

**“SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA Y DE VIOLENCIA ESCOLAR
DE ESTUDIANTES DE QUINTO DE PRIMARIA”**

Trabajo de grado

Magister en Educación, con Énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario

Universidad del Valle

ALEJANDRA VIDAL ARANGO

Santiago de Cali, 2015

**“SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA Y DE VIOLENCIA ESCOLAR
DE ESTUDIANTES DE QUINTO DE PRIMARIA”**

**Trabajo de grado para optar al título de:
Magister en Educación, con Énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario
Universidad del Valle**

Elaborado por:

ALEJANDRA VIDAL ARANGO

Tutor:

DANIEL CAMPO SARRIA

**Santiago de Cali
Mayo 11 de 2015**

Gracias a los niños y las niñas que con
sus voces, sus silencios
sus risas, sus alegrías,
sus tristezas, sus enojos,
sus dudas, sus certezas,
sus aficiones y sus apatías,
le dan sentido a la escuela.

Gracias a todas las Alicia y las Socorro
que hacen del afecto, fin, camino, y vehículo de aprendizaje
y con ello, día a día, reconstruyen la escuela.

Resumen

Esta investigación tuvo como objeto “comprender los sentidos que dan a sus prácticas de convivencia y violencia un grupo de escolares del grado 5° de primaria”, a fin de conocer pistas pedagógicas que permitan transformar la convivencia escolar. Se llevó a cabo en una escuela de Cali ubicada en la zona centro. El estudio, de tipo cualitativo se basó en los principios de la investigación sociocrítica, la fenomenología y la investigación acción participación. La recolección de la información se llevó a cabo mediante la técnica de talleres diagnósticos articulando con observaciones participantes y entrevistas individuales y colectivas. Para el análisis del sentido se realizó una caracterización del contexto y de las prácticas cotidianas en la escuela con las respectivas circunstancias que las rodean. Simultáneamente se recolectó y analizó la información con participación de escolares y docente. Los hallazgos muestran que el vínculo afectivo está por encima de la emoción hostil y agresiva; es el motor del respeto, de la valoración del otro, y la principal motivación para resolver los conflictos interpersonales; es también un factor protector del trato violento de estudiantes hacia docentes.

Palabras clave: sentidos, convivencia, violencia, escolares, vínculos afectivos.

Contenido

0. INTRODUCCIÓN	7
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
2. MARCO DE REFERENCIA	15
2.1 Marco conceptual.....	15
2.1.1 Convivencia	15
2.1.2 Violencia.....	20
2.1.3 El Sentido	23
2.2 Marco Normativo.....	27
3. MÉTODO	30
3.1 Acercamiento y negociación con los actores.....	30
3.2 Recolección y reconstrucción de la información	31
3.3 La reflexión y el análisis participativo con los estudiantes.	35
3.4 La elaboración de propuestas de transformación de la convivencia escolar.....	37
4 CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO Y LOS ACTORES	39
4.1 La Escuela y su contexto.....	39
4.2 Los actores.....	43
4.3 Nociones de convivencia y violencia que orientan las prácticas entre pares escolares.....	47
5 LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA Y VIOLENCIA ENTRE LAS Y LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 5º PARES ESCOLARES.....	49
5.1 Interacciones entre Escolares.....	49
5.2 Interacciones entre profesora y estudiantes.....	59
6 EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE VIOLENCIA Y CONVIVENCIA.....	63
6.1 Brayan ayuda a Mirna	63
6.2 Solidarios y Cómplices (situación significativa de violencia)	67
7. ANÁLISIS.....	75
8. APRENDIZAJES: conclusiones y recomendaciones	99
1.1 Conclusiones	99
1.2 Recomendaciones	102
9. ANEXOS.....	115

9.1	Anexo 1. Guía # 1. Caracterización de Contexto – Revisión Documental	115
9.3	Anexo 3. Guía # 3. Caracterización de los estudiantes – Taller	117
9.4	Anexo 4. Guía # 4 Calidad de las relaciones entre la comunidad educativa.....	119
9.5	Anexo 5. Guía # 5. Reconstrucción de un día significativo de la vida escolar y de las prácticas más significativas	120
9.6	Anexo 6. Guía # 6. Cartografía de la Escuela “prácticas de violencia y convivencia” – Taller	121
9.7	Anexo 7. Guía # 7. Reconociendo la Intimidación Escolar – Taller	124
9.8	Anexo 8. Guía #8 Taller de Validación de los sentidos dados por los estudiantes a sus prácticas de convivencia y violencia.....	126
9.9	Anexo 9. Guía # 9. Taller de planeación de estrategias para transformar la convivencia escolar	127
9.10	Anexo # 10. Tabla categorización inductiva-deductiva de las practicas	128
10.	BIBLIOGRAFÍA.....	129

0. INTRODUCCIÓN

Toda investigación surge de una necesidad sentida de su autor: comprender, transformar, crear, entre muchas otras. Mi vida profesional versa sobre la búsqueda de pistas pedagógicas que permitan el aprendizaje de habilidades personales y colectivas para la convivencia. De este modo, para mí observar cómo nos relacionamos es una práctica habitual.

Participando en una investigación orientada a la reducción del acoso escolar, observé a un grupo de estudiantes preparando un acto “compasivo” hacia un compañero que había sido agredido y lesionado físicamente por otro niño. Decidieron llevarle alimentos para contribuir con su recuperación. Ante la propuesta de hacerle una carta, argumentaron que reunir entre todos un presente para regalarle era lo más que podían hacer, porque aunque sentían pena por él, jamás le escribirían una carta pues no era su amigo.

Dos preguntas me rondaron: “¿Qué determina la convivencia entre escolares? y ¿qué determina afectuosamente a otro?” En el transcurrir de mi proceso como estudiante de Maestría en Educación Popular esas dos preguntas se fueron transformando hasta delimitarlas así: ¿cuáles son los sentidos que las y los escolares dan a sus prácticas de convivencia y violencia?

Ahora bien, ¿por qué una investigación de Educación Popular en la Escuela contando con la participación de estudiantes, sabiendo que la Educación Popular es considerada por sus orígenes como una propuesta dirigida principalmente para adultos y procesos de desarrollo comunitario?

En Colombia, es una meta la transformación de la cultura escolar y la Educación Popular es un posible medio para ello, en tanto, uno de sus fines, es contribuir a la transformación de la realidad social con la participación de la comunidad. Así, una transformación de la cultura escolar requiere la comprensión de las prácticas cotidianas, y uno de los principales actores y centro de la educación, son las y los estudiantes.

Como proceso de investigación desde la Educación Popular, el estudio se realizó con una población delimitada: estudiantes del grado 5° de la Escuela Luis Carlos Peña, de la jornada de la tarde, año lectivo 2012.

Desde esta perspectiva, el presente estudio, coherente con la finalidad que le atañe a mi vida profesional, se enfocó en “comprender los sentidos que el grupo de estudiantes del grado 5° de la Escuela Luis Carlos Peña le otorga a las prácticas de convivencia y violencia cotidiana, con el fin de reconocer pistas pedagógicas que permitan transformar la convivencia escolar”.

Para alcanzar el propósito del estudio general, se abordaran tres objetivos específicos a saber: *i)* Caracterizar las prácticas de convivencia y violencia que tienen lugar en la cotidianidad escolar y los contextos de interacción de los y las escolares; *ii)* Indagar las circunstancias y justificaciones

que orientan las prácticas de convivencia y de violencia que se presentan en la cotidianidad escolar entre estudiantes; y *iii*) Generar aprendizajes colectivos que permitan la construcción de estrategias pedagógicas para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia.

Para tal efecto, desde una perspectiva de investigación sociocrítica, y siguiendo principios de la Fenomenología, esto es: que la realidad es histórica, contextualizada y circunstancial, debe considerar respeto por lo humano, la emoción y la contradicción; debe profundizar sobre lo general y lo particular para comprender la multiplicidad de sentidos visibles y tangibles para quienes la viven (Maffesoli, 1997). El sentido de las prácticas es particular a cada comunidad de vida (Berger, P, Luckman, T., 1997). El sentido de la Educación Popular: investigar para transformar la realidad y el análisis de la realidad la realizan quienes la protagonizan (Freire P. , 1982). El trabajo utilizó un proceso de recolección de información de corte etnográfico que articuló principalmente tres técnicas: observación participante (Guber, 2001), entrevista abierta (Bonilla, E., Rodríguez, P., 1997) y talleres diagnósticos (Freire P. , 1982). Estos últimos a su vez incluyeron otras técnicas lúdicas –historias de vida graficadas, sociodramas, cartografía y relatos colectivos-, complementados con registro de guías, audio y vídeo. Durante la socialización de la información recogida en cada taller, se indagó por las circunstancias y justificaciones que las y los escolares dan a sus prácticas de convivencia y violencia. El análisis de la información se realizó desde una perspectiva participativa, vinculando las interpretaciones de los protagonistas de las prácticas: las y los estudiantes del grado 5º, su docente titular y la coordinadora de la escuela.

El trabajo de campo tuvo una duración aproximada de ocho meses, en los cuales se realizaron encuentros con el grupo de estudiantes con una duración aproximada de dos horas. En los cuatro primeros meses se realizó un encuentro por semana, en los siguientes cuatro meses, se realizó un encuentro quincenal. La negociación previa con coordinadora y docentes tuvo una duración aproximada de tres meses.

La información se fue transcribiendo y organizando paralelo al proceso de recolección. Su análisis implicó tres etapas: lectura extensiva, lectura interpretativa y lectura analítica (Ghisso, 2001). Una vez avanzado el nivel de lectura extensiva e interpretativa se realizó un encuentro de validación de interpretación con el grupo de escolares. Finalmente el nivel de lectura analítica fue el resultado de un análisis particular de la investigadora principal del estudio.

El presente informe incluye la descripción de todo el estudio: justificación, objetivos, método, caracterización de contexto, los actores y sus prácticas, el análisis de las prácticas, conclusiones y recomendaciones o aprendizajes generados por el estudio.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de la historia se ha concebido a la Escuela como la institución que complementa la labor de la familia en la formación moral y social de los sujetos y que, de una u otra manera, les prepara para integrarse en la sociedad. "Establecer una paz duradera es obra de la educación; lo único que puede hacer la política es librarnos de la guerra" (Montessori, M. 1934 en: Aula Creativa, 2011); “la Escuela no debe desinteresarse de la formación moral y cívica de los niños y niñas, pues esta formación no es sólo necesaria, sino imprescindible, ya que sin ella no puede haber una formación auténticamente humana” (Freinet, 1973); “el sentido de la educación es recuperar la armonía fundamental humana que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar el mundo natural, sino que quiere conocerlo, (...) para esto hay que aprender a mirar y a escuchar sin miedo, a dejar ser al otro en armonía, sin sometimiento (...) debemos vivir el educar, de modo que el niño aprenda a aceptarse y a respetarse a sí mismo al ser aceptado y respetado en su ser, porque así aprenderá a aceptar y respetar a los otros” (Maturana, 2001).

“La convivencia, resulta de las relaciones entre diferentes” (Arango, C. y Campo, D., 2000); “por lo tanto, implica la presencia de conflictos, y su abordaje en un clima de respeto” (Morin E. , 1999); (López, R. y García, L. , 2006). Entendida como un proceso de interacción humana, basado en el respeto, la aceptación y valoración de la diferencia, en la construcción de vínculos afectivos y acuerdos para la tramitación de los conflictos, es un deseable social que requiere un proceso de resignificación continuo de sí mismo y del otro, de lo social y de la cultura misma. “el ejercicio de aprender a vivir juntos, implica la comprensión del Otro y la tolerancia por el diferente (...) La convivencia no es otra cosa que un aspecto práctico de esa comprensión o vivencia del Otro” (Morin E. , 1999).

Dependiendo de las formas de resolver las necesidades y tramitar los conflictos, se generan prácticas de convivencia o de apatía y violencia. Cada vez que la negación al derecho del Otro, la discriminación y el privilegio de determinados estilos de vida sobre Otros, es usada como estrategia de tramitación de conflictos y necesidades, aparece la violencia.

La violencia, definida como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (Organización Mundial de la Salud, 2003, 2006), es una problemática de orden social que permea diversos grupos humanos y ámbitos: individuos, familia, barrio y escuela, entre otros.

Uno de los ámbitos en los que se ha instaurado la violencia, produciendo incontables consecuencias, es el ámbito escolar. Allí, involucra a todos los actores de la comunidad educativa -directivos, docentes, estudiantes y sus familias o tutores- jugando éstos de parte y parte el rol de víctimas y victimarios. Cuando involucra estudiantes, puede tratarse de eventos aislados de agresión o de situaciones de intimidación y acoso escolar que implican una suma de eventos de agresión que aumentan en frecuencia y severidad, que pueden ser repetitivos hacia un par o que se pueden convertir en un proceso de retaliación constante (Olweus, 1978).

La intimidación o acoso escolar -más conocida como *bullying*-, ha sido analizada en múltiples contextos y países. Los estudios han encontrado que se trata de un fenómeno universal, que se presenta en instituciones públicas y privadas; y que genera efectos negativos en la cultura escolar en general, en la salud mental y el desarrollo cognitivo de las y los escolares (Cuevas, MC., Hoyos, P., Ortiz, Y., 2009).

En Latinoamérica la UNESCO llevó a cabo un estudio que incluyó 3.000 escuelas de 16 países encontrando que el 51,1% de los niños de la región había sido acosado por sus compañeros en el mes previo a la realización del estudio. Se observaron cifras más altas que las reportadas por países europeos, Canadá y Estados Unidos. Respecto a la intimidación física, el estudio muestra altos niveles en Argentina (23,5%), Ecuador (21,9%), República Dominicana (21,8%), Costa Rica (21,2%) y Nicaragua (21,2%). En México se observó que el 24% de estudiantes de primaria y el 14% de los de secundaria, han sido objeto de burlas constantes por parte de sus compañeros; y 11% de los estudiantes de primaria habían robado o amenazado a algún compañero, en tanto que en secundaria se reportó el 7% de victimización mediante estas formas violentas. En escuelas privadas y públicas del Brasil, entre el 21% y el 40% de estudiantes de primaria dicen que han sido amenazados reiteradamente por sus compañeros, porcentajes que varían dependiendo del estado investigado (UNESCO, 2008).

Diversos estudios realizados en Colombia, refieren como una constante prácticas de agresión y abuso de poder entre estudiantes y docentes así como entre los pares estudiantiles. En un estudio nacional realizado con una muestra de más de 50.000 estudiantes, se encontró que el 29% de los estudiantes de quinto grado y el 15% de los de noveno, reportaron ser intimidados en los últimos dos meses (Chaux, E., Molano, A. y Podlesky, P., 2007). En Bogotá, en un estudio realizado con 3.226 estudiantes de grados sexto a décimo, se encontró que el 21,8% informa haber sido victimizado por sus pares mediante múltiples formas simultáneamente (Cepeda, E., Pacheco, P., García, L., Piraquive, C., 2008). En el Valle del Cauca, en un estudio realizado con 366 escolares, el 32% reportó haber sido víctima de intimidación física, el 21.9 % de intimidación verbal y el 37% de exclusión social (Jaramillo, M, Hoyos, A, Ortiz, Y., 2009).

Otros estudios realizados tanto en colegios públicos como en privados, encuentran que en el discurso de los adultos hay presente una serie de “imaginarios” que posibilitan la agresión entre

pares escolares: “eso sucede porque los colegios son muy grandes”; “la intimidación entre pares escolares es propia de los colegios públicos”; “es más frecuente entre los hombres que entre las mujeres”; “la intimidación ayuda a fortalecer el carácter” (Hoyos, O., Aparicio, J., Cordoba, P., 2005).

En Cali se han realizado estudios en los que se demuestra que la intimidación escolar también está presente en las instituciones educativas y que el manejo que se le da al fenómeno no es adecuado. En un estudio realizado con escolares de sexto a octavo grado, se encontró que el 24% ha sido victimizado por sus pares varias veces en un mes (Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A., 2008). De igual modo, una investigación realizada en con 668 estudiantes de tercer grado de 26 sedes de básica primaria, pertenecientes a once instituciones educativas, mostró que el 36,5% ha sido víctima de intimidación, siendo la amenaza, la forma en que más se manifiesta este fenómeno. De los estudiantes reportados en situación de víctima que informaron a su docente sobre la situación, el 21.3% encontró que el docente nada hizo y al 19.6% se le indicó que no prestara atención a la situación (Instituto Cisalva, Pontificia Universidad Javeriana Cali, 2011-2012).

Por otra parte, el Observatorio de Educación de la Secretaría de Educación Municipal de Cali reportó 850 eventos de agresión entre pares escolares –uno a uno- y 41 eventos de agresión propinados entre grupos de pares. Estos eventos sucedieron entre estudiantes de 31 Instituciones Educativas entre marzo y septiembre del 2010. De los casos reportados, el 37% señala a las mujeres y el 5% a docentes -sin especificar sexo-, como los agresores. De igual manera, el Observatorio aplicó un estudio exploratorio por encuesta a 3.510 estudiantes de 48 Instituciones Educativas, encontrando que el 17% afirma haber sido agredido verbalmente por los profesores “a veces” mientras que “muchas veces y siempre”, el 2.7% (97) y 1.7% (63) respectivamente. De igual manera, 9.5% de los estudiantes declara haber agredido verbalmente a sus profesores “a veces” y “muchas veces y siempre”, el 1% (38) y 0.9% (32) respectivamente. Con respecto a la “ridiculización por parte de docentes hacia estudiantes”, un 14,02% de los estudiantes declara haber sido ridiculizado por sus profesores “a veces” mientras que “muchas veces y siempre”, el 1,97% (70) y 3,04% (108) respectivamente. (Observatorio de Convivencia Escolar - Santiago de Cali, 2011).

Existe una diferencia causal entre agresión reactiva y agresión instrumental; la primera opera como respuesta reactiva a una ofensa real o percibida, mientras que la agresión instrumental como medio para alcanzar un objetivo que bien puede ser de recursos, dominación, estatus social o diversión (Chaux, 2003). Al respecto, el Observatorio de Educación de la Secretaría de Educación de Cali (2010) encontró que los estudiantes perciben como causa de las agresiones la respuesta a otra agresión, entre las que se encuentran: insultos (66.2%), burlas (53.5%), bromas

(42.6%), agresiones físicas (42.5%) y robos (30.8%). A estas agresiones responden de manera física -con golpes- el 69% y con insultos 66.1%. En el mismo estudio, un 8,70% de los estudiantes encuestados afirmó haber llevado armas al colegio “a veces”. Con respecto a estas situaciones de agresión y violencia, el 55.9% de los estudiantes justifica esta actitud como “mecanismo de defensa” y tan sólo un 2% afirma que es motivada por la necesidad de ganar reconocimiento y para conseguir algo (2%). No obstante, de manera positiva se observa que un 36.05% de los estudiantes no encuentra justificación alguna para utilizar la violencia.

Desde esta perspectiva y de acuerdo con el marco legal en Colombia, la promoción de la convivencia en la escuela y con ello la promoción de los valores cívicos, democráticos y el desarrollo de una cultura de respeto e incluyente, se han convertido en reto y propósito de la educación básica primaria y secundaria. La Escuela comparte junto con la familia y la sociedad la tarea de garantizar el desarrollo integral de los y las estudiantes en un clima de sana convivencia (CP91¹ art 67, Ley 115 de Educación 1994, art 5, 13, 14, y 25; Ley de Infancia y Adolescencia).

La Ley 115 de educación, en los artículos 5, 13, 14 y 25, define la formación de seres democráticos como un fin; como objetivo pedagógico, determina logros en los diferentes niveles educativos; y como contenidos de área específica: el abordaje de la autonomía, la solidaridad, la participación, el respeto por sí mismo y por el otro. La Ley 1013 del 23 de enero de 2006, reglamenta que las instituciones educativas incluyan en su plan curricular la asignatura de “urbanidad y cívica” para ser impartida desde el preescolar hasta la media, con el propósito de promover un comportamiento humano que mejore la convivencia social”. La Ley de Infancia y Adolescencia de 2006, en sus artículos 42, 43 y 44, reglamenta que las instituciones educativas, en su calidad de garantes de derechos de la infancia y la adolescencia, establezcan mecanismos pedagógicos adecuados para impedir agresión física o psicológica, y comportamientos de burla, desprecio, humillación hacia niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje o con capacidades sobresalientes y especiales.

No obstante, las estadísticas muestran que pese a las políticas educativas y los marcos legales, la promoción de la convivencia y la formación de niños, niñas y jóvenes capaces de relacionarse mediante prácticas de respeto, tolerancia, solidaridad y de abstenerse de usar la violencia para resolver sus necesidades y conflictos, continúa siendo un interrogante por resolver en las escuelas colombianas.

Para superar la violencia escolar, especialmente la que ocurre entre estudiantes, desde el año 2000 y hasta la fecha (2011), la Secretaría de Educación Municipal ha venido realizando

¹CP91: Constitución Política de Colombia.

esfuerzos para el fortalecimiento del quehacer docente y de los PEI² en la ciudad de Cali, todos orientados a reducir la violencia y la transformar la Escuela en espacio democrático.

Entre los años 2001 y 2002 se implementó en la ciudad el proyecto “Democratización de la Vida Escolar”, con el objeto de fortalecer una cultura de convivencia democrática en la Escuela. Entre los diversos operadores del proyecto participó el Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, entidad que lo abordó desde una perspectiva de Educación Popular incluyendo las líneas administrativas, pedagógicas y relacionales del quehacer institucional.

En el periodo comprendido entre los años 2008 y 2011, por solicitud de directivos de diversas sedes escolares, la Secretaría de Educación Municipal -SEM- implementó -mediante convenio con la Universidad del Valle-, el programa: “Hacia una Nueva Cultura Educativa en el Municipio de Santiago de Cali, Programa de Fortalecimiento de las Competencias Docentes y Estudiantiles”. Este proyecto vinculó a 91 instituciones educativas de las cuales el 63,7% contempló y fortaleció las rutas e iniciativas para el trabajo de convivencia escolar de orden individual e institucional. Este trabajo fue hecho desde tres ejes: i) Lo normativo: asumiendo la convivencia basada en justicia restaurativa y principios democráticos; desarrollando el significado de sanciones al interior de las escuelas, la formación de mediadores y el aprovechamiento de espacios públicos de integración con la comunidad; ii) Lo pedagógico-curricular: tomando el PEI como proceso articulador de la gestión administrativa y pedagógica, buscando la integración curricular en aras de formar y enriquecer la cultura escolar; iii) La participación política: orientada a mejorar la calidad de las relaciones interpersonales, la capacidad del diálogo y la escucha, el buen clima escolar, la aceptación de la diferencia y la integración entre unos y otros (Alcaldía de Cali y Universidad del Valle, 2011).

El panorama de la cultura escolar, muestra por un lado prácticas y dinámicas sociales complejas en torno al uso de la violencia como forma de interacción, y por otro, una institucionalidad en la búsqueda de soluciones al problema. Desde esta perspectiva encontrar pistas para transformar positivamente la convivencia y simultáneamente reducir las prácticas de violencia entre pares escolares, continúa siendo deber y reto para las instituciones educativas de Cali y para la nación en general. Para contribuir con tal propósito el presente estudio pretende, desde la perspectiva de las y los escolares, responder a la pregunta: ¿Cuál es el sentido que las y los estudiantes dan a las prácticas de convivencia y violencia que tienen en su cotidianidad escolar?

En la medida en que se trata de un estudio enmarcado en los principios de la Educación Popular, el análisis de la información contó con la participación de la población estudiantil con la que se desarrolló el proceso: el grupo de estudiantes del grado quinto, jornada de la tarde, de la Escuela

²PEI: Proyecto Educativo Institucional, con el cual se consolida el modelo pedagógico, el énfasis de la institución educativa y los respectivos programas académicos en Colombia.

Luis Carlos Peña, adscrita a la Institución Educativa Santa Librada; también participaron su docente titular y la coordinadora de la Escuela.

En términos generales, el equipo de docentes y la coordinación de la Escuela³ encontraron pertinente la implementación del estudio a razón de los actuales problemas de convivencia que la comunidad educativa enfrenta y que se ven representados en aspectos como la falta de compromiso de las familias con el proceso educativo de sus hijos, y las prácticas de violencia y agresión entre pares escolares.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, el estudio incluye los siguientes objetivos, general y específicos.

Objetivo general

Comprender los sentidos que el grupo de estudiantes del Grado Quinto de la Escuela Luis Carlos Peña le otorga a las prácticas de convivencia y violencia cotidiana, con el fin de reconocer pistas pedagógicas que permitan transformar la convivencia escolar.

Objetivos específicos

Caracterizar las prácticas de convivencia y violencia que tienen lugar en la cotidianidad escolar y los contextos de interacción de los y las escolares.

Indagar los significados que orientan las prácticas de convivencia y de violencia que se presentan en la cotidianidad escolar entre los pares escolares.

Generar aprendizajes colectivos que permitan la construcción de estrategias pedagógicas para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia en la Escuela.

³ENTREVISTA COLECTIVA con equipo de docentes de la Escuela Luis Carlos Peña. Testimonio Alba Paz. Docente Quinto Grado. Santiago de Cali. 7 de octubre de 2011.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Marco conceptual

Resolver teóricamente la pregunta de investigación, ¿Cuál es el sentido que las y los estudiantes de grado 5° de la Escuela Luis Carlos Peña de la Ciudad de Cal, otorgan a las prácticas de convivencia y violencia que tienen en su cotidianidad escolar?, remite a tres grandes constructos conceptuales: convivencia, violencia, y sentido social.

Si bien la teoría de referencia no opera de manera inflexible en el estudio en tanto proceso de investigación sociocrítica de corte fenomenológico, se parte de una delimitación conceptual, por lo cual desde el inicio del estudio se ha determinado un marco conceptual de referencia que para el análisis implica delimitar en categorías la comprensión del sentido. Así mismo, atendiendo a los principios de la Educación Popular, los referentes conceptuales se han complementado con la noción que las y los estudiantes tienen sobre convivencia y violencia

A continuación se presenta el mapa conceptual construido para el análisis de la información y sus respectivas definiciones.

2.1.1 Convivencia

Entendiendo la convivencia como proceso de interacción humana, social y cultural, plantear una concepción única se hace casi imposible, pues ésta se construye en el entramado de las relaciones humanas guiadas por utopías tales como “la democracia, la solidaridad, el reconocimiento del otro como un otro igual, la negociación para dirimir conflictos, entre otras” (Maturana, 1997); (Morin E. , 1999); (Arango, C. y Campo, D., 2000); las cuales, a su vez, son un indicador de bienestar social (López, R. y García, L. , 2006).

La convivencia “se soporta en la idea de que es posible y aun deseable, vivir en la diferencia y la divergencia. La misma puede ser entendida como la posibilidad de vivir en comunidad y de compartir espacios con otros, a través del respeto de unas normas mínimas que regulen las relaciones, permitiendo enfrentar los problemas y conflictos propios de la vida en sociedad”. (Fondo para la acción ambiental y la niñez, 2007).

Diferentes concepciones la asumen como proceso y como estado de las interacciones humanas. “Convivir es vivir con Otros, por lo tanto, la convivencia se trata de la construcción de la vida a partir de nuestras **relaciones** interpersonales y con la naturaleza en diferentes contextos sociales” (Arango, C. y Campo, D., 2000). Es “vivir con los otros en un clima de buen trato, afecto, solidaridad y disfrute” (Estudiantes y Docente Grado 5o; Escuela Luis Carlos Peña, 2012).

La convivencia como proceso relacional está mediada por las emociones. Éstas especifican en cada situación las clases de conductas o prácticas relacionales que una persona puede o no realizar, por ejemplo, si alguien está enojado tiene una serie de conductas que no surgirían si estuviese alegre. “las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones y de razonamientos” (Maturana, 1997, pág. 16). “Todo sistema racional se funda en premisas fundamentales derivadas de las emociones –principios de vida- aceptadas a priori, por preferencia personal y que se asumen como puntos de partida para sus acciones y para sus construcciones ideológicas” (Maturana, 1997, pág. 17).

Hay muchas situaciones que determinan matices de una misma emoción, por lo tanto hay múltiples dimensiones de una misma emoción, así, la alegría y el enojo tienen una serie de intensidades, que a su vez marcan diferentes prácticas en cada situación. La validez de los comportamientos derivados de las mismas, están mediadas por el mundo social y cultural donde acontece la vida. Un sujeto aprende de su cultura, del mundo adulto con el que interactúa la forma “adecuada” de expresar sus emociones, es decir, aprende, lo que su cultura acepta para la expresión de una u otra emoción (Maturana, 1997). “Esto ocurre en términos de las regularidades propias de la historia del vivir de los estilos de conducta que constituyen –según la cultura-, conductas adecuadas para cada circunstancia particular de las interacciones de cada persona” (Maturana, 1995. Pág. 76).

El amor como emoción, “no es una virtud sino un aspecto biológico relacional, natural a los seres humanos, que aparece como fundamento de la confianza, por lo tanto, especifica o deriva prácticas en las que el Otro surge como un legítimo par en la convivencia con uno mismo” (Maturana, 1996, pág. 31). El amor, como cualquier emoción, se presenta en diferentes dimensiones de acción ante la respuesta o el estímulo que brinde la relación y su manifestación está mediada por el contexto sociocultural de cada ser.

Ubicándola en el espacio escolar, se asume la convivencia como proceso pedagógico, social y dinámico, regido por una serie de normas y relaciones de poder que varían con el tiempo y los cambios culturales en los que se van construyendo relaciones democráticas y participativas. Así la escuela tiene la tarea de “formar en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (López, R. y García, L. , 2006, pág. 88); (Ley 115 de 1994, Ley 1008 de 2006, Ley 1620 de 2013).

Por tanto, la Escuela se debe a la tarea de crear las condiciones para que en las relaciones humanas predomine el conocimiento y apropiación de la dimensión emocional, la aceptación mutua, la confianza y la solidaridad (Maturana, 1997), y la comprensión del Otro y la tolerancia por el diferente (Morin E. , 1999). Con todo, es preciso señalar que “una convivencia escolar

pacífica no se refiere a un espacio plagado de estudiantes perfectos, al contrario ésta entraña lucha por cooperar y acordar la superación de las múltiples miserias humanas que obstaculizan el crecimiento y el disfrute común de la vida” (Coronado, 2008, pág. 11). El máximo nivel de comprensión y aceptación mutua entre las personas se expresa en los sentimientos amorosos (Arango, 2003).

Para lograr tal cometido, la Escuela debe “promover el vínculo entre los diferentes, promover la discusión, el diálogo y el intercambio, de tal manera que estos sean el límite a toda tentativa de imposición de un solo modelo de personalidad, y a la vez, referente de diversidad, facilitando la visibilización de las múltiples opciones que le permitirán al estudiante fijar los marcos de referencia para la construcción de su identidad” (Tedesco, 1995, pág. 129). Este proceso implica a su vez la participación continua y la comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa (Casamayor, 2007, pág. 159).

Articulando el marco normativo para la educación básica del país y los postulados de Maturana (1997), Morín (1999), Campo y Arango (2000) y Arango (2003), la presente investigación asume la convivencia como: *“la experiencia de interactuar con Otros, sustentada en el aprendizaje y desarrollo del afecto, el respeto y la valoración de la diversidad, el disfrute, la solidaridad y el ejercicio de los derechos y valores que posibilitan el desarrollo humano”*.

Pensar que la convivencia entre otros constituye el ejercicio de los derechos, es pensar en la convivencia desde las relaciones de poder. El concepto de poder incluye un vasto conjunto semántico asociado con el dominio, la disciplina, la violencia, y al mismo tiempo está asociado a la participación y la negociación. Hace referencia a formas y contenidos respecto de la toma de decisiones que involucran la interacción humana y con la naturaleza.

A lo largo de la historia, tres conceptos han marcado socialmente las relaciones de poder como la capacidad de acción legítima mediada por un contrato (Monteagudo, 2007); como forma de imposición de la voluntad y ejercicio mismo de resistencia en el marco de las relaciones sociales (Weber, 2007); y como un modo de actuar estratégico dentro de unas lógicas o estrategias sociales ya establecidas (Foucault, 2002). Estos marcos han determinado el ejercicio del poder en la representación de una institución, en la rebelión contra una estructura social y en la relación de un individuo dentro de un sistema de relaciones o consigo mismo, respectivamente; y aunque muestran diferencias con respecto a la forma de ejercerlo, éste siempre está asociado a la capacidad de tomar decisiones y actuar.

El poder, asociado con la capacidad de decidir o actuar, incluye el conocer y el saber-hacer; no se toma, se ejerce; está inmerso en las relaciones humanas e institucionales que se transforman en el tiempo y entre las sociedades, por tanto, no existen relaciones al margen del poder. Así el poder reproduce y produce, lo que indica que el individuo actúe estratégicamente en medio de las estrategias o esquemas sociales instaurados, y esto no depende sólo de lo ya instituido –lo

normado sobre el deber y el derecho, el límite y las libertades-, sino de la voluntad de los sujetos, generando tensiones que se irán o no resolviendo a favor de unos o de todos, según esas acciones estratégicas (Foucault, 2002).

Respecto a la convivencia, y el manejo del poder que se establecen en el marco de los vínculos, se identifican dos tipos de relaciones: relaciones de interioridad cuando los vínculos se basan en respeto y afecto por el otro; y relaciones de exterioridad, cuando en el vínculo el Otro es un objeto al servicio de los intereses personales excluyentes (Laing en Arango, 2011)⁴.

Se reconocen como indicadores de relaciones de interioridad: i) el respeto por sí mismo y por el otro; ii) la aceptación del otro; iii) la ausencia de control y dominancia; iv) la comunicación libre de suposiciones; v) la ausencia de expectativas sobre la relación; v) la construcción de proyectos comunes explícitos, dialogados y consensuados; vi) la búsqueda de espacios para compartir; vii) el apoyo y la solidaridad con el otro; viii) la confianza; ix) el interés por el otro; y x) las manifestaciones de afecto y ternura (Arango, 2011)⁵.

Desde esta perspectiva la escuela y sus espacios físicos y temporales experimentan día a día diversos ejercicios de poder que bien pueden estar en armonía o tensión según las intencionalidades de acción y la coherencia que éstas guarden con los acuerdos establecidos y lo incluyente de dichos acuerdos. En consecuencia, en la convivencia está inmerso el conflicto y según sus formas de tramitación ésta se mantiene o se rompe.

El conflicto tiene diferentes interpretaciones y acepciones según la perspectiva desde la que se explique. Tanto desde el conocimiento científico como desde el conocimiento común, existe una concepción de conflicto que también varía entre las diferentes corrientes epistemológicas y experiencias cotidianas respectivamente.

Con respecto a las relaciones interpersonales, el conflicto se concibe como “una contradicción, disputa, roce, choque entre dos o más personas o entre grupos, motivadas por la diferencia de intereses, necesidades, valores, roles y poder”, siempre que haya personas juntas y compartiendo objetivos, habrá conflictos (Instituto Cisarva, 2003).

Con respecto al tejido social, el conflicto es la fuerza motriz para el desarrollo y la paz; es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano; no se soluciona, se transforma; dependiendo de cómo los sujetos y las culturas lo experimenten, se vivencia como una situación de objetivos incompatibles, como una situación de crisis y oportunidad; como dimensión estructural de la relación; como una forma de relación de poderes. Su transformación implica una

⁴Laing en Arango 2011: APUNTES DE CLASE de Carlos Arango Calad. Curso “Vida Cotidiana y Políticas Públicas. Maestría en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario. Universidad del Valle. Octubre 21 de 2011.

⁵APUNTES DE CLASE de Carlos Arango Calad. Curso “Vida Cotidiana y Políticas Públicas. Maestría en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario. Universidad del Valle. Octubre 21 de 2011.

experiencia vital holística. (Galtung en (Calderón, Concha y Percy, 2009). Sólo una sociedad que puede asumir positivamente el conflicto es una sociedad preparada para la paz (Zuleta, 2004).

Como necesidad o situación de crisis y de oportunidad inherente a la experiencia humana, el conflicto en la Escuela deberá crear condiciones para que sus estudiantes aprendan a transformarlos. Según la participación y el tipo de sanciones se pueden distinguir tres tipos de gestión del conflicto: punitivo, centrado en el castigo y la sanción al hecho agresivo o trasgresor de la norma; relacional, centrado en la comunicación entre las partes involucradas en el conflicto en busca de una solución que restaure el daño causado; e integrativo, en este modelo además de promover la comunicación entre las partes, la reconciliación y la restitución, se integra a los procesos formales de la institución educativa, volviendo público lo privado (Torrego, 2006).

Según el manejo de la autoridad y el tipo de gestión institucional se pueden distinguir tres modalidades de afrontar los problemas de convivencia escolar: i) Negar el conflicto y el error como parte del proceso pedagógico; ii) Reproducir la estructura inequitativa, autoritaria y vertical del medio social; y iii) Asumir el conflicto como el centro de la pedagogía (Ghiso en (Velázquez, 2008).

La enseñanza de la tramitación de los conflictos en la Escuela está impartida no sólo desde el manual de convivencia y las cátedras destinadas a ello, sino desde las prácticas cotidianas entre toda la comunidad educativa –directivos y docentes, docentes y estudiantes, docentes y familias- y la forma en que los adultos que la integran, los tramitan. Así, analizar en la prácticas cotidianas de los estudiantes el sentido de las diversas formas en que tramitan sus conflictos, implica mirar los modelos que al respecto promueve la Escuela.

Teniendo en cuenta todos los aspectos señalados de la convivencia y reconociendo ésta como proceso interacción humana -relación consigo, con el otro y con el entorno-, ella implica una dimensión afectiva, una recreativa y una comunicativa; como ejercicio de derechos implica una dimensión participativa y colaborativa -manejo de normas, resolución de conflictos interpersonales y problemas cotidianos-.

El presente estudio se detendrá en el análisis de las siguientes dimensiones –con su respectiva definición- (Arango, C. y Campo, D., 2004):

Dimensión Afectiva: Hace referencia a la capacidad de amarse a sí mismo, a los demás y de establecer vínculos amorosos perdurables basados en la libertad. Involucra la relación consigo mismo, los lazos de amistad, vínculos de pareja y vínculos familiares. *Entendiendo que el estudio se centra en la población infantil, se descarta el análisis de la estabilidad de las relaciones.*

Dimensión Recreativa: Hace referencia a la capacidad de disfrutar y compartir espacios lúdicos en la interacción con el otro. El juego, la celebración, la creatividad, el humor, el placer y el erotismo se constituyen en objeto intencional de recreación en los procesos de convivencia. *Para el estudio, se hace especial énfasis en el análisis de los juegos que tienen lugar en la interacción entre pares escolares.*

Dimensión participativa: Hace referencia al sentido de pertenencia que desarrollan las personas con respecto a los acontecimientos sociales, sea cual sea su naturaleza (habitual, constructiva, recreativa o conflictiva). Con respecto a la convivencia, implica analizar las normas, la autoridad, el poder -toma de decisiones- que tienen lugar en la resolución de la vida cotidiana, así como las acciones cooperativas o solidarias. *En el ámbito de las relaciones entre pares escolares, éstas requieren también del análisis de los roles que se desempeñan en los grupos.*

Dimensión comunicativa: Hace referencia al intercambio de significados a través de los cuales los sujetos construyen la realidad. En términos de convivencia implica el análisis de la habilidad y capacidad de expresar ideas y sentimientos, de escuchar las de los otros. *Así mismo implica el análisis del diálogo cotidiano y la discusión al momento de resolver conflictos y establecer acuerdos.*

2.1.2 Violencia

La violencia como práctica cotidiana emerge cada vez que las personas al intentar resolver conflictos y necesidades manipulan, someten o anulan a aquellos con quienes sostienen las diferentes tensiones. Así, la escuela como espacio de interacción humana no se escapa de ésta.

“La violencia es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (Organización Mundial de la Salud , 2003).

La violencia no es inherente al ser humano, ni es un proceso biológico. Una persona es capaz de aprender y recurrir tanto a prácticas de convivencia como a prácticas de violencia para resolver sus necesidades cotidianas. Tal como se aprenden las habilidades que caracterizan la convivencia -afecto, aceptación, respeto y solidaridad-, se aprende el comportamiento violento como forma de resolver la vida cotidiana.

