uno la capacidad de sentir con el otro, “sólo seres capaces de comprender y potenciar el mundo de sus afectos le pueden hacer frente al reto ético y político de vivir en comunidad y de tejer relaciones permanentemente basadas en afectos de toda índole cargados de respeto y dignidad” (Ospina, Loaiza y Alvarado, 2016, p. 27). El mundo público cargado de afecto es la búsqueda del bienestar colectivo, de una convivencia positiva.

El cuidado del otro es una manifestación de la ciudadanía que aporta a la convivencia, pues el respeto y cuidado de sí y de los otros teje la vinculación social, las relaciones con los otros, el vivir-juntos, la construcción de colectivos para el actuar juntos; permitiendo:

[...] “establecer redes de relaciones basadas en la reciprocidad, en las cuales se reconoce el conflicto como parte constitutiva de la tensión de la vida, pero en las cuales la violencia desaparece como opción mediante la cual se elimina o se oculta al otro que piensa, actúa y siente diferente.” (Alvarado, 2010, p. 155)

La ciudadanía es un encuentro con otros diferentes, es un acontecer relacional entre pluralidades; ocurre en el encuentro entre las corporalidades, por eso, considerando los planteamientos de Alvarado y colaboradores (2013), el cuidado de sí en niños y jóvenes debe trabajarse en las relaciones corporales que se dan en los procesos de socialización: cuidado del cuerpo, sin agresiones ni juegos físicos que pueden dañar al otro, haciendo un,

[...] “reconocimiento del cuerpo como límite de la materialidad del ser humano y como definición inicial de quiénes y cómo son en el mundo físico, social y simbólico. Es a través del cuerpo que hacemos presencia en el mundo, es el medio físico para el encuentro con el otro.”

Como afirma Mélich (1994), la corporeidad es fundamental para la construcción de la convivencia y la paz desde el respeto por la pluralidad y las diferencias humanas. Teniendo en cuenta que el cuidado del otro se manifiesta a través del cuidado del cuerpo, se hace necesario trabajar el potencial afectivo, que según Ospina, Loaiza y Alvarado (2016), configura una subjetividad política; pues, este potencial tiene por objetivo

[...] “la formación de sujetos con conciencia del cuerpo, con capacidad afectiva y equitativa, capaces de respeto por el otro y lo otro, sujetos que reconocen desde su biografía y su condición histórica los acontecimientos que dan cuenta de quiénes son, de dónde vienen y qué historia van construyendo en la intersubjetividad”.
(p.258)

Este potencial se entrelaza con las competencias emocionales para el ejercicio de la ciudadanía descritas por Ruiz y Chaux (2005) que aluden...

[...] “a la capacidad de sentir y expresar emociones, afecto por otros, sentimientos de respeto, etc.”. La afectividad, las emociones y los sentimientos pueden guiarnos a reconocer y a respetar a los otros como iguales, considerar a las personas como fines en sí misma en su máxima dignidad humana, a crear lazos de solidaridad, el encuentro intersubjetivo basado en el respeto, minimizar los actos agresivos y la

exclusión, crear confianza entre las comunidades, romper la individualidad y a sentir necesidad de los otros,

[...] “como parte de competencias ciudadanas, esas emociones y sentimientos se enlazan o deben enlazar con un sentido moral y político de la acción individual. Por lo tanto, no se trataría simplemente de la capacidad de orientar nuestras acciones, en consideración a sentimientos, sino específicamente, en relación con los sentimientos del otro, en relación con el respeto del otro y el reconocimiento de sus peculiaridades, es decir, de todo aquello que permita la convivencia pacífica; la participación y responsabilidad democrática; y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias”. (Ruiz y Chaux, 2005, p. 21)

En concordancia con ello, Nussbaum (2014) afirma que las emociones pueden servir para crear instituciones justas; así, por ejemplo, el amor “[...] incluye un reconocimiento placentero del otro como ser valioso, especial y fascinante; un impulso dirigido a entender su punto de vista” (p. 214). Para esta autora, el cultivo y el florecimiento de sentimientos o emociones políticas o públicas, como el amor, hace que los ciudadanos se sientan llamados a sentir responsabilidad hacia con los otros y preocupación por su bienestar.

De esta manera, el potencial afectivo y las competencias emocionales contribuirían a la formación de ciudadanos sensibles ante los demás, inclinados al bien común y el bienestar colectivo, y a la comprensión y defensa de los Derechos Humanos especialmente de aquellos que han sido vulnerados o excluidos.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1. Enfoque cualitativo

Esta investigación titulada “Relaciones de cuidado en el aula de clase, propuesta de gestión como una estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar” se realizó desde un enfoque Cualitativo, el cual permite estudiar la realidad social; cuya pretensión fue estudiar los acontecimientos de las relaciones humanas que se dan en el aula de clase desde la convivencia de los estudiantes. Con la estrategia de la Intervención-Acción IA; para ello se llevaron a cabo ciclos de intervención basados en la planificación-acción-observación-reflexión. Este fue un proceso signado por el diálogo entre iguales, por lo que la reflexión y la construcción del conocimiento que aquí se presenta es producto de intercambios en el ámbito del quehacer educativo.

El enfoque Cualitativo como lo proponen algunos autores es:

(...) un acercamiento a la realidad que es objeto de estudio desde diversas formas o métodos, con los que se busca obtener información, centrándose en el estudio de las realidades subjetivas e intersubjetivas, como objetos legítimos de conocimiento; teniendo así, un carácter constructivista que reconoce que la realidad humana se construye y, que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen su propia perspectiva de la mismas (Massot, Dorio Sabariego, 2001, citados por Bisquerra).

“Los datos cualitativos son recogidos en situaciones cotidianas, dadas en la vida misma, en las que el investigador dispone de una accesibilidad para obtener información

simultánea de múltiples fenómenos y desde perspectivas diferentes” (Massot, Dorio Sabariego 2001. en Bisquerra), lo que le permite tener una mirada amplia de esa realidad.

En este sentido, la investigación Cualitativa estudia, analiza y muestra resultados en relación a:

[...] “las realidades tal y como ocurren en sus contextos naturales, incorporando lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos. En la investigación cualitativa existe un interés por comprender a los individuos dentro de sus contextos o mundos de vida, es decir, se busca el sentido de la acción humana, dar cuenta de los cambios que se operan en los procesos de construcción de la realidad social, indagar por las representaciones o imaginarios que las personas tienen de sí mismas, de sus grupos, de su entorno, de su vida cotidiana y de su hacer”. (García, González, Quiroz y Velásquez, 2002, p. 40).

Con la investigación cualitativa se busca, principalmente, “la comprensión de los hechos sociales, privilegiando la descripción e interpretación de los fenómenos estudiados y no, su medición” (Guerrero, 2016). La investigación Cualitativa permite al investigador, y en muchos casos, a los participantes de la misma, dar significado y sentido a sus realidades, por lo que, se hace necesario considerar los puntos de vista de los propios participantes, sus concepciones, sus representaciones, su idiosincrasia, sus saberes, sus cosmovisiones,

“La investigación Cualitativa se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean. Normalmente es escogido cuando se busca comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas a los que se investigará, acerca de los sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad”. (Guerrero, 2016, pp. 2-3).

Para los objetivos de esta investigación, interesa -principalmente- que la investigación cualitativa tiene un enfoque humanista, se preocupa por la formación de las personas y la vinculación social (García, et al., 2002); no busca verdades absolutas sino la comprensión de múltiples interpretaciones,

“Por lo tanto, no existe una única realidad sino múltiples realidades interrelacionadas, donde las personas, los escenarios, los grupos y las comunidades no se reducen a variables, sino que se les considera como un todo, que es estudiado en el contexto de su pasado, de las situaciones en las que se hallan y de las relaciones que tejen en su cotidianidad”. (García et al., 2002, p. 41)

En correspondencia con el enfoque de la investigación y sus objetivos, el método utilizado fue la Investigación-Acción; la cual, en palabras de Guerrero (2016) “es una forma de búsqueda auto reflexiva para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales o educativas, comprensión de estas prácticas y las situaciones en las que se efectúan” (p. 5). Este método permite que la información y el conocimiento sea una construcción en el proceso mismo de investigación. Específicamente en las investigaciones

del campo educativo, este método permite que “los profesores/investigadores sean los protagonistas de su propio proceso de construcción del conocimiento, posibilitando la detección de problemas y necesidades y la elaboración de propuestas y soluciones” (Gómez, 2010, p. 1). Este carácter transformador de la investigación-acción es la razón por la cual, este trabajo investigativo empleó este método, pues, de lo que se trata es transformar ciertas condiciones de las relaciones interpersonales, que se viven en el aula de clase para mejorar la convivencia.

En concordancia con esto, Antonio Latorre Beltrán (citado por Bisquera, 2001) afirma que la Investigación-acción (IA), nombrada por algunos autores como “Metodología de cambio”, es una herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación. A los sujetos que participan en este tipo de estudio investigativo, se les invita a mantener un compromiso político y activo con su medio social, territorio y grupo, al igual que a emprender prácticas colectivas y democráticas que fortalezcan la conformación de redes, vínculos, identidades y solidaridades, siendo posible impulsar proyectos y propuestas que permitan transformar desde micro a macro espacios. De esta forma, los sujetos que participan se encuentran en igualdad de condiciones, construyendo relaciones abiertas y dinámicas que les permiten el diálogo y la comunicación creativa entre todos.

