



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**CONFLICTO Y HABILIDADES PARA LA VIDA:
RESIGNIFICACIÓN DESDE LAS VOCES DE LOS
ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA GONZALO MEJÍA**

Autora

Karina Galván Lambertínez

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación, Departamento de
Educación Avanzada
Apartadó, Colombia
2019



Conflicto y Habilidades para la vida: resignificación desde las voces de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Gonzalo Mejía

Karina Galván Lambertínez

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesora:

Karen Yasbleydy Vega Valencia, Magíster en Educación

Línea de Investigación:

Pedagogía Social

Grupo de Investigación:

Unipluriversidad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada

Apartadó, Colombia

2019

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a Dios por permitirme recorrer este camino, por ayudarme y darme la decisión, fortaleza y deseo de continuarlo a pesar de los imprevistos presentados.

También agradezco a mi familia por su apoyo y paciencia, en especial a mi hija, quien muy pequeña aún y sin saberlo, tuvo que ceder parte de su tiempo conmigo para que yo pudiera llegar hasta aquí.

Los agradecimientos quedan cortos para mi asesora de trabajo de grado, Karen Yasbleydy Vega, quien constantemente tuvo y mantuvo fe en mí y en este proyecto del que es parte fundamental, quien me guio en cada paso y reto, y se convirtió en mi principal aliada en todo este proceso.

A mis estudiantes de grado noveno, coequiperos fieles y apasionados por este proyecto, que es, en esencia, suyo y donde sus voces se convierten en las principales protagonistas y dan sentido a lo construido.

Finalmente, me siento inmensamente agradecida con mis compañeros de línea y docentes, quienes aportaron, desde sus saberes y vivencias, a mi formación en investigación y a mi crecimiento personal desde las reflexiones y discusiones generadas durante todo este proceso.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1. CONSTRUYENDO EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DESDE LA LECTURA DE CONTEXTO	3
1.1 <i>Radiografía municipal: Chigorodó tierra del sol.</i>	3
1.1 <i>La lectura de contexto: configurando espacios colectivos desde la pedagogía social</i>	7
1.2 <i>Los Micro-conflictos escolares: Configurando el problema desde una radiografía escolar</i>	10
1.2.1 Pregunta problematizadora	13
1.2.2 Preguntas auxiliares	13
1.3 <i>Objetivos</i>	14
1.3.1 Objetivo General	14
1.3.2 Objetivos Específicos	14
1.4 <i>Justificación</i>	15
2. CAPITULO 2: CONSTRUYENDO MARCOS DE REFERENCIA	19
2.1 <i>Desde los antecedentes: el camino recorrido por otras investigaciones.</i>	19
2.1.1 Investigaciones sobre el conflicto escolar-Antioquia	19
2.1.2 Investigaciones sobre conflicto y habilidades sociales- Colombia	21
2.1.3 Investigaciones sobre convivencia escolar y habilidades sociales o para la vida-Latinoamérica.	22
2.2 <i>El conflicto como posibilidad para reinventar la escuela</i>	23
2.3 <i>Las habilidades para la vida como un tejido entre pares.</i>	27
2.4 <i>En perspectiva de resignificación: Las voces de los estudiantes</i>	34
3 CAPITULO 3: SOBRE EL CAMINO TRAZADO	38
3.1 <i>Enfoque y paradigma de investigación.</i>	38
3.2 <i>Sobre el método: La Investigación Acción Participativa</i>	39
3.3 <i>Aspectos éticos: el reconocimiento del sujeto y los participantes</i>	43
3.4 <i>Sobre los participantes ¿Quiénes somos?</i>	44
3.4.1 Conformación del Grupo de Investigación Participativa GIAP	45
3.5 <i>Estrategias de investigación: Configurando el tejido</i>	46
3.5.1 La observación participativa	46

3.5.2	El análisis documental	40
3.5.3	La entrevista	40
3.5.4	Cartografías sociales	41
3.5.5	Grupos de discusión	41
3.5.6	Talleres formativos	42
3.6	<i>Sobre el registro y sistematización de la puesta en acción</i>	42
3.6.1	Talleres	42
3.7	<i>Reconstrucción del tejido: en perspectiva de análisis</i>	50
3.7.1	Plan de acción	51
3.7.2	Cronograma de actividades	53
3.7.3	Avanzando en la construcción del Sistema categorial	56
4	CAPÍTULO 4: LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES: REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA	61
4.1	<i>Aproximaciones al Conflicto: transformando puntos de vista</i>	61
4.1.1	Problemáticas sociales: Cómo leemos nuestro contexto	64
4.1.2	Micro-conflicto escolar: Realidades que se reproducen y reinventan en la escuela	73
4.1.3	Acciones institucionales	85
4.2	<i>Habilidades para la vida</i>	90
4.2.1	Diálogo sin agresión	92
4.2.2	Tolerancia	94
4.2.3	Sobre la felicidad	96
4.3	<i>Resignificar el conflicto y las habilidades para la vida</i>	99
4.3.1	Estrategias que se co-construyen	101
5.	CAPITULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	104
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
7.	ANEXOS	120
7.1	<i>Anexo 1: Formato de consentimiento informado</i>	120
7.2	<i>Anexo 2: CONTENIDO CARTILLA DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO</i>	122
7.3	<i>Anexo 3: Entrevista a la docente orientadora - diseñada por el GIAP</i>	123

LISTA DE TABLAS Y ESQUEMAS

Tabla 1 investigaciones sobre conflicto escolar-Antioquia.....	21
Tabla 2 Investigaciones sobre conflicto y habilidades sociales-Colombia	22
Tabla 3 Investigaciones sobre convivencia escolar y habilidades sociales-Latinoamérica	23
Tabla 4. Plan de acción. Elaboración propia.....	53
Tabla 5.Cronograma de actividades. Elaboración propia.....	55
Tabla 6 categorías Preliminares. Elaboración propia.....	57
Tabla 7.Categorías centrales. Elaboración propia	59
Tabla 8. Paralelo-Conflicto y habilidades para la vida. Elaboración propia.....	101
Esquema 1. Fases de la IAP. Adaptación propia 2019.....	41
Esquema 2.Categorías transversales	60

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ubicación geográfica del municipio de Chigorodó en Antioquia. Adaptación propia.	3
Figura 2. Vista aérea de la I.E Gonzalo Mejía. 2019. Recuperado de www.gonzalomejia.edu.co	5
Figura 3. Nivel de nombramiento y clasificación. Elaboración propia.....	58
Figura 4. Cartografía Barrio Kennedy, elaborada por los estudiantes de 9° en el taller 2: cartografía social. Marzo 27 de 2019.....	66
Figura 5. Cartografía Barrio el Paraíso, elaborada por los estudiantes de 9° en el taller 2: cartografía social. Marzo 27 de 2019.....	68
Figura 6. Cartografía del barrio La Unión, elaborada por los estudiantes de 9° en el taller 2: cartografía social. Marzo 27 de 2019.....	69
Figura 7. Cartografía I.E Gonzalo Mejía 1, elaborada por los estudiantes de 9° en el taller 2: cartografía social. Marzo 27 de 2019.....	76
Figura 8. Estudiantes de 9° realizando taller preliminar. Febrero de 2019.....	78
Figura 9. Cartografía de la I.E Gonzalo Mejía 2, elaborada por los estudiantes de 9° en el taller 2: cartografía social. Marzo 27 de 2019.....	87

RESUMEN

La presente investigación centró su acción en la I.E Gonzalo Mejía del Municipio de Chigorodó (Urabá Antioqueño) en la cual se ha venido viendo con preocupación el aumento de las situaciones de conflicto escolar, de manera que, dentro de las instalaciones del plantel educativo, frecuentemente, se deben afrontar conflictos entre estudiantes por agresiones verbales, físicas, robos, e incluso conflictos que trascienden a agresiones a docentes; la Institución, en la mayoría de casos responde con sanciones, y como manera de “prevención/intervención”, realiza además acompañamiento psicopedagógico en los grupos, mediante una cartilla guía enfocada en la enseñanza de valores y habilidades para la vida, lo cual, desde la evidencia, no resulta tan eficaz. Teniendo en cuenta lo anterior, y sabiendo que las prácticas educativas deben atender y soportarse en diferentes procesos y realidades sociales, se hizo necesario desde la perspectiva de la pedagogía social, asumir el papel de pensar en una educación que permita configurar vínculos sociales alternativos y contribuya al establecimiento de nuevos órdenes posibles.

En consecuencia, el principal interrogante que orientó la investigación fue ¿Cómo resignificar el conflicto y las habilidades para la vida con los estudiantes de grado noveno de la I.E Gonzalo Mejía? En concordancia con las preguntas y objetivos de investigación, la ruta metodológica que orientó el proyecto fue la Investigación Acción Participativa, de manera que se pudieron co-construir con los estudiantes caminos para, desde la lectura de contexto y de sus realidades sociales, mediar otras formas de configurar sus relaciones y otras maneras de comprender y asumir las habilidades para la vida, dentro de las primeras, hallamos formas de relacionamiento particulares que dan cuenta de dinámicas grupales y maneras de entender el conflicto desde las relaciones de poder, en cuanto a las segundas, se destacan el diálogo sin agresión, la tolerancia y la felicidad, **denominadas de este modo por los estudiantes participantes.**

Palabras clave: Conflicto, habilidades para la vida, micro-conflicto, diálogo, resignificación.

ABSTRACT

The present investigation focused its action on the EI Gonzalo Mejía of the Municipality of Chigorodó (Urabá Antioqueño) in which the increase in situations of school conflict has been seen with concern, so that, within the facilities of the educational establishment, frequently, conflicts between students must be faced by verbal, physical, robbery, and even conflicts that transcend attacks on teachers; In most cases, the Institution responds with sanctions, and as a way of “prevention / intervention”, it also carries out psycho-pedagogical support in the groups, through a guidebook focused on the teaching of values and life skills, which, from The evidence is not as effective. Given the above, and knowing that educational practices must attend and support different processes and social realities, it became necessary from the perspective of social pedagogy, assume the role of thinking about an education that allows to configure alternative social ties and contribute to the establishment of new possible orders.

Consequently, the main question that guided the research was: How to resignify the conflict and life skills with the ninth grade students of the I.E Gonzalo Mejía? In accordance with the research questions and objectives, the methodological route that guided the project was Participatory Action Research, in such a way that they could co-build with the students ways to, from the context reading and their social realities, mediate other ways of configuring their relationships and other ways of understanding and assuming life skills, among the former, we find particular ways of relating that account for group dynamics and ways of understanding conflict from power relationships, in terms of second, dialogue without aggression, tolerance and happiness stand out, named in this way by the participating students.

Keywords: Conflict, life skills, micro-conflict, dialogue, resignification.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como escenario la Institución Educativa Gonzalo Mejía del municipio de Chigorodó y es el resultado de un proceso de Investigación Acción Participativa realizado con estudiantes de grado noveno, con el objetivo de resignificar desde sus voces dos asuntos de singular importancia en el contexto escolar, como lo son el conflicto y las habilidades para la vida, los cuales fueron **objeto** de reflexión y acción con base en el contexto y las realidades del grupo de estudiantes. La investigación se origina del interés como docente de comprender las situaciones conflictivas que se vienen presentando regularmente en este grupo escolar, para luego, mediante el trabajo de co-construcción con los estudiantes, convertirse en un proceso de transformación y resignificación.

Se parte así de una pregunta por el cómo resignificar con los estudiantes y dotar de sentido desde sus propios discursos, un asunto que institucionalmente es señalado como un problema que hay que atacar, sea mediante la sanción o mediante la enseñanza de habilidades sociales y valores: *el conflicto*. El presente informe da cuenta, precisamente, de esa resignificación entendida como un proceso de transformación realizado por el sujeto y para el sujeto, de ahí que se profundice en el contexto, en las problemáticas sociales y las maneras en que los estudiantes establecen sus relaciones **dentro** de la escuela; hablamos entonces de dinámicas grupales, relaciones de poder, diálogo, tolerancia y felicidad, como algunas de las subcategorías producto de un proceso de investigación acción participativa realizado desde las dimensiones propuestas por Fals Borda para esta metodología: La acción, la formación y la investigación.

La *acción* como práctica transformadora, está presente en todos los momentos del proceso, específicamente al co-construir con los estudiantes tanto los instrumentos como la manera de visibilizar la experiencia y las estrategia propuestas para la continuidad del proyecto; la *formación* fue esencial para empoderar a los sujetos participantes alrededor de las categorías centrales (conflicto y habilidades para la vida); y la *investigación* se

consolida en el proceso permanente de reflexión, transformación y construcción conjunta de conocimientos sobre el conflicto y las habilidades para la vida.

Los capítulos siguientes se centran en describir el contexto, los sustentos teóricos, la ruta trazada en términos de metodología, el proceso y los resultados en los que las voces de los estudiantes son las principales protagonistas. Se espera que este tipo de propuestas permitan la apertura desde la institucionalidad a tomar en cuenta no sólo desde la presencialidad de la que se habla en los estamentos escolares, sino desde su participación y voz de todos los actores escolares, para este caso los estudiantes, pero desde la resignificación se invita a todos: docentes, directivos, padres de familia y comunidad en general a exponer sus puntos de vista, realidades y formas de acción, para co-construir otras vías posibles, una escuela que está llamada a ser un tejido multicolor, y no desde el imperativo capitalista que exige la reproducción de ideales estatales que están desconectados de una verdadera lectura de contexto y de los micro-conflictos de cada sub-región desde las voces de quienes la cohabitan.

1. CONSTRUYENDO EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DESDE LA LECTURA DE CONTEXTO

1.1 Radiografía municipal: Chigorodó tierra del sol.

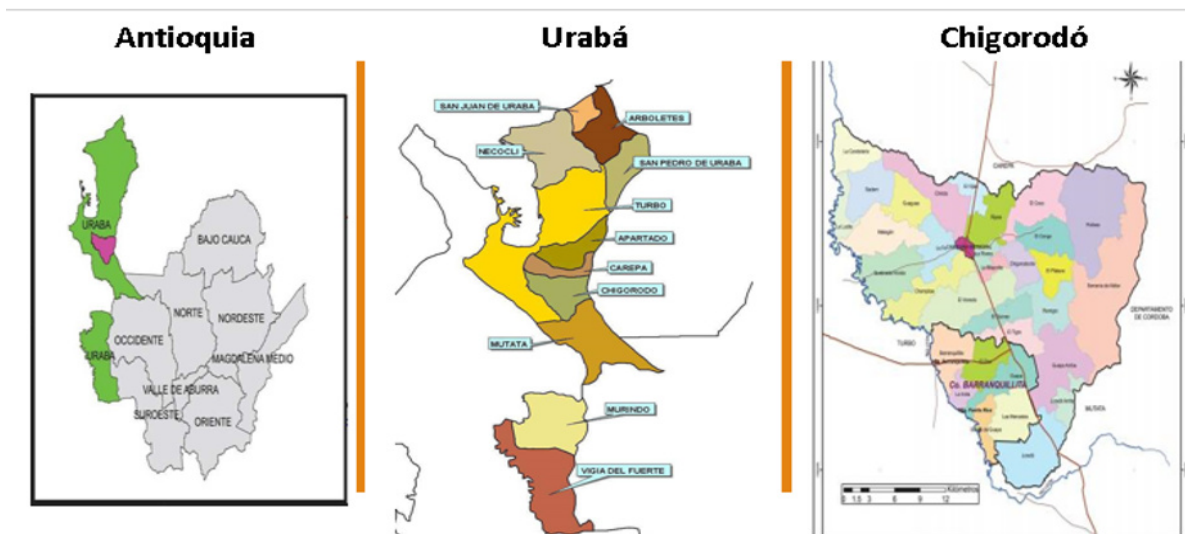


Figura 1. Ubicación geográfica del municipio de Chigorodó en Antioquia. Adaptación propia.

El municipio de Chigorodó hace parte de los once municipios que comprenden la vasta zona del Urabá antioqueño, se encuentra ubicado al noroeste de la subregión a 306 km de Medellín, capital del departamento. En el año 2015 contaba con 76.202 habitantes, y de acuerdo con la información suministrada en el sitio web oficial del municipio, posee en la actualidad una población aproximada de 72.930 habitantes, una disminución significativa en el número de pobladores que da cuenta de migraciones y desplazamientos atribuidos a factores como la urbanización y el conflicto armado.

Históricamente, la población de Chigorodó ha sido víctima de la violencia generada por grupos armados al margen de la ley, que de acuerdo con el Plan de Ordenamiento Territorial [POT] ha dado como resultado un poblamiento desordenado y caótico producto de las constantes migraciones de sus pobladores (Alcaldía Municipal de Chigorodó Antioquia. 2000). Según información contenida en el Plan de Desarrollo Municipal [PDM]

la presencia de estos grupos sigue siendo marcada en la región, tanto que se ha naturalizado, y ya no es extraño para la mayoría de los habitantes, leer o escuchar en los medios locales sobre hechos violentos de su autoría (Alcaldía Municipal de Chigorodó, Antioquia.2016); en este punto vale la pena citar a Freire (2002) que, al referirse al contexto, lo entiende como el operar en el mundo de lo cotidiano con saberes que, al haber sido aprendidos a lo largo de la sociabilidad, se convierten en “hábitos automatizados”.

Esta problemática contextual del conflicto se convierte entonces, en un hecho social que trasciende a todos los ámbitos de la vida de estas comunidades (educativo, cultural, económico, político); particularmente, en las instituciones educativas del municipio de Chigorodó, de acuerdo con el Plan Educativo Municipal (PEM.2014) se brinda atención a niños, niñas y jóvenes afectados por la violencia, que han quedado con secuelas y requieren acompañamiento, para garantizarles que participen en condiciones de igualdad en el sistema educativo. Estos factores se deben tener en cuenta en el abordaje de cualquier fenómeno de investigación, ya que tienen incidencia en las dinámicas sociales; al respecto, Chaklin y Lave (2001) señalan que “toda acción particular se constituye socialmente y recibe su significado de su ubicación en sistemas de actividad generados social e históricamente” (p. 30). **De este modo, en el presente proyecto**, el contexto es considerado como las relaciones concretas históricamente constituidas entre situaciones y dentro de ellas, es decir, el significado se construye en las relaciones, en la conexión entre la persona y el medio.

El sector educativo del municipio, según información obtenida del Plan de Desarrollo Municipal, cuenta con 57 establecimientos: 54 del sector oficial y 3 privados; 8 se ubican en el sector urbano y 49 en el sector rural, con 7 Instituciones educativas, un jardín infantil, el Centro de Desarrollo Infantil de COMFENALCO, el colegio Diocesano Laura Montoya y 47 Centros Educativos Rurales. La tasa de cobertura neta, para el año 2014 estuvo por encima del 100% en la zona urbana en todos los niveles, a excepción de la educación media; sin embargo en la zona rural la cobertura en todos los niveles educativos no superó el 31,11%; esta gran diferencia se debe a factores como dificultades de desplazamiento para llegar a los centros educativos, el desempleo que obliga a que los

niños, jóvenes y adolescentes ingresen al mercado laboral para ayudar a la generación del ingreso familiar y al bajo nivel de escolaridad de los padres, presentándose un impacto en el acceso de los niños a la escuela. (Alcaldía Municipal de Chigorodó Antioquia.2016)

Dentro de este contexto se encuentra la Institución Educativa Gonzalo Mejía, establecimiento de carácter público que atiende los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, una población de aproximadamente 970 estudiantes, en edades de 5 a 18 años, provenientes de diferentes barrios y veredas del municipio; y con una planta de cargos de 31 personas entre directivos, docente orientadora y docentes de aula.

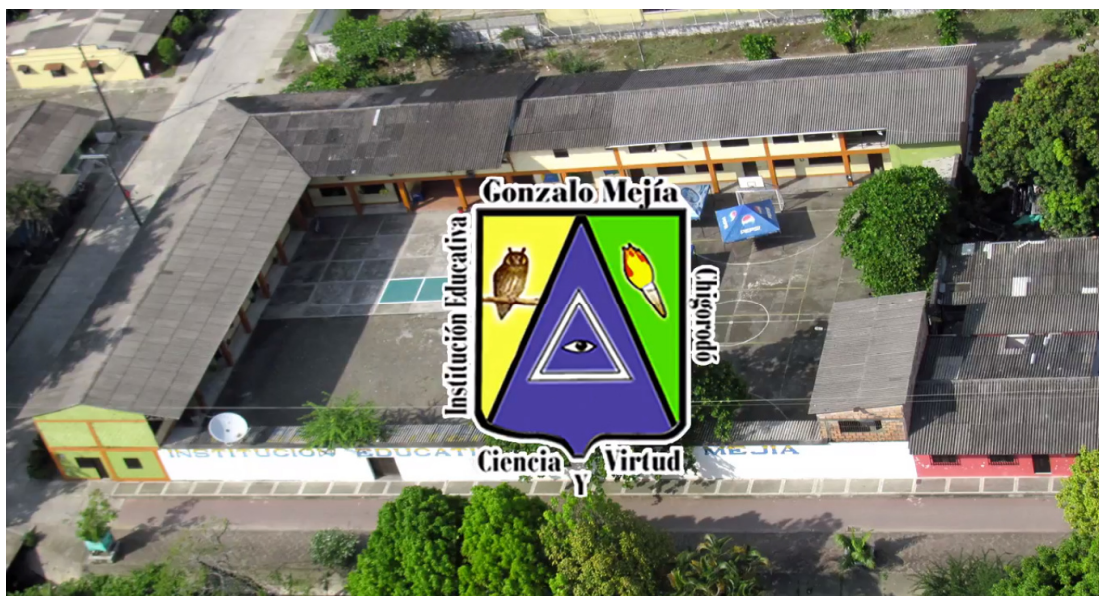


Figura 2. Vista aérea de la I.E Gonzalo Mejía.2019. Recuperado de www.gonzalomejia.edu.co

Empezó a funcionar en el año 1.950 con el nombre de Escuela Pestalozzi y atendía los grados primero y segundo; en el año 1.959 con la ordenanza 21 del 28 de noviembre de 1.959 fue reconocida oficialmente como Escuela Urbana de Varones, y en 1.972 con un concurso motivado por la comunidad le dieron el nombre de Gonzalo Mejía, en honor al ilustre ingeniero que trazó la carretera al mar.

Actualmente, la Institución Educativa cuenta con 12 aulas de clases distribuidas en una planta física de dos pisos, un laboratorio de química, cafetería, una amplia biblioteca,

placa techada, baños, zona administrativa y sala de profesores. Se desarrollan los proyectos transversales señalados en el artículo 14 de la ley 115, es acompañado por el programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional y de manera concreta se llevan a cabo algunos proyectos de aula liderados por docentes de transición y primaria.

Los estudiantes son hijos de padres y madres de familia que laboran en fincas bananeras típicas de la región, oficios varios y algunos de ellos desempleados, hay un buen número de estudiantes hijos de **mujeres** cabeza de familia, la mayoría de estrato medio bajo y los demás se ubican en estrato bajo. Existe pluralidad étnica y cultural, son de familias provenientes del Chocó, Córdoba y el interior del país. (Institución Educativa Gonzalo Mejía. Proyecto Educativo Institucional. [PEI].2014).

Lo anterior es una síntesis del contexto geográfico, social y económico que a través del tiempo ha configurado muchas de las formas en que se establecen las relaciones sociales en la comunidad y deja ver la necesidad de pensar críticamente el papel que, desde lo institucional, colectivo y personal, se debe asumir frente al conflicto, entendiendo la escuela como un espacio de compromiso no sólo con lo académico, sino también con la transformación social. Al respecto Ghiso (1998) hace más de 20 años señalaba que las escuelas no lograban “fortalecer y construir los valores de convivencia, diálogo y de justicia entre los sujetos”(p.45), es así cómo estas tensiones se mantienen vigentes y hacen necesario resignificar desde otras voces, esas que tradicionalmente han sido invisibilizadas desde un sistema adultocéntrico y disciplinadas desde manuales que apuntan a lo punitivo y a “docilizar” al otro desde la norma; desde esta propuesta la escuela vista desde otra perspectiva, casi utópica, debería iniciar las luchas hacia la de-colonización del sujeto y formarlo para la autonomía y la libertad.

1.1 La lectura de contexto: configurando espacios colectivos desde la pedagogía social

Tradicionalmente se asocia el contexto **con** las condiciones y espacios físicos, económicos, sociales y políticos, que están alrededor del fenómeno estudiado, lo que de acuerdo con Cole (2003) es entender el contexto como lo que rodea, esto es justamente lo que se hace en el anterior apartado donde se plantea la situación del municipio de Chigorodó y de la Institución Educativa Gonzalo Mejía con el fin de que se pueda ubicar espacial y socialmente a los lectores en el fenómeno; sin embargo, también resulta preciso abordar lo contextual desde la construcción de tejido social y la configuración de espacios colectivos para reflexionar sobre los problemas que se co-construyen en la Institución Educativa, entendida como comunidad de sujetos que viven, sienten y se representan en las relaciones que establecen, como una sociedad, partiendo de la definición de sociedad dada por Becker (citado en Ragin, 2007) en donde afirma que:

La sociedad se comprende mejor como vida social, la cual a su vez puede entenderse en términos convencionales y simples como personas que hacen cosas con los demás. Hablar acerca de la sociedad implica básicamente estudiar cómo y por qué las personas hacen cosas con los demás; cómo crean y deshacen familias y sociedades mercantiles; se incorporan a vecindarios e Iglesias y también los abandonan; se resisten a la autoridad, se declaran en huelga, organizan revoluciones... Aunque pueda parecer contradictorio, la categoría de ‘personas que hacen cosas con los demás’ incluye también a las personas que se niegan a hacer cosas con los demás. (p.38).

Así pues, la vida social y las relaciones se configuran, crean y vivencian desde la experiencia de cada colectividad, en donde, o bien se hace resistencia frente a ciertos asuntos o se deja de decir y hacer, también como una forma de construir vida social y relaciones, dando lugar para pensar esta propuesta de investigación en coherencia con la línea de la pedagogía social.

De este modo, dentro de la línea señalada cobran relevancia aspectos como la manera en que los sujetos se reconocen en su territorio, cómo perciben las relaciones que han construido en medio de él y que dan significado a sus interacciones cotidianas; al respecto, Cole (2003) plantea que debe comprenderse el contexto como situación, y en esta medida un todo contextual va más allá de lo que rodea o de los elementos aislados que circundan el objeto/sujeto de estudio, el contexto desde este autor es un todo conectado que da coherencia a las partes. Mejía (2007) al referirse a la reformulación que debe tener la escuela, señala precisamente que

la institución escolar establece unas relaciones sociales que fijan la unidad de lo local con lo global mediante un nuevo mecanismo de poder establecido en la capacidad de negociar en la multiplicidad de los lenguajes, dándosele a ella una función de articulación y de capacidad de mediar entre las distintas unidades de práctica social. (p. 36).

Al comprender el contexto como relación, se asume que el mundo es una interconexión de hechos, de sujetos, de objetos que definen las construcciones colectivas que dan identidad y soporte a lo social. A ello se refiere Freire (2002) cuando señala que “*la relación* en sí, ya sea en el mundo animado o en el inanimado, es una condición fundamental de la propia vida y de la vida con su contrario” (p.123). Desde esta consideración, lo contextual dependerá principalmente de las relaciones entre sujetos cognoscentes y objetos cognoscibles, y de las herramientas por medio de las cuales este sujeto interactúa con el mundo (objeto).

En este sentido, un acercamiento a las maneras en que los estudiantes de grado noveno construyen sus relaciones, deja entrever las relaciones de poder, donde lo más importante es mostrar superioridad o igualdad frente a los otros, señalan que, de no mostrarse así, están dando a entender que “*se las pueden montar*”; asegura la mayoría de ellos que en sus interacciones los conflictos pueden surgir por muchos factores, que van desde una mirada, hasta una expresión agresiva u ofensiva, en este sentido “estas coacciones son aceptadas e incluso deseadas por esos mismos sujetos, en tanto son

condición necesaria (aunque no siempre suficiente) para integrarse al orden social” (Álvarez, 2014, p. 200).

En este punto se coincide con lo señalado por Mejía (2000) quien propone como una de las tareas de la escuela, precisamente la de enfrentar jerarquías en el aula, ya que esto representa formas del poder que obtienen su privilegio del saber que circula como verdad tanto de la escuela como más amplias de la sociedad, es decir, construir una posibilidad de enfrentar las jerarquías de raza, clase, género y conocimiento

Este planteamiento tiene que ver además con las relaciones de verticalidad que muchas veces se reproducen en la escuela y que es necesario replantear desde la mirada de la investigación social partiendo siempre de la pregunta hecha por el mismo autor **Mejía (2000)** por “la manera como estamos resituando la educación en los contextos en los cuales operamos, colocándola en un ámbito estratégico de transformación social”.

Ahora bien, si se parte de que los estudiantes de grado noveno han construido formas de relación que llevan inmerso el conflicto y como expresa Míguez (Citado en Álvarez, 2014), “una cuota de violencia sistémica o simbólica que es legítima en tanto es aceptada por los sujetos (aunque sea parcialmente), y que forma parte de cualquier proceso de integración social” (p.200), como una situación contextual y de carácter casi generalizado, es importante señalar la pedagogía social como alternativa en la comprensión de este fenómeno, y en la contribución a la reflexión alrededor del mismo entendiendo que, como señalan Del Pozo y Astorga (2018), “la Pedagogía Social basada en Paulo Freire (y otros/as), analiza y proyecta el papel que puede jugar en la consolidación del proceso de liberación cultural, social, económica de grupos y personas, a fin de teorizar, sistematizar e investigar las prácticas” (p.170). Ghiso y Mondragón (2010) señalan precisamente que el lugar de la pedagogía social se encuentra en espacios tradicionales de exclusión, manipulación, masificación y consumismo, de manera que pueda contribuir a pensar en torno a si ¿Es posible desde los procesos pedagógicos sociales aportar a un modelo de desarrollo humano, dignificante, plural, innovador y solidario? y para esta propuesta de investigación, que permita visibilizar las voces de estudiantes frente al tema del conflicto, desde lo que sienten, viven y puedan proponer como pares.