En la medida que una persona esté expuesta a hechos de violencia que socialmente sean validados, aceptados y estimulados, desarrolla un comportamiento violento para resolver los problemas de la vida cotidiana (Bandura, 1974). De igual manera estar expuesto a un clima de

“indiferencia, apatía, y pasividad” genera aprendizajes y relaciones sociales que legitiman y afirman las acciones de los violentos” (Arango, 2001).

Según los ámbitos de interacción, la violencia se clasifica en autoinfligida, interpersonal y colectiva. Según la forma de manifestarse se clasifica en física, verbal o psicológica (Organización Mundial de la Salud , 2003). Así mismo, según sus motivos, la violencia interpersonal se clasifica en reactiva e instrumental (Chaux, 2003).

La violencia reactiva refiere todo comportamiento agresivo que surge como respuesta a una agresión real o percibida, y es a su vez, producto de una incapacidad de la persona para manejar sus emociones. La violencia instrumental refiere al comportamiento agresivo premeditado que además de no estar precedido por una agresión tiene por objeto alcanzar un objetivo: recursos, dominación o estatus social, entre otros; este tipo de comportamiento está asociado a una dificultad para sentir emociones o identificarse emocionalmente con el Otro -ausencia de empatía- (Chaux, 2003); (Pepler, D. y Rubin, K. , 1991).

Entre las formas de violencia o agresión instrumental se encuentra la “intimidación escolar” o Bullying. Esta forma de agresión hace referencia al comportamiento agresivo, intencional y repetitivo en el tiempo, que un par -hombre o mujer- ejerce contra otro a quien encuentra débil y vulnerable -por no ser capaz de defenderse-. Así mismo se ejerce con la intención de generar malestar, temor o daño e incrementar la condición de dominación. Es ejercida por estudiantes que, dada su fuerza física, popularidad y liderazgo, tienen la capacidad para manejar y controlar a sus pares, por tanto, se trata de una relación con desbalance de poder que aumenta en la medida en que la víctima se siente más indefensa, dado que el grupo de pares no actúa en su defensa y al contrario apoya al agresor o cuando el grupo de adultos que hace las veces de testigo -por observación o por información-, no pone límites a la agresión. (Olweus, 1973); (Pepler, D. y Rubin, K. , 1991); (Craig, W. y Pepler, D. , 2007).

Aunque en Colombia el uso del término “Intimidación o Bullying” está siendo usado para referirse a diversos hechos de violencia entre pares escolares, existen tres características que lo determinan:

- ✓ Es un comportamiento intencional y premeditado que no obedece a una reacción de provocación previa. Se agrede al Otro para ganar estatus, popularidad, alcanzar objetivos, o simplemente por el disfrute del dolor ajeno.
- ✓ Se ejerce de forma sistemática o sostenida, es decir, se agrede a la misma persona de manera repetida en el tiempo, que puede estar dado en términos día, semana, mes o semestre o incluso año lectivo.
- ✓ La agresión se da en el marco de una relación de desbalance de poder.

Otra forma de violencia, que bien puede estar ubicada en una línea débil entre las diversas clasificaciones de violencia según hacia quién se dirige o según como se manifiesta, o más específicamente puede estar dada de manera transversal a todas estas, es la violencia simbólica, pues ésta se encuentra inmersa en el marco de las relaciones sociales, culturales, políticas, educativas, entre otras.

La realidad, entre otros, opera a través de lenguajes y códigos más o menos desarrollados y aceptados de los diferentes grupos sociales y culturales. De esta manera, las personas se encuentran inmiscuidas en una relación de percepción y reconocimiento donde lo simbólico es un componente esencial de la realidad. Así, “el acuerdo inmediato de las estructuras objetivas con las estructuras cognoscitivas, son el fundamento de una teoría realista de la dominación. () por lo que de todas las formas de persuasión, la más implacable es la ejercida por el orden de las cosas” (Bordieu y Wacquante, 1995 en: Calderone 2004).

Cada grupo social y/o “comunidad de vida”, tiene sus propios códigos y comparten algunos de los sentidos de sus prácticas e interacciones, por tanto, algunas o muchas de sus prácticas de violencia están cifradas en un “orden” aceptado acerca de cómo funcionan las relaciones de diferentes tipos: políticas, económicas, escolares, afectivas, de autoridad, entre otras. Este orden, aprendido y aceptado por los grupos, genera un cierto control social, de ahí que “el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y por tanto, a la dominación) el poder, y, que al no ser más que la forma estructurada de la relación, la violencia se presenta como un hecho natural” (Bordieu, 1999).

Desde esta perspectiva, la violencia simbólica opera en las relaciones cotidianas en la medida que estén legitimadas tanto para quiénes las ejercen como para quiénes se encuentran sometidos a ella. El salón de clases no está ajeno a esta realidad, los diferentes subgrupos de o círculos de amistad conformados entre las y los escolares tienen sus propios códigos y lenguajes, los cuales están dotados de significados, algunos comunes para todos los grupos y algunos diferentes, por tanto, el sentido de sus prácticas no está dado en un código generalizado para el total de estudiantes, por lo que el estudio tendrá la tarea de identificar cuándo una situación de dominación está dada o no, por una naturalización de la violencia o una forma de superar formas de violencia simbólicas dadas “desde el orden natural de las cosas que pretende la cotidianidad escolar”, como por ejemplo, un determinado estilo de presentación personal, una determinada forma de expresar la alegría o de controlar la euforia, entre otros.

2.1.3 *El Sentido*

*"En el fondo son las relaciones con las personas
lo que da sentido a la vida."*

(Wilhelm, 2015)

La investigación tiene como propósito avanzar en la comprensión del “sentido que dan a las prácticas de violencia y convivencia las y los estudiantes” a fin de contribuir a la definición de estrategias pedagógicas que las transformen positivamente. Es preciso entonces definir lo que el estudio va a asumir como “sentido” para lo cual es necesario establecer una articulación entre la noción del sentido y el enfoque epistemológico desde dónde se abordará el sentido, empezando por este último.

Con respecto a la verdad y el conocimiento la Fenomenología parte de la premisa que el absoluto no existe. La Fenomenología desecha la búsqueda ilusoria de la verdad absoluta, al contrario se ocupa de aceptar y comprender lo que sucede “aquí y ahora” como una representación del sentido social. Reconoce la verdad como circunstancial e histórica, por tanto reta a la investigación social a superar el “deber ser” de la moral, para desarrollar una ética de las situaciones que en parte “se fija o se basa en las emociones, en una palabra, en los afectos de los que los fenómenos humanos están formados” (Maffesoli, 1997, pág. 13), todo esto, a partir de reconocer que el mundo es dinámico y cambiante y por tanto la verdad también.

La verdad debe considerar respeto por lo humano, la emoción, la contradicción y debe darse a “la comprensión del crecimiento específico y la vitalidad propia de cada cosa” (Maffesoli, 1997, pág. 13). El conocimiento debe ser capaz de integrar el caos: “de trazar la topografía de la incertidumbre y del azar, del desorden y de la efervescencia, de lo trágico y de lo no racional, de todas las cosas incontrolables, imprevisibles, pero no por ello, menos humanas” (Maffesoli, 1997, pág. 14).

En consecuencia, la descripción del fenómeno social es una forma de reconstruir el conocimiento del sentido social en un mundo que cada vez se muestra más contradictorio y multifacético. La Fenomenología busca emitir las paradojas propias de la vida para mostrar lo que en la vida cotidiana es. Para ello señala la necesidad de profundizar en lo general y lo particular, en la forma y en los contenidos de los hechos específicos, integrando la multiplicidad de sentidos desde lo visible y tangible para quienes lo viven, sin buscar establecer asociaciones con los conocimientos o verdades asumidas como universales y totalitarias. En resumen el fenómeno “se da sentido a sí mismo y no tienen necesidad de ser atribuido aún más allá de sí mismo, sea cual fuera este fenómeno” (Maffesoli, 1997, pág. 155), implicando la presentación

de los hechos tal y como son, situados en un momento histórico que siempre será aquí y ahora en tanto nada es estático.

Se trata entonces de aceptar “que no hay un sentido establecido sino, muy al contrario, una pluralidad de significaciones tributarias de situaciones puntuales que pueden variar de un momento a otro” (Maffesoli, 1997, pág. 153). Esta premisa introduce a la investigación social la noción de perspectiva, de tal manera que el conocimiento permanezca abierto e indefinido “en busca de comprender mejor lo complejo de las situaciones humanas, de sus significaciones entrecruzadas que no se reduce a una simple explicación causal” (Maffesoli, 1997, pág. 155). Con todo, esta forma de visibilizar la verdad no busca justificar ni legitimar un comportamiento determinado, lo que busca es reconocer la diversidad existencial que en ocasiones va en contra de las teorías científicas -sobre todo aquellas que se mueven en el paradigma positivista-, pues rompe con los absolutos propios de una tendencia para explicar lo social.

Ahora bien, “el sentido” se constituye en la conciencia humana, es decir, en la conciencia de un individuo que ha construido una serie de valores y su identidad a través de un proceso de socialización. La conciencia existe con relación a algo determinado en tanto está intencionada hacia al alcance de una meta o al alcance de un objeto. Se hace manifiesta a través de la percepción, la memoria o la imaginación (Berger, P, Luckman, T., 1997).

La secuencia de vivencias trascurridas en el proceso de socialización e interacción social-, tanto dan origen al sentido, como están dotadas de sentido. “El sentido no es más que una forma más compleja de conciencia. Tiene siempre un punto de referencia -una experiencia pasada-. El sentido, es conciencia del hecho que existe una relación entre las varias experiencias” (Berger, P, Luckman, T., 1997, pág. 32). Es un proceso cíclico, que opera en un espiral de aprendizaje y aplicación en referencia a una meta o fin; se interpreta y se reinterpreta o no; avanza y evoluciona o no, según los resultados y según la capacidad de objetivación de la experiencia subjetiva.

Hay dos niveles de conciencia o sentido social. Un nivel de conciencia o sentido subjetivo que deviene de la experiencia personal y un nivel de conciencia o sentido superior que es producto de la objetivación del sentido de la acción social. Estos en ocasiones se complementan y en otras antagonizan. El sentido de la existencia humana transcurre para cada individuo en el sentido de las experiencias cotidianas, las cuales, se hayan subordinadas a éste como una meta superior y se entrelazan con el sentido de la acción social de su comunidad de vida o comunidades de sentido⁶.

⁶ Una comunidad de vida, según Berger y Luckmann, hace referencia a un grupo social que está dotado de sentido y dota de sentido las interacciones entre sus integrantes, en función de metas, objetivos y principios comunes. Un determinado contexto es en sí mismo una comunidad de vida y a su vez, incluye otros subgrupos que también operan como comunidades de vida. Estos pueden ser antagónicos o complementarios (Berger y Luckman, 1997).

“El mundo de la vida cotidiana no sólo se establece como la realidad sino que se origina en los pensamientos y acciones que la construyen y constituyen la conciencia de los sujetos; conciencia que siempre es intencionada y que define cómo actuar o comportarse en las diferentes esferas de la realidad” (Berger, P, Luckman,T. , 1968). Así las personas pueden aprender de sí mismas a través de las cosas que producen y de la organización de los rituales con los que desarrollan sus habilidades en la vida cotidiana (Sennett, 2009).

En el proceso de socialización cada persona extrae y apropia una serie de normas y principios propias del acervo cultural de su grupo social de referencia, los cuales utiliza en función de la realización de sus necesidades e intereses; a su vez, en este mismo proceso también construye significados, principios de vida, e identidad, los cuales interpreta, valora y aplica de manera subjetiva al momento de realizar sus necesidades y alcanzar sus intereses (Berger, P, Luckman,T., 1997). “La constitución subjetiva del sentido es el origen de todos los acervos sociales de conocimiento” (Berger, P, Luckman,T., 1997). La tipificación, la clasificación, los patrones experienciales y los esquemas de acción son producto de la experiencia subjetiva situada en un contexto histórico social tomado del sentido social del conocimiento.

Una persona y quienes comparten con ella los colectivos donde habita -familia, barrio, escuela, trabajo, ciudad, medios y tecnologías de comunicación-, construyen el sentido social de sus prácticas a través de la vida cotidiana. Esta última constituye “el conjunto de actividades que caracteriza la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1970, pág. 37). Este desarrollo de su conciencia o sentido lo va logrando a través de la función relacional de la conciencia -un hecho o suceso, se relaciona con uno anterior y con una proyección-⁷, que le permite vincular su conocimiento respecto a una meta determinada estableciendo asociaciones para optar por una determinada decisión-acción que pone en funcionamiento en la vida cotidiana.

En toda sociedad hay vida cotidiana; todo ser humano sea cual sea su lugar o rol social tiene una vida cotidiana, que al tiempo que comparte elementos comunes, tiene aspectos de diferenciación con las personas de sus círculos de interrelación. Así mismo la tendencia de una determinada experiencia, sus contenidos y significados entre las diferentes culturas y tipos de sociedades, tienen elementos comunes y particulares. Así “la vida cotidiana se presenta como un realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado de un mundo coherente” (Berger, P, Luckman,T. , 1968, pág. 36).

Son funciones de la vida cotidiana las actividades de conservación de lo natural y las de reproducción de la sociedad. De este modo la vida cotidiana nos refleja una imagen del proceso

⁷La función relacional de la conciencia refiere la asociación que hace el individuo de la experiencia actual –in situ-, con el mismo tipo o esquema de experiencia del pasado según el objeto o meta de atención. Esta asociación generalmente se establece en relación a una máxima del sentido –representación social-, una forma de legitimación social producto del conocimiento subjetivo almacenado de múltiples experiencias o del acervo social de su comunidad de referencia.

de socialización y una imagen del proceso de humanización que son producto de las decisiones de los seres que conforman los determinados grupos sociales (Heller, 1970). Por tanto al analizar la vida cotidiana los datos pueden arrojar rasgos comunes -las diferentes formas como se resuelven las necesidades- y rasgos de continuidad, es decir, datos sobre los cambios -retrocesos o evoluciones- que se dan a través de la historia y que generalmente suceden primero en el plano particular que en el plano colectivo.

El “sentido de la acción social” emerge en la interacción propia de quienes integran las comunidades de vida; necesariamente se construye en el plano de la intersubjetividad, en tanto que en las interacciones se pone en juego los intereses de unos y otros, los cuales pueden converger y divergir pese a compartir metas superiores o existenciales. El sentido que emerge en la solución de un problema social o la realización de una meta colectiva, implica no sólo la puesta en escena de la subjetividad de una persona sino que implica la multiplicidad de subjetividades, de ahí lo intersubjetivo del sentido, por lo que su análisis debe enfocarse en la identificación del sentido común. Si el sentido del acto social se vuelve rutinario o un hábito, el sentido aparecerá difuso.

En los diferentes círculos de vida, el sentido de la acción social, puede estar dado con relación a:

- El cumplimiento o desafío a normas y patrones culturales;
- La negación o reivindicación de los otros e incluso la negación y reivindicación de uno mismo;
- La meta u objeto de atención de manera directa o indirecta, mutua o unilateral;
- Puede ser mutuo o unilateral;
- Proyectista, con la atención centrada hacia personas por nacer o fallecidas; y
- Con la concreción realizada en una sola acción o en un continuo de acciones.

En consecuencia, analizar el sentido de las prácticas de violencia o convivencia vividas en la interacción cotidiana de las y los estudiantes que comparten un mismo espacio, implica mirar la intencionalidad de cada hecho con respecto al cumplimiento o la resistencia a las normas que, institucionalmente -social y culturalmente-, promueve la Escuela. Igualmente implica la construcción de identidad -afirmación, negación o fusión de sí mismo en el grupo-; la reivindicación de sus derechos y sus saberes -los propios de sus entornos inmediatos- y las circunstancias -vínculos, sucesos, inmediatez- ante las cuáles validan⁸ o no ciertas prácticas.

⁸Es preciso señalar, que incluir la validación de las prácticas dentro de los indicadores con los cuales se determinará el sentido de las mismas, obedece a una observación de un grupo de estudiantes en la definición de un acto “compasivo” con un compañero que había sido agredido y lesionado por otro niño. Ante los hechos, sus compañeros deciden tener un acto solidario que mitigara su daño y disminuyera su rabia. Las y los niños argumentaron que reunir entre todos un presente para regalarle era lo más que podían hacer, porque aunque tenían pesar con él, jamás le escribirían una carta porque él no era su amigo. La falta de vínculo con el niño había sido el resultado de la agresión constante que él les propinaba.

2.2 Marco Normativo

La presente investigación se enmarca dentro de las siguientes leyes y disposiciones en nuestro país:

Constitución Política Nacional de 1991

Refiere que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia (Art 67). De igual forma, se expone como deberes de la persona y del ciudadano, entre otros: defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica y propender por el logro y mantenimiento de la paz (Art. 95).

Ley General de Educación o Ley 115 de 1994

Establece que “El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación, especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional...” (Art 4º).

De igual forma, en los fines de la educación se plantea el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le ponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. Así mismo como la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad (Art. 5).

Adicionalmente a la formación de la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; y fomentar en la institución prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad (Art 13).

Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994

Define el contenido del Proyecto Educativo Institucional: “Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio” (Art. 14).

También se plantea el Reglamento o Manual de Convivencia, el cual contiene una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa. En particular debe contemplar procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad, incluyendo instancias de diálogo y de conciliación (Art. 17).

De igual forma se define como Proyectos Pedagógicos actividades dentro del plan de estudio que, de manera planificada, ejercitan al educando en la solución de problemas cotidianos, relacionados directamente con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada (Art. 36).

Ley 1029 de 2006 “por la cual se modifica el Artículo 14 de la Ley 115 de 1994”

Señala que en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal, es obligatoria en los niveles de la educación preescolar, básica y media cumplir con la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y en general, la formación en valores humanos sin exigir una asignatura específica. Esta información debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudio.

Ley de Infancia y Adolescencia o Ley 1098 de 2006

Delega y ratifica a la Escuela como el espacio institucional que debe garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar. Protege eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros o profesores, y establece en sus reglamentos los mecanismos adecuados, de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir dichos comportamientos. De igual forma, evita

cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socioeconómica, o cualquier otra que afecte el ejercicio de los derechos de los y las estudiantes (Art. 42 y 43).

Ley 1620 de 2013 o Ley de Convivencia Escolar

Con esta ley se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. El objetivo de este sistema es “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural”, mediante la creación de tres niveles de comités -nacional, territorial, y escolar- orientados a: i) articular acciones pedagógicas para la promoción de la convivencia, la ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos y sexuales; ii) el manejo de las situaciones de conflicto y agresión desde la perspectiva de la justicia restaurativa; y iii) activar la ruta para la superación y mitigación de los casos de violencia escolar y de violencia que afecte a niños, niñas y adolescentes. Todo esto mediante la implementación de iniciativas pedagógicas en los planteles educativos y un trabajo multisectorial entre escuela e instituciones garantes. En consecuencia, el Sistema Nacional determina que la escuela se disponga a crear las condiciones para que se desarrollen dichos aprendizajes a través de fortalecer las iniciativas pedagógicas y los proyectos transversales introduciendo la perspectiva de derechos, enfoque diferencial y el enfoque de género; además, determina que la escuela articule con el resto de las instituciones garantes, acciones de promoción y prevención de la violencia y acciones para la mitigación de la misma (Congreso de la Republica, 2013).

3. MÉTODO

*“Ver de nuevo lo antes visto
casi siempre implica ver ángulos no percibidos.
La lectura posterior del mundo
puede realizarse de forma más crítica,
menos ingenua, más rigurosa.”
(Freire P. , 1997)*

Para el diseño del estudio articulé principios de la fenomenología (Maffesoli, 1997), y de la Educación Popular (Freire P. , 1971); (Freire P. , 1982) para delimitar una trayectoria de investigación participativa sobre al análisis de la cotidianidad escolar experimentada por el grupo de estudiantes, a fin de generar aprendizajes para el fortalecimiento de la convivencia escolar. El método desarrollado incluyó cuatro fases: i) acercamiento y negociación con los actores directamente involucrados -coordinadora, docente titular de grupo, y estudiantes-; ii) recolección y reconstrucción de la información; iii) análisis de la información; y iv) elaboración de propuestas.

3.1 Acercamiento y negociación con los actores

El análisis de la realidad en busca de la transformación social tiene sentido cada vez que parte de los intereses de la comunidad y ésta se involucra activamente en el proceso. El análisis de la realidad le permite al ser humano comprender su lugar en el espacio-tiempo, las relaciones con la vida y encontrar salidas a los desafíos sociales que enfrenta en el contexto que habita, de tal manera que asuma una postura activa y transformadora. De esta manera el ser humano se construye día a día pasando de un estado de “acomodación” a un estado de “integración”⁹ (Freire P. , 1982).

De acuerdo con la premisa anterior, establecí contacto con una escuela cuya coordinadora estaba interesada en seguir encontrando pistas para mejorar la convivencia escolar y preparar a sus estudiantes para afrontar el cambio de la primaria a la secundaria. Desde su perspectiva, la realidad escolar cambia mucho y gran parte de las y los escolares, al pasar al bachillerato, pierde o no encuentra el norte de su proyecto de vida al quedarse en la trasgresión a la norma, cuando antes en la primaria de, alguna manera, la norma era acogida¹⁰.

⁹Para Freire, el hombre logra su integración a través de sus relaciones con el medio y con los otros, viviendo un ser estar en el mundo que le conduce a participar trascendiendo de un estado de pura adaptación al medio a un estado de actor protagónico que le permite transformarlo.

¹⁰ENTREVISTA con Socorro Hernández. Coordinadora de la Escuela Luis Carlos Peña. Santiago de Cali. 9 de septiembre de 2011.

Sumando intereses, presenté el proyecto de investigación al equipo docente de la Escuela, con miras a hacer de éste un proceso de investigación-acción-participación, no obstante, solamente la docente del grado quinto de la básica primaria se vinculó a la propuesta.

Paso seguido presenté el proyecto al grupo de estudiantes, pues sin ellos, la investigación no sería posible. Entre su docente y yo acordamos ponerle un nombre en sintonía con el lenguaje del grupo, así, se les presentó el proyecto con el nombre de ¿Cuándo y por qué nos tratamos bien o nos tratamos mal? Las y los escolares indagaron acerca de lo que se haría en el proyecto, cómo lo desarrollaríamos y ellos mismos sugirieron realizarlo en la franja del cronograma semanal destinada a proyectos escolares.

Acordamos trabajar con el grupo dos horas a la semana cada ocho días. En el transcurso del proceso esta frecuencia varió. Una vez los estudiantes regresaron de vacaciones de mitad de año escolar, los encuentros se realizaron cada quince días como resultado de la dinámica interna de la escuela, que pese a tener un cronograma pactado, tiene una agenda variable según decisiones de la agenda municipal, de la agenda del sindicato de docentes y otras situaciones de orden local y nacional, tales como sesiones de fumigación para el control de plagas y realización de pruebas saber, entre otras.

El tiempo de cada encuentro fue de dos horas. Éstos se llevaron a cabo durante ocho meses del cronograma escolar -marzo a noviembre de 2012-. En términos generales todos los encuentros se desarrollaron bajo la modalidad de taller (Freire P. , 1982), articulando diversas técnicas de recolección de información cualitativa, información registrada en audio y/o video.

3.2 Recolección y reconstrucción de la información

En coherencia con los principios epistemológicos que orientan el estudio, “tratar de comprender el sentido de las prácticas sociales”, implicó caracterizar el contexto y los actores y reconstruir diversas prácticas de convivencia y violencia que experimentan las y los escolares en su cotidianidad escolar.

En tanto la realidad social es histórica y contextuada (Freire P. , 1982); (Maffesoli, 1997) y el sentido de sus prácticas es particular a cada comunidad de vida (Berger, P, Luckman,T., 1997), la recolección de la información inició con la caracterización del contexto de la escuela y la caracterización de los actores que la protagonizan, no obstante, este trabajo fue robusteciendo a lo largo del proceso.

Caractericé la comuna de ubicación de la Escuela -Comuna 3 de la ciudad de Cali- y la Escuela. Para tal efecto tomé información de “Cali en Cifras del 2010” y de un documento borrador de la Secretaría Municipal de Planeación de Santiago de Cali, elaborado en el año 2011, mediante el uso de la técnica de revisión documental (ver Anexo 1. Caracterización de contexto – Revisión documental). La caracterización de la Escuela la realicé a partir de información recogida en tres reuniones llevadas a cabo con la coordinadora de la sede escolar y con el respectivo grupo de docentes: Información recogida con las observaciones realizadas durante dichos encuentros y la aplicación de la entrevista a docente y coordinadora (ver Anexo 2. Caracterización de contexto - entrevistas).

Continué con la caracterización de los actores: el grupo de estudiantes del grado 5º, su docente y su coordinadora. De cada actor se recogió información de identificación, procedencia, ocupación, gustos e intereses. Los gustos e intereses de la coordinadora y la docente versaron sobre su quehacer pedagógico. La caracterización de las y los estudiantes incluyó información sobre sus contextos de interacción más próximos -familia y barrio-. Se recolectó información a través de conversatorios informales con el cuerpo docente de la escuela, la aplicación de entrevistas abiertas desarrolladas con la coordinadora de la sede y la docente del grupo 5º y la realización de un taller de acercamiento con el grupo de estudiantes del grado 5º con quienes se llevó a cabo el estudio (ver Anexo 3. Caracterización de estudiantes). Adicionalmente la caracterización incluyó el reconocimiento de sus concepciones de convivencia y violencia y las prácticas que se presentan en sus hogares y barrios.

Para reconstruir las prácticas partí de dos afirmaciones: el sentido de la realidad es múltiple, dinámico y varía en cada acontecimiento (Maffesoli, 1997); y, en cada circunstancia propia del convivir emergen la multiplicidad de dominios emocionales y en ninguna por sí misma se logra dar cuenta de las emociones y sentidos que ésta tiene para cada actor (Maturana, H y Col., 1995). En consecuencia, en la recolección de la información incluí la reconstrucción de múltiples prácticas habituales y extraordinarias vividas durante las rutinas de la cotidianidad escolar: la rutina escolar con sus prácticas habituales de ingreso, desarrollo de las clases, recreo y salida; la reconstrucción de un día significativo para el grupo; la identificación de los lugares más seguros e inseguros de la Escuela y los lugares donde más se practica la convivencia y la violencia entre los pares; la reconstrucción de la situación más significativa de convivencia y la más significativa de violencia vivida por el grupo durante el año lectivo; el reconocimiento de las prácticas de acoso escolar que tienen lugar en la Escuela y las causas que el grupo les atribuye.

Para la recolección de la información recurrí al uso de técnicas de grupo -talleres diagnósticos- principalmente con las y los estudiantes, trabajo complementado con técnicas de corte etnográfico: observaciones y entrevistas abiertas. Las observaciones se realizaron en diferentes momentos de la jornada escolar: descanso, clases, hora de ingreso y salida a la escuela-, todas

atendiendo a recoger las prácticas más habituales de convivencia y violencia en dichos espacios. Las entrevistas se aplicaron a la docente del grupo y la coordinadora de la escuela.

Los encuentros se propusieron desde la lógica de taller, teniendo en cuenta que “la construcción de nuevos sentidos y saberes se logra mediante un proceso dialógico, reflexivo, crítico y participativo que permite reconocer, comprender y transformar la realidad” (Freire P. , 1982, pág. 32). Adicionalmente esta propuesta se complementó con una estrategia de trabajo en equipo guiada desde los principios del aprendizaje colaborativo, en el cual se trabaja en equipo: “todos exponen sus ideas, entre todos eligen qué hacer y cada quién cumple una función para la realización de lo elegido” (Johnson, D. Jhonson, R. , 1999).

Atendiendo a las características del grupo -población infantil-, los talleres involucraron actividades de pintura, modelado, sociodramas y diversos juegos que se combinaron con variadas técnicas de recolección de información etnográficas según las necesidades de información que son enumeradas a continuación:

- Historias de vida participativas: retomando la propuesta de Maritza Montero¹¹ que ha sido adaptada por el grupo EDUPAR¹² (Arango, C. y Campo, D., 2000), las y los estudiantes desarrollaron una ficha en la cual consignaron en forma gráfica y escrita datos sobre la calidad de las interacciones que tienen como grupo y con su docente y entre la docente y sus familias. A partir de su socialización individual y colectiva se construyeron relatos sobre sus prácticas de convivencia y violencia, los cuales a su vez se complementaron con sociodramas que facilitaron la reconstrucción de los sentidos de dichas prácticas y la lectura de los puntos de encuentro y divergencia entre los actores -profesora, coordinadora y estudiantes- (ver Anexo 4. Calidad de las interacciones).
- Observación participante (técnica etnográfica): retomando la propuesta etnográfica de Guber (2001)¹³, las observaciones participantes y las entrevistas no dirigidas se llevaron a cabo mediante visitas a la escuela correspondientes a los encuentros con los estudiantes y a otra fechas -celebraciones del grupo o de la escuela- en las cuales el grupo y su docente me invitaron, de tal manera que mi presencia no afectara la cotidianidad escolar. De esta manera recogí datos que permitieron profundizar y facilitar la reflexión en los momentos de análisis de la información llevados a cabo con el grupo.

¹¹“El recuento de la vida de cada sujeto se obtiene mediante entrevistas individuales realizadas en grupo, a partir de la realización de un ejercicio vivencial relacionado con la historia de vida de los participantes. Se lleva a cabo con la implementación de actividades lúdicas que articulan el dibujo, la pintura, la fotografía”, entre otros. (Montero, en: Arango y colaboradores 2002)

¹² EDUPAR: Programa Interinstitucional de Educación para la Participación y la Convivencia Ciudadanas que nace en 1991 mediante un convenio interinstitucional entre la Universidad del Valle y la Alcaldía Municipal de Cali.

¹³La observación participante “implica observar sistemática y controladamente los acontecimientos y participar en uno o varios eventos de la comunidad”. (Guber 2001)

- Relatos colectivos: el primer relato consistió en la reconstrucción de un día significativo de la experiencia escolar. Las y los escolares escogieron narrar un día jueves en el que habían presentado las exposiciones de un trabajo de ciencias naturales realizado en equipo; detallaron desde el inicio de la jornada hasta su final. El segundo relato se construyó a partir de la situación de violencia vivenciada por las y los escolares, un día previo a los encuentros del proceso de investigación “Solidarios y Cómplices”, lo cual estuvo acompañado del análisis de su sentido. El tercer relato se hizo a partir de la cartografía, técnica que fue la puerta de entrada para analizar con los estudiantes diversas situaciones de convivencia y violencia. A partir de esto, priorizaron después de enumerar sus experiencias significativas de violencia y convivencia, eligiendo las denominadas “Solidarios y Cómplices” y “Brayan ayuda a Mirna”. La situación de convivencia se reconstruyó una vez priorizadas las situaciones. La reconstrucción de las dos experiencias estuvo acompañada de una reflexión sobre el sentido de las mismas (ver Anexo 5. Reconstrucción de un día significativo en mi vida).
- Cartografía: una vez recogida la información sobre la vida cotidiana, para dar inicio al proceso de análisis de la realidad desde la mirada de las y los estudiantes, se hizo una caracterización de la escuela como espacio de convivencia y violencia. En grupo representó los diferentes espacios de la escuela, y demarcó en cuáles experimentaban situaciones de violencia y convivencia -con diferentes preguntas-. Cada grupo expuso su mapa de la escuela, los lugares demarcados según las clasificaciones presentes en la guía de trabajo y sus respectivas justificaciones (ver Anexo 6. Cartografía).
- Sociodramas: para profundizar en el análisis del sentido que los estudiantes le dan a sus prácticas de violencia y convivencia, se elaboraron sociodramas que representaran otras dos situaciones más para cada categoría -violencia y convivencia- y posteriormente éstas se analizaron mediante una guía de preguntas.
- Tratando de profundizar en la comprensión sobre las prácticas de violencia, y en aras de verificar si desde la perspectiva de las y los estudiantes en el grupo se vivía el acoso escolar, se realizó el taller “Reconociendo la Intimidación Escolar”. Con este taller se indagó sobre las formas de acoso escolar que se presentan en la escuela y las causas que ellas y ellos le atribuían (ver Anexo 7. Reconociendo la intimidación escolar).

Para facilitar la recolección de la información y complementar el análisis de la realidad se realizaron registros videográficos de algunas de los encuentros y actividades rutinarias de la escuela tales como, formación -antes del inicio de la jornada-, recreos y actos culturales.

3.3 La reflexión y el análisis participativo con los estudiantes.

Atendiendo al carácter participativo del estudio, el reconocimiento de los sentidos que orientan las prácticas de convivencia y violencia fue hecho desde la perspectiva de las y los estudiantes. Este paso hizo parte de la recolección de información por dos aspectos clave, el primero de carácter epistemológico y el segundo de carácter temporal: i) “No le es posible al observador ver todas las dimensiones y configuraciones de las emociones y los razonamientos que emergen ante las circunstancias de un acontecimiento social, porque estas surgen en el momento en el que ocurren y algunas sólo hacen parte del mundo interno de la persona” (Maturana, H y Col., 1995); y ii) una vez finalizado el año lectivo, por su ingreso al bachillerato, el grupo de estudiantes se dispersará en diferentes instituciones educativas o en distintos salones del grado 6º, para quienes continuaran en Santa Librada¹⁴.

El análisis de la información elaborado con los estudiantes fue complementado con la organización de toda la información recogida –incluida las observaciones de campo– según categorías de análisis previamente determinadas: motivos-intencionalidad, circunstancias –las características de los hechos, emociones y vínculos– y validación que le dan o no a las prácticas.

El análisis de la información se realizó en los siguientes pasos: i) análisis colectivo con escolares de situaciones significativas, una vez tomado el relato colectivo –sin una previa categorización y deconstrucción de la información–; ii) transcripción y organización de la información cruzando las categorías de análisis con los constructos centrales del estudio –convivencia y violencia–; y iii) análisis depurado desde mi perspectiva de investigadora, siguiendo tres niveles de lectura de la realidad: superficial, analítica e interpretativa (Ghiso, 2001).

El nivel de lectura superficial, que para el presente estudio constituye la caracterización del contexto, de los actores y de sus prácticas de convivencia y violencia, se llevó a cabo articulando todos los relatos recogidos –colectivos y particulares según técnica implementada– y la información obtenida a través de las observaciones.

La información correspondiente a las caracterizaciones se organizó de manera descriptiva. La información correspondiente a las prácticas se organizó en categorías de tiempo-espacio –salón de clases, patio de recreo– propio de las rutinas cotidianas y extraordinarias de la jornada escolar; así como de los análisis a priori que dan los actores sobre la calidad de sus relaciones según los círculos de interacción entre estudiantes, estudiantes y docente, estudiantes y coordinadora vs las experiencias según los contextos de interacción. Los relatos de las situaciones más significativas se organizaron en relatos descriptivos dando cuenta –lo más fidedigno posible– de la manera en

¹⁴Es política de la institución educativa, distribuir en los diferentes salones, a las y los estudiantes egresados de una misma escuela de la básica primaria. Para el año lectivo 2013, la Institución contó con un total de seis grupos para el grado 6º.

que los y las estudiantes, su docente y coordinadora perciben la realidad de las interacciones escolares.

Los niveles de lectura analítica e interpretativa de la información respecto al sentido de las prácticas se desarrollaron de manera paralela, constituyendo un proceso cíclico atendiendo a sus dos momentos -análisis con los estudiantes y análisis depurado de la información-.

El primer análisis de sentidos llevado a cabo con el grupo de estudiantes tuvo lugar durante la reconstrucción de los relatos colectivos, mediante la implementación de tres actividades diagnósticas orientadas a reflexionar sobre los relatos expuestos según las categorías definidas por el estudio:

- Dibujar la forma como se relacionan: pares escolares; entre escolares y docentes; y entre docente y familias. A partir de sus dibujos calificar categóricamente y descriptivamente la calidad de dichas relaciones: ¿por qué les considero mis amigos?, ¿qué cosas hago con ellas-ellos?, ¿cuándo y por qué se han disgustado? y ¿cómo se han reconciliado?
- Durante la reconstrucción de la situación más significativa de convivencia y la más significativa de violencia, al final de narrar los hechos se indagó con el grupo sobre motivos de los diferentes comportamientos -porqué y para qué-; sentimientos que afloraron con los hechos -qué sentían y qué pensaban como observadores y como protagonistas; calidad de los vínculos entre los observadores y los protagonistas -¿son amigos?, ¿qué hacen con ellos y qué no hacen con ellos?-; sentimientos que hubiesen aflorado si ellos-ellas hubiesen sido protagonistas de las situaciones -esto último para facilitar la posterior elaboración de propuestas-.
- Representar mediante sociodramas las formas de agresión e intimidación entre pares y analizar dichas situaciones: “peleas por apodos” y “peleas por las barras de fútbol”. Esta actividad surge como ejercicio complementario para profundizar en el análisis del sentido de las prácticas de convivencia y violencia, en tanto los relatos arrojaron apodos y amenazas como una constante en las prácticas cotidianas que tienen sentido de violencia y de convivencia. Para el análisis se implementaron las siguientes preguntas: ¿para qué se ponen apodos?, ¿qué siente cuando pone apodos?, ¿qué siente cuándo se los ponen?, ¿si saben que los apodos les molestan porqué los ponen?, ¿eres amigo de la persona a quien le pones apodos?, ¿por qué no todos tienen apodos? Para analizar las amenazas -peleas por fútbol-, se indagó sobre: ¿cuándo amenazan a alguien?, ¿cuándo te amenazan?, ¿qué sientes cuando amenazas?, ¿qué siente el niño o niña a quién amenaza?, ¿qué has hecho cuándo te han amenazado?
- El análisis de las prácticas de convivencia se amplió indagando con los estudiantes información sobre la práctica de convivencia más recurrente: “ayudar para que a los Otros no les suceda nada malo”. Aquí se analizó: cuáles son las situaciones riesgosas que

a diario enfrentan; qué cosas hacen para ayudar; cuándo están en disposición de brindar ayuda y cuándo no a los compañeros y compañeras del salón.

Con la información recogida durante las actividades de análisis construí un listado de intenciones identificadas en los relatos del grupo de estudiantes a fin de corroborar que la interpretación emergente de la organización y codificación de la información recogiesen sus percepciones (ver Anexo 8. Taller de validación de la interpretación de los sentidos).

Verificada la interpretación acertada a los sentidos expuestos por los estudiantes, procedí a la interpretación de la información. Organicé la información recogida según categorías de análisis previamente definidas (ver Anexo 10. Tabla de categorías de análisis inductivo- deductivo), identificando los puntos comunes y contradictorios con sus respectivas subcategorías emergentes, dando así cuerpo a la interpretación de los sentidos.

3.4 La elaboración de propuestas de transformación de la convivencia escolar

Reconocer que la construcción de conocimiento
es una práctica social desarrollada desde la vida,
es entender que éste se produce desde
opciones, emociones y reacciones
que mueven a la pregunta, a la problematización
y a la transformación de modos de
comprender, explicar, expresar y construir lo social
desde una perspectiva humana
(Ghiso, 2006).

La elaboración de propuestas obedece al fin último de esta investigación, consignado en el tercer objetivo específico: “Generar aprendizajes colectivos que permitan la construcción de estrategias pedagógicas para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia en la Escuela”.

Esta última fase de la investigación es el resultado de la lectura interpretativa de la información. A fin de incluir la participación del grupo de estudiantes, se desarrolló en dos momentos y desde dos perspectivas: la de las y los estudiantes y la mía como investigadora principal.

Una vez validada la interpretación sobre el sentido que las y los estudiantes dan a sus prácticas de convivencia y violencia que acontecen en la cotidianidad escolar, procedieron a la planeación de un bosquejo de propuestas orientadas a mejorar la convivencia escolar (ver Anexo 9. Taller de planeación de estrategias para transformar la convivencia escolar). Éste tuvo una duración de dos

sesiones para el diseño y una sesión adicional para la socialización de las propuestas al resto de los compañeros de la escuela y las profesoras de la jornada de la tarde.

El segundo momento de identificación de aprendizajes fue resultado del análisis interpretativo de la información por parte mía como investigadora principal. Para formular las conclusiones, una vez identificados los múltiples sentidos de cada una de las prácticas habituales y significativas de convivencia y violencia, establecí una síntesis de los hallazgos sobre el sentido generalizado de las prácticas tomando lo que encontré más relevante. Para formular las recomendaciones, establecí una asociación entre las disposiciones de la Ley 1620 de 2013 de Convivencia Escolar, el quehacer pedagógico con los hallazgos y las propuestas de los estudiantes. Lo anterior derivó en una serie de recomendaciones pedagógicas orientadas a fortalecer el estilo docente, los ambientes de aprendizaje, las estrategias pedagógicas y el diseño de protocolos para manejo de situaciones conflictivas tipo I y tipo II, según la mencionada ley.