Esta propuesta de Investigación-Acción, se basa en el análisis crítico de la realidad, pues, en palabras de Martínez (2002) es imposible hablar de intervención sin un análisis inicial de la realidad; este conocimiento compartido con los estudiantes dio lugar a viabilizar la propuesta de trabajo. La Investigación-Acción del presente trabajo se

despliega a partir de la idea general de las dificultades de convivencia escolar, es decir de las afectaciones de las relaciones interpersonales que se suscitan en la I.E. José Antonio Galán, lesionadas por diferentes comportamientos, que no son más que el producto de carencias en habilidades y capacidades relacionales, falencias en la vivencia de las Competencias Ciudadanas, siendo la proyección de esta Investigación-acción llevar a cabo actividades con la intención de mejorar la calidad de las relaciones que se suscitan en el espacio de la convivencia escolar, pues, siguiendo a Jares (2001) aprender a convivir, además de ser uno de los objetivos de todo sistema educativo, está considerado como uno de los retos fundamentales para la educación del siglo XXI.

Dado que esta investigación se centra en la interacción entre los sujetos que habitan el espacio del aula, y ya que, el investigador no es un agente externo a esta interacción, por lo que la investigación es un encuentro y la información o conocimiento que emerge de este encuentro es una construcción colectiva, en esta investigación Cualitativa se emplearon Técnicas Interactivas, que son entendidas...

[...] “como dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva”. (García, González, Quiroz y Velásquez, 2002, p. 48).

Esto permite, y obliga, a que la investigación sea un acto de reconocimiento del otro en cuanto a sujeto activo y no como mero objeto de conocimiento, redundando con esto en la postura ética de esta investigación, en donde investigador e investigados están implicados en un proceso interactivo, en un encuentro de intersubjetividades. Además, puesto que lo que se busca es la transformación y mejoramiento de la convivencia, esto solo puede ser una construcción de los propios sujetos involucrados, por lo que, con las Técnicas Interactivas, se busca privilegiar la voz de los participantes haciendo de la investigación una acción mediada por el lenguaje, los significados, las emociones, que a la vez son los que permiten el proceso formativo-investigativo y la transformación de las realidades en su convivencia,

“Partimos de la premisa de que, en la interacción social, los seres humanos aprenden significados y símbolos que les permiten ejercer sus capacidades para conocer, relacionarse, crear y pensarse. Por esta razón los seres humanos son capaces de introducir modificaciones en sus formas de interpretación y de comprensión de sí mismos, de los otros y del medio, lo cual les permite elegir los posibles cursos de acción”. (García, González, Quiroz y Velásquez, 2002, p. 49)

Manteniendo coherencia con los objetivos de la presente investigación, las Técnicas Interactivas “promueven procesos que buscan el cambio y la resignificación de las prácticas sociales, así como el reconocimiento de los sujetos” (García et al., 2002, p. 34). En este sentido, son apropiadas para esta investigación porque permiten interpretar y comprender las acciones y las experiencias de las personas involucradas en el ejercicio investigativo: sus experiencias y los significados que otorgan a ellas.

Por otro lado, enmarcada en la visión emancipadora que orienta esta investigación, las Técnicas Interactivas buscan la transformación de la realidad, desde las grietas que se le puedan hacer a las estructuras dominantes de violencia ancladas a nuestra cultura, para lo cual, es necesario el diálogo; el compartir e intercambiar ideas y sentimientos; la reflexión individual y colectiva; conocer las necesidades del otro; la construcción de los vínculos y reconocerse como parte de un proyecto común. En concordancia con esto, con la visión emancipadora de esta investigación y con el objetivo de promover el cuidado del otro, García et al. (2002), sostienen que el interés emancipador de las Técnicas Interactivas estimula y

[...] “reclama relaciones de sujeto a sujeto, donde no solo hay que «saber hacer» o «saber ser», además es preciso «saberse» y «reconocerse» como protagonista de la historia. Solo de este modo el *nosotros* acompaña al yo en la toma de conciencia y en el diálogo con el mundo; piensa a los seres humanos como sujetos con capacidad de promover su propio desarrollo, agentes de cambio y de transformación de su propia realidad, por ello buscan empoderarlos y llevarlos a la reflexión sin ejercer ningún control y dominio sobre ellos”. (p. 37).

Esta investigación se realizó con estudiantes de la Institución Educativa José Antonio Galán, ubicada en el poblado mayor La Tablaza, del municipio de La Estrella. Este municipio hace parte, y está ubicado al sur, del área metropolitana del departamento de Antioquia, a 16 kilómetros de Medellín. Hacen parte de la institución 2.720 estudiantes, con edades entre los 5 hasta los 19 años de preescolar a grado 11° y estudiantes mayores en los sabatinos desde los 16 años en adelante, también 85 agentes educativos: 78 docentes

de aula, cuatro coordinadores, un docente de aula de apoyo, un docente orientador y un rector. La Institución Educativa cuenta con tres jornadas (mañana, tarde y sabatino).

5.2. Población y muestra

Siendo el universo los docentes y estudiantes de primaria de la institución educativa José Antonio Galán de la Estrella, Antioquia. La muestra representativa estuvo conformada por la docente directora de grupo 3^o, 37 estudiantes, 22 niñas y 15 niños, ubicados en edades entre 7 y 9 años, matriculados en este grado de primaria en la sede principal de la Institución Educativa, en la jornada de la tarde.

Se elige este grado (3^o) por las características propias relacionadas con el rango de edad, las cuales permiten el aprendizaje de forma reflexiva. Se busca que la propuesta tenga trascendencia y sea acogida, logrando que se institucionalice, incluso darle fuerza desde el programa mismo de convivencia escolar que funciona en esta institución educativa, el cual está basado en la mediación escolar y la justicia restaurativa, como mecanismos para la prevención, transformación y resolución de los conflictos escolares y atención de las violencias escolares.

5.3. Técnicas de recolección de datos y análisis de la información

La Investigación-Acción privilegia, por las estrategias que subyacen a esta forma de investigar, las herramientas y estrategias que permiten viabilizar la participación activa de los sujetos, propiciando que sean hacedores y al mismo tiempo protagonistas de su propio proceso, posibilitando, además, que este proceso

genere ganancias, no solo para la investigación, también para los participantes. Por tanto esta investigación se apoya en tres características fundamentales de toda Investigación-Acción (Bisquerra, 2004):

- A. En saberes científicos y procesos-métodos de investigación.
- B. Los sujetos sociales son los protagonistas, capaces de producir conocimientos útiles para comprender y resolver la problemática que están viviendo.
- C. Tiene como objetivo básico desarrollar conocimiento científico sobre educación, lo mismo que resolver dificultades mejorando también los procesos educativos de aprendizaje.

En este sentido se utilizaron técnicas propuestas por el modelo cualitativo que subyace a este proceso de investigación. Como técnicas para la recolección de los datos se utilizó el sistema narrativo-descriptivo, el cual consiste en explicar los procesos en desarrollo e identificar pautas de conducta en contextos específicos (Bisquerra p. 354), en este sistema de registro no se parte de categorías prefijadas, se pretende comprender lo que está sucediendo y por qué sucede. Siendo el observador protagonista directo que observa y registra (Bisquerra citando a Spradley, 1980).

Los sistemas de registro utilizados para el manejo de información fueron las notas de campo en las que se describió cada una de las actividades realizadas por los estudiantes y la docente, además del registro fotográfico. El punto de partida de cada intervención fue un conversatorio, con la intención de analizar el trabajo realizado en el encuentro inmediatamente anterior, evaluando los aprendizajes obtenidos, donde cuatro estudiantes

asignados previamente, tomaron notas de los temas tratados, las cuales fueron leídas a todo el grupo; esta forma de trabajo además de permitir la reflexión, sirvió de retroalimentación, incluso para hacer críticas constructivas sobre la participación del grupo en general.

Por el carácter procesual de la Investigación-Acción, la recolección y análisis de la información se realizó de dos formas: en lo referido a la observación participante y las intervenciones iniciales, las notas descriptivas se presentaron con bajo nivel inferencial, tratando de captar la imagen de las situaciones de los estudiantes y la docente en la interacción del aula de clase. Finalizando esta fase e iniciando la siguiente, las observaciones se realizaron de forma más reflexiva, con un nivel de inferencia mayor, dando lugar a reflexiones e interpretaciones que fueron parte de los conversatorios con el grupo participante y la docente. Permitiendo además dar cuenta de algunos hallazgos.

El proceso de Investigación-Acción es descrito como una secuencia de pasos representados como una espiral de ciclos, y a su vez cada ciclo está constituido por varias etapas. Teniendo en cuenta que para la realización de una Investigación-Acción, se parte de la problematización (diagnóstico), la cual implica reconocer la existencia de un problema o problemas, y se requiere reflexionar sobre este. Para profundizar sobre su significado se hacen preguntas al respecto, por ejemplo: ¿por qué es un problema?; ¿las implicaciones que tiene para las personas?, ¿las diferencias de intereses o motivaciones incompatibles? (Bisquerra 2004). Cabe anotar que de lo reflexivo, verídico y consciente que sea este diagnóstico, dependerá, en buena medida, los resultados que se obtengan en relación, a los cambios positivos en el grupo de sujetos participantes, por lo menos en la fase inicial,

donde los saberes que tiene la investigadora necesitan ser corroborados, aclarados y ampliados.