Por su parte, Caride, Gradaïlle y Caballo (2015) reiteran que tanto la pedagogía social como la educación social, más que dirigir sus miradas hacia contenidos o saberes disciplinares fijan su atención en la dimensión social, cultural, política, cívica, etc., de quién y con quién actúa, dónde, por qué y para qué lo hacen, es decir, de los contextos y de quienes los protagonizan como sujetos o agentes de una determinada práctica educativa. Así, lo contextual adquiere relevancia en la investigación, a la vez que define el abordaje del asunto problemático.

De esta manera la pedagogía social emerge como un ámbito de reflexión y práctica educacional, puede contribuir a generar procesos de enseñanza- aprendizaje directamente relacionados con la vida cotidiana, las relaciones sociales, el mejoramiento de la calidad de vida y la participación social de las comunidades, específicamente de la comunidad escolar.

1.2 Los Micro-conflictos escolares: Configurando el problema desde una radiografía escolar

Como se puede leer, las instituciones educativas no son ajenas a las problemáticas de conflicto que se dan en el contexto, al respecto, Chaux, Nieto y Ramos (2007) afirman que:

Muchos de los niños y niñas en nuestros contextos crecen expuestos a violencia en sus familias, sus barrios, sus escuelas e incluso a través de los medios de comunicación. [...] y son ellos los que tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos, es decir, acciones que tienen la intención de hacer daño a otros, sea por medios directos como los golpes y los insultos, o por medios indirectos como los rumores o la exclusión. (p.36)

De esta manera, y coincidiendo con Herrera (2018) “en lo escolar conviven conflictos entre la comunidad educativa, asociados a la divergencia de personalidades intergeneracionales, lenguajes, decires y haceres frente al encuentro con el otro, con lo

otro y consigo mismos” (p.106), como es el caso de la I.E Gonzalo Mejía en donde, **si bien la ley 1620 señala una ruta de atención integral según la cual las situaciones de tipo II así como las actuaciones de ellas derivadas deben consignarse en un archivo confidencial; en la práctica institucional**, estas situaciones y todas las demás, se consignan en un libro que reposa en la coordinación, y según información obtenida de esta fuente, se presentan semanalmente más de tres **situaciones** de tipo I y II las cuales de acuerdo con el artículo 40 del decreto 1965 de 2013, se definen como:

1. Situaciones Tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud.
2. Situaciones Tipo II. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características:
 - a. Que se presenten de manera repetida o sistemática.
 - b. Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados

Vale la pena señalar en este punto que, la Institución educativa, tanto desde la coordinación como desde el proyecto de convivencia escolar, encabezado por el comité que lleva el mismo nombre, ha buscado mitigar esta situación. Los casos repetitivos y por decirlo de algún modo, más graves, son reportados por los docentes o incluso por los mismos estudiantes a la coordinación académica y disciplinar del establecimiento, donde el coordinador, dependiendo de la situación, hace una anotación, remite al estudiante o estudiantes involucrados en estos casos a orientación escolar, y en casos extremos, son suspendidos temporalmente del establecimiento Educativo, después de una reunión con acudientes; **procedimiento que si bien no conversa con los contenidos de la ley 1620 y del decreto 1965, es el que, desde la práctica institucional, predomina.** . El comité de convivencia por su parte ha propuesto y desarrollado actividades con los estudiantes, orientadas precisamente hacia el desarrollo de las habilidades como: *desempeñar un rol,*

intercambiar roles, respetar turnos, acordar, negociar, tomar decisiones, entre otras las cuales son objeto de reflexión y resignificación en esta propuesta de investigación, dado que son abordadas desde un enfoque instrumental e impuesto desde una visión **adulto-céntrica**, limitando la participación de los estudiantes a la reproducción y ejecución, donde los productos son repetitivos (carteleros y murales) y no logran articularse a una lectura del contexto, lo que en el corto plazo genera reincidencia en las situaciones de conflicto y son vistas por los estudiantes como “más de lo mismo”.

Teniendo en cuenta lo anterior, y sabiendo que las prácticas educativas deben atender y soportarse en diferentes procesos y realidades sociales, se hace necesario, desde la perspectiva de la pedagogía social, que la Institución Educativa asuma el papel de pensar en una educación que esté orientada hacia la construcción de una ciudadanía crítica y que permita comprender las múltiples posibilidades que poseen los sujetos para configurar vínculos sociales alternativos. Al respecto, Simon (citado en Giroux, 1993), al hacer algunas consideraciones teóricas que se deben abordar desde una pedagogía crítica, señala que la preocupación de los educadores ha de ser la de desarrollar una manera de pensar acerca de la construcción y definición de la subjetividad dentro de las formas sociales concretas de la existencia cotidiana, de tal modo que a la escuela se la entienda como un lugar que incorpore un proyecto de regulación y transformación, y donde además se dé participación a los diferentes actores, las decisiones no sean tomadas sólo por la gestión directiva. Este planteamiento es, en cierta manera, reafirmado por el hecho de que la comunidad educativa en general es cada vez más consciente de la importancia de involucrar a los estudiantes en los diversos procesos, sólo hace falta que dicha participación se realice partiendo de sus percepciones, no imponiendo limitaciones, sino como señala Mejía (2000), construyendo procedimientos específicos, produciendo fisuras en los métodos tradicionales y en sus renovaciones para lograr que los y las jóvenes se empoderen. Que conociendo más sus realidades ligadas a lo universal hagan valer sus reivindicaciones y sus culturas, haciendo que las necesidades suyas y de su conglomerado humano sean satisfechas no por la simple inclusión, sino por la ampliación de la sociedad al aceptar sus formas culturales, sus identidades y sus luchas.

En consecuencia, los interrogantes que orientan esta propuesta investigativa son:

1.2.1 Pregunta problematizadora

¿Cómo resignificar el conflicto y las habilidades para la vida desde las voces de los estudiantes de grado noveno de la I.E Gonzalo Mejía?

1.2.2 Preguntas auxiliares

¿Cuáles son las problemáticas sociales y conflictos que vivencian los estudiantes del grado noveno B de la IE Gonzalo Mejía?

¿De qué maneras resuelven los estudiantes de noveno B los conflictos a partir de sus habilidades para la vida?

¿Qué estrategias proponen los estudiantes de noveno B para abordar el conflicto desde sus lecturas de contexto?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Resignificar el conflicto y las habilidades para la vida desde las voces de los estudiantes de grado noveno de la I.E Gonzalo Mejía.

1.3.2 Objetivos Específicos

Describir las problemáticas sociales y conflictos que vivencian los estudiantes del grado noveno de la IE Gonzalo Mejía.

Contextualizar la manera en que los estudiantes de grado noveno resuelven los conflictos a partir de sus habilidades para la vida.

Proponer con los estudiantes estrategias para la transformación del conflicto desde sus lecturas de contexto.

1.4 Justificación

La presente propuesta investigativa se apoya en tres aspectos fundamentales ubicados en el orden de lo contextual, lo teórico y lo metodológico, que vistos desde una perspectiva relacional permiten comprender el problema como un tejido y una construcción social que implica asumir la escuela como un espacio en el que cobran vida las voces de los estudiantes alrededor del conflicto o en palabras de Giroux (1993), sus “percepciones, que se hallan frecuentemente llenas de múltiples y conflictivas *inversiones afectivas* y semánticas. Esto sugiere claro está, que las voces de los estudiantes necesitan ser exploradas por los educadores” (p.112).

En este sentido, es importante destacar que la cotidianidad de las aulas de clase refleja gran parte de lo que ocurre fuera de ellas, a la vez que lo que ocurre en ellas, en muchas ocasiones, trasciende a otros espacios. En el caso particular de la I.E Gonzalo Mejía, el lema es “educar en la vida y para la vida” PEI (2014). Sin embargo, la rutina y las dinámicas institucionales suelen dejar de lado el contexto en el que se está llevando a cabo esta educación y las problemáticas que se presentan entre los estudiantes; de tal modo que, al intentar responder al porqué investigar el asunto antes descrito, muchas de las razones obedecen precisamente a estos aspectos.

En primer lugar, se evidencian en las dinámicas escolares en la I.E, relaciones conflictivas entre los estudiantes, quienes manifiestan acudir a la agresión porque ven en ella la manera de defenderse, sea individualmente o a su grupo de *amigos*. Estas maneras de relación justifican la necesidad de que la escuela fije su mirada en procesos de socialización y resignificación de las habilidades para la vida que se han venido trabajando y el manejo que se da a los conflictos que se presentan. Apple (2008), precisa que:

Sería útil pensar en comprometer a los estudiantes en la elaboración y desarrollo de paradigmas de actividad dentro de su vida cotidiana en la escuela. Tal implicación permitiría a los estudiantes aceptar y amplificar las ideas decisivas

sobre su propia libertad y acondicionamiento. Potencialmente esas percepciones podrían alterar el paradigma original o la realidad común. (p.135).

Se piensa así la escuela como el espacio que acoge la inquietud por comprender su contexto para actuar en él y para él; de ahí que se entienda que “los conflictos son una oportunidad educativa, una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como para preparar para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar los derechos de una manera no violenta” (Cascón, 2001, p. 2). Se hace clara, de esta manera la necesidad de emprender acciones concretas que generen ambientes de reflexión y transformación alrededor de los conflictos que se dan en el contexto escolar, de modo que, como señala Apple (2008), podría resultar que los estudiantes desarrollen perspectivas positivas del conflicto y del cambio, que les permitiera enfrentarse a las realidades de su sociedad de un modo no tan proclive a la conservación de los actuales modos institucionales de interacción.

Un segundo aspecto por el que cobra importancia esta investigación, radica en el hecho que en la Institución Educativa Gonzalo Mejía, se preocupa por fomentar desde el proyecto de convivencia muchas de las habilidades que la Organización Mundial de la Salud denomina como habilidades para la vida: empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, que como se ha mencionado llegan a los estudiantes de manera impuesta a través de actividades lúdicas, recreativas o de dibujo que se realizan de manera periódica. Surgen entonces preguntas como ¿Hasta qué punto estas actividades cumplen con el objetivo de educar para la convivencia? ¿Cómo promueven el desarrollo personal y social de los estudiantes? Sin ir en contra de estas acciones, lo que se pretende es comprender el trasfondo de los conflictos para generar reflexión y construcción partiendo de las voces de sus protagonistas.

La propuesta investigativa adquiere especial relevancia, toda vez que conceptualmente busca reflexionar sobre las formas como se viene asumiendo el tema del conflicto y las habilidades sociales o para la vida desde lo teórico (Cascón.2001, Binaburo y Muñoz.2007, Martínez y Paris. 2006, Mantilla. 2001, Martínez. 2014) y lo legal e

institucional (Organización Mundial de la salud-OMS, ley 115 , la ley 1620 y el decreto 1965 del 2013), para aportar desde la perspectiva de la pedagogía social a la discusión y resignificación de dichas categorías, asumiendo por ejemplo el conflicto como algo connatural a las relaciones humanas que en lugar de evitar o tratar de acabar, debe abordarse con los jóvenes para convertirlo en una oportunidad para que aprendan a analizarlo y enfrentarlo desde la resignificación de sus habilidades para la vida, asumiendo que no se pueden concebir los conflictos fuera de los contextos, en lo que se coincide con Puerta (2018) al señalar “el conflicto como positivo y dinamizador de los procesos de socialización, de formación política y de transformación de las relaciones y las situaciones” (p.65).

Al entender de este modo el conflicto y buscar la generación de procesos de transformación, el accionar de los sujetos involucrados en la investigación, así como los procedimientos que establecen y las maneras en que se leen a sí mismos y a los otros, se convierten en el principal interés de la propuesta, por ende, la Investigación Acción Participativa (IAP) emerge como la metodología pertinente para el abordaje del problema. Según Ghiso (Citado por Rincón.2017), esta metodología invita a utilizar la imaginación y la voluntad para enfrentar el desafío de la construcción de lo colectivo en sus múltiples dimensiones, esto puede lograrse mediante la creación y consolidación de ambientes en donde sean posibles los acuerdos, las articulaciones y las responsabilidades compartidas, necesarias en procesos solidarios, capaces de abrir caminos de cambio.

Así, la propuesta investigativa se justifica en un interés personal surgido de la experiencia como docente en ejercicio de la I.E y de lo evidenciado en el contexto escolar, que abre posibilidades de investigación y deja ver un horizonte teórico y metodológico para el abordaje del problema desde la perspectiva de la pedagogía crítica, cuyo objetivo, en palabras de McLaren (1997) es vincular la pedagogía de la voz del estudiante con un proyecto de posibilidad, **de manera que los estudiantes afirmen y celebren la interacción de diferentes voces y experiencias, a la vez que reconozcan que dichas voces deben ser siempre analizadas para hallar los intereses epistemológicos, éticos y políticos a los que responden. La voz se convierte entonces en un espacio pedagógico para descubrir y**

cuestionar; a la vez que propicia una pedagogía que permite a los estudiantes hablar, apreciar y practicar la política emancipadora de la diferencia.

2. CAPITULO 2: CONSTRUYENDO MARCOS DE REFERENCIA

2.1 Desde los antecedentes: el camino recorrido por otras investigaciones.

Sobre el tema del conflicto en contextos escolares se han llevado a cabo numerosas investigaciones en el campo de la educación, muchas de ellas enfocadas en hallar sus causas, prevenir e intervenir en él; a nivel teórico se asocia a la resolución del conflicto a las habilidades sociales, habilidades para la vida y competencias ciudadanas, enfoques que si bien se toman como referencia, desde las lecturas realizadas continúan en últimas siendo instrumentalizados y asociados a una perspectiva conductista, cuyos resultados e impacto pueden ser medidos por instrumentos estandarizados, al respecto se encuentran antecedentes de investigaciones guiadas desde el campo de la psicología y la educación; y sobre la relación entre ambos se hallan, aunque en menor proporción, algunos trabajos. En las siguientes tablas se realiza una síntesis de algunas de estas investigaciones a nivel departamental, nacional y latinoamericano, de manera que su revisión permite ver el camino recorrido y vislumbrar lo común y lo diferente en estas perspectivas.

2.1.1 Investigaciones sobre el conflicto escolar-Antioquia

Tabla 1. Antecedentes Departamentales

Autor/es	Tema/Objeto de estudio	Metodología-técnicas	Palabras clave
Arboleda	Estudiantes mediadores del	-Etnografía escolar	-Mediación
Martínez	conflicto escolar: un caso de	-Técnicas: entrevista focal	-Diversidad
Edilma	Escuela Nueva	- observación - diario de	Cultural
(2018)		campo – talleres	-Conflicto escolar
	Estrategias para abordar los	- Investigación acción	- Conflicto escolar
	conflictos en el aula de clase	educativa.	
González,	en una Institución educativa	- Técnica: talleres	-Estrategias para
Reinel	rural de Andes. (básica	reflexivos e interactivos	abordar los
(2017)	primaria, escuela nueva)	- Relatos	

		- Categorización - Triangulación	conflictos escolares.
Corrales, Mónica (2017)	Influencia de las representaciones sociales de disciplina escolar que tienen los maestros de los grados sextos a undécimo de básica secundaria y media, y segundo y quinto de básica primaria, en la convivencia escolar en una I.E del municipio de Bello-Antioquia	- Enfoque de investigación cualitativa, el diseño metodológico fue fenomenológico. - Técnicas de recopilación de los datos: entrevista, observación no participante, diario de campo, cuestionarios.	- El conflicto - La disciplina escolar
Perea Gómez Melqui. (2015)	El conflicto entre escolares : sendero de exclusión y deserción en la escuela	Estudio de caso Técnicas: entrevistas, taller reflexivo, análisis documental, hoja de vida, formato de descargos, formato de contrato pedagógico.	-Conflicto -Deserción escolar -Exclusión escolar
Ortiz, Adriana M. (2014)	Mediación docente ante situaciones de conflicto en estudiantes de la básica primaria en la Institución Educativa Mariscal Robledo.	Enfoque cualitativo con metodología de estudio de caso, valiéndose de técnicas como fichas de dibujos acompañadas de descripciones escritas y explicaciones verbales por parte de los estudiantes, sobre los conflictos escolares.	- Conflicto entre estudiantes - Mediación docente ante situaciones de conflicto entre.

Tabla 1 investigaciones sobre conflicto escolar-Antioquia

2.1.2 Investigaciones sobre conflicto y habilidades sociales- Colombia

Tabla 2. Antecedentes Nacionales

Autor/es	Tema/Objeto de estudio	Metodología-técnicas	Palabras clave
Cardona, Yuri; Correa, Jhon E. y Parra, Luz Adriana (2009).	Construcción social de las manifestaciones de violencia escolar en el colegio oficial Jesús maría Ormazza de la ciudad de Pereira	-Teoría fundamentada - Técnicas: entrevista en profundidad semiestructurada, el grupo focal y la observación.	- Convivencia pacífica: - Resolución de conflictos - Manifestaciones de violencia: agresión física, agresión verbal.
Prieto, Mary Luz (2015)	Las habilidades sociales como estrategia para mejorar la convivencia escolar de un grupo de estudiantes de ciclo 3 y 4 del Colegio Usminia de la ciudad de Bogotá.	-Estudio experimental -Comprobación de hipótesis -Técnicas: pre-test, pos-test.	- Habilidades sociales - Conflicto - Convivencia escolar
Trujillo Guerrero, Diana María; Sevilla Peñuela, Teresita y Lozano Tascón,	Caracterización de las habilidades desarrolladas a partir de la experiencia de participación activa en un Departamento de Comunicación Escolar en estudiantes de educación básica y media, sistematización del caso:	Enfoque cualitativo, metodología de sistematización de experiencias mediante un abordaje inductivo, con una ruta metodológica que se relaciona hacia el descubrimiento y la interpretación	Departamentos de comunicación escolar, habilidades para la vida, comunicación y educación, procesos de socialización.

Carlos M (2012)	Colegio Lacordaire de Cali, Colombia
--------------------	---

Tabla 2 Investigaciones sobre conflicto y habilidades sociales-Colombia

2.1.3 Investigaciones sobre convivencia escolar y habilidades sociales o para la vida-Latinoamérica.

Tabla 3. Antecedentes Latinoamericanos

Autor/es	Tema/Objeto de estudio	Metodología-técnicas	Palabras clave
Vicente Vara, Gaspar (2017)	Habilidades sociales y convivencia escolar en estudiantes del VI ciclo, instituciones educativas, Red 13, Carabayllo.	Enfoque cuantitativo fundamentado en la enunciación de hipótesis que deberán ser confirmadas o descartadas durante el desarrollo de la investigación.	Habilidades sociales Convivencia escolar
Garretón, Patricia (2013).	Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la Provincia de Concepción, Chile.	Investigación descriptiva, con diseño transversal y correlacional. La muestra seleccionada la constituyeron 2168 sujetos, entre profesores, familiares y alumnos a quienes se les aplicó cuestionario sobre convivencia escolar.	Conflictividad Agresividad. Violencia escolar La convivencia escolar y la vida emocional.
Morales Rodríguez, Marisol; Benitez Hernandez,	Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural de México.	Este trabajo se enmarca en la investigación cuantitativa, con alcance descriptivo en el que se plantean algunas asociaciones entre las	Habilidades cognitivas, Habilidades sociales, Adolescentes, Zona

Marisol y Agustín Santos, Diana. (2013)	variables de estudio (habilidades para la vida, autoeficacia, afrontamiento)	rural, Psicología Educativa.
---	--	------------------------------

Tabla 3 Investigaciones sobre convivencia escolar y habilidades sociales-Latinoamérica

Las investigaciones referenciadas retoman algunos de los ejes que son objeto de esta propuesta investigativa y apuntan a problemáticas contextuales de conflicto escolar y estrategias para el abordaje de las mismas desde lo pedagógico y lo social, teniendo en cuenta el papel de las habilidades sociales o habilidades para la vida y siguiendo rutas metodológicas diversas, pero con objetivos que en cierta medida se encuentran a la hora de pensar la labor de la escuela más allá de los contenidos y desarrollos curriculares, buscando generar estrategias de solución en las que los sujetos tienen participación y se les reconoce como parte esencial de los procesos. Con otros trabajos rastreados la diferencia principal radica en el enfoque cuantitativo y el interés por medir o ajustar las habilidades para la vida al tema de “moldear la conducta”.

2.2 El conflicto como posibilidad para reinventar la escuela

Piedrahita (2007) afirma que, durante los primeros años del siglo XXI, Colombia ha experimentado una serie de dificultades internas y está sujeta a las presiones originadas en dos grandes fenómenos: la sociedad del conocimiento y la globalización, por lo que la educación, más que nunca, debe jugar el papel principal en la construcción de una mejor sociedad; a lo anterior se suma que el país históricamente se ha visto marcado por el fenómeno del conflicto, Por su parte Contreras (2003) señala que Colombia ha ingresado al siglo XXI con la exacerbación del enfrentamiento y la irracionalidad de los resultados del conflicto, lo que es muestra de una nación en constante violencia y con consecuencias innegables para la población civil. Ahora bien, el reciente proceso de paz permite que se hable de “escenarios de pos-acuerdo que plantean desafíos éticos, políticos y pedagógicos

para la construcción de relaciones basadas en la alteridad y el reconocimiento del otro como interlocutor válido, en una sociedad caracterizada por la desconfianza, el miedo y la polarización social” (Ortega,2018, p.18).

Es importante resaltar, el papel fundamental de la escuela con respecto a los problemas (retos, posibilidades) que plantea el proceso de pos acuerdo en Colombia, entendiéndose como espacio afectivo, social y emocional con una misión constructora de paz y vida. Del Pozo (2015), asegura que:

Dentro de los cambios emergentes que el Estado colombiano asume y representa para la comunidad latinoamericana en el mundo, la Educación se convierte en una necesidad, una respuesta y un fundamento esencial en las dinámicas de construcción y reconstrucción de ciudadanía, igualdad, paz, equidad y bienestar social en una sociedad de conflicto que anhela el cercano y esperado postconflicto, entre otras necesidades y fenómenos de progreso social. (p. 1).

Por lo anterior, las miradas de resistencia, emancipación y lectura de contexto que ofrece la pedagogía social, permitirían co-construir procesos directamente relacionados con la vida cotidiana y con las relaciones sociales en un contexto de conflicto como el que se da en la I.E Gonzalo Mejía del municipio de Chigorodó, donde de acuerdo al PEI (2014) en la comunidad educativa

“se presenta una muestra representativa de disfuncionalidad en la resolución pacífica de conflictos. Se atribuye esta incapacidad para asumir responsabilidades dentro del conflicto al contexto y al modelo familiar, que no asume responsabilidades y deja los problemas sin solución alguna, fomentando el distanciamiento familiar y el inconformismo propio, que se transmite indirectamente hacia los hijos, quienes descargan su malestar en otros ámbitos de desarrollo, como lo escolar, lo cultural entre otros” (p.24).

Al realizar un acercamiento al conflicto desde lo conceptual, Puerta y Builes (2011) señalan en primer lugar la visión típica asociada a lo “destrutivo, negativo, situación de la

competencia entre personas o grupos” [...] (p,204-205), que se ve como un sinónimo de violencia, sin embargo la postura de estos autores es de una visión alterna desde los aspectos positivos como elemento dinamizador de relaciones y promotor de cambios; por su parte Cascón (2000) destaca que el conflicto se presenta cuando hay situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna. Estas situaciones no necesariamente desencadenan en violencia o agresión, y en el contexto educativo pueden ser consideradas como un eje de transformación social que los educadores conviertan en uno de sus objetivos básicos. Así, es habitual encontrar conflictos en los establecimientos educativos, pero muchas veces estos no se abordan, o ni siquiera se reconocen como tales porque no han desencadenado en agresión física. De lo que se trata entonces, es de entender los conflictos como procesos y como oportunidades de transformación.

Al respecto, Apple (2008) apunta que es hora de proponer perspectivas alternativas sobre la presencia y los usos del conflicto, señalando que es factible utilizarlo como una base para diseñar los currículos y guiar a la enseñanza. El énfasis explícito en el conflicto como categoría legitimada de conceptualización y como dimensión válida y esencial de la vida colectiva, podría permitir a los estudiantes el desarrollo de una perspectiva más viable y más potente política e intelectualmente a partir de la cual podrían percibir sus relaciones entre ellos y con las instituciones existentes.

Por su parte, Binaburo y Muñoz (2007) señalan que el conflicto está presente en toda relación humana y todas las personas en la vida cotidiana como miembros de una comunidad escolar, familiar, vecinal o laboral, viven experiencias en las que surgen divergencias; desde su perspectiva “los conflictos se presentan con una doble cara; en una de las caras se reflejan los costes (emocionales, relacionales, destructivos) y en la otra cara una catarata de oportunidades (creatividad, estímulos, desarrollo personal)” (p.61).

Es precisamente la segunda perspectiva del conflicto planteada por estos autores, en la que se centra esta propuesta, al comprender que, si bien en las relaciones entre los estudiantes se presentan conflictos, éstos poseen también la capacidad para convertirlos en

nuevas formas de interacción y relacionamiento, como señalan Martínez y Paris (2006) al afirmar que:

Los seres humanos configuramos o performamos nuestras relaciones y siempre podemos pedirnos cuentas por cómo lo hacemos [...] Por este motivo, reconocemos, de manera realista, que podemos configurar nuestras relaciones desde las competencias y capacidades que tenemos de ejercer cualquier tipo de violencia, exclusión, marginación y depredación. Sin embargo, también es realista, que tenemos capacidades para relacionarnos con ternura y con cariño, para crear instituciones políticas de justicia y formas pacíficas de relación. (p.29).

Al entender el conflicto en el ámbito escolar desde esta dimensión, es decir, como oportunidad, se acepta que, si bien puede provocar algunas tensiones en la convivencia, es a la vez un desafío y un potencial para docentes, estudiantes y comunidad en general, si se le aborda desde una perspectiva distinta que permita tratarlo creativa y satisfactoriamente.

Dentro de este marco ha de considerarse además la definición que desde lo normativo se da al conflicto en el ámbito escolar, de acuerdo con el decreto 1965 de 2013 que, en lo relacionado con la ruta de atención integral para la convivencia escolar, señala en el artículo 39 lo siguiente:

1. Conflictos. Son situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses.
2. Conflictos manejados inadecuadamente. Son situaciones en las que los conflictos no son resueltos de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar, como altercados, enfrentamientos o riñas entre dos o más miembros de la comunidad educativa de los cuales por lo menos uno es estudiante y siempre y cuando no exista una afectación al cuerpo o a la salud de cualquiera de los involucrados.

Se desprende de lo anterior el hecho de que los conflictos son una realidad latente en los establecimientos educativos, pero es precisamente la forma de manejarlos la

que determina su incidencia, desarrollo y alcance. En este aspecto, se coincide además con Ortega (2018) quien se refiere al aula de clase como un “micro-sistema, un nicho afectivo” (p.29) donde se encuentran todas las formas de representación de la realidad de los jóvenes, caracterizadas por tipos de comportamientos asociados al rechazo, el aislamiento, la intolerancia, la violencia, un tipo de cultura que requiere espacios para el diálogo y la resignificación.

2.3 Las habilidades para la vida como un tejido entre pares.

Las instituciones educativas son lugares donde los jóvenes establecen relaciones interpersonales, crean lazos afectivos y conforman grupos de amigos, sin embargo, se presentan también y regularmente situaciones de conflicto que reflejan debilidades en el establecimiento de dichas relaciones, por lo que se evidencia a través de la observación participativa y de la vida escolar cotidiana, que muchas veces buscan solucionar los problemas de forma agresiva.

Ahora bien, vale la pena destacar que, aunque lo usual es sancionar o castigar una vez ha ocurrido la situación de conflicto o agresión; en algunas instituciones educativas se emprenden ciertas estrategias de tipo preventivo para tratar esta problemática, trabajando, por ejemplo, charlas sobre habilidades sociales y habilidades para la vida.

A continuación, se realizará claridad sobre este tipo de habilidades, para luego, exponer por qué desde la pedagogía social, y como autora de la presente investigación, se encuentra la necesidad de avanzar en la resignificación de esta categoría desde las voces de los estudiantes, actores claves que en lo institucional suelen ser invisibilizados y cuyas discusiones pueden brindar aportes para consolidar el conflicto como una herramienta pedagógica pluralista que contribuya a la transformación de la escuela en un espacio para la paz.

Las habilidades para la vida se suelen definir como destrezas psicosociales que les facilitan a las personas afrontar en forma efectiva las exigencias y desafíos de la vida diaria,

es decir, son destrezas psicosociales para aprender a vivir (Gómez y Suárez, *s.f.*). En el ámbito escolar, han sido abordadas como cualidades o destrezas que se requieren para que exista una convivencia satisfactoria entre los estudiantes, hacen referencia a la capacidad de niños, niñas y jóvenes para transformarse a sí mismos y al mundo que los rodea a través de la adquisición y práctica de destrezas psicosociales que les permitan aprender a reaccionar activamente a las influencias sociales y ambientales sobre el comportamiento (Mantilla, 2001). Se las ve desde esta perspectiva como aspectos enseñables que se pueden orientar desde el aula.

En los rastreos teóricos sobre el tema de habilidades para la vida, se encuentra que, si bien los fundamentos teóricos en los que se apoya este enfoque son muy amplios, existe una asociación entre su origen y las teorías acerca de la manera en que los humanos, y específicamente los niños y los adolescentes, crecen, aprenden y se comportan, es decir, las llamadas teorías del desarrollo. Teorías como la del desarrollo del niño y el adolescente, teoría del aprendizaje social, de las inteligencias múltiples, entre otras, contribuyen al desarrollo del enfoque de las habilidades para la vida (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001). Es, sin embargo, la Organización Mundial de la Salud, la que promueve de manera internacional e institucionalizada la iniciativa de este enfoque en las escuelas a partir de 1993, con el objetivo de que niñas, niños y jóvenes adquirieran herramientas psicosociales que les permitieran acceder a estilos de vida saludables (Montoya y Muñoz, 2009).