En consecuencia, los aprendizajes generados por la investigación se exponen en el Capítulo de Conclusiones y Recomendaciones: conclusiones generales derivadas de la lectura interpretativa de la información; propuestas del grupo de estudiantes para ser aplicadas en la Escuela y recomendaciones pedagógicas para la aplicabilidad de la Ley 1620.

4 CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO Y LOS ACTORES

Caracterizar las prácticas de convivencia y violencia que tienen lugar en los diferentes contextos de interacción de los y las escolares se constituyó en un proceso de lectura de su cotidianidad escolar. Se ha tomado el tiempo transcurrido desde la salida de sus casas a la escuela y el viaje de regreso a sus hogares, buscando reconocer la naturaleza de las interacciones entre ellos y la naturaleza de sus interacciones en su contexto más próximo: la familia y el mundo adulto de la escuela, su docente y coordinadora.

La caracterización incluye la descripción de los actores, la descripción de los contextos donde ocurren las interacciones y la descripción de las prácticas de convivencia y violencia en cada contexto -Escuela, familia y barrio-, haciendo énfasis en el contexto escolar.

Por tanto la lectura de las interacciones en el contexto escolar incluye la descripción de la interacciones entre pares escolares según momentos de la jornada diaria escolar, las actividades realizadas entre subgrupos de amigos, la descripción de la interacción entre estudiantes y su docente, la descripción de la interacción entre estudiantes y la coordinadora y el relato detallado de situaciones altamente significativas de convivencia y de violencia vividas en el grupo;

4.1 La Escuela y su contexto

La Escuela Luis Carlos Peña

La comunidad circundante: El Barrio San Bosco y otros tantos más concentrados en el mercado y muy poco en los estudiantes

Bordeando la manzana que ocupa el colegio Santa Librada y caminando una cuadra más, entrando al barrio San Bosco, se llega a Luis Carlos Peña, una de sus escuelas adscritas. Sobre la acera de la cuadra que rodea la escuela, el metal de las puertas y el asfalto del andén desértico de vegetación, aumentan la temperatura de los días ordinarios del centro de la ciudad. Las calles del barrio se observan casi vacías de transeúntes, salvo por los horarios de entrada y salida de la jornada diaria escolar.

En el “centro de la ciudad”, tal como se le conoce a la Comuna 3, zona donde está ubicada la escuela, pululan negocios ambulantes y fijos -puestos de venta, almacenes y centros comerciales- de diversas mercancías nacionales e internacionales que entran al país tanto de

manera legal como ilegal: prendas de vestir, electrodomésticos, bisutería, ornamentos y demás para celebraciones de fiestas, ungüentos plantas medicinales y amuletos a los que se les atribuyen poderes mágicos para resolver la vida amorosa, la salud física, la economía y la vida cotidiana de los y las habitantes de la ciudad. En la zona existen bares, lugares para estriptis y servicios sexuales ofrecidos especialmente por mujeres que deambulan la zona que se complementa con el alquiler de habitaciones por horas. Existe venta de productos y servicios ilícitos derivados del hurto y una red de microtráfico, Es posible encontrar partes de carros, joyas, documentos falsos y sustancias psicoactivas al menudeo ofrecidas en los alrededores de la galería “El Calvario que también tiene asiento en esta zona céntrica. Más allá de que la mayor parte de la zona está poblada por este tipo de comercio, en algunos de los barrios habitan familias y personas que generalmente trabajan en el sector y quienes a su vez tienen estudiando a sus hijos en la Escuela Luis Carlos Peña.

Según el documento “Cali en Cifras” de 2011¹⁵, la Comuna 3 donde está ubicada la escuela, se compone de 15 barrios que oscilan entre el estrato 1 al 3 y uno con edificaciones de estratificación 4 y 5. El uso del suelo es de carácter residencial y comercial.

Respecto a las tasas de violencia, en la Comuna 3, en el 2010 fueron reportaron 65 muertes por homicidio; 1013 casos de hurto, de los cuales el 66% fueron asaltos a personas y el 15.1% fueron robos de motos¹⁶. Del total de casos de violencia familiar reportados en el municipio en el año 2010 (9208), la Comuna reportó 185 (2%); y del total de casos reportados de violencia sexual (782), 11 (1.2%) casos ocurrieron en la Comuna¹⁷. Es de anotar que aunque estas cifras parecieran bajas, son altas con respecto al número de habitantes. Adicionalmente se presume que los delitos de violencia sexual, contra la pareja y de maltrato familiar o a menores que pueden tener lugar en sectores como El Calvario, Sucre y San Pascual son poco reportados. Estos barrios albergan un gran número de mujeres que ejercen el trabajo sexual, con problemas de consumo y que viven en inquilinatos donde se paga habitación por noche. Este subreporte se produce un tanto porque ciertas prácticas parecieran *normalizadas* en dicha comunidad, y otro, porque sus habitantes están poco o nada integrados socialmente y algunas de sus prácticas de subsistencia se mantienen al margen de la ley.

En el 2011 en esta comuna ocurrieron 47 homicidios, de los cuales, cuatro cobraron la vida de menores de edad. En el 2012, en el periodo transcurrido entre el 1 de enero y 30 de septiembre, 33 homicidios se presentaron en la comuna y en tres de estos casos las víctimas fueron menores de edad. Se presume como móvil de dichos casos (2011, 2012) la guerra entre pandillas y violencia entre las pareja (Observatorio Social de Cali, 2012).

¹⁵ La información del documento “Cali en Cifras”, es actualizada año a año, pero el documento siempre refiere cifras estadísticas y sociodemográficas del año anterior, por lo cual, los datos corresponden a los sucesos sociales y demográficos que tuvieron lugar en el año 2010.

¹⁶ DOCUMENTO EN BORRADOR, BASE PARA LA PLANIFICACIÓN DEL PLAN DE DESARROLLO 2012-2015. Alcaldía de Santiago de Cali, Secretaría de Planeación. Cali, julio de 2011.

¹⁷ Secretaria de Salud Municipal de Santiago de Cali. Observatorio de Violencia Familiar. 2011

Con todo y violencia, diariamente a la hora de salida y entrada de los estudiantes de la jornada de la mañana y la tarde, respectivamente, un puesto ambulante se toma el andén al lado de su puerta de la escuela. Éste le ofrece a las y los estudiantes adornos y souvenirs que les son atractivos: ganchos para el cabello de las niñas; figuras de las caricaturas de moda; anillos, pulseras y demás; todos, organizados en una gran alfombra roja de aproximadamente 2 mts cuadrados. Su propietaria es una mujer de procedencia indígena, de tez morena, cabello liso, metro y medio de estatura, un físico que le hace honor a su lugar de origen: una caucana nata. Ella va todos los días a esta escuela porque allí se encuentra matriculada su hija en el grado 4º y su hijo en el grado 1º. Diariamente al igual que ella en ese mismo horario, se encuentra en su bicicleta el señor del refrescante *cholado* -bebida típica del Valle que se prepara con hielo raspado, limón, leche condensada y melados de sabores y color rojo y amarillo-, que calma la sed y el calor producidos por el ardiente sol y los acostumbrados 28 a 30 grados centígrados de temperatura de la ciudad que en el último año, incluso han aumentado unos 10 grados más, la temperatura de las tardes caleñas.

Al medio día la entrada de la escuela es un hervidero de gente: adultos -madres, tías, abuelas y uno que otro padre, tío o hermano- que vienen a recoger a las y los menores; estudiantes que se embelesan con los artículos de la alfombra roja. Estas ventas motivan a los estudiantes a ahorrar los 100 o 200 pesos que a veces reciben para el descanso y niños, niñas y adultos se refrescan con el *cholado*. Otro grupo de estudiantes, guarda el poco dinero que les dan para frecuentar a la salida de clases una sala de juegos mecánicos. Ya al finalizar el día y la jornada escolar de la tarde, el sector se observa solitario, sin embargo, algunos estudiantes, cuando tienen dinero, también se quedan jugando en la sala de los juegos mecánicos.

A la escuela se ingresa por un pasillo de aproximadamente dos metros de largo que conduce hacia los dos salones ubicados a sus costados y desde el cual se ve tanto las escaleras que conducen al segundo nivel como el pasillo que conduce a las baterías sanitarias, al patio de descanso y la cocineta. Su techo es de teja ondulada tipo *Eternit* y sólo tiene ventilación a través de la puerta de entrada y las ventanas de los dos salones que coinciden con su fachada.

La instalación física es relativamente pequeña, además de los 5 salones en los cuales se desarrollan las clases, la oficina de la coordinación y una cocineta, la escuela dispone de una sala de sistemas con 10 computadores en mal estado ubicados en un salón de 5 mts². Es un lugar caluroso y con altos niveles de acústica que hacen del espacio un lugar ruidoso.

Para el espacio de juegos dispone de un patio cubierto de aproximadamente 16 mts. La edificación tiene dos niveles y en el primero encuentran ubicados tres salones, la oficina de coordinación, el patio para recreo y la cocineta, mientras que en el segundo nivel se encuentran ubicados otros dos salones de clases y la sala de sistemas. En cada salón de la primera planta hay

un televisor, pero sólo uno funciona. Todos los salones disponen de repisas -una abierta y otra con puertas- para guardar el material de trabajo, libros y papelería.

El equipo humano de la Escuela Luis Carlos Peña está compuesto por la coordinadora, diez docentes, todas mujeres, y una persona para oficios varios que se encarga del aseo y la vigilancia de la sede, también mujer. En la actualidad la escuela presta el servicio educativo correspondiente a la básica primaria en jornadas de mañana y tarde y las docentes se encuentran distribuidas equitativamente en dichas jornadas. El horario de clases de la mañana transcurre desde las 7:00 a.m. hasta las 11:45 a.m. y en la jornada de la tarde, desde las 12:30 p.m. hasta las 5:45 p.m.¹⁸. Al interior del patio para el descanso se encuentra ubicada una tienda dispuesta en una caseta de bebidas *Postobón* que es atendida por una mujer. La mujer, sin ser madre de familia o acudiente de algún estudiante, tampoco es empleada de la escuela sino que tiene un convenio con ella y colabora en la entrega de los refrigerios escolares –distribuidos por el Programa de Desayunos Escolares de la Administración Municipal-.

Para el desarrollo de las clases de inglés, danzas y sistemas las docentes pagan voluntariamente profesores externos que les apoyen tal labor. Esto con el fin de superar las dificultades pedagógicas generadas con el Decreto 1850 de 2002 que estipula que en la básica primaria es responsabilidad de los docentes de grupo impartir tales asignaturas. Para tal efecto solicitan a los estudiantes un aporte de \$500 pesos y ellas completan el valor faltante o la cuota de quienes no pueden aportar. Las clases de educación física las desarrollan en las instalaciones del bachillerato, por lo cual se desplazan con los estudiantes los días viernes después del recreo, tanto la jornada de la mañana como la jornada de la tarde.

A la escuela asiste un total de 316 estudiantes entre hombres y mujeres matriculados en las dos jornadas. En cada salón el número de estudiantes oscila entre los 24 y 35 niños y niñas por grupo. Los salones son estrechos para el total de estudiantes, cada uno tiene un tamaño aproximado de 6 mts².

Los estudiantes provienen principalmente de los barrios aledaños El Calvario, San Bosco, San Pascual y Sucre, correspondientes al estrato socioeconómico dos. Algunos pocos estudiantes provienen de los barrios Alameda, Bretaña y Junín ubicados en la comuna 9 -estrato 3-. Otros tantos provienen del barrio Terrón Colorado, ubicado en la comuna 1 de la ciudad. La escuela cuenta también con la presencia de un grupo de estudiantes ecuatorianos y algunos niños y niñas que se encuentran en hogares de protección. El sustento económico de la mayor parte de las familias proviene de la venta ambulante que se instala en la comuna donde se encuentra la escuela. Un reducido grupo de familias vive del reciclaje y la prostitución¹⁹.

¹⁸ENTREVISTA con Socorro Hernández. Coordinadora de la Escuela Luis Carlos Peña. Santiago de Cali. 9 de septiembre de 2011.

¹⁹Ibid.

Pese a este panorama poco amable para que niños y niñas disfruten del barrio y sus espacios, la escuela se encuentra en un lugar céntrico con respecto a la oferta institucional educativa complementaria al proceso de escolarización. A su alrededor los estudiantes disponen del Centro Cultural Comfandi, el Centro Cultural de Comfenalco, La Biblioteca Departamental y el Museo de Ciencias Naturales. La sede tiene convenio con el Centro Cultural Comfenalco para el uso de las instalaciones y dotaciones por parte de los estudiantes. De igual manera todos estos centros ofrecen mensualmente actividades culturales de artes escénicas y plásticas, a las cuales los estudiantes pueden acceder en forma gratuita. Muy cerca de las instalaciones de la escuela también se encuentran las Piscinas Olímpicas Alberto Galindo y el Estadio Pascual Guerrero; así mismo la sede principal de la Institución Educativa a la que se encuentra adscrita la Escuela dispone de un conjunto de canchas deportivas para la práctica de fútbol, basquetbol y voleibol.

La comuna dispone de aproximadamente una iglesia católica por barrio y de diversos centros de sectas cristianas.

4.2 Los actores

La coordinadora

La coordinadora es una mujer cercana a los 60 años, licenciada en Educación y con maestría en Administración Educativa. Trabaja en la escuela desde hace 36 años iniciando como docente y asumiendo el cargo de coordinación desde hace seis. Siente el espacio como propio y su mayor preocupación es que la escuela siempre esté dispuesta para los estudiantes, pues considera que ésta es un lugar de protección de los peligros que les acechan en el sector y en sus hogares: la violencia social a que están expuestos en los alrededores de la escuela -prostitución, hurto, microtráfico de sustancias psicoactivas-, en los barrios que habitan y al interior de sus hogares -drogadicción, violencia familiar y todo tipo de privaciones afectivas y económicas-. *“Muchas familias, casi que madres, viven al día, su función es conseguir dinero para pagar la pieza en la que van a dormir con sus hijos; los niños están solos todo el tiempo, a otros los llevan a trabajar, pero no les prestan nada de atención”*²⁰-. A diferencia de la mayor parte de las sedes educativas, cuando una profesora tiene que ausentarse de su trabajo su grupo de estudiantes asiste a clases y la coordinadora desarrolla el programa académico correspondiente o los estudiantes se distribuyen en los diferentes salones, aunque casi siempre ella trabaja con el grupo.

La docente del grado 5° de la jornada de la tarde

²⁰ Notas de entrevista con Socorro Hernández. Coordinadora de la Escuela Luis Carlos Peña. Diciembre 2 de 2012.

La docente del grado 5º es licenciada en Educación Básica con una especialización en Educación Especial y cuenta con más de 30 años de servicio en docencia. Hace tres años llegó a la sede, antes trabajaba en el Instituto Tobias Emanuel. Durante los tres años ha tenido a su cargo el grado quinto por lo cual es su primer año de trabajo con este grupo en particular. Su tono de voz es cálido, afirma intencionalmente hablar lo más bajo posible, de tal manera que logre disminuir el ruido de la Escuela y así evitar que los y las estudiantes griten. Se observa agrado por su trabajo e interés por el futuro de sus estudiantes pese a que este es su último año de servicio. *“Lo más importante es poder dejarles un aprendizaje que les sirva para la vida, que cuando pase el tiempo y tengan que tomar decisiones recuerden consejos o reflexiones que les permita ser alguien en la vida, que los salve de la realidad de robo y violencia en la que viven, que continúen sus estudios y tengan un proyecto de vida”*²¹. Manifiesta que aunque apenas tiene 50 años, no va a extender su estancia en el sector porque prefiere retirarse antes de llegar a volverse una “mala docente”: *“mirá, todas las compañeras que yo he visto que prolongan su jubilación que por no quedarse solas, que por no envejecerse, que para lograr un bono pensional más alto, terminan haciendo su labor de cualquier manera y tratando mal a los niños porque ya no se los aguantan, yo prefiero retirarme antes que convertirme en una mala profesora”*²².

Los Estudiantes del grado 5º y sus familias

En el año lectivo 2012 se matricularon 28 estudiantes al grupo de 5º grado de la Escuela Luis Carlos Peña entre hombres y mujeres. De ellos en el primer periodo sólo asistieron 24 y de este grupo se retiraron 2 mujeres. Así mismo, para el segundo periodo, posterior a las vacaciones de mitad de año, ingresó una nueva estudiante. Con todo, según informa la docente, la asistencia diaria no ha llegado a superar la presencia de 22.

Del total de 24 estudiantes, diez son mujeres y el resto hombres. Los y las estudiantes oscilan entre los 10 y 16 años de edad. Dos estudiantes tienen 10 años; nueve tienen 11 años; dos tienen 12 años; cinco tienen 13 años; cuatro tienen 14 años; y los otros dos estudiantes que se encuentran en extra-edad, tienen 16 años y son quienes más presentan faltas de asistencia.

Al indagarles por lo que les gusta y no de la Escuela, el grupo en pleno refiere aprecio hacia sus profesoras como consecuencia del buen trato que reciben de ellas y por lo que les enseñan; también reportan agrado por los recreos y la posibilidad de estar con los amigos. Manifiestan rechazo hacia la sala de sistemas debido a lo estrecho de la misma y a que los computadores se encuentran en mal estado.

²¹ Notas de entrevista abierta realizada a Alba Paz. Docente del grado 5º de la Escuela Luis Carlos Peña. Santiago de Cali. Mayo 24 de 2012

²²Ibid.

Al describirse a sí mismos se observa en su autoimagen una constante respecto a su carácter: se perciben como seres tolerantes, amigables, respetuosos y recocheros. De igual manera, entre sus prácticas de ocio, comparten una fascinación por “recochar”²³, por escuchar y bailar reggaetón, y una fuerte pasión por el fútbol. Esta última es tan alta que entre sus colores preferidos se reporta el verde y el rojo, como manifestación de su afición por los equipos de fútbol de la ciudad. Entre las prácticas que reportan de su tiempo libre, incluidos los fines de semana, aproximadamente la tercera parte del grupo refiere asistir a cultos religiosos en compañía de sus cuidadores.

De los 24 estudiantes sólo seis viven en familia nuclear (de estos, dos estudiantes viven con sus padrastros); cuatro viven con sus abuelos, dos de ellos con abuela y mamá; el resto (14) vive en familia monoparental con madre cabeza de hogar (13) y una niña vive con su padre. Tres de los estudiantes (una mujer y un hombre) desconocen quién es su padre.

Con respecto a su lugar de nacimiento y procedencia de sus familias, ocho estudiantes nacieron por fuera de Cali y sus respectivas familias -mamá y papá- proceden de Medellín -Antioquia-, centro y norte del Valle del Cauca -Buga y Tuluá-, y de Popayán -Cauca-. El resto de los estudiantes nació en Cali y sus familias también. Esta diversidad podría reflejar diferencias culturales en las pautas de crianza, no obstante, no se dispone de información que lo refleje.

La ocupación de sus madres, padres y cuidadores es diversa con predominancia del empleo informal: venta ambulante, oficios domésticos, mecánicos, electricistas, reciclaje, panadería. Dos estudiantes reportan de sus cuidadores tener empleo formal, uno de vendedor y otro de secretaria. Tres de las familias son propietarias de negocios, dos panaderías y una tienda, los niños de estas familias apoyan el trabajo en estos negocios en sus tiempos libres. Es preciso señalar que la docente del grupo manifiesta que estos tres menores de edad son muy cumplidos con sus tareas pese a dedicar parte de su tiempo a la atención del negocio familiar.

Aunque casi la mitad de estudiantes vive en la misma Comuna donde está ubicada la escuela, en los barrios San Bosco, San Pascual, San Nicolás, Sucre y Libertadores (12 estudiantes), el resto vive en lugares no tan equidistantes: dos estudiantes viven en un hogar de protección; dos estudiantes viven en el barrio Bretaña -Comuna 9-, dos estudiantes viven en el barrio Terrón Colorado -Comuna 1-; otro estudiante vive en el Vallado -Comuna 14-, otra estudiante vive en el barrio Brisas de Mayo -Comuna 17- y otro vive en la Floresta -Comuna 8-. Por tanto, puede decirse que el grupo es heterogéneo con respecto a los sectores que habitan de la ciudad.

Desde la perspectiva de la coordinadora y la docente titular del grupo, los principales problemas de las familias están centrados en la economía del hogar -empleo informal o desempleo-, lo que a su vez, conduce a un cierto estado de abandono de los niños y niñas, que o bien permanecen

²³El grupo entiende por recocha hacerse bromas entre sí o hacérselas a otros. Entre éstas, las formas más comunes en el grupo son: tirarse papeles arrugados durante las clases, poner apodos, decir chistes y cosas que hagan reír a sus compañeros, llamar por apodos despectivos a sus compañeros o remedarles.

durante el día bajo el cuidado de un familiar -abuela o tía-, o solos -en manos de los vecinos-. También complejizan la situación el hecho que varios de los niños del salón son hijos de padres separados, con madres cabeza de hogar; más las cuatro estudiantes que viven en hogares de protección. Seguida de esta problemática encuentra la violencia familiar, siendo sus principales causas las prácticas de crianza sustentadas en el castigo físico y la situación de soledad mencionada anteriormente. Un tercer problema identificado es la falta de interés de los padres en el proceso pedagógico de los estudiantes: *“los traen a la escuela para resolver el problema del cuidado, pero no porque la mayoría piensen que el estudio es realmente importante”*²⁴. Además *“muy pocas familias les colaboran con la realización de las tareas. Aunque les envíe nota, no apoyan; y a otros, si les envió una nota, lo único que hacen el golpearlos, pero no les colaboran ni indagan qué necesitan o qué les pasa”*²⁵.

En sus familias las prácticas de convivencia más comunes son: ver televisión, sobre todo entre hermanos; jugar con los hermanos y algunas veces con sus madres y padres, siendo ésta una situación altamente valorada; reunirse y comer junta toda la familia en las fechas especiales -estas prácticas tienen lugar casi siempre los fines de semana, sobre todo compartir con la mamá o el papá porque ellos siempre están trabajando-; cuidar a quién está enfermo -una práctica preferiblemente de demostración de afecto a la madre-. Otra práctica de convivencia es cuando sus madres o padres les ayudan a hacer las tareas y les revisan sus cuadernos, sin embargo, si ellos han incumplido con algo en el colegio, esta práctica deriva en un castigo; también refieren que esta es una práctica de convivencia entre hermanos, cada vez que un hermano mayor les explica algo que ellos no entienden.

Con respecto a los problemas en la familia la perspectiva de las y los estudiantes tiene puntos comunes con la de la coordinadora y la profesora, encontrando en orden de relevancia: i) la economía familiar: día a día sus madres y padres deben salir a rebuscarse el dinero para la comida y para pagar los servicios, y si no lo resuelven a peleas entre ellos y gritos hacia los hijos; y ii) las peleas que tienen con sus madres, que se viven entre gritos y regaños, y están ocasionadas principalmente por el incumplimiento de las órdenes, por tener la casa desordenada y por las peleas que ellos tienen con sus hermanos; éstas se resuelven a través de castigos que oscilan entre no dejarles ver televisión o no dejarles salir a la calle. Ningún estudiante hace mención de maltrato físico recibido por sus padres cuidadores, más si refieren maltrato físico en la pareja.

En sus vecindarios las prácticas de convivencia se caracterizan por el juego y la charla. Niños y jóvenes acostumbran jugar en las calles o encontrarse con los amigos para ir al parque -aquello que pueden gozar de este espacio en sus barrios-; así mismo los vecinos se reúnen en la calle,

²⁴ Notas de entrevista con Socorro Hernández. Coordinadora Escuela Luis Carlos Peña. Santiago de Cali. Diciembre 4 de 2012.

²⁵ Notas de entrevista con Alba Paz. Docente titular, grado 5º, Escuela Luis Carlos Peña. Santiago de Cali. Mayo 24 de 2012.

sacan sillas y se ponen a hablar en los andenes o a jugar, lo que sucede al final de la tarde o en los fines de semana; y cuando es la navidad, entre todo el vecindario reúnen dinero para adornar la cuadra y pintar las calles.

Coordinadora, docente y estudiantes coinciden en que los barrios que habitan cotidianamente les exponen a situaciones de violencia. Los vecinos, al igual que en sus familias, diariamente enfrentan problemas para resolver la manutención: alimento y recursos para pago de servicios e incluso alquiler. Respecto de los problemas alimenticios, si bien no son resueltos totalmente, la solidaridad de los vecinos contribuye a su mitigación *“se prestan una panela, un poco de arroz”* () *“por mi casa, los que son más amigos se comparten la comida”*²⁶. Otro gran problema que enfrentan los vecinos es la violencia familiar: gritos y golpes hacia los hijos, o *“porque les va mal en el colegio, porque no hacen caso a lo que la mamá les dice”*; a algunos hijos les golpean porque *“son drogadictos y se roban las cosas de la familia; algunas veces ellos les pegan a los papás”*. La violencia hacia la pareja también es mencionada: *“algunos señores les pegan a sus esposas porque llegan borrachos o porque están bravos”*. Otro problemas son el hurto -como forma de vida y como medio para resolver problemas de adicción-; jóvenes consumidores de sustancias psicoactivas, que incluso llegan a convertirse en habitantes de calle; y los homicidios, referidos como sucesos que han tenido lugar en los barrios donde habitan.

4.3 Nociones de convivencia y violencia que orientan las prácticas entre pares escolares

Convivencia es “vivir con los otros en un clima de buen trato, afecto, solidaridad y disfrute”. Está motivada por el afecto y el deseo de estar juntos. Se experimenta con la familia, y con los amigos en la escuela y en el barrio (Estudiantes y Docente Grado 5o; Escuela Luis Carlos Peña, 2012).

“Violencia es la agresión hacia otra persona”. Tiene y no, motivos justificados; ocurre de manera física, verbal y mediante amenazas, entre conocidos -amigos, compañeros, familiares- y desconocidos. También incluye hechos delictivos cometidos hacia conocidos o desconocidos (Estudiantes y Docente Grado 5o; Escuela Luis Carlos Peña, 2012).

Es preciso señalar que al realizar un comparativo entre mi marco conceptual de referencia y las nociones del grupo de estudiantes, encuentro que además de ser compatibles, las nociones del grupo están incluidas en las dimensiones de análisis, tanto de la convivencia como de la violencia antes citadas. No obstante el marco conceptual de referencia que he elegido me brinda

²⁶ Notas taller de acercamiento y taller diagnóstico de caracterización de sus contextos. Estudiantes del grado 5º, jornada de la tarde. Escuela Luis Carlos Peña. Santiago de Cali, abril y mayo 2014.

un poco más de información que la ofrecida por el grupo, lo que a su vez, me permite tener una mayor claridad para el proceso de organización y categorización de la información.

5 LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA Y VIOLENCIA ENTRE LAS Y LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 5º PARES ESCOLARES

5.1 Interacciones entre Escolares

Las interacciones entre los pares escolares tienen lugar tanto en la escuela como por fuera de ella. Los estudiantes del grado 5º comparten espacios desde la hora de entrada -incluido el recorrido a la escuela-, hasta la hora de la salida. Algunos grupos de amigos, se llaman y se encuentran para realizar actividades conjuntamente.

Las estudiantes califican las interacciones entre ellos y ellas como malas, mientras que los varones las califican de buenas, reconociendo que tienen momentos en los que se tratan muy bien y otros en los que se maltratan. No obstante, al realizar la cartografía, tanto hombres como mujeres reconocen que a lo largo de la jornada escolar entre ellos experimentan situaciones de convivencia y de violencia, las cuales ocurren principalmente en el salón durante las clases y en los momentos de recreo.

El inicio de la jornada

A la entrada de la escuela hay dos estudiantes de grado 5º. Anotan en un cuaderno los nombres de quienes llegan después de las 12:30. Estas chicas rotan su rol de *apuntadoras* a lo largo del año lectivo. Sus compañeras y compañeros que llegan tarde no tienen dificultad alguna con la anotación ni tampoco les piden que los borren de la lista. “Yo ayer llegue con ella -otra compañera- y me quedé anotando a los que llegan tarde... () ¿y qué paso cuando anotabas a los que llegan tarde? ()nada... uno anota y ya. ¿Y los compañeros no se enojan? Nooo, todos saben que hay que anotar²⁷”.

Antes de iniciar las clases, las y los estudiantes deben ir a la formación que se realiza en el patio de recreo. Cada día las docentes hablan de un tema de interés general, recuerdan las normas, entregan información o aprovechan para socializar los productos de algún trabajo en clase o con respecto a un tema cultural de referencia, según cronograma. El lugar de formación del grupo quinto está ubicado en el costado derecho que colinda con la pared que delimita el espacio y la caseta de la tienda. Aunque deben estar organizados en fila y permanecer en silencio, ellas y ellos se van agrupando según sus círculos de amigos, en grupos alrededor de la caseta rompiendo la formación en fila.

²⁷ Notas de la reconstrucción del día. Entrevista grupal con estudiantes y profesora. Mayo 10 de 2012.

Durante la formación los hombres del grupo se hacen al final de la fila. Desde allí se mofan de sus compañeros de salón y de otros grados. Aprovechan los llamados de atención generalizados o el recuerdo de alguna norma que en general se está incumpliendo para burlarse de los demás. Sin embargo, este mismo grupo de estudiantes tiene días en los que simplemente, allí en la formación, se agrupan alrededor de un dispositivo electrónico que les permite escuchar música; se dividen los audífonos y cada parlante es además compartido en el oído de dos estudiantes.

Es común que las mujeres del grupo ocupen los primeros puestos de la fila. Hay unos dos o tres hombres se también se hacen en ese lugar. Entre ellas se establece un diálogo hasta que la profesora encargada de la disciplina empieza su charla. Algunas de ellas ponen atención a lo que se expone, otras por el contrario siguen conversando entre ellas y una que otra se mueve hacia el final de la fila para curiosar qué están haciendo sus compañeros.

Entre tanto las docentes a veces piden silencio al grupo de 5° y al resto de estudiantes que no atiende su información. La mayoría del tiempo exponen sus discursos en medio de las conversaciones que mantienen los estudiantes. Los días martes la formación está acompañada de música infantil, situación que aumenta el ruido y la dispersión de los y las estudiantes.

Los días jueves la charla corresponde a Alba, la profesora de 5°. Se observa en su grupo de estudiantes una mayor disposición a atender las exposiciones que tienen lugar durante la formación. Alba hace la exposición tratando de vincular a todo el cuerpo estudiantil. Inicia la formación con alguna dinámica o ronda que les haga centrar la atención. Para hablar sobre el tema elegido para el día trata de entablar conversación con todos. A veces indaga si saben o no de tal o cual información, otras veces, luego de entregar la información establece un conversatorio al respecto, siendo los y las estudiantes de su curso, quienes más participan.

Al finalizar la formación, siguiendo el orden dictado por las docentes, cada grupo de estudiantes pasa a recibir el refrigerio. No obstante, no todos los días el refrigerio está disponible en este espacio y la franja de clases (de 1:00 a 3:30 p.m.) se ve interrumpida para su entrega. Cuando esto sucede, pasa un estudiante de salón en salón informando que pueden pasar a recoger el refrigerio. Los días martes los estudiantes reciben dan kumis con pan, los miércoles mandarina con galleta, los jueves banano con leche, y sólo en algunas ocasiones, bocadillo veleño.

El inicio de las clases

Cuando los y las estudiantes del grado 5° llegan antes del inicio de la formación, primero se dirigen a su salón a poner sus útiles escolares en el pupitre. De este modo, uno que otro día se observa una disputa por los puestos. Quien ha llegado de último, al ingresar al salón después de

la formación, encuentra que el pupitre que habitualmente usa ha sido ocupado por otro estudiante. La mayoría de las veces si él o la estudiante que ha llegado después es uno de los líderes del salón, quien está sentado se cambia de puesto ante la primera solicitud, mas en contadas ocasiones -observadas-, se inicia una discusión que puede estar acompañada de frases amenazantes.

Hubo una ocasión en la que un estudiante casi se sienta encima del compañero que ya había ocupado el puesto y como no logró que con esto él se parara, se ubicó a su costado –los pupitres son tipo universitario-, aprisionándolo contra el borde del pupitre, y aunque la profesora le hablaba, el estudiante continuaba aprisionando al compañero que ocupaba el puesto. Finalmente, el niño que estaba siendo empujado se cambió del puesto y algunos de los compañeros y compañeras decían: *“es que C... se pone a amenazarlo a uno, dice apodos y cosas a uno, y cuando le responden se pone a llorar. Ante dichas afirmaciones la docente no dijo nada”*. El niño se fue con cara triste y gesto de llanto hacia otro pupitre.

Frente al resto de disputas por el puesto, cada vez que la profesora observó, intervino indagando acerca de lo sucedido. Según las respuestas obtenidas, confronta a los estudiantes explicando: *X... llegó de primero, en qué puesto te puedes hacer*” o *“siempre X se hace allí, y tú te haces en X puesto, ¿por qué hoy no te quieres sentar allá?”* Cada respuesta de los estudiantes suscita en ella una observación diferente. De las seis situaciones observadas -en las que no se resolvió la situación entre los estudiantes sino que tuvo que intervenir la docente-, tres fueron resueltas por los implicados ante la primera pregunta de la profesora, las otras tres, requirieron de un diálogo más extenso. Con todo, la situación siempre fue resuelta con la intervención de la docente.

Es muy común que los días miércoles y los días jueves se observe a los estudiantes tirándose cáscaras de mandarina o banano, lo cual, para ellos, es una forma de recochar. Esperan que la profesora les dé la espalda para empezar al lanzarse las cáscaras. Este juego ocurre desde el inicio de la clase. Es de anotar que no todos los estudiantes participan de dicho juego, lo hacen casi siempre los hombres más grandes del salón. Cuando alguno de los más pequeños intenta participar en el juego aparecen reacciones de choque. El argumento para no permitirles entrar en el juego es que cuando Alba los observa y los regaña, los más pequeños, en lugar de aceptar que están en la *recocha*, se defienden afirmando que X los está molestando. *“Si por ejemplo la profe pilla a X o a Y, ellos se ponen a llorar y dicen que los estamos molestando, no son capaces de decir que también están en la recocha”*²⁸. Es preciso decir que ninguna de las mujeres del grupo se vincula en dicha forma de recocha.

Cuando se pidió a los estudiantes que mencionaran los hechos de agresión e intimidación que más les han impactado en la escuela ninguno hizo mención a las burlas, los apodos o situaciones amenazantes como la sucedida por el ocupar el puesto en la clase.

²⁸ Notas sobre conversatorio sostenido con los estudiantes durante un encuentro. Octubre 11 de 2012. Escuela Luis Carlos Peña.

Durante las clases

Dispuestos en fila, con asientos entre estudiante y estudiante, casi siempre en las mismas ubicaciones, niñas adelante, hombres atrás, todos sentados junto a sus amistades preferidas, acomodan sus útiles: sacando cartucheras, cuadernos, algo con que escribir, y ubicando el maletín entre su espalda y el respaldo de su puesto. Sienten que deben tener siempre a la vista sus materiales, no sea que alguien se los robe. *“Pues en este salón no es que nos hayan robado, pero a mí sí se me han perdido las cosas, un lapicero y un borrador y una vez, robaron de la cartera de la profesora cuarenta mil pesos”*²⁹.

Al juego de lanzarse las cáscaras de las frutas, se suma el lanzamiento de papeles enrollados o arrugados. Dependiendo de la asignatura que se esté desarrollando y la participación que la actividad académica les proponga, los hombres del salón oscilan entre prestar atención a las explicaciones de la profesora y lanzarse cáscaras y papeles con fuerza. Entre tanto las niñas oscilan entre charlar con sus compañeras o participar en la clase. Unos pocos niños tienen el mismo comportamiento que las niñas: hablar con sus compañeros casi todo el tiempo.

Por su parte las niñas se entretienen especialmente mirando las cosas que han traído sus amigas, hablando de lo que hicieron el día anterior, de la canción que les gusta o de alguna diferencia sostenida entre las chicas. Cuando la profesora les llama la atención no falta alguna que diga: “ya vamos profe”, mientras siguen en su conversación. La mayor parte de los conflictos que enfrentan entre sí están motivados por los rumores o el chisme como ellas y ellos le llaman. *“Las mujeres se pelean por chismes, ellas siempre están mal hablando de las otras”...*, (), *“sí, en este salón el chisme es de las mujeres”...*, (), *“se han peleado y golpeado por chismes, porque se riega el chisme que una anda con el novio de la otra o que una habla, dice cosas de la otra o de la mamá de la otra... hasta se dicen cosas de las mamás de ellas, y ahí es cuando se arma la pelea”*³⁰. Todo el grupo refiere como la situación más impactante de violencia e intimidación, una pelea entre dos estudiantes originada por un rumor y que terminó en una cita para pelear en la esquina de la escuela. El asunto concluyó en insultos, amenazas, y golpes no sólo entre las implicadas sino entre un gran número de estudiantes de todos los grados. En segundo lugar como hecho más impactante, se recuerda una pelea que terminó en golpes ocurrida entre dos mujeres del grupo. Esta pelea también fue motivada por un rumor y por celos, manifestando que las dos niñas estaban “enamoradas del mismo hombre”³¹. El evento sucedió el año anterior cuando las chicas cursaban cuarto grado.

²⁹ Notas sobre conversatorio sostenido con los estudiantes durante un encuentro. Junio 21 de 2012. Escuela Luis Carlos Peña.

³⁰ Notas sobre conversatorio sostenido con los estudiantes durante un encuentro. Noviembre 8 de 2012. Escuela Luis Carlos Peña.

³¹ Notas del conversatorio para la priorización de las situaciones de convivencia y violencia –intimidación– que más les han impactado. Entrevista grupal con estudiantes y profesora. Septiembre 27 de 2012.

Cuando la propuesta académica implica el trabajo en equipo, las discusiones se hacen evidentes. Existen en el grupo tres hombres que difícilmente encuentran con quién trabajar y dos mujeres que se niegan a trabajar con otros y otras: “¿X...con quién te vas a hacer? No sé, responde ()”. “¿X en dónde está tu grupo? Es que no me gusta trabajar con los niños, responde” () “Profe, ¿puedo trabajar sola? Ud. sabe que a mí no me gusta trabajar con nadie”. Así mismo, existen niñas que al llegar al grupo tienen dificultades para aceptar las opiniones e ideas de sus compañeros y compañeras: “Yo no voy a trabajar más con ellos, yo ya he hecho todo y ellos no quieren hacer nada.... ()”, “Pues entonces, yo trabajo sola... ¿qué pasó? pregunta la profesora, otra integrante del grupo responde: es que le estamos diciendo que nosotras pensamos que... y ella se enoja, dice que entonces no trabaja con nosotras”. Sin embargo hay estudiantes -hombres y mujeres- dispuestos a trabajar con sus compañeros, eso sí, como dice la profesora, cuando se acaba el tiempo dispuesto: “casi nunca han terminado el trabajo, y a veces ni lo han empezado”, y siempre piden más tiempo.

Durante las exposiciones en clases en las que los y las estudiantes son protagonistas -exposición de tareas, comentarios sobre un tema, dramatizados, etc.-, se prestan poca atención entre ellos y ellas. Al final de este tipo de intervenciones se escuchan comentarios como: “es que ella siempre hace la tarea y se aprende todo para que la profesora la felicite y diga que es buena” () Esa tarea no la hizo él, se la hizo la hermana. Él siempre trae las súper tareas y no las hace, el trabajo se lo hacen la mamá o la hermana”³². Prestar atención a las presentaciones de compañeros no es un asunto ligado a la amistad, por ejemplo, aunque todos afirmen que X niña es la mejor compañera porque no tienen problemas con nadie, cuando ella hace alguna intervención en clase o presenta alguna exposición, tampoco le prestan atención. A veces, tampoco le prestan mucha atención a la profesora. Con todo, mantener la atención obedece a un interés: si se está hablando de la música del momento o de una situación que han vivido entre todos, durante aproximadamente 15 minutos mantienen la atención en las diferentes intervenciones, pero si el diálogo se extiende, pierden la concentración.