El trabajo se desarrolló bajo la estrategia de grupo focal, la cual permite la interacción entre los participantes, siempre promoviendo a partir de preguntas guía, estando atenta a sus interacciones. (Kitzinger y Barbour, 1999). En procura de promover las reflexiones sobre el tema propuesto en cada una de las sesiones, se realizó la estrategia de discutir sobre los temas permitió a los participantes, además de dar su punto de vista escuchar y comprender los sentires de sus compañeros y de la docente; además un gran aporte para los objetivos establecidos en esta investigación.

5.4. Trabajo de campo

La realización de la parte práctica de este trabajo de investigación partió de la observación participante realizada, (desde el rol de coordinadora de convivencia en una de las sedes de la IE.JAGA); también intervenciones grupales realizadas, donde además de los estudiantes, se contó con la asistencia y en ocasiones participación de la docente, directora de grupo. Esta parte del trabajo se realizó con el ánimo de saber de las percepciones individuales y grupales de los estudiantes y de la docente. Dando lugar al diagnóstico que da pie a la problematización como tal, esta parte se efectuó a partir de las preguntas guías que se proponen desde estrategia investigativa I.A, que además dieron línea a la acción a realizar:

¿Qué está sucediendo ahora?

¿En qué sentido es problemático?

¿Qué podemos hacer al respecto?

La observación participante se da producto de las interacciones constantes con los estudiantes, docente y sus familias. Por ello las situaciones problemáticas, conflictos, formas de violencia y posibles razones que se muestra a continuación son las más repetitivos y por ello las más relevantes a esta investigación, por lo menos inicialmente.

1. Se presentan muchas dificultades por malos entendidos, producto de interpretaciones prejuiciosas. las cuales no se catalogan por los estudiantes como conflicto, con poco interés por aclarar las situaciones o información, los asuntos se dejan así, sin aclarar, sin resolver.
2. Los estudiantes son poco reflexivos ante las situaciones problema.
3. Las posturas heterónomas de algunos estudiantes no quedan restringidas a la relación con los adultos, se amplía a la relación con los compañeros de pares.
4. Se evidencia lo que se pudiera nombrar como “malas intenciones”, en algunas situaciones entre los estudiantes.
5. Los estudiantes pocas veces buscan cómo resolver los problemas, los cuales van alterando de forma negativa las relaciones interpersonales.
6. El diálogo y la concertación No son utilizados por los estudiantes como medio para resolver los conflictos.
7. Los juegos bruscos no solo en los descansos, en muchas ocasiones se convierten en detonante de situaciones de conflicto y violencias físicas y verbales.
8. La falta de escucha entre los estudiantes fomenta la presencia de conflictos, debido a los malos entendidos.
9. Muchas de las situaciones que se presentan entre los estudiantes pueden estar sujetadas a los ambientes o situaciones adversas de las familias.

10. Los hábitos inadecuados aprendidos en la familia dificultan en algunos estudiantes el desarrollo de habilidades y competencias para el ejercicio de la ciudadanía.
11. La falta de interés de las familias, además de la creciente pérdida de autoridad.
12. Muchos padres, madres de familia y/o representantes legales de los estudiantes no acuden a los llamados que se hace desde de la institución educativa, con miras a generar conciencia en pautas de crianza más pacificadoras, donde prevalezca el dialogo y la concertación
13. La docente percibe esta situación como la que causa una gran cantidad de los males que aquejan la convivencia escolar.
14. La docente realiza más labores de atención que de prevención
15. El discurso de la docente en muchas ocasiones orienta posturas entre los estudiantes
16. La docente refiere las causas de los conflictos y violencias, como externas a su intervención, ligados a circunstancias ajenas a su actividad docente.
17. Ante las quejas de los estudiantes, prevalece las recomendaciones de la docente “no le haga caso”, “resuélvanlo ustedes”, “ya están muy grandes para tanta quejadera ”
18. La no oportuna atención de situaciones problemáticas por parte de la docente, posibilita que muchas de estas se conviertan en conflictos e incluso hasta violencias.
19. El estilo de la docente, con bajo interés sobre las situaciones que se presentan entre los estudiantes.

Esta observación sirvió de base para dar inicio a las intervenciones y acciones como tales, constituyéndose en un derrotero, pues teniendo una idea general del problema y a partir de conversatorios con el grupo sujeto de estudio, se generaron ideas ampliando saberes sobre este, que bajo la metodología de la Investigación-Acción, se nombra como problematización; no es solo saber sobre cuál o cuáles son las dificultades que se están

presentado, es también un proceso de sensibilización y sobre todo de asumir responsabilidades.

Entonces, a partir de este primer encuentro se planearon diversas actividades tipo taller reflexivo. Partiendo de la pregunta: ¿Qué está sucediendo ahora? Entre las actividades se realizó un árbol de problemas, donde las raíces se esquematizan como los problemas, conflictos y violencias que afectan la convivencia y las relaciones en general entre los estudiantes del grupo. Para elaborar la parte del tallo se solicitó a los estudiantes que respondieron a la pregunta ¿En qué sentido estas situaciones eran problemáticas? En las ramas y hojas los estudiantes escribieron propuestas sobre ¿Qué pueden ellos, junto con la profesora, hacer al respecto para superar dichas situaciones?

El análisis de la información mediante la observación participante y las demás actividades realizadas, sirvió de fundamento para la categorización de las problemáticas. Así pues, se lograron distinguir cinco categorías de análisis: conflictos interpersonales, agresiones verbales, agresiones físicas, incumplimiento con las tareas y el irrespeto por las pertenencias. Esta información fue puesta en común con los estudiantes y la docente, dando lugar al análisis, siendo el insumo principal para la planificación de acciones a realizar como propuesta para los primeros ciclos de intervención.

En la siguiente tabla se muestran las categorías resultantes del análisis de la información, relacionado con las acciones de cuidado, pensadas junto con el grupo, para superar estas situaciones, además de las Competencias Ciudadanas que se fortalecerían por dicho trabajo:

5.5. Cuadro de categorías del análisis de la información

INFORMACIÓN RECOLECTADA	CATEGORÍAS	RELACIONES DE CUIDADO DEL OTRO	COMPETENCIAS CIUDADANAS
Malos entendidos, choque de intereses desacuerdos	Conflictos interpersonales	Comunicarse de forma empática, escuchar las necesidades de los otros	Comunicativas (diálogo constructivo) Cognitivas (generar alternativas de solución) Emocionales (reconocer las propias emociones) Integradoras (opciones creativas para resolver situaciones)
Insultos, gritos, chismes, discriminación sobrenombres peyorativos	Agresiones verbales	Valorar positivamente a los otros (recíproco) conocimiento mutuo	Comunicativas (diálogo en el que todos pueden expresar sus puntos de vista) Cognitivas (conocimientos con sentido) Emocionales (reconocer los propios sentimientos) Integradoras (opciones creativas para ampliar la perspectiva)
Golpes, zancadillas, arañazos, halar el pelo,	Agresiones físicas	Interés por el bienestar del otro, comunicación bilateral	Comunicativas (reconocimiento mutuo) Cognitivas (estimar las consecuencias) Emocionales (regular las emociones) Integradoras
Tareas incompletas en las actividades colaborativas	Incumplimiento con las tareas	Responsabilidad personal que hace posible ser sujetos políticos	Comunicativas (autorregulación) Cognitivas Emocionales Integradoras
Pequeños robos, tomar sin permiso objetos de los compañeros, no devolver lo que prestan.	Irrespeto por las pertenencias	Respeto por el otro, genuino interés por el bienestar del otro	Comunicativas Cognitivas Emocionales (autorregulación) Integradoras

Así, cada categoría se abordó en un ciclo de trabajo de acción participante; dejando como producto de las mismas acciones y de las reflexiones, propuestas realizadas para el abordaje del siguiente ciclo de trabajo; en cada actividad de trabajo propuesto se hizo énfasis en la perspectiva del cuidado de sí mismo y del otro, vislumbrando a su vez elaboraciones mentales y cognitivas, ahondando en la necesidad de desarrollo de Competencias Ciudadanas.

Para iniciar el trabajo, cada una de las categorías se introdujo mediante la realización de conversatorios que giraron alrededor de la pregunta sobre lo que sucede, se indagó sobre las percepciones de los participantes sobre sus causas. Logrando construirse una propuesta de diferentes acciones que apuntan a fortalecer las relaciones positivas. Por ejemplo, hablando de la categoría conflictos interpersonales: el grupo reflexionó sobre las causas de éstos, detectando la falta de escucha, el egoísmo, la posición caprichosa de algunos. En cada actividad se tocaron temas donde los estudiantes hablaron desde sus propias vivencias, desde sus historias de vida, refiriéndose desde sus perspectivas frente a lo que se presenta. A partir de estas reflexiones, se propusieron algunas acciones que se pueden ubicar como componentes de acciones de cuidado de sí mismo y de los otros, con miras a desarrollar Competencias Ciudadanas. De esta forma se procuró llevar todas las intervenciones, abordando las diferentes categorías halladas.