De acuerdo con lo anterior, hay que aclarar que, si bien las habilidades para la vida guardan estrecha relación con la promoción de la salud, su enfoque se extiende al ámbito escolar, en donde se trabajan generalmente desde la óptica de la convivencia escolar y/o prevención de la violencia dentro de un marco conductual y estandarizado en el que prima la enseñanza de las mismas, precisamente esta postura positivista es la que se invita a resignificar desde la perspectiva de las pedagogías críticas. Gutiérrez (*s.f.*), por ejemplo, las define como “comportamientos aprendidos que las personas usan para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria. Estas habilidades se adquieren a través del entrenamiento intencional o de la experiencia directa por medio del modelado o la imitación” (p. 3). Desde esta mirada, no solo se las instrumentaliza, sino que las convierte en objeto de evaluación y

medición, es decir, las habilidades para la vida pueden ser medidas de acuerdo con una serie de acciones que realizan los sujetos y dan cuenta de su existencia, ausencia o necesidad de reforzamiento.

La OMS afirma que, aunque hay diversas formas de clasificar las habilidades para la vida, su propuesta ha logrado un reconocimiento amplio porque es bastante flexible y tiene aplicabilidad universal, en este sentido, a pesar de que existen diferentes definiciones y categorías de habilidades para la vida, estas pueden resumirse en la propuesta de la OMS, de la siguiente manera:

- Habilidades sociales, dentro de las cuales se encuentran el autoconocimiento, la empatía, la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales.
- Habilidades cognitivas: como la capacidad para tomar decisiones, capacidad para resolver problemas y conflictos, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico.
- Habilidades para el control de las emociones: estas son el manejo de las emociones y el manejo del estrés.

Así, las escuelas se han convertido a lo largo del tiempo en un espacio ideal para la “enseñanza” de habilidades para la vida. Desde la Ley General de Educación 115 de 1994, se estipula en el título I, artículo 5, que uno de los fines de la educación es “la formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes (...)” lo que ha impulsado a nivel nacional el desarrollo de programas de escuela saludable, y otros que se llevan a cabo en las instituciones y que bien podrían asociarse con un programa de habilidades para la vida. Gómez y Suárez (s.f.) señalan que en Colombia hay experiencias en habilidades para la vida como las del Ministerio de Salud y la de la Fundación Fe y Alegría, institución que validó una experiencia pedagógica internacional y adoptó como estrategia su aplicación en todos sus centros del país.

La anterior visión, bien podría obedecer al hecho señalado por Delgado (2010) quien afirma que:

Ante los retos que se presentan en lo socio-educativo, los distintos ámbitos políticos, sociales y educativos pretenden dar respuestas eficaces que contribuyan a la formación de la actual ciudadanía dotándola de los instrumentos pedagógicos necesarios para participar y favorecer la práctica democrática. Entre estos instrumentos destacan la adquisición de habilidades y valores, tales como la capacidad deliberativa, las competencias para el diálogo y la reflexión, las habilidades comunicativas, etc. que den sentido a la democracia e impregnen cada uno de los escenarios y procesos que configuran la acción educativa. (p. 141).

En este sentido, vale la pena acotar que sin ir en contra de esto, lo que se señala es la necesidad repensar la manera en que estas habilidades están llegando a las aulas, y si de verdad están siendo dotadas de sentido por lo sujetos; al respecto, las aportaciones de Paulo Freire (citado por Delgado, 2010), son esenciales para entender la educación como práctica democrática, emancipadora, liberadora y dialéctica, insertada en un movimiento más amplio, Para Freire la educación actual debe cambiar de manera radical hacia una mayor creatividad y libertad que abogue por un conocimiento crítico, para ello, establece como principio lo que él denomina una “lógica de la sospecha” que nos haga cuestionarnos la realidad, que nos haga sospechar que toda relación cultural envuelve un aspecto de dominación.

Para el caso de la presente investigación, el foco estará en la resignificación de tres de estas habilidades (la capacidad para resolver problemas y conflictos, el pensamiento creativo y las relaciones interpersonales), entendiendo que si bien desde el Ministerio de Educación Nacional se ha dado un enfoque psicopedagógico a las mismas, es necesario asumir posturas desde las cuales se problematice y se repiense ese carácter estandarizado que promueve una formación del comportamiento y la conducta impuesta y sin un real desarrollo de la consciencia; para optar por una verdadera formación en la vida y para la vida que dé cuenta de las vivencias y construcciones de los sujetos, de sus procesos de socialización, su contexto y sus formas de relación.

Desde la Organización Mundial de la Salud, las tres habilidades mencionadas anteriormente son definidas y caracterizadas de la siguiente manera:

- Capacidad para resolver problemas y conflictos: No es posible ni deseable evitar los conflictos. Gracias a ellos, renovamos las oportunidades de cambiar y crecer. Pueden ser una fuente de sinsabores, pero también una oportunidad de crecimiento. Podemos aceptar los conflictos como motor de la existencia humana, dirigiendo nuestros esfuerzos a desarrollar estrategias y herramientas que permitan manejarlos de forma creativa y flexible, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.
- Pensamiento creativo: Usar la razón y la “pasión” (emociones, sentimientos, intuiciones, fantasías, etc.) para ver la realidad desde perspectivas diferentes que permitan inventar, crear y emprender con originalidad. Pensar creativamente hace referencia a la capacidad para idear algo nuevo, relacionar algo conocido de forma innovadora o apartarse de esquemas de pensamiento o conducta habituales (pensar “fuera de la caja”). Esto permite cuestionar hábitos, abandonar inercias y abordar la realidad de formas novedosas.
- Relaciones interpersonales: Establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que bloqueen el crecimiento personal (relaciones tóxicas). Esta destreza incluye dos aspectos claves. El primero es aprender a iniciar, mantener o terminar una relación; el segundo aspecto clave es aprender a relacionarse en forma positiva con las personas con quienes se interactúa a diario (en el trabajo, en la escuela, etc.).

Estas tres definiciones, se presentan (junto a otras 7 habilidades más) como un tipo de manual que debería permitirle al ser humano desenvolverse en la sociedad de manera eficaz y enfrentar con éxito a las diversas situaciones que plantea la vida. Respecto a una de ellas: el pensamiento creativo, se puede asociar lo planteado por Cascón (2001) al referirse a la búsqueda de soluciones para los conflictos, en donde señala explícitamente que es necesario “...desarrollar procesos educativos que fomenten la creatividad y la imaginación a la hora de buscar soluciones a los conflictos y que estas consigan satisfacer las

necesidades o intereses de ambas partes” (p.22), en este punto, se relacionaría también con la habilidad denominada por la OMS como “capacidad para resolver problemas y conflictos”, y si bien se señala como una búsqueda concertada y que beneficie a ambas partes, sigue encasillando la solución de los conflictos en un solo punto de llegada: el acuerdo.

Otra conceptualización sobre el pensamiento creativo como habilidad para la vida, la realizan Giráldez y Price (2017) para quienes este se constituye en una clave para el desarrollo del éxito y el progreso, al definirla señalan que

Para desafiar los supuestos, o lo que siempre se ha hecho de una determinada manera y se sigue haciendo así, aunque la realidad demuestre que eso ya no funciona, necesitamos ser capaces de ver las cosas desde distintos ángulos, encontrar respuestas originales, definir metas y encontrar soluciones, colaborando con los demás (p.20).

Esta definición guarda relación con lo señalado por la OMS sobre idear e innovar en lo relacionado con principios y conceptos, y se acerca a una perspectiva idealista de la creatividad desde la cual siempre es necesario desafiar es *statu quo* o experimentar nuevas maneras de hacer y ser frente a las circunstancias. Otra de las habilidades que se constituye en objeto de resignificación en el presente proyecto es la de las relaciones interpersonales, referidas según la OMS a la capacidad de relacionarse de manera positiva con los otros, y saber, además, cuándo es sensato terminar con una relación; al respecto se ha teorizado y en cierta manera se ha parafraseado a esta organización, adaptando esta habilidad al campo tanto de las relaciones sociales en general como de las relaciones escolares de convivencia, de modo que se la llegado a relacionar con “la adquisición de herramientas puntuales que le faciliten al niño(a), adolescentes y jóvenes un proceder más positivo y saludable consigo mismo(a), con los y las demás y con la sociedad en general”(López y Hernández,2013,p.9).

Frente a la resolución de problemas y conflictos como una habilidad para la vida, existen también definiciones de tipo procedimental orientadas a la prevención de la violencia y al logro de un desarrollo saludable de los seres humanos, se le entiende de este

modo como “un proceso cognitivo – interpersonal orientado a la identificación de una solución a un conflicto o desacuerdo que sea aceptable para todas las personas o partes involucradas en la situación.” (Maddio y Morelatto, 2009, p.214). Se señala además que existen en esta habilidad varias dimensiones como las habilidades cognitivas para la generación de alternativas de solución, la planificación de medios para el logro de fines, el pensamiento causal y el pensamiento consecuencial. Se concibe de este modo que resolver problemas y conflictos sigue una serie de pasos que en cierto modo garantizarían poner fin al mismo y que las partes queden satisfechas, siguiendo esta perspectiva, en el ámbito escolar esta habilidad se enseña desde metodologías como la resolución de problemas hipotéticos, los juegos de rol , discusiones abiertas, entre otras.

La manera en que se conceptualizan estas tres habilidades desde los referentes mencionados, da cuenta de que propenden por una especie de homogeneización de los estudiantes, de sus maneras de ser y hacer frente a la vida; se las equipara con destrezas, y por tanto se asume que son el resultado de un proceso de enseñanza que presupone la existencia de otro (orientador, docente, facilitador) que poseería la verdad absoluta del saber hacer y saber vivir. Estas concepciones ponen en evidencia un enfoque evolucionista del desarrollo humano, que se basa en la necesidad o deseo de modelar conductas, a través de contenidos, talleres y teorías que buscan mostrar un solo camino o una sola manera de alcanzar un desarrollo “adecuado”.

Una postura de habilidades para la vida que señala precisamente la necesidad de tomar distancia de estas concepciones tradicionales y conductuales, es la de Mantilla (2001), quien afirma que no existen definiciones absolutas o definitivas sobre las habilidades para la vida, y que en gran medida éstas dependen del enfoque educativo y horizonte de cambio con que se trabajen, apunta además que estas “no pueden aprenderse a través de los métodos convencionales de enseñanza de tiza y tablero, por desgracia tan frecuentes en la mayoría de escuelas y colegios” (p. 14), sino que por el contrario se requiere una aproximación metodológica diferente, que propicie un proceso de cambio, donde los estudiantes sean protagonistas de la generación, apropiación y aplicación de

conocimientos, esto debe incluir oportunidades para que descubran por sí mismos, observen y establezcan relaciones con la realidad que los rodea.

Díaz y Mejía (2018) por su parte, enfatizan en que *“es importante contemplar otros enfoques sobre el desarrollo humano, menos en términos de crecimiento o acumulación de destrezas, y más desde las singularidades de los sujetos y de los contextos”* (p. 711). Esto implicaría entonces tener en cuenta las condiciones sociales, políticas, económicas y contextuales que rodean a los sujetos, así como las nuevas maneras en que se configuran las subjetividades, en este caso, de los adolescentes.

Desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP) que se asume en la presente investigación, si bien se comprenden las habilidades para la vida como aspectos fundamentales en la educación, en el establecimiento de relaciones con el otro y los otros, hay más cercanía con una concepción de éstas desde la construcción de formas de relacionamiento que están mediadas por las experiencias vividas y el entorno que rodea a los sujetos, teniendo en cuenta el contexto, el marco cultural en el cual se está, y considerando factores como las normas propias del grupo social con el que se trabajará. Es así, como desde la pedagogía social, este proyecto apunta hacia una resignificación de las habilidades sociales antes mencionadas, tomando como punto de partida las voces de los estudiantes, protagonistas de su contexto y creadores de su realidad, quienes, desde sus propias vivencias, discusiones y circunstancias, aporten a la consolidación de una nueva perspectiva de estas habilidades que permita entender el conflicto como una herramienta transformadora.

2.4 En perspectiva de resignificación: Las voces de los estudiantes

Al hablar de resignificación del conflicto y habilidades para la vida, es preciso aclarar lo que desde el presente proyecto y en concordancia con la línea de pedagogía social, se asume por resignificar; entendiendo que si bien desde su morfología, esta palabra ya da luces de su significado, es necesario profundizar en él, en términos de: ¿qué se resignifica?, ¿quién resignifica? y ¿para qué se resignifica?

Volviendo a la forma de la palabra, encontramos entonces que está formada por el prefijo ‘re’ y el verbo ‘significar’, a este último, la Real Academia de la lengua española lo define como “expresar o representar un concepto” y el prefijo “re-” denota repetición o volver a, así, aunque el concepto de resignificación no aparece en el diccionario de la Real Academia Española (RAE), la inclusión del prefijo “re-” nos permite afirmar que el término hace referencia a volver a significar.

Ahora bien, desde las construcciones propuestas en el proyecto, se asume la resignificación como un proceso que da cuenta de las maneras en que los sujetos dotan de sentido sus relaciones en el marco de sus grupos humanos y teniendo en cuenta los aspectos culturales, individuales, colectivos y sociales. Esto implica, por supuesto, dar un nuevo significado a las mismas, y al decir nuevo se está haciendo referencia a un significado distinto al que tradicional o institucionalmente se tiene tanto del conflicto, como de las habilidades para la vida; se coincide en este punto con Gould y Colledge, 1999; Hey, 2006; Palacios y Rivera, 2008; Vidal, 2003 (citados en Molina, 2013), quienes afirman que cualquier proceso de cambio y su sostenibilidad en el tiempo, es susceptible de ser analizado a partir de la noción de resignificación. Es pertinente señalar que este proceso trasciende más allá de una resignificación meramente lingüística o de significado, para poner el foco en una resignificación/transformación desde el accionar de los sujetos y desde las percepciones que tienen acerca de sí mismos y la manera en que interactúan en sus grupos sociales.

Se asume pues, en esta propuesta la resignificación como transformación, una transformación por parte de los sujetos y producto, no sólo de sus formas de pensar, sino también de actuar frente a diversas situaciones; esto, en palabras de Freire (2012,p.31) es transformar la realidad, pues la realidad social, objetiva, no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres.

Desde este punto de vista, se puede entonces responder a la pregunta ¿quién resignifica o transforma?, que de acuerdo con Freire es el mismo sujeto, es decir las transformaciones no se imponen ni surgen desde afuera, quien resignifica es el sujeto mismo, quien puede convertir su reflexión en acción sobre el mundo. Si partimos de este presupuesto, es preciso afirmar, que para el caso del conflicto y las habilidades para la vida, objetos de resignificación en esta investigación, quienes resignifican son los estudiantes de grado noveno, desde sus voces, experiencias, conocimientos y construcciones.

Frente a la pregunta por el ¿que se resignifica?, si bien se ha señalado que son el conflicto y las habilidades para la vida, es conveniente hacer claridad sobre la noción que ya se tiene sobre ambos; generalmente al primero se le asocia con disputa, divergencia o problemas, y a las segundas se las ve, como se ha señalado en el planteamiento, como conductas enseñables y medibles en el ámbito escolar; estas nociones son las que, a partir diferentes talleres diseñados desde la Investigación Acción Participativa, son resignificadas por los estudiantes y generan cambios en sus maneras de asumir y actuar frente al conflicto. En esta medida, se da cuenta también del para qué se resignifican, ya que como puede leerse, la visión institucional es estandarizada, y por lo trabajado en los talleres, se puede afirmar, además, que está alejada de las percepciones y realidades de los estudiantes, quienes no encuentran sentido a muchas de las acciones que el establecimiento toma frente al conflicto. Las formas de acción, hasta el momento, carecen entonces de una significación real y contextualizada para los sujetos, por lo que se puede hablar de una crisis de la institucionalidad, crisis que, de acuerdo con Ghiso (1999) obedece a que las propuestas educativas reconocen los antagonismos y las confrontaciones, pero las evaden, sin ejercer ninguna influencia que permita una nueva configuración de la escuela frente al contexto, ni de los sujetos frente a su realidad.

En síntesis, la resignificación en el proyecto se asumió como un proceso en constante construcción, pues no se pretende (sería muy ambicioso y poco realista pretender) que los estudiantes en su totalidad cambien muchas de las visiones que hacen

parte de su idiosincrasia y de su vida, pero sí se generaron cambios en sus percepciones a partir de lo que ellos mismos expresaron y que quizá no habían hecho consciente. Esta transformación se concreta en sus acciones diarias, las que dan y seguirán dando cuenta de lo que en sus voces han resignificado.

3 CAPITULO 3: SOBRE EL CAMINO TRAZADO

3.1 Enfoque y paradigma de investigación.

El camino recorrido por esta propuesta de investigación se orientó por un enfoque cualitativo, que implicó un “giro” en la mirada, e incluso, en algunas ocasiones, exigió “otras” miradas, en tanto los sujetos participantes se fueron apropiando de sus problemáticas y construyendo espacios diferentes a los institucionalizados y a las miradas cuantitativas, que desde lo escolar, sólo apuntan a contar, comparar y sancionar. Es así como este camino inició, como un ejercicio etnográfico docente, donde lo considerado “normal” en relación a las categorías: conflicto y habilidades para la vida, se fue volviendo algo extraño, que abrió las puertas para, desde la observación participativa, considerar la posibilidad de visibilizar a esos otros que co-habitan el espacio escolar y que desde las relaciones de poder se ubican todavía “por debajo” del maestro, esos otros llamados tradicionalmente alumnos. Respecto al enfoque cualitativo, se coincide con Galeano (2004) al señalar que:

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas [...] Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación (p.18).

En este sentido, los protagonistas, pasan de ser “objetos” de estudio para construirse como sujetos con voz, y que ahora incluso reclaman un voto que suele estar en el papel dentro de los mecanismos de participación que estipulan los gobiernos escolares; los estudiantes, sus lógicas, sus miradas y sobre todo sus voces respecto a lo que vivencian, son sujeto de esta investigación que se vale de lo descriptivo, pero no se limita a ello, sino que se la considera una actividad constructora de aprendizajes y cambios, que implican para los participantes otras formas de interactuar, relacionarse y afrontar problemáticas de su contexto particular.

De este modo, se consideró pertinente abordar la investigación desde el paradigma crítico social que dentro de sus características fundamentales propone que el estudio sobre la práctica, se lleve a cabo a través de procesos de autorreflexión que generen cambios y transformaciones en los actores, sea a nivel social o educativo, como lo expresa Cifuentes (2011) al considerar que el paradigma crítico implica construir individual y colectivamente de forma progresiva, propuestas para generar procesos de reflexión, problematización, empoderamiento de la palabra y transformación; se construye desde el conocimiento riguroso y sistemático de la acción y el contexto.

Al estar enmarcada en el ámbito educativo, las pedagogías críticas tomaron vital importancia para posibilitar pensar una escuela más sensible o en palabras de Fals Borda “sentipensante” como “aquella escuela en la que se aprenden a pronunciar las propias palabras y no a repetir las palabras de otros” (Espinosa.2014,p.96) y son precisamente las metodologías participativas las que permiten que las voces emerjan y sean puestas en discusión, que sean reflexionadas y que estén en la capacidad para construir algo más allá de la imposición propia de lo escolar.

3.2 Sobre el método: La Investigación Acción Participativa

En el marco de este paradigma crítico social, que plantea la necesidad de pensar a las personas como sujetos capaces de generar cambios, la Investigación Acción Participativa (IAP), se convierte en la alternativa metodológica pertinente para abordar los objetivos de la presente investigación. Según Denzin y Lincoln (2013) la investigación acción participativa es un proceso social de aprendizaje colaborativo realizado por grupos de personas que se unen para cambiar las prácticas a través de las que interactúan en un mundo social compartido. Es significativa en esta metodología la voz de los sujetos de la investigación (los estudiantes) que son a la vez co-investigadores, de este modo, se busca no sólo incentivar su participación activa, sino que se apunta a la toma de conciencia, a la reflexión y transformación desde los propios actores, no como algo impuesto desde afuera.

En un acercamiento al diseño de la investigación se buscó integrar las dimensiones propuestas por Fals Borda (1985): *La acción, la investigación y la formación*, de manera que se pudiera articular también una escuela “sentipensante” “de la razón y el corazón” y no como lo expone Espinosa-Gómez (2014) en su crítica al sistema escolar “es una escuela de la repetición que parece inmóvil ante la lectura del contexto y el dinamismo social, una escuela de y para el pasado, más no *de y para el presente*” (p.97).

La IAP se considera un proceso dialéctico, que abre las posibilidades para pensar esas escuelas desde los contextos presentes, donde “se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los mismos” (Calderón y López, 2013), de esta manera este proceso con estudiantes surge y potencia la *participación* entendida como el espacio donde se les permite actuar como iguales, plantear sus propias preguntas para desentrañar sus reflexiones sobre los temas puestos en discusión, donde pueden expresar de manera libre y crítica sus vivencias y problemas. Fals Borda (1987) asume la *participación* como “el rompimiento de la relación tradicional de dependencia, explotación, opresión o sumisión a todo nivel, individual y colectivamente: de sujeto/objeto a una relación simétrica o de equivalencia”. (1987, p.4).

En relación **con** las dimensiones:

-*La acción*: se asume como praxis transformadora que permite la cualificación consciente de los sujetos y nutre su trabajo para co-construir prácticas encaminadas a la transformación de su situación actual.

- *Formación*: Como un procesos sistemático que permite el empoderamiento de los participantes alrededor de sus temas de interés, como una manera de auto-organizarse y facilitar que los propios sujetos sean capaces de diagnosticar su propia realidad para desvelar demandas y posteriormente puedan incorporarse como agentes activos en el desarrollo del proceso investigador. (Francés, Alaminos, Penalva y Santacreu. 2015, p.49)

-*Investigación*: se asume como un proceso permanente y colectivo donde se co-construye conocimiento, se reflexiona, se transforman las prácticas y se hace colectivo este conocimiento, es decir, se hace una devolución crítica de los saberes.

En cuanto a definir una ruta para este proceso de investigación, se consideró más bien como un proceso cíclico o en espiral, no lineal como un conjunto de pasos que se siguen, sino como un proceso que desde lo colectivo fue determinando el próximo paso a seguir, de esta manera se realiza una adaptación a las fases propuestas por Castillo, Chaparro y Jaimes (2001, p.88-89) que se sintetizan en el siguiente esquema:



Esquema 1. Fases de la IAP. Adaptación propia 2019.

1. **Formar unidades de análisis:** Se asumen como los sujetos de investigación, para nuestro caso, los estudiantes del grado Noveno, sus vivencias y sentidos alrededor de sus problemáticas que se fueron consolidando en dos categorías: conflicto y habilidades para la vida, también fue clave en esta primera fase conformar las unidades de trabajo o GIAP (Grupo de Investigación Acción Participativa), jóvenes que de manera voluntaria se encargaron de liderar el proceso con sus pares, lo que desde un punto de vista epistemológico implica una ruptura en los modelos tradicionales de investigación, de manera que la experiencia le permite a los estudiantes “aprender a aprender” (Balcazar,2003, p. 61).

2. **Diagnosticar la situación problema:** Castillo, Chaparro y Jaimes (2001) hacen énfasis en la necesidad de diagnosticar e interpretar los intereses, necesidades, vivencias de los participantes, de manera que el problema surja de sus propias radiografías y lecturas de realidades, las cuales están de acuerdo en que sean sujetos de discusión, reflexión y resignificación. En este punto se contempló el diseño de talleres participativos preliminares que permitieron escuchar las voces de manera espontánea, para posteriormente y desde el análisis tomar decisiones para profundizar en sus temas de interés en los talleres de formación, en una perspectiva Freireana implicaría que los participantes “puedan desarrollar su capacidad de descubrir su mundo desde una óptica crítica y posteriormente aplicarla a cualquier situación” (Citado en Balcazar. 2003)
3. **Co-construcción del plan de acción:** En esta fase, liderados por el GIAP, los estudiantes llegaron a acuerdos que les permitieron tomar decisiones frente a la situación problematizada y las acciones emprendidas para su transformación, de manera que no se asumen como víctimas o espectadores, sino que empiezan a proponer sus propios espacios y formas de representar su realidad.
4. **Puesta en marcha del plan:** Una vez diseñado el camino y contempladas las estrategias que permitieron tejer relaciones entre los participantes y las categorías: conflicto y habilidades para la vida, se inició su ejecución, contemplando reuniones periódicas del GIAP, para realizar “una confrontación continua de la práctica y reflexión crítica” (Castillo, Chaparro y Jaimes, 2001, p.89), que implicó incluso el rediseño de las actividades o tomar decisiones metodológicas sobre la marcha de manera concertada, teniendo en cuenta los tiempos escolares. En esta fase también se empieza a contemplar un hilo fundamental que le da fortaleza al tejido, y es el análisis, que en su momento permitió visualizar categorías emergentes que no se habían considerado y que fueron claves para resignificar el problema.
5. **Reflexión-devolución crítica:** Se asume no como una fase final, más bien como un hilo transversal, que movilizó la reflexión de los sujetos sobre sus propias acciones,

de ser más conscientes de sus formas de relacionarse, e incluso de sus silencios pero también de la necesidad de visibilizar su voz y reclamar espacios, de manera que desde el GIAP, se empiezan a gestar ideas para socializar con sus pares lo que va sucediendo e incluso de hacer extensivas sus ideas a nivel institucional, es así como se avanza en los procesos de humanización sugeridos por Freire (2012) donde los sujetos se liberan de esas experiencias donde eran objetos y se promueve el desarrollo de una conciencia crítica. Al respecto conviene citar textualmente:

Es solamente cuando el oprimido enfrenta al opresor y se involucra en una lucha organizada por su liberación, que ellos comienzan a creer en sí mismos. Este no es un descubrimiento puramente intelectual, sino que involucra acción y reflexión (p.45).

3.3 Aspectos éticos: el reconocimiento del sujeto y los participantes

Al tratarse de una investigación que reconoce la subjetividad de los participantes como parte constitutiva del proceso, se buscó garantizarles la confidencialidad de la información y el conocimiento de las condiciones bajo las cuales participarían en ella. Al respecto, Janice Morse (citada en Parra y Briceño, 2013) señala que los asuntos éticos son necesarios para proteger el anonimato, la confidencialidad de los participantes y darles a conocer los riesgos, y Bottorff por su parte, indica que los participantes “necesitan poseer suficiente información sobre los riesgos y beneficios, el carácter de su compromiso potencial y el propósito del estudio, a fin de que puedan tomar la decisión sobre si van a participar o no” (citado en Álvarez, 2015,p.401)

Es por ello que al iniciar el proceso investigativo se consideró pertinente la realización de consentimientos informados, que le permitieran a los padres de familia o acudientes ser conocedores de la propuesta y autorizar a los menores de edad a participar, para lo que se realizaron reuniones donde se socializaron los objetivos y criterios de participación, aclarando que ninguno de sus hijos sería obligado desde lo académico, más bien sería un

ejercicio surgido de sus propios intereses, por lo que en cualquier momento podrían decidir no continuar. (Ver anexo 1.Consentimiento informado).

Por otro lado, al ser una investigación de tipo participativo, uno de los ejes fundamentales fue la construcción de un tejido de confianza entre los participantes, de manera que, como lo reitera Galeano (2015) se “develan los miedos, esperanzas, virtudes y defectos” (p.56). En los talleres, las entrevistas, e incluso desde la observación de su misma cotidianidad, de la cual fueron emergiendo sus carencias afectivas, preocupaciones sobre sus realidades, potencialidades y la necesidad de reflexionar sobre las decisiones que toman, muchas de ellas producto de la impulsividad o la necesidad de aprobación entre sus pares, lo que fue generando sus propios códigos éticos, como lo que se expresa libremente y se queda entre ellos para evitar ser sancionados por sus ‘superiores’. En este plano, como estudiante de maestría, docente en ejercicio y co-investigadora, a medida que avanzaba la investigación se establecieron pactos implícitos de confidencialidad que llevan a reconfigurar incluso la visión adulto céntrica sobre muchos de sus “mal llamados conflictos” y a tener un respeto por su privacidad para no escribir sino aquello que quería ser contado, de ahí que el principio de reciprocidad fue clave para tejer la relación entre los sujetos participantes; al respecto Galeano (2015) señala que “ la necesidad de respeto, protección y confianza” (p.57) por lo que en el capítulo de sistematización y reconstrucción de la experiencia se conserva la identidad de los participantes, a los cuales se les asocia un código así: E (Estudiante) y un número para dar a entender que se hace referencia a una voz diferente. E1, E2.....también hay 8 estudiantes cuyo código es EG para diferenciar que pertenecen al grupo que lideró los talleres formativos (GIAP).

3.4 Sobre los participantes ¿Quiénes somos?

Cómo se ha mencionado, los participantes somos un grupo compuesto por una docente y 39 estudiantes del grado noveno de la IE Gonzalo Mejía, adolescentes entre los 13 y 16 años de edad, pertenecientes a los diferentes barrios del municipio, entre los que se destacan: El Bosque, Los Balsos, Fundaproban, La Unión, Porvenir. En su mayoría hijos de padres empleados en fincas bananeras o en el sector comercial y perteneciente a los estratos

1 y 2. Estos jóvenes, en su mayoría, se caracterizan por su espíritu contestatario y crítico, situación por la que suelen ser catalogados de problemáticos o conflictivos. Es a este grupo de estudiantes a quienes se les da el protagonismo para que a través de sus voces cuenten el conflicto y las maneras en que lo vivencian desde sus contextos.

