



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

OTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS. CONFLICTO, COOPERACIÓN Y CONVIVENCIA
DESDE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
COMERCIAL SEDE PIO XII Y MANUEL URIBE ANGEL DE ENVIGADO

Ana Patricia Montoya Castaño

Edilberto Escobar Ortiz

Asesora

Luz Teresila Barona Villamizar

Socióloga y Magister en Educación

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PROFUNDIZACIÓN

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN CIUDADANA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Medellín

2018



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

OTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS CONFLICTO, COOPERACIÓN Y CONVIVENCIA
DESDE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
COMERCIAL SEDE PIO XII Y MANUEL URIBE ANGEL DE ENVIGADO

Ana Patricia Montoya Castaño

Edilberto Escobar Ortiz

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación profundización didáctica
de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana.

Asesora

Luz Teresila Barona Villamizar

Socióloga y Magister en Educación

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PROFUNDIZACIÓN

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN CIUDADANA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Medellín

2018



Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

I
**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Medellín, mayo 2018

1 8 0 3



Agradecimientos

Este trabajo de tesis realizado en la Universidad de Antioquia, es el resultado de un esfuerzo constante y persistente de todo un equipo de trabajo conformado por el Ministerio de Educación Nacional desde su programa “Becas para la Excelencia Docente”, directivas, administrativas y docentes de la Universidad de Antioquia que siempre nos brindaron lo mejor de su experiencia y conocimientos, nuestra asesora del trabajo de grado, la Socióloga y Magister Luz Teresila Barona Villamizar, que con tanta dedicación y experiencia nos orientó cada uno de los momentos de nuestro trabajo, con opiniones, correcciones, paciencia, dándonos ánimo y acompañando nuestros procesos durante estos tres años de formación académica y en los cuales tuvimos que afrontar etapas de crisis y también de logros. Este trabajo nos ha permitido aprovechar la experiencia de cada uno de ellos y por eso no escatimamos en palabras para agradecerles.

Al Doctor Alejandro Mesa, coordinador de la Línea en Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, nuestra más sentida admiración y aprecio por haber puesto todos sus conocimientos al servicio de esta Maestría en Educación, Modalidad Profundización, su acompañamiento siempre fue incondicional, su carisma en la planeación y ejecución de cada coloquio es muestra de su entrega y responsabilidad.

Nuestra gratitud al grupo de docentes que iniciamos este camino lleno de aventuras e incertidumbres, sentimos su apoyo constante y colaboración en cada seminario y juntos crecimos en experiencia y trabajo en equipo. Gracias compañeros de otras líneas que también se sintieron identificados con la nuestra y por las veces que estuvimos compartiendo espacios y encuentros en casa Olano y en las sedes de la U de A.

A nuestro grupo de base conformado por los niños seleccionados en esta propuesta de intervención, a los grados 3°B de la Pío XII y 6°1 del MUA del año 2017, a los padres de familia y comunidad en general que aceptaron esta propuesta en cada uno de sus corazones y que creyeron en nosotros, un agradecimiento especial.



A nuestras amadas familias que renunciaron a tantos fines de semana y que nos apoyaron de tantas maneras, un Dios les pague. Su perseverancia contribuyó a que no nos desanimáramos y estuviéramos firmes y seguros hasta el final porque siempre confiaron en nosotros y nos animaron, incluso aquellos seres queridos que desde lejos nos alentaron.

A las Secretarías de Educación, rectores, coordinadores y compañeros de nuestras Instituciones Educativas Comercial de Envigado, Sede Pío XII y Manuel Uribe Ángel de Envigado