Al inicio del año lectivo, por norma institucional, entre la docente y el grupo de estudiantes definieron una serie de normas que son conocidas como acuerdos de convivencia. Sus acuerdos guardan coherencia con lo normado en el Manual de Convivencia de la Institución y fueron el resultado de una lectura previa del mismo sobre derechos y deberes de las y los estudiantes. Los acuerdos de convivencia se encuentran expuestos en una cartelera realizada por la profesora en la pared del fondo del salón y rezan:

1. Respetar al compañero.
2. No poner apodos.
3. Pedir y respetar la palabra.
4. No comer ni masticar chicle en clases.

³²Ibid.

5. Cumplir con las tareas.
6. Portar bien el uniforme.
7. Llegar puntualmente.
8. Cuidar el pupitre. No rayarlo.
9. No dañar los cuadernos (no arrancar hojas).
10. Cuidar la sala de sistemas.

Al indagar por los acuerdos de convivencia que han pactado con la profesora, todo el grupo recuerda *“no colocar apodos, respetar al compañero”*³³, y menos de la mitad del grupo recuerda: *“pedir la palabra, no comer en clase, no dañar, rayar o esconder útiles, no jugar brusco en los recreos”*³⁴; y sólo tres mujeres tienen presente un acuerdo que aunque no está escrito se hace visible ante la solución de los diferentes conflictos y agresiones que frecuentemente experimentan: *“no volver a pelear o a insultarnos con los compañeros de nuestro grado o de otro grado”*³⁵. El grupo reconoce que los acuerdos que a la fecha no han podido cumplir son: *“no poner apodos y respetar a los compañeros”*³⁶.

Para comunicarse entre ellos el uso del apodo o de términos burlones es la constante. A la mitad del año lectivo aun no se sabían los nombres de sus compañeros y compañeras, aunque sí el apellido de los más cercanos. De igual manera, la profesora no se sabía el nombre de todos y todas, pero sí sus apellidos. Cuando se indaga por los acuerdos de convivencia, el grupo en pleno está de acuerdo en que *“no poner apodos”* es un acuerdo que no han logrado cumplir -constante que se mantuvo hasta el final del año, con la diferencia que para este momento, ya sabían el nombre de todos, pero persistían en llamarles por el apellido o por el sobrenombre-.

Solamente la compañera que es considerada *“la mejor amiga del salón”* y uno de los niños líderes (J...) están libres de sobrenombre. Sin embargo, no todo el día, ni todos los días se llaman por apodos, pero cuando sucede, ante la reacción de molestia o enojo, insisten en dicho trato y tanto hombres como mujeres se ríen de ello. *“la forma más común de agresión entre ellos, son los apodos. Que si un niño se viste o se peina de esta u otra manera, ahí mismo le ponen un apodo... que si trajo algo diferente, ahí mismo le ponen un apodo, que sí es de color negro o indio, le ponen un apodo. Aquí hay muchos hijos de ecuatorianos, como ellos usan el cabello largo, ahí le ponen apodos. Se les dice, se les explica porque no lo deben hacer; se habla con los estudiantes, que no les presten atención porque si uno presta atención o se enoja, más lo*

³³ Notas de fichas de encuesta y entrevista grupal con estudiantes para la caracterización de las relaciones de convivencia y violencia entre estudiantes. Cali, Agosto 23 de 2012.

³⁴Ibid.

³⁵Ibid.

³⁶Ibid.

hacen... se les dice, mire, eso no es importante, ignórele, pero ellos no entienden, algunas veces hasta terminan llorando por los apodos que se ponen”³⁷.

Para tratar de persuadirlos sobre el uso de los apodos, la profesora manifiesta establecer diálogo constante al respecto, pero considera que no ha obtenido ninguna respuesta positiva. *“El grupo ha tenido muchos avances con respecto al trato. Cuando inició el año lectivo era casi imposible trabajar, por todo peleaban, se amenazaban. Poco a poco, con el diálogo, preguntándoles qué les pasa y dándoles ejemplo, han ido mejorando. Tú observas, con ellos se puede trabajar. Lo que sí no he podido es con los apodos. Por más que les hablo, que les digo, ¿cómo se sentiría Ud?, ¿le gusta que le traten así?... pero nada, eso sigue igual. Hay días que como que no se les escucha los apodos pero hay otros, que eso es la queja todo el día”³⁸.*

A la hora de escribir en sus cuadernos es común ver a algunos estudiantes sin los materiales necesarios para trabajar, siendo el lápiz o lapicero lo que falta con mayor frecuencia. Algunos se acercan a la profesora a solicitar uno prestado, otros por el contrario, reciben el apoyo de sus compañeros o compañeras, quienes al notar la falta del material les ofrecen los suyos. Aunque a lo largo del proceso este comportamiento se ha observado entre todos, el grupo en pleno reconoce que hay dos mujeres y un hombre en el salón que se caracterizan por ofrecer a sus compañeros lo que les hace falta para trabajar.

Si se trata de reconocer las cualidades de los compañeros, son capaces de hablar de cada quien, tanto en positivo como en negativo. Frente a compañeras o compañeros con los que la mayoría del grupo tiene dificultades en la relación, también son justos al momento de referirse a ellas o ellos. Inician las descripciones con una descarga de lo que no les gusta de la persona, pero hay quien es capaz de cortar los comentarios desagradables, nominando sus aspectos positivos. *“Es que X es peleona y grosera, todo el tiempo nos está diciendo cosas, se enoja si no hacemos lo que ella quiere, riega chismes” ... (), pero ella también es inteligente, siempre cumple con las tareas y a veces, nos presta sus cosas, cuando alguien no trae algo” ()...*, *“yo a veces charlo con ella y todo bien”³⁹.*

En el grupo, también existe una regla muy importante, que aunque no está escrita, a lo largo del proceso se hizo muy evidente. Para narrar situaciones desagradables o poco positivas no se menciona el nombre de la niña o el niño, sino que se dice: el niño X, la niña X. Como medida de protección y control a los rumores mal intencionados, su profesora les ha enseñado que, salvo para discutir los problemas entre ellos y al interior del salón, no se menciona quién fue el autor de tal o cual comportamiento reprochable. Así cada vez que se iba a narrar una situación, por ejemplo en la reconstrucción de las situaciones de violencia e intimidación o de diversos

³⁷ Notas de entrevista con Socorro Hernández. Coordinadora Escuela Luis Carlos Peña. Diciembre 2 de 2012.

³⁸ Notas de entrevista con Alba Paz. Docente del grado 5º, Escuela Luis Carlos Peña. Mayo 24 de 2012.

³⁹ Notas del conversatorio para la priorización de las situaciones de convivencia y violencia –intimidación– que más les han impactado. Entrevista grupal con estudiantes y profesora. Septiembre 27 de 2012.

problemas entre ellos y ellas, no hacían mención a los nombres, incluso para hablar de situaciones previamente observadas por la investigadora.

Otra práctica que tratan de hacer a escondidas de la profesora o a veces en frente de ella, es el “Masotis”: *“si alguien se equivoca, le cantan todo y le tiran papeles hasta que el niño-a no diga nada no le dejan de cantar o de pegar”*⁴⁰. Los golpes que se dan en el “masotis”, suceden cuando la profesora no está, pero *cantar* la equivocación sucede delante de ella y si la víctima de este juego o la profesora no dicen nada, el canto continúa. Si quien se equivoca es alguien que no tiene la mejor aceptación del grupo, requiere de la intervención de la profesora para detener la burla.

Los Descansos

Al sonar el timbre es común ver a los estudiantes salir rápidamente del salón, especialmente a los hombres. Si tienen dinero primero compran paleta. Comprar paleta u otras cosas, pero especialmente paleta, es sinónimo de poder adquisitivo. Al representar las formas de intimidación que ocurren en la escuela, la paleta fue una constante. *“Es que se humillan entre los niños, uno le muestra a los otros que puede comprar paleta y ellos no”*⁴¹.

Las mujeres suelen sentarse en el pasillo contiguo a su salón, en un rincón que colinda con la oficina de la coordinadora. Sus prácticas de recreación oscilan entre conversar: hablar de la canción de moda o del programa de televisión que en común observan; también realizan juegos de roles. Durante la temporada del reality de televisión Protagonistas de Novela, en el rincón acostumbrado, las niñas del grado 5º junto con otras que se les adherían, jugaban a imitar el programa, específicamente la franja en la cual los competidores se amenazan. A lo largo del descanso, emulaban ser los actores y amenazarse por convivencia, recitando -representado- una serie de agravios sobre la otra o el otro. Paralelo a ello, se escuchaban las risas que les producían tales representaciones. En este espacio se sientan casi todas las mujeres del grupo y otras de la escuela, excepto las dos mediadoras, quienes desde el segundo semestre del año, pasan deambulando por el patio de descanso y los corredores donde juegan el resto de niños y niñas.

Los hombres se ubican todos en el patio. Al igual que las niñas, los más grandes en tamaño y edad tienen su rincón. Se sientan junto a la pared que separa la cocineta del patio de descansos. A veces usan los asientos de la cocineta. Comúnmente repiten el rito de la formación: escuchar música compartiendo los audífonos. En otras ocasiones su juego consiste en hacer porras y

⁴⁰Ibid.

⁴¹Notas de exposición de los y las estudiantes. Taller de reconocimiento de las formas de intimidación en la escuela. Octubre 25 de 2012.

discusiones alrededor de las barras y los equipos de fútbol de la ciudad. Estas prácticas en ocasiones pasan del juego a la pelea, en ocasiones con agresión física.

Los hombres más pequeños del salón en edad y tamaño -tres o cuatro- utilizan todo el espacio del patio. Se unen al juego brusco en el que más participan niños de 2º y 3º de primaria. Estos juegos que miden la fuerza física y la velocidad del participante se presentan en varias modalidades: “i) *Galleta Pata, que cuando le hacen una galleta, o sea, le pasan una tapa de gaseosa por la mitad de las piernas, le empiezan a dar pata hasta que toque la bandera del patio; ii) La rueda peligrosa, que se reúnen niños y niñas y empiezan a girar y los que se caigan les empiezan a dar pata hasta que toquen un color*”⁴².

Aunque con muy poca frecuencia, también se observa parejas de hombres y mujeres del salón. Cuando sucede, sólo se observa un par, recostado en la pared, mirando hacia la entrada en una conversación que pareciera, sucede más, en medio del silencio que del diálogo. Estas parejas en ocasiones se desplazan hasta el salón donde se les observa escribir en el tablero el nombre de otros niños y niñas y un juego de “escribes y te borro”. Cabe resaltar que aunque en el salón hay varios hombres que se encuentran entre los 13 y 14 años de edad, es siempre el mismo estudiante a quien se observa con una u otra chica del salón; el mismo estudiante a quien ninguno de sus compañeros le llama por apodos; el mismo que además, en la cartografía, el grupo en pleno denunció que corría peligro por subirse a los carros de gente extraña: “*la salida del colegio es peligrosa porque algunos niños se suben en carros con adultos extraños, carros grandes de vidrios polarizados*”⁴³. Y ellas por su parte, son siempre las mismas tres chicas. Cada una comparte con él en fechas diferentes.

A la salida de la escuela

El horario de los y las estudiantes oficialmente se extiende hacia las 6:00 p.m. No obstante, atendiendo a dos situaciones puntuales, las clases o el trabajo escolar que estén realizando para a las 5:30 p.m. La primera situación se relaciona con el aseo del salón. Es una norma, aunque no está consignada en los acuerdos, dejar aseado el salón para los y las estudiantes de la jornada de la mañana. Para esto, se han organizado en grupos, se han distribuido los días de aseo y las actividades que cada quien debe realizar para dicha tarea. La segunda situación obedece a un asunto de movilidad y seguridad de los estudiantes. A la profesora le preocupa que los estudiantes que viven lejos en Terrón Colorado y El Distrito de Aguablanca no alcancen a tomar el transporte que los lleve a sus casas y se vean obligados a caminar, llegar en horas de la noche a casa y exponerse al hurto. Con respecto a los que viven en los alrededores, también ha

⁴² Notas de la ficha para la identificación de las situaciones de convivencia y violencia –intimidación- que más les han impactado. Entrevista grupal con estudiantes y profesora. Septiembre 13 de 2012.

⁴³ Notas de la socialización de la Cartografía. Exposición sobre los lugares de la escuela que son inseguros para los y las estudiantes.

preocupación de que transiten para sus casas cuando se está poniendo oscuro también estén en riesgo de hurto.

La realización del aseo, aunque les agrada, es motivo de negociaciones y conflictos. Negociaciones para intercambio de las tareas propias de la actividad o para evitar su realización, para lo cual o simplemente se piden el favor o intercambian favores que se relacionan con otras actividades. Conflictos porque se irrespetan el aseo que él o la compañera ha realizado. Los estudiantes que no tienen turno de aseo caminan por encima de la basura que están recogiendo o en su defecto tiran basura después que alguien ha barrido.

Algunos de los estudiantes que viven cerca o son muy amigos se van juntos hasta sus casas, bien sea que tomen transporte o se vayan caminando. Otros y otras, que también son amigos, deciden quedarse en los alrededores conversando o irse a la sala de juegos electrónicos que queda a la vuelta de la escuela. A lo largo del proceso de investigación se observó que en ocasiones este momento ha sido el espacio para continuar con las disputas que habían iniciado en la escuela. A lo largo del año lectivo, de las tres peleas entre estudiantes que han sucedido en la calle, una fue protagonizada por el grupo de 5° e involucró estudiantes de todos los grados de la jornada de la tarde. Esta situación ha sido para el grupo y su profesora el hecho violento más significativo e impactante que han experimentado y superado. Al elegir las situaciones de violencia más impactantes, el grupo en pleno y su profesora eligieron este hecho como el más relevante.

La calificación que los estudiantes hacen de sí mismos respecto al trato que se dan aparece ambigua y contradictoria. Se evidencian desacuerdos entre mujeres y hombres. Más de la mitad de las mujeres del salón considera que en términos generales se tratan muy mal, esto dice una de ellas al referir el trato entre hombres: *“Principalmente se tratan como animales. Ejemplo: tirarse puños, patadas, jalón de pelo. Pellizcos, etc. Decirse apodos en el salón”*. Sin embargo otro grupo de mujeres considera que las relaciones son muy buenas: *“nos tratamos respetuosamente, somos muy amigables”*. Por su parte, los hombres consideran que su trato oscila entre lo positivo y lo negativo: *“nosotros los estudiantes no tenemos forma de tratarnos, un día bien, otro día son muy agresivos y groseros”* ()... *“Nosotros nos tratamos con los compañeros a veces bien o a veces mal, porque algunos compañeros no les gusta respetar las reglas del salón”*.

Los calificativos expuestos tanto por niños y niñas tiene una particularidad: el primer grupo de mujeres está conformado por las niñas que hacen las veces de mediadoras. Ellas se caracterizan por ser respetuosas y cumplidoras de las normas. El segundo grupo de niñas está conformado por las estudiantes que el grupo en general, refiere como las niñas más tranquilas, con quienes todos tienen buenas relaciones y quienes en ocasiones también trasgreden algunas normas. Por su parte, como ya se ha descrito, el grupo de hombres en general se caracteriza por su inclinación a la “recocha” y por ser poco cumplidores de los acuerdos de convivencia del salón.

De otra parte, al indagar con la coordinadora y las otras docentes sobre el trato entre los estudiantes del grado 5º o los problemas que entre ellos se presentan y sus formas de resolverlos, ellas señalan el conflicto interpersonal, y denuncian cómo éste tiende a ser resuelto de manera violenta: *“Los conflictos entre estudiantes generalmente surgen en el juego y terminan en peleas: se insultan y se golpean “el motivo yo creo que es la brusquedad. Ellos llegan y se ponen a jugar y se golpean duro y ahí mismo empieza el conflicto”*⁴⁴. Así mismo indican que algunos de los conflictos entre estudiantes se trasladan de la escuela. Se citan a la salida para continuar la disputa y agredirse físicamente. *“Un día hubo un problema entre dos estudiantes; al enterarnos decidimos acompañar a la estudiante hasta su casa para explicar a su familia, evitando así que se cogieran a golpes, también le avisamos a su madre para que estuviera enterada de la situación y tomara correctivos”*⁴⁵.

Por su parte la profesora del grado 5º encuentra que los problemas más comunes entre ellos son producto de la falta de respeto: *“Entre los hombres de pronto se dan patadas, las niñas no. Se insultan, hombres y mujeres, pero eso es más de las niñas. Y los apodos, con eso si no se ha podido, para algunos niños es mortal pues que les digan un apodo, entonces los descomponen y se ponen a llorar y todo eso; no han aceptado nunca que les coloquen apodos”*. Así mismo los conflictos y molestias que puede generarles esta falta de respeto rápidamente desaparecen, en parte porque ese comportamiento hace parte de su desarrollo y la construcción de su identidad, y en parte porque suele ser más importante tener amigos que tener la razón.

5.2 Interacciones entre profesora y estudiantes

Al indagar por la calidad de la relación entre la profesora y el grupo de estudiantes, tanto ella como los niños y niñas la califican como “buena”: *“entre nosotros y la profesora nos tratamos muy bien. Ella no nos grita cuando nos va a hablar”*⁴⁶.

Para algunos estudiantes, especialmente las mujeres, la relación con la profesora es cercana, incluso la consideran una de sus mejores amigas -así lo expresaron al dibujar sus mejores amigos y amigas en la escuela-. Este sentimiento parece recíproco por parte de la profesora: *“algunos se acercan, algunos me cuentan sus cosas, me tienen mucha confianza, a otros los siento más alejados, como que no se acercan a hablar conmigo, pero en general es buena. () Cuando es de regañarlos ellos entienden porque les está uno regañando. Nunca les he escuchado decir ¡no tal cosa, con esa profesora no! Ellos todo lo que me expresan es lo contrario. Me expresan en*

⁴⁴Notas de entrevista con Socorro Hernández. Coordinadora de la Escuela Luis Carlos Peña. Santiago de Cali. Diciembre 2 de 2012.

⁴⁵ Entrevista colectiva con equipo de docentes de la Escuela Luis Carlos Peña. Testimonio docente grado tercero jornada am. Santiago de Cali. Octubre 7 de 2011.

⁴⁶ Notas de fichas de encuesta y entrevista grupal con estudiantes para la caracterización de las relaciones de convivencia y violencia entre estudiantes. Cali, Agosto 23 de 2012.

*notas, en carticas, profe nosotros no quisiéramos que pasáramos a 6to, quisiéramos quedarnos aquí siempre en 5to, nos gusta con usted. Bueno, muchos me quieren de verdad sí, y yo también los quiero”*⁴⁷.

Frente a los problemas que los y las estudiantes enfrentan en sus casas la profesora se manifiesta interesada. Desde su perspectiva las dificultades económicas y el maltrato son los principales problemas que enfrentan niñas y niños en sus hogares, ante lo cual trata de brindarles apoyo: distribuye el refrigerio entre los niños y niñas que sabe que están pasando dificultades de hambre; escucha a sus estudiantes para demostrarles afecto o busca la forma de apoyarlos académicamente cuando en sus casas reciben maltrato ante el bajo rendimiento escolar.

Frente a las dificultades económicas la profesora apoya con alimento optimizando el refrigerio que queda porque algún estudiante no asistió a clases o porque alguien no quiso comer: *“Yo veo que las familias pasan unas necesidades apremiantes pues, muchas veces no tienen que comer. A veces los niños llegan y no han almorzado y uno les tiene que estar preguntando que cuál niño aún no ha almorzado y siempre hay algún niño que no ha comido. Por eso todos los días yo pregunto y lo que queda del refrigerio lo reparto y todo me lo reciben”*⁴⁸.

Con respecto a la falta de afecto, la profesora trata de brindarles confianza y escucharlos: *“Otro problema, la falta de afecto. Ellos buscan en uno ese afecto que no les dan en la casa y entonces uno se pone a hablar con ellos y sí, todo es a los gritos, les pegan porque sí, porque no; les pegan con lo que encuentran, les pegan muy duro. Por ejemplo, cuando no les está yendo bien, siento temor informarle a algunos padres, porque incluso les pegan delante de uno. La mamá de XXX lo trae a las reuniones y ante las malas calificaciones le quiere pegar delante de uno. Un día me enfrenté con el papá de XXX porque el niño me dijo llorando que el señor les tiraba pata y que los cuadernos se los pisaba, entonces yo me atreví a decirle y el señor me contestó: -pues profe, lo que pasa es que ellos joden mucho y pues a uno se le sale la rabia. Aunque traté de hacerle entender, lo volvió a hacer con el hermanito y lo citamos y volvió a responder lo mismo”*⁴⁹.

Así mismo, para apoyarlos académicamente les facilita los materiales que por la misma situación económica de sus familias se les dificulta conseguir: *“a veces nos queda bastante tiempo de la clase, entonces la profesora dice: si tienen tareas de libros mejor busquen allí y miren a ver, y nos presta libros de sociales y de naturales o si no, nos presta los libros para llevar a la casa”*⁵⁰.

⁴⁷Notas de entrevista con Alba Paz. Docente del grado 5º, Escuela Luis Carlos Peña. Mayo 24 de 2012.

⁴⁸Ibid.

⁴⁹Ibid.

⁵⁰Notas de entrevista colectiva con estudiantes y docente para reconstrucción de un día cotidiano. Cali, Mayo 3 de 2012.

Coherente a la necesidad de afecto y buen trato que la profesora percibe en su grupo de estudiantes, niños y niñas refieren como una de las cosas que les gusta de la escuela el buen trato que reciben de su profesora: *“lo que más me gusta de la Escuela es que las profes son muy buenas con todos... () Lo que más me gusta es que mi profe nos enseña con mucho cariño y amor... ()...lo que más me gusta es que la profe es muy buena con todos”*⁵¹. Como manifestación del afecto que reciben y sienten de su profesora el día de su cumpleaños se organizaron para celebrárselo de manera espontánea y autónoma. El día anterior una de las estudiantes tuvo la iniciativa de hablar con sus compañeros en la hora del descanso y todas y todos hicieron un listado de lo que podrían traer y se distribuyeron la lista. Unos traían dinero para comprar antes de ingresar a la escuela y otros traían algo para compartir. Así mismo trajeron música para que el momento tuviese ambiente de fiesta.

Las y los estudiantes también refieren una serie de normas que aunque no están consignadas en los acuerdos de convivencia del salón, las asumen en su interacción con la profesora: *“no tratar mal a los profesores y respetarlos mucho; solucionar los problemas entre profesores y estudiantes en el colegio”*⁵². De igual manera citan otros acuerdos que aunque no están relacionados con la convivencia, su no cumplimiento les puede acarrear problemas con ella: *“cuando la profesora nos coloca un problema de matemáticas, sociales, o más, tenemos que hacer el trabajo con buen comportamiento y cumplir con en el estudio”*⁵³.

Los y las estudiantes exponen que los problemas que enfrentan con la profesora tienen tres causas: no hacerle caso, incumplir los acuerdos de convivencia entre ellos y ellas y la falta de compromiso académico: *“los problemas que tenemos con la profesora es por no hacer caso a la directora o a las otras docentes; a veces también la hacemos enojar por qué nos portamos mal, o no hacemos las cosas bien –los trabajos académicos–”*. Sin embargo, un grupo de estudiantes minimiza las causas de los problemas con la profesora: *“los problemas que tenemos con la profesora es por bobadas”*⁵⁴.

Tanto la docente como los estudiantes reconocen que ante el incumplimiento de acuerdos de convivencia y de bajo rendimiento académico, con buen trato, la profesora les llama la atención y en ocasiones cita o los lleva a la coordinación o cita a sus familias: *“cuando la hacemos enojar nos regaña y nos manda nota... () ... Cuando hay problemas entre los estudiantes la profesora dialoga con nosotros para no volverlo a hacer”*⁵⁵ –afirman los estudiantes–; *“pues yo siempre*

⁵¹Notas de dinámica de presentación inicial de los y las estudiantes. Cali, Abril 19 de 2012.

⁵² Notas de fichas de encuesta y entrevista grupal con estudiantes para la caracterización de las relaciones de convivencia y violencia entre estudiantes. Cali, Agosto 23 de 2012.

⁵³Ibid.

⁵⁴Ibid.

⁵⁵Ibid.

voy al diálogo, bueno, y a confrontarlos qué pasó, cómo empezó y por qué”⁵⁶ –afirma la profesora.

Entre las formas de llamar la atención por parte de la profesora aparecen confrontaciones y adicionalmente emergen señalamientos y también consejos acerca de cómo hacer las cosas: *“la parte cognitiva, les dije, valórense ustedes mismos, ustedes no se saben valorar, se califican con puros unos, como si no vienen aquí y no participaran en las clases o nunca hicieran tareas. También les dije, pero si Ustedes de verdad no asisten, no hacen tareas y no participan, listo, entonces pónganse uno, pero si Ustedes se valoran, apréndanse a autoevaluarse y califíquense de acuerdo a lo que han hecho durante el periodo”*⁵⁷.

En medio del afecto que sienten por su profesora, niños y niñas reconocen que les molesta y sienten enojo cuando ella les llama la atención sobre aspectos académicos o de su comportamiento, sobre todo, porque se sienten señalados: *“después hubo una exposición, me enojé, coloque una mala cara a la profesora, porque no expuse nada, sólo dije una cosa cortica, que decía una frase. La profe me dijo, qué preparaste, tenían 15 días para hacer la tarea, que tenía que exponer más, y que tenía que aprender más de mis dos compañeras de grupo y yo me enojé porque a mí no me gusta ser como otras”. () “Yo llegué cuando estaban en las exposiciones y la profesora me regañó, me dijo que si seguía llegando tarde que me quitaba la bandera, entonces ayer, me dio rabia y yo le dije: ojala la hubiera traído pa’ entregársela”*⁵⁸.

Así mismo, los y las estudiantes reconocen que para evitar los llamados de atención de su profesora recurren a la evasión de su responsabilidad o a la mentira: *“en el recreo un niño me estaba dando patadas y entonces por desquitarme le devolví las patadas pero se las di suaves. Y cuándo le dijeron a la profesora que yo estaba peleando con otro niño, pues yo lo negué, sólo después de mucho rato dije, pero es que le pegué suave. No dije que lo había hecho por salvarme del regaño”... () “yo también digo que no he hecho cosas o digo mentiras pa’ que no me regañen”*⁵⁹. Ante este tipo de eventos la profesora habla con los y las estudiantes tratando de hacerles reflexionar sobre las consecuencias de decir mentiras y la importancia de asumir las responsabilidades.

⁵⁶ Notas de entrevista con Alba Paz. Docente del grado 5º, Escuela Luis Carlos Peña. Mayo 24 de 2012.

⁵⁷ Notas de entrevista colectiva con estudiantes y docente. Reconstrucción de un día cotidiano. Cali, Mayo 3 de 2012.

⁵⁸Ibid.

⁵⁹Ibid.

6 EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE VIOLENCIA Y CONVIVENCIA

6.1 *Brayan ayuda a Mirna*⁶⁰

Es el tercer día de clases, la primera semana de estudio y la cuarta del primer mes del año 2012. En el grado 5° de la jornada de la tarde de la Escuela Luis Carlos Peña, no todos ni todas las estudiantes se conocen. Algunos, como Mirna, experimentan su primer año en la Escuela. De 28 estudiantes matriculados, sólo han asistido 22 al salón ese día.

Es una tarde calurosa como es de costumbre en Cali y el bochorno se siente aún más dentro de los encerrados salones de la escuela. Después de la formación diaria realizada entre estudiantes y docentes de toda la escuela, la profesora y el grupo de estudiantes del grado 5° se habían organizado en su salón y habían dado inicio a la clase de matemática.

Organizados en seis filas y dispuestos todos a atender la explicación de matemática que les estaba presentando su profesora, la clase es irrumpida por una algarabía entre los estudiantes. En medio del salón, Mirna, la niña nueva, había vomitado y la reacción no se hizo esperar: algunas niñas se quejaban del mal olor, otros estaban preocupados por no ir a untarse, otros querían salir corriendo para evitar las náuseas que produce el olor del vomito.

El suceso incómodo

Mirna estaba allí recostada en su puesto, sin emitir sonido o movimiento alguno. Aunque casi todo ocurre en silencio, la situación es percibida por otros compañeros. Brayan advierte que la maleta de uno de sus compañeros está a punto de ser bañada con el líquido trasbocado y le informa para que la retire. Mientras tanto la compañera que está al lado de Mirna le avisa a quienes están atrás para que se retiren del puesto antes que se vayan a untar del vómito.

En respuesta al aviso alguien comenzó a gritar diciendo que Mirna se estaba vomitando en el puesto y los demás estudiantes empezaron a salir del salón rápidamente. Mientras salían la expresión de sus compañeros era de asco, algunos de ellos terminaban diciendo: “qué asco, yo también me voy a vomitar;... me va a dar algo... como diarrea, no sé qué sea....; yo también me

⁶⁰En “Brayan ayuda a Mirna” se han cambiado los nombres de los estudiantes para proteger su identidad. Los hechos narrados, representan la memoria e interpretación que las y los escolares tienen del suceso, la que puede estar ficcionada desde su percepción pero al mismo tiempo relata hechos vividos por el grupo en el tiempo-espacio que los narran. Esta historia es contada casi seis meses posteriores a su vivencia. Es la situación más significativa de convivencia vivida por el grupo

voy a vomitar...”, entre otras frases similares que complementaban su sensación ante lo ocurrido. Al final todos los estudiantes salieron del salón.

En la medida que los estudiantes se van enterando de la situación, uno a uno, como pueden, salen corriendo del salón para evitar el asco que produce el olor del vómito y evitar el acto reflejo de vomitar cada vez que observan a alguien en este movimiento. Sin embargo, Mirna no estaba tan sola, un compañero se quedó con ella.

Del rechazo a la empatía

Brayan no era muy amigo de Mirna, apenas era el inicio de las clases y simplemente llegaban al saludo, pero ante la algarabía de sus compañeros y el rechazo manifiesto, tomó otra decisión: tomó distancia de sus amigos para apoyarla.

Brayan observó atentamente la penosa situación por la que Mirna estaba pasando y la terrible reacción de los demás compañeros: algarabía, asco y comentarios desagradables que sólo la hacían sentir peor de lo que ya estaba. Él también salió del salón pero pensando y actuando solidariamente. Al ver que ella seguía inmóvil en el puesto, fue en busca de su profesora quien se encontraba tratando de tranquilizar a sus compañeros y de evitar la repulsión que también a ella le causaba la situación. Al observar lo ocupada que estaba, se ofreció a ayudarla: “Profe, venga yo le ayudo”.

Brayan regresó al salón. Mirna aún estaba indispuesta. Le ayudó a levantarse y la llevó hasta el baño. Allí pacientemente la limpió y la dejó acomodada en una silla, evitando que tuviese una recaída y averiguó qué le sucedía. Se dirigió al salón, lavó el puesto y con trapeador en mano se dispuso a limpiar el piso.

Hubo muchas especulaciones sobre las causas de la indisposición física de Mirna pero muy pocas manifestaciones de solidaridad. Los demás compañeros observaban a Brayan y a Mirna y lo único que hacían era seguir especulando los motivos de la indisposición física de su compañera.

Por fortuna Brayan tampoco se quedó solo en su labor. Selena, otra compañera del salón se le unió. Trajo una escoba y un balde para regar agua en el piso y así ayudar a sacar los residuos. También le ayudó a trapear. Entre los dos, dejaron limpio el salón.

Cuando Brayan y Selena pasaron por el corredor con el puesto de Mirna para llevarlo al patio y lavarlo con agua y jabón, algunos dijeron: ¡qué asco y les miraron de manera desobligante!

En lugar de colaborar, todos suponen

El resto de los compañeros permanecía en el pasillo contiguo al salón de clases. Comentaban lo sucedido de la manera más despectiva resaltando el asco y fastidio por lo sucedido con gritos y algarabía llamando la atención del resto de los estudiantes de la escuela. Además elucubraban diferentes historias sobre las causas del suceso: “Mirna está drogada. Mirna se quiere suicidar. Ella está muy aburrida con la vida. Mirna quiere huir del hogar donde vive” -para ese entonces, ella vivía en un hogar de protección, tenía entre 13 y 14 años-.

Afuera los comentarios desagradables no versaban sólo sobre Mirna. Brayan también fue víctima de la burla de algunos de sus compañeros. “Brayan es un colaborador... es un lambón... qué asco, limpiar ese vómito, todo para quedar bien con la profesora”.

Solo Brayan y Selena hablaron con Mirna. Ella les contó que estaba mareada posiblemente por un acetaminofén que se había tomado. Él le dio palabras de aliento para que se sintiera tranquila “a mí eso me pasó el año pasado, tranquila yo limpio el salón, quédate sentada para que no te pongas mal otra vez. No te preocupes que a mí no me da asco ni nada”.

Una acción -un acto solidario, un desprecio-, una consecuencia

Cuando el salón estuvo limpio todos entraron pero Mirna se quedó afuera. Tenía pena y quería evitar más burlas “ella no quería que nos burláramos más de ella, pero nadie la estaba recochando, ella piensa que la íbamos a recochar”. Sólo Brayan entendía su temor: “cuando alguien hace algo malo o se equivoca todo el mundo comienza a recocharlo, a decirle cosas, y todos, lo único que hicieron fue mostrar su asco e inventar chismes”.

La profesora al ver incomodidad de Mirna y advertir la posible burla de los compañeros le dijo que se quedara afuera del salón. “Mirna, quédese allá -señalando el puesto en la esquina-” y ella le hizo caso por lo que nadie pudo hablar con ella ese día.

Cuenta la Profesora que el gesto de Brayan le pareció un acto increíble, aunque al grupo le haya parecido un motivo de burla y rechazo: “sus compañeros decían que él solo la ayudo por lamberme a mí. Ni yo fui capaz de ayudarla, ¿quién va a hacer eso para que lo feliciten? Le limpio la boca, su ropa, su puesto y sus pertenencias. Les molestó que se resaltara su comportamiento en la izada de bandera y entonces le decían: “colaborador”.

Esa semana hubo izada de bandera en la escuela. Las profesoras y la coordinadora, además de felicitar a Brayan, le dieron mención de honor. Ese día muchos de sus compañeros, en especial los hombres se burlaron de él y le llamaron “colaborador”. Algunas de las niñas piensan que toda esta reacción sólo fue producto de la envidia que les produjo no ser a ellos a los que felicitaban.

Lo que realmente sentía Mirna ese día, continua siendo un secreto. Ella no entró al salón y tampoco pudieron hablar con ella sobre lo sucedido porque no volvió.

Algunas de sus compañeras rumoraron hoy haber hablado con Mirna ese mismo día, minutos antes del evento. Lo que le sucedía y lo que ella sintió es un enigma. Cuando Mirna llegó a la escuela, ella estaba como triste, con la cabeza agachada. La profesora le preguntaba y ella no respondía. Algunos decían cosas. Dos de sus compañeras refieren haberle preguntado si algo malo le pasaba y haber recibido como respuesta una ideación suicida “Ella dijo que se había tomado unas pastillas y que se quería morir”; y un “nada”.

Lo cierto es que desde ese día Mirna no regresó a la escuela. Aunque la profesora se comunicó con el hogar para saber cómo seguía y qué situación estaba atravesando la menor -atendiendo a los rumores de los estudiantes-, las directivas del hogar informaron que Mirna tenía una gripa y se había tomado unos analgésicos pero no tenía nada grave.

Mirna y sus compañeros del hogar desde ese día no volvieron a la escuela. Del hogar sólo se recibió información de que ella y sus compañeros habían sido trasladados a otro lugar.

Mirna no tenía amigos ni enemigos en el salón. No había quién le extrañara ni a quién le importara profundizar sobre los detalles. Se aceptó la información recibida del hogar. Para la escuela lo de Mirna fue tan solo un malestar físico y los rumores un invento de sus compañeros.

Brayan nunca entendió el porqué de la admiración ni el porqué del fastidio, finalmente, un suceso así le puede pasar a cualquiera, tal como le sucedió a Mirna o a él en el año anterior. Algunos compañeros aceptan que el rechazo hacia el comportamiento de Brayan fue producto de la envidia por no haber sido ellos capaces de tanta compasión y los merecedores del reconocimiento positivo.

6.2 Solidarios y Cómplices⁶¹ (situación significativa de violencia)

Por el mes de mayo del 2013, una tarde de jueves, Selena conversa con Alba, su profesora. Desde la puerta de rejas verdes de la entrada que casi siempre se encuentra abierta, al fondo del pasillo se observa a Alba sentada junto a Selena, una de sus estudiantes. No son muchos metros los que hay que caminar para llegar a su encuentro, dos o tres a lo máximo. En esa ubicación Alba tampoco se encuentra muy retirada de su salón de clases. A un metro hacia su derecha está el salón del grado 5º, su salón: un recinto relativamente pequeño tanto para el número de estudiantes como para el número de pupitres que lo habitan: 35 pupitres para 24 estudiantes entre hombres y mujeres.

Se observan desde las rejas de la entrada, al final del corto pasillo. El rostro de Alba generalmente expresa alegría, sin embargo esta tarde refleja desconcierto y angustia. Me dirijo hacia ella para saludarle, ella me devuelve la mirada y en voz baja y con tono de tristeza me dice: “si quiera llegaste, hoy no tengo ganas de trabajar, tengo tanta decepción y desconcierto que no creo que pueda hablar con ellos tranquilamente”. Al preguntarle por lo que ha pasado Alba responde: “Ayer Pepita y Paty se cogieron a golpes en la tienda, estoy aquí con Selena aclarando lo sucedido; he ido hablando con varios de los que participaron en el incidente para poder comprender qué pasó”. Selena mira hacia arriba, me observa y pone cara de desconcierto.

Mi presencia en la Escuela obedece a la intención de desarrollar mi trabajo de grado para optar al título de Magister y por tal motivo hace aproximadamente mes y medio me encuentro trabajando con Alba y los y las estudiantes de su grado 5º. El objeto principal del trabajo de grado es reflexionar con el grupo de estudiantes sobre el sentido que para ellos y ellas tienen las diferentes prácticas de convivencia y violencia, específicamente la intimidación. Estas prácticas que tienen lugar en la cotidianidad escolar. A este trabajo los estudiantes lo han llamado: proyecto de investigación sobre “Cuándo nos tratamos bien y por qué y cuándo nos tratamos mal y por qué”. A la explicación del motivo de su desconcierto, Alba sugiere un trabajo de apoyo para indagar y elaborar con el grupo sobre lo sucedido.

Mientras esto sucedía los estudiantes se encontraban en el salón dispuestos físicamente como todos los días: los puestos organizados en 6 filas y entre estudiante y estudiante, puestos vacíos... Hoy faltaban las dos niñas que habitan en el hogar de protección, entre ellas se encuentra Pepita y las otras dos niñas que también protagonizaron la pelea que tiene a Alba en

⁶¹ Solidarios y Cómplices, fue considerado por el grupo, como la situación de violencia más significativa, vivida durante el año escolar. Al igual que Brayan ayuda a Mirna, fue reconstruida desde sus percepciones e interpretaciones de los hechos. Difiere, además del tipo de experiencia respecto a la convivencia, en que su reconstrucción inicial se dio al día siguiente de haber experimentado los hechos. Los nombres de los personajes también han sido modificados para proteger la identidad de las escolares.

situación de desconcierto. Ese día había más sillas vacías que de costumbre, en vez de una asistencia de 21 estudiantes entre 24, sólo lo hicieron 17. Las ventanas del costado derecho que dan a la calle también estaban abiertas como de costumbre, las paredes verdes y blancas del salón tenían colgadas la misma cartelera que llenan y cambian mensualmente tanto Alba como la profesora de la mañana. De los trabajos que realizan los estudiantes del grado 5º, se observaban en los estantes que cubren la pared donde están ubicadas las ventanas y la tapia contigua al corredor que colinda con la oficina de la directora, arrumadas balanzas artesanales que algunos de los estudiantes habían realizado como tarea de matemática puesta por Alba. En el salón no había vestigios de más trabajos y producciones estudiantiles, pues la profesora de la mañana y la coordinadora consideran que éstos ocasionan distracciones a los estudiantes y hechos de indisciplina que perturban el desarrollo de las clases.