En cuanto a los criterios de selección, es decir, por qué este grupo de estudiantes en particular y no otro, la respuesta obedece a varios aspectos; en primer lugar, porque es un grupo catalogado como conflictivo en la institución desde el año 2017, esto se refleja en la cantidad de reportes hechos a coordinación académica y disciplinaria del establecimiento, por parte de docentes y de los mismos estudiantes; el segundo criterio de selección fue el nivel de cercanía entre la docente (orientadora de la investigación) y el grupo de estudiantes, pues al tratarse de un proceso de Investigación Acción que se basa en las voces de los sujetos, es importante que estos se sientan cómodos y confiados a la hora de manifestar sus percepciones, y finalmente que estuvieran dispuestos a participar en los diferentes talleres y actividades propuestas desde el plan de acción.

3.4.1 Conformación del Grupo de Investigación Participativa GIAP

Siguiendo las fases de la investigación antes señaladas y siendo consecuentes con la metodología, se conformó el Grupo de Investigación Acción Participativa (GIAP): se trata de un grupo mixto formado por el investigador y por otras personas de la comunidad, en este caso la comunidad escolar, que participan en el proceso de forma activa. Este grupo debe asumir una alta corresponsabilidad y protagonismo a lo largo del proceso. Incluso puede llegar a formar parte de plataformas estables y dinamizadoras de la comunidad. (Folgueiras y Sabariego, 2013). De acuerdo con esto, el GIAP estuvo compuesto por 8 estudiantes del grado noveno y por la docente que junto a ellos lideró el proceso investigativo, estos estudiantes (3 hombre y 5 mujeres) fueron escogidos por su liderazgo en el grupo, conocimiento del contexto y deseo de participación. Dentro del GIAP se asignaron roles para el desarrollo de los talleres y actividades, estos fueron: líder principal, líder de sistematización, secretaria, vocero, relatora, líder de audiovisuales y apoyo a sistematización y audiovisuales. La función principal fue el diseño, aplicación de talleres, sistematización de

los mismos y parte del análisis, a la vez que sus voces se sumaron a las del resto para dar sentido al conflicto y a las habilidades para la vida.

3.5 Estrategias de investigación: Configurando el tejido

En coherencia con el enfoque cualitativo de investigación, el paradigma y el método participativo que orienta la co-construcción del problema y el “giro en la mirada” desde las voces activas de los estudiantes, se coincide con Galeano (2015) al considerar cada taller como espacios donde confluyen múltiples estrategias de investigación, que a su vez permite configurar un tejido donde los hilos permiten confrontar lo teórico, las acciones institucionales, con la realidad desde la óptica juvenil, para singularizar su contexto, desde estrategias participativas, entre las que destacamos:

3.5.1 La observación participativa

Galeano (2015) describe la observación participativa como una estrategia interactiva, donde los investigadores co-habitan con el grupo por periodos más o menos largos con “el fin de observar todo lo que pueda ser observado” (p.35). Es así como esta propuesta se empieza a tejer desde una primera experiencia de observación (exploración) como docente en ejercicio, de la institución y de los estudiantes, de observar sus formas de relacionarse, comportamientos, estilos de vida, que empiezan a causar un interés particular por indagar sobre sus percepciones sobre el conflicto y las maneras cómo lo asumen y resuelven, lo que poco a poco fue llevando a fortalecer más la relación y a establecer otras formas de relacionamiento donde más allá de ser maestra, se empieza a construir el rol de co-investigadora, porque son ellos los que en primer lugar permiten el ingreso a su grupo como una par, se crea un clima de confianza, donde sienten que su voz puede ser reconocida, posteriormente se empieza a “focalizar” la observación a las categorías *conflicto y habilidades para la vida*, en coherencia con la primera fase de investigación que permite co-construir las unidades de análisis “desde adentro” y estar más atentos incluso a categorías que empiezan a emerger y permiten “profundizar” en la construcción conceptual.

3.5.2 El análisis documental

De manera simultánea con la observación se hizo necesario acudir a fuentes documentales que permitieran dar un soporte teórico a las categorías de análisis, Galeano (2015) hace énfasis en la necesidad de revisar de manera sistemática, estudios, informes, estadísticas, literatura, documentos, entre otros que permitan contextualizar académicamente el tema sujeto de investigación, para esto fue necesario iniciar con la revisión de documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de convivencia, los registros escritos desde la coordinación y la dependencia de orientación escolar, estas fuentes primarias permitieron justificar, desde una perspectiva institucional, el enfoque conductista y punitivo que se le da a los conflictos escolares, además de las acciones emprendidas y cuáles son las inconformidades presentadas por los estudiantes.

La revisión de fuentes secundarias, posibilitó la construcción de marcos de referencia que fortalecieron el marco teórico de este informe de investigación, donde se encuentran esfuerzos significativos para abordar el conflicto escolar desde diferentes enfoques, un buen número de ellos centrados en la acción del maestro, y un avance en visibilizar la voz de otros actores educativos. Todo este proceso se fue registrando en fichas bibliográficas, reseñas de lectura, matrices de categorías, que en el capítulo siguiente permiten tejer una triangulación múltiple.

3.5.3 La entrevista

En diferentes momentos de la investigación se consideró pertinente la realización de entrevistas que permitieran acceder a determinada información en las diferentes fases, en este sentido la entrevista es “una vía a través de la cual los sujetos reproducen opiniones, sentimientos, visiones de su entorno, motivaciones, miedos, entre otros” (Francés, Alamino, Penalva y Santacreu, 2015, p. 108) de esta manera los sujetos reproducen la “visión del mundo cotidiano de los grupos a los que pertenecen” (p.109). En la fase de construcción de las unidades de análisis se diseñaron entrevistas semi-estructuradas que se fueron registrando en una matriz en excel, en ellas se indaga a los estudiantes por aspectos básicos que permiten caracterizarlos, más adelante desde

el GIAP se diseñan y realizan entrevistas abiertas que orientan los talleres formativos o grupos de discusión en torno al conflicto y las habilidades para la vida. Al respecto, “las entrevistas abiertas se diseñan sin un guion formalizado previo por parte del equipo investigador, puesto que lo que se pretende registrar es el discurso continuo de los sujetos entrevistados en torno al tema de debate” (Francés, Alamino, Penalva y Santacreu, 2015, p. 110).

También se realizaron entrevistas en profundidad a otros estudiantes que se consideran claves por haber presentado situaciones de agresión con docentes, ya en la fase final se diseñan entrevistas a otros actores de la comunidad educativa, como una propuesta para implementar en la ruta de reflexión que implicaría involucrar también sus voces, pero no desde una postura de lo institucional, sino más bien desde su ser, como sujeto que siente y se transforma.

3.5.4 Cartografías sociales

Las cartografías sociales permiten construir y reconstruir desde lo colectivo las lecturas y conocimientos de territorio que tienen los sujetos que co-habitan en él.

La construcción de este conocimiento se logra a través de la elaboración colectiva de mapas, el cual desata procesos de comunicación entre los participantes y pone en evidencia diferentes tipos de saberes que se mezclan para poder llegar a una imagen colectiva del territorio. (Herrera, sf, p. 3).

De esta manera se indagó sobre las problemáticas sociales que vivencian los estudiantes, se diseñó un taller donde, a partir de grupos, se propone la realización de cartografías de sus barrios y la lectura que realizan de los mismos.

3.5.5 Grupos de discusión

Esta estrategia permite la reunión de los participantes entorno a un tema específico, en nuestro caso los 27 estudiantes que integran el grado noveno se subdividen en pequeños grupos, donde se asignan roles como moderador y secretario, y se establecen diálogos alrededor de

preguntas abiertas que buscan caracterizar las habilidades sociales de los estudiantes y la manera como resuelven los conflictos.

3.5.6 Talleres formativos

Se asumieron como espacios formativos para el intercambio y el diálogo de saberes que permitieron la discusión y la reflexión sobre temas específicos, para esta propuesta se subdividieron en talleres preliminares que permitieron la construcción del diagnóstico y que a su vez incluyeron otras estrategias de investigación social, y los talleres posteriores de carácter formativo, diseñados por los integrantes del GIAP a partir de las necesidades identificadas o en la revisión y análisis de los objetivos de investigación propuestos.

3.6 Sobre el registro y sistematización de la puesta en acción

Durante el desarrollo de cada una de las fases de investigación fue pertinente diseñar o adaptar instrumentos o medios para registrar de manera sistemática, completa y detallada los datos que se van construyendo desde la interacción entre los participantes, Fals Borda (1991) los denomina instrumentos flexibles entre los que se pueden señalar: guías de observación (de clases, de descansos, de otros momentos institucionales), escritos, mapas sociales, grabaciones, uso de archivos (rastreo documental), memorias metodológicas, que se realizaron de manera permanente y transversal a todos los momentos de la investigación, como un ejercicio descriptivo narrativo donde se relatan todos los avances de la investigación y decisiones que se van tomando sobre la marcha, las fichas bibliográficas, el diario de campo, la fotografía y el registro audiovisual.

3.6.1 Talleres

Se realizaron en total 6 talleres preliminares y de formación, diseñados y liderados por el GIAP, enfocados en cada uno de los objetivos propuestos para la investigación a continuación se encuentra el diseño de cada uno de ellos.

Taller 1.

NOMBRE: Contrastes	Fecha: 01 de febrero de 2019 Duración: 1 hora
OBJETIVO: socializar con estudiantes la propuesta y hacer un acercamiento a sus formas de relacionamiento.	
Recursos: video beam, fotocopias, video: https://www.youtube.com/watch?v=fLJSFIU9Y2c , grabadora	Responsables: Karina Galván- docente Investigadora

METODOLOGÍA/DESCRIPCIÓN

Actividad 1

Se observa el video: fragmento escritores de la libertad y con base en la observación, suscitar un conversatorio con base en las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿cómo describirían la situación que se presenta en el video?
- ¿Les es familiar?
- ¿la relacionan con algo? ¿Con qué?
- Describe el video, en una palabra.

Actividad 2

En la siguiente lista de **refranes**, señala los que describirían mejor la forma en la que te relacionas con tus compañeros.

- Al son que me toquen bailo
- Más vale callar que locamente hablar
- Más vale pájaro en mano que ciento volando
- Ojo por ojo, diente por diente

- Agua que no has de beber, déjala correr.
- Caras vemos, corazones no sabemos
- Cría fama y acuéstate a dormir
- En boca cerrada no entran moscas

Luego de seleccionadas las frases, los estudiantes dirán cómo esa frase se relaciona con sus interacciones.

Taller 2

NOMBRE: Cartografía social	Fecha: 27 marzo de 2019 Duración: 3 horas
OBJETIVOS	
<p>Objetivo general: Describir las problemáticas sociales y conflictos que vivencian los estudiantes del grado noveno de la IE Gonzalo Mejía.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las problemáticas sociales y los conflictos escolares. - Representar las problemáticas sociales del barrio o comunidad/ los conflictos que se presentan en la I.E. - Reconocer los lugares donde se presentan las problemáticas/conflictos 	
Recursos: Video beam, papel periódico, memos, tijeras, colores, marcadores, pegante.	Responsables: Karina Galván- docente Investigadora Participantes: Estudiantes de grado noveno

Actividades:

1. Presentación
2. Breve inducción y ejemplificación sobre la cartografía social
3. Realización de cartografía social
4. Socialización y reflexión

Metodología:

Inicialmente se realiza la presentación de la actividad, señalando que se dará continuidad a las actividades sobre las que ya se habló y se realizó taller inicial en febrero. Se realiza un diagnóstico rápido participativo, guiado por las siguientes preguntas: ¿se presentan en sus barrios o en las comunidades con las que conviven, algún tipo de problemáticas? ¿Cuáles son los problemas más graves en tu comunidad? ¿Cómo afectan estas problemáticas las relaciones al interior del grupo vecinal o comunitario? A nivel institucional ¿se presentan conflictos al interior de la I.E? ¿Cuáles son los conflictos que más se presentan en la I. E y en tu grupo? ¿Cómo afectan estos conflictos las relaciones al interior del grupo en particular y de la escuela en general?

A partir de la participación de los estudiantes frente a las preguntas, se retoman algunas de las ideas o tópicos principales surgidos en la conversación, los cuales se escriben en el tablero con el fin de que sirvan como guía para la actividad posterior de realización de la cartografía y puedan representar alguno de los aspectos mencionados.

Se muestra a los estudiantes un mapa (o una cartografía social) proyectado en el tv o video beam, explicando que los mapas sociales son dibujos de lo que significan para las personas el espacio (lugar, tiempo) en el que habitan, así como los elementos que son importantes para los sujetos, por medio de estos se expresan los intereses y familiaridades que tiene con su entorno, en este caso particular, frente a las problemáticas sociales y conflicto en la escuela.

Para la realización de la cartografía, se divide al grupo en 5 subgrupos de trabajo, donde dos de ellos (de acuerdo con sus preferencias) plasmarán en un pliego de papel, un mapa que refiera las problemáticas sociales que identifican en sus respectivos barrios o comunidades; los otros tres grupos, recibirán también en un pliego de papel, así como marcadores, colores, hojas iris, tijeras, pegante, con el fin de que representen también por medio de un mapa los conflictos que se presentan en el establecimiento educativo, sea entre ellos como grupo o en la comunidad educativa en general.

Se indicarán los siguientes pasos a seguir

1. Representen su barrio/comunidad o su IE, según sea el caso (se explicará a los estudiantes que, al tratarse de una actividad grupal, la idea será representar los aspectos comunes o representativos de los barrios o comunidades, que hayan surgido en la conversación general y que surjan al interior de cada grupo, puesto que la idea es que se llegue en cada subgrupo a un acuerdo entre los integrantes sobre lo que se va a plasmar)
2. Traten de representar los lugares donde se presentan las problemáticas/conflictos, graficar las personas, cosas y situaciones que los generan.
3. Escriba los nombres de los lugares dibujados y marque con una ``X`` los sitios donde considere que se presentan problemáticas sociales y/o conflictos y en la hoja bond adicional, explique lo que observa allí.

Finalmente se fijan los trabajos de los subgrupos en un lugar visible a todos los participantes, con el fin de reconocer las cartografías realizadas y hacer un recorrido por ellas para luego conversar sobre

- ¿Qué se observa?
- Lo que no se presenta...
- Lo que queda afuera...

- ¿Qué expresa la cartografía?

Nota: se llevará registro audiovisual y escrito del taller.

Taller 3

NOMBRE: Grupos de discusión	Fecha: 8 de mayo de 2019 Duración: 1 hora
OBJETIVO: Caracterizar las habilidades para la vida de los estudiantes y la manera como resuelven los conflictos	
Recursos: Fotocopias, grabadora	Responsables: Karina Galván- docente Investigadora y GIAP. Participantes: Estudiantes de grado noveno.

Metodología/descripción

Recuerde que el Grupo de discusión o grupo de enfoque, es una técnica que utiliza la entrevista grupal para recopilar información relevante sobre el problema de investigación, donde varias personas responden simultáneamente a algunas preguntas. Es una conversación cuidadosamente diseñada, cuyo ambiente debe ser relajado, confortable, agradable, donde los participantes se influyen, responden a preguntas y discuten ideas y comentarios surgidos en la propia discusión.

Cada estudiante del GIAP liderará un grupo de 5 estudiantes, en donde la discusión girará en torno a las siguientes preguntas:

Preguntas guía

1. Cuando se presenta un conflicto en el que estás involucrado ¿de qué manera buscas superar esa situación?
2. ¿Cómo actúas frente a los conflictos que se dan en tu entorno familiar o escolar?
3. ¿Qué valores, habilidades o estrategias pones en juego a la hora de manejar los conflictos (familiares o escolares)?

Dentro de cada grupo, el estudiante líder llevará registro escrito de las ideas que surjan en la discusión, alrededor de los ejes planteados (de ser posible, se llevará registro de audio).

Taller 4

NOMBRE: Habilidades para la vida: lo que pienso.	Fecha: 23 de mayo de 2019 Duración: 1 hora
OBJETIVO: Contextualizar la manera en que los estudiantes de grado noveno resuelven los conflictos a partir de sus habilidades para la vida. Resignificar el conflicto y las habilidades para la vida desde las voces de los estudiantes de grado noveno de la I.E Gonzalo Mejía.	
Recursos: Fotocopias, grabadora	Responsables: Karina Galván- docente Investigadora y GIAP. Participantes: Estudiantes de grado noveno.

Se entregó al Giap una serie de preguntas:

1. ¿Qué es para ti una habilidad?
2. ¿A qué podríamos llamar habilidades para la vida?
3. ¿Cuál sería su propósito?
4. ¿Cómo definiríamos a una persona hábil para la vida?

Taller 5

NOMBRE: Habilidades para la vida: lo que pienso VS lo que me dicen que son.	Fecha: 15 de julio de 2019 Duración: 1 hora
OBJETIVO: resignificar el conflicto y las habilidades para la vida desde las voces de los estudiantes de grado noveno de la I.E Gonzalo Mejía.	
Recursos: Fotocopias, grabadora	Responsables: Karina Galván- docente Investigadora Participantes: Estudiantes del GIAP.

Metodología/Descripción

Para el grupo IAP, se diseñó un taller formativo sobre habilidades para la vida, tomando como referencia las tres escogidas en el proyecto (de las estipuladas por la OMS) la idea del taller fue realizar un acercamiento a lo que se ha definido como habilidades sociales, desde lo

institucional, para luego, con el grupo, realizar un contraste con lo conversado en la sesión anterior sobre qué eran para ellos las habilidades para la vida y cómo las definían y ponían en práctica.

Se presenta una definición general de habilidades para la vida (OMS) y luego las tres habilidades. Tres estudiantes las leen en voz alta.

Habilidades para la vida: la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria

Capacidad para resolver problemas y conflictos: No es posible ni deseable evitar los conflictos. Gracias a ellos, renovamos las oportunidades de cambiar y crecer. Pueden ser una fuente de sinsabores, pero también una oportunidad de crecimiento. Podemos aceptar los conflictos como motor de la existencia humana, dirigiendo nuestros esfuerzos a desarrollar estrategias y herramientas que permitan manejarlos de forma creativa y flexible, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.

Pensamiento creativo: Usar la razón y la “pasión” (emociones, sentimientos, intuiciones, fantasías, etc.) para ver la realidad desde perspectivas diferentes que permitan inventar, crear y emprender con originalidad. Pensar creativamente hace referencia a la capacidad para idear algo nuevo, relacionar algo conocido de forma innovadora o apartarse de esquemas de pensamiento o conducta habituales (pensar “fuera de la caja”). Esto permite cuestionar hábitos, abandonar inercias y abordar la realidad de formas novedosas.

Relaciones interpersonales: Establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que bloqueen el crecimiento personal (relaciones tóxicas). Esta destreza incluye dos aspectos claves. El primero es aprender a iniciar, mantener o terminar una relación; el segundo aspecto clave es aprender a relacionarse en forma positiva con las personas con quienes se interactúa a diario (en el trabajo, en la escuela, etc.). Luego de la lectura de cada definición, se pasa a discutir en torno a:

1. ¿Existe relación entre lo leído y lo conversado en la sesión anterior con base en sus saberes previos?
2. ¿Están de acuerdo con que las tres definiciones leídas se constituyen en habilidades para la vida según la definición vista y según lo conversado?

Taller 6

NOMBRE: el conflicto desde mis vivencias.	Fecha: 24 de octubre de 2019 Duración: 1 hora
OBJETIVO: resignificar el conflicto y las habilidades para la vida desde las voces de los estudiantes de grado noveno de la I.E Gonzalo Mejía.	
Recursos: Fotocopias, grabadora	Responsables: Karina Galván- docente Investigadora y GIPA Participantes: Estudiantes del grado noveno

1. Describa algún conflicto escolar en el que se haya visto involucrado. Haga uso de las siguientes pautas para estructurar su relato:

- Enumere los actores principales del conflicto y describa sus características.
- Recuerde y relate lo que usted hizo y los motivos que tuvo para realizar dichas acciones.
- Recuerde y relate cómo se sentía y cuáles fueron sus emociones.
- Señale el tipo de solución que se le dio al conflicto

Con base en lo relatado y teniendo en cuenta lo conversado y construido sobre el conflicto en los anteriores talleres, responde: ¿Sostienes los mismos puntos de vista que en el pasado, sobre el conflicto que viviste?

En caso de que hubieran cambiado, ¿cuáles son tus nuevos puntos de vista?

Define lo que para ti es el conflicto.

3.7 Reconstrucción del tejido: en perspectiva de análisis

Para el análisis se registró constantemente la información en memorias metodológicas que permitieron identificar lo *Emic* y lo *Etic*, que en términos de la etnografía y de acuerdo con Morse (2003) corresponden respectivamente a "...la visión desde adentro o la perspectiva sobre la realidad que el informante tiene [...] es básica para comprender y describir de manera exacta las situaciones y los comportamientos" (p. 193); y con respecto a lo *etic*, señala "...es el marco teórico que se trae desde afuera, las abstracciones del investigador o la explicación científica de la realidad" (p.193), en esta línea de análisis, a través de grupos de discusión entre estudiantes y los demás talleres descritos, se **lograron** visibilizar sus voces y **dar** sentido a sus propias

producciones. Al tratarse de una investigación cualitativa enmarcada en el método de la IAP, el análisis de la información se realizó a lo largo de todo el proceso, incluso desde los primeros acercamientos, algunas de las técnicas pensadas para este proceso son la identificación y clasificación de unidades, la categorización según criterios cronológicos y temáticos, y la consolidación del informe con base en resultados obtenidos y se realiza un proceso de triangulación múltiple de la información teniendo en cuenta lo *emic*, lo *etic*, la teoría y la interpretación.

Con base en estos criterios, las categorías iniciales establecidas, las metas propuestas en la investigación y la ruta metodológica mencionada, se organizó el siguiente esquema en el que se relacionan los objetivos, fases, técnicas e instrumentos que configuraron la ruta de acción y cronograma de actividades.

3.7.1 Plan de acción

A continuación se relacionan los objetivos, fases de investigación con las estrategias e instrumentos empleados en cada uno de los momentos.

Objetivo	Fases de la IAP	Estrategias de recolección de la información	Instrumentos
Describir las problemáticas sociales y conflictos que vivencian los estudiantes del grado noveno de la IE Gonzalo Mejía.	Diagnóstico previo	- Observación de la co-investigadora -Rastreo documental- Construcción de sistema categorial inicial	-Guías de observación - Diario de campo
	Formación de unidades de análisis	-Observación participante - Rastreo teórico para la construcción de categorías conceptuales.	- Fichas bibliográficas - Guías de lectura

	Diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> - Taller 1: socialización con maestros - Taller 2: socialización estudiantes - Taller 3: Cartografía social - Taller 4: Entrevista semi-estructurada de carácter etnográfico 	<ul style="list-style-type: none"> - “Escritores de la libertad” y refranes - Narrativas - Mapa de relaciones socio-espaciales. - Actas de encuentros - Diagnóstico grupal. - Memoria metodológica - Fotografías
<p>Caracterizar las habilidades sociales de los estudiantes y la manera como resuelven los conflictos</p> <p>Proponer con los estudiantes estrategias para la transformación del conflicto desde sus lecturas de contexto</p>	Elaboración del plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas -Talleres de formación - Creación de GIAP (Grupo de Investigación Acción Participativa- 8 estudiantes) - Diseño de estrategias 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo - Memorias de talleres - Grabaciones - Actas de encuentros - Asignación de roles
	Desarrollo del plan	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres con participantes: - Taller 5: grupo de discusión - Rastreo teórico - Diálogo de saberes -Diseño de Entrevistas semiestructurada. 	<p>Escritura</p> <p>Fotografías/audio/texto</p> <p>Animación</p>
Proponer con los estudiantes estrategias para la transformación	Reflexión	Evaluación, ajustes y presentación del informe final. Devolución crítica a la comunidad educativa	

del conflicto desde sus lecturas de contexto		
--	--	--

Tabla 4. Plan de acción. Elaboración propia.

3.7.2 Cronograma de actividades

El siguiente es el cronograma de la propuesta de investigación, que busca relacionar las fases de la investigación, sus actividades y la temporalidad.

Desarrollo del plan	Grupos de discusión																			
	Entrevistas																			
	Rastreo teórico																			
	Talleres de análisis de información																			
	Ejecución de estrategia.																			
	Elaboración de informe.																			
Reflexión	Elaboración del informe final																			
	Ajustes y devolución crítica.																			

Tabla 5. Cronograma de actividades. Elaboración propia.

3.7.3 Avanzando en la construcción del Sistema categorial

El sistema categorial se construyó teniendo presente, en primer lugar, las preguntas y objetivos de la investigación, así como el enfoque y método escogido para la misma; en segunda instancia, y en concordancia con lo anterior, se toma como referente teórico y metodológico para sus construcción, la denominación hecha por Aristizábal y Galeano (2008) quienes señalan que pueden establecerse categorías de tipo preliminar, central y transversal; cada uno de estos sistemas puede incluir categorías de primer, segundo o tercer orden según lo amerite el proceso investigativo.

Es preciso aclarar que por categoría, se asume el concepto de Hernández, Fernández y Baptista (2014) quienes las definen como conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación.

Las categorías en un estado preliminar de elaboración corresponden a temas generales de interés en la investigación, así como a aspectos específicos surgidos en la fase de exploración. En esta tabla se presentan categorías iniciales, construidas en un proceso de codificación inicial o abierta que implicó comparar datos, prestar atención a regularidades o recurrencias para luego organizarlas en categorías, que en este primer momento corresponden a aspectos observados con relación al problema de investigación, a referentes conceptuales y contextuales surgidos de la interacción permanente con los sujetos del proceso investigativo, a información obtenida en algunos talleres iniciales, al rastreo documental y a la observación; y corresponden a lo que Miles y Huberman (1994), denominan nivel de nombramiento y clasificación que consiste en buscar hilos que permitan ligar pedazos de información y codificarla.

TABLA 6. CATEGORÍAS PRELIMINARES			
INICIALES	CONCEPTUALES	SUBCATEGORÍA	EMERGENTES
Problemáticas sociales	Lectura de contexto	Contexto concreto	- Drogadicción - Pandillas - Robos - Relación familiar - Limpiezas sociales
Conflicto	Transformación del conflicto	Micro-conflictos Convivencia Formación política Alteridad	- Relación docente-estudiantes - Relaciones de poder - Mediación - Negociación - Restauración - Relación extrañamiento/exclusión .
Habilidades sociales	Habilidades para la vida	- Capacidad para resolver problemas y conflictos - Pensamiento creativo - Relaciones interpersonales	- Diálogo sin agresión - Comunicación - Acordar - Reconocer errores

Tabla 6 categorías Preliminares. Elaboración propia

Este proceso estuvo guiado por las preguntas planteadas al principio de la investigación, el nombramiento y codificación se realizaron siguiendo las perspectivas *emic* y *etic* señaladas antes. En la figura 3 se muestra ese primer nivel de nombramiento y clasificación.

7 CUADRO 1							
8 ESTUDIANTE	INTERVENCIÓN	PALABRA	EMIC (VOZ del entrevistado)	ETIC (CONCEPTUALIZACIÓN DEL INVESTIGADOR)	RECURRENCIAS	MEMOS BIBLIOGRÁFICOS	INTERPRETACIONES
9 E1	profe, el video es de una clase, pero los estudiantes son casi adultos como de la universidad, no respetan a la maestra. Yo lo relaciono con nosotros en como se tratan porque por ejemplo profe en le video un muchacho le dice a otro enano bueno para nada y a veces nosotros nos decimos cosas como que vos no servís y así aunque a veces es molestando.	Desorden	No respetan a la maestra	relación docente-estudiantes	relación docente-estudiantes	en ambientes que no sean de la élite, son llevados a hablarle a los estudiantes desde arriba. Está claro que los alumnos y	constante ref que no se re: maestro, no: caso o se l esto puede o o que ira der sabotaje, pro
10			Nos decimos cosas como que vos no servís, pero es molestando	formas de relacionamiento	formas de relacionamiento	las formas convencionales de relacionamiento dentro de la escuela, como por ejemplo, el insulto Matías Álvarez.	como vos no constituyen e forma de reli en la escuela podría asocié que este aut denomina co
11 E2	profe yo creo que en el video se ve que hay varios estudiantes que se miran mal, pues puede ser por algo que pasó antes y hay como varios grupos que no les gusta que las profe los cambie de puestos y eso hace que se traten así y se digan cosas. Nosotros el año pasado también teníamos problemas por cualquier cosa, pero este año comenzamos bien y los profes lo dicen que ya no somos tan indisciplinados.	Problemas	estudiantes que se miran mal varios grupos que no	formas de relacionamiento	problema social		

Figura 3. Nivel de nombramiento y clasificación. Elaboración propia.