Entre las actividades propuestas se proyectaron varios videos propiciando la reflexión sobre la importancia de las relaciones interpersonales positivas, indagando, por medio de un cuestionario las percepciones personales en la posibilidad de ser cuidados por

otras personas diferentes a los padres o personas cercanas, familiares etc. Posibilitando siempre que las intervenciones fueran realizadas desde la percepción personal.

Otra de las actividades llevadas a cabo fue una actividad nombrada el “Círculo de los Afectos”, donde los niños por medio de dibujos expresaron sus percepciones sobre las personas más queridas por ellos, también sobre quien creen que los quiere más. Otra solicitud que se les realizó fue que dibujaran personas que ellos quisieran que los cuidaran. Posteriormente se realizó una plenaria propiciando que los niños hablaran de los dibujos que realizaron; exaltando la importancia de querer y sentirse querido, motivándolos a mejorar las relaciones entre compañeros.

En esta actividad los participantes hablaron de experiencias de vida, donde relataban experiencias de cuidar y ser cuidados, incluso por personas de las que ellos no esperarían que lo hicieran; llama la atención que en ninguno de los dibujos expuestos se expresa ser queridos o querer a alguno de los compañeros del grupo, aunque al preguntarles, muchos expresan el aprecio que sienten por algunos de sus compañeros. Se desarrollaron otras actividades orientadas a fortalecer y/o a aprender sobre relaciones de cuidado, tales como: A quien extrañas, qué en particular extrañas de esa o esas personas, dar cuenta de lo escuchado, el teléfono roto, descubriendo la esencia, película intensamente, Tus gustos personales, En qué eres bueno, Qué te gusta que te hagan, entre otras, (ver anexos).

Para el trabajo en cada categoría hallada se realizaron diversas acciones, focalizadas, manteniendo la intencionalidad del cambio frente a las problemáticas detectadas, al terminar cada ciclo de acciones se generaron reflexiones que dieron lugar a

ciclos que, siendo complementarios, no son concluyentes de la intervención, dejando abierta la posibilidad de realizar acciones que continúen fortaleciendo la convivencia escolar desde la perspectiva del cuidado del otro y de sí mismo.

Varias de las acciones realizadas fueron tipo taller reflexivo-colaborativo, se utiliza esta herramienta didáctica buscando generar en el grupo sujeto de investigación, relaciones cooperativas, ello es, desde la reflexión, este tipo de acción se elige por ser el recurso didáctico más acertado para las necesidades detectadas en este grupo en particular; pues se percibe apatía entre algunos de los estudiantes. El taller por sus características de diseño y aplicación, resulta ser una herramienta útil para los procesos de reflexión, donde se privilegia la práctica, en este caso colaborativa mostrando especial interés por el hacer; sin descuidar la formación teórica (Ander Egg, 1993, p. 65),

Siendo la formación teórica parte fundamental del proceso de cambio, pues se requiere como parte del proceso de sensibilización y aprendizaje. Para los estudiantes los talleres que se realizaron fueron muy motivantes, generando reflexiones y análisis entorno a las relaciones que existentes entre ellos, siendo críticos de su propio actuar, incluso de su sentir, pues para muchos el ser agresivo con las otras personas fue referido como algo “normal”. Se trata entonces de estrategias pedagógicas que integran lo académico con la formación para la convivencia, el cuidado y la ciudadanía.

El cine foro fue otra de las herramientas utilizadas, se elige por lo que aporta en el proceso de sensibilización, pues el ser espectador de experiencias expuestas posibilita la reflexión desde la proyección e identificación en los personajes y la trama que se suscita. El

pretexto para el análisis de las emociones fue la película “Intensamente”, se elige ésta por lo potente que es en sus contenidos, pues le da forma a algo abstracto como las emociones; pues aunque los estudiantes participantes están en el rango de edad entre 7 a 9 años, tienen la posibilidad de la abstracción y la comprensión de asuntos no palpables, aunque es claro que pensar y analizar las emociones siempre es complejo para los seres humanos, cualquiera que sea su edad.

La realización de este cine foro en particular, aportó mucho a la comprensión de no solo las propias emociones, sino también las de los demás. Se propició el espacio para la autorreflexión donde cada uno de los participantes hablo de diferentes situaciones personales, tratando de identificar la emoción que estuvo presente de forma más fuerte, la reflexión que se propicio sirvió para que los estudiantes imaginaran resultados diferentes a situaciones vividas, refirieron que de haber tenido otra emoción u otras emociones en esa situación, se hubiese obtenido mejor respuesta o solución, mostrando lo positivo de dicha emoción y los resultados obtenidos en las relaciones interpersonales en relación a lo generado de dichas emociones.(ver en anexos).

6. HALLAZGOS Y REFLEXIONES

Se presentan algunos hallazgos logrados, producto del trabajo realizado con el grupo sujeto de estudio, incluida la docente, que aunque no participó en todas las actividades, siempre estuvo presente.

6.1. La ampliación del círculo ético

Ser ciudadanos es tener la capacidad de crear proyectos comunes, un proyecto de sociedad en el que se tenga la capacidad de desear y trabajar por el bienestar colectivo. Para esto, es necesario formar ciudadanos con un círculo ético amplio, es decir, que en su campo de preocupación quepan todos, sujetos que se preocupen y se sientan responsables por los demás. En el trabajo realizado durante esta investigación, las estrategias permitieron que los participantes pudieran ampliar este círculo ético, así, los “extraños”, los “lejanos”, aparecieron en ese campo de preocupación e interés.

Al iniciar la investigación, al indagar por “aquellos” por los que los niños y niñas se preocupaban, ese lugar de preocupación estaba restringida a los más cercanos, a los más próximos, aquellos por los que es “connatural” querer, dado que son personas que están presentes desde los primeros años, la cercanía y los vínculos con estas personas hace que sea “natural” que ellas integren su círculo ético. Aunque esto es importante y necesario para formar ciudadanos éticamente cuidadosos de los otros, se hace indispensable poder ampliar ese círculo por aquellos con quienes no se tienen un vínculo filial, pues la convivencia escolar se construye con personas que no hacen parte de los vínculos familiares,

precisamente, el papel de la escuela, como agente socializador es crear un espacio y relaciones de socialización diferente al hogar, en donde haya encuentro con los desconocidos, con los extraños.

En cada una de las actividades realizadas se indagó y se propició el que los participantes hablaran desde sus propias historias de vida, no desde ejemplos ajenos; lo que benefició para conocer y saber de los otros y de sí mismos. Al plantear ejercicios en los que los participantes debían soñar mejores condiciones de vida, transformando aquello que obstaculizaba su bienestar, se permitió ampliar sus círculos éticos, capaces de preocuparse por otros, con los que compartieron sus historias de vida. Compartir historias de vida, permitió que los niños conocieran las condiciones de vida de sus compañeros, reconociéndolos también como vulnerables, e incluso, que compartían una misma vulnerabilidad.

Pues, al narrar hechos de sus vidas, los niños y niñas reconocían que otros de sus compañeros también vivían ciertas situaciones que afectan su bienestar: restricciones económicas que en muchos casos impiden satisfacer algunas necesidades, condiciones de violencia, entre otras. En este sentido, los niños pudieron develar que tienen historias de vida entrecruzadas; así, lo expresaban algunos de los participantes que, en un ejercicio realizado, después de haber compartido las historias de vida y al preguntarles con cuáles de esas historias de vida se sentían identificados, los niños afirmaban sentirse identificados con aquellos con los cuales, precisamente, vivían alguna situación de vida similar. De esta manera, para la construcción de la responsabilidad y el cuidado del otro, es importante descubrirse como parte de una misma humanidad. Develar que en todos está latente la

vulnerabilidad permite sentir empatía y compasión por esos otros, pues, compartimos sus dolores, lo otros ya no son tan extraños porque se conocen sus historias de vida y en ella los niños se vieron identificados.

Al reflexionar sobre qué permite crear esa empatía, compasión e identificación en los niños desde sus narrativas, se puede evidenciar que esto es posible gracias a la “imaginación narrativa”. La imaginación narrativa permite integrar las Competencias Ciudadanas pues, esta es la capacidad cognitiva de proyectar, la capacidad comunicativa de expresar lingüísticamente y conocer al otro a través del lenguaje, y la capacidad emocional de sentir con el otro. En cuanto a la primera capacidad -la cognitiva-, los niños se identificaban en algunas de las historias de vida de sus compañeros, porque hacían un ejercicio de proyección, el cual es un proceso mental en el que los niños fueron capaces de tomar perspectivas, comprender e interpretar esas historias, considerar los efectos que tienen esas situaciones sobre la vida de los otros. Así, hubo un reconocimiento entre nosotros, entre los niños, lo cual es algo fundante de la convivencia, cambiando las miradas y percepciones que tienen los niños de sus compañeros.