La preocupación de Alba: “la violencia trasciende la escuela”

Alba pide a Selena que entre al salón, al quedarnos solas me explica lo sucedido:

“ayer se presentó en el salón una discusión entre Pepita y Paty. A Pepita le tocaba hacer el aseo, pero como Paty siempre se pide limpiar el tablero se pusieron a discutir. Pepita le dijo que era su día de hacer el aseo y que ella iba a limpiar el tablero. -Hasta allí me enteré yo-. Hoy cuando fue la hora de entrada de los estudiantes llegó la tía de Paty y la mamá de Lorenza. Se armó entre ellas un escándalo horrible y la tía de Paty empujó a la mamá de Lorenza. Yo las entré a la coordinación para que los niños no las vieran pelear y no oyeran lo que estaba pasando. Resulta que cuando estaban haciendo el aseo, Pepita se fue a lavar el trapeador y dicen los niños que allá llegó Lorenza a decirle que Paty había dicho que ella tenía pelo de gorila. Pues dízque a la salida, Pepita entonces citó a Paty en la tienda para darse golpes y efectivamente allá Pepita la tiró al piso y luego un grupo grande de estudiantes las cogió a ella -Pepita- y los otros niños del hogar a piedra. Una señora de la tienda las filmó y llamó a la policía. Así fue como la pelea se detuvo. Entonces, la mamá de Lorenza, que es una señora, aparentemente muy bien educada y de estrato socio económico más alto que el de todas las familias del grupo, vino a hacer el reclamo y cuando se encontró a la tía de Paty se puso a gritarle cosas y la tía le respondió con empujones. Pepita no vino a estudiar ni tampoco Leydi -la otra niña del hogar-, pero vino el director del hogar con una carta en la que dice que nos va a denunciar ante el Bienestar Familiar porque esto ha sido una situación muy fuerte de discriminación y racismo hacia la niña, producto de un rechazo a su etnia afro”.

Pepita, aunque tiene madre y padre vive en un hogar de protección infantil junto con Lady. Sus padres viven en un barrio muy pobre de la ciudad de Buenaventura, no tienen un empleo estable y tienen otro gran número de hijos que mantener. Dos veces han ido a la escuela a averiguar por

el rendimiento académico de Pepita y han manifestado que no tienen como cuidar de ella. Los responsables del hogar -el director y su esposa- dicen que la familia no la quiere, pero que la van a devolver, porque ya están cansados de ella y de su grosería, que a nada de lo que le mandan cumple, que siempre está de mal genio y que constantemente pelea con sus otros compañeros en el hogar. Ella por su parte tiene un grupo de amistad en el salón compuesto por las otras dos niñas que habitan en el hogar y dos estudiantes más del mismo grado. Aunque tiene la tendencia a trabajar de manera individual, si Alba propone trabajo en grupo ella se vincula con quien le toque y aunque es un poco brusca en el trato con sus compañeros, goza de más aceptación por parte de todos los compañeros que Paty.

Paty, al igual que Pepita, no vive con sus padres. Ella fue una hija no planificada -tal vez no deseada-. Su padre jamás la ha visto. Cuando su madre consiguió una pareja se fue a vivir a Buga y dejó a la niña con su hermana y su madre, razón por la cual la abuela es su figura materna y de autoridad. La abuela la ha cuidado desde que tiene casi dos años. En la escuela su tía figura como tutora. A las reuniones de familia tía y abuela se turnan para ir a recibir la información sobre el rendimiento de Paty. Mientras que Paty cuenta en su salón y a su profesora Alba que su abuelita le pega muy fuerte por culpa de su prima -hija de su tía-, la abuela refiere que Paty todo el día está de malgenio, que no obedece a nadie y vive encerrada en su cuarto y que jamás la han golpeado. Alba no sabe a cuál de las dos creerle, sin embargo duda más de las versiones de Paty sobre los golpes en tanto su relación con el resto de los compañeros no es la mejor: -“ella nunca trabaja en grupo; desprecia las habilidades de sus compañeros a quienes con frecuencia grita, insulta, y hasta golpea. Su única amiga es Lorenza, pero con ella también pelea constantemente, tienen una relación que más de amistad parece de competencia, eso no lo digo sólo yo, las otras profes que han trabajado con ellas en los años anteriores piensan lo mismo”-

Del rumor a la agresión...

Tratando de esclarecer los hechos Alba me pide que trabaje con el grupo, que ella en realidad no se siente de ánimo, que no sólo está desconcertada sino que en ese mismo instante no se le ocurre qué hacer para solucionar el problema. Respondo a su petición con la propuesta de reconstruir los hechos con su grupo de estudiantes.

En la reconstrucción de los hechos aparecieron nuevos protagonistas. No sólo estudiantes del grado 5º participaron de la pelea. Se vincularon estudiantes de cada uno de los grados. En la medida que avanzaban el esclarecimiento de los hechos -lleno de versiones contrarias-, se iban sumando actores, apareciendo otros protagonistas principales: dos niñas del grado 5º, entre ellas Selena y Lady, tres hombres del grado 4º, dos más del grado 2º y otros niños que habitan en el mismo hogar de protección en que vive Pepita. En la reconstrucción de los hechos, excepto los compañeros de Pepita, se involucró a los actores en mención.

Todos coinciden en que luego de discutir en el salón por la limpieza del tablero Pepita sale al patio a lavar el trapeador y Paty se queda murmurando en el salón con algunas de sus compañeras, entre ellas con Lorenza su mejor amiga, quien sale a decirle a Pepita que Paty está hablando mal de ella “dice que sos una patana, que tenés pelo de gorila”. Estas palabras llenan de ira a Pepita, quien reacciona vociferando que a la salida va a golpear a Paty para que aprenda a respetar. Con esta información Lorenza vuelve donde Paty y le advierte de lo que va a pasar mas se guarda para sí las causas de la agresión anunciada. Muchos de los compañeros escuchan. Aproximadamente casi dos tercios del total de estudiantes del salón deciden quedarse para observar la futura pelea.

Al salir del salón, cerca de las gradas Pepita amenaza a Paty: “en la tienda te espero, te voy a coger a golpes pa’ que me respetés, flaca desgarbada”. Normalmente a esa hora, alrededor de tres o cuatro docentes se encuentran en el pasillo que bifurca la entrada y salida de la escuela y que colinda con las escaleras desde donde Pepita profiere su amenaza. No sólo los estudiantes del grado quinto escuchan esta amenaza, también la escuchan estudiantes de todos los grados quienes también se agregan a la masa que decide quedarse a presenciar la pelea. No solo ellos deciden quedarse, Paty retrasa la salida del colegio para asistir a la cita.

Luego de escuchar la amenaza proferida en las gradas Paty se devuelve al salón. Allí permanecen Selena y otros estudiantes finalizando el aseo y retrasando la salida. Para llegar a su casa Paty no tiene que pasar por la esquina de la tienda, sin embargo decide asumir el reto, un reto al que parece no querer responder, pues además de pedirle a Selena que la acompañara a comprar unas *salchipapas* -de las que venden al lado de la tienda-, le cuenta mientras caminan que al llegar a su casa, su abuelita la golpeará y castigará si entra en alguna pelea. Dice que hace tiempo que tuvo una pelea y la abuela la abofeteó.

Mientras el resto de estudiantes se va agrupando en la tienda los responsables del aseo del salón de quinto van retrasando su salida; uno a uno, evitando dar sospechas a su profesora, van dirigiéndose al sitio indicado. Cindy y Paty son las últimas en salir. Ese día, curiosamente, los acudientes llegaron a recoger sus niños a tiempo. La profesora responsable de la salida no tuvo que esperar pasadas las seis de la tarde para entregar a los niños y niñas más pequeños de la escuela. Es una norma que los niños de transición hasta segundo grado deben ser llevados y recogidos por algún familiar; y otras familias que tienen sus hijos entre los grados 3º a 5º, por su parte, han solicitado que sus hijos no sean despachados hasta tanto no sean recogidos por un familiar mayor.

Paty, en compañía de Cindy, se dirige a comprar las *salchipapas*. En la tienda la espera Pepita y no está sola. Además de estar acompañada por Lady y otros niños que viven con ella en hogar, tiene toda una masa de estudiantes esperando el desenlace de los hechos.

La agresión... ¿otra forma de solidaridad?

Al cruzar la calle Paty es sorprendida por Pepita. Ella la coge de la cola de cabello, la "zamarrea" y la tira al piso. Dado a su habitual comportamiento empático y a que su amiga gritaba por ayuda, se hubiera esperado que Selena hubiese intervenido para separarlas, sin embargo Selena se hace al lado de la masa. Luego de ver que su compañera ha sido golpeada, yaciendo en el piso sin siquiera defenderse, siente pesar y le dice a algunos compañeros de cuarto que están a su lado que le tiren piedra a Pepita y a sus compañeros. Dos niños efectivamente le hacen caso y les tiran los botes de agua vacíos que tienen en sus manos. Pepita y sus compañeros les responden gritando palabras soeces: "hijos de puta, malparidos".

Para Selena, Paty, y el resto de la masa de escolares esto es tamaña grosería que amerita ser afrontada, siguiendo las instrucciones de Selena, el grupo en pleno se dispone a tirarles piedra a Pepita y sus compañeros.

Los adultos que en ese momento se encontraban en la tienda, fueron observadores pasivos de la pelea al igual que los estudiantes. Cuando la situación se agravó empezaron a gritarles cosas que niños y niñas no entendían. La señora que vive en los altos de la tienda, fue más agresiva, les amenazó con llamar a la policía y les mostró el celular con el que estaba grabando todo y tenía las pruebas de su reprochable comportamiento. A este llamado de atención se sumó el resto de los adultos presentes.

Quiénes se percataron del llamado a la policía y la filmación de la vecina se dispersaron y desaparecieron del lugar. Quienes estaban más inmiscuidos en la histeria masiva salieron a perseguir a Pepita y a sus compañeros que para defenderse de las piedras, corrieron por uno de los callejones y finalmente lograron escabullirse.

Paty y Selena que estaban más cerca de los adultos se asustaron y se devolvieron a la escuela para pedir ayuda a las profesoras, para su sorpresa la escuela estaba cerrada.

Selena, Paty y algunos otros que les siguieron, buscaban a Alba para mostrar lo lastimada que había quedado Paty. "Pepita le había arrancado la mitad del cabello y le había quedado un hueco en la cabeza" -otros recuerdan que la cola de cabello le había quedado intacta-. Buscaban quejarse también de lo agresivo de "los niños del hogar, que les habían insultado luego de ser apedreados", y de lo abusiva de la señora de la tienda "quien les violó sus derechos con la filmación"- . Tal solicitud de ayuda no fue respondida. La única respuesta recibida, como ellas ya lo sabían, era el eco interno del golpe en la puerta. Cada una llegó sola a su casa y así mismo lo hizo el resto de estudiantes.

Así quedó develado que hasta los estudiantes con mejor comportamiento y mayor grado de empatía hacia sus compañeros, asumen algunas prácticas violentas como un ejercicio de solidaridad con los más débiles.

No sólo los escolares se agreden

Al llegar a la escuela la directora y Alba están siendo esperadas por la madre de Lorenza, quien no asistirá a clases por temor a las represalias que pudieran tomar sus compañeras. Minutos después llega la tía de Pepita quién tampoco asistirá a la escuela “hasta que no se aclare la situación y la profesora no haga valer los derechos de la niña que fue golpeada”.

La pelea que parecía haber finalizado con la llegada de los estudiantes a sus casas continuó a través de la madre y la tía de las menores. La tía de Paty gritó fuertemente a la mamá de Lorenza, reclamándole por la responsabilidad de su hija respecto a los golpes que había recibido la menor e indicándole que educara bien a su hija para que no fuera chismosa. En respuesta a tal reclamo, la madre de Lorenza se abalanzó sobre la tía y la empujó. La única opción que encontraron la coordinadora y la profesora fue separar a las señoras y llevarlas a la coordinación para mediar en la situación y esclarecer con ellas los hechos. Ésta era la única opción que encontraron para no sólo tratar de evitar que el problema se agrandara sino para evitar que las y los estudiantes presenciaran tal espectáculo y se dieran cuenta de lo sucedido.

La mediación les sirvió para enterarse que las únicas personas desinformadas de la situación, eran ellas dos y el resto de las docentes. Las acudientes irían posteriormente a la tienda a confirmar esta información con la gente del lugar. La medida tomada por la directora fue la suspensión de las estudiantes, una suspensión que se daba en el marco de su ausencia a la escuela pes los hechos sucedieron al final del día jueves, y las familias reclamaron el día viernes.

Media hora después la situación se complejiza aún más para Alba y a la coordinadora, el director del hogar donde habita Pepita -esposo de la mujer que hace las veces de madre sustituta-, llega no sólo a reclamar la agresión de la que fue víctima Pepita y el resto de los niños y niñas a su cargo, sino a exigir la restitución del derecho y la puesta en marcha de un proceso pedagógico que proteja a ella y a estudiantes en su misma situación de la discriminación racial y social. Todo esto además de ser expresado verbalmente, lo deja de manera formal mediante la entrega de una carta que indica que solicitará a Bienestar Familiar una visita para la revisión de la convivencia escolar.

A Alba y la coordinadora no sólo les desconcertaba el comportamiento de los estudiantes, si bien desde su perspectiva este comportamiento era comprensible en algún modo, la reacción de las familias era algo mucho más complejo de manejar.

Una reflexión, el camino a la reparación

Tras reconstruir los hechos y quedar en evidencia que no sólo todos sabían lo que iba a suceder sino que guardaron silencio para que sucediera, se encontró que la debilidad de Paty, que para el grupo se hizo manifiesta en su falta de defensa, les llevó a tomar partido a su favor; también descubrieron que la decisión de tirarle piedra a Pepita y a sus compañeros de hogar, fue más producto de la histeria colectiva que un acto consiente: “todos tiramos piedra porque los demás lo hacían”.

Cada uno manifestó que si bien no era amigo de Pepita, les era más fácil compartir y realizar trabajo con ella que con Paty, pues tal como lo afirma Alba, ella los amenaza, los humilla y les pelea constantemente. Lo cierto es que ninguna de las dos estudiantes tiene un vínculo de amistad fuerte con quienes se vincularon como espectadores y partícipes de la pelea, salvo Selena, quien en los descansos comparte más con Pepita y las otras niñas que habitan en el hogar. No obstante, Selena también afirma que la historia de Paty y su solicitud de ayuda le produjeron mucho pesar.

De la agresión a la acción reparadora

En un proceso de investigación cualitativa basado en principios de la Educación Popular, no es suficiente con reconstruir con los estudiantes una situación como ésta. Tampoco es suficiente identificar los sentidos de sus acciones: por qué tomaron partido por una u otra compañera, por qué tiraron piedra, por qué a pesar de saber lo que iba a pasar no avisaron para evitar la agresión, o qué tipo y calidad de relación mantienen con cada una de las protagonistas de la pelea, entre otras muchas preguntas.

Después de reconstruir los hechos, llenar el salón con estudiantes de otro grupo, esclarecer las incoherencias, en concordancia con el objetivo de mi estudio, se instó a los estudiantes a pensar en acciones que ellos y ellas pudieran hacer para reparar los daños causados y los vínculos. Por su parte Alba hace extensiva esta reflexión y plantea el mismo ejercicio para las ausentes.

De ello derivó un trabajo en grupo en el que los estudiantes plantearon una reflexión sobre las consecuencias de actuar sin pensar y sobre cómo se podría reconstruir la relación. De manera particular Alba les pidió a Pepita y a Paty realizar una cartelera en la que expresaran una reflexión sobre lo sucedido y expresaran algo que les permitiese reconstruir la relación entre ellas.

Al día siguiente -de acuerdo a testimonios de Alba-, los estudiantes de su salón hicieron varias propuestas para que ellas, además de disculparse trabajasen juntas con el ánimo de que fueran

dirimiendo su enojo. Ellas por su parte presentaron al grupo una excusa por su comportamiento, lo que fue el resultado de su reflexión. Lorenza también hizo una cartelera.

Pero la reflexión no concluyó con esas dos acciones. A lo largo de los encuentros llevados a cabo con motivo de la investigación, el grupo representó la situación tres veces y durante los recreos también la representaron. Una tuvo lugar en el encuentro orientado a analizar con el grupo las causas que ellos le atribuyen al acoso entre pares escolares; la segunda tuvo lugar en el encuentro donde se expusieron situaciones significativas de convivencia y violencia; y la tercera tuvo lugar durante los descansos. Cuando jugaban a imitar protagonistas de novela hicieron una mezcla de lo observado en la televisión con la situación experimentada en la escuela; la última vez, la representaron durante un compartir realizado el día del amor y la amistad, siendo representada esta vez por las dos protagonistas de la historia, otras de sus compañeras les apoyaron en lo que terminó siendo una muestra jocosa de la situación.

De igual manera esta situación fue narrada desde el sociodrama una y otra vez. Así mismo se reflexionó sobre ella y otra vez. Cada reconstrucción expuso una nueva visión de lo sucedido, una visión que les puso en el lugar del otro. Mientras que en la primera situación se ve casi exclusivamente una victimización a Paty, con el pasar de las representaciones los estudiantes van identificando cómo ambas protagonistas fueron víctimas y victimarias y cómo el resto del grupo, que tomó partido, también jugó a los dos roles. Cabe señalar que las representaciones les causaron mucha gracia la cual fue cada vez mayor, incluso las protagonistas, a quienes en la primera representación se les observó con pena, al final se mofaron de lo sucedido.

A lo largo de los encuentros motivados por el estudio, se observó una transformación en la interacción de Paty con Pepita, Lorenza y el resto del grupo. Las dos primeras poco a poco fueron consolidando una amistad, se buscaban para trabajar juntas en los momentos de trabajo en equipo y se sentaban juntas durante todas las clases. No sucedió lo mismo entre Paty y Lorenza, quienes los días posteriores a la pelea a duras penas cruzaron palabra. En la medida en que la cercanía entre Pepita y Paty aumentó igualmente lo hizo la distancia entre Paty y Lorenza. Cuando Pepita y Paty se comunicaron con Lorenza, ella les correspondió con actos de solidaridad respecto al uso de útiles escolares.

Mientras que Lorenza disponía de materiales de trabajo con facilidad, las otras dos chicas se veían a gatas para conseguirlos. No obstante, esto no fue suficiente para lograr recuperar la amistad entre Paty y Lorenza, o consolidar la amistad existente entre esta última y Pepita. Ellas -como se les oía decir con alguna frecuencia en los días cercanos al hecho-, perdonaron a Lorenza, pero perdieron el deseo de su amistad. Olvidaron su agresión y verla ya no les genera rabia, pero la intención de establecer amistad con ella se perdió.

7. ANÁLISIS

*“No pensar la vida social tal como debería ser
o como nos gustaría que fuera”
(Maffesoli, 1997)*

Las prácticas de violencia y convivencia, vividas por el grupo de pares de la Escuela Luis Carlos Peña del grado 5º, de la jornada de la tarde, no ocurren de manera lineal ni de manera excluyente la una de la otra. Incluso, las prácticas de convivencia más valoradas emergen de las mismas prácticas o situaciones de violencia y viceversa. Están motivadas y así mismo motivan, una serie de emociones que van determinando el continuo de comportamientos habituales o esporádicos que fluyen entre los pares en el ejercicio de estar juntos, de compartir la cotidianidad escolar.

Los hallazgos dan cuenta que éstas no existen de manera pura, que la diversión no es una muestra de trato cálido o amable, y que no por ello, -desde su perspectiva-, representa en sí misma, un trato agresivo o carente de afecto. De igual manera, reflejan cómo el comportamiento solidario y las muestras de afecto surgen en el marco de situaciones que si bien para algunos son una forma común y divertida de tratarse, de algún modo pueden causar daño o dolor para algunos de sus protagonistas y, todas estas, surgen en medio de la celebración de la vida, con sus altibajos, sus ires y venires.

En ocasiones, las prácticas de convivencia surgen como un proceso de aprendizaje que resulta de un comportamiento errado con su par. La convivencia es pues, el resultado de vivir con los otros y aprender de los otros, y en ese vivir se transforma los unos a los otros. (Maturana: 1996; Arango, 2003). Así la convivencia es un continuo sube y baja donde el tejido se rompe, se reacomoda; se fortalece, se debilita, pero sobre todo, tal como se observa en “Brayan ayuda a Mirna” y en “Solidarios y Cómplices” la solidaridad –a diferencia del resto de las otras prácticas de convivencia- no está sujeta a vínculos fuertes de amistad, al contrario, esta da muestra de un potencial reconocimiento del Otro como un par igual a uno, tal como lo afirma Maturana al tipificar las relaciones (Maturana, 1996).

Muchas de las prácticas de las y los escolares, incluidas las de convivencia son motivo de conflicto. Esto sucede ante la clara diferencia de las emociones y los razonamientos entre las personas que hacen parte de un grupo. Hay dos tipos de discusiones, las que se resuelven sin que las emociones se alteren porque el desacuerdo surge de un error en la aplicación de un razonamiento o premisa que es validado por los implicados. El otro tipo de discusiones, movido por desacuerdos entre las premisas fundamentales, concluye en enojos porque la diferencia está centrada en los fundamentos que cada uno tiene, es decir, la razón desde la que cada uno

argumenta su acción niega al otro a los fundamentos de su pensar y la coherencia racional de su existencia –emociones y razonamientos-. (Maturana, 1997). De esta manera, incluso prácticas de solidaridad y empatía llegan a generar tensión entre los integrantes del grupo.

Los hallazgos también muestran una incoherencia entre las perspectivas del grupo de estudiantes y la perspectiva adulta. Desde una mirada pura de sentimientos y prácticas altruistas propia del mundo adulto, el cumplimiento de normas, la actitud responsable, la empatía y la solidaridad constante, son valores sociales deseables, más la mirada de este grupo de escolares adolescentes no lo considera así, éstas solo son válidas como práctica de convivencia, cuando son ejercidas por un par leal al vínculo y sus códigos, de lo contrario, asumen que estos valores son el producto de la falsedad e hipocresía. No obstante, tras un proceso de reflexión –en el marco del análisis de las diversas experiencias referenciadas en el estudio-, algunos reconocen que esta percepción es, de alguna manera, un sentimiento de envidia, “envidia del reconocimiento que les hacen y que ellos aún no reciben”.

Con todo, las prácticas referidas por los estudiantes como prácticas de violencia, tienen la intención, como cualquier forma de violencia social, de someter al otro. Se constituyen en formas de interacción cotidiana en las que alguien se relaciona con el Otro en el extremo de la exigencia de obediencia y sometimiento a sus intereses, utilizando tanto estrategias sutiles o bruscas (Maturana, H y Col., 1995). Para el caso del grupo estas formas se manifiestan mediante amenazas, juego brusco verbal y físico, como forma de agresión instrumental o reactiva, pero como ya se ha dicho, no todas las manifestaciones de juego brusco son en sí mismas una expresión de violencia. De ahí que el sentido de cada práctica depende de sus circunstancias, incluido el vínculo como parte de éstas.

A continuación, la exposición sobre el sentido de las diferentes prácticas, inicia citando las que independiente de las circunstancias son en sí mismas –para el grupo de pares, los adultos y los marcos teóricos de referencia- expresiones puras de convivencia; continúa con la exposición de prácticas que según las circunstancias, pueden ser manifestaciones de convivencia o violencia; y finaliza exponiendo las prácticas que independientemente de las circunstancias, las y los escolares las connotan como manifestaciones de violencia.

“El amor: no es palabra, es acto, es pura celebración”

*“Una playa, un cumpleaños.
Y gran recuerdo de antaño.*

La vivencia del afecto, para el grupo, está centrada en la preparación y celebración conjunta de fechas especiales, tales como los cumpleaños –de estudiantes y profesora-, y fiestas culturales como el día de la profesora, de la madre, del niño, del amor y la amistad. Si bien la primera de estas celebraciones no surgió por iniciativa del grupo sino por una propuesta de la docente, la continuidad de las mismas sí es producto de la iniciativa de algunos pares a quienes los demás les siguen.

Estas celebraciones, además de ser para ellos una muestra de afecto, encierran una práctica solidaria, pues se distribuyen la consecución de los recursos y a quien no los tiene, el grupo le acoge. No sólo se organizan alrededor de compartir alimentos –que generalmente es torta, gaseosa y algún otro confite-, sino que comparten sus saberes artísticos –montan coreografías, dramatizados- y los presentan como ofrenda a los homenajeados, distribuyéndose funciones para la concreción de sus planes.

El afecto es exclusivo, las manifestaciones no. Se han celebrado casi todos los cumpleaños, mas sí alguno de los estudiantes que no goza de popularidad y aceptación en el grupo, hubiese sido el único o la única en cumplir años en un determinado mes, probablemente se hubiese quedado sin celebración de cumpleaños. Dos intenciones movilizan estas celebraciones, el afecto y la diversión.

El afecto es selectivo a la hora de brindar un homenaje, solo se planean para homenajear a los más queridos, sin embargo, la noción de colectividad les permite superar desagrazos; nadie es excluido de la celebración de sus cumpleaños, ninguno es capaz de hacer un desprecio colectivo, así todos han sido homenajeados en su natalicio. Sin embargo, la diversión como manifestación de afecto no excluye si el trabajo es del grupo en general, si la diversión es convocada por los círculos de amistad, excluye a quienes no lo integran, solo se incluye a todos cuando esta es organizada por el colectivo del salón.

Otra forma de manifestar afecto, muy practicada por las mujeres, es la elaboración de notas y cartas para las amigas. Entre ellas se escriben notas y esquelas para expresar un “te quiero”. Las amigas se escriben cartas en los días de los cumpleaños, el día del amor y la amistad, o simplemente para recordarse cuánto se quieren. Los hombres al contrario, escriben en el pupitre los nombres de las dos personas que se gustan, encerrados en corazones, sin embargo, nunca los nombres de las mujeres de sus afectos, son nombres de compañeras del salón.

La otra manifestación clara de afecto es estar juntos. Los amigos siempre están juntos. Juntos para realizar los trabajos en grupo propios de sus clases o del proceso de investigación. Juntos para compartir en los recreos.

El sentido de las múltiples prácticas analizadas –a continuación-, da cuenta de cómo el afecto, convertido en vínculo, es el principal motivo y sentido de las prácticas de convivencia; el sentido de la recocha; el sentido de compartir; el sentido de participar. La vivencia del afecto para el grupo, es un todo. El afecto está dado en la compañía, la comprensión, el cuidado, la atención, en la solidaridad, en la empatía y por su puesto en la celebración. En algunas ocasiones toma forma de palabra, ayudando a hilar el sentido de la relación y de la convivencia del grupo. Tal como lo señala Maturana, “la emoción que sustenta todas las relaciones es el amor () y el lenguaje permite coordinarnos con los otros, establecer consensos de un mismo emocionar” (Maturana, 1996) (Maturana, 2002)

Las prácticas afectivas, dadas entre el grupo no descartan la interacción con su profesora, y es que si algo les motiva a asistir a la escuela, es el afecto que ella les brinda, el cual se manifiesta a través del diálogo, la reflexión, el respeto, la empatía –cada vez, que interesa por proteger la identidad de quién se ha equivocado- y la creación de espacios para que ellos y ellas no sólo celebren sino que se encuentren como seres humanos. El afecto es su gran valor: *“está probado mi gente que la riqueza del pobre es el amor, el puro amor, que ni la muerte se lo lleva, sentimiento tú”* (Curet, 1980).

“Solidaridad y/o Empatía: las dos habilidades sociales más valiosas de la convivencia”

*“Compañera usted sabe
que puede contar conmigo
no hasta dos o hasta diez
sino contar conmigo”*
(Benedetti, 2015)

El grupo asume como solidaridad una serie de prácticas que categóricamente se clasifican como tal, y otras, que exigen de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, lo que corresponde a lo que la psicología ha denominado empatía⁶². No obstante, sea cual sea la categoría a la que corresponden estas prácticas, es importante señalar que para el grupo, estas prácticas tienen el mismo valor que el afecto, y por lo tanto, son los gestos más valiosos de la convivencia.

⁶²La empatía es la capacidad de comprender los sentimientos y pensamientos del otro, y en coherencia, tomar decisiones desde la perspectiva del otro (Goleman: 2006; Beane: 2006). Representan la máxima expresión de la compasión humana. Se hace visible mediante comportamientos de cuidado, ayuda, consuelo, reconciliación, solidaridad y cooperación; Así mismo, se asume como la máxima expresión de la compasión humana (Goleman, 2006); (Monjas, M.I. y González, B., 1998)

Entre las formas de solidaridad manifiesta por el grupo, se encuentran prestar objetos –material didáctico-, juntar material de reciclaje para aquellos compañeros que la economía familiar depende de dicho trabajo.

Niños y niñas comparten los materiales escolares cuando alguien no tiene, aunque no haga parte de su círculo de amistades y aunque con frecuencia se riña con esa persona. Las otras dos formas de lo que ellos definen como solidaridad, son prácticas de protección y encubrimiento. El ejercicio de protección para algunos está en dependencia del vínculo y para otros no, mientras que el ejercicio del encubrimiento está sujeto al vínculo con el par.

Se protege al par de manera casi desinteresada, evitando que no le pase algo malo: que no se le dañen sus pertenencias, que no se lastime o le lastimen físicamente. Se encubre con la intención de proteger a un par amigo para que no le sucedan cosas malas: dicen mentiras o callan para evitarle un castigo en la escuela o en la casa; dan copia de tareas, le incluyen en el grupo de trabajo aunque no haya participado, le dan copia en los exámenes para evitarle la pérdida de un examen o de un logro. Encubrir también ocurre, aunque con menor frecuencia, entre pares que carecen de vínculos de amistad, pero hacia quienes no se experimentan sentimientos de rabia o rechazo.

La solidaridad tiene tres fines: suplir una necesidad material; evitar la experiencia de una situación infortunada; socorrer o evitar al compañero ante un daño físico o emocional, que puede ocurrir en un tiempo inmediato o posterior. El daño posterior está asociado a los posibles castigos que el par puede recibir por haber perdido logros o trasgredido las normas. Estos dos fines claramente están aprendidos del mundo adulto que les rodea. En sus barrios, la forma de solidaridad entre vecinos se manifiesta en suplir las necesidades básicas –principales problemas de las familias-; en su salón su profesora actúa de manera solidaria con todos, según corresponda – pagar las clases de baile de algunos estudiantes, entregar a estudiantes material reciclado⁶³ o juntar refrigerios para quienes están en dificultades económicas-, e incluso evita informar sobre las trasgresiones de las normas o incumplimiento de responsabilidades a padres y madres que en respuesta, castigan físicamente a sus hijos.

Se observa cómo el sentido de la solidaridad es el mismo sentido que han aprendido en sus comunidades de vida, sean esta su familia, sus vecindarios o el salón de clase. “un niño que vive creciendo de cierta manera, no puede generar, en tanto crece y se vuelve adulto, sino conductas que tienen que ver con la historia de su vivir” (Maturana, H y Col., 1995, pág. 75)

El grupo en pleno está de acuerdo en que una ayuda no es una transacción inmediata, y no agradecen ni validan a quien ayuda esperando una recompensa, pues ayudar es producto de ponerse en el lugar del otro; sin embargo al explicar las circunstancias que encierran estas

⁶³Algunas familias de las y los estudiantes del grupo detentan su sustento económico del reciclaje. Recolectan de las basuras material reciclable y lo venden.

prácticas, las motivaciones de su comportamiento solidario están claramente divididas: la solidaridad es una práctica desinteresada, quien ayuda no espera nada a cambio, “se ayuda porque sí”; y “se ayuda al otro con la expectativa de un recibir apoyo en una situación similar futura, que tal vez, nunca llegue a suceder”.

Para la mayoría de los y las escolares, la solidaridad tiene un límite. El límite que le imponen el no incomodarse o salir afectado por prestar ayuda. Se presta ayuda siempre que esta no implique sacrificios, sin embargo, como toda regla tiene su excepción, en el grupo también hay dos personas –un hombre y una mujer-, para quienes la solidaridad no sólo es incondicional sino que ningún acto solidario es para ellos un sacrificio. Su potencial supera escrúpulos, riesgos, y demás, y es que no son solidarios con el préstamo de recursos, pues carecen de ellos, lo son con los gestos de apoyo hacia quienes están siendo rechazados, burlados o que su integridad corre riesgo; ellos no entienden las posturas de sorpresa o admiración, pues su ayuda está sujeta a un solo aspecto “el Otro es una persona como ellos”. Estas dos formas manifiestas de su solidaridad son expresiones claras de empatía, y son para ellos, tal como lo es para algunos autores, la máxima expresión de compasión humana, el plus de los sentimientos (Goleman, 2006); (Monjas, M.I. y González, B., 1998).

La empatía es la capacidad de comprender al otro y actuar desde su perspectiva (Goleman, 2006); (Beane, 2006). Entre las situaciones de convivencia más significativas vividas por el grupo de estudiantes, la solidaridad –en su lenguaje- o empatía, sobre sale como la práctica más valorada. Ésta tiene dos matices: la empatía como el acto de comprender y aceptar al otro sin ningún reproche; y la empatía como el acto de comprender la situación que el otro enfrenta y ayudarlo de la manera más desinteresada. Con referencia a las emociones que desencadena esta práctica, se observan dos sentimientos: admiración y envidia. Algunos de los pares, experimentan dichos sentimientos de manera simultánea, desencadenando una postura ambigua y confusa ante quién los protagoniza.

La primera forma de empatía, es motivo de admiración total, el par actúa en coherencia con lo que se siente y se espera –nadie quiere ser delatado, todos quieren ser aceptados-, y al mismo tiempo, reta al mundo adulto, en la medida, que quien la práctica acepta de sus pares algunos comportamientos rechazados por los adultos. Sí bien el estudiante no celebra las bromas ridiculizantes o el juego brusco, tampoco rechaza a quienes la ejercen, cuando la ejercen, así como tampoco rechaza a quién muestra su enojo o desacuerdo o a quien tienen un punto de vista diferente frente a una situación determinada. De esta manera, la empatía se convierte en un máximo de comprensión del otro, desencadenando camaradería y compañerismo.

La segunda forma de empatía al contrario, pese a ser altamente valorada, en algunos estudiantes, desencadena sentimientos de envidia, generando fracturas en las relaciones de compañerismo.

La envidia es provocada por la alta valoración que los adultos manifiestan ante este tipo de prácticas, y las expresiones de afecto hacia el par que la práctica. Este es un sentimiento común en estudiantes a quienes las profesoras y coordinadora constantemente señalan por trasgredir las normas. Desde esta perspectiva, asumen que la empatía en lugar de ser una práctica desinteresada, está movida por la retribución que reciben de la profesora, haciendo de esta práctica un motivo de burla y ridiculización.

Con todo, esta forma de empatía, si bien genera en algunos sentimientos contradictorios hacía quien la ejerce, no llega a ser motivo de ruptura del vínculo. Lo que los estudiantes están rechazando en este caso, no es ni la práctica, ni la autoridad del adulto, sino la imposición de una “sola forma de personalidad”, en tanto, solo se acepta y valora una “forma de ser o estar en el mundo”, se valora, reconoce y premia a los estudiantes que se comportan tal y como el mundo adulto de la escuela espera.

La empatía como forma de comprensión y aceptación del otro, llega a ser valorada porque corresponde a la aceptación de la multiplicidad de comportamientos o prácticas humanas según el tipo de emoción que las oriente (Maturana, 1996); así mismo, es un indicador de aceptación de la diferencia y de la comprensión del otro (Morin E. , 1999).

“Compartir con los amigos –estar juntos-, el plus de la escuela”

*"En el fondo son las relaciones con las personas
lo que da sentido a la vida."
(Wilhelm, 2015)*

Entre las prácticas de diversión, sin distinción de género se encuentra, conversar, pasar tiempo con los amigos y los seres queridos aprovechando cualquier espacio; y celebrar fechas especiales culturales y propias del grupo como lo son los cumpleaños. Conversar es una práctica de diversión, máxime cuando la clase les parece aburrida. Estar o pasar tiempo con los amigos es el plus en la escuela; es el principal motivo de asistencia y lo mejor que pueden experimentar en la Escuela.

Estar juntos y ser amigos, es el resultado de una serie de afinidades que se concreta en ser, estar, hacer, sentir con un par. Así en el grupo se conforman círculos de amistad para pasar tiempo juntos y vivir experiencias tales como: hablar de lo que les gusta sin recibir recriminaciones, de los programas de televisión, la música de moda, del niño o la niña que les gusta como novio-a, y hasta para criticar y burlarse de otros por su estilo de vestir, arreglarse, por sus equívocos o los llamados de atención de los adultos.

Con respecto al hacer, pasan tiempo juntos para jugar según sus preferencias –juegos de mesa, competitivos, bruscos, tirarse papeles, hacerse bromas pesadas, peinarse, escribirse cartas, admirar, entre otros. También es una forma de diversión y pretexto de encuentro con otros, intercambiar objetos personales, especialmente aquellos que están a la moda, y que son del acceso de muy pocos: xbox, mp3, teléfonos móviles. Estas actividades están mediadas por la intención de divertirse –los juegos-, y la capacidad de dar y recibir –el intercambio-.

Con respecto a sentir, pasan tiempo juntos para escuchar música, cantar porras del equipo preferido, observar al par que les gusta; o imitar diferentes personajes reconocidos popularmente –generalmente que ostentan poder, aun siendo líderes negativos- jugar a las barras bravas, poner apodos, amenazar a sus compañeros. Estas actividades, son altamente emotivas para ellos, les hace sentir placer, adrenalina, alegría

Compartir o pasar tiempo con otros es una práctica sujeta al vínculo afectivo. Se vive preferiblemente con los amigos, pese a que puedan realizar actividades en el salón con otros que no hacen parte de sus círculos.

Pasar tiempo juntos está anclado al sentido de pertenencia a un grupo, es el indicador de amistad, es la protección personal contra cualquier forma de discriminación; en los casos en los que el acoso escolar apremia, lo que más resiente a los estudiantes es que nadie les haya apoyado o defendido (De Acevedo, A y González, M. , 2001). Para este grupo, estar con otros –los mismos de siempre-, les asegura vínculo y además protección, en la medida que aumenta la capacidad de solidaridad. El convivir que conserva el gozo de vivir es contrario a la indiferencia, está asociado al vínculo; nada peor que el no oírse, no tocarse, el no mirarse (Maturana, H; Bloch, S. , 1996).

“La amistad primero, lo demás viene por añadidura”

*No importa dónde estás, si vienes o si vas.
la vida es un camino, un camino para andar.
Si hay algo que esconder o hay algo que decir,
siempre será un amigo el primero en saber.
(Enanitos Verdes, 1992)*

La conformación de los círculos de amistad gira en torno a varios aspectos del sentido social, que se experimentan de manera mezclada: la identificación por gustos y prácticas de ocio; la identificación por adhesión o reto a la figura de autoridad y las normas en general; la cercanía de vivienda.

La identificación por gustos y prácticas de ocio de quiénes la integran. Ésta es común a todos los grupos de amigos-as que existen en el salón. Estos gustos se mueven en torno a los tipos juego, las aficiones por la música, la televisión y el deporte.

Los grupos o círculos de amistad por identificación a través del juego tiene varios matices: juego brusco; juego de roles; juegos de mesa.

- juego brusco a través del contacto físico y los golpes, practicado preferiblemente por los hombres más pequeños en edad y estatura del salón-; juego brusco a través de bromas pesadas y retos en contra de las preferencias de los jugadores, practicado preferiblemente, de manera separada, por los hombres y las mujeres más grandes del salón en estatura y edad-.
- Juego de roles, convoca a las mujeres del salón independiente de su edad y estatura. Sus prácticas oscilan entre imitar programas, artistas, y recrear escenas de su vida cotidiana o de experiencias que anhelan vivir. Aunque ocurre esporádicamente, es muy difícil encontrar a algún hombre del salón incluido en este tipo de juegos.
- Juegos de mesa: Cada vez que pueden –cuando alguna profesora les presta juegos o en su defecto cuando alguien del salón trae-, se organizan grupos en torno a la práctica de parqués, dominó, hágase rico, escalera, entre otros. Hombres y mujeres disfrutan de este juego, sin embargo, es poco común que los hombres de mayor edad participen de los mismos. Esta práctica conduce a la conformación de círculos temporales de amistad que duran algunos días, posteriormente, sus integrantes retoman en clase y recreos, sus habituales círculos de amistad.

Con respecto a los gustos por la música y el deporte, se conforman círculos de amistad en torno a las barras e hinchadas de los equipos de futbol de la ciudad, el Cali y el América –estos a su vez, son pretexto de bromas pesadas-más no de distancias entre los pares, contrario a lo que se observa entre integrantes de las barras bravas de la ciudad. Con respecto a la música, más que organizarse grupos por géneros musicales, se organizan grupos para disfrutarla, y para evocar momentos vividos o seres queridos –el par que les gusta-.