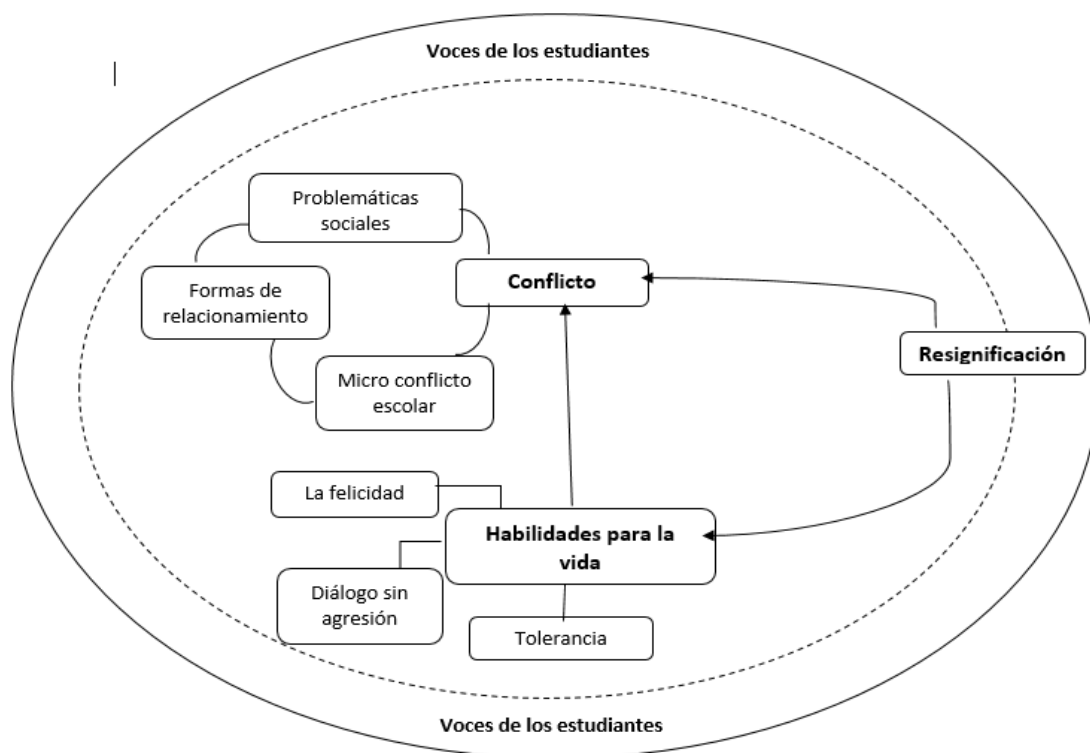
Las categorías centrales (segunda tabla) corresponden a temas específicos de interés en la investigación, en este punto ya se relacionan los objetivos de investigación con las categorías de análisis y las respectivas subcategorías, surgidas de depurar las categorías iniciales mediante un proceso de codificación axial en el que se agruparon subcategorías de acuerdo a las recurrencias y a su relación con el objeto de estudio, son producto también del rastreo teórico, lectura de diversas fuentes y análisis de datos surgidos en los talleres de participación y formación; estas categorías corresponden al nivel explicatorio (Miles y Huberman, 1994) pues ya no sólo se buscaron recurrencias, sino que se trató de comprender el porqué de esos patrones y recurrencias para abreviarlos en un número más pequeño de construcciones; todo lo anterior permite denominar como tal dichas categorías y asignar las subcategorías correspondientes.

TABLA 7. CATEGORÍAS CENTRALES		
OBJETIVO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA
Describir las problemáticas sociales y conflictos que vivencian los estudiantes del grado noveno de la IE Gonzalo Mejía.	Problemáticas sociales Conflicto	Micro-conflicto escolar Dinámicas grupales Formas de relacionamiento (docente-estudiantes, estudiante-estudiante)
Contextualizar la manera en que los estudiantes de grado noveno resuelven los conflictos a partir de sus habilidades para la vida	Conflicto Habilidades para la vida	Capacidad para resolver problemas y conflictos El pensamiento creativo Relaciones interpersonales Diálogo Tolerancia Felicidad
Proponer con los estudiantes estrategias para la transformación del conflicto desde sus lecturas de contexto	Transformación del conflicto Contexto	Diálogo sin agresión Tiempo Espontaneidad
Resignificar el conflicto y las habilidades para la vida desde las voces de los estudiantes de grado noveno de la I.E Gonzalo Mejía.	Resignificación	

Tabla 7. Categorías centrales. Elaboración propia

Finalmente, las categorías transversales se representan en un esquema (esquema 2) que configura la relación entre las mismas, de manera que se facilite la comprensión del proceso de resignificación del conflicto y las habilidades para la vida desde las voces de los estudiantes, y la manera en que estas categorías se entrecruzan a través del proceso de Investigación Acción Participativa. Este proceso se corresponde con el nivel conceptual

planteado por Miles y Huberman (1994), puesto que el análisis estuvo enfocado en ver las categorías y sus relaciones de manera más abstracta, así, patrones previamente identificados se integraron para derivar en conceptos que bien pueden exponerse en matrices conceptuales temáticas (o redes de relaciones conceptuales de acuerdo con Strauss y Corbin, 1990).



Esquema 2. Categorías transversales

4 CAPÍTULO 4: LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES: REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA

4.1 Aproximaciones al Conflicto: transformando puntos de vista

Tal y como se ha planteado a lo largo de este trabajo, el conflicto es asumido como una oportunidad y como detonante de transformaciones en las relaciones humanas, específicamente las que se dan **dentro** de la escuela, se entiende entonces como un hecho natural que hace parte de la manera en que los sujetos construyen sus relaciones con los otros y con el otro.

Partiendo de lo anterior, y teniendo en cuenta lo participativo del método de investigación, el trabajo de campo, en función de los objetivos propuestos y llevado a cabo por el Grupo de Investigación Acción Participativa (GIAP), estuvo enfocado en la realización de talleres preliminares y formativos en los que los estudiantes, participantes del proceso, se reconocieran a sí mismos dentro de la investigación y contaran a través de metáforas, conversatorios, cartografías y simulaciones, la manera en que vivencian el conflicto en sus vidas, específicamente en la vida escolar. Si bien no se habló inicialmente del conflicto como tal, los talleres iniciales estuvieron diseñados para que desde sus voces y con base en información ofrecida de manera audiovisual y escrita, manifestaran situaciones problemáticas que como grupo o de manera individual habían experimentado.

Se realizó además una caracterización individual para conocer un poco sobre la realidad familiar, económica, social y cultural de los estudiantes; una de las preguntas en esta caracterización apuntó a que los estudiantes definieran qué era para ellos el conflicto y cómo lo veían en su contexto, esto con el fin de tener un registro de sus nociones iniciales. Dentro de las definiciones prima la disputa, la divergencia y los problemas; aquí algunas de ellas:

- *“problemas o dificultades que hay en nuestras vidas”* (Sic.E1.Marzo.2019)
- *“problemas, enfrentamientos, oposición entre personas”* (Sic.E11.Marzo.2019)
- *“son agresiones físicas y verbales”* (Sic.E12.Marzo.2019)

Como puede verse, hay una primera asociación o noción de conflicto ligada a una connotación de oposición, dificultad y problemas que se generan entre las personas o grupos sociales.

Al realizar el análisis de los talleres preliminares (taller 1-taller 2), se pone de manifiesto la categoría conflicto tanto de manera explícita como implícita, pues algunos de los estudiantes al escoger una palabra para describir el video (taller 2), señalaron la palabra *conflicto*, otros la palabra *problemas*. Sus voces dan cuenta de formas de relacionamiento que llevan inmerso el conflicto como diferencia o como disputa sea por poder o por respeto, esto se hace evidente en frases como

no respetan a la maestra. Yo lo relaciono con nosotros en cómo se tratan porque por ejemplo profe en el video un muchacho le dice a otro enano bueno para nada y a veces nosotros nos decimos cosas como que vos no servís y así aunque a veces es molestando.

Esta frase da cuenta también de las maneras propias de tratarse que tienen como grupo y que, como puede verse, incluyen en muchas ocasiones, el insulto, a esto, Álvarez (2014) lo denomina vulneración de las formas convencionales de relacionamiento dentro de la escuela, señalando precisamente como ejemplo, el insulto.

Surge entonces una subcategoría, que además es recurrente tanto en este como en talleres posteriores, y son las *formas de relacionamiento* tanto entre estudiantes como pares, como entre estudiantes y docentes, estas últimas, casi siempre aparecen como relaciones de poder vertical; los estudiantes hacen señalan de forma constante que no se respeta al maestro.

Otro aspecto que sale a relucir en el análisis, es el conflicto visto a través de las *problemáticas sociales* que se presentan en el contexto inmediato de los estudiantes; en el ejercicio de cartografía social (descrito anteriormente), los chicos manifiestan que en sus barrios se presentan problemáticas que afectan la vida en comunidad y que incluso llegan a tener incidencia en las dinámicas familiares, situación que luego se ve reflejada en la manera en que muchos de ellos viven la vida escolar. Frente a la pregunta *¿Cuáles son los problemas más graves en tu comunidad?*, un estudiante señala *“los problemas más graves en mi comunidad son las pandillas, las peleas de los pandilleros y el vicio”* (sic. E7.Marzo. 2019). Y frente a otro

interrogante planteado en el mismo contexto, ya no referente al barrio, sino al colegio: ¿cuáles son los conflictos que más se presentan en la I. E y en tu grupo?, el estudiante E8 añade “*el vicio, profe, en mi grupo no he visto, pero en el colegio sí. Y también el chisme, uff, en este salón son muy chismosos.*” Como se puede ver, el vicio es una de las problemáticas sociales que mencionan, está presente en algunos barrios, y se replica además en el ámbito escolar. Frente a esta correspondencia o relación entre problemáticas sociales que muchas veces permea la escuela, Petrus (1997) señala que la escuela es un “microcosmos de los conflictos presentes en la sociedad” y no tiene sentido que la institución escolar se aísle de los problemas que los niños y niñas experimentan y perciben en su contexto social (p.22). Por su parte, Apple y Beane afirman que la escuela se enfrenta a los numerosos problemas sociales y crisis económicas de la sociedad, pero que es trabajo de las aulas

Reaprender lo que es posible hacer, intentando crear posibilidades nuevas y más democráticas en nuestras escuelas [...] Si las escuelas de una sociedad democrática no existen para el apoyo y la extensión de la democracia, y no trabajan para ello, entonces son o bien socialmente inútiles, o socialmente peligrosas (2000, p.13)

Por otro lado, los estudiantes expresan que en su aula se viven también problemáticas que son propias del contexto escolar, dentro de ellas señalan el chisme, las discusiones entre compañeros, riñas, apodos, estas aparecen en sus voces, al socializar los ejercicios de cartografía como

En la cancha pusimos conflictos porque es donde se dan las peleas, detrás el árbol que estaba junto a la papelería, también el restaurante donde hay colados en la fila y a veces discuten o pelean por eso, por los empujones, por el maltrato a la hora de comprar, los salones los pusimos porque se dan peleas y conflictos por los apodos (sic.EG1.Abril.2019).

Estas situaciones narradas por la estudiante permiten hablar de otra subcategoría, que para términos de la presente investigación denominamos *micro-conflicto escolar*, entendiendo que si bien no se pretende que haya un catálogo o clasificación específica de los conflictos, lo que se quiere indicar es que la conflictividad está presente en todos los campos de la vida y alcanza tanto la dimensión macrosocial como la microsocia; desde esta perspectiva, Silva

(2008) señala que “los conflictos que responden a la dimensión micro, involucran a individuos o pequeños grupos, dentro de relaciones de interacción social.” (P.35). En este sentido, se puede hablar entonces de micro conflictos al interior de la escuela, representados precisamente en las situaciones mencionadas y otras que se desarrollan en la subcategoría micro conflicto escolar.

La forma en que la institución responde frente a los micros conflictos que se presentan en las aulas y demás espacios al interior del colegio (mencionado en el planteamiento del problema como resultado de una etapa diagnóstica) es otra recurrencia en el discurso de los estudiantes, quienes en el ejercicio de socialización de cartografías señalan explícitamente lo siguiente

Escribimos también los lugares a donde a veces se van a solucionar los conflictos, los problemas, las peleas y eso, que son la biblioteca donde nos llevan a charlas, oficina de la psicóloga que no la pusimos, pero también nos manda allá a orientación algunas veces y ella nos da como un consejo, la coordinación donde nos ponen a firmar el libro de disciplina o alguna otra sanción, y a la rectoría cuando ya es algo grave así como con un profe o es una pelea grande (Sic. E7. Abril.2019).

En talleres posteriores estas acciones siguen apareciendo, y los estudiantes muestran estar en desacuerdo con muchas de ellas. Es así, como emergen de las voces de los estudiantes, varias subcategorías alrededor del conflicto, las cuales son desarrolladas de manera más específica en los apartados subsiguientes.

4.1.1 Problemáticas sociales: Cómo leemos nuestro contexto

Como se ha mencionado antes, el contexto de Chigorodó ha estado marcado por un conflicto histórico que ha derivado en muertes, desplazamientos y zozobra para la comunidad; y aunque el **conflicto armado no está tan exacerbado como** lo estuvo en otros tiempos, muchas problemáticas sociales siguen haciendo parte del día a día de los habitantes de este municipio. Asuntos relacionados con el pandillismo, presencia de bandas criminales que bajo diferentes

denominaciones siguen delinquiendo en la zona, el micro tráfico y consumo de estupefacientes, la falta de organismos de control que hagan frente a estas problemáticas, son algunas de las **situaciones que los habitantes señalan** como aquellas en medio de las cuales se vive y muchas veces se sobrevive en la tierra del sol.

Gran parte de estas problemáticas sociales son reconocidas y contadas por los estudiantes, quienes en cartografías de sus barrios, dentro de los que se destacan: Kennedy, Los Balsos, Fundaproban, La Unión, Porvenir, señalan, entre otros aspectos, los constantes asesinatos y la venta clandestina de drogas.

Al dar cuenta de los problemas más graves en su barrio, el estudiante EG3 expresa: *“los asesinatos, no son todos los días pero en estos meses que pasaron han matado mucho muchacho y uno de esos era de mi barrio”* (Sic.EG3.Marzo.2019); otro estudiante manifiesta *“los problemas más graves en mi comunidad son las pandillas, las peleas de los pandilleros y el vicio”* (sic.E7. Marzo.2019), y la estudiante EG8, frente a la pregunta por el ¿cómo afectan estas problemáticas las relaciones al interior? del grupo vecinal o comunitario, no duda en señalar: *“profe, los vicios o la droga afectan mucho a la comunidad, sobre todo a las familias que tienen que lidiar con personajes viciosos porque se pierde como la tranquilidad en esas familias, los vecinos hablan y critican y las familias a veces sufren mucho”* (Sic.EG8. Marzo.2019). En la figura 4, que es una de las cartografías realizadas por los estudiantes, del barrio Kennedy, se puede observar que señalan en una esquina, la venta de drogas, robos, peleas con arma blanca (incluso dibujan el tipo de armas), asesinatos y, como si fuera un llamado a la esperanza entre tanta dificultad, el hospital donde escriben “nacimiento de nuevas vidas”:

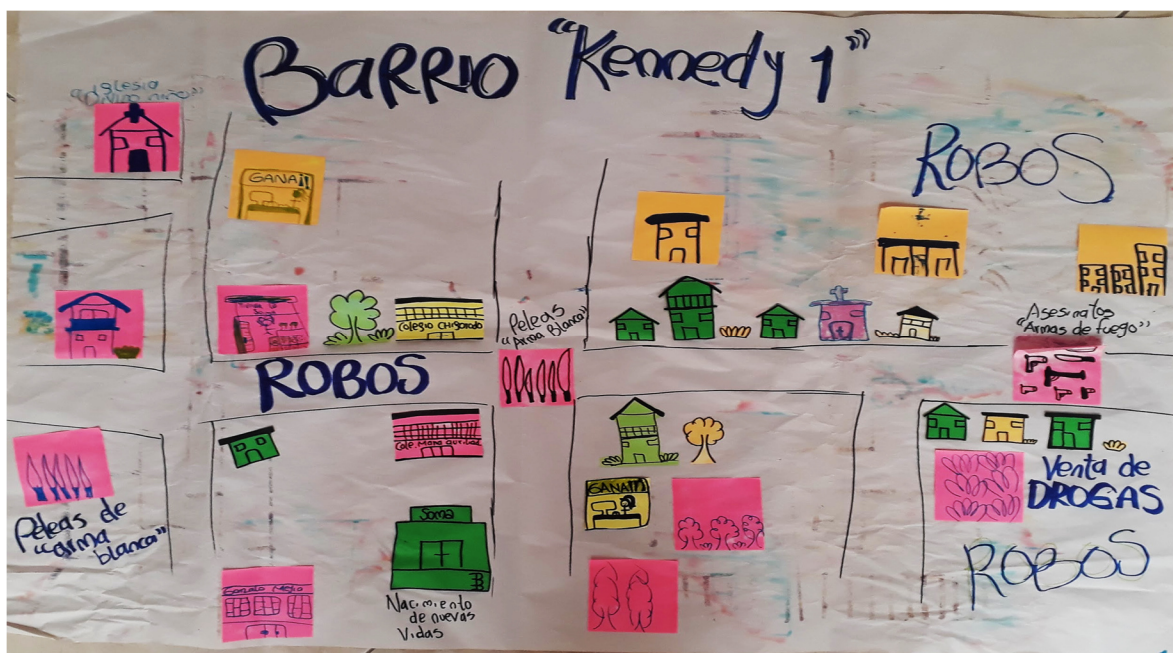


Figura 4. Cartografía Barrio Kennedy, elaborada por los estudiantes de 9° en el taller 2: cartografía social. Marzo 27 de 2019

Se puede entonces afirmar que el consumo de drogas, denominado como “vicio” es una de las problemáticas sociales que rodea y a la vez condiciona el contexto de los estudiantes; frente al cómo esta problemática es latente y puede afectar las vidas de las personas y específicamente a estudiantes, Pacheco, Bautista y Ferrer (2018), precisan que:

El uso de sustancias tóxicas (marihuana, cocaína, pseudoefedrina o cualquier sustancia psicotrópica) definitivamente afecta al individuo no solamente en su aspecto físico, sino mental y emocional. En los contextos escolares se manifiesta por el abstencionismo, el desinterés en las labores educativas, o en el aislamiento de la persona, entre otras cuestiones (p.172).

De acuerdo con lo anterior, bien podría asociarse el consumo y venta de drogas que se presentan en los barrios de los estudiantes, no sólo con las problemáticas familiares que señala la estudiante EG8, sino además con muchas de las acciones y actitudes que los estudiantes tienen en el entorno escolar y que generan, en ocasiones, conflictos con sus pares; la estudiante EG8,

por ejemplo, al momento de socializar la cartografía de su barrio (El Paraíso), muestra la parte izquierda de la misma (figura 5), donde señalaron dificultades y escribieron *discusión, robos y problemas*, dice que por ahí queda su casa y que precisamente allí “*hay discusiones y robos porque un integrante de la familia les ha robado para comprar vicio, eso crea discusión entre los demás porque algunos no quieren que entre más, pero otros dicen que no pueden dejarlo en la calle*” (Sic.EG8.Abril.2019); este es un ejemplo de cómo algunos estudiantes son afectados por las problemáticas sociales y llegan a las aulas, muchas veces, cargados con ellas, lo que deriva en acciones, reacciones y formas de relación, también influenciadas por dichas problemáticas. Esto se da, precisamente porque, como señaló Aristóteles, el sujeto es un ser social por naturaleza y como tal se crea como producto de la cotidianidad, la cual no sólo es producida por él, sino que además lo condiciona; con respecto a cómo ocurre esto en el ámbito escolar, Bourdieu y Passeron (2009) apuntan que:

De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil [...] En una población estudiantil, no se accede más que al resultado final de un conjunto de influencias que se vinculan con el origen social y cuya acción se ejerce durante mucho tiempo (p.29).

Y si bien hace referencia al origen más en términos de clases sociales, esto es también aplicable cuando hablamos de entorno social, pues como han señalado diversos estudios (Restrepo y Sánchez, 2014; Erazo, 2010) y como señala el mismo Bourdieu (2009), la población estudiantil es multiplicadora de muchas de las acciones inducidas en el medio familiar y de los hábitos sociales y culturales en los que viven. Puerta (2018) también hace referencia a esta influencia contextual, cuando afirma que la escuela está ubicada en entornos adversos que producen violencias que tocan incluso a los mismos establecimientos educativos, ingresando a la institucionalidad y desestabilizando la vida escolar.

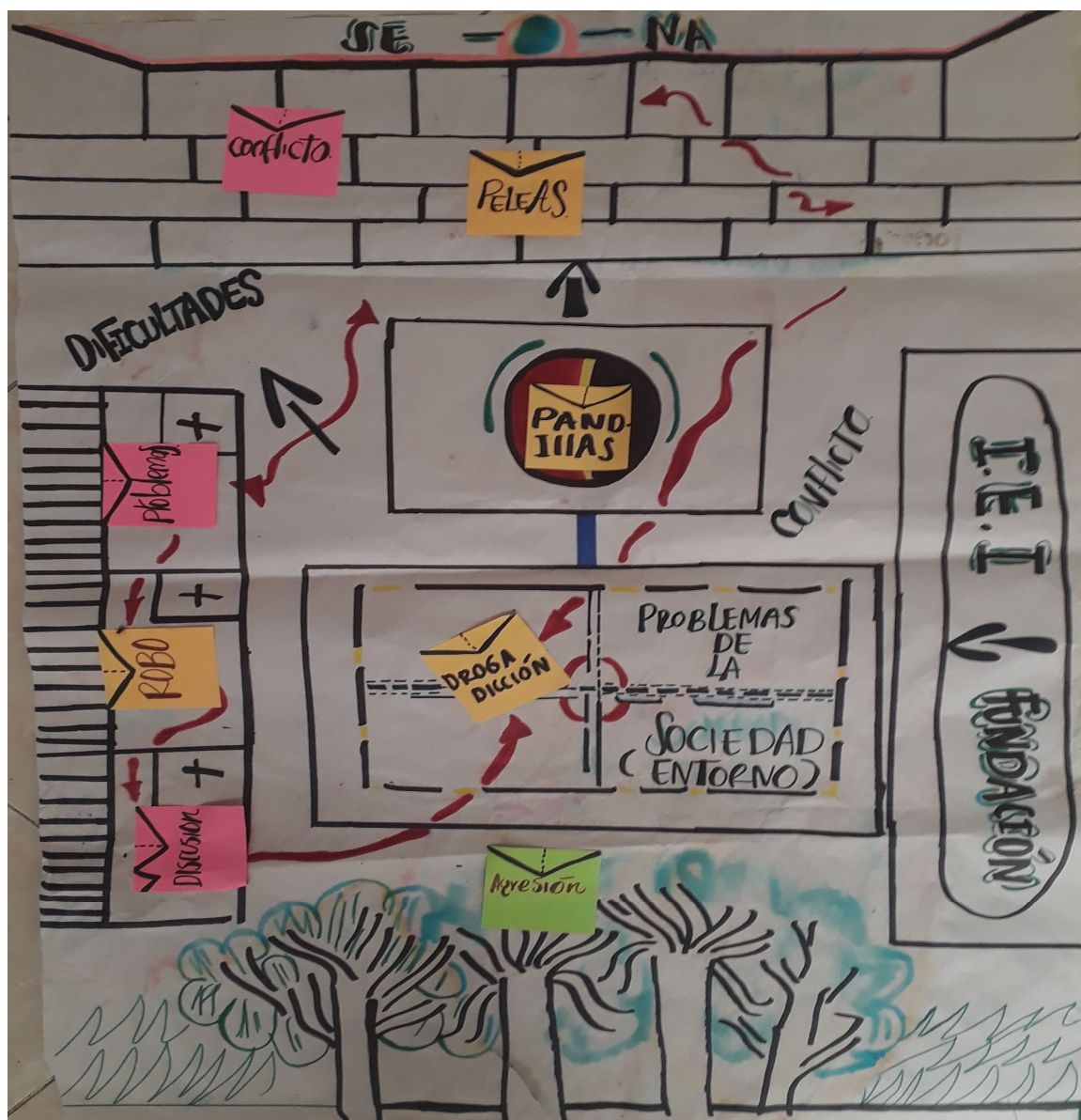


Figura 5. Cartografía Barrio el Paraíso, elaborada por los estudiantes de 9° en el taller 2: cartografía social. Marzo 27 de 2019.

Como puede observarse en las cartografías, los estudiantes ubican en sus barrios, varias problemáticas sociales; además de la venta de drogas, asociada al consumo, resaltan también los asesinatos con arma de fuego, robos, peleas con arma blanca y pandillas, de los cuales ya habían dado cuenta de manera oral. La estudiante E9 al socializar la cartografía del barrio la Unión (Figura 6), manifiesta: “nosotros hicimos la calle principal del barrio la Unión, en esta calle y las otras pasan cosas como robos, drogadicción y pandillas. Pusimos aquí (señala) una

plaza de vicio, porque es una casa donde venden vicio, queda detrás de una tienda y ahí se camuflan; acá donde dice que se ponchan chacalitos, es una esquina donde se la pasan los chacalitos, se mantienen ahí juntos hablando y fumando. Los chacalitos son como muchachos que tienen afro, se pintan el pelo de colores, que no estudian ni trabajan, también hay muchachas y no son pandilleros pero si fuman vicio” (Sic.E9.Abril.2019). En la voz de la estudiante, reaparecen algunas problemáticas, a la vez que se señalan otras; ella habla de chacalitos y en la cartografía escribieron “se ponchan chacalitos”, esta es otra de las problemáticas sociales del municipio, pues se trata de jóvenes, en su mayoría menores de edad, que han abandonado la escuela y que para sus familias se han convertido, en palabras de los estudiantes, en un dolor de cabeza o la oveja negra, pues se la pasan en las calles “parchados” sin querer hacer nada en todo el día más que meter vicio y ver cosas en los celulares; señala otra estudiante, ya por fuera del ejercicio de cartografía, que algunos de ellos “se vienen a las afueras de los colegios a la hora de la salida a esperar a las niñas para tirarles piropos y cosas así; y profe, algunas se hacen novias de ellos porque les gustan esas cosas como de los peinados y los tatuajes y eso” (sic.E1.Abril.2019).



Figura 6. Cartografía del barrio La Unión, elaborada por los estudiantes de 9° en el taller 2: cartografía social. Marzo 27 de 2019

Otra problemática social que tiene relación con grupos o conjuntos de personas con ciertas características en común, son las pandillas juveniles o el pandillismo, que en la zona de Urabá se ha vuelto un hecho de conocimiento nacional, pues reconocidos medios como Caracol y El Tiempo han hecho reportajes sobre la situación (noticias.caracoltv.com, 2016 y www.eltiempo.com, 2019). Los estudiantes, por supuesto, son también conocedores de esta problemática, y podría decirse que de primera mano, pues si bien no ahondan mucho en el tema, todos mencionan esta problemática en las cartografías de sus barrios. En la voz de la estudiante EG8 el pandillismo afecta de modo tal la cotidianidad que: *“en fines de semana es mejor estar desde las 9 en casa porque a veces se encuentran en las calles oscuras pandillas a pelear con machetes y cuchillos”* (Sic.EG8. Abril.2019). Y es que las pandillas son actualmente uno de los problemas sociales que más afecta a la comunidad, especialmente a los jóvenes, **de hecho muchos de sus integrantes hacen parte de los colegios**. Y aunque al parecer no es este el caso en la I.E Gonzalo Mejía (pues no se menciona en ninguno de los talleres), los estudiantes sí lo reconocen en su entorno, por lo que esta problemática se constituye en parte de su cotidianidad y de las construcciones que hacen del mundo, debido a que, como señala Castillo (2004):

Como grupo social, los jóvenes están forzosamente vinculados a su entorno, al ambiente económico, social, político y cultural presente en cualquier etapa de la historia de un país o de una ciudad, y de esta relación histórica dependerán los mecanismos, acuerdos, visiones y formas de convivencia que se hayan establecido entre ellos y su sociedad. (p.109).

Junto al tema de los chacalitos, el pandillismo, los asesinatos y la drogadicción, aparecen, aunque en menor medida, otras problemáticas como: los robos, las peleas entre vecinos, los chismes y las “limpiezas”. Al realizar los ejercicios de cartografía, frente a la pregunta por las problemáticas de sus comunidades o barrios, EG1 dice: *“profe, los robos porque allá últimamente están robando mucho y uno tiene que pasar encerrado cuando ya son las 9”* (Sic.EG1.Marzo.2019); en la cartografía del barrio Kennedy, EG6 explica *“los robos los ubicamos en tres puntos porque es allí donde vienen ocurriendo en horas de la noche”*

(Sic.EG6.Abril.2019). Frente a las peleas entre vecinos y peleas con armas blancas, también señalan lugares y causas, por ejemplo el estudiante E4 señala: *“nunca falta el vecino que hace escándalo hasta tarde los fines de semana y eso a veces es para problemas porque a otros no les gusta”* (Sic.E4.Marzo.2019); E13 lo comenta de la siguiente manera: *“profe, en mi barrio sí que se presentan, eso todos los fines de semana son peleas de las mujeres con los maridos que llegan borrachos, de la mamá con el hijo porque es bazuquero, de todo se ve profe”* (Sic.E13.Abril.2019).

Aparecen también en su discurso los chismes como una problemática presente en el contexto de los barrios, estos generalmente asociados a otros conflictos como los de tipo familiar, así lo señala la estudiante EG9: *“los chismes entre los vecinos son un problema porque mi mamá dice que esas mujeres que se la pasan en las esquinas chismoseando pueden dañar familias con sus chismes”* (Sic.EG 9.Marzo.2019). Y finalmente, una problemática que sólo una vez sale a relucir en las voces de los estudiantes (y que no por ello pierde relevancia) y son las denominadas “limpiezas sociales”, una problemática presente en muchos de los municipios de Colombia y reconocida en estos sectores por lo violenta y controversial que resulta. El Centro de Memoria Histórica señala que “es un fenómeno sobre el que hay escasa información académica y estadística, pero que es de proporciones alarmantes”; en una investigación adelantada por este mismo organismo, nos ofrecen una noción bastante explícita, a la vez que conmovedora de este fenómeno:

La llamada “limpieza social” es en efecto una acción horripilante. Grupos de personas encubiertas, a menudo envueltos en las tinieblas de la noche, asesinan a otras personas en estado de completa indefensión. Les disparan sin mediar palabra alguna, donde las encuentren, presos de la determinación de exterminar. Es una “limpieza” — dicen quienes perpetran esos crímenes—, queriendo significar que se ocupan del acto de remover la inmundicia y la suciedad. Los cuerpos que yacen portan consigo una marca de identidad: habitar la calle, un oficio sexual, delinquir, ser joven popular... Esa identidad —dicen de nuevo los perpetradores— condena y despoja de toda dignidad a las víctimas, reduciéndolas a la condición de mal que es necesario extirpar. (Informe del CNMH. p.15)

Esta práctica, que se ha vuelto común en Colombia y de la que los grupos armados al margen de la ley se ufanan y hasta la anuncian en panfletos amenazantes pues consideran estar haciendo un favor a la sociedad, está presente y viva en el municipio de Chigorodó, las víctimas casi siempre son jóvenes pertenecientes a pandillas o que en el lenguaje coloquial “se metieron al vicio o se pusieron a robar”; las posiciones de la comunidad frente a esto son aún más preocupantes, pues si bien hay quienes la rechazan tajantemente, hay también y en mayor proporción, quienes la defienden y la justifican. Los estudiantes la reconocen, pues la vivencian de manera periódica, y en su discurso sólo la mencionan asociándola al expendio y consumo de drogas, sin dar una opinión personal o expresar un juicio al respecto: “*en esta esquina, pusimos la venta de drogas a dos cuadras de los colegios y se da en casas, por las calles de acá, cerca de esta casa se han dado asesinatos con arma de fuego porque van y asesinan a los vendedores de droga*” (Sic.EG6.Abril.2019) al preguntar si tienen idea de quiénes los asesinan, el estudiante EG7 del mismo grupo responde “*son los que hacen las limpiezas en los pueblos*”(Sic.EG7.Abril.2019) pero no les da un nombre, lo que es comprensible, pues si bien es un secreto a voces, todos temen nombrarlo, y los estudiantes lo saben.