En cuanto a la segunda capacidad -la comunicativa- se evidencio que los niños no solo fueron capaces de narrar sus historias de vida, sino, además, capaces de entender la vida de los otros. De esta manera, se fortaleció la capacidad comunicativa de expresar, al promover que los niños pongan en palabras sus historias de vida, es decir, como dice Duck (2008), siendo “empalabradores” de ellos mismos y de sus realidades. Al ser la convivencia un encuentro con el otro, este encuentro se da a través de las palabras, por medio de la narración los niños “aparecían” ante los otros por medio de las palabras, su

existencia está dada por lo que es capaz de significar y por los sentidos que crea sobre sus experiencias de vida.

Sí los niños tuvieran la oportunidad de conocer la historia de vida de sus compañeros, su interioridad, el mundo de sus emociones, muchos de los conflictos y las violencias desaparecerían. Así, lo manifestaba uno de los niños (Kevin), quien dijo que si él supiera que le estaba sucediendo a su compañera un día que él se burló de ella, no lo hubiera hecho: “yo un día me burlé de mi compañera, le dije chillona, pero yo no sabía el problema que tenía en su casa”. En este mismo sentido, otro de los niños (Manuel Alejandro), narra que un día se burló de su compañero porque tenía las medias rotas: “yo me burlaba mucho de él porque un día se quitó los zapatos y tenía una media rota, y le puse sobrenombres, si supiera que no tiene plata para comprar medias nuevas, uno hasta le ayuda, le pide a la profesora que le dé unas medias”.

Así quedó demostrado en los dibujos realizados, quienes aparecían en este campo de preocupación (mamá, papá, hermanos, abuelos, incluso las mascotas), aunque inicialmente no nombraron en sus afectos a compañeros, las actividades realizadas fueron favoreciendo que los niños y niñas nombraran compañeros de clase y la profesora. También se indagó por el sentir que podían contar o no con otras personas, por las percepciones de sentirse cuidados por diferentes personas a familiares. Las respuestas plasmadas por los estudiantes en sus dibujos hablan del cuidado recibido solo por familiares, con pocas excepciones, donde son nombrados compañeros de clase, como mejores amigos.

Los estudiantes que hablan de sentirse cuidados por otros, son también quienes originalmente tenían relaciones de cuidado hacia otros compañeros, siendo en diversas oportunidades mediadores en conflictos que se suscitaron en el transcurso de las intervenciones.

Para construir sentidos de cuidado, fue importante el ejercicio en los que los niños reconocían el amor y la amistad de sus compañeros. Así, por ejemplo, en una actividad donde se intercambiaron dibujos, en las que los niños participantes debían dibujar una situación en la que se sintieran cuidados por sus compañeros, aparecieron varias expresiones de afecto en las que los niños reconocían y agradecían el afecto de sus compañeros: “yo le quiero regalar este dibujo especial a mi compañero porque él me cuida y comparte mucho conmigo, a veces cuando él tiene mecate me da y me invita a la tienda (...) la otra vez yo tenía hambre y nos comimos juntos sus papitas”. Estas situaciones cotidianas de la vida escolar de los niños, representan que los lazos entre ellos se construyen a partir de valores como la solidaridad; el compartir es una acción concreta en la que los niños representan el cuidado por parte de sus pares.

Sus relaciones, su ética del cuidado, se ven materializadas en acciones como estas en las que los revelan que son sujetos necesitados y que, afortunadamente, hay otros sujetos que responden a esas demandas de cuidado, que son valorados. De esta manera, los niños saben que hacen parte del círculo ético de otras personas. Para la formación ciudadana, esto es esencial, pues la vida en el espacio público parte de los vínculos que se establecen en los miembros de un grupo.

En algunas situaciones, cuando se indagó por la percepción que tenían los niños sobre el cuidado y protección por parte de sus familias, aparecían algunas voces que dejan entrever que los niños no se sienten querido por sus familias “mi mamá me deja jugar mucho en la calle porque ella no se preocupa por mí”. Voces como estas, en las que los niños manifiestan no tener la preocupación de su madre, contrastan con voces como la siguiente: “Un día me enfermé, me dio un dolor muy fuerte de barriga, y mi mejor amiguita se preocupó por mí y fue a llamar a la profesora”. En esta expresión se puede develar los lazos de amistad entre estas dos niñas, y especialmente, que la niña que narra lo sucedido, consciente o inconscientemente, reconoce que hay alguien que se preocupa por ella -en este caso, su mejor amiga.

Esto es importante para crear sentidos de afecto, en las que los niños sientan que son queridos, que hay alguien que siente afecto por ellos, que hay alguien que se preocupa por ellos; a la larga, esto servirá para crear su dignidad humanos, sentirse valorados contribuye a edificar su dignificación en cuanto a sujetos. Esto, redundará en su formación ciudadana, pues, un sujeto que se siente digno será capaz de hacer valer sus Derechos y hará respetar su vida, y comprenderá que los demás están en la misma situación, por lo que -posiblemente- velará y promoverá la lucha por la defensa de los Derechos Humanos, los cuales son el pilar de la ciudadanía.

En contraposición a las situaciones en las que los niños no se sienten cuidados y protegidos por sus familias, se pudo observar, en algunos casos, que los niños re-producen situaciones de cuidado. Ello se evidenció al indagar por las prácticas de cuidado que hay entre los niños, dos niñas contaron que, en el recreo, ellas juegan a “ser mamás”: “nosotras

jugamos que ella es la mamá y yo soy la hija, yo la cuido, le doy comida, le doy cariño (...); al cuestionar porque tenía estas actitudes y comportamientos en el juego, la niña responde “porque mi mamá es así conmigo”. Con esto se evidencia que las prácticas de cuidado son re-producidas, en este caso, mediante la fantasía y la lúdica del juego. Así, el juego es un “laboratorio” en donde es posible experimentar el cuidado que han recibido del agente educador materno y reproducirlo con sus compañeros; por lo tanto, así como el juego en muchas ocasiones perpetúa, por ejemplo, roles de género, también puede contribuir a formar agentes y roles de cuidado, de interacciones basadas en el respeto.

Aunque esta investigación no se centró en los tiempos del recreo, evaluar la calidad de la educación, específicamente, en el tema de la convivencia escolar, deberá analizar los discursos, los roles y las interacciones que se dan en los juegos. Especialmente, cuando se pudo observar que es a través del juego que se ha naturalizado la violencia y el encuentro físico brusco que puede dañar al otro.

En uno de los ejercicios del trabajo de campo, se preguntó a los niños quiénes necesitaban cuidado y se le invitó a que imaginaran una manera de satisfacer esa necesidad de cuidado de aquellos. Entre las respuestas más comunes, aparecieron “los venezolanos que viven en nuestro país”, “las personas que viven en la calle”, “los niños pobres”. Un rasgo común de estas respuestas es que los niños pensaron en aquellos que tienen un grado de vulnerabilidad alto, que son más vulnerables que ellos y que tienen unas condiciones de vida precarizadas. Como dice Camps (1996, p. 36) “la «mejor forma de vivir» –en el sentido ético de la expresión– es aquella que se preocupa por los que viven peor” (Camps 1996, p. 36).

Con este ejemplo, se muestra que los niños tienen la capacidad de preocuparse por aquellos, que incluso, son un alguien no específico pero que reconocen como vulnerable y con necesidad de cuidado; de este modo hay la construcción de un círculo bastante amplio pues los niños están alimentando la capacidad de sentir compasión por aquellos lejanos, desconocidos, “sin rostro”, con los que no han tenido un encuentro, pero en quienes ven seres humanos dignos de cuidado.

Aunque la participación de la docente en algunas de las actividades fue más como observadora, ella brindó información, por el conocimiento que tiene del grupo, sobre algunas actividades que fueron muy propicias y adecuadas en cuanto estrategias que permitieron la participación de los estudiantes de forma amplia, contribuyendo al alcance de los propósitos planteados, dando cuenta, además de movilizaciones a nivel emocional, visualizándose ella misma como agente de cambio, como generadora de espacios de cuidado desde la lúdica, como en algunos momentos se logró visualizar, y que ella desde sus reflexiones ve como una gran posibilidad; como cuidadora que enseña a cuidar, comprendiendo la importancia de su atención pronta y oportuna ante las situaciones que se presentan. El conocimiento de los sentires de los estudiantes a partir de conocer las historias de vida, posibilitó cambios desde sus mismas percepciones, lo mismo que sus subjetividades, en relación a lo que hace ser a cada niño o niña, mostrándose todos estos cambios en las acciones que puede gestar desde el rol del docente.

6.2. Reconocimiento como sujetos cuidadores:

Al indagar por los problemas de convivencia y las prácticas violentas que ejercen o de las que son víctimas los niños y niñas sujetos de investigación, se pudo evidenciar que en sus discursos hay una naturalización y aceptación de la violencia, especialmente de aquella que proviene de sus familias. Expresiones como “mi mamá me pega porque me porto mal” permiten interpretar que algunos niños se consideran merecedores de maltrato como castigo por su mal comportamiento. Estas representaciones obstaculizan la convivencia y práctica del cuidado, pues, por tradición, los niños han aprendido que el maltrato, especialmente el físico, es la manera de resolver los problemas o de hacer “justicia”. Por eso, si se quiere mejorar la convivencia y apostar por la construcción de paz es necesario transformar estos imaginarios y representaciones sociales.