La identificación por cercanía de la vivienda. Otro factor que les acerca, es vivir cerca, o vivir juntos. Más que círculos de amistad, se construye una mayor camaradería entre pares. Estos subgrupos hacen parte de los grupos conformados por afinidad de gustos e intereses de juego. Ir y venir de la escuela siempre juntos o compartir la misma vivienda –estudiantes que viven en hogares de protección-, aumenta la cercanía y la frecuencia de conflictividad. Se les observa siempre juntos y con frecuencia chocando al momento de decidir qué hacer o bien para jugar o bien para cumplir con las tareas de trabajo en equipo dadas en las clases. Es común que su amistad refleje un código de hermandad. Estos subgrupo, respecto a la solidaridad y empatía,

muestran un alto nivel de cuidado y protección hacia el otro. En estos grupos se valida entre ellos-ellas el juego brusco, más no se tolera que a su amiga o amigo, otro par que no les es tan cercano, haga bromas, y de inmediato la reacción es una defensa a su par, defensa manifiesta en cuestionamiento o tono de amenaza ¿por qué te metes con...? ¡No te metas con mi amigo, amiga o sino...! La intención de este comportamiento reside en “manifestarle afecto a su amigo-a”

Dicha situación de cercanía y hermandad se observa también entre parejas denominadas “mejores amigos-as”. En cada uno de los círculos de amistad se observan estos subgrupos de parejas, quienes comparten las mismas características que los subgrupos conformados por cercanía de vivienda respecto a conflictividad y defensa del par.

La identificación por adhesión o reto a la figura de autoridad y las normas en general, ha generado en el salón casi que cuatro círculos de amistad. Su conformación más clara se vislumbra en el desarrollo de las clases en general y durante el trabajo en equipo:

- Un grupo de mujeres, en el que se encuentran estudiantes de todas las edades y que se caracterizan por cumplir las normas, ser responsables –o al menos las más responsables- y tener un trato muy respetuoso, especialmente con la profesora; ellas jamás expresan desacuerdos ante las normas; los conflictos que enfrentan generalmente los resuelven solicitando apoyo de la profesora;
- Un grupo conformado por las mujeres de mayor edad, que si bien, generalmente cumplen con las normas y tareas propuestas, con frecuencia manifiestan a la autoridad, en tono de enojo y reclamo sus desacuerdos, especialmente cuando éstas les parecen injustas o difíciles de cumplir, buscando la forma de cambiarlas; generalmente resuelven sus conflictos tratando de imponer su voluntad unas a otras.
- Un grupo de hombres conformado por los de menor y mediana edad –con respecto a la media del grupo-, se caracteriza por un trato respetuoso con compañeros y profesora, cumplen las normas –casi que exclusivamente en presencia de la autoridad-, y aunque no refutan ni le muestran sus desacuerdos, muy pocas veces cumplen los retos de las clases, e incumplen normas en su ausencia; así mismo, el manejo que le dan a los conflictos es relativo, sí están frente a la profesora buscan su apoyo, de lo contrario tratan de resolverlos imponiendo su voluntad bien sea por estrategias de argumentación o de intimidación –gritos y amenazas que no se concretan-.
- Un grupo conformado por los hombres de mayor edad, quienes, en términos generales tienen un trato amable con la autoridad más incumplen normas incluso en su presencia; pocas veces refutan, simplemente actúan de manera contraria a lo acordado; y con respecto a los retos académicos, el tiempo de trabajo lo destinan más al juego que a la tarea. Este grupo que siempre trata de resolver sus conflictos sin recurrir a la autoridad, recurriendo a varias estrategias: manipulación – enojo e incomunicación temporal con los

amigos-, persuasión, negociación e imposición como última opción. El resto de las y los estudiantes percibe esta práctica de resistencia como demostración de su poder “de lo que son capaces”, y ellos por su parte, perciben al primer grupo de mujeres como sumisas, al otro grupo de hombres como “morrongos”.

Respecto a la conformación de los grupos por adhesión o resistencia a la autoridad, se observa una configuración que da cuenta de la vigencia de las diferentes tendencias históricas de ejercicio de poder. El primer grupo se resguarda en lo institucional, lo instituido, y asume al adulto como su legítimo representante, quién además, les protegerá, (Monteagudo, 2007); el segundo grupo muestra una transición entre “delegar el poder y tratar de tomárselo imponiendo su voluntad”; el tercero y cuarto grupo dan muestras de lo que llamaría (Focault, 2002), el saber hacer, moverse estratégicamente dentro de la estrategia ya establecida, como una forma de resistencia al poder y la autoridad.

Con todo, este comportamiento da muestras del desarrollo de una moral heterónoma a una moral autónoma (Piaget, J. y Heller, J. , 1962)⁶⁴. Si bien todos nacemos heterónomos –nuestros juicios dependen de los juicios de otros y la identificación con él o la otra-, en nuestro proceso de desarrollo y socialización existen oportunidades y mecanismos para ir avanzando hacia la autonomía. Ello depende del grado de exposición significativa que se tenga con hechos donde la justicia remplace la autoridad del adulto, y la moral y la razón se juzgan en función de la intención y no sólo del hecho. Lo que es susceptible de alcanzarse, generalmente por el intercambio positivo –respeto mutuo- entre pares donde la influencia es mutua. En los casos en que esta influencia es positiva y avanza hacia la conciencia moral, la imposición va desapareciendo y va aumentando la cooperación (Piaget, J. y Heller, J. , 1962), es así como la toma de decisiones llega a desplazarse de los intereses propios a los intereses colectivos.

“La reflexión, un ejercicio necesario de convivencia”

*El perdón es un regalo que se hace a los demás y a uno mismo,
con el fin de aliviar la carga de resentimiento o de la culpa:*

⁶⁴Piaget (1962-1984) quien define la moral como la construcción de la noción de bueno o malo, de lo adecuado e inadecuado; y la autonomía como la capacidad de gobernarse a sí mismo, con sentido crítico, en función del bien propio y colectivo. En la construcción de la autonomía se establece una relación entre la conciencia moral y la razón. Afirma que todos nacemos heterónomos, cumpliendo las normas por dependencia y/o aprobación de los adultos o los grupos de referencia y solo en la medida en que la justicia se vuelve el centro de la discusión y las personas tienen la oportunidad de confrontar sus ideas y posturas con las de los otros, se va avanzando hacia el pensamiento crítico y la moral autónoma, para lo cual, el principal vehículo es el vínculo afectivo basado en el mutuo respeto.

es un descanso merecido para el corazón.

(Rizo, 2015)

Otra dimensión de convivencia percibida por el grupo, son los momentos de reflexión. Estos tienen lugar durante las clases de valores, durante la investigación, y en la forma en que algunas veces la profesora aborda las situaciones de conflicto y de agresión que suceden en el grupo.

Como estrategia de clase de valores, la consideran una experiencia de convivencia por cuanto les hace reflexionar sobre la consecuencia de diversos comportamientos o reacciones; y les brinda elementos para actuar de manera asertiva ante un conflicto o situación riesgosa. De esta manera pueden manejar sus emociones y tener mejores respuestas a las situaciones indeseadas.

Como forma de abordar los conflictos y las agresiones, les brinda elementos para perdonar los daños emocionales que otros les han causado o que ellos mismos le han ocasionado a otra persona. La reflexión que les conduce al perdón la viven como un proceso. La docente escucha a todos, no juzga, indaga, pregunta para comprender los hechos y posteriormente les lleva a la reflexión en búsqueda de las soluciones construidas colectivamente –entre los directamente implicados y los observadores-, y les reta a trabajar juntos –a los directamente implicados- en actividades puntuales de las clases. Es así, como la reflexión aunada a un proceso de trabajo conjunto tiene para ellos un sentido de perdón.

Disfrutan esta actividad por los beneficios que les otorga y porque es orientada por su profesora, quien es referente de autoridad y calidez, atributos que les permite mantener una relación de confianza con ella, confianza en ser escuchados, en ser respetados y ser valorados; aunque la cercanía hacia ella no opera con la misma fuerza para todos, no hay un solo estudiante que dude de esto, ni que se niegue al diálogo que ella orienta cuando ha trasgredido alguna norma.

No obstante, la reflexión no es una práctica habitual que realicen de manera independiente, requieren de un mediador para establecer un diálogo en busca de acuerdos y soluciones. Lo interesante, es que, de manera voluntaria, una parte del grupo, busca a las “mediadoras del salón” para tratar de dirimir los conflictos que enfrentan con sus pares. Lo que no les es habitual, es apelar a la reflexión como estrategia para resolver conflictos y dirimir tensiones entre quiénes no son tan amigos, es decir, quiénes no hacen parte de un mismo círculo de amistad. Claro, la reflexión que promueven los mediadores no es tan profunda como la que orienta su profesora, sin embargo, su ejercicio de mediación va acompañado de preguntas tales como: ¿Te gustaría que te tratarán así?, ¿qué sentirías si te hubieran hecho...?

El ejercicio de buscar el apoyo de mediadores para la reflexión en los momentos de conflicto es poco usada entre amigos, pues ellos, con solo dejar pasar el tiempo –no más de media hora-, han desestimado el sentimiento de enojo y retomado el diálogo con su par. Y si la situación entre

amigos es muy grave, buscan a la profesora confiados en que su rol de mediadora les permitirá superar los desagrazos.

El apodo: afecto, diversión y rechazo

*La pinta es lo de menos,
vos sos un gordo bueno,
alegre y divertido.
Sos un gordito simpaticón.
(Carballo, 1972)*

El grupo de escolares en pleno, su docente y coordinadora afirman, que “llamarse por apodos”, además de ser una norma que incumplen, es una práctica que tiene asociación con la convivencia y la violencia. En el grupo, excepto dos estudiantes –una mujer y un hombre- todas y todos tienen un apodo, incluida la profesora. Poner apodos, es tanto forma de diversión como de agresión entre pares.

El apodo le disgusta a muchos, si se vuelve repetitivo; para otros, en cambio, es sinónimo de poder. Para quienes les gusta su apodo, éste se ha convertido en su nombre, llamarle así, no es algo que les cause enojo.

El apodo es una manera de bromear y jugar bruscamente entre amigos y amigas. También es motivo de pleitos cotidianos; de sanciones verbales por parte de la docente. El apodo despectivo, aunado a una difusión de rumores, fue el origen de la situación de violencia que más les ha impactado “Solidarios y Cómplices”.

Como intencionalidad del apodo se encuentran preferiblemente: *ii)* como reacción, apareciendo como respuesta inmediata ante un apodo u otra agresión; *ii)* como forma de bromear -divertirse a costas de los demás-, la cual puede darse por iniciativa propia o como resultado de una acción colectiva –pongo apodos cuando estamos en grupo, molestando con los demás-; *iii)* como agresión deliberada que tiene por objeto, hacer sentir mal y fastidiar a la otra persona; reaccionar tardíamente a una previa agresión; sentir el placer que les produce el dolor que la otra persona refleja, siendo este un sentimiento tanto de quién lo propina y como de quiénes le observan.

No obstante, al referir de manera directa el motivo del apodo, las y los estudiantes sólo reconocen dos causas o intenciones: la diversión y felicidad que produce agredir al otro; por ausencia de respeto hacia las otras personas.

La excepción de la regla “todos tienen apodo” tiene dos motivos centrados en el comportamiento y rol con respecto al resto del grupo: i) carece de apodos aquella persona que es capaz de relacionarse con todos y no enjuiciar a ninguno de manera oral o directa, haciéndose merecedora de un respeto que le libra del incomodo sobrenombre; ii) carece de apodos quien reta la autoridad y es al mismo tiempo, el líder de los pares.

Para esta segunda situación –no apodar al líder- el grupo carece de argumentos que justifiquen tal decisión. Por su parte la docente, presupone que éste es el resultado del liderazgo y miedo. Miedo a perder la amistad con el líder o miedo a las represalias que él pueda tomar; sin embargo, él, es el líder, pero no ha agredido a ninguno de sus compañeros, tan sólo a un niño de otro salón, más pequeño que él, y este hecho sí fue rechazado por su círculo de amistad y demás compañeros, en tanto el desbalance del poder físico es asumido como forma de abuso y el grupo, en términos generales, se inclina hacia la defensa de los más débiles.

Con respecto a las circunstancias que motivan el apodo entre el grupo de escolares, aparecen: cambios físicos por proceso de desarrollo –la caída de un diente, el cambio en el tono de la voz, granos en la cara, entre otros-; un comportamiento habitual de la persona; la presencia de una discapacidad, lo cual, ellas y ellos denominan “defecto físico”; una característica física muy particular del par. También aparece el apodo como un rotulo, asociado a alguna particularidad de un par o un colectivo de pares “los niños del hogar; los ecuatorianos, entre otros”. No obstante, para el grupo en particular, los apodos no están asociados a una situación de discriminación por etnia, género”

Con todo, la validez de la práctica de molestar, divertirse y fastidiar a otros a través del apodo, está sujeta a la existencia o ausencia del vínculo; y al liderazgo de quien lo enuncie. Se dicen apodos, desde los más afables hasta los más despectivos, entre amigos y amigas, así esto pueda generarles algún enojo, pues saben que estos enojos no romperán con la amistad. Y se dicen apodos despectivos y con el ánimo de fastidiar a la otra persona, cuando no existen vínculos de amistad o éste, si existía, por algún otro evento se rompió. La ausencia de vínculos además, para algunos significa la ausencia de emociones con respecto al acto mismo y a lo que la otra persona pueda sentir. “la convivencia es una forma de relación en la que el otro es asumido como un par igual a mí” (Maturana, H y Col., 1995) (Maturana, 1996) (Maturana, 2002), por tanto, no todas las prácticas de las y los escolares, son una muestra de convivencia.

El apodo sólo se repite insistentemente hacia quiénes se molestan. Algunos del grupo disfrutaban con el enojo de su compañera o compañero; otros ignoran la situación de recocha y otros se unen a la misma, pero para quiénes la están propinando, tanto el sufrimiento del otro les complace como les complace la aceptación que reciben del resto de sus compañeros, situación que

favorece dicha práctica desde el aspecto negativo. Todos estos elementos influyen para que el apodo sea una forma de agredir a quiénes asumen débiles.

A quienes poseen la imagen de débil, no sólo se les pone apodos despectivos, sino que se le rechaza cuando es él o ella quien los pone, y en ambos casos es una práctica violenta. Este comportamiento, disfrutar del dolor ajeno, es un indicador característico de quienes ejercen el rol de acosadores escolares (Olweus, 1978); (Craig, W. y Pepler, D. , 1997); (Carney, A.G. y Merrell, K.W., 2001); (Beane, 2006). El grupo no asume esta práctica como una forma de acoso y tampoco percibe que entre ellas y ellos se presente tal fenómeno. Aunque en sus razonamientos, la agresión verbal es violencia, en su vida cotidiana el sentido de sus prácticas solo se torna violento cuando se involucra la agresión física.

Pese a todas estas emociones de placer y disfrute que produce esta forma de agresión verbal, también les produce pesar y culpa. Pesar porque ven el sufrimiento del otro, la exclusión que esto les causa a algunos; y culpa, porque al situarse en la perspectiva del otro, son conscientes que se sentirían muy mal sí se burlasen, sentirían además tristeza y rabia, y como consecuencia de todo ello, tendrían una pérdida de autoestima; adicionalmente, sienten culpa porque reconocen cómo esto privilegia negativamente a otros y a otros los excluye. Así mismo, quienes refieren sentir placer sin culpa –cada vez que ponen apodos-, viven esta experiencia sin ambigüedades debido a la carencia de vínculos de amistad motivada por el desagrado que les produce la otra persona o el rencor surgido por situaciones del pasado.

El circuito de emociones que detona entre quienes dan y reciben el apodo con intenciones de agresión, es lo que se define como una interacción de acoso escolar, entre alguien que disfruta de la agresión y alguien que se siente incapaz de defenderse aumentando su temor (Olweus, 1978); (Craig, W. y Pepler, D. , 1997); (Carney, A.G. y Merrell, K.W., 2001); (Beane, 2006), siendo este comportamiento una clara forma de interacción violenta, en la cual el Otro es un objeto al servicio de los intereses propios .

La Agresión Física y Verbal: juego, ataque y defensa cotidianos

*Zongo le dio a Borondongo
Borondongo le dio a Bernabé
Bernabé le pego a Muchilanga...
(Cruz, C, 2015)*

La agresión física, manifestada en empujones, puños, patadas, cocachos, masotis, tocapiso, es una práctica cotidiana, un tanto más común entre hombres que entre mujeres, especialmente cuando se practica como forma de juego o diversión. Y la agresión verbal, que además del apodo, se manifiesta en palabras despectivas sobre el modo de ser, burlas ante una equivocación o una caída, insultos, rumores, palabras soeces, es también una forma de ataque, defensa y de juego, que como estrategia de ataque y defensa, es más común entre mujeres.

Como forma de juego, la agresión física está representada en un juego brusco que no siempre acata los límites que el par proponga. Aunque el compañero o compañera pida un alto al juego, el deseo de seguir divirtiéndose de forma brusca les impide detener el juego, pero no por ello, deja de ser una forma de diversión aceptada por quienes participan del mismo. Aparece un conflicto cuando el juego brusco causa alguna lesión física porque el golpe fue muy fuerte, una mala caída, una patada inadecuada. Estos sucesos de inmediato cortan el juego y llaman la atención de las docentes, quienes intervienen para defender a la víctima. Algunos estudiantes si sienten mucho dolor permiten el trato de víctimas sin explicar a la docente sobre los hechos; otros, leales a sus acuerdos tácitos explican que lo sucedido es producto del juego acordado. Este último comportamiento va estrechando lazos de amistad o por el contrario va generando distancias. La tendencia de los pares es librar a sus amigos de la culpa y la sanción, sólo en casos muy particulares se acusa a sus compañeros.

Con todo, la agresión física como forma de juego no es lo común en el salón. Ésta es una práctica preferiblemente de un grupo de los cuatro hombres más pequeños en edad y estatura del grupo, quienes comparten juegos bruscos durante los descansos con estudiantes del grado segundo y tercero.

La agresión verbal-gestual, tendiente a la burla y ridiculización de sus pares, es la forma de juego brusco más común entre hombres y mujeres, que pertenecen a los mismos círculos de amistad. Para los hombres, incluso la burla, es una forma de juego ante los regaños y llamados de atención que les hace su profesora. No obstante, es muy común que esta práctica derive en conflicto entre las mujeres, especialmente ante las ridiculizaciones. Ante la intervención de la docente, las mujeres tienden a mantenerse en el rol de víctima que observa la profesora. Es preciso señalar que la profesora tiene una postura neutral ante este tipo de prácticas por cuanto se ha dedicado a observar sus códigos de comportamiento en general, sin embargo, interviene si se lo solicitan o ante el uso de palabras soeces y discriminantes. Ante el apodo y la chanza solo interviene si le piden ayuda. Su intervención se centra en facilitar una reflexión sobre las consecuencias de establecer este tipo de juegos.

Como forma de ataque y defensa, la agresión física y verbal casi siempre se presentan de manera simultánea. Su principal causa es un enojo o ira desencadenado por una frustración, o la

percepción de sentirse agredido, aun en las situaciones en que éstas operan como prácticas de ataque, tal como se observa en “Solidarios y Cómplices”.

La agresión, como estrategia de ataque, está movilizadora por: la incapacidad para aceptar y manejar la frustración, y, la necesidad o hábito de desahogar la rabia. El grupo entero justifica su uso como forma de manejar el enojo: “X golpeó, insultó porque NN le hizo enojar... Yo les grité porque me sacaron la rabia”.

Entre las circunstancias más comunes del uso de la agresión para manejar el enojo, se encuentran:

- i) La incapacidad de aceptar la frustración. Los compañeros no hacen lo que se desea “*X se enojó porque Y no la dejó limpiar el tablero que es lo que a ella siempre le gusta hacer () ese día no era su turno de hacer el aseo pero ella siempre lo limpia*”;
- ii) La incapacidad de aceptar el error. Desde su perspectiva, un compañero se ha equivocado “*jajaja, mucho idiota () no, no es que haya que tratarlo duro, pero ya lo habían corregido. Selo dije pa’ que ponga cuidado...*” Es común que ante el error, hayan sanciones más que oportunidades, casi todo el sistema escolar y el mundo adulto se mueve desde esta perspectiva. Si un estudiante realiza mal una tarea, no se le pide que observe en dónde está el error y lo vuelva a intentar, sino que se le asigna una calificación por debajo de lo esperado; sí un compañero trasgrede las normas del salón, es señalado y hasta retirado temporalmente del grupo, más no se le pide que cumpla y repare. Aunque su profesora trata de dar otro manejo, hay una experiencia vivida que refuerza este tipo de prácticas “rechazar el error”.
- iii) La evasión de la responsabilidad. Cuando asumen que el obstáculo para alcanzar una meta propuesta por la profesora es consecuencia del comportamiento de sus compañeros y no del comportamiento propio: “*yo no voy a trabajar con ellos, esos niñitos nunca hacen nada, todo es lo que ellos quieran y eso no fue lo que la profesora pidió*”-en tono alto y despectivo, y, con mirada de enojo-; Cuando han sido sorprendidos trasgrediendo una norma y, desde su perspectiva, han sido sorprendidos por comentarios o por el error de algún compañero “*por tu culpa –mirada agresiva, de reojo, empujón del puesto del compañero-,... ¡espérate!, ¡a la salida nos vemos!*”⁶⁵
- iv) Cuando sienten que su poder está siendo cuestionado. Cada vez que sus compañeros no obedecen a sus intereses, tal como sucede con algunas normas del salón -el uso de los puestos es de libre elección día a día-, las cuales son trasgredidas por los líderes de algunos de los círculos de amistad que existen en el grupo o por liderazgos caracterizados por retar a la autoridad. Es importante señalar que este comportamiento es manifiesto solo con estudiantes que son reconocidos ante sus compañeros y docentes por estas dos características.

⁶⁵ Notas de trabajo de campo.

Como estrategia de defensa, la agresión se manifiesta en una retaliación como respuesta a la agresión recibida o percibida. Una respuesta cargada de ira, que generalmente usa quién se siente igual de fuerte o más que su agresor. Esta no siempre ocurre en el acto, opera como venganza en la medida que se pospone la pelea, se advierte al par de la agresión que recibirá por el daño causado. Solidarios y cómplices nos muestra cómo una agresión verbal no directa, en forma de rumor, es la respuesta de ataque a una frustración “como ella estaba enojada dijo que X tenía pelo de gorila, que era una loca...”. A X le llega el rumor, en respuesta al ataque recibido, amenaza y concreta su amenaza “cuando estábamos saliendo, ella le dijo cuando estábamos por las gradas: en la esquina te espero... y cuando la niña N pasó, ella la agarró y la tiró al piso”...

Desde las explicaciones que da el grupo de estudiantes, la descarga del enojo mediante agresión física y verbal es válida. Válida entre los diferentes círculos de amigos; válida si no se comete ante un líder negativo, operando en igual sentido tanto para hombres como para mujeres; y válida si no se ejerce hacia alguien a quien todos respeten por su calidez y lealtad, tal como sucede con su profesora y una de sus compañeras.

La agresión física, solo es inadmisibles cuando la agresión ocurre entre pares que no pertenecen al mismo círculo de amigos y las reacciones de aceptación o rechazo, del resto de pares, en general, varían dependiendo de la severidad de la agresión inicial y la severidad de la retaliación. Rechazan el abuso de la fuerza física si encuentran un desbalance de poder. Si una de las dos personas es más pequeña o débil que la otra físicamente, no están de acuerdo en que la agresión continúe; si una de las dos personas aunque sea fuerte, no se defiende, tampoco aprueban la continuidad de la agresión.

La agresión verbal –tono de voz alto, actitud desafiante, rumor malintencionado- también es inadmisibles de un par hacia la profesora, pues consideran que ella es lo suficientemente respetuosa y afectuosa con ellos, como para tratarle mal, aunque el enojo sea muy fuerte. Así mismo sucede, si se comete hacia un par que por su calidez, buen trato y lealtad –jamás les crítica, habla mal de ellos o denuncia trasgresiones a la norma-.

Sin embargo, la agresión puede desbordar los límites cuando convoca a la masa, incluso, podrían llegar al linchamiento si no interviene la autoridad de un adulto. Si en una pelea entre dos, se van sumando observadores que pierden la capacidad de reflexionar y tomar distancia y rápidamente se suman a la práctica agresiva. Nadie se hace responsable de sus actos, delegan la responsabilidad en el grupo “es que fulano lo hizo... ellos también hicieron tal o cual cosa”. Al reconstruir los hechos, incluso recuerdan episodios colectivos con cierta alegría y satisfacción, como si se tratase de otra forma de diversión y no de una agresión. Al justificar el ataque colectivo que dan a una de las estudiantes, queda claro que pueden prever lo que va a pasar, sin embargo, la emocionalidad –la adrenalina, como ellas y ellos afirman-, influencia su capacidad

de racionalidad estando en el hecho, allí, incluso los que se suman para ayudar a las víctimas, terminan involucrados en las agresiones que van y vienen.

Una vez concluidos los hechos, la adrenalina cede, y previendo las consecuencias que les puede traer haber participado de la agresión, cada quien busca cómo evadir su responsabilidad, entregando información de manera tal que ésta logre ocultar su participación en los hechos. Con todo, sólo llegan a la conclusión que toda situación masiva de agresión es una manifestación de violencia, en la medida que se les insta a reflexionar.

En “Solidarios y Cómplices”, la situación da cuenta, de cómo las agresiones colectivas les parecieran un juego, tal vez, porque a pesar de las sanciones, las suspensiones, éstas no han llegado a mayores. En la historia de los tres últimos años de la escuela, han ocurrido tres sucesos similares, que por fortuna para los estudiantes, siempre han sido intervenidos por adultos que detienen los riesgos de causarse entre ellos y ellas, lesiones severas.

No obstante, la reflexión les genera una sensación de responsabilidad, que les ha permitido transformar la relación de manera positiva. Entre los involucrados en el evento – “Solidarios y Cómplices”-, el pensar cómo superar la agresión causada al otro, ubicándose, cada quién, desde su rol de víctima y victimario, y actuar para reponer el daño causado, les permitió reconstruir las relaciones entre quienes se insultaron y se agredieron físicamente; contrario a ello, ninguna de las protagonistas principales del evento reconstruyó la relación con quien regó rumores y dio – desde el punto de vista de ellas y del resto del grupo- origen a la pelea. Esto, porque para el grupo es inadmisible la deslealtad. Se supera la agresión pero no la traición.

La amenaza: un desfogue de rabia e ira

La historia que refiero es la de dos hombres o más bien la de un episodio en el que intervinieron dos hombres. El hecho mismo, nada singular ni fantástico, importa menos que el carácter de sus protagonistas. Ambos pecaron por vanidad, pero de un modo hartamente distinto y con resultado distinto. La anécdota (en realidad no es mucho más) ocurrió hace muy poco, en uno de los estados de América. Entiendo que no pudo haber ocurrido en otro lugar.
(Borges, 1998)

Desde el análisis de la situación puntual –en “Solidarios y Cómplices”- la amenaza es una estrategia exclusiva de agresión y defensa; desde el análisis de las prácticas de interacción cotidiana, además de estos dos sentidos, está orientada a la diversión.

La amenaza emocionalmente está motivada por el placer de ver sufrir al otro, y la sensación de poder para quien la propina *"me siento grande y preocupada y siento adrenalina"*⁶⁶; y adrenalina, culpa y miedo tanto para quien la propina como para quien la recibe *"yo siento odio cuando me amenazan y me siento culpable cuando amenazo"* () *"Pues siento miedo y un riesgo de muchos problemas porque a mí me amenazaron"*⁶⁷.

Como estrategia o mecanismo de diversión, la amenaza es una forma de juego brusco que se concreta en un reto o una penitencia⁶⁸ entre amigos y conocidos, por ejemplo *"si no gritas que eres del Cali"*⁶⁹, *te metemos a la basura"*⁷⁰. Es un juego brusco por cuanto de manera voluntaria se retan y participan para demostrar su fuerza y valentía, para romper las normas, desafiar la autoridad o comportarse de manera irreverente. Sin embargo, su profesora y la coordinadora de la escuela no consideran la amenaza como un juego brusco en tanto *"hay sometimiento"*, y además en muchas ocasiones ésta deriva en conflictos y peleas, por lo cual, para ellas, esta práctica es una forma de violencia.

Con todo, para el grupo de escolares, la amenaza sólo es válida como juego, si quien la propina es un amigo. Es una práctica de reto que surge alrededor de: gustos deportivos, musicales o televisivos, entre otros; y la trasgresión de la norma en presencia de la docente, tratando de evitar ser descubierto, como por ejemplo: *"¡a que no sos capaz de hacer guerra de papel aquí en la clase!"*. De manera implícita quien es retado sabe que será sometido a la burla y el escarnio público mediante el uso del apodo o palabra despectiva *"gallina, miedoso"* en caso de incumplirla. Desde esta perspectiva, no es ejercida hacia pares considerados *"morrongos"*. El grupo descalifica a quien se muestre cumplidor de las normas frente a la profesora a pesar de romperlas en su ausencia. Consideran que para él o ella, trasgredir la norma en presencia de la profesora reforzará en ella, la imagen de *"santo"*⁷¹, y al contrario, correrán el riesgo de ser víctimas de su deslealtad, pues si este par –niño o niña- llega a ser sorprendido será capaz de dar información acerca de quiénes planearon el reto y además, o bien evadirá su responsabilidad justificándose en el grupo *"ellos también lo hicieron"* o en su temor a ser victimizado *"si no lo hacía van a empezar a decirme gallina"*.

⁶⁶Notas de transcripción de análisis de los sociodramas. Estudiantes del grado 5º de la Escuela Luis Carlos Peña. Octubre 25 de 2012.

⁶⁷Idem.

⁶⁸ En este contexto, penitencia hace referencia a la realización de una prueba o rito que el grupo exige para ser parte del mismo o para ser aceptado por el mismo. No es en sí mismo un rito de iniciación, sino más bien un rito de sometimiento que mantiene el estatus de liderazgo de uno o más miembros de un grupo o círculo de amigos

⁶⁹Ser del Cali, significa ser fan de uno de los equipos de fútbol de la ciudad. En la ciudad existen dos equipos, el Cali y el América. Una forma de juego brusco es hacer que la persona exprese ser fan del equipo contrario al de su preferencia.

⁷⁰Notas de transcripción de análisis de los sociodramas. Estudiantes del grado 5º de la Escuela Luis Carlos Peña. Octubre 25 de 2012.

⁷¹Santo o santa, es la expresión peyorativa con la que se llama a un compañero o compañera que ante la profesora y demás adultos de la escuela se muestra siempre cumplidor de la norma y aunque esté implicado en los hechos trasgresores, es capaz de negarlo y además de informar quiénes participaron en el comportamiento irreverente.

En calidad de comportamiento agresivo, desde la perspectiva de los estudiantes, una amenaza tiene dos sentidos: alcanzar un objetivo y defenderse de una agresión. En ambos casos se manifiesta de manera gestual-verbal, advirtiendo a la víctima que de no cumplir lo solicitado, recibirá un golpe; o advirtiendo al agresor que en respuesta a su comportamiento recibirá una agresión. Generalmente se advierte que la amenaza se cumplirá al salir de clases –cuando las docentes no le podrán defender- *“Pues cuando hay conflicto en el cole y la profesora llega pues se dicen y afuera lo o la espero, ah, pero casi nunca se cumple por eso casi nadie hace caso cuando lo amenazan”*⁷².

Como medio para alcanzar un objetivo, la amenaza se usa para conseguir dinero, comida y que otros le hagan sus tareas; resolver diferencias o conflictos con sus pares tratando de silenciarlos *“cuando tienen rabia o ira por lo que les hicieron, dicen a la salida te pego”* o anularlos simbólicamente *“si me sapeas te pego”*⁷³. Estas amenazas no siempre surten efecto, ni la víctima siempre obedece, ni el agresor siempre cumple, sobre todo cuando éstas se relacionan con dinero *“casi nunca la gente paga o entrega la plata que le piden y a la salida de la escuela no pasa nada, nadie tiene plata”*⁷⁴, tal como sucede con las amenazas de castigo que les dan en sus hogares o en la misma escuela *“pues uno les dice que los va a dejar sin recreo, y a veces, a uno se le olvida lo que hicieron porque no es tan grave, pero uno les dice así para que se calmen”*⁷⁵. La amenaza como medio para conseguir una meta es tan recurrente que el temor va cediendo *“casi nunca pasa nada, se les olvida”*⁷⁶. El grupo recuerda sólo dos casos de amenaza concretada, una hace dos años y otra durante el año lectivo, narrado en solidarios y cómplices *“una vez a la salida hubo una pelea, un niño X, amenazó a otro niño porque en el recreo no le dio la paleta, y a la salida le dio durísimo, él no iba a dejar que se burlaran de él, eso dijo () Eso fue hace como dos años”*⁷⁷.

La amenaza como medio para conseguir objetivos o resolver conflictos no sucede exclusivamente entre pares que tienen rencillas, también sucede entre amigos y amigas, cuando la agresión percibida o recibida les produce mucha rabia *“un día yo me enojé con ellos porque me estaban poniendo apodos y los amenacé, pero no pasó nada, seguimos siendo amigos”*⁷⁸. Esto les genera distancias temporales y muy raras veces enemistades.

⁷²Notas de transcripción de análisis de los sociodramas. Estudiantes del grado 5º de la Escuela Luis Carlos Peña. Octubre 25 de 2012.

⁷³Idem.

⁷⁴Idem..

⁷⁵ ENTREVISTA con Socorro Hernández. Coordinadora de la Escuela Luis Carlos Peña. Santiago de Cali. Septiembre 9 de 2011.

⁷⁶Notas de transcripción de análisis de los sociodramas. Estudiantes del grado 5º de la Escuela Luis Carlos Peña. Octubre 25 de 2012.

⁷⁷Idem.

⁷⁸Idem.

Además de las justificaciones que da el grupo de estudiantes a este comportamiento, las observaciones realizadas durante el trabajo de campo corroboran que la amenaza como mecanismo de defensa y medio para desfogar la ira, es un comportamiento que generalmente se experimenta ante un juego brusco, o la burla por un llamado de atención recibido de parte de la profesora. Se presenta con mayor frecuencia entre los hombres que entre mujeres. Sí sucede entre amigos hombres no genera enemistades ni enojos de más de un día de duración, sin embargo cuando sucede entre mujeres, el enojo perdura días y en algunos casos ha roto el vínculo.

Los casos en los que la amenaza se hace efectiva, se caracterizan porque el agresor o agresora es mayor que la víctima y más grande físicamente o porque el agresor tiene la intención de mostrar su poder y liberar su ira, *“como el otro día, que XXX amenazó a un niño en el recreo y le pegó durísimo, el niño era de segundo, era más pequeño, pobrecito”*⁷⁹. No obstante, también ocurre entre pares que físicamente son considerados por todos iguales en tamaño y fuerza, y que no sólo involucra hombres, sino que también involucra mujeres.

Como estrategia de defensa, la amenaza aparece como reacción ante una agresión previamente recibida: apodos despectivos, palabras soeces, rumores malintencionados, deudas o golpes. Ante estas situaciones quién ha sido víctima responde con una amenaza que no siempre se concreta.

En “Solidarios y Cómplices”, la amenaza inicialmente se asumió como una forma de defensa ante un comentario despectivo y abusivo de una compañera, que desde la perspectiva de la docente, la coordinadora y los tutores, fue una forma de discriminación étnica, pero que para el grupo de estudiantes solo fue un suceso derivado de una pelea, un rumor malintencionado y que ocurrió entre pares que son iguales en estatura y fuerza.

Otro aspecto que favorece la concreción de la amenaza, es la voluntad de la víctima –él o la amenazada- de acudir a la cita o el reto que le plantea su agresor –sea que ésta haya surgido como una forma de defensa o agresión-. En solidarios y cómplices la amenaza aparece como una forma de defensa que además es aceptada, en tanto quién resultó amenazada acudió a la cita *“a la salida nos vemos en la esquina pa’ cogerte a golpes”*. Amenazada y observadores acudieron a la cita, más se tomaron su tiempo, para asegurarse que esta tendría lugar cuando hubiesen salido todas las profesoras de la escuela *“XXX y yo nos fuimos a comprar papas, y pasamos por la tienda donde la esperaba NNN, () nosotras salimos de últimas porque ella tenía miedo... () no, para ir a su casa ella no tiene que pasar por la tienda, pero como la estaban esperando”*. Adicionalmente la estudiante víctima de amenaza acude a la cita más no se defiende *“Ella pasó*

⁷⁹Idem.

por el lado de XXX y ella la cogió del pelo, la zamarreó y la tiró al piso, pero ella no se defendía, salió de ahí llorando, porque la abuelita le iba a pegar por llegar golpeada a la casa”

En ocasiones a esta amenaza se suman otros pares que han observado la situación y toman partido para “defender a su amigo-a”, sumándose a la cadena de amenazas. Sin embargo, también se adhieren a la situación sin saber cuál va a ser su respuesta. En solidarios y cómplices se observa que aproximadamente una cuarta parte de las y los estudiantes estaba informado de lo que iba a suceder y guardó silencio ante las profesoras para ir a participar de la situación, y solo fueron tomando partido en defensa de una u otra de la implicadas, en la medida que los sucesos iban avanzando. En dicha situación la reacción de los observadores se movilizó según: afinidad e identificación con el agresor –que agrede en defensa propia- *“A ella solo la defendieron los niños del hogar, y luego todos les tiraban piedra y ellos tuvieron que salir corriendo”*; el pesar que sintieron por la víctima-victimaria, en la medida que no logró responder con la misma fuerza que su agresora *“la defendimos porque nos dio pesar, ella tirada en el piso y no se defendía...() no somos amigos de ella, pues nunca estamos con ella, pero como estaba lastimada”*

Observar una amenaza hacia otro par, emocionalmente puede movilizarles placer por el dolor ajeno, rabia, pesar, miedo e impotencia. Estas emociones aparecen independientes para algunos y paralelas para otros.

Sienten placer al ver el poder del amigo o amiga que está profiriendo la amenaza y por ello, pueden incluso apoyarle: *“A mí no me da pesar, antes le ayudo a darle”*.

Sienten rabia si la víctima hace parte de su círculo de amigos, reaccionando de manera agresiva para defenderle o informando a la profesora para que detenga la agresión: *“Yo me siento con demasiada rabia y me siento que quisiera ir a contarle a mis profesores para que él que está amenazando sienta miedo también”*.

Sienten miedo e impotencia al no ser capaces de defender a la otra persona y proyectar la posibilidad de estar en su lugar: *“me da mucho miedo de que me vayan a hacer lo mismo y me da rabia de no poder defender”*⁸⁰; estos dos sentimientos además de experimentarlos de manera simultánea, no dependen del vínculo que se tenga con la víctima sino de la imagen de sí mismo, pues no se asumen fuertes para enfrentar agresiones.

El pesar es movilizado por la vulnerabilidad que la amenaza va a producir a la víctima: *“siento pesar por que lo van a discriminar”*⁸¹, sin embargo este sentimiento no siempre conduce a un

⁸⁰Idem.

⁸¹Idem.

acto de defensa: *“no hago nada porque además siento pánico⁸²”*. También sienten pesar cuando el daño físico que se está causando a la víctima-victimario, es muy fuerte: *“le tiramos piedra a la niña, porque nos dio pesar de la forma en que golpeo a XXX y ella no se defendía”*.

Con todo, la ausencia de sentimiento también hace parte de la experiencia de los observadores, lo cual es el resultado de la ausencia de vínculo con la víctima o por no percibir un daño directo *“no siento nada, ellos no son mis amigos”* () *“nada, ese no es mi problema”⁸³*. Esta ausencia de sentimiento se traduce en una inacción, observar sin hacer nada, mirar y retirarse del lugar.

Así mismo, el comportamiento que la amenaza detona en la víctima oscila entre: una retaliación, solicitud de apoyo a terceros o inacción.

La retaliación como respuesta a la amenaza se concreta mediante agresión verbal y física –otra amenaza, con palabras despectivas y soeces, patadas, puños y daño a los objetos personales-; para algunos esta reacción solo se da en los casos en que el agresor es de menor tamaño y edad con respecto a si mismo: *“Me defiendo, si es alguien grande no paro, si es menor si”⁸⁴*.