Se puede decir, en síntesis, que los estudiantes reconocen en su contexto muchas de las problemáticas sociales que se presentan en la cotidianidad de sus barrios, calles y municipio en general (drogadicción, asesinatos, pandillas, robos), y dan cuenta de ellas desde sus voces, por lo que encuentran maneras particulares de nombrarlas y narrarlas. Todas estas situaciones propias y visibilizadas en el entorno social de los sujetos, condicionan en cierta medida sus maneras de vivir y de construir relaciones con los otros, pues como afirma Ferrada (2014) en la construcción del espacio social se da una relación entre lo objetivo y lo subjetivo; donde lo objetivo es lo subyacente sobre lo que se va construyendo una representación subjetiva. En este sentido, lo objetivo (las problemáticas sociales) es un factor constitutivo de las representaciones y acciones que los sujetos hacen y ejercen en los diferentes medios en que interactúan, incluyendo el medio escolar.

4.1.2 Micro-conflicto escolar: Realidades que se reproducen y reinventan en la escuela

En el contexto escolar se llevan a cabo diversas relaciones entre los sujetos que lo conforman, por ello es común escuchar hablar o leer sobre relaciones interpersonales en la escuela o sobre convivencia escolar, como una manera de hacer referencia a ese contacto constante que se establece en ella. Así mismo, es frecuente que se hable de conflicto, pues toda relación entre sujetos lleva inmersa una cuota de este. Para el caso de la presente investigación, se asume el conflicto en la escuela como micro conflicto escolar, siguiendo los planteamientos de autores como Arellano (2007) y Calderón (2009) quienes señalan que el conflicto se presenta en un nivel micro que incluye personas, familias y escuela, y en un nivel macro: estados y sociedades.

El micro conflicto desde esta perspectiva, se hace visible tanto en las situaciones normalmente sancionadas desde lo escolar (estipuladas en el manual de convivencia y explicitadas en el planteamiento de esta investigación), como en aquello muchas veces normalizado por las prácticas culturales y que implica también situaciones de conflicto en las escuelas, como la discriminación, las formas de relacionamiento, la imposición del saber, las relaciones de poder ejercidas sobre los estudiantes, entre otras.

En los talleres realizados con los estudiantes de grado noveno, con el objetivo de describir las problemáticas sociales y los conflictos que vivencian, se realizaron cartografías del Colegio, en las cuales señalaron algunas de las situaciones antes mencionadas y categorizadas como micro-conflicto escolar; hacen alusión a asuntos relacionados con el chisme, los apodos, las peleas entre compañeros, el consumo de drogas, las discusiones y desacuerdos entre estudiantes y docentes, robos y el maltrato. La estudiante EG1, los referencia en su discurso de la siguiente manera “*representamos el colegio, pusimos todos los lugares como la puerta principal, los salones, la cancha, las bancas, la papelería, la coordinación. En la cancha pusimos conflictos porque es donde se dan las peleas, detrás el árbol que estaba junto a la papelería, también el restaurante donde hay colados en la fila y a veces discuten o pelean por eso, por los empujones, por el maltrato a la hora de comprar, los salones los pusimos porque se dan peleas y conflictos por los apodos*” (Sic.EG1.Abril.2019) y

el estudiante E8 añade “*en los baños pusimos drogadicción porque hay, yo no he visto pero sí he sentido el olor*”(Sic.E8.Abril.2019). Esta problemática apareció además en el relato del mismo estudiante cuando se le preguntó por los conflictos que más se presentan en la I.E “*el vicio, profe, en mi grupo no he visto, pero en el colegio sí. Y también el chisme, uff, en este salón son muy chismosos*”. (Sic.E8.Febrero.2019). Frente a los lugares señalados por los estudiantes, como sitios donde se presentan estas situaciones, Ghiso y Ospina (2010) afirman precisamente que

El acoso, el maltrato o la intimidación, tienen como escenarios distintos lugares de la institución educativa: el restaurante escolar, el patio de recreo, las aulas de clase, la salida del colegio y los lugares aledaños. También son utilizadas zonas poco transitadas o privadas, donde no hay testigos, como son los corredores o escaleras solitarias y los baños, que además de ser escenarios del acoso, son también utilizados por las víctimas como un lugar para esconderse en caso de amenazas o para evadir situaciones vergonzosas generadas por los chismes. (p.543).

Situaciones como el chisme, por ejemplo, ganan un lugar importante en el discurso de los estudiantes, entendido este como una forma de comunicación que a menudo se basa en información parcializada o incorrecta, lo que genera que las personas dejen de hablarse o se alejen, así lo expresa la estudiante EG6 cuando se le indaga por ¿cómo afectan estos conflictos las relaciones al interior del grupo en particular y de la escuela en general? “*profe como le decía por ejemplo el chisme porque genera disgustos entre amigos y que uno no puede hablar con confianza con uno o con otro o que se enoja una si yo hablo con Mariana por ejemplo, se enoja Alejandra porque ella no se habla con Mariana y eso afecta las relaciones entre compañeras*”(Sic.EG6.Marzo.2019). En la narración del estudiante EU8 sobre una situación escolar, el chisme también sale a relucir en la frase “*usted sabe cómo son de chismosos acá*” (Sic.EU8.Junio.2019). Al respecto Ghiso y Ospina (2010) señalan que en muchas ocasiones el maltrato puede ejercerse mediante el uso del rumor y el chisme, atacando la imagen de la persona y de sus amistades, poniendo en duda sus interacciones, afectando su emocionalidad, generando exclusión, desconfianza y aislamiento.

Frente a las peleas y robos, la estudiante EG6 dice *“profe yo creo que las discusiones entre compañeros son conflicto, que a veces se pasa la rabia rápido y otra vez se hablan, pero a veces no y eso es maluco porque siempre se están tirando y si uno habla con una la otra se enoja y así. Y otros son que se le roban a uno las cosas y eso da rabia y uno también como que se enoja y busca culpables y termina en más pelea”* (Sic.EG6.Marzo.2019). La estudiante EG 5 dice que entre la problemáticas presentes en su grupo se encuentran *“las peleas entre los estudiantes y también con los profes muchos se pelean, por ejemplo el año pasado Kike le pegó al profe Pepo un puño y así pasa que a veces no es que pelean con los profes pegándose sino que les salen con groserías”*¹ (Sic.EG5.Marzo. 2019). Las discusiones y peleas se convierten en micro conflictos dentro de las aulas y en el contexto escolar en general; esta situación no es nueva o particular de la I.E Gonzalo Mejía, sin embargo si es recurrente en el grupo, lo que genera muchos de los reportes a coordinación escolar y la etiqueta de “conflictivo” para el grado noveno B. Ghiso y Ospina (2010), señalan que esta es una práctica común:

Es usual que los niños y niñas informen a los coordinadores y coordinadoras de convivencia, y a los profesores y profesoras, de robos, insultos y apodosos ofensivos; también, a muchos de los estudiantes y las estudiantes los afecta tanto la discriminación, como los chismes (cara a cara o virtuales), los chantajes [...]. (p.537).

Las situaciones expuestas (representadas en la figura 7) hacen parte de lo que como grupo, estos chicos reconocen como conflictos cotidianos en su vida escolar, muchas de ellas incluso se convierten en dinámicas grupales, pues forman parte de las maneras propias de relacionarse entre ellos, de nombrarse y de actuar. Otras de las situaciones narradas, tanto en las cartografías como en otros talleres, dan cuenta de las relaciones de poder que muchas veces se establecen tanto entre ellos como pares, como entre ellos y los docentes.

Es de anotar que los estudiantes, en su discurso, denominan de manera indistinta conflictos, violencias o delitos, que son categorías distintas y como tal tienen formas particulares de atención, de hecho, también se suele omitir esta diferenciación desde los

¹ Los nombres han sido cambiado para proteger la identidad de los involucrados.

mismos entes y actores escolares, lo que muchas veces deriva en la toma arbitraria de decisiones frente a estos asuntos.



Figura 7. Cartografía I.E Gonzalo Mejía 1, elaborada por los estudiantes de 9° en el taller 2: cartografía social. Marzo 27 de 2019.

4.1.2.1 Dinámicas grupales: reconociendo o desconociendo al Otro

En la cotidianidad de la escuela y las relaciones que necesariamente se establecen en ella, los sujetos construyen formas propias de interacción, sobre todo si se trata de adolescentes que constantemente crean códigos y poseen particulares maneras de nombrar y comprender la realidad. En el caso los estudiantes de grado noveno, encontramos en los diferentes talleres, cómo dan cuenta de situaciones que si bien reconocen como generadoras

de conflictos, se han convertido en dinámicas grupales, pues en su accionar diario, ya reconocen sus contextos de aparición y el significado que puede ir asociado a ese contexto; es el caso, por ejemplo, de los apodos, que muchos de ellos señalaron como un detonante de conflictos dependiendo de dónde se usen, cuándo o con quién, así lo expresa el estudiante E1 al preguntarle por los conflictos que más se presentan en su grupo: *“profe los apodos, porque a veces son de cariño pero a veces son para ofender a los otros o hacerlos coger rabia”* (Sic.E1.Febrero.2019); La estudiante EG5 lo manifiesta de la siguiente manera *“los apodos, porque a mí por ejemplo no me gusta que me digan apodos, yo tengo mi nombre”*. Otra forma de relacionamiento que hace parte de sus dinámicas grupales es el insulto, que al igual que el apodo, tiene para los estudiantes unas circunstancias particulares de aparición que determinarían si genera o no conflicto; el estudiante EG2 al establecer una relación entre lo observado en un video y lo que ocurre en su contexto escolar, señala: *“yo lo relaciono con nosotros en cómo se tratan porque por ejemplo profe, en el video un muchacho le dice a otro enano bueno para nada y a veces nosotros nos decimos cosas como que vos no servís y así aunque a veces es molestando”* (Sic.EG2.Febrero.2019), el estudiante da a entender que muchas veces esas expresiones en apariencia ofensivas, son en tono amigable y simplemente hacen parte de sus maneras de tratarse; caso distinto al que señala el estudiante EG3, para quien sí es un asunto problemático que se insulte a una docente: *“Yo creo que los estudiantes son como problemáticos porque se miran feo y le dicen a la profesora babosa”* (Sic.EG3.Febrero.2019). En cuanto a cómo el insulto y los apodos pueden ser generadores de conflictos, Ghiso y Ospina (2010) señalan que *“para los estudiantes un insulto o un apodo reiterado es un detonador de peleas, incluyendo insultos que van dirigidos a miembros de la familia que “le quitan a uno lo que tiene”: pertenencia, identidad, vínculos, poder, respeto y autoestima”* (p.543).

El uso de apodos y el insulto como parte de las dinámicas propias del ambiente en el grupo, son ejemplo de cómo en la escuela perviven y se construyen muchas formas sociales de interacción, en ocasiones no comprendidas por los sujetos que no hacen parte de ese contexto particular; al respecto, Ferrada (2014) precisa que:

El colegio en cuanto espacio social aparece como un campo de encuentro y desencuentro de representaciones simbólicas y capitales culturales [...] Los actores comparten este espacio a través de sus relaciones y prácticas cotidianas, estableciéndose como un *hábitus*, que pasa inadvertido en el flujo del diario vivir, las tensiones y las prácticas aparecen como si fueran “lo normal”. (p.29).

De acuerdo con este planteamiento, cada grupo crea sus hábitos, siendo y actuando de ciertas maneras, tan naturales dentro del mismo grupo que se naturalizan o se vuelven “normales”, es el caso de las dinámicas grupales mencionadas y establecidas por los estudiantes de grado noveno, quienes incluso manifiestan que un simple cambio de puestos dentro del espacio de aula, puede complejizar esas dinámicas y generar conflictos como lo manifiesta EG6 “*hay varios grupos que no les gusta que los cambien de puesto y eso hace que se traten mal*” (Sic.EG6.Febrero.2019).



Figura 8. Estudiantes de 9° realizando taller preliminar. Febrero de 2019.

4.1.2.2 Relaciones de poder

Se señaló antes que inherentemente la escuela es un espacio en el que se establecen relaciones sociales, sea entre estudiantes como pares o entre estudiantes y docentes como sujetos que confluyen en la escolaridad; en muchas ocasiones la interacción está determinada por situaciones como el nivel de empatía, las distintas características de la personalidad, el rango de edad, entre otros. Lo cierto es que como en toda relación, necesariamente, se establecen, sea de manera implícita o explícita, unos lugares desde los cuales se interactúa, lugares que también varían dependiendo de las circunstancias. Así, es común encontrar que haya pequeños subgrupos dentro de los grupos escolares, o que haya estudiantes que entablen con unos docentes, una relación más amena y de cercanía que con otros. Al tratarse de un espacio en el que constantemente se establece contacto con el otro y los otros, no es raro encontrar que dentro de la escuela se instituyan relaciones de poder, de hecho, estas median muchas de las relaciones humanas en la sociedad desde tiempos antiguos. Burbules (1989) afirma que:

Las relaciones de poder son inherentes a las relaciones humanas y son...inherentes a las escuelas tal como actualmente las estructuramos: nuestros roles y jerarquías, nuestros métodos de instrucción, el tamaño y la organización de las clases, las prácticas y valores curriculares, y las concepciones populares sobre aquello que profesores y estudiantes deben ser y hacer en nuestra cultura, son apenas algunos ejemplos. Más allá de esa perspectiva, las relaciones de poder son inherentes a nuestra sociedad: entre clases, entre sexos y entre varios grupos raciales, étnicos y religiosos. (p.25).

En la actualidad se lucha por derribar esas estructuras de poder heredadas o copiadas desde nuestras mismas formas de gobierno, las pedagogías críticas son un claro ejemplo de esta resistencia que propende por la reformulación de estos supuestos reproductivistas; sin embargo es una realidad que en las escuelas se siguen presentando muchas situaciones que llevan inmersas relaciones de poder. Los estudiantes dan cuenta de ello cuando señalan que en

muchas ocasiones son sancionados o se les llama la atención por ser simplemente estudiantes; cuentan además que entre ellos mismos se presentan relaciones de este tipo, aunque en menor medida; esto nos permite hablar entonces de relaciones poder entre docentes y estudiantes, y de alteridad para nombrar las relaciones entre estudiantes-estudiantes.

1.4.1.3 La relación Maestro-estudiante

En lo escolar, la relación entre maestros y estudiantes suele ser distante, en donde el profesor se limita a los contenidos y a reproducir un currículo y los estudiantes a cumplir con lo que ese currículo les exige; esto ocurre en mayor medida con estudiantes y docentes de grados superiores, puesto **que se suele asumir** que cada uno de ellos debe limitarse a cumplir su rol en el proceso escolar; **algunas veces** este hermetismo deriva en relaciones de poder de tipo vertical, en las cuales el docente, valiéndose de su posición, impone las normas, impone el saber e impone las formas de interacción en el aula.

La estudiante EG6 cuenta que una ocasión debió traer a su acudiente por una situación en la que, en sus palabras, sólo “corrigió a una docente que se equivocó”; *lo que pasó fue que la profesora se equivocó al escribir la palabra collage y yo le dije: profe collage se escribe con ‘g’ y no con ‘j’, la profesora se enojó y dijo: usted como siempre creyéndose muy sabionda, venga y escribala usted, es más venga y dé la clase usted. A mí lo que me dio fue por reirme y eso a ella la enojó más y me dijo que yo era una irrespetuosa y que para la próxima clase con ella debía traer a mi acudiente para entrar”* (Sic. EG6.Abril.2019). En la situación narrada por la estudiante, se puede decir que la manera en la que la docente gestiona la situación es muestra de autoritarismo, más que de autoridad. Al respecto Ortega (2018) plantea que “...la forma en que los maestros están construyendo autoridad refleja precisamente una alteración de ésta, en su hibridación expresada en estilos de ejercer el poder, de hacerse visibles a través de prácticas de autoritarismo...” (p.30).

Los estudiantes hacen referencia, en muchas de sus intervenciones, a que no se respeta al maestro, no se le hace caso o se le habla feo: *profe, yo vi que los estudiantes no le hacen caso a la profesora y que además el salón se va quedando solo, pero después vuelven porque se dan cuenta que ella no es mala (Sic.EG4.Febrero.2019)* esto puede obedecer a lo que Shor (2014) denomina sabotaje, producto de una relación en la que los estudiantes evidencian que se les está hablando desde arriba:

“Algunos profesores, en ambientes que no sean de la élite, son llevados a hablarle a los estudiantes desde arriba. Está claro que los alumnos y la gente común entienden inmediatamente cuando les muestras superioridad. [...] y responden con el silencio o el sabotaje” (p.238).

En las palabras del estudiante EG2, al establecer un paralelo entre un video y su realidad, las relaciones de poder se evidencian también en las expresiones que usan los docentes: *“Yo lo relaciono como cuando algunos compañeros no les gusta la clase con la profe Juanita² y entonces cuando pone una actividad no la quieren hacer y mejor se dejan poner un uno porque la profe también les habla feo. (Sic.EG2.Febrero.2019).* Y es que, como se señaló anteriormente, muchas de las relaciones que se establecen en la escuela, lo hacen desde lo que Puerta (2018) denomina un “desbalance o asimetría de poder, que se usa arbitrariamente contra el otro, para invisibilizarlo, maltratarlo disminuirlo” (p.50, 51).

En una entrevista realizada al estudiante EU8, este narra un episodio en el que se da un choque, resultado de relaciones asimétricas, verticales entre docentes y estudiantes, lo que deriva en un hecho de agresión física de parte y parte: *“fue la que tuve con el profesor Lalo³ porque una compañera estaba alegando con él, entonces yo a la compañera le dije, llévelo a coordinación pa que él le califique bien, entonces ya él dijo que yo le estaba gritando, entonces me agarró fuerte del brazo y me empezó así a estrujar, entonces yo ya iba a pelear con él, entonces a mí me agarraron, me agarraron los brazos y yo llegué y le metí una patada, de ahí, el profesor me miraba todo feo y mandó a llamar a mi papá y le dijo que yo le hacía Bullying*

² El nombre ha sido cambiado para proteger la identidad de la docente.

³ El nombre ha sido cambiado para proteger la identidad del docente

a él y a mis compañeros, en fin, usted sabe cómo son de chismosos” (Sic.EU8.Junio.2019). Posteriormente, cuando se indaga por cómo se sintió en ese momento, responde pues, *mal porque él no tenía que agarrarme así fuerte ni estrujarme, por eso yo reaccioné de esa manera. (Sic.EU8.Junio.2019).* El estudiante menciona que ha sido agredido por el docente, y más adelante dice que él no tenía por qué tomarlo de ese modo, hay en su discurso una resistencia frente a esas jerarquías que en ocasiones se normalizan desde lo histórico, en donde el docente, por estar en una posición de aparente superioridad en rango, edad y conocimiento, toma acciones frente al estudiante, es lo que puerta denomina asimetría de poder, un poder que arbitrariamente se usa para maltratar al otro.

Lo que el estudiante narra es cómo enfrenta lo que Mejía (2000) llama jerarquías en el aula, jerarquías que “representan formas del poder que obtienen su privilegio del saber que circula como verdad tanto de la escuela como más amplias de la sociedad, es decir, construir una posibilidad de enfrentar las jerarquías de raza, clase, género y conocimiento” (p.79).

En síntesis, el discurso de los estudiantes da cuenta de formas de relacionamiento entre docentes y estudiantes, que reflejan verticalidad, autoritarismo e imposición, de hecho, más adelante, al preguntarles por cuáles creen ellos que habrían sido las alternativas de solución frente a estas problemáticas, reclaman siempre que en la gestión de conflictos entre docentes y estudiantes, las disculpas deberían ser mutuas, pues siempre se les obliga a ellos a pedir disculpas ante el docente “como si este fuera superior”, **se hace necesario entonces tener en cuenta que las disculpas por obligación no tienen ningún carácter formativo y que los acuerdo deberían establecerse desde el querer de las partes.** En este sentido, los estudiantes reclaman horizontalidad, así lo manifiesta EU8: *“la solución hubiera sido conversar con el profesor y decirnos las verdades y no inventar chismes del otro” (Sic.EU8.Junio.2019).* Recalca además en su discurso que las disculpas debieron ser oportunas y mutuas.

1.4.1.4 Las relaciones entre estudiantes (alteridad)

Olmos (2012) dice que cuando hablamos de alteridad nos referimos a una relación de diferencia como extrañeza en la cual no hay identificación con el “otro”, esta relación es motivada tanto por el no contacto (como desconocimiento del otro) como por el contacto, y en la mayoría de las ocasiones está vehiculada por relaciones de poder simbólicas donde un grupo o individuo domina en términos culturales, sociales, políticos y/o económicos a otro, debido a la existencia de diversos intereses, lo que hace que el proceso desemboque en la construcción de la diferencia; citando a Berger y Luckman (citados por Olmos, 2012) “Hemos de entender la alteridad como una construcción social” (p.64).

En las relaciones que se dan entre los estudiantes de grado noveno, podemos hablar entonces de construcción de alteridad, pues éstos señalan que dentro del grado, hay pequeños subgrupos que tienen establecidas unas dinámicas propias y suelen, en muchas ocasiones, excluir o negar al otro; la estudiante EG1, en una de las reuniones del GIAP en la que se diseñaba un taller para aplicar con todo el grupo, proponía que se plantearan situaciones parecidas a las que se vivenciaban, para que en pequeños subgrupos, en el aula, se buscaran alternativas a estas situaciones generadoras de conflicto; la situación que planteó fue:

Al organizarse para realizar un trabajo grupal, hay una estudiante que queda sola, esto ocurre todas las veces que hay que trabajar en grupos. La docente pide que se haga en un grupo, pero ninguno quiere recibirla y cuando se acerca a uno de ellos le dicen de manera grosera que no la quieren ahí” (Sic.EG1.Mayo.2019).

Si tomamos en cuenta que las situaciones que se propusieron para el taller fueron pensadas partiendo de la realidad del grupo y de las que fueran más comunes, podemos decir entonces que en el grupo se da lo que Puerta (2018) denomina “extrañamiento”, para referirse precisamente a las maneras de abordar la alteridad, precisa que se da cuando “desde la propia orilla se producen relaciones de extrañamiento que, en muchas ocasiones, dejan por fuera al otro, produciendo en casos extremos su borramiento moral o físico” (p.51). Muchas veces, estas situaciones se presentan porque el otro es considerado “inferior”, sea por su condición física, por su personalidad o por su desenvolvimiento en el aula.

Ahora bien, además de las relaciones en las cuales se anula al otro, también ocurre que se le reconoce, pero este reconocimiento se da en el marco del abuso y el maltrato hacia ese otro que se considera en una situación de indefensión o de ingenuidad. EG6, al relatar una situación conflictiva vivenciada en su salón, comenta: *“unas compañeras les decían a otra demasiadas cosas feas por su condición física y su forma de expresarse y en medio de todo le mencionaban a su familia. la chica empezó a ser afectada y no compartía con nadie porque si lo hacía sentía que se le iban a burlar”* (Sic.EG6.Octubre.2019). En este caso, se trasciende de la negación del otro, al rechazo y la exclusión mediante la acción, al respecto, Paulín y Tomasini (2014) señalan que

Ciertas violencias como las burlas, las cargadas, los comentarios desacreditantes, los gestos de desprecio, funcionan como marcadores de diferencias en un escenario de exposición a la alteridad que plantea demandas identitarias concretas en las interacciones. [...]En estos episodios de la vida escolar se construye al otro como “alteridad antagónica”, reproduciéndose diferenciaciones sociales que oprimen a unos y enaltecen a otros (p. 15,163).

En las interacciones de los estudiantes se presenta en gran medida este tipo de alteridad antagónica, pues

todo aquel que se sale de los códigos de “normalidad” impuestos de manera expresa o tácita por la institucionalidad o por cualquier otro integrante de la comunidad educativa que en circunstancias específicas maneje cierto poder, puede ser catalogado como raro, anormal o desviado y comienza a tejerse frente a él, imaginarios estereotipados (Puerta. 2018,p.52).

Estos imaginarios estereotipados derivan en rechazo y muchas veces en agresión. El estudiante E17 cuando cuenta una situación de conflicto que protagonizó, dice *“una vez estaba en descanso relajado en donde ponen las bicicletas, unos chicos de grado inferior estaban hablando y no me dejaban hablar, les dije que hicieran silencio pero no me hicieron caso entonces le pegué a uno de los chicos, le pegué tan duro que lo tuvieron que llevar al hospital.”* (Sic.E17.Octubre.2019). El estudiante señala que los de grado inferior estaban hablando y no lo

dejaban hablar a él, es como si el derecho a hablar en ese espacio fuera exclusivamente suyo y el otro no es reconocido, en medio de su diferencia (que E17 denomina inferioridad) como un sujeto que tiene también voz y derecho a manifestarla aun cuando E17 está presente; se da un intento de borramiento radical del otro, Frente a esto, Paulín y Tomasini (2014) afirman que:

los enfrentamientos e invitaciones a pelear contruidos en términos defensivos/ofensivos (para “hacerse respetar” mediante la imposición de la fuerza) pueden ser diferentes formas de luchar por algún reconocimiento para los jóvenes cuando son cada vez más ausentes otras fuentes de estima social y más agudo el sentimiento de desprecio. (p.165).

Situaciones como la narrado por E17 dan cuenta de ese deseo de mostrar una posición superior, de sentar unas bases y de intentar defender ese lugar exclusivo que considera merecer, y es que reconocer al otro como un par, como un igual, aun cuando nuestras condiciones son totalmente diferentes, es algo que desde los mismos modelos culturales, se ha dejado por fuera, pues “ precisar a el- otro como distinto, y no sólo como diferente , es salir del ideal moderno del yo soy yo”(Theodosiadis, F. 2013, p.133) en el que estamos inmersos incluso ya de manera inconsciente.

Finalmente, la alteridad como una construcción social en voces de los estudiantes, se ve así:

- *El conflicto que veo es que hay mucho rechazo en este salón y eso no me gusta, Mariana que me mira feo y no me habla sin yo saber por qué, y no sólo a mí sino a otros compañeros también. (Sic.E19.Octubre. 2019).*
- *Profe es que a veces es mejor quedarse callado para no tener problemas, como si Mariana me empieza a insultar o algo sí y yo me quedo callada. (Sic.E6.Febrero.2019).*

4.1.3 Acciones institucionales

La Institución Educativa Gonzalo Mejía, desde cada uno de los organismos que la componen (Directivos, docentes, docente orientadora y personal administrativo), reconoce la

presencia, dentro del establecimiento, de muchas de las situaciones que se han descrito en apartados anteriores, de ello dan cuenta en su discurso cuando manifiestan estar preocupados frente a algunas situaciones particulares de conflicto que se presentan en la I.E o cuando desde la orientación escolar se lanza un plan de acompañamiento psicopedagógico para hacer frente al conflicto en las aulas (ver Anexo 2).

Negar u omitir la acción que desde lo institucional se ha venido gestando con el fin de mejorar aspectos relacionados con la convivencia escolar y el conflicto, sería un desacierto en el presente proyecto, pues lo que se quiere precisamente es mostrar las oportunidades que a partir del conflicto se generan y las relaciones que se tejen a su alrededor. No resulta extraño entonces que en el discurso de los estudiantes afloren muchas de las acciones institucionales que se ejercen en torno a éste, la mayoría de ellas enfocadas en una respuesta desde la sanción y la aplicación de medidas punitivas, y algunas desde la orientación escolar. En la socialización de la cartografía de la institución Educativa (figura 9) realizada por un grupo de estudiantes, el estudiante E7 dice que aparte de los lugares de conflicto *“escribimos también los lugares a donde a veces se van a solucionar los conflictos, los problemas, las peleas y eso, que son la biblioteca donde nos llevan a charlas, oficina de la psicóloga que no la pusimos, pero también nos manda allá a orientación algunas veces y ella nos da como un consejo, la coordinación donde nos ponen a firmar el libro de disciplina o alguna otra sanción, y a la rectoría cuando ya es algo grave así como con un profe o es una pelea grande”* (Sic.E7.Abril.2019).



Figura 9. Cartografía de la I.E Gonzalo Mejía 2, elaborada por los estudiantes de 9° en el taller 2: cartografía social. Marzo 27 de 2019.