Frente a esta situación, el trabajo realizado permitió gestar en su imaginación otras formas de ser con respecto a esas situaciones. De tal modo, que en una de los ejercicios realizados se les pidió a los niños que pensarán en una situación violenta y que le dieran una solución “positiva” a través de la imaginación expresada en un dibujo. A través del dibujo los niños pudieron transformar, de manera imaginaria, esas situaciones; esto, permitió que los niños pensarán en otras soluciones, plantearán otras alternativas a sus realidades violentas y las transformaran en situaciones de cuidado, hacia o desde los agentes involucrados en dichas situaciones.

En los dibujos hechos por los niños y niñas, se evidencia que estos tuvieron la capacidad de imaginar otras realidades, algunos más verosímil o plausibles, otros más

cargados de fantasía. Lo más interesante de este ejercicio fue que los niños y niñas se concibieran a sí mismo como agentes cuidadores y no solo como violentos o violentados. En este sentido, lo primero que emergía, eran narraciones de ellos como sujetos u objetos de violencia, al pedirles que transformaran esa situación en una práctica de cuidado los niños usaron sus memorias para reflexionar sobre el cuidado. De estas memorias surgieron recuerdos en los que ellos han tenido prácticas o actitudes de cuidado hacia otros. Este ejercicio permitió trabajar las Competencias Ciudadanas, pues, reflexionar sobre sí es una actividad metacognitiva.

Por la metodología empleada, en la que se promovía que los niños y niñas en cada actividad en la que participaran, narraran sus vidas para reflexionar sobre las prácticas de violencia o las prácticas de cuidado, se pudo evidenciar y abordar aquellos aspectos que no permiten que entre ellos haya confianza, lo cual es un aspecto fundamental para construir lazos de convivencia y el reconocimiento entre ellos. Al iniciar el ejercicio investigativo los niños y niñas no se expresaban, no verbalizaban sus expresiones, en los casos en los que se debía hacer dibujos estos los realizaban, pero no los mostraban ante sus compañeros, los guardaban para sí mismos. Fueron varias sesiones en las que hubo poca participación de ellos por este motivo, pero más adelante se fueron abriendo un poco a estos ejercicios.

El acercamiento que se tuvo y las dinámicas que se fueron tejiendo con ellos, permitió descubrir por parte de la investigadora, que los niños y niñas sentían miedo a las burlas de sus compañeros, sentían vergüenza de lo que pudieran sentir y pensar sus compañeros con respecto a sus percepciones e historias de vida. Esta situación es lo que, Martha Nussbaum llama el “ocultamiento de lo humano”. Sentir miedo al rechazo y

vergüenza coarta la expresión de la alteridad, impide la pluralidad, obstaculiza el reconocimiento de los otros; teniendo efectos en la convivencia y en las maneras de ver al otro, pues se le ve como un extraño, incluso como una amenaza.

Estas emociones políticas, de acuerdo a la teoría de Nussbaum, impiden el desarrollo humano de las personas, pues impiden ser tal como se es o se quiere ser. Y esto se evidenció en muchos de los niños quienes temían a recibir burlas de sus compañeros al narrar sus historias de vida en las que había relatos de situaciones difíciles. No es posible construir convivencia y lazos sociales cuando se oculta lo humano de los otros, cuando por vergüenza o miedo no se expresa la propia subjetividad y no se narran las propias historias de vida, cuando se inhibe la interioridad negándose y negándole a los otros la oportunidad del conocimiento mutuo.

Con esta situación, en esta investigación, se ha podido estudiar que los problemas de convivencia tienen sus raíces en que se desconoce a los otros. Si se quiere mejorar la convivencia, es necesario conocer a los otros, desocultar su humanidad, desnudar sus historias de vida, revelar su interioridad. Frente a esto, esta investigación fue importante porque permitió que, a través de las narrativas, los niños y niñas “aparecieran” frente a los otros, se hicieran “público” (un espacio que es común entre nos-otros). Esto queda demostrado pues con el transcurrir de la investigación los niños y niñas fueron capaces de expresar y narrar sus historias de vida frente a los demás compañeros, lo que indica que se pudo tejer confianza entre ellos para poder expresarse.

El mejoramiento de la convivencia y por ende de la calidad educativa, es posible cuando se conoce al otro, cuando se conoce lo sensible o lo vulnerable que puede ser el otro. Por ejemplo, en una de los talleres, un niño narró lo herido y burlado que se siente cuando sus compañeros le dicen apodos. Un primer aporte de esta situación a los objetivos de esta investigación, fue posibilitarle al niño afectado tener la capacidad de expresarse, de comunicar el malestar que le genera esta situación, lo que da cuenta, primero, de que el niño tuvo las competencias comunicativas para expresar la situación, y, las competencias emocionales para tener el valor de hacerlo, superando el miedo y la vergüenza que podía sentir. Esto también da muestra que la competencia emocional se creó a nivel colectivo, pues se creó un ambiente para que los niños y niñas pudieran expresarse sin tener miedo o siendo capaces de superar tal miedo, por lo tanto se creó un ambiente para favorecer la comunicación entre los participantes.

Segundo, aunque el niño que decía apodos a su compañero no se disculpó verbalmente y no hubo un acto de reconciliación o de promesa de no repetición, se pudo observar –en el lenguaje corporal– que se sintió apenado por lo que hacía, ante lo cual expresó “yo no sabía que él se sentía así”. Si los niños se conocieran mejor, seguramente, la convivencia sería diferente. Tal vez su desarrollo moral y cognitivo no es suficiente para poder proyectar los efectos que tiene sobre el otro, por ejemplo, llamarlo por apodos. Por eso, es necesario narrar estas situaciones, para que ambas partes puedan, por un lado, expresar sus emociones y pensamiento, y, para que por otra parte, pueda conocer, a través de las palabras, lo que siente el otro, pues por falta de empatía, desinterés o por el desarrollo cognitivo o moral, a los niños les queda difícil poder imaginar, ampliamente, lo

que siente el otro y la manera cómo es afectado por actuaciones como los insultos, los malos tratos u otro tipo de violencia.

En esta situación, el niño que agredía con apodos a su compañero, pudo reconocerse como individuo que violenta y dimensionar los efectos que tienen sus acciones sobre los otros; tal vez, por lo naturalizado que están estas acciones en los compartimientos de los sujetos participantes, no era posible dimensionar esta afectación o imaginar los daños que hace sobre los otros. Por lo tanto, conocer esta afectación, desde las palabras del afectado, contribuye a que se empiece a formar una conciencia y hacerse responsable de las actuaciones, lo cual, es básico para formar ciudadanos cuidadores de los otros. Además, se esperaría que cuando se vaya a repetir acciones violentas como las cometidas anteriormente, el niño sea capaz de reflexionar –haciendo uso del recuerdo de esta memoria– de los efectos que tienen sus acciones.

6.3. Cuidado simbólico, lo estético, lo espacial, lo gestual

Ser ciudadano es estar en un espacio físico y simbólico, es ser un sujeto situado en un contexto, en interrelaciones con otros sujetos, objetos, con el ambiente, con la historia, con la cultura, y con los símbolos y los signos. Por eso, para promover el cuidado es necesario crear espacios y ambientes cargados de símbolos que cuiden y hagan sentir cuidados a los sujetos que los habitan. En el trabajo realizado al indagar a los niños participantes por aquello que los hace sentir bien en sus espacios escolares aparecieron voces como las siguientes: “a mí me hace sentir bien cuando mi salón está decorado”; “a mí me gustan los muñecos de la pared porque el salón es alegre y divertido”. Con esto se

evidencia que el cuidado del otro no solo se manifiesta en lo físico y la corporeidad sino también en lo simbólico, más precisamente, en lo estético. De esta manera, se observa que crear bienestar también depende de asuntos “banales” pero que dan cuenta y pueden representar que son elementos de pensar espacios para acoger a los niños.

Crear ambientes con cargas estéticas puede promover que los niños se sientan bien en un espacio pues perciben que ese espacio está cargado de lenguajes infantiles, y además que es un espacio pensado para ellos “a mí me gusta el salón porque tiene dibujos de muñecos y los muñecos son para los niños”. Esto es lo que deja entrever la expresión de una niña.

La espacialidad del aula hace que se mantenga la individualidad entre los niños y niñas, las mismas metodologías no permite que haya interacción entre ellos, alineados en filas, guardando distancia, dándose la espalda unos con otros, casi que evitando acercamientos físicos que hacen parte de las interacciones sociales, haciendo que el espacio del aula de clase quede vedado al debate cara a cara, nutrido desde la interpretación que se dé de los gestos mutuos, son interpelaciones a lo dicho por la docente, no hay espacio para el debate nutrido entre los mismos estudiantes. Los relatos de los niños y niñas participantes denotan diversas situaciones que se relacionan con el espacio físico y relacional, propiciadores de relaciones positivas.