La solicitud de apoyo se le hace o bien a la figura de autoridad –la profesora-, o a sus pares. Solicitan apoyo a la profesora cuando quieren detener la agresión. Solicitan apoyo a sus pares cuando quieren vengarse devolviendo la agresión de manera física: *“Yo me defiendo con palabras o si no con puño patadas jalones de pelo o sino con mis amigas”⁸⁵*.

La inacción de la víctima frente a la amenaza está mediada por el miedo, guardando silencio aunque quieren contarle a la profesora u otra persona. Adicional a ello, como mecanismo de defensa, algunos rompen la relación con quién les agredió: *“Yo, pues trataría de decirle a alguien pero no puedo, lo que yo hago es quedándome callada y no volverme a meter con esa persona”⁸⁶*.

Con todo, para el grupo de los estudiantes, la amenaza directa, tiene un sentido generalizado de violencia social, que busca la obediencia o sometimiento del otro a los intereses: emociones y razonamientos propios, bien sea por medios hostiles o sutiles (Maturana, H y Col., 1995), independientemente de que la cumplan o no.

⁸²Idem.

⁸³Idem.

⁸⁴Idem.

⁸⁵Idem.

⁸⁶Idem.

8. APRENDIZAJES: conclusiones y recomendaciones

1.1 Conclusiones

*Ya podría yo tocar el sol y vaciar el mar
o inventar un lugar al sur para la libertad,
conocer el principio y fin de cada estrella
y si me falta el amor, ya ves, yo no soy nada.
(Perales, 1993)*

Las prácticas sociales del grupo de escolares del grado 5º de la jornada de la tarde de la Escuela Luis Carlos Peña, oscilan entre el encuentro, el choque y el desencuentro entre pares, tal como sucede en cualquier proceso de convivencia entre las personas. Estas, sean de carácter afectivo, comunicativo, participativo y recreativo, encierran una multiplicidad mediada por gustos, intereses y éticas particulares, que definen diferentes lógicas de acción generando identificaciones o tensiones entre las y los pares escolares. La convivencia, en el aula, tal como sucede en cualquier otro espacio social, es en sí misma, una multiplicidad de circunstancias y de fluir de emociones que involucran tensión y conflicto en tanto somos diferentes, y que en parte, enriquecen el sentido del vivir (Maturana, H; Bloch, S. , 1996); (Instituto Cisalva, 2003); (Arango C y cols., 2002).

El sentido principal de las prácticas de las y los escolares se mueve entre la dimensión afectiva y recreativa. Casi todo se trata de “estar juntos y divertirse estando juntos”. Éstas en sí mismas, le van dando sentido a la dimensión comunicativa, la cual, gira en torno a los códigos que construyen los lazos de amistad, es decir, sus vínculos. Dichos códigos se mueven en la aceptación del otro, la empatía con el otro –que se puede ver como una manifestación de lealtad o como el indicador máximo de la comprensión-. La dimensión participativa está centrada en “ser parte del grupo y decidir qué hacer para divertirse en la cotidianidad o para celebrar la vida”, que son en principio, sus principales centros de interés. La transversalidad en la escuela, se trata de abordar los problemas sociales que aquejan al cuerpo estudiantil (Padilla, 1998). El manejo de las relaciones interpersonales y los vínculos afectivos son parte de los problemas que aquejan a este grupo de estudiantes, no sólo por las características propias del contexto que habitan, sino porque se encuentran en una etapa de la vida en la que el vínculo es clave para la construcción de su identidad y proyecto de vida.

Pese a que la definición de convivencia del grupo encierra una dimensión relacional, afectiva, ambas de carácter constructivo -concordante con el marco teórico de la investigación-, el sentido de sus prácticas cotidianas y su respectiva validación, está en función del afecto y el vínculo, que

moviliza las interacciones, bien sea éste constructivo o no. Por un lado van las prácticas y por otro lado va su aceptación y validación. Los hallazgos sobre intenciones, circunstancias y validez dan cuenta cómo el vínculo determina que una práctica sea percibida como manifestación de violencia o convivencia. Si entre quiénes se experimenta un trato hostil, existe un vínculo, éste se asume como una forma de juego brusco, o en su defecto, no llega a romper del todo el vínculo. Por el contrario, sí el vínculo es débil o no existe, la hostilidad y la brusquedad son rechazadas y asumidas como agresión. El afecto –manifestado en el vínculo, no en prácticas aisladas-, es fin y proceso de la convivencia. Este se caracteriza por: la aceptación y valoración hacia el otro, que puede ser un par o la misma figura de autoridad, que al igual que ellas-ellos tiene comportamientos positivos y negativos que les detonan diferentes emociones; y la aceptación y tramitación del conflicto con el otro. Así el amor, la rabia, la alegría, la tristeza fluyen ambiguas en la relación “constituyendo espacios relacionales en la multidimensionalidad del vivir humano” (Maturana, 1996, pág. 39). De esta manera, ninguna práctica es en sí misma reflejo de una u otra categoría –convivencia, violencia-.

Esta supuesta ambigüedad es comprensible en tanto “la verdad no es única, ni absoluta; es circunstancial, la verdad y la moral dependen de la situación y cada situación tiene su propia ética” (Mafessoli, 1997); y en tanto “el amor no es una virtud, es una forma de relación de los seres vivos en los que unos y otros surgen como legítimos en la convivencia” (Maturana, 1996, pág. 49). El otro aspecto que suma a la comprensión de esta situación obedece a que hay una “dimensionalidad del encuentro entre dos personas producto de sus interacciones que permanece invisible en un determinada situación; esta determina unos códigos, emocionalidades y sentidos que permanece invisible al observador” (Maturana, H y Col., 1995, pág. 76), por lo menos a simple vista o durante algún tiempo sí el observador no tienen una cierta cercanía con los actores y su vida cotidiana.

Si bien el vínculo determina la interpretación de una práctica en función de la violencia y la convivencia, existen excepciones respecto a lo relativo del sentido de las prácticas. La solidaridad y la empatía siempre serán indicadores de convivencia. La deslealtad y la amenaza directa, siempre serán indicadores de violencia en tanto se caracterizan por anular al Otro de manera real o simbólica.

La deslealtad es traición a la persona, al vínculo y a los códigos del grupo étareo como tal. Desencadena sentimientos de rabia, venganza, y desprecio por quienes la han practicado, y conduce a la ruptura del vínculo. Esta es la no aceptación del Otro. Los estudiantes no rechazan que ante una situación, tal como la sucedida en “Solidarios y Cómplices”, alguno de sus compañeros denuncie ante la profesora la situación, ni tampoco rechazan todas las formas de mentiras que pueden fluir en la comunicación entre ellos. Lo que rechazan es la denuncia orientada al castigo del par o la mentira orientada a dañar la dignidad de otro. No les es

comprensible, una falta de atención y cuidado hacia quien se presume amigo o par. De ahí que la solidaridad y la empatía sean las prácticas de convivencia más significativas para el grupo.

La solidaridad y la empatía, para el grupo, independiente del vínculo y las emociones que les suscite, son manifestaciones puras de convivencia. No es gratuito que la solidaridad exista, aun entre quiénes no son amigos, pues en los contextos donde habitan, experimentan día a día la lucha por subsistir. Es recurrente, que entre los vecinos se suplan las necesidades de alimento. Así como un trozo de panela resuelve una necesidad alimenticia, un lápiz o un color, les resuelve una necesidad escolar. Desde esta misma perspectiva, el comportamiento empático con quien está pasando por una situación penosa es una clara manifestación de compasión por el otro.

Por otra parte, el vínculo y la amistad son el elemento clave que facilita la aceptación del enojo, la postura contraria, el choque de intereses, es decir, es el elemento que permite asumir el conflicto como una tensión y no como una agresión. “La emoción que sustenta una relación, la que le da su carácter y sustenta las relaciones sociales es el amor” (Maturana, 2002, pág. 9).

Aceptar la práctica hostil y agresiva, no significa carecer de emociones y reacciones contrarias ante eventos de este tipo. Lo que viabiliza el vínculo es su comprensión y aceptación. Así, tal aceptación significa comprender la reacción -rabia, indignación, tristeza, alegría, placer- a diferentes situaciones y estímulos. Lo que se explica porque “ningún ser humano vive en un solo tipo de emociones, su equilibrio está en dependencia de la emocionalidad que las diferentes situaciones les producen” (Maturana, 1996). Por eso, dos estudiantes que se han agredido, pueden recuperar su relación, pues entienden que el acto está en una emoción que descompone al otro; y el vínculo que les une, les da la libertad de expresar, (Maturana, 1996). Adicionalmente, compartir similitudes sociales en sus comunidades de vida, amplía la posibilidad de este rango de comprensión respecto a la expresión de sus emociones. La manifestación de las emociones se aprende y valida en una determinada cultura. El grupo de estudiantes, además de habitar contextos sociales similares, es en sí mismo, una micro cultura una comunidad de vida. “Si puedes ver el emocionar de un ser en su ámbito de existencia, podrás saber cómo vive y al revés, si sabes cómo vive, podrás inferir su emocionar” (Maturana, 1996, pág. 49).

Los hallazgos dejan clara evidencia que el vínculo afectivo está por encima de la emoción hostil y agresiva; es el motor del respeto, de la valoración del otro, y la principal motivación para resolver los conflictos interpersonales por tanto, el papel principal de la escuela frente a la convivencia es promover y fortalecer vínculos entre los estudiantes y entre estudiantes y profesores. Este estudio, también arroja evidencia, que el vínculo afectivo establecido entre docente y estudiantes, es un factor protector del trato violento de estudiantes hacia docentes que en la actualidad se denuncia a través de los medios de comunicación.

Desde esta perspectiva, en materia de convivencia, no es suficiente con decretar cambios pedagógicos desde el marco legislativo nacional e institucional –leyes pedagógicas, manual de convivencia y PEI- si la escuela no se ocupa de aterrizar tales cambios en las interacciones cotidianas de la vida escolar. Tampoco es suficiente que estos cambios refieran trato democrático para la construcción de una cultura de sana convivencia, si estos no incluyen el afecto como vehículo fundamental en las prácticas de convivencia que se ejercen a través del estilo docente y la creación de ambientes democráticos de aprendizaje. El docente no es solo facilitador o mediador de desarrollo cognitivo, es también mediador de aprendizajes sociales, el aula es el espacio que le permite desplegar su acción ciudadana hacia la re-creación y transformación de un ambiente de convivencia democrática y vinculante, pues desde allí se gestan afectos que posibilitan el aprendizaje de habilidades sociales para la concertación, la valoración de la diferencia y la inclusión. Tal cometido no es susceptible de ser logrado, o se afectará negativamente cuando quien coordina el ejercicio pedagógico o dirige el plantel educativo está en disonancia con el trato amable, la valoración de las y los escolares desde diferentes actividades y el aspecto psicosocial no hace parte de sus prioridades, de ahí que la convivencia y la gestión de la misma en la relación con comunidad, familia y al interior mismo de la escuela, haga parte práctica del currículo. La experiencia nos muestra, que una coordinadora que se ocupe de ello, contribuye a que los ambientes de aprendizajes democráticos sean un hecho.

1.2 Recomendaciones

*Que canten los niños, que alcen la voz,
que hagan al mundo escuchar;
que unan sus voces y lleguen al sol;
en ellos está la verdad.
(Perales, 1980)*

Para las recomendaciones, parto de las propuestas de los estudiantes, y derivo de estas una reflexión respecto a sus implicaciones para el quehacer pedagógico; así mismo, tomo datos de los hallazgos y los asocio con el marco normativo que orienta a nivel nacional el ejercicio educativo de la escuelas para presentar recomendaciones pedagógicas respecto al estilo docente, los ambientes de aprendizaje haciendo desde el enfoque de transversalidad.

Se reconocen cuatro estilos docentes: autoritario, negligente, permisivo y asertivo-democrático. Las recomendaciones se enfocan el estilo docente asertivo-democrático que se caracterizar por demostrar interés hacia el bienestar de sus estudiantes y la forma en que estructura el desarrollo de sus clases en función la promoción y consistencia del cumplimiento de las normas.

En cuanto al ambiente de aprendizaje, parto de la noción de Ambiente de Aprendizaje Democrático, que se refiere al uso de métodos pedagógico orientados a promover la participación, el liderazgo, el respeto, la valoración de la diferencia y la toma de decisiones compartidas y colaborativas de tal manera que el espacio del aula y la escuela en general sea un espacio pluralista, e incluyente donde se realizan y garantizan los derechos de las y los escolares (Ministerio de Educación, 2012) (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

La transversalidad consiste en establecer una asociación entre los propósitos de las diferentes áreas de conocimiento con las necesidades de saber y conocimiento que emergen de los problemas sociales y culturales, conformando un todo que complementa y refuerza la labor educativa (Padilla, 1998), e incluye en el currículo la posibilidad de plantear soluciones a los problemas sociales que les aquejan en función de abordar y resolver necesidades culturales de la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2012). Es al mismo tiempo enfoque, estrategia pedagógica, y contenido; implica formación en valores, la participación activa de toda la comunidad y la adaptación de métodos pedagógicos orientados a la solución de problemas cotidianos y sociales a través abordaje interdisciplinar, y de la implementación de métodos pedagógicos participativos (Velasques, 2009). En Colombia la transversalidad se ocupa de temas prioritarios en la formación de estudiantes tales como la realización de los derechos humanos y la construcción de una cultura de paz, la formación para la sexualidad, el proyecto de vida, la participación política y el cuidado del medio ambiente, los cuales se aterrizan a través de los proyectos transversales que son de obligatorio desarrollo en todos los planteles educativos de la nación (Ministerio de Educación, 2012).

Propuestas de las y los estudiantes

Para mejorar las prácticas de convivencia entre las y los estudiantes, el grupo de escolares del grado 5º propone el juego, el vínculo y la reflexión como caminos para la construcción de una convivencia basada en el buen trato y el disfrute desde una perspectiva de trabajo lúdico y cooperado, que van en consonancia con el sentido de sus prácticas de convivencia “estar juntos y divertirse estando juntos”. Sus propuestas están orientadas a afectar el estilo docente respecto a la forma en la que se estructuran las clases; los contenidos del currículo, específicamente el espacio del recreo.

Para el recreo proponen la implementación periódica y sistemática de diversos tipos de juego –de mesa, deportivos, recreativos- que deben ser incluidos en el calendario semanal. Unos sólo como rincón de juego y con libertad de participación, otros los proponen como un espacio lúdico-deportivo, que implica un proceso organizativo por equipos con entrenamientos constantes, todo concluyendo en jornadas competitivas. Quienes proponen el juego y el deporte como espacio

organizativo, también se proponen como creadores del espacio. Dicha recomendación está en consonancia total, con la apuesta ministerial de promover competencias ciudadanas, entendiendo, que éstas entre otras, se forjan desde la acción colectiva y que los niños son ciudadanos activos con capacidad de incidir en la transformación social y cultural (Ministerio de Educación, 2012). Así mismo, la propuesta de los estudiantes articula con la posibilidad de incluir la perspectiva del aprendizaje cooperativo, a fin de favorecer la inclusión y participación de cada estudiante de la escuela en una actividad lúdico creativa, bien sea esta un rincón lúdico o un juego pre-deportivo competitivo, en la medida que éstas generan una organización que se ocupa de que cada estudiante esté incluido en una actividad tomando elecciones según sus intereses y gustos.

Respecto al estilo docente y la forma de estructurar las clases, proponen el trabajo en equipo como una estrategia de uso constante para el desarrollo de contenidos pedagógicos. Argumentan que esto les permite desarrollar habilidades sociales y profundizar en el conocimiento entre compañeros y compañeras. Nuevamente su propuesta se articula a estrategias pedagógicas aplicadas y evaluadas en la nación y en países latinos mostrando evidencia de su contribución al desarrollo de la autoestima, la autonomía, habilidades comunicativas, el comportamiento prosocial y el pensamiento crítico, tal como lo son el programa Ondas de Colciencias (Colciencias, Universidad Externado de Colombia, 2008), los juegos cooperativos implementados y evaluados en en Medellín (Gaviria, 2009), en España (Garaigordobil M. , 1996) y en Cali (Vidal, Gonzalez, Cuevas, & Gutierrez, 2013).

Respecto a los contenidos del currículo, proponen: i) la planeación y realización de jornadas de celebración de fechas especiales y sobre todo, la realización de actividades orientadas a demostrar el afecto a sus compañeros y compañeras; ii) la realización de campañas de comunicación y educación para la prevención del acoso escolar; unas con enfoque de atención generalizada y otras focalizadas que faciliten reflexiones sobre las consecuencias de agredir a sus pares y trasgredir las normas. Esto es, celebrar la vida, tal como lo incluye su noción de convivencia. No se trata de una estrategia específica, se trata de la inclusión del afecto como necesidad y tema transversal en el que los intereses de todos –y de todo lo humano- hagan parte del currículo escolar. Es importante señalar que la transversalidad en la escuela se ocupa de abordar, de manera contextuada, los temas y necesidades de las y los escolares, y el afecto, indudablemente es uno de estos, por tanto el PEI, desde el estilo docente y los ambientes de aprendizaje deberá incluirlo.

En las propuestas elaboradas por estudiantes, se observa coincidencia con su definición de convivencia y sus respectivas manifestaciones. Son complementarias, es decir, abordan más de una dimensión de la convivencia. De las cinco propuestas, todas incluyen el abordaje de la dimensión recreativa y comunicativa; dos incluyen el abordaje de las dimensiones afectivas y otras dos, el abordaje de las dimensión participativa. Así mismo, su propuesta es en sí misma, un

entramado entre convivencia y ciudadanía. En términos de competencias ciudadanas, todas sus propuestas incluyen al menos dos tipos de competencias, siendo las integradoras y cognitivas el punto común; y de manera diferenciada, éstas articulan competencias cognitivas o emocionales.

Propuestas de la investigadora

En términos teóricos, existe coincidencia entre las propuestas de las y los escolares con las propuestas del Ministerio de Educación y el proyecto de Nación que se espera construir desde la escuela. En términos prácticos, no. El Ministerio de Educación viene realizando acciones en pro de convertir la escuela en un espacio que contribuya a la realización de los ideales promulgados en la Constitución Política del 1991: “la construcción de sujetos de derechos y la construcción de nación como un estado de derechos”, formulando una serie de políticas educativas alrededor de la convivencia, que en la última década han focalizado la formación del civismo y la cultura ciudadana (C.P 91, art 67 y 95; Ley 115 de 1994 de Educación, art 5, 13; Decreto 1860 de 1994, art 17 de educación; Ley 1013 de 2006 y Ley 1029 de 2006 que modifican la ley 115 de Educación; Ley 1098 de 2006 de Infancia y Adolescencia art 42 y 43; Ley 1620 de 2013 de Convivencia Escolar; y Plan Decenal de Educación Nacional 2006-2016), todas, encaminadas al desarrollo de una educación para la realización de los derechos humanos y la construcción de cultura de paz, desde una perspectiva de transversalidad a todo el currículo.

Desde el 2004 y con marcado énfasis desde el 2010, con el plan decenal de educación 2006 - 2016, para la construcción de sujetos de derechos, la nación toma como referente teórico las “competencias ciudadanas” sustentadas en que la ciudadanía “es una condición política de pertenencia a un orden social, cuya naturaleza es el ejercicio en la interacción con otros seres humanos regida por acuerdos de convivencia, contruidos de manera democrática, que cobijan a los individuos y grupos de pertenencia” (Chaux en: Ministerio de Educación Nacional, 2012). De acuerdo con el tipo de habilidades que promuevan existen cinco tipos de competencias: i) conocimiento, es decir la información que cada estudiante posee sobre las leyes y normas; ii) cognitivas, hacen referencia a la capacidad de interpretación, análisis y síntesis; iii) comunicativas, se refieren a la capacidad de asertividad en el diálogo con el otro; iv) emocionales, relacionadas con la capacidad de manejar adecuadamente las emociones y desarrollar la capacidad de empatía; v) las integradoras, se refieren a la capacidad de articular todos estas habilidades y ponerlas en juego en la interacción con los otros, logrando relaciones armónicas, resolución pacífica de los conflictos, basadas en la cooperación, cuidar el medio ambiente y ejercer su derecho a la participación (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Esta apuesta parte de la hipótesis que al fortalecer la capacidad de saber, de pensar, de comunicar, de manejar emociones, de una manera integral, se desarrolla en las y los escolares la capacidad de

resolver las situaciones cotidianas y se construye una sociedad democrática, pluralista incluyente. Así, el estilo docente debe ser asertivo-democrático y estar orientado a la construcción de ambientes democráticos de aprendizaje, con todo lo que acarrearán.

Con todo, al aterrizar las políticas en mención, la nación no ha generado condiciones que favorezcan su viabilidad, especialmente en la básica primaria:

- Desde la reforma del 2002 a la ley 715, con el Decreto 1850 se determinó que los docentes de la básica primaria asumieran el desarrollo de todas las asignaturas que comprende el currículo, eliminando la contratación de docentes de idiomas, informática, deporte y artes en dicho ciclo pedagógico. En varias escuelas de la ciudad de Cali, para superar esta debilidad, los docentes asumen el costo de la contratación de profesores de dichas asignaturas.
- Con la reforma del Decreto 1850, y para cumplir con las metas del milenio en cuanto a cobertura escolar, el Ministerio implementó el programa de Ampliación de Cobertura. Este plan condujo al aumento de estudiantes por aula. Según reportes del SIMAT en Cali y en el departamento del Valle del Cauca, entre los años 2012 y 2013, los grupos de básica primaria oscilan entre los 35 y 45 estudiantes por salón y grupos del bachillerato que oscilan entre los 40 y 50 estudiantes (Secretaría de Educación Departamental Valle del Cauca, 2014); (Secretaría de Educación Santiago de Cali, 2013), hecho que va en contravía de la participación, del rendimiento y calidad educativa y agudiza la conflictividad en las relaciones interpersonales.
- El abordaje de la ciudadanía se ha desarrollado primordialmente como ejercicio cívico:
 - o Los manuales de convivencia carecen de esta noción, y si bien incluyen algunos conceptos que la constituyen, tales como el respeto, la honestidad, y la solidaridad, entre otros, no se listan los indicadores que dan cuenta de la misma; estos acuerdos se encuentran en los salones resumidos en una cartelera, que en su gran mayoría, enumera un listado de prohibiciones para los estudiantes y ninguna para los docentes, tampoco mencionan derecho alguno. En síntesis, éstos son el resumen de una serie de prohibiciones y deberes exigidos a estudiantes y sus familias; son escasos los manuales que incluyen normas de docentes y directivos.
 - o Hasta el 2013, la trasgresión a las normas, según las situaciones, se clasificaba en leves y graves, cuya solución, desprendida de “un debido proceso” se enfocaba en llamados de atención, firma del libro de disciplina, llamados a las familias y ante una falta grave, firma de acuerdos, matrícula condicional con miras a la expulsión definitiva del estudiante, lo que indica un manejo más punitivo que pedagógico. Desde la ley 1620 de 2013 el manejo se vuelca hacia la justicia restaurativa, más las instituciones se encuentran en proceso de cambio en lo que respecta al manual.
- El estilo docente y la creación de ambientes de aprendizaje, dadas las condiciones de infraestructura, recursos y la motivación del cuerpo docente, en un gran porcentaje de

plantes educativos, continúan siendo una práctica tradicional que estimula y evalúa memoria antes que capacidad creativa, resolutive y solidaria. Las clases se reducen a tiza, papel y tablero. Los ejercicios de trabajo colaborativo, la realización de proyectos, el debate, la escucha, el fortalecimiento de habilidades sociales, terminan reducidos al diligenciamiento de fichas que no superan el flujo de información y se entregan como tareas que pocas veces son expuestas por sus autores (Docentes, Registros de Campo. Evaluación de una estrategia para la prevención de la violencia escolar en Cali, 2012). No obstante, algunos planteles educativos y docentes en particular se han ocupado de buscar alternativas para viabilizar los cambios que la normatividad exige, y que se reporta a través del concurso municipal y nacional anual de experiencias pedagógicas significativas (Gonzalez, 2014)⁸⁷, tal como lo hace la docente titular del grupo de escolares con quien se llevó a cabo la investigación, esta justamente se implementó en la franja semanal destinada a la realización de proyectos pedagógicos.

Estas tendencias, constituyen una serie de debilidades de la escuela que repercuten negativamente en la construcción de la deseada cultura de paz y convivencia democrática. El estilo docente, los ambientes de aprendizaje y el manejo de las normas, muestran además, cómo el afecto y los vínculos no hacen parte de los contenidos curriculares. La mirada sobre la calidad de las interacciones se reduce a vigilar el cumplimiento de los acuerdos, más no se centra en abordar “el vínculo y las relaciones afectivas” que son necesidad, y recurso humano fundamental para la convivencia, y que hacen parte de los llamados temas transversales de la escuela.

Partiendo de la situación actual del sistema educativo en el país y retomando los hallazgos más relevantes del presente estudio la relevancia del vínculo afectivo para la convivencia- las siguientes recomendaciones están orientadas a la promoción de la convivencia desde el estilo docente y la creación de ambientes de aprendizaje democráticos

Fortalecer el vínculo afectivo entre pares escolares y entre directivos, docentes y escolares, requiere la creación de condiciones físicas y pedagógicas que faciliten el conocimiento y la comprensión de sí mismo y del Otro, sus condiciones de vida actuales e históricas, las de su familia y su lugar de origen; implica la creación de espacios para la escucha, para la concertación; espacios de observación e intercambio de saberes a fin de facilitar la valoración de la diferencia; y, tal como los estudiantes lo proponen, implica la creación de espacios de trabajo colaborativo y cooperativo.

Los hallazgos del presente estudio dan cuenta cómo el vínculo y las manifestaciones de afecto deben ser una cualidad propia del estilo docente. Su forma de interacción con el grupo, y con sus colegas, se convierte en modelo y puente de relaciones afectivas. Un estilo pedagógico basado en

⁸⁷ Notas de entrevista a Yamileth González. Coordinadora eje de convivencia de la Secretaría de Educación Municipal. Santiago de Cali, Marzo 20 de 2014.

el afecto y el respeto es pieza clave para hacer del salón un espacio de sana convivencia (Beane, 2006). Ello se logra a través del diálogo constante con las y los estudiantes: un diálogo cálido, centrado en la escucha, que en lugar de señalar y reprochar busque comprender la experiencia particular de cada estudiante. Esto aunado a un estilo docente, que adicionalmente brinde confianza y estimule las habilidades de cada estudiante, a través de la promoción de trabajos en equipo que incluya metas susceptibles de ser alcanzadas por las y los estudiantes, y que además concluya en la exposición de sus producciones ante el resto de sus compañeros. El estudio muestra cómo todo esto se puede lograr con la escucha activa de la-él docente y la inclusión en el cronograma semanal de una franja mínima de dos horas cátedras continuas que pueden trabajarse como: i) proyectos de aula; ii) proyectos de investigación como estrategia pedagógica –programa Ondas de Colciencias-. La implementación de estas estrategias se optimiza cuando el número de escolares es reducido en comparación con el promedio actual que integra las escuelas. Sí una maestra tiene pocos estudiantes –entre 20 y 25-, le es más fácil crear espacios para que todos se escuchen, sean reconocidos y valorados, así mismo, le es más fácil personalizar los procesos pedagógicos para atender necesidades propias de las y los escolares que tengan dificultad con respecto al alcance de los logros de una determinada área o necesidades educativas especiales.

Con respecto a los proyectos de aula, las características de las prácticas de convivencia del grupo con quien se realizó el estudio, da cuenta de sus efectos positivos respecto a los vínculos afectivos. Previo al estudio, la docente desarrollaba este espacio con el nombre de “proyecto de investigación”. Lo planeaba con perspectiva transversal, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes que devienen a los problemas sociales que les afectan de manera más directa, empezando por los problemas que como grupo de escolares afrontan en la escuela. Desde este espacio dio apertura a la planeación de las celebraciones, promoviendo, desde la primera experiencia la participación de las y los estudiantes en la decisión de qué hacer y cómo lograrlo, creando así las condiciones para que el grupo de continuidad a dicha iniciativa.

Por tanto, a fin de crear condiciones para la convivencia escolar, en consonancia con las apuestas legales y teóricas de la nación, los hallazgos del estudio y las propuestas de los escolares –promover el vínculo afectivo-, basada en revisión de experiencias y en la observación de la escuela, propongo la implementación de estrategias pedagógicas tales como los juegos cooperativos, asambleas de aula, el programa Ondas de Colciencias o el método de proyectos de aula, y recreando los recreos. Cabe señalar que todas estas estrategias implican un dialogo horizontal entre docentes y estudiantes; y –salvo situaciones excepcionales-, los estudiantes tienen voz y voto, al igual que el docente; y cuando esto no pueda ser posible, a través de preguntas, el docente les permite visualizar pro y contras de una u otra decisión, y visibilizar otras posibilidades que ellos y ellas aún no han contemplado. En consecuencia, las siguientes estrategias se caracterizan por el rol del docente que promueve el acto dialógico, el ensayo y

error, forma de relación que marca la diferencia entre una educación tradicional, bancaria, y una educación para la transformación social:

- Los juegos cooperativos, consiste en realizar un trabajo en grupo para alcanzar una meta o reto que articula saberes sociales, estimular las inteligencias múltiples e incentivar el alcance de los logros de las diferentes asignaturas. Tiene una estructura organizativa que motiva a la cooperación en tanto el objetivo solo se alcanza si todos los estudiantes participaron en cada uno de sus pasos; cada grupo expone los productos de su trabajo; y al final se realiza una evaluación colectiva para identificar factores de éxito y fracaso con relación al proceso organizativo de los grupos y al alcance de la meta propuesta y que concluye con la definición de compromisos de mejora. La meta o reto, sirve de pretexto para el desarrollo de habilidades sociales personales y colectivas, tales como administrar su tiempo, asumir las consecuencias de sus decisiones, negociar y coordinarse con los otros; resolver conflictos de manera justa; desarrollar pensamiento crítico, autonomía, asertividad, solidaridad y empatía. El docente determina la meta, el tiempo y los materiales con que esta se alcanza. Las y los escolares definen el cómo realizarla y se distribuyen funciones para ello. La estrategia consta de 4 fases que se aplican según el nivel de escolaridad y desarrollo de habilidades sociales que el grupo vaya alcanzando, así cada fase trae consigo mayores retos tanto en las habilidades sociales como en las habilidades cognitivas y la capacidad resolutive. Para que la estrategia tenga los efectos esperados el docente debe cumplir el rol de mediador y su implementación debe ser continua en el cronograma semanal. Múltiples estudios, implementados en América Latina, España y Estados Unidos han demostrado como el trabajo colaborativo, favorece el desarrollo de habilidades sociales para la convivencia –empatía, asertividad, solidaridad, entre otros- (Piaget, J. y Heller, J. , 1962); (Monjas, 1996) (Monjas, M.I. y González, B., 1998); (Johnson, D. Jhonson, R. , 1999); (Garaigordobil M. , 1996); (Vidal, Gonzalez, Cuevas, & Gutierrez, 2013)
- Los círculos de dialogo o asambleas de aula, consiste en la implementación de un espacio periódico en el calendario escolar del aula–semanal o quincenal-, en la que se abre el espacio para debatir temas de interés de los estudiantes, académicos y psicosociales; la solución a problemas del aula, la escuela o la comunidad que les están afectando. Establecido el debate sobre el tema elegido, debe resultar un plan de acción, con la distribución de tareas con su respectivo cronograma. Su desarrollo implica la elección con participación de los estudiantes; el desempeño de diversos roles que permiten su desarrollo: moderador, secretario, redactor, los cuales deben rotar en cada sesión a fin de que todos los estudiantes vivan las diferentes experiencias. Para lograr el resultado esperado esta experiencia exige una comunicación horizontal, ello implica desarrollar habilidades para la escucha –no es suficiente con pedir el turno-, la toma de decisiones compartidas, y la adecuación de los estudiantes en el espacio a fin de facilitar su

visibilidad, por lo que los pupitres deben estar organizados en círculo, semicírculo y sí el espacio no alcanza en dos semicírculos. El o la docente realizará las veces de mediador, motivará al seguimiento de los acuerdos y la rotación de los roles. Esta experiencia ha sido implementada y validada como un recurso importante para la participación y el liderazgo a través de diversos colegios con enfoques y métodos innovadores en la ciudad de Cali (Rengifo, 1999)⁸⁸

- En Colombia, desde las secretarías de educación, se promueve e implementa en las instituciones educativas el programa habilidades para la vida, que apoya el desarrollo del proyecto transversal de educación sexual y prevención del consumo de sustancias psicoactivas. Se sugiere, para reforzar el impacto del programa, que las fichas de trabajo que trabajan en cada grado escolar, estén acompañadas de un proceso de socialización, el cual puede darse, siguiendo el método de la estrategia de aula. Y a fin de facilitar la participación de todos –ante el número de estudiantes por salón-, se propone establecer con los grupos, acuerdos del número de estudiantes que por sesión narran sus historias, las emociones que les suscita la actividad realizada, y/o sus perspectivas de vida. Así mismo, seguir los pasos para el diseño de proyectos alrededor del tema (Docentes, Mecanismos pedagógicos que implementan para la promoción de la convivencia. Escuela Luis Carlos Peña, 2012).
- El programa ONDAS persigue varios objetivos: promover el pensamiento crítico, el espíritu científico, el liderazgo, la participación y el desarrollo de habilidades comunicativas de niños, niñas y adolescentes. Consiste en la implementación de procesos de investigación, abordados como proyectos de aula, que surgen del interés de las y los estudiantes articulados con un tema de interés del docente, el cual hace parte, de los contenidos y logros académicos del currículo. Todo su desarrollo implica un proceso colaborativo y participativo. Inicia con la conformación de los grupos –dándoles nombre para sentido de pertenencia e identidad- y el reconocimiento de sus preguntas e hipótesis de investigación y continua con su delimitación; procede a la formulación de un objetivo y un plan de trabajo de recolección de información lo cual ponen en marcha; una vez, recogida y analizada la información, el grupo socializa ante la IE los resultados de su investigación. Para su implementación las y los estudiantes se distribuyen las acciones a realizar y roles dentro del grupo que desarrollados en forma coordinada, contribuyen al desarrollo de la investigación. El o la docente participa en calidad de co-investigador y además tiene la función de facilitar la organización del grupo y coordinar el desarrollo del proceso. Las decisiones son consensuadas. Así mismo, el proceso de investigación se asume desde la etapa de desarrollo de las y los estudiantes que participan del proceso, así

⁸⁸ Notas de entrevista a Liliana Rengifo. Asesora pedagógica en experiencias basadas en el constructivismo y la pedagogía activa. Santiago de Cali, octubre 19 de 1999.

para los estudiantes de pre-escolar su investigación enfatiza en experimentar y observar; para estudiantes de 4º a 8º grado consiste en verificar sus hipótesis; para estudiantes del grado 9º en adelante, el proceso enfatiza en formular conclusiones y discusiones en comparación con marcos teóricos, no obstante la estrategia siempre conduce a la formulación de conclusiones. La evaluación de efecto del programa, además de reportar logros en relación con sus objetivos, reporta mejora en el rendimiento académico de los escolares que conforman los grupos, especialmente en las competencias comunicativas de lectura y escritura en concordancia con el mejoramiento de la calidad educativa de los planteles que implementan la estrategia de manera continua año a año (Colciencias, Universidad Externado de Colombia, 2008).

Por otra parte, la ley 1620 de 2013, insta a las Instituciones Educativas a manejar los conflictos y la trasgresión de las normas desde la justicia restaurativa, delegando al docente, el rol de mediador en la solución de conflictos, y a la escuela en general como agente garante en la búsqueda de soluciones justas que restituyan el daño o derecho vulnerado y promuevan la reconciliación (Congreso de la Republica, 2013). Este ejercicio exige una serie de habilidades pedagógicas y sociales. Exige al docente –que presencié la situación- y directivos ser asertivos y empáticos. Esto es, ante una situación, no enjuician, no critican, no generalizan; indagan las versiones de todos; escuchan y promueven la escucha de todos; al buscar soluciones, motiva la toma de decisiones desde la perspectiva y la comprensión del otro en pro de encontrar las soluciones justas, que reparan el daño causado y el derecho vulnerado, de todos los implicados (Morales, C. A; Vallejo, H., 2010). Llegar a realizar este manejo, cumpliendo con todos los criterios que exige, implica que el docente y/o directivo que atiende la situación, tenga además, la capacidad de manejar adecuadamente sus emociones y contener las emociones de las y los escolares; tener presente los eventos, a fin de realizar el debido seguimiento, que en últimas, promoverá lazos de confianza entre él-ella y el grupo de escolares (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar , 2009); (Morales, C. A; Vallejo, H., 2010).

Una estrategia clave, para ir desarrollando habilidades de mediador y ser un modelo adecuado de solución de conflictos, es la estrategia I.D.E.A.L promovida por el ICBF, que indica los pasos a seguir, que en síntesis proponen: i) Identificar el problema y los sentimientos para el manejo de emociones; ii) Determinar posibles alternativas de solución con participación de los implicados; iii) Evaluar todas las alternativas en función de las justas y viables y tomar una decisión; iv) Actuar como veedor del cumplimiento de los acuerdos ; v) Lograr aprender de la situación, en su calidad de veedor, realiza una reunión con los implicados para reflexionar sobre lo ocurrido y cómo se ha transformado la situación y ellos mismos, con el cumplimiento de los acuerdos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar , 2009). Esta estrategia también es muy útil cuando al trabajar en grupo, no se avanza en las decisiones o realización de las decisiones por las diferencias de intereses, percepciones y modos de resolver las situaciones. Esta no es una

estrategia con tiempo y espacio predeterminado en la jornada escolar, se debe usar tantas veces como situaciones de conflicto se presenten. Es útil en todos los grados escolares. Un grupo que logra establecer y cumplir acuerdos mínimos de convivencia es un grupo más dispuesto para el aprendizaje y el desarrollo de las actividades académicas. Así mismo, cuando los estudiantes han estado expuestos constantemente a este tipo de soluciones reparadoras, donde se reconoce el derecho y los puntos de vista del otro la mediación del adulto se va sustituyendo por los acuerdos mutuos entre pares basados en el respeto y la justicia (Piaget, 1984); (Piaget, J. y Heller, J. , 1962).

En concordancia con los mandatos de la Ley 1620 de 2013, las propuestas de los estudiantes ofrecen alternativas para la realización del derecho al juego (art. 31 CDN⁸⁹). Un punto importante, en principio para su escuela –que tiene un espacio muy reducido- y las escuelas en general. En tanto derecho y medio de aprendizaje, el juego no sólo debe estar incluido en el currículo a través del recreo, debe ser incluso estrategia pedagógica. Ahora bien, como forma de contribuir al desarrollo de la convivencia, el juego, abordado desde una perspectiva de aprendizaje cooperativo articulado con el juego creativo y espacio para la participación, se convierte en estrategia de aprendizaje y desarrollo de autoestima, autonomía, creatividad, capacidad resolutoria y solidaridad (Orlik, 1986); (Monjas, M.I. y González, B., 1998); (Garaigordobil M. , 2004). Así mismo, la realización de este derecho y la implementación de rincones de juego, se convierte en una opción para el manejo adecuado del tiempo libre, siempre y cuando, la participación en los rincones de juego, sea voluntaria y de libre elección; y el espacio como tal sea frecuente, sino permanente.

Desde esta perspectiva, se sugiere la implementación de la estrategia Recreando Los Recreos, que consiste en la implementación de rincones lúdicos –creativos, deportivos entre otros- durante el descanso de la jornada diaria. Involucran actividades deportivas, artísticas que surgen del interés y preferencia lúdica de las y los docentes, la cual se espera, articule con la de algunos estudiantes de los diferentes grados. Los estudiantes asisten libremente al rincón que les guste. Durante su implementación un docente y/o grupo de estudiantes verifica que todos los estudiantes estén incluidos en alguna actividad y a quién observen solo, le acompañan a buscar un rincón de su interés. La estrategia se implementa mínimo una vez por semana, extendiendo la duración del descanso entre 45 y 60 minutos mínimos. La implementación de esta estrategia, y su inclusión en el cronograma semanal del recreo muestra una asociación con la disminución del acoso escolar (Vidal, Gonzalez, Cuevas, & Gutierrez, 2013); (Vidal, Alejandra; Vargas, Luis C; Henao, Miriam, 2014).