Muchas de estas acciones institucionales, señaladas por los estudiantes están en el marco de la pedagogía autoritaria, buscan la sanción en vez de causas y alternativas; esto es común en el ámbito escolar y hace parte de lo que Ortega (2018) denomina esos rituales y rutinas de la escuela frente a la convivencia, que si bien se requieren como procesos, muchas veces privilegian unos actores frente a otros. Así expresa EU8 una acción tomada frente a una situación de agresión hacia un docente “*entonces él se puso bravo y me llevó para rectoría, y allí me mandaron a traer a mi acudiente y le tenía que pedir disculpas al profesor y me expulsaron una semana.*” (Sic.EU8.Junio.2019). El estudiante muestra además su descontento con esta medida cuando al preguntarle por cuál fue tu reacción al momento de que las directivas del colegio tomaran la decisión de expulsarlo, responde: “*me pareció malo, porque fue un acto involuntario. La solución hubiera sido pedir una disculpa mutua y hacer un acuerdo para que eso no vuelva a suceder*” (Sic.EU8. Junio.2019). Esta sensación de disgusto o de desacuerdo con muchas de las acciones institucionales no es sólo del estudiante EU8, los estudiantes del GIAP también manifiestan la ineficacia de muchas de estas medidas en las que

señalan: las disculpas no son sinceras y el conflicto no se soluciona con obligar a las partes a hacer lo que no les nace.

En el guión creado para la realización del video animado que será uno de los productos que el grupo ofrece al resto de la comunidad escolar, los estudiantes proponen partir de una situación que se ha presentado en el colegio, para luego manifestar su voz, esta situación la plantean de la siguiente manera:

***Steffany:** Muchachos, recuerdan cuando el compañero KIKE fue expulsado por agredir físicamente al profesor PEPO.*

***Todos:** ¡Claro!*

***Steffany:** ¿y saben qué pasó después?*

***Juliana:** Pues lo de siempre, llamaron a los papás, firmaron un compromiso, obligaron a KIKE a pedir disculpas al profesor, y ya.*

***Johao:** exacto, lo de siempre*

Expresiones como “lo de siempre” dan cuenta de que esas acciones institucionales ya son más que conocidas e incluso predecibles por parte de los estudiantes, se volvieron recurrentes y carecen de un sentido real para ellos. Al respecto, Puerta (2018) señala que la sanción es ya un asunto “cultural”:

Desde el nacimiento de la escuela formal colombiana el castigo ocupa un lugar central en este ámbito y está introyectado como respuesta plausible (casi automática) frente a la ocurrencia de situaciones susceptibles de ser penalizadas, lo cual permite decir que está incorporado en la cultura escolar. Esta forma de relación encierra una paradoja: atiende las violencias con ésta, una forma de violencia institucionalizada. (p.59).

Recordemos que las voces de los estudiantes son fundamentales en este proyecto, y precisamente son estas las que están dando cuenta de estas formas de asumir el conflicto desde

lo institucional, formas que si bien se identificaron desde las preocupaciones iniciales que motivaron la investigación, cobran fuerza y se legitiman en sus testimonios, veamos lo que responden cuando aparte de narrar una situación conflictiva, se les pide que señalen el tipo de solución que se le dio al conflicto:

- *nos llevaron a coordinación y nos estrechamos la mano (Sic.E20.Octubre.2019)*
- *hablar con los profes y anotación en el cuaderno de disciplina (Sic.E21.Octubre.2019)*
- *hablaron con el rector, llamaron a mi mamá y formamos un compromiso. (Sic.EG5.Octubre.2019)*
- *me llevaron a rectoría, me iban a expulsar como por dos semanas, pero por ser buen estudiante y por ser la primera vez, Juan me perdonó y rector también así que no me expulsaron (Sic.EG3.Octubre.2019)*

Resulta paradójico que en las situaciones en las que la institucionalidad no intervino en la solución de los conflictos, estos se gestionaron de manera que los mismos estudiantes tomaron la iniciativa y el diálogo espontáneo estuvo siempre presente, incluso estas respuestas son más descriptivas que las anteriores, lo que da cuenta de que no es un simple: “me expulsaron”, “me pusieron a firmar”, a lo que ya están acostumbrados, sino que se dio un proceso consciente; aquí algunas de ellas:

- *Me le acerqué y le pedí disculpas, ella demoró después sin hablarme, pero creo que ahora ya podemos ser amigas, porque reconocí mi error. (Sic.E3.Octubre.2019).*
- *La solución que se dio fue hablar y aclarar las cosas como eran con los compañeros porque se pusieron a hablar sin saber las cosas. (Sic.E22.Octubre.2019).*
- *Hablamos y yo le dije que era recocha, que no era serio y él dijo que a él eso no le gustaba y que no lo volviera a hacer y ya, yo entendí que hay que ser más cuidadoso y si alguien no está en la recocha, dejarlo quieto, a veces uno molestando termina agrediendo y generando un conflicto. (Sic.E2.Octubre.2019).*

Es evidente que los estudiantes, de manera implícita están pidiendo maneras distintas de abordar el conflicto desde lo institucional, maneras que no sean impuestas y que no lleven

siempre a la misma sanción, esto debe llevar a que la escuela, la institucionalidad se cuestione a sí misma frente al asunto, ya que, como señalan Louzao y González (2007) en las escuelas conviven culturas diferentes, lo que exige la introducción de cambios, que les permita brindar una respuesta adecuada, de manera que las acciones que se establecen para abordar situaciones conflictivas entre estudiantes, están llamadas a ser resignificadas a la luz de apuestas participativas que le permitan a estos últimos manifestar sus puntos de vista y establecer relaciones dialógicas donde se reconozcan a sí mismos, al otro y a los otros. **Estos cambios no se dan de la noche a la mañana, deben seguir un proceso y requieren de la voluntad de todos los actores educativos, así como de una reestructuración del PEI. Para esto, el decreto 1965 de 2013 es una herramienta importante, pues señala precisamente como tarea de los comités de convivencia:**

Articular el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas orientados a fortalecer un clima escolar y de aula positivos que aborden como mínimo temáticas relacionadas con la clarificación de normas, la definición de estrategias para la toma de decisiones, la concertación y la negociación de intereses y objetivos, el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia escolar, entre otros.

Desde esta perspectiva, la normativa vigente puede ofrecer herramientas de negociación y restauración, que en cierto modo faciliten la implementación de las prácticas reclamadas por los estudiantes.

4.2 Habilidades para la vida

Las habilidades para la vida resultan una categoría problemática en una investigación enmarcada en la línea de pedagogía social, pues se las asocia de inmediato con el enfoque y la clasificación realizada por la Organización Mundial de la Salud, propuesta ampliamente reconocida a nivel mundial; sin embargo, el presente proyecto busca, precisamente, la resignificación de esas habilidades que han sido tipificadas, categorizadas y hasta se han convertido en objeto de enseñanza y medición en el contexto escolar. Para ello, se parte de las

concepciones de los estudiantes, presentadas a través de sus propias voces. Frente al tema de habilidades para la vida, se realizaron grupos de discusión y talleres que tuvieron como objetivo conocer cómo resuelven sus conflictos desde las habilidades que poseen, que bien podrían llamarse también valores o capacidades, y contrastar posteriormente la visión institucionalizada (OMS), con definición explícita de habilidades para la vida.

Resultó que los estudiantes dan cuenta, en sus discursos y discusiones, de habilidades propias de su contexto y maneras de ser que entran en juego a la hora de relacionarse y gestionar los conflictos que se les presentan, se puede hablar en este sentido de una autonomía por parte de los estudiantes, quienes dicen saber cómo y desde qué habilidades resolver, en sus palabras “sus propios conflictos”, lo que implica el establecimiento de sus propios códigos, el manejo de sus tiempos y de sus intereses, esto puede obedecer a lo que Whitman (citado por Ruiz y Julio,2013) llama autorregulación, y que en sus palabras, consiste en:

Un sistema complejo de respuestas que permiten al individuo analizar los contextos y el repertorio de respuestas con las que hacer frente a los ambientes, con el fin de decidir lo que debe hacer, hacerlo, evaluar las consecuencias que se desprenden de sus actos y replantearse sus puntos de vista, si fuese necesario.(sf)

Y es que los estudiantes expresan que, dependiendo de la situación, la manera de actuar frente al conflicto varía, así lo manifiesta E2 para quien *“si es la familia que está discutiendo y hago o no parte del conflicto, generalmente no interviniendo. Si es en el colegio depende, a veces se pone queja, a veces uno se enoja, a veces dialoga, todo depende de la razón del conflicto y con quién sea”* (Sic.E2.Mayo.2019). Y al preguntarles específicamente por qué valores, habilidades o estrategias ponen en juego a la hora de manejar los conflictos, en sus respuestas es recurrente la palabra diálogo, acompañada siempre de complementos como “sin discutir”, “sin pelear”, “sin agredir”, por lo cual denominamos a una de las subcategorías de habilidades para la vida, diálogo in agresión; señalan además, asuntos como el respeto, la tolerancia, la paciencia y dejar pasar el tiempo.

Por otro lado, al pedirle a los estudiantes que definieran que era para ellos una habilidad y posteriormente, qué entendían por habilidades para la vida, emergen asuntos como “lo que me hace diferente”, “lo que me hace feliz” o “en lo que soy bueno”, por ello hablamos entonces sobre la felicidad como una habilidad para la vida; además de que, al hacer el contraste entre las tres habilidades de la OMS, tomadas como referentes para este proyecto, y sus percepciones sobre si para ellos eran o no habilidades para la vida, la mayoría de los participantes señalan, que a pesar de haber cierta relación entre lo que piensan y lo que la institucionalidad define, esta relación no se ajusta del todo a sus realidades, pues algunas no son necesarias o no son lo que ellos dicen necesitar en su vida.

4.2.1 Diálogo sin agresión

El diálogo es quizá la mayor recurrencia en los relatos y respuestas de los estudiantes frente a las preguntas planteadas en los talleres, este emerge de manera casi automática cuando hablan de los valores y habilidades que ponen en práctica para solucionar los conflictos que vivencian. EG6, E17, E13, E9 y E2 hacen la siguiente lista para describir, precisamente, esas habilidades “*La escucha, la paciencia, diálogo sin ofender, la tolerancia, usar un lenguaje no agresivo ni ofensivo*” (Mayo.2019); por su parte, el grupo liderado por EG4 señala “*el respeto, la tolerancia, la paciencia*”, el grupo de EG1: “*el diálogo sin agresión, la armonía y la honestidad*” y el grupo de EG5 menciona, entre otros “*el diálogo espontáneo y sin violencia*”. Se erige entonces el diálogo sin agresión, sin ofensa y sin imposiciones como una categoría, al respecto, Funes (2000) señala que el método más sencillo y eficaz para aclarar los conflictos es la toma de decisiones y canalizar el conflicto hacia la reflexión, esto implica generar ideas espontáneas que sean distintas propuestas para resolver el problema, y apunta además que son requisitos indispensables el diálogo y la tolerancia, que por sí solos son insuficientes, pero si surgen de los sujetos, pueden generar una verdadera solución.

El estudiante EG3 hace un paso a paso de cómo considera deben resolverse los conflictos, y vuelve a mencionar el diálogo, y agrega “sin violencia”: *Lo primero es buscar la causa o la fuente del problema, después hablar civilizadamente, sin violencia física ni*

insultos. (Sic. EG3.mayo.2019) el hecho de que los estudiantes hagan énfasis en diálogo sin violencia, sin ofensas, sin agresión obedece a que, desde su perspectiva, muchas veces hablar no soluciona el conflicto, sino que lo agranda, pues terminan agrediendo u ofendiéndose más que al principio, por eso un factor importante en el ejercicio del diálogo como una habilidad para la vida y la resolución de conflictos, señalan, es el tiempo, hablan de dejar pasar, esperar o en ocasiones ignorar:

- *Uno evita llegar a los golpes y si se llega, luego esperar y ahí sí hablar*
(Sic. EG5.ayo.2019)
- *Hablando o estando callado para que la otra persona se calme, también con irse y no prestar atención.* (Sic. E10.Mayo.2019)
- *En algunos casos de manera tranquila o serena, depende de qué lado esté uno.*
(Sic. E13.Mayo.2019).

Los discursos de los estudiantes dan cuenta de un acercamiento a formas negociadas de abordar el conflicto, como lo son la escucha, la paciencia, las pausas y los silencios.

Señalan que es muy importante además que el diálogo sea **espontáneo y oportuno**, pues dicen que en ocasiones es impuesto por docentes o directivos docentes, quienes los dejan solos para que hablen y se arreglen o les dicen que deben estrecharse las manos o darse un abrazo; esta, más que una manera de solucionar los conflictos, es la forma en la que los docentes creemos que hemos solucionado el problema o hemos controlado la situación. Valderrama (2001) afirma que

Ciertos docentes tienen la visión de que el estudiante, en relación con el conflicto, posee un estatuto de minoría de edad. Afirman que los estudiantes carecen de criterio para fijar posiciones frente a los problemas y conflictos que se presentan a nivel institucional o estamental y en consecuencia éstos no deben ser llevados a las aulas para tratarlos y afrontarlos conjuntamente. (p.82).

Los estudiantes hacen énfasis entonces, en que el diálogo como una habilidad para la solución de sus conflictos, tenga las siguientes características: espontáneo, sin agresión y sin

imposiciones; puesto que de otra forma no se estaría dando cuenta de una interacción real entre ellos como sujetos, con sus propias visiones de mundo, sus dinámicas particulares y maneras específicas de relacionarse. Al respecto, Valderrama (2001) plantea que:

El diálogo es, o debería ser, una interacción de discursos en los cuales convergen diversos lenguajes, diversas lógicas comunicativas (orales, escritas, audiovisuales) y diversas ideologías, creencias y opiniones. Interacción discursiva que pretendería sacarle partido a la diferencia y, poniendo como condición el respeto por el otro, transformar el statu quo y construir conjuntamente sentidos y proyectos comunes verdaderamente equitativos y democráticos. (p.80).

En conclusión, el diálogo, con las características mencionadas, se constituye en una habilidad para la vida, específicamente para la solución de conflictos; si bien se ha teorizado mucho sobre el diálogo como estrategia para la resolución del conflicto, para el presente proyecto, además de una estrategia, es una habilidad, pues los estudiantes lo mencionan como tal. Esta categoría se fortalece desde Freire (2011), quien señala que el “diálogo implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas, autárquicas. Éstas por el contrario constituyen un clima ideal para el anti diálogo. Para la verticalidad de las imposiciones” (p.200).

4.2.2 Tolerancia

Freire (2002) define tolerancia como “la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente” (p.79), esta definición viene a lugar para hablar de ella como una habilidad que los estudiantes consideran importante y necesaria para vivir. Al pedirle que respondiera a qué podríamos llamar habilidades para la vida, EG2 dice *“una habilidad para la vida es saber vivir con los otros, porque no estamos solos en el mundo y si uno no aprende esa habilidad, no va a encajar en ningún lado”* (Sic. EG2.Mayo.2019), y frente a la pregunta por cuál sería el propósito de las habilidades para la vida, EG1 responde *“pues yo creo que si es una habilidad para la vida su propósito es precisamente que le sirva a uno en su vida diaria, para todo, sobre todo para saber convivir y no dejar de ser uno mismo”* (Sic. EG1.Mayo.2019). Estos discursos muestran dos aspectos

fundamentales de la tolerancia: la convivencia y la diferencia, EG2 habla de saber vivir con los otros (convivencia) y EG1 menciona la identidad, no dejar de ser uno mismo (diferencia), frente a esto, Freire (2002) apunta “cómo podremos ser democráticos sin experimentar, como principio fundamental, la tolerancia y la convivencia con lo que nos es diferente” (p.79). Así, la tolerancia emerge como subcategoría al hablar de las habilidades para la vida, pues si bien no se nombra de manera explícita, si se da cuenta de sus características.

Pese a que en ese momento, los dos estudiantes no nombraron la tolerancia, más adelante EG5 sí la menciona explícitamente cuando describe que el propósito de las habilidades para la vida, que desde su perspectiva es “*que las personas se sientan bien como son y también que puedan ser más tolerantes con los demás que son distintos. Por ejemplo a Juliana le gusta mucho tomar fotos y publicar cosas y a mí no, si Juliana entiende que no me gusta que me tomen fotos y no me las toma, es tolerante y eso es una habilidad de vida, como un valor y que cada persona tiene las suyas*” (Sic.EG5.Mayo.2019). Nuevamente surge el tema de la tolerancia, esta vez unido al respeto por las decisiones y gustos del otro que es distinto a mí; Freire (2002) denomina a esto “gusto del respeto hacia los diferentes” y señala que “el ejercicio de ese gusto democrático en una escuela realmente abierta o abriéndose, debería cercar el gusto autoritario, racista, machista, como negación de la democracia, de las libertades y de los derechos de los diferentes” (p.112).

La diferencia, base de la tolerancia, se hace recurrente en las voces de los estudiantes, quienes definen habilidad como aquello que nos hace diferentes, que nos identifica o en lo que nos destacamos, y como dice EG5, cada persona tiene las suyas:

- *Una habilidad es algo en lo que uno es bueno, por ejemplo, yo tengo habilidad con la programación de computadores, Juliana es hábil hablando, Cristian en hacer amigos y así. (Sic.EG3.Mayo.2019)*
- *Una habilidad para la vida es algo que a uno le sirve en toda su vida y que lo hace diferente de otro, como la de hacer amigos fácilmente, para unos eso no es fácil, entonces para los que sí, es una habilidad para la vida porque va a ser una característica que los acompaña siempre. (Sic.EG4.Mayo.2019)*

- *Las habilidades para la vida deberían hacer más fácil la vida de las personas y diferenciar a unas de otras (Sic.EG6.Mayo.2019).*

Las voces de los estudiantes están dando cuenta de la habilidad como diferencia, y de la tolerancia como esa habilidad para la vida que me permite convivir con el otro, con el distinto, con alguien que es socialmente hábil en “otras cosas” que deben respetarse, esta, señala Freire (2002) es el primer paso a dar en dirección a ese respeto: el reconocimiento de nuestra identidad, el reconocimiento de lo que estamos siendo en la actividad práctica en la que nos experimentamos. Es en la práctica de hacer las cosas de una cierta manera, de pensar, de hablar un cierto lenguaje, es en la práctica de hacer, de hablar, de pensar, de tener ciertos gustos, ciertos hábitos, donde acaba uno por reconocerse de cierta forma ... “Es en la práctica de experimentar las diferencias donde nos descubrimos como yo y como tú” (p.118).

4.2.3 Sobre la felicidad

En uno de los talleres de formación, realizados con el GIAP, se tomaron como referentes las tres habilidades para la vida denominadas por la Organización Mundial de la Salud como: capacidad para resolver problemas y conflictos, pensamiento creativo y relaciones interpersonales, se presentó la definición que este organismo da a cada una de ellas y luego, teniendo en cuenta las definiciones dadas antes por los estudiantes del grupo de manera espontánea a las habilidades para la vida, se indagó por si estaban o no de acuerdo con que las tres definiciones leídas se constituían en habilidades para la vida; EG5 responde:

“pueden ser y no pueden ser, porque decíamos antes que habilidad para la vida es algo en lo que uno se destaca y se diferencia para hacer más fácil la vida, entonces esas habilidades que están ahí pueden hacer más fácil la vida de alguien o más difícil, y si la hacen difícil no son una habilidad. Porque si a mí me dicen que para yo tener habilidad para la vida, tengo que “establecer y conservar relaciones interpersonales significativas”, y a mí me gusta estar solo y no tener amigos, y así vivo feliz, entonces eso me hace difícil la vida y no fácil. Es como lo que decía Padilla que a él no le gusta o no quería disculparse con el profesor y a él no le importaba

tener una relación buena con el profesor, por eso de pronto para otros pedir disculpas es una habilidad para tener buenas relaciones personales y para él no y al obligarlo, su vida no se hace más fácil sino difícil” (Sic.EG3.Mayo.2019).

Esta respuesta nos da varios elementos importantes sobre qué considera el estudiante que es ser hábil para la vida, y no es precisamente tener una serie de comportamientos específicos o actuar como la institucionalidad espera o le exige que actúe, de hecho pone su felicidad por encima de cualquier imposición, es decir, para él, una habilidad para la vida debería hacerlo feliz y si no logra esto, no es una habilidad; señala además que debería hacerle fácil la vida y no difícil, y para él, la habilidad descrita por la OMS como relaciones interpersonales, que implica establecerlas y conservarlas, no tiene realmente significación o relevancia, pues no lo hace feliz sino que por el contrario le hace la vida difícil, debido a que él encuentra felicidad en la soledad, realmente tener relaciones interpersonales no es un asunto tan importante para EG3, y en esta medida, niega que pueda constituirse en una habilidad para su vida.

Se puede decir entonces, que así como para cada ser humano la felicidad es un asunto subjetivo, también lo son para los estudiantes, las habilidades para la vida, no son un manual, no son una lista, son “lo que me diferencia”, “lo que me da felicidad”. Demócrito afirmaba que la felicidad, más que de la suerte o cualquier acontecimiento externo, dependía del temperamento de cada persona y de su forma de reaccionar ante su realidad, y es de esto lo que da cuenta el discurso de EG5, por eso denominamos esta categoría “sobre la felicidad” puesto que abre el cuestionamiento sobre si, todo eso que se me ha dicho que debo ser o hacer, me hace realmente feliz o aporta a mi tranquilidad, en este sentido la felicidad debería ser la principal habilidad para la vida, y es que en la escuela se enseña a mucho, pero no se deja espacio para encontrar en la particularidad, la felicidad.

Cherobim (2004) afirma al respecto que:

La felicidad no siempre coincide con todas las cualidades apreciadas, por ejemplo, el estado de bienestar o la inteligencia personal. Algunas cosas que se

consideran buenas pueden incluso reducir la felicidad. Así la satisfacción en este trabajo será siempre mencionada como un estado que llena las necesidades de la persona, o algunas de ellas y que le permite sentirse feliz. (p.16).

Este planteamiento, reafirma lo que EG5 señala, pues para él, el mantener buenas relaciones personales con los otros (considerado por muchos como necesario para un estado de bienestar) puede incluso llegar a reducir su felicidad, pues no encuentra satisfacción en ello. Sobre la felicidad como una habilidad para la vida, podemos decir entonces que es un desafío para la escuela e implica una reestructuración de las concepciones que se tienen, muchas veces alejadas de las visiones de mundo y maneras de relacionarse de los estudiantes. En palabras de Cherobim (2004):

Es el momento clave de mutación para que la educación descubra las nuevas funciones capaces de orientar a los educandos hacia un desarrollo armonioso. Me parece que la clave de estas nuevas funciones está en la interpretación de las relaciones en la escuela para crear los ambientes favorables a ese desarrollo armonioso que para mí es el aprendizaje para saber vivir, es decir, para ser feliz. (p.16).

En conclusión, las voces de los estudiantes dan cuenta de las habilidades para la vida en términos de aquello que los particulariza, les da una identidad y les ayuda en su cotidianidad, desde estos presupuestos y teniendo en cuenta sus palabras, hablamos en síntesis de tres habilidades esenciales y con unas características específicas: *el diálogo sin agresión, consentido, con sentido y sin imposiciones; la tolerancia como respeto a lo diferente y como reconocimiento del otro; y la felicidad como una construcción subjetiva y tan particular como cada sujeto*. Estas concepciones de los estudiantes son las que, en muchas ocasiones determinan sus relaciones, las construcciones que hacen de la realidad y las acciones que toman frente a lo institucional, es por ello que muchas veces, como docentes, no comprendemos o comprendemos mal las situaciones, por lo que los juzgamos de conflictivos, problemáticos o rebeldes; el reto está en hacerlos parte y partícipes auténticos de todo lo que los involucre, escuchar y leer sus demandas para lograr transformaciones reales en el contexto escolar.

4.3 Resignificar el conflicto y las habilidades para la vida

El objetivo principal de esta investigación fue resignificar el conflicto y las habilidades para la vida desde las voces de los estudiantes de grado noveno de la I.E Gonzalo Mejía, esta resignificación se comprende como un proceso de transformación a través de la acción y para la acción.

A través de la *acción* porque el objetivo de los diferentes talleres estuvo siempre en función de dar protagonismo y visibilizar las voces de los estudiantes, en ellos hablaron, escribieron, crearon, representaron situaciones y mostraron su realidad de distintas maneras; para la *acción* porque, como se señaló antes, no se trata sólo de un nuevo significado en términos de definición, sino de cómo a través de lo construido, los estudiantes encuentran sentido en sus propias voces, se autorreconocen en ellas, y las apropian para transformar muchas de las maneras en que responden frente al conflicto.

Así, al responder al ¿Cómo resignifican el conflicto y las habilidades para la vida los estudiantes de grado noveno de la I.E Gonzalo Mejía? podemos hablar de varios aspectos, en primer lugar, resignifican desde sus voces y realidades, que al ser contadas adquieren para ellos mismos un nuevo sentido; EG7 preguntaba, por ejemplo “*¿profe, esto quién lo va a ver? porque en la cartografía quiero señalar una casa en la que venden vicio, pero si eso lo ve la policía, entonces no, porque me van a preguntar*” (Sic.EG7.Marzo.2019), sus palabras dan cuenta de cómo el estudiante se reconoce en su contexto, y no sólo eso, sino de cómo ha aprendido a lo que debe y no debe exponerse en medio de él para evitar “problemas”, esto es significar, pues él presta su voz para hablar de una problemática social de su contexto, a la vez que adquiere consciencia de que es un tema delicado que podría traerle problemas si llega a ser tratado en otros ámbitos.

Así como EG7 cuenta su realidad, los estudiantes, a través de narrar sucesos de conflicto en su vida escolar, dan cuenta de que, mediante las diversas actividades (en las que el conflicto fue abordado como un hecho natural en toda relación humana que no debe evadirse o satanizarse) han ido apropiándose de una nueva perspectiva del conflicto que se deja ver en sus nuevas percepciones frente al mismo, ya no hay una definición breve y estandarizada del mismo, esta vez, al asociarlo a sus propias narrativas y al preguntarles por si sostenían o no los mismos puntos de vista que en el pasado, sobre el conflicto que vivieron, la mayoría de las respuesta fueron “No” y al preguntar por cuáles eran sus nuevos puntos de vista, muchas de las respuestas son ahora más espontáneas, descriptivas y contextualizadas:

- *Para mí el conflicto es un problema que se da porque se cometen errores a veces y eso genera conflicto, pero siempre puede aprenderse de eso y no cometer esos errores otra vez. (Sic.E3.Octubre.2019)*
- *Una discusión o pelea entre dos personas que están enojadas por algo o no saben controlar su ira. (Sic.E20.Octubre.2019).*
- *El conflicto es aquel problema pequeño que se puede volver grande y que acaba con amistades si uno no pide disculpas y acepta que se equivocó. (Sic.EG3.Octubre.2019).*
- *Es un problema que uno puede generar si tiene mala actitud y afecta a uno y a otro, pero cuando uno después analiza, los conflictos pueden no terminar en golpes. (Sic.E17.Octubre.2019).*

En estas respuestas, se trasciende del concepto de conflicto asociado a disputa que inicialmente tenían los estudiantes, para verlo como aprendizaje; como falta de control de las emociones; como asuntos, a veces insignificantes que pueden desencadenar en problemas más grandes si no se gestionan a tiempo, o como un problema de actitud que una vez ha pasado, posibilita la reflexión; en este sentido, podemos hablar del conflicto como transformación, pues una situación conflictiva genera posibilidades para el aprendizaje y la autoconciencia.

En cuanto a las habilidades para la vida, asociadas precisamente a la manera de relacionarse y asumir el conflicto que tienen los estudiantes, se resalta entonces que las resignifican como aquellas que permiten la singularidad, que ayudan a las personas a vivir mejor

en su cotidianidad, que dan paso a la aceptación del otro como diferente y son necesarias para la convivencia y la felicidad.

La siguiente tabla es un modo de esquematizar la resignificación de las dos categorías principales (conflicto y habilidades para la vida), sabiendo que no es un proceso acabado sino un camino que se hizo al andar y que permite pensar en una posible ruta a seguir, por eso no hablamos de un antes y un después, pero sí de un momento inicial, que corresponde a cuando se empezó el proyecto, y un ahora correspondiente al presente (dejando abierta la puerta del siempre).

CONFLICTO		HABILIDADES PARA LA VIDA	
INICIALMENTE	AHORA	INSTITUCIONALMENTE	CONTEXTUALMENTE
Como disputa	Como aprendizaje	Resolución de conflictos	Diálogo sin agresión Tiempo
Como un problema	Como posibilidad de reflexión	Pensamiento creativo	Ser feliz
Como violencia	Como forma de reconocer al otro	Relaciones interpersonales	Diferencia Tolerancia

Tabla 8. Paralelo-Conflicto y habilidades para la vida. Elaboración propia.

4.3.1 Estrategias que se co-construyen

Uno de los objetivos específicos de esta propuesta giró en torno a proponer con los estudiantes estrategias para la transformación del conflicto desde sus lecturas de contexto, lo que implicó, en primer lugar, un reconocimiento de las apuestas que se hacen desde la institucionalidad para, posteriormente, confrontarlas con las realidades y necesidades de los estudiantes, y que fueran ellos, desde sus sentidos y formas de leer la realidad, quienes construyeran una ruta que diera cuenta de sus imaginarios juveniles. Del proceso realizado en conjunto con ellos emergieron no sólo las visiones antes señaladas sobre el conflicto y habilidades para la vida, sino que además, desde la inconformidad y la falta de sentido que hallan en muchas acciones institucionales, cuentan y proponen alternativas para la transformación de las maneras en que se asume y se actúa frente al conflicto en la Institución

Educativa. Sus propuestas van enfocadas en mostrar al resto de la comunidad lo que piensan, es decir, replicar a nivel institucional (e incluso municipal) mucho de lo que apropiaron a través del proceso investigativo, para ello algunas de sus sugerencias son:

-Animación: el GIAP construyó un video animado en el que cuentan al resto de la comunidad lo que piensan de la manera en que tradicionalmente se asume el conflicto desde la institucionalidad a través de una anécdota, para luego mostrar sus puntos de vista y proponer alternativas frente al mismo. (Disponible: <https://youtu.be/Wq3ykyewkDU>)

-Entrevistas: como una aproximación investigativa, los estudiantes se atreven a diseñar entrevistas semi-estructuradas a otros miembros de la comunidad educativa especialmente docentes, directivos y orientación escolar (Anexo 3). A través de ellas, buscan conocer en qué se fundamentan estos procesos institucionales y mostrar el interés por participar en la construcción de muchos de ellos.