7. CONCLUSIONES

Reconociendo las limitaciones de esta investigación, pues transformar los comportamientos, valores y actitudes que aporten al mejoramiento de la calidad de la convivencia, requiere de trabajos longitudinales, apoyados desde todas las áreas y los diferentes actores educativos, desde el trabajo realizado, es posible crear un marco de comprensión sobre algunos aspectos necesarios e importantes para formar ciudadanos competentes y cuidadores de sí mismos y de los Otros.

Ante la pregunta, cómo o qué del trabajo realizado aporta al mejoramiento de la calidad de la convivencia desde la formación ciudadana y el cuidado del Otro, vale resaltar que dicho mejoramiento se gestará desde el “desocultamiento de lo humano”. Con esta categoría esta investigación evidenció que, si bien no se puede “comprobar” un mejoramiento en la calidad de la convivencia, si se transformaron actitudes, perspectivas, imaginarios que, de mantenerse en el tiempo, transformarían las relaciones de convivencia entre los niños participantes.

Lo evidenciado en el trabajo realizado, como las situaciones de miedo, la vergüenza a ser burlados y que se fue transformando en la capacidad de narrar y narrarse, desde la confianza de que el otro escucha y no se burla, reconocer la afectación que tienen ciertos actos violentos sobre las “víctimas”, transformar las maneras de ver al otro, dan cuenta que hubo un proceso de “desocultamiento de lo humano”, es decir, de reconocer [se] al otro como un ser vulnerable, un sujeto de afectación, un ser de experiencia que se construye en las relaciones con la historia, con el contexto, con las instituciones, con los Otros.

Hechos concretos en los que se refleja este “desocultamiento de lo humano” es cuando los niños al escuchar las historias de vida de los otros, se veían movidos desde sus sentimientos por lo que vivía el otro. Por ejemplo, cuando uno de los niños expresaba que había que otro de los niños se sentía de determinada manera por las burlas recibidas, pero ya lo sabe pues le fue narrada. Esto puede contribuir al mejoramiento de la convivencia escolar y a la formación ciudadana, pues en el trabajo realizado se evidenció que las acciones conflictivas violentas de los niños, muchas veces se originan por las respuestas reactivas e irreflexivas de ellos ante las agresiones de los demás; por lo que, narrarlas, expresarlas por medio del lenguaje, permiten que estas tomen significados y sentidos y se puedan interpretar -no es suficiente con que ocurran- formando una conciencia sobre las vivencias.

Narrar las historias de vida, contar nuestras experiencias, jalona procesos de reflexión sobre las afectaciones que tenemos sobre los demás y ellos sobre nosotros. Desde esta perspectiva, es posible que los niños vayan creando “públicos” de su existencia, es decir, ir tomando conciencia de las implicaciones éticas y políticas que tiene compartir un espacio con otros,

Según Gergen (1996), “los modos de habla sobre uno mismo y sobre los demás tienen consecuencias sociales en la construcción de sí mismo y en la construcción de las demás personas. En este sentido, los términos que las personas deciden emplear en las conversaciones sobre la personalidad, sobre sí mismo o sobre los demás, limitan las actuaciones propias y las de otros”. (Ospina y Alvarado, 2014, p. 12)

También es necesario ver que la convivencia es un encuentro de poderes, por lo que es necesario que los niños vean que ejercer formas de violencia, no es la manera correcta de hacerse merecedores de respeto de los otros. Por eso, mediar los efectos de esas violencias a través del relato del otro, quien cuenta lo mal que se puede sentir por la agresión recibida, promueve que los niños vayan fortaleciendo el juicio crítico y la conciencia, pues sin duda, después de conocer la historia de vida del otro, ya no se le mirará igual, por lo menos, los niños ya sabrán lo que experimenta el otro cuando es violentado. Es decir, quienes violentan tendrán una conciencia narrativa sobre cómo sus actuaciones afectan el bienestar del otro, ya que escuchar la experiencia ajena va transformando el sistema moral de los niños, ello se evidencia cuando los niños expresaban sentimientos morales de culpa como “me siento mal por lo que le hice, pero yo estaba jugando”. Ante esto, que el agredido narre lo que vivió en esa situación, le ayuda al otro entender que, aunque su agresión la consideraba un juego, esta causa daños en el otro; así, la historia contada revela las dimensiones de los actos. Con esto, hay un proceso de descentramiento, los horizontes morales se amplían,

“Es importante, además, que desarrollemos la sensibilidad y el conocimiento para respetar y exaltar todo aquello que enaltece la dignidad humana, lo que promueve el bienestar colectivo; y también para ser profundamente críticos y actuar frente a lo que atente contra la vida o la dignidad de cualquier ser humano, frente a lo que excluye, silencia y perpetúa la injusticia social y el abuso, en especial con los grupos étnicos y otras poblaciones vulnerables”. (Alvarado y Miles, 2012, p. 71)

Como afirma Meirieu (2008), “la democracia puede asomarse si se tiene en cuenta a los individuos tal como son, en el reconocimiento de unos a otros como sujetos”. Y esto se

logra, tal como se evidencia en el trabajo realizado, cuando se conoce la vida de los otros. En este sentido intercambiar las experiencias a través de relatos.

El mejoramiento de la convivencia se cimienta en la capacidad de “acceso ético” a la realidad del otro, como lo nombra Mélich (1994), pues toda acción educativa es una relación de alteridad. Este “acceso ético” es cambiar las maneras de ver al otro; por ejemplo, en muchos casos los niños narraron que varias de sus peleas se deban por la manera como el otro me miraba “ah...es que el me miró rayado, entonces yo lo empuje”. Ese mirar “rayado” que significa tener una mirada agresiva, era el detonante para los conflictos de los niños; en esa situación, el otro niño narra que no lo estaba mirando “rayado”, simplemente estaba triste. Conocer las verdaderas perspectivas del otro, transformó las maneras de ver los hechos, así, como afirma Mélich (1994, p. 15) “La mirada suele ser depredadora. Sin embargo, existen momentos en los que irrumpen respeto y afecto. El extraño sufre una metamorfosis y se convierte en cómplice.”

La puesta en ejercicio de las Competencias Ciudadanas al tener la capacidad de comunicar lo que cada uno sentía y experimentaba, permitió que se conociera la interioridad el otro, reconstruyendo a ese otro, es decir, cambiando los imaginarios, las percepciones y los sentimientos que se tenía sobre él:

“La ciudadanía se constituye dinámicamente de acuerdo con las interrelaciones que los sujetos construyen entre sí. No es un mundo privado, sino comunitario. La coexistencia, la intersubjetividad. En el mundo de la vida el yo está volcado sobre el otro; este depende de mí y yo de él. La comunicación y la interacción son constitutivas de su realidad”. (Mélich, 1994, p. 72).

Además, intercambiar las experiencias aporta al mejoramiento de la convivencia pues se mejora los procesos de entendimiento, pues se descubre que se puede comprender al otro así como el otro puede comprenderme.

De esta manera y a través de la Investigación-Acción, se concluye además que las experiencias dejan más aprendizajes que las teorías, por muy interesantes que sean, siempre partir de la realidad, es más efectivo a la hora de transmitir un mensaje o de hacer caer en la cuenta del alcance de las propias actuaciones, como en el caso de estos niños, que escuchando las narrativas de los otros y las propias, pudieron captar mejor el mensaje.

Una intervención en procura de lograr cambios más evidenciables, tiene que ser de largo aliento y constante, pues como se mostró en esta parte de las conclusiones, los cambios logrados en el grupo se visualizan como grandes posibilidades, dado que estudiantes al hacer procesos de sensibilización podrán ser cada vez más consientes, de sí mismo y de los otros, generándose a su vez dinámicas interpersonales más dinámicas para la convivencia.

Si bien no se puede “comprobar” un mejoramiento en la calidad de la convivencia, si se transformaron actitudes, perspectivas, imaginarios que, de mantenerse en el tiempo, transformarían las relaciones de convivencia entre los niños participantes.

Se debe continuar con la implementación de esta propuesta a nivel institucional, enriqueciéndola desde la reflexión constante, que permita madurar las ideas y hacer

proyecciones basadas en realidades tangibles, que convenzan de la necesidad de avanzar como comunidad y como país, trabajando constantemente, de la mano de los estudiantes y sus familias, todo ello para el mejoramiento de su calidad de vida.

Además, las propuestas de los autores que sirvieron como referentes teóricos a este trabajo de investigación, dejan una sensación esperanzadora de lo posible, en lo referido a las relaciones humanas, de lo valioso que resulta ser la labor docente en la sociedad, y sin lugar a dudas, la intencionalidad en cada una de las acciones que se desarrollen en las aulas de clase pueden privilegiar la construcción de una sociedad más justa, más equilibrada.

Los resultados del trabajo realizado hasta ahora, muestran un camino por recorrer, donde vale la pena continuar investigando, trazando programas para intervenir de forma permanente situaciones tan complejas como la convivencia en las Instituciones Educativas, incluso es la posibilidad de continuar en esta misma línea de trabajo investigativo a nivel doctoral.

ANEXOS

1. Formato taller diagnóstico

Objetivo: Reconocimiento y sensibilización por parte del grupo participante acerca de problemáticas relacionadas con la convivencia, desde una postura de responsabilización.

Descripción del trabajo

Introducción en la actividad, motivando al grupo para que participen activamente del trabajo.