Otro aspecto de la Ley 1620, al que los resultados del estudio contribuyen, es el proceso reflexivo como un aspecto relevante en el abordaje de los conflictos y el manejo de la agresión desde la perspectiva restaurativa. La situación “solidarios y cómplices” pone de relieve varios

⁸⁹ Convención sobre los derechos del niño. Naciones Unidas, 1989.

aspectos: i) restaurar el vínculo es un proceso que se da en el tiempo y sucede de manera paulatina; ii) la reflexión que conduce al proceso es un ejercicio de reconstrucción colectivo de los hechos, en el que los observadores son pieza clave, tanto para aclarar la situación como para encontrar soluciones; iii) la reflexión, como proceso con miras a restaurar los daños y las relaciones incluye una reconstrucción de hechos que les permita hacer un análisis crítico de la realidad –cuáles fueron las circunstancias, qué emociones e ideas generó a cada uno de los actores, incluidos los observadores, cuál es la calidad de los vínculos entre los actores, que les motivó las decisiones que tomaron durante el hecho-; buscar entre todos una solución justa para cada uno de los implicados; y así mismo, debe concluir con un proceso de evaluación de lo aprendido –luego de haber puesto en marcha las soluciones acordadas-. Desde esta perspectiva el ejercicio reflexivo afecta el estilo docente en lo que respecta a las interacciones que establece con las y los estudiantes; y también lo afecta en cuanto a la estructura en que desarrolla los contenidos, en tanto le exige un proceso de seguimiento a los acuerdos, implicando la inclusión de la tramitación de los conflictos como una situación transversal a la cotidianidad escolar, que está presente en el desarrollo de todas las asignaturas y en el desarrollo de todos los espacios de formación institucionales propios de la escuela. La reflexión como practica pedagógica, debe estar inserta, en el día a día de las actividades escolares, según lo ameriten las situaciones; o mediante la creación de espacios, tales como las asambleas de aula.

En cuanto a la relación escuela comunidad para la gestión de la convivencia escolar, es preciso señalar que desde la ley 1620 de 2013, se ratifica el lugar de las demás instituciones garantes (salud, deporte y cultura, gobierno, policía, ICBF, personería) en pro del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, para lo cual propone la creación de los comités de convivencia tanto en la institución como en el nivel local –municipios y departamentos- y nacional a fin de facilitar un trabajo de coordinación interinstitucional que apoye y acompañe el quehacer pedagógico aunando esfuerzos para la construcción de una cultura de convivencia, el ejercicio de la ciudadanía y la realización de los derechos humanos. Para tal efecto, tal como plantea el presente estudio en su primer objetivo, es recomendable que el currículo incluya una caracterización de factores protectores y de riesgo que circundan en el entorno escolar–espacios y programas-, a fin de fortalecer los proyectos transversales y optimizar los recursos propios y del entorno para la promoción de la convivencia al gestionar recursos para tramitar los problemas y necesidades que enfrenta la escuela. Tal caracterización operaría como punto de partida para la articulación interinstitucional que apoya y acompaña la gestión de la escuela, tanto para las acciones de promoción como para las acciones de protección y restitución de derechos cada vez que estos hayan sido vulnerados. El que la escuela articule sus acciones con instancias tales como el parque, las bibliotecas, los polideportivos, los programas de salud orientados a la escuela, los programas del ICBF, los programas de Policía en materia de prevención de consumo de sustancias psicoactivas, se constituye para las y los escolares en una puerta de entrada a un futuro prometedor. Así mismo, como un ejercicio integral de la formación ciudadana, esta caracterización, bien puede ser gestionada con estudiantes desde los grados 4º de primaria a fin

de facilitar el reconocimiento y disfrute de la ciudad y las oportunidades que ésta les ofrece para trazar un proyecto de vida alterno a las múltiples formas de violencia que sus entornos de interacción les ofrecen.

Otro actor clave, para el abordaje y desarrollo de la convivencia en la escuela es la academia. La academia forma a las personas que van a formar a los niños, niñas y jóvenes del país. Aceptando la afirmación de que los seres humanos somos seres integrales, constituidos por aspectos físicos, biológicos, psíquicos, sociales, culturales e históricos (Morin E. , 1999), los programas de licenciatura en las diferentes áreas de educación –preescolar, básica primaria, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, educación física, y artes, entre otros- precisan incluir en la formación en didáctica, métodos pedagógicos que favorezcan de manera simultánea desarrollo cognitivo y social, de tal manera, que logren construir estilos docentes y ambientes de enseñanza democráticos, pluralistas e incluyentes, tal como se propone desde el marco legislativo. Señalo con esto, que el aprendizaje de las habilidades sociales, tales como la asertividad, la solidaridad, la empatía, el respeto y la valoración de la diferencia, no se logran en el marco de un contenido como tal, no se logran porque los estudiantes escriban ensayos, poemas, canciones, realicen investigaciones y/o se documenten sobre el tema. Las habilidades sociales se logran en el centro mismo de la interacción entre docentes y estudiantes, interacción que a su vez, moldea y permea la interacción entre los pares escolares. Al respecto ya he señalado algunas de las estrategias pedagógicas que podrían servir de referente para continuar avanzando en el diseño de enfoques, métodos que nos acerquen a una pedagogía democrática e incluyente. La experiencia cotidiana debe convertirse en el centro del proceso de aprendizaje de la convivencia.

9. ANEXOS

9.1 Anexo 1. Guía # 1. Caracterización de Contexto – Revisión Documental

Objetivo: Reconocer la relación entre escuela y comunidad circundante, partiendo de la identificación de las características socio-demográficas y las prácticas sociales del contexto, dónde está ubicada la escuela y la relación entre ambos espacios.

Para la recolección de la información, se realizarán observaciones alrededor de la sede educativa, se realizará revisión documental del documento “Cali en Cifras de 2011”, de la Revista Forensis y de datos recolectados del Observatorio Municipal de Violencia Familiar y Abuso sexual. Así mismo, se realizará una entrevista a la docente del grupo y coordinadora.

✓ Caracterización del servicio educativo

- a. Tiempo de constitución de la escuela y de adscripción a la institución educativa.
- b. características del servicio educativo.
 - i. Organigrama (coordinación- se tiene, no se tiene, es compartida-.
 - ii. No. de profesores y de salones por grado escolar.
 - iii. No total de estudiantes, No. total de estudiantes de grado 5º con quien se realiza la investigación.
 - iv. Horarios en que se presta el servicio educativo.
- c. Infraestructura: Salones disponibles para actividades de aula, para computo, biblioteca, deportes y zona de juego; estado de los inmuebles y el edificio; aseo del lugar.
- d. Gestión institucional de la coordinación para acceder a los servicios de la institución educativa a la que se encuentra adscrita.

✓ Contexto del barrio donde está ubicada la escuela:

- e. Barrio donde está ubicada la escuela y barrios colindantes: estrato socio demográfico, uso del suelo.
- f. Oferta institucional del barrio para el desarrollo de los y las estudiantes (espacios de recreación y formación humana).
- g. Reporte de hechos delictivos ocurridos en el barrio durante el año anterior:
 - i. Violencia familiar.
 - ii. Abuso sexual en las familias.
 - iii. Homicidios.
 - iv. Suicidios.
 - v. Hurto.

9.2 Anexo 2. Guía # 2. Caracterización de Contexto desde la Perspectiva de la Docente y la Coordinadora – Entrevista

Objetivo: Recolectar información que permita:

1. Caracterizar el contexto desde la perspectiva de la docente y la coordinadora.
2. Caracterizar las relaciones entre los estudiantes desde la perspectiva de la docente y la coordinadora.
3. Caracterizar las relaciones entre docentes y estudiantes desde la perspectiva de la docente.
4. Caracterizar las relaciones entre la coordinadora y los estudiantes, desde la perspectiva de la coordinadora.

Temas a indagar:

Datos sobre el contexto escolar

- Barrio donde está ubicada la escuela.
- Oferta institucional.
- Uso de la oferta institucional.
- Percepción de los factores de riesgo y protección que el barrio ofrece a los estudiantes.

Datos sobre el grupo:

- Total de estudiantes.
- Tiempo de trabajo con el grupo.
- Calidad de la relación con los estudiantes (cómo son, qué siente y piensa del grupo).
- Problemas más frecuentes entre estudiantes de su curso y formas de resolverlos entre ellos y ellas. (cómo los califica).
- Formas de intervención frente a los problemas entre estudiantes.
- Problemas más comunes entre estudiantes de su curso y otros profesores.
- Problemas entre ella y los estudiantes.
- Normas que más les cuesta incumplir a los y las estudiantes.
- Estrategias implementadas para que se cumplan las normas.
- Estrategias implementadas frente a la trasgresión de las normas.

Datos sobre las familias de los estudiantes:

- Características de las familias de sus estudiantes.
- Apoyo que las familias brindan a sus estudiantes.
- Calidad de las relaciones entre la docente y las familias de sus estudiantes (conflictos, apoyos, acuerdos).
- Problemas más comunes que enfrentan las familias de sus estudiantes; Formas de resolverlos.

9.3 Anexo 3. Guía # 3. Caracterización de los estudiantes – Taller

Objetivos:

- Reconocer las características socio demográficas de los y las estudiantes y sus preferencias personales.
- Reconocer la percepción que tienen los estudiantes sobre la convivencia y la violencia.
- Reconocer las prácticas de convivencia y violencia en sus contextos próximos de interacción.

Actividades:

- *Dinámica de presentación:* Organizados en círculo, cada participante dice su nombre y al mismo tiempo hace una seña con su cuerpo. Cuando le toque el turno de decir su nombre y la seña, debe primero decir el nombre de las personas que se han presentado anteriormente.
- *Dinámica de reconocimiento.* En un pliego de cartulina se dibujan; escriben su nombre y lo decoran. Esta representación la acompañan de los siguientes datos:
 - o Nombre y apellidos.
 - o Algo por lo que se diferencian del resto del grupo.
 - o Lo que más le gusta de la escuela – lo que menos le gusta: relaciones y espacio.
 - o Lo que cree que caracteriza a todo su grupo –estudiantes de 5º- de primaria.
 - o Sus gustos: color, comida, música favorita; lo que hace en el tiempo libre.
 - o Como define violencia y convivencia.
- *Ficha de identificación del grupo: se entrega una ficha para que cada estudiante diligencie los siguientes datos:*
 - o Nombre y apellidos.
 - o Edad.
 - o Fecha de nacimiento.
 - o Lugar de nacimiento.
 - o Barrio en el que vive.
 - o Con quién vive.
 - o Lugar de nacimiento de los padres.
- *Presentación de compañeros-as al azar –.* Se introducen las fichas diligenciadas en una bolsa y se sacan al azar-. Cada quien lee mentalmente la ficha que le correspondió. En el centro del círculo se hace la persona que presenta y a quién va a presentar y expone los datos correspondientes a: nombre, edad y gustos.
- *Prácticas de convivencia y violencia en sus contextos –familiar, escolar y barrial-*

- Dibujar en una cartelera, dividida en dos planos superior –convivencia e inferior violencia; con dos subdivisiones en ámbitos de interacción familia y barrio, las prácticas que ocurren en estos. Posteriormente cada estudiante expone lo que indican sus gráficas.
- Sociodramas: Organizados en grupo, representan un día en sus contextos próximos de interacción. Narran sus experiencias, eligen qué representar del día en el barrio o en su familia. Ensayan y presentan. Al final de cada presentación se hacen preguntas aclaratorias de la información expuesta. Las presentaciones se filman y se registran las respuestas aclaratorias de los estudiantes.

9.4 Anexo 4. Guía # 4 Calidad de las relaciones entre la comunidad educativa

Objetivo:

Reconocer la percepción que tienen las y los escolares sobre la calidad de las interacciones entre ellos; entre ellos y su docente y entre la docente y sus familias.

Actividades:

1. Dibuja a ti y a tus amigos y amigas del salón Responder el siguiente cuestionario:
 - a. Por qué les consideras que son tus mejores amigas y amigos.
 - b. Qué cosas haces con tus amigos y amigas en la escuela y en otras partes.
 - c. Qué conflictos has tenido con tus amigos y amigas. De qué manera los han resuelto.
2. Dibuja en una historieta un conflicto que hayas tenido con tus amigos y amigas y la forma en que se resolvió.
3. Organizarse en grupos de 5 estudiantes y socializar su trabajo.

Nota: Luego de la socialización entre los grupos se recoge el trabajo, se transcribe y posteriormente se formula a las y los estudiantes las preguntas que surjan para ampliar la información. En un conversatorio con el grupo –en la siguiente sesión- se realiza el análisis.

4. Organizado en grupo con tus compañeros y compañeras, representan un sociodrama de cómo se tratan entre las y los escolares
 - a. Escogen situaciones cotidianas vividas entre todos y que represente lo que hacen entre los grupos de amistad en clase y en el recreo.
 - b. Cada grupo presenta su sociodrama.
 - c. Escogen los sociodramas más significativos para analizar, cada uno responde en una hoja de block las siguientes preguntas sobre las representaciones:
 - Qué relación existe entre los protagonistas del sociodrama
 - Qué piensa cada compañero de los protagonistas del sociodrama
 - Cómo se sentiría en el lugar de cada uno de los protagonistas (la pregunta se precisa, retomando las situaciones que hayan representado)
 - A qué se debe el comportamiento de cada uno de los protagonistas de la historia (esta pregunta también se precisa según las practicas representadas y lo que cada actor realiza; y porqué se comporta de una manera con una persona y con la otra no)

9.5 Anexo 5. Guía # 5. Reconstrucción de un día significativo de la vida escolar y de las prácticas más significativas

Objetivo: identificar las prácticas rutinarias de la cotidianidad escolar a partir de la reconstrucción colectiva de un día que, a partir de un consenso, los y las estudiantes elijan como significativo.

- ✓ Se organizan en círculo con un gran grupo.
- ✓ Hacen un listado de los días que consideran significativos.
- ✓ Votan por el día que consideran más significativo.
- ✓ Eligen quién inicia la narración y uno a uno, van complementando la narración del día. Quien inicie, retoma desde el momento de llegada a la escuela. Concluyen la descripción con la salida de la escuela.

Se explica el método: piden la palabra para complementar lo que van informando. De esta manera se tiene la perspectiva –sentimientos y percepciones de todo el grupo. Se graba la narración.

Nota aclaratoria

Esta misma técnica y guía se utiliza para la reconstrucción de las situaciones de convivencia y violencia más significativas que se derivarán del análisis de la cartografía.

9.6 Anexo 6. Guía # 6. Cartografía de la Escuela "prácticas de violencia y convivencia" – Taller

Objetivo: Hacer un mapeo de las prácticas de violencia y convivencia que suceden en el entorno escolar.

- ✓ Divididos en grupo, elaboran el mapa de su escuela.
- ✓ Utilizando convenciones indican los lugares donde se experimenta:
 - Convivencia .
 - Violencia .
 - Qué les producen miedo .
 - Qué se sienten seguros .
 - Qué son Inseguros para ellos ×
- ✓ Cada grupo expone su mapa y cuenta el porqué de cada convención asignada. Esta presentación se registra de manera audiovisual. Al finalizar las exposiciones se identifican los lugares comunes en los que tienen prácticas de violencia y convivencia.
- ✓ Situaciones de violencia y convivencia que más les han impactado. A partir de las exposiciones, cada estudiante enuncia las tres situaciones de violencia que más les han impactado; y tres situaciones de convivencia que más le ha impactado y que han sucedido en los lugares señalados. Seguido las exponen y mediante votación, califican las situaciones que más les ha impactado a todo el grupo, incluida la profesora. Estas exposiciones se graban y se transcriben organizando la información en la siguiente matriz

Ficha de registro de las exposiciones

Fecha de cartografía: _____

Integrantes del grupo: _____

PRÁCTICAS ESCOLARES EN LOS DIFERENTES LUGARES DE LA ESCUELA

- LO QUE HACEMOS EN LOS LUGARES MÁS IMPORTANTES DE LA ESCUELA

- LO QUE SUCEDE EN LOS LUGARES DE LA ESCUELA DONDE MÁS PRÁCTICAMOS LA CONVIVENCIA
- _____
- _____
- _____
- LO QUE SUCEDE EN LOS LUGARES DE LA ESCUELA DONDE MÁS PRÁCTICAMOS LA VIOLENCIA
- _____
- _____
- _____
- LO QUE SUCEDE EN LOS LUGARES MÁS SEGUROS DE LA ESCUELA
- _____
- _____
- _____
- LO QUE SUCEDE EN LOS LUGARES MÁS INSEGUROS DE LA ESCUELA

- LO QUE SUCEDE A LA SALIDA DE LA ESCUELA
- _____
- _____
- _____

- ✓ De cada categoría –violencia y convivencia-, se reconstruyen las dos que más les han impactado. En entrevista colectiva, el grupo describe cada una de las situaciones. Se les indica que para ello, van a empezar a contar desde el inicio de la situación hasta la forma

en que concluyó, y cada uno va aportando según recuerde. Esto se graba. (Para tal efecto se siguen las indicaciones dadas en la guía # 4 de recolección de información)

- ✓ Análisis de la información: cada uno responde en una hoja de block las siguientes preguntas sobre las representaciones:
 - Qué relación existe entre los protagonistas del sociodrama
 - Qué piensa cada compañero de los protagonistas del sociodrama
 - Cómo se sentiría en el lugar de cada uno de los protagonistas (la pregunta se precisa, retomando las situaciones que hayan representado)
 - A qué se debe el comportamiento de cada uno de los protagonistas de la historia (esta pregunta también se precisa según las practicas representadas y lo que cada actor realiza; y porqué se comporta de una manera con una persona y con la otra no)

9.7 Anexo 7. Guía # 7. Reconociendo la Intimidación Escolar – Taller

Objetivo:

Reconocer cuáles son las formas de intimidación escolar más frecuentes en su escuela –desde la perspectiva de los y las estudiantes- y sus respectivas motivaciones

Actividad de atención:

- ✓ Realización de dinámica de atención: ronda “a la lata, al latero”
- ✓ Explicación a los estudiantes de las actividades a realizar: visualización del video; análisis del video con lluvia de ideas y trabajo individual.
- ✓ Visualización de los videos: Basta de Bullying y la Historia de Fito.

Basta de Bullying: <http://www.youtube.com/watch?v=ndpOI-D5nJY>

Historia de Fito: <http://www.youtube.com/watch?v=-9oPnCXTScM&feature=related>

- ✓ Lluvia de ideas como apertura del análisis de los dos videos. Se plantean preguntas que les permita identificar qué sucede con cada personaje; cómo se denomina a esa forma de agresión y de qué manera sucede en su salón o la escuela.
- ✓ De qué manera sucede la intimidación en mi salón o en la escuela. Para continuar con el análisis, cada estudiante gráfica en forma de historieta un hecho de intimidación que haya sucedido en la escuela o el salón.

Después de haber realizado los dibujos, cada grupo socializa su trabajo. Durante la socialización el docente formula preguntas que permitan analizar los hechos, hasta el punto que los y las estudiantes puedan expresar las posibles motivaciones de éstos. Las preguntas sugeridas son: qué pasa en el dibujo; en qué lugares de la escuela ha sucedido esto; con qué frecuencia sucede este tipo de hechos; qué hacen los demás compañeros que observan o se enteran del hecho; qué motiva a los niños y niñas a actuar de esta forma –aquí se debe precisar sobre las acciones de la víctima, del victimario y de los observadores-.

- ✓ Sociodramas sobre hechos de intimidación sucedidos en la escuela. Se organizan en grupos libremente. Cada grupo elige una situación de intimidación que ha sucedido en la escuela o en el salón y la representa desde el inicio del hecho hasta la forma en que se ha concluido.
- ✓ Análisis de los sociodramas: posterior a la representación, se indaga un conversatorio sobre las situaciones expuestas. En primera instancia se hacen preguntas alusivas a la situación, de tal manera que se pueda recrear sobre el hecho, las causas que lo originaron: sentimientos, imaginarios, justificaciones; la finalidad de los hechos; se indaga por la

valides que le dan al hecho: entre quiénes y frente a qué situaciones se acepta o no tal comportamiento. También se indaga por el tipo de vínculo existente entre los implicados. Seguido a partir de la situación representada, se elabora con los estudiantes un cuestionario que dé cuenta del sentido de dicha forma de intimidación (amenaza, exclusión, verbal, física), indagando por los aspectos arriba mencionados.

9.8 Anexo 8. Guía #8 Taller de Validación de los sentidos dados por los estudiantes a sus prácticas de convivencia y violencia.

Objetivo:

Validar con las y los estudiantes la interpretación que de los sentidos de sus prácticas de convivencia y violencia ha expuesto el grupo de estudiantes.

Actividades

1. Presentación del objetivo y agenda del taller.
2. Dinámica de integración y disposición al trabajo.
3. Revisión de los resultados y propósitos del proceso adelantados hasta la fecha, mediante conversatorio. Antes de presentar las exposiciones se indaga a los estudiantes por cada punto y posteriormente –si es necesario se aclara- o si no se presenta la información. Se presentó la siguiente información.
 - a. Nombre y objetivo del estudio.
 - b. Nociones de convivencia y violencia definidas por el grupo.
4. Validación de la información.
 - a. Exposición de la información previamente interpretada –indicadores de convivencia y violencia y sus respectivos sentidos-.
 - b. Validación de la información mediante votación. Se lee uno a uno, cada punto de los contenidos. Hay puntos que contienen información en rojo, obedecen a interpretaciones sobre las cuáles se tiene mucha duda o a carencias en la información brindada pero que ha sido identificada con las observaciones. Mediante votación se indaga si el grupo está o no de acuerdo con lo expresado. Las diferencias que ellos manifiesten se irán registrando.

9.9 Anexo 9. Guía # 9. Taller de planeación de estrategias para transformar la convivencia escolar

Objetivo:

Definir propuestas de transformación de la convivencia escolar desde la perspectiva de las y los estudiantes.

Actividades

Momento 1: Validación de los motivos de las prácticas de violencia y de convivencia. Mediante lluvia de ideas, el grupo aprueba, ajusta o rechaza las interpretaciones expuestas a manera de síntesis, en su lenguaje cotidiano y según las definiciones de convivencia y violencia que ellos expusieron al inicio del estudio.

Momento 2: Elaboración de propuestas mediante trabajo en grupo, cumpliendo las siguientes normas –basadas en aprendizaje cooperativo-: Se organizan en grupos de igual tamaño; cada persona expone sus ideas; Entre todos eligen qué hacer y se distribuyen las responsabilidades.

En cada grupo deben formular propuestas para mejorar la convivencia. Se les insta a pensar en: formas de diversión respetando al otro; en la búsqueda del reconocimiento sin necesidad de abusar de los demás, y así, evitar la violencia.

Cada grupo puede elegir cómo exponen su propuesta: cartelera, sociodrama o modelado en plastilina.

Momento 3: Exposición de las propuestas al interior del grupo. Una vez cada grupo ha elaborado su propuesta la expone a sus compañeros quienes harán las preguntas que consideres pertinentes para ampliar la comprensión de lo expuesto (las preguntas y respuestas se registran como parte de la información recolectada).

Momento 4: Exposición de las propuestas a estudiantes y docentes de toda la escuela. Mediante lluvia de idea, formulan un plan de trabajo para la exposición de sus propuestas que negociarán con la profesora y coordinadora.

9.10 Anexo # 10. Tabla categorización inductiva-deductiva de las practicas

DIMENSIÓN DE CONVIVENCIA	CIRCUNSTANCIAS QUE RODEAN LA PRÁCTICA			INTENCIONALIDAD	VALIDACIÓN DE LA PRACTICA
	Características de los hechos	Emociones detonadas	Existencia y calidad del vínculo	Motivos-objetivos	Aceptación – rechazo
AFECTIVA					
RECREATIVA					
PARTICIPATIVA					
COMUNICATIVA					

10. BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía de Santiago de Cali y Universidad del Valle (2011). *Convivencia y Conflicto Escolar: un caleidoscopio de formas y colores para asumir la vida y la cultura educativa*. Santiago de Cali: Unidad de Artes Gráficas - Universidad del Valle.

Alcaldía de Santiago de Cali (2011). *Informe Observatorio de Convivencia Escolar*. Cali: Secretaría de Educación.

Arango, C. (2001). *Hacia una Psicología de la Convivencia*. Revista Colombiana de Psicología. No 10. Pág. 79-89.

Arango, C. y Campo, D. (2000). *Educación para la convivencia en contextos comunitarios. Informe de investigación*. Santiago de Cali: Universidad del Valle-COLCIENCIAS.

Arango C y cols. (2002). *Pedagogía para la Convivencia y la Democracia. Modelo EDUPAR*. Cali: Artes Gráficas del Valle, Ltda.

Arango, C. y Campo, D., (2004). *Redes sociales para la convivencia familiar. Informe final de investigación no publicado*. Cali: Plan Internacional. Programa Edupar. Universidad del Valle.

Bandura, A. (1974). *Behaviorthory and themodels of man*. Chicago: American Psychologist.

Beane, A. (2006). *Aulas libres de Acoso*. Barcelona: Editorial Grao de Irif, S.L.

Benedetti, M. Poesias. Hagamos un trato. Recuperado en: <http://www.poesi.as/mbap060.htm>. Noviembre de 2014

Berger, P, Luckman,T. (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. (primera edición) Buenos Aires: Amorrortu editores.

Berger, P, Luckman,T. (1997). *La Construcción Social de la Realidad*. (Cartorceava Edición) Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. (2ª Edición). Santa Fe de Bogotá: Ediciones Uniandes.

Bordieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama

Bourdieu, P, y Wacquant, L. (1995) en: Calderone, M. Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu. La Trama de la Comunicación. Volúmen 9. Argentina: Universidad Nacional del Rosario, UNR Editora.

Borges, J.L. (1998). Libro de Arena. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Calderón, Concha y Percy. (2009) *Revista Paz y Conflictos No 2*. Pp. 60-81. Issn: 1998-7221. Recuperado en http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf Noviembre 14 de 2011.

Carballo, J. (1972). Balada para un gordo. Tomado de:
http://acordes.lacuerda.net/juan_y_juan/balada_para_un_gordo.shtml

Carney, A.G. y Merrell, K.W. (2001). Bullying in the schools : perspectives on understanding and preventing an international problema. *School Psychology International*. No 22. Pág. 364-382.

Casamayor, G. (2007). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Biblioteca de Aula, Serie Orientación y tutoría. Editorial GRAÓ, de Serveis Pedagògics. Séptima edición. Pág. 159.

Cepeda, E., Pacheco, P, García; Piraquive, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes en educación básica y media. *Salud Pública* 10 (5) 519-528

Chaux, E. (2003). *Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia*. *Revista de Estudios Sociales*, No 15, Junio. Pág. 47-58.

Chaux, E., Molano, A. y Podlesky, P. (2007) *Intimidación escolar en Colombia: ¿Cuánto? ¿Dónde? ¿Por qué?* *Foro Internacional sobre Intimidación Escolar*. Bogotá: Universidad de los Andes y RedPapaz.

Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M. y Jiménez, M. (2008) *Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas*. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*.

Colciencias, Universidad Externado de Colombia (2008). La Ciencia, La Tecnología, La Innovación en las Culturas Infantiles y Juveniles de Colombia: evaluación de impacto del programa Ondas. Bogotá D.C: Colciencias.

Congreso de la República de Colombia. (1994) Ley general de Educación. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf febrero de 2012.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley de infancia y adolescencia. Recuperado en :<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf> Febrero de 2012.

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1008. Recuperado en: [http://csjportalpruebas.ability.com.co/documents/573203/887553/Ley+1009+de+2006+\(Creacio%CC%81n+permanente+del+observatorio+de+asuntos+de+ge%CC%81nero\).pdf/4faec2f3-8cd0-4ea2-aabb-47f9a662d4c8](http://csjportalpruebas.ability.com.co/documents/573203/887553/Ley+1009+de+2006+(Creacio%CC%81n+permanente+del+observatorio+de+asuntos+de+ge%CC%81nero).pdf/4faec2f3-8cd0-4ea2-aabb-47f9a662d4c8) Febrero de 2012.

Congreso de la República de Colombia. (2006) Ley 1029. Recuperado en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=20465> Febrero de 2012.

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098. Recuperado en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html Febrero de 2012.

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf Febrero de 2012.

Constitución Política de Colombia (1991).

Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia: herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Querétaro: Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Craig, W. y Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal School Psychology*. No 1 Vol 13. Pág. 41-59.

Craig, W. y Pepler, D. (2007). *Understanding bullying: From research to practice*. *Canadian Psychology*, 48 (2). Pág. 86-93.

Cuevas, C., Hoyos, P. y Ortiz, Y. (2009). *Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca*. *Pensamiento Psicológico*; 6 (13):153-172.

Cuervo, E., Pacheco, P., García, L. y Piraquive, C. (2008). *Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media Departamento de Estadística*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. *Rev. Salud Pública*.

Curet, A. en: Feliciano, Ch. (1980). Sobre una tumba humilde. Recuperado en: <http://www.salsaclasica.com/cheofeliciano/liricas.asp?aid=10&tid=99>

Cruz, C. Latin Music's Lady. Burundanga. Recuperado en: <http://www.sonicomusica.com/salsa/celia-cruz/latin-music-s-lady/>

De Acevedo, A y González, M. (2001). *Alguien me está molestando: el bullying*. Bogotá: Ediciones B.

Enanitos Verdes (1992). *Igual que ayer. Amigos*. Recuperado en: [http://www.cmtv.com.ar/discos_letras/show.php?bnid=107&banda=Los Enanitos Verdes&DS_DS=901&disco=IGUAL_QUE_AYER](http://www.cmtv.com.ar/discos_letras/show.php?bnid=107&banda=Los_Enanitos_Verdes&DS_DS=901&disco=IGUAL_QUE_AYER). Mayo 9 de 2015.

Fals-Borda, O. (1976). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Fondo para la acción ambiental y la niñez. (2007). *Valores para la convivencia en la escuela*. Santiago de Cali, Colombia: Asociación Escuela Ciudadana.

Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (1971). *Pedagogía Crítica y Liberación: pedagogía del oprimido*. Bogotá D.E.: Ediciones Camilo.

Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. (30ª Ed). Bogotá: Siglo Veintiuno Editores, S.A, en coedición con Tierra Nueva.

Freire, P. (1997). Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México DF: Siglo XXI).

Garaigordobil, M. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Editorial Piramide.

Garaigordobil, M. y García, P. (2006). *Empatía en los niños de 10 a 12 años*. *Psicothema*, Volúmen 18, No 2, pag 180-186

Gaviria (2009). *Proyecto Mosqueteros*. Medellín: Fundación Integrar.

Ghiso, A. (2006) *Rescatar, Descubrir, Recrear. Metodologías participativas en investigación social comunitaria*. Medellín: Revista Fundación Universitaria Luis Amigó. Vol.9, No 13 2006. Pág. 28-41.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. México D.F.: Editorial Planeta Mexicana S.A. de V.C.

Guber, R (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Heller, A. (1970). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Informe de investigación. Evaluación de una estrategia para la prevención de la Violencia Escolar en Cali. Instituto Cisalva y Grupo de Investigación Calidad y Vida de la Javeriana, (2011-2012).

Hoyos, O, Aparicio, J, y Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de los colegios. Revista Psicología del Caribe. Universidad del Norte. No.16: 1-28.
Tomado en:
http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/16/1_El%20maltrato%20entre%20iguales.pdf

Instituto Cisalva. (2003) Estrategia de Información, Educación y Comunicación para la promoción de la Convivencia Pacífica. Cali: Universidad del Valle.

Instituto Cisalva – Universidad del Valle, Pontificia Universidad Javeriana (2012). Evaluación de una estrategia para la prevención de la violencia escolar en Cali. Informe resultados de investigación. Cali: Universidad del Valle.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2009). Promoción de comportamientos prosociales para la identificación de la agresión en la primera infancia. Bogotá D.C: ICBF

Jaramillo, M, Hoyos, A, Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de Intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. Pensamiento Psicológico. Vol 6, No 13.
Tomado en Dialnet:
[http://www.google.com.co/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=1ycad=rjauyact=8yved=0CB0QFjAAyurl=http%3A%2F%2Fdialnet. \(Instituto Cisalva, Pontificia Universidad Javeriana Cali, 2011-2012\)unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3265499.pdfyei=TwY8VImZNljwSj44GoAwyusg=AFQjCNEVh82ykawPVhWWvtAOOiMSRhBgKAybvm=bv.77161500,d.eXY](http://www.google.com.co/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=1ycad=rjauyact=8yved=0CB0QFjAAyurl=http%3A%2F%2Fdialnet. (Instituto Cisalva, Pontificia Universidad Javeriana Cali, 2011-2012)unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3265499.pdfyei=TwY8VImZNljwSj44GoAwyusg=AFQjCNEVh82ykawPVhWWvtAOOiMSRhBgKAybvm=bv.77161500,d.eXY)

Johnson, D. Jhonson, R. (1999). Aprender juntos y solos. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique S.A.

López, R. y García, L. (2006). *Convivir en la Escuela. Una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos*. Pedagogía y Saberes No 24. Universidad Pedagógica Nacional: Facultad de Educación, Pág. 88.

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. México: Paidós.

- Maturana, H. (1996). Desde la biología a la psicología. Santiago de Chile: Universitaria
- Maturana, H. (1997). Emociones y Lenguaje en Educación Política (novena edición). Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H y colaboradores (1995). Violencia en sus distintos ámbitos de expresión. Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H; Bloch, S. (1996). Biología del Emocionar y Alba Emoting. España: Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H. (2001). Emociones y Lenguaje en Educación Política. (10ª Ed.). Chile: Editorial Dolmen Ensayo.
- Maturana, H. (2002). Transformación en la convivencia. (2ª edición). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Ministerio de Educación (2012). Ruta de Gestión para Alianzas en el Desarrollo de Competencias Ciudadanas Guía #48. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar, ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional
- Mokus, A. (2002). *La Educación para Aprender a Vivir Juntos. Convivencia como Armonización de Ley, Moral y Cultura.Perspectivas, vol. XXXII, n° 1.*Recuperado en: [http://grupocisalva.univalle.edu.co/BPR2/esp/Descargas/Memorias/6 Mesa sobre convivencia y encuestas Abr 2010/Convivencia Mockus.pdf](http://grupocisalva.univalle.edu.co/BPR2/esp/Descargas/Memorias/6_Mesa_sobre_convivencia_y_encuestas_Abr_2010/Convivencia_Mockus.pdf)
- Monjas, M.I. (1996). Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: Impresa S.A.
- Monjas, M.I. y González, B. (1998). Las Habilidades Sociales en el Currículo. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Secretaria General Técnica.
- Monteagudo, L. (2007). La fundación del Estado Moderno: Del desarrollo de la Idea de la Monarquía Real al desarrollo de la Monarquía. Tesis de Maestría. Tomado en: <http://148.206.53.84/tesiuami/UAMI13894.pdf> Julio 2013.
- Montessori, M. (1934). Educación y Paz, en: Aula Creativa. La Pedagogía de la Responsabilidad y la Autoformación. Tomado en: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagoia/0_montessori.htm. Octubre 2 de 2011.

Morales, C.A y Vallejo, H. (2010). Guía para mejorar la convivencia escolar y familiar. Cali: Cívitas Ediciones

Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. París: UNESCO.

Muñoz, O. en: Cruz, Celia. Burundanga. Recuperado en:

Olweus, D. (1973b). *Personality and Agression*. En: J. K. Cole y D. D. Jensen. (Eds.) Nebraska Symposium on Motivation 1972. Nebraska: Lincoln University of Nebraska Press.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley).

Organización Mundial de la Salud. (2003). Informe Mundial Sobre la Violencia y la Salud. Recuperado en: http://www.who.int/violence/world_report/en/summary_es.pdf. Junio 26 de 2006.

Orlik, T. (1986). Juegos y deportes cooperativos. Madrid: Popular.

Orpinas P, Home A. (2005). Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence. Washington, DC: American Psychological Association.

Padilla, A. (1998). Reflexión acerca del espacio para la transversalidad en el currículo. *Pensamiento Educativo* Vol 2. Pág. 65-99.

Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008). *Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia*. Revista Latino Americana de Ciencias Sociales en Niñez y Juventud, 6 (1). Pág. 295-317.

Pepler, D. y Rubin, K. (1991). *The Development and Treatment of Childhood Aggression (first edition)*. Hillsdale: Psychology Press.

Perales, J.L. (1980) Con el paso del tiempo. Que canten los niños. Recuperado en: [http://www.cmtv.com.ar/discos_letras/show.php?bnid=1537&banda=Jose Luis Perales&DS_DS=3095&disco=CON_EL_PASO_DEL_TIEMPO](http://www.cmtv.com.ar/discos_letras/show.php?bnid=1537&banda=Jose_Luis_Perales&DS_DS=3095&disco=CON_EL_PASO_DEL_TIEMPO) Mayo 12 de 2015

Perales, J.L (1993). Gente maravillosa. Amor sin límite: Recuperado en: [http://www.cmtv.com.ar/discos_letras/show.php?bnid=1537&banda=Jose Luis Perales&DS_DS=3103&disco=GENTE_MARAVILLOSA](http://www.cmtv.com.ar/discos_letras/show.php?bnid=1537&banda=Jose_Luis_Perales&DS_DS=3103&disco=GENTE_MARAVILLOSA) Mayo 11 de 2015

Piaget, J. y Heller, J. (1962). *La Autonomía en la Escuela*. Buenos Aires: Ed. Losada S.A.

Piaget, J y Colaboradores. (1967). *La Nueva Educación Moral*. (3ª edición). Buenos Aires: Ed Losada S.A.

Piaget, J. (1984). *El Criterio Moral en el Niño*. (5ª edición). Barcelona: Ed. Martínez, Roca, S.A.

Rizo, W. Mis Frases. Recuperado en: <http://www.misfrases.com/blog/2008/el-perdon-es-un-regalo-que-se-hace-a-los-demas-y-a-uno-mismo-con-el-fin-de-aliviar-la-carga-del-resentimiento-o-de-la-culpa-es-un-descanso-merecido-para-el-corazon/>. Mayo 8 de 2015.

Salmivalli, C.,Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K.,Osterman y K. Kaukiainen, A. (1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. *Aggressive Behavior*. 22, 1-15

Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca. (2014). SIMAT, base de datos cobertura escolar. Santiago de Cali: Gobernación del Valle del Cauca.

Secretaría de Educación Municipal Santiago de Cali (2013). SIMAT, base de datos de cobertura escolar. Santiago de Cali: Alcaldía de Cali.

Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Madrid: Anagrama

Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

Torrego, J, C. (2006). *Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia*. Barcelona: Graó

UNESCO. (2008). Una mirada al interior de las escuelas primarias. Esetudio comparativo realizado en el marco del proyecto de Indicador Mundiales de Educación. Tomado de: unesdoc.unesco.org/images/0016/001624/162407s.pdf

Varela, J. (1990). *Cielo de Tambores*. Cali Ají. Santiago de Cali: Niche Estudios.

Vargas, W. (1997). *Los Años Dorados. Oye, abre tus ojos*. Recuperado en: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=952802>. Mayo 9 de 2015

Velázquez, M. (2008). *Investigación documental sobre convivencia escolar en Colombia: problemas sociales, dimensiones comunicativas y aproximaciones metodológicas*. México: UNAM. Recuperado en: <http://revinut.edu.co/index.php/revistaeypp/article/viewfile/7283/6728> Octubre 1 de 2011.

Velásquez, J.A. (2009). La transversalidad curricular desde la educación ambiental. *Latinoamericana de Estudios en Educación*. 5 (2), 29-44.

Vidal, A. González, M., Cuevas, M.C., Gutiérrez, M.I. (2013). *Creando Condiciones para la Convivencia Escolar*. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

Weber, M. (2007). *Sociología del poder. Los tipos de dominación*. Madrid: Alianza.

Wilhelm, K. Proverbia. Recuperado en:
<http://www.proverbia.net/citastema.asp?tematica=1861> (en el fonodo son las relaciones lo que le dan sentido a la vida)

Zuleta, E. (2004). Catedra Estanislao Zuleta. Recuperado en: Copyrigh 2004© CENTRO VIRTUAL ISAACS ®.
http://dintev.univalle.edu.co/cvisaacs/index.php?option=com_content&task=view&id=217&Itemid=5 Noviembre 14 de 2011.