-Participación en comités de convivencia: se contempla la posibilidad de que algunos de los estudiantes del grupo, apropiados de una perspectiva del conflicto asociada a sus lecturas de contexto, sus realidades y dinámicas propias, puedan participar **como invitados**, aunque sea de manera esporádica (la ley 1620 al estipular los integrantes sólo contempla como parte del comité al personero y al presidente del consejo de los Estudiantes) en el comité de convivencia, pues consideran que sus aportes, producto del proceso de investigación, pueden ser útiles a en los espacios de discusión generados en este estamento, **sabiendo que dichos aportes estarían en el marco de las discusiones, mas no propiamente de las decisiones.**

-Réplica de la experiencia a nivel institucional: los estudiantes dejan abierta la posibilidad de replicar los talleres diseñados y realizados, a los demás grupos del colegio, con el fin de conocer sus perspectivas sobre el micro conflicto escolar y sus propuestas frente al mismo. Y posteriormente, como una posibilidad más elaborada y producto de un continuo proceso de investigación y fortalecimiento de la propuesta, llevar a cabo un foro municipal en

el que se muestren las voces de los estudiantes frente al conflicto escolar en las Instituciones Educativas de Chigorodó.

5. CAPITULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En coherencia con la metodología IAP, que permitió tejer los hilos teóricos con las voces de sus participantes y la lectura que realizan de sus contextos, consideramos pertinente relatar nuestros aprendizajes en términos de investigación y en relación con las categorías conceptuales que son sujeto de resignificación: conflicto y habilidades para la vida.

Denzin y Lincoln (2012) señalan aspectos que deben caracterizar las investigaciones de corte participativo, por lo que se analizarán los avances en clave de los mismos:

- La IAP como un *proceso social* permitió que los participantes se reconocieran a sí mismos como sujetos con voz, y que empezaran a ser conscientes de sus realidades desde el extrañamiento o lo que denomina Freire “curiosidad epistemológica” que les permite cuestionarse sobre aquello que los rodea y que han normalizado, comprender que su realidad a veces conflictiva es una construcción social que no puede determinarlos, porque son ellos los llamados a realizar los cambios.
- La IAP como un *proceso participativo*: en este aspecto se puede destacar que el objetivo general, enfocado en la resignificación desde las voces de los estudiantes, permitió que ellos se auto-organizaran en torno a sus propios conflictos y estuvieran en capacidad de aportar y proponer sus puntos de vista, tal vez un poco en resistencia a la visión adultocéntrica. Se puede señalar además, como un aspecto complejo en este tipo de investigaciones en el ámbito escolar, precisamente la capacidad de adaptación que deben desarrollar los co-investigadores, en tanto hay diferentes actividades programadas desde lo institucional que coinciden o retrasan los cronogramas propuestos y desde los objetivos mismos la participación debe fluir y tener sus propios ritmos, por lo que la IAP exige un tiempo prolongado en cuanto a diseño, aplicación y análisis.
- La IAP como una *práctica colaborativa*: esta característica de la IAP es precisamente la que nos llama a explorar las prácticas de comunicación y organización social para transformar las interacciones entre los sujetos, desde esta perspectiva, el trabajar juntos

permitió la deconstrucción de muchos imaginarios, desde sus mismos actores, quienes se reconocieron en sus propios relatos y crearon nuevas concepciones a partir de éstos, además de generar empoderamiento frente a un asunto tan estigmatizado como lo es el conflicto.

- La IAP como un *proceso emancipador*: liberarse de las estructuras sociales, la mayoría de veces impuestas desde afuera, es una tarea compleja en medio del sistema educativo actual, sin embargo en la medida en que se cuestiona, se indaga y se investiga, se generan procesos emancipatorios en la escuela. En este aspecto se destaca la actitud crítica de los estudiantes, su resistencia frente a una institucionalidad que muchas veces los minimiza y no les permite participar de los procesos en los que están directamente involucrados; el acercarse a un proceso investigativo, desde la acción y la participación, nos permitió, como sujetos políticos, ser y sentar posiciones frente al conflicto escolar desde las lecturas de contexto y desde las particularidades de cada grupo social.
- La IAP como un *proceso crítico*: el discurso de los estudiantes, sus respuestas, sus representaciones son ya un aprendizaje tanto para ellos, como para el resto de la comunidad educativa, y en términos de investigación acción participativa, se convierten en la principal crítica a las relaciones de poder que se configuran en la escuela, sobre todo, las relaciones verticales entre docentes y estudiantes.
- La IAP como un *proceso reflexivo*: la reflexión continua atravesó cada momento del proceso investigativo, determinó cambios sobre la marcha y nos brindó la posibilidad de dejar abierta la puerta para seguir investigando y transformando las formas en que interactuamos en el medio que compartimos con otros, esto nos da la posibilidad de ampliar el universo investigativo, de seguir reflexionando de manera crítica e ir aprendiendo con los otros en la medida en que lo hacemos.
- La IAP como un *proceso transformador*: Denzin y Lincoln (2012) afirman que

la IAP supone salir de los aspectos concretos de situaciones particulares, tal como las entienden las personas dentro de ellas, para explorar el potencial de diferentes perspectivas, teorías y discursos que podrían ayudar a iluminar prácticas particulares y escenarios particulares como base para desarrollar percepciones e ideas críticas acerca de cómo las cosas podrían ser transformadas(p.376).

En este sentido, se puede afirmar que la transformación como proceso se ha dado y sigue dándose en la medida en que los estudiantes dan cuenta de una comprensión crítica de sus realidades y de sus problemáticas, resignifican sus interacciones a partir de ellas, y por medio de sus palabras, su lenguaje, dotan de sentido el conflicto y las habilidades para la vida, ya no desde una visión impuesta, sino desde sus voces y construcciones.

Explorados estos principios a la luz de la presente investigación, es claro que el proceso no está acabado, sino que por el contrario, las posibilidades se amplían y permiten abrir discusiones en la escuela sobre la manera en que tradicional e institucionalmente se están gestionando los conflictos y cómo las habilidades para la vida se han pretendido “enseñar” desde estándares alejados de los intereses y realidades de los estudiantes; en estas discusiones las protagonistas deberían ser las voces de los estudiantes y ese es el reto más grande que se nos presenta como grupo de investigación, pues no es desconocido que en el contexto escolar, los estudiantes son vistos como receptores y no como creadores y dinamizadores de los procesos. No se da entonces la investigación por acabada sino que desde el GIAP que se ha consolidado, se pretende continuar con la implementación de talleres en otros grupos del colegio, con discusiones al interior del GIAP que permitan diseñar nuevas estrategias y llegar a toda la comunidad educativa, no sólo con los resultados, sino con propuestas surgidas desde un análisis juicioso y participativo, en este sentido, se contempla la posibilidad de crear un grupo interdisciplinario conformado por diferentes actores del establecimiento (docentes, estudiantes de diferentes grupos, directivo) para la construcción de estrategias para abordar el conflicto en la I. E Gonzalo Mejía.

Ahora bien, somos conscientes de que el camino por recorrer es aún largo y está lleno de imaginarios por redescubrir, además, el tiempo es un limitante debido a muchas de las dinámicas institucionales y a los calendarios a veces saturados que se manejan en los colegios, de hecho esa fue una de las dificultades en este proceso, aunada al hecho de tener que reunirnos en contra jornada sabiendo que todos teníamos agendas diferentes, sin embargo, se ha dado un primer paso y en adelante, con organización y determinación, se puede profundizar, sobre todo en las discusiones alrededor del tema de las habilidades para la vida, que quizá tuvo menos fuerza en el proceso adelantado hasta ahora y se constituye en una posible debilidad al interior de la presente investigación, debilidad que precisamente expande el horizonte para seguir explorando, y por qué no, encontrar tal vez otras formas de nombramiento que resulten menos problemáticas en términos de pedagogía social y que surjan de las realidades estudiadas.

Al concluir parcialmente esta etapa de la investigación, quedan aún muchas preguntas que hacen eco en nuestras cabezas, particularmente en la mía, y que desde la pedagogía social se pueden explorar como posibilidades para nuevas investigaciones, muchas de ellas tienen que ver con las prácticas al interior de la escuela y qué tanto estas responden realmente al contexto en que se aplican, es decir, ¿está la escuela educando en la vida y para la vida (como es nuestro lema) o está simplemente reproduciendo estructuras impuestas y normalizadas?, como docentes ¿cómo nuestra práctica se relaciona con la sociedad, con las relaciones sociales en el aula?, ¿es nuestra enseñanza, una enseñanza liberadora (en términos de Freire)?, ¿cómo transformar las relaciones de poder y dominación, en relaciones dialógicas al interior de la escuela?

En relación a los maestros, precisamente Giroux (2003) reitera la necesidad de resignificar la escuela y la pedagogía misma de manera que sea “receptiva a las historias, los sueños y las experiencias que los estudiantes llevan a la escuela [...] partiendo del reconocimiento subjetivo y de desarrollar un lenguaje y un conjunto de prácticas que pongan en juego la naturaleza contradictoria del capital cultural con el que los alumnos producen significados que legitiman formas particulares de vida” (p.202).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía Municipal de Chigorodó Antioquia (2000). Plan de Ordenamiento Territorial Chigorodó Antioquia. Disponible en http://cdim.esap.edu.co/BancoConocimiento/C/chigorodo_-_antioquia_-_pot_-_2000/chigorodo_-_antioquia_-_pot_-_2000.asp.
- Alcaldía Municipal de Chigorodó Antioquia. (2016). Plan de desarrollo Municipal - PDM 2016-2019 “UNIDOS SI ES POSIBLE POR UN CHIGORODÓ EDUCADO Y PRÓSPERO ”. Disponible en <http://www.chigorodo-antioquia.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-20162019-355399>.
- Álvarez Pulgarín, Johanna (2015). *El bullying escolar y la competencia socioemocional: hacia el diseño de estrategias educativas antibullying*. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/1784>.
- Álvarez, Matías (2014). Violencia y conflicto en las escuelas: delimitaciones conceptuales y causales de un campo de estudios en construcción. En *Revista Cátedra Paralela* N° 11, Buenos Aires. pp 196-213.
- Apple, Michael (2008). *El currículo oculto y la naturaleza del conflicto, en Ideología y currículo*. Ediciones Akal, S.A.
- Apple, Michael y Beane, James (2000). *Escuelas Democráticas*. Tercera Edición. Madrid, Morata.
- Arellano, Norka. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista Orbis*, año 3, N°7. pp. 23-45.
- Aristizábal, María N. y Galeano, María E. (2008). Cómo se construye el sistema categorial. Universidad de Antioquia. pp 164-187.
- Balcazar, Fabricio E (2003). .Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, vol. 4, núm. 7-8. pp. 59-77.Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
- Binaburo, J y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto, guía para la mediación escolar*. CEAC Andalucía-España.
- Bourdieu, P. Y Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.

Blog habilidades para la vida. (s.f) Disponible en:

<https://www.habilidadesparalavida.net/habilidades.php>

Burbules, N. (1989). Una teoría del poder en educación. *Revista Propuesta Educativa*, año 1, n.1. pp. 13-29.

Calderón, J y López, D. (2013). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. En: *I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. (1). Buenos Aires. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. 3-7.

Calderón Concha, Percy (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2). Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2050/205016389005>

Caracol. 2019. *Pandilleros de Apartado cambian armas por alimentos*. Disponible en:

https://caracol.com.co/emisora/2019/05/17/medellin/1558102063_339445.html

Cardona, Yuri; Correa, Jhon E. y Parra, Luz Adriana (2009). *Construcción social de las manifestaciones de violencia escolar en el colegio oficial Jesús maría Ormaza de la ciudad de Pereira*. Universidad Católica Popular Del Risaralda.

Cardozo, Griselda; Dubini, Patricia; Fantino, Ivana, y Ardiles, Romina (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, (28), 107-132.[fecha de Consulta 17 de Diciembre de 2019]. ISSN: 0123-417X. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21320758006>

Caride, José Antonio; Gradaille, Rita y Caballo, María Belén (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Revista Perfiles Educativos* vol. XXXVII, núm. 148 | IISUE-UNAM

Cascón, Paco. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? En: *Cuadernos de pedagogía*. N° 287. España. Pp 57-76.

Cascón, Paco. (2001). Educar en y para el conflicto. Organización de las naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

Castillo Berthier, Héctor. (2004). Pandillas, jóvenes y violencia. En *Desacatos*, primavera-verano , pp. 105-126.

Castillo Durán, Nora; Chaparro Peña, Ramón; y Jaimes Jaimes, Gladys. (2001). Capítulo 6: la investigación acción participativa. En: *aproximación a la investigación Cualitativa*. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. pp 85-89.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Limpieza social. Una violencia mal nombrada*, Bogotá, CNMH – IEPRI. Recuperado de <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/informes/publicaciones-por-ano/2015/limpieza-social-una-violencia-mal-nombrada>

Chaklin, Seth y Lave Jean. (2001). Primera parte: el contexto como actividad situada y la descontextualización como práctica local. En *estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu editores. Buenos aires. pp. 29-40.

Cherobim, Mirtes. (2004). *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Cifuentes Gil, Rosa María. (2011). Capítulo 2: Enfoques de investigación. En: *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Editorial Noveduc, Argentina-México. pp 22-41.

- Cole, Michael. (2003). Capítulo V: Situaciones y contexto. *Psicología cultural*. Ediciones Morata, S.L, pp. 16-20.
- Contreras, Miguel. (2003). El conflicto armado en Colombia. *Revista de Derecho*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85101907> ISSN 0121-8697
- Corrales, Mónica (2017). *Representación social de la disciplina escolar y su influencia en la convivencia escolar*. Universidad de Antioquia.
- Delgado Granados, Patricia (2010). Educación, democracia y ciudadanía en el siglo xxi desde el proyecto político educativo de paulo Freire. En: *Revista Fuentes*, 10, 2010; pp. 140-153. Disponible en <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2592/2420>
- Del Pozo Serrano, F. J., & Astorga Acevedo, C. M. (2018). La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social. En *Foro de Educación*, 16(24), 167-191. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14516/fde.477>
- Del Pozo Serrano, Francisco J. (2015). *Educación Social, Educación liberadora*. Disponible en <https://www.uninorte.edu.co/web/fdelpozo/home/-/blogs/colombia-necesita-la-educacion-social-para-hacer-frente-a-los-retos-del-pais>
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna (2012). *Las estrategias de investigación cualitativa*. España, editorial Gedisa S.A.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2013). *Manual de investigación cualitativa*. España, editorial Gedisa S.A.

- Díaz-Alzate, M. V. y Mejía-Zapata, S. I. (2018). *La mirada de los adolescentes al modelo de habilidades para la vida*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 16(2). pp 709-718. Disponible en: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16205>
- El Tiempo. 2019. *En Urabá, jóvenes de las pandillas están cambiando armas por alimento*. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/en-uraba-jovenes-de-las-pandillas-estan-cambiando-armas-por-alimentos-361320>
- Erazo, Óscar (2010). El Estudiante y sus Problemas en la Escuela. *Revista de Psicología GEPU*, 1. pp 40 - 57.
- Espinosa-Gómez, Derby Rodrigo (2014). Una escuela sentipensante para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. *Rastros Rostros* 16.30. pp.95-104.
- Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1987) *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Fals Borda, Orlando (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá, Siglo XXI. pp. 1-177.
- Fals Borda, Orlando; Anisur Rahman, Mohammad; De Roux, Gustavo; Salazar, María; Gianotten, Vera; De Wit, Ton; Nyoni, Sithembiso; Gaventa, John y Tilakaranta. (1991). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación acción participativa*. Cinep. Bogotá-Colombia.
- Ferrada, Rocío, (2014). *Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las Representaciones Sociales, que construyen Estudiantes de Educación Media en torno a la influencia de la Institución Escolar en sus Procesos Formativos*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Flórez Montañez, Nidia y Ramos Prado, Liliana (2013). Enseñando habilidades sociales en el aula. Manual para profesoras y profesores. En *Cuadernos: Puentes para crecer*. Australia.

- Francés, F, Alaminos, A, Penalva, C y Santacreu, O. (2015). *La Investigación Acción Participativa: Métodos y Técnicas*. Universidad de Cuenca. Ecuador.
- Freire, Paulo (2011). *La educación como práctica de la libertad*. 1 a ed., Rio de Janeiro-1967. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2002). Novena carta: contexto concreto-contexto teórico. En *cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores. 8ª edición. pp. 112-127.
- Freire, Paulo. (2002). Séptima Carta: De hablarle al educando a hablarle a él y con él; de oír al educando a ser oído por él. En *cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores. 8ª edición. pp. 95-104.
- Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo y Shor, Ira (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI editores.
- Funes, Silvana. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Revista contextos educativos*. pp. 91-106.
- Galeano, María Eumelia. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Fondo editorial Universidad Eafit. pp. 15-23.
- Galeano, María Eumelia (2015). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Segunda edición. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Garretón, Patricia (2013). *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la Provincia de Concepción, Chile*. Universidad de Córdoba, Chile.

- Ghiso, Alfredo (1998). *Pedagogía/Conflicto: Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. Disponible en http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/34/Documentos_referidos_a_la_unidad/Documento_Pedagog_a_del_conflicto.doc
- Ghiso, Alfredo Manuel, & Ospina Otavo, Viviana Yanet (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1). ISSN: 1692-715X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77315079025>
- Ghiso, Alfredo y Mondragón, Gerardo (2010). Pedagogía Social. En *Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano-Universidad del Valle*. Santiago de Cali. Pp 9-124.
- Giráldez Hayes, A. and Prince, E. (2017). *Habilidades para la vida aprender a ser y aprender a convivir en la escuela*. Disponible en: https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/store/10712/files/2017/09/180069_habilidades_vida_baja.pdf.
- Giroux, Henry (1993). *La escuela y a lucha por la ciudadanía*. Grupo editorial siglo XXI, México.
- Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. 1ª Edición. Buenos Aires. Amorrortou. p.384.
- Gómez, Luz Elena y Suárez, Olga Liliana (s.f). *Habilidades para la vida*. Disponible en <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/c562925a-c469-4d4a-ad8c-0b693303b36b/085+Habilidades+para+la+vida.pdf?MOD=AJPERES>.
- González, Reinel A. (2017). *Estrategias para abordar los conflictos en el aula de clase*. Universidad de Antioquia.

- Gutiérrez, Aparicio (s.f). *Habilidades para la vida, Manual de Conceptos Básicos para Facilitadores y Educadores*. Cedro- Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Lucío (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGrawHill. Sexta Edición.
- Herrera, Oliva. (2018). Con-vivencia del lenguaje y la comunicación en la escuela: Realidades tensiones y retos. En: *Formación y convivencia*. Jaramillo Rodrigo (Editor) Universidad de Antioquia. Facultad de educación. Medellín Colombia. pp 105-115.
- Institución Educativa Gonzalo Mejía (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Disponible en <https://sites.google.com/site/blogiegonzalomejia/pei-institucional>.
- López Sánchez, Idalmis y Hernández Fernández Ermelinda (2014). *El diálogo “Habilidades para la Vida - Resiliencia”, una ojeada desde el acontecer docente educativo*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Raúl Gómez García”. Guantánamo, Cuba.
- Louzao, M. y González Riaño, X.A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de Caso. En: *Los premios Nacionales de Investigación educativa y Tesis Doctorales*. pp. 11-41.
- Maddio, Silvina, & Morelato, Gabriela (2009). Autoconcepto y Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales en Escolares Argentinos: Estudio Comparativo. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2). pp 213-221. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=284/28412891002>
- Mangrulkar, Leena; Whitman, Cheryl y Posner, Marc (2001) *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud.

- Mantilla, Leonardo (2001). *Habilidades para la vida Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Bogotá, Fe y Alegría.
- Martínez, Vicent y Paris, Sonia (2006). Nuevas formas de resolución de conflictos: transformación, empoderamiento y reconocimiento. *Revista Katálysis*. Volumen 9, número 1. Florianópolis SC 27-37.
- McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Ediciones Paidós, Ecuador.
- Mejía, Marco Raúl (2000). Diseñar otra escuela desde la educación popular. En revista *Contexto en educación* N° 59. pp. 63-92
- Mejía, Marco Raúl (2007). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I*. Ediciones desde abajo.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd. ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Molina Valencia, Nelson (2013). Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados. En *Revista MEC-EDUPAZ*, Universidad Nacional Autónoma de México. No. 3. pp 40-63.
- Montoya, Inmaculada y Muñoz, Inmaculada (2009). Habilidades para la vida. *Compartim, revista de formación del profesorado*. N. 4.
- Morales, M., Benítez, M. y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.html>

- Morse, Janice M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Olmos, Antonia. (2012). Cuando migrar se convierte en estigma: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela. *Revista Imagonautas* 1 (2) / 2012/ ISSN 07190166
- Ortega, Piedad. (2018). Convivencia ¿dónde habitas? Una reflexión desde la construcción del vínculo pedagógico. En: *Formación y convivencia*. Jaramillo Rodrigo (Editor) Universidad de Antioquia. Facultad de educación. Medellín Colombia. Pp 17-47
- Ortiz, Adriana M. (2014). *Mediación docente ante situaciones de conflicto en La I.E Mariscal Robledo*. Universidad de Antioquia.
- Pacheco, Gina del Pilar; Bautista, Salvador y Ferrer, Rafael. (2018). Los problemas sociales y el impacto en el desempeño académico: estudio de caso de estudiantes en lengua inglesa. *Revista Boletín Redipe*. pp 171-185.
- Parra Domínguez, Martha y Briceño Rodríguez, Isías (2013). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. En: *Enf Neurol (Mex)* Vol. 12, No. 3: pp. 118-121.
- Pulín, Horacio y Tomasini, Marina. (2014). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Editorial Brujas. Argentina.
- Petrus, Antonio. (1997). Concepto de Educación Social. En *Antonio Petrus (Ed.), Pedagogía Social* (pp. 9-39). España: Ariel.
- Piedrahita, Francisco. (2007). *Retos para la Educación Colombiana*. Disponible en <http://www.cve.org.co/web/wp-content/uploads/2012/11/retos1.pdf>

- Prieto, Mary Luz (2015). *Las habilidades sociales como estrategia para mejorar la convivencia escolar de un grupo de estudiantes de ciclo 3 y 4 del Colegio Usminia de la ciudad de Bogotá*. Universidad de la Sabana.
- Puerta, Isabel y Builes, Luis. (2011). Capítulo 15. Formas de tratamiento de conflictos escolares. En: *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Universidad de Antioquia. Segunda edición. Pp. 201-227
- Puerta, Isabel. (2018). De relaciones, convivencias y aprendizajes para la vida en la escuela. En: *Formación y convivencia*. Jaramillo Rodrigo (Editor) Universidad de Antioquia. Facultad de educación. Medellín Colombia. Pp 49-80
- Ragin, Charles C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá Siglo del Hombre Editores. Universidad de los Andes.
- Ramos, Cecilia., Nieto, Ana M y Chaux, Enrique (2007). Aulas en Paz. En: *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. Volumen 1 (número 1). Pp 36-56.
- Restrepo, Maricela y Sánchez, Ángela (2014). El entorno social como factor determinante de la convivencia escolar. *Revista GESTIÓN & REGION* No. 18. Pp 67-81.
- Rincón, Luis Hernando (2017). *La investigación acción participativa: un camino para construir el cambio y la transformación social*. Ediciones desde abajo. Pp 1-130.
- Ruiz, Carmen y Julio, Rodrigo (2013). *Consideraciones Sobre La Autorregulación*. Programa de Desarrollo Psicosocial. Recuperado de <http://programadedesarrollopsicosocial.blogspot.com/2013/03/consideraciones-sobre-la.html>.
- Secretaría de Educación- Municipio de Chigorodó (2014). Plan de Desarrollo Educativo Municipal 2014-2034.

Silva García, Germán. (2008). La Teoría Del Conflicto. Un marco teórico necesario. En: *Revista Derechos y Valores*, vol. 9, núm. 22. Universidad Militar Nueva Granada Bogotá, Colombia. pp. 29-43.

Sitio web del municipio de Chigorodó. Disponible en: <http://www.chigorodo-antioquia.gov.co/municipio/generalidades>.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Ground theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Theodosiadis, F. (2013). *Alteridad la (des)construcción del otro? yo como objeto del sujeto que veo como objeto*. Colección mesa redonda, Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.

Trianes, María; De la morena, María Luisa y Muñoz, Ángela. (1999). *Relaciones sociales prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: editorial Aljibe.

UNESCO. (2006). Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos.

Trujillo Guerrero, Diana María; Sevilla Peñuela, Teresita y Lozano Tascón, Carlos M. (2012). Los departamentos de comunicación escolar como espacios que desarrollan y potencian habilidades para la vida: el caso del Colegio Lacordaire de Cali-Colombia. *Revista Rhec* Vol. 15. No. 15, año 2012, pp. 323-341.

Valderrama H., Carlos Eduardo (2001). Nociones del conflicto en actores escolares. *Nómadas* (Col), (15).Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105117927007>.

7. ANEXOS

7.1 Anexo 1: Formato de consentimiento informado

AUTORIZACION PARA EL USO DE DATOS, UTILIZACIÓN Y DIFUSIÓN DE IMÁGENES Y TESTIMONIOS DE MENORES DE EDAD -CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los acudientes de los estudiantes sujetos de investigación, con una clara explicación de la naturaleza de la misma.

INVESTIGACIÓN- CONFLICTO Y HABILIDADES PARA LA VIDA: RESIGNIFICACIÓN DESDE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GONZALO MEJÍA

La presente investigación es conducida por Karina Galván Lambertínez, de la Universidad de Antioquia. La meta de este estudio es resignificar desde las voces de los estudiantes grado 9 de la I.E Gonzalo Mejía las habilidades para la vida y el manejo del conflicto.

Ciudad y fecha: Chigorodó, febrero 19 de 2019.

Yo, _____,
identificado con cedula de ciudadanía No. _____, en mi calidad de acudiente de _____ estudiante del grado noveno de la institución educativa Gonzalo Mejía, una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos que se llevarán a cabo en esta investigación por parte de la docente, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, doy autorización para que mi acudido participe del proceso, igualmente para que la maestra en utilice los datos recabados y pertenecientes al menor que represento producto de entrevistas, encuestas, talleres pedagógicos, fotografías, grabación de audio o video y de manera general para todas las actividades propuestas y que serán supervisadas por el asesor de trabajo de

Investigación de la Universidad de Antioquia. Igualmente autorizo la utilización, reproducción, fijación, transformación, teletransmisión y retransmisión total o parcial por medio físico o tecnológico, impreso o digital, en cualquier medio conocido o por conocer, en todo momento y en cualquier parte del mundo, de las imágenes y/o testimonios aquí autorizados, y dados por mi representado (a), para la realización de contenidos, publicarlos en internet, redes sociales, páginas web, diarios de alta circulación y publicidad masiva **con fines de carácter pedagógico e investigativo**, sin que de ello se derive a mi favor obligaciones o contraprestaciones de cualquier índole.

Lo anterior porque la inclusión de las nuevas tecnologías como medio de comunicación al alcance de la comunidad en general y la posibilidad de que en estos medios puedan aparecer imágenes de niños que participan en la propuesta pedagógica a desarrollar, implica un reconocimiento del derecho a la propia imagen concedido en el artículo 15 de la Constitución Política de Colombia, sobre el derecho al honor, a la intimidad personal, familiar y a la propia imagen y la Ley Estatutaria 1581 de 2012, sobre la Protección de Datos de Carácter Personal, por esta razón se solicita el consentimiento a los padres o tutores legales.

INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE

Nombre del estudiante: _____

Tipo de documento: RC__ NIUP__ TI__ Numero de documento: _____

Firma del estudiante: _____

INFORMACIÓN DEL ACUDIENTE:

Firma del acudiente: _____

Celular: _____

Dirección: _____

7.2 Anexo 2: CONTENIDO CARTILLA DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

Tabla de contenido

	Pág.
1. DIRECCIÓN DE GRUPO	3-24
a. Liderazgo	4-10
b. Honestidad	10-13
c. Puntualidad	13-15
d. Responsabilidad y compromiso	15-16
e. Identidad y sentido de pertenencia	16-18
f. Respeto: solución pacífica de conflictos	18-20
g. Amor y amistad	20-21
h. Solidaridad	22
i. Proyecto de vida	23-24
2. COMPLEMENTO EN EL AULA (ESCUELA DE PADRES)	25-27
a. Buen comienzo	25
b. ¿qué valores transmitimos en la familia?	25-26
c. Conocimiento de los hijos	26-27
d. Modelación de conducta	27
3. CONVIVENCIAS CON PADRES DE FAMILIA	28-34
a. Convivencia 1 (La crítica negativa)	28-31
b. Convivencia 2 (Nuestro tiempo en familia)	31-34

7.3 Anexo 3: Entrevista a la docente orientadora - diseñada por el GIAP

1. ¿Cuál considera usted que es su rol en los conflictos escolares?
2. Cuando le remiten a un estudiante que es muy conflictivo ¿qué es lo primero que usted hace?
3. Cree que las acciones implementadas generan un impacto en esos estudiantes
4. ¿Qué piensa sobre las sanciones aplicadas en la IE cuando se dan conflictos graves?
5. ¿Qué hace el comité de convivencia? ¿Qué medidas o acciones se toman que en vez de sancionar busquen un cambio en los estudiantes?