Agenda:

Visualización del video animado “El mito de la caja de pandora”

Conversatorio sobre los temas tratados en el video, aclarando dudas sobre sus contenidos. El tema central del video “los males que aquejan al mundo y la esperanza como recurso de los seres humanos para hacer frente a la adversidad”.

Sensibilización sobre como esos males también pueden estar afectando la convivencia escolar.

Con la estrategia “colcha de retazos” se hace solicitud al grupo para que escriban sobre los males, que desde su perspectiva, están dañando la convivencia escolar.

Conversatorio sobre lo que escribieron, tratando de hacer énfasis que en la medida de la afectaciones a la convivencia se debe pensar en la responsabilidad de todos en lo que sucede.

Continuando con la estrategia inicial, se hace solicitud a los estudiantes que escriban sobre las acciones que cada uno puede realizar para posibilitar el cambio y mejoramiento frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar.

Plenaria: conversatorio en relación a las acciones positivas que en ocasiones realizan, haciendo mayor conciencia de estas.

Cierre: reflexión sobre el valor de la esperanza, como el ingrediente indispensable para trabajar en el cambio personal y grupal.

2. Formato taller intervención “Árbol de problemas”

Objetivo: Motivar al grupo participante sobre la importancia de trabajar a conciencia para el mejoramiento institucional.

Introducción en la actividad, motivando al grupo para que participen activamente del trabajo.

Agenda:

Partiendo de preguntas

¿Qué está sucediendo ahora?

¿En qué sentido es problemático?

¿Qué podemos hacer al respecto?

A partir de esta pregunta, en pequeños subgrupos, los estudiantes realizan un dibujo de un árbol con raíz, tronco, hojas esquematizando en cada una de sus partes cuestiones referidas a la convivencia, por ejemplo en las raíces los problemas, conflictos y violencias que afectan la convivencia de los estudiantes del grupo. Para elaborar la parte del tallo se solicitó a los estudiantes que respondieron a la pregunta ¿En qué sentido estas situaciones eran problemáticas? En las ramas y hojas los estudiantes escribieron propuestas sobre ¿Qué pueden ellos, junto con la profesora, hacer al respecto para superar dichas situaciones?.

Plenaria: se reflexionó sobre las acciones que realizan los estudiantes cada día, y que afectan a los demás compañeros, haciéndose evidente que en muchas ocasiones no son conscientes de estas acciones negativas.

Cierre: motivando y promoviendo al grupo sobre la importancia del cuidado de los otros

3. Formato de planeación de Cine foro

Película: Intensamente.

Objetivo: Análisis de las emociones propias, comprensión de las emociones de las demás personas.

Participantes: estudiantes de tercer grado de básica primaria.

Contenidos temáticos de la película: el valor de cada una de las emociones humanas.

Reflexión introductoria sobre la película: en la película se abordan las contradicciones emocionales que se deben enfrentar diariamente, la necesidad de expresar las emociones, además de la importancia de cada una de estas.

Conversatorio en relación a los temas que se tratan en el filme.

Cuestionario para ser respondido en parejas:

- ¿Cuáles emociones sintieron durante la película?
- ¿Con cuál de los personajes se identifican?
- ¿Cuáles emociones sienten más a menudo?
- ¿Cuáles son las emociones que más les gusta sentir?
- Reflexionen y describan brevemente una situación de disgusto vivida por cada uno.
- Deben pensar y escribir las emociones que sintieron durante esa situación de disgusto.
- ¿Cuáles fueron las emociones más fuertes?.
- Imagina y describe otras formas posibles para haber resuelto esas situaciones.

Plenaria

Cierre: haciendo énfasis en la importancia de sentir e identificar las propias emociones, comprender e identificar las emociones de las otras personas, aprender a expresar las emociones.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, S.V. (2009). La formación de la subjetividad y la identidad ético-política en la primera infancia. *Memorias Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: Sociedad Civil – Estado*. Manizales, Colombia: CINDE.
- Alvarado, S.V. (2010). Niños, niñas y jóvenes constructores y constructoras de paz. En J.E. Martínez & F.O. Neira S. *Miradas sobre la reconciliación: reflexiones y experiencias*. Bogotá: Ediciones Unidsalle.
- Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2011). *Programa de investigación Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el eje cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana*. Colciencias. Inédito.
- Alvarado, S., & Mieles, D. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, 40, 53-75.
- Ander- Egg, E. (1993). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Builes, Luis., Puerta, Isabel., y Sepúlveda, Martha. (2015). *Convivir Pazíficamente Oportunidades que ofrece la ley 1620*. Medellín: L. Vieco S.A.S.
- Caballero Prieto, P. (1996). Los procesos de gestión educativa en el marco de la descentralización. *Revista Colombiana De Educación*, (33).
<https://doi.org/10.17227/01203916.5398>
- Chaux, E., Daza, Berta., y Vega, Laura. (2004). *Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa*. Recuperado de:
http://colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168209_archivo.pdf

- Chaux, Enrique., Lleras, Juanita., y Velásquez, Ana. (2004). *Competencia Ciudadanas: de los Estándares al Aula una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Delors, Jacques. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, 91-103.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Galtung J. (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y Cultura contemporáneas*. Madrid: Tecnos.
- García, B. E.; González, S. P.; Quiroz, A. y Velásquez, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó: Medellín, Colombia.
- Gómez, G. (2010). Investigación-acción: una metodología del docente para el docente. *Relingüística aplicada*, (7), pp. 1-13
- Guzmán, Rosana., Llanos, Brenda., y Montino Loreto. (2013). *Proyecto de intervención sobre convivencia escolar* (Titulo de: Profesor de Educación Básica). Universidad Académica de Humanismo Cristiano. Santiago, D.C. Chile.
- Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, Vol 1 (2), 1-9.
- .Herrera, K., Rico, R., & Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18
- Heidegger, Martin. *El ser y el tiempo*/Martin Heidegger; trad. de José Gaos-2ª ed. - Buenos Aires: FCE, 2009.
- Gaviria, S. y Roldán, O. (2016). La responsividad ética: una apuesta en la construcción de humanidad. Informe técnico *El otro, en situación de precariedad, en la*

- configuración subjetiva del joven estrato alto* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales y Cinde Medellín.
- Jares, Xesús. (2002). Aprender a convivir. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 79-92.
- Küng, H (1990). *Proyecto de una ética mundial*. Valladolid: Trotta.
- Latorre Beltrán, A. (2004). La investigación acción. En: Bisquerra Alzina, R (Coord.). *Manuales de metodología de investigación educativa*. Madrid, Editorial La muralla, S.A. 370-394.
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros*. Valencia: Pre-Textos.
- López, V., Bilbao, M., y Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- Maturana; H. (2002). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen Editorial
- Masool, Dorio Sabarriego. (2001). “La investigación acción” En: Bisquerra Alzina, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, Editorial La Muralla, S.A. 278-320.
- Martínez, J. (2014). *El manual de convivencia y la prevención del bullying*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Martínez, Matías. (2014). *Determinantes de la victimización escolar análisis de TIMSS 2010/2011*. (Título de Magister en políticas públicas).Universidad de Chile Facultad de Economía y Negocios Escuela de Postgrados. Santiago de Chile. Chile.
- Max-Neff, M.; Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Biblioteca CF+S: Santiago de Chile.

- McKernan, J. (2001) *La Investigación Acción*. 2da. Edición Ediciones Morata. Madrid – España.
- Mélich, J. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Mieles, M.D. y Alvarado, S.V. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, 40, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 53-75.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2013). *Guía No. 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2013). Decreto 1965. Ministerio de Educación Nacional. LEY 1620 (2013). Bogotá, D.C.
- Nussbaum, M. (2005). Capítulo 3: La imaginación narrativa. En M. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (pp.117-143). Barcelona, España: Paidós
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Ediciones Paidós
- Ospina, M.C.; Loaiza, J. y Alvarado, S.V. (2016). Potenciales de paz. *Revista internacional Magisterio. Educación y pedagogía*, 81, 26-29.
- Pimienta, A. (2008). Formación ciudadana en Colombia. Hacia una necesaria re-politización. *Uni-pluri/versidad*, Vol. 8, (1), 1-10
- Puerta, I. (2010). Justicia escolar. En C. Ríos (Ed). *Memorias Seminario Educación y Cultura Política* (pp113-126). Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Ramírez, Natalia. (2014). "Narrativas de vida y memorias": Conflicto escolar en el Colegio Santa Librada. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 201-210.

Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Recuperado de:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000780.pdf>.

Rodríguez, María Clara., Vaca, Patricia. (2010). Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria Aletheia. *Universidad do Brasil Canoas*, 33, 179-189.

Ruiz, A. y Chauz, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE.

UNESCO-SANTIGO. (13-14 noviembre 1997). *La gestión: en busca del sujeto*.

Recuperado de:

http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/Reformas%20a%20la%20gestion%20en%20los%20sistemas%20educativos%20UNESCO.pdf.

Zuleta Estanislao. (1980). *Elogio a la dificultad*. Recuperado de:

https://www.planetadelibros.com.co/libros_contenido_extra/31/30482_1_Elogio_zuleta.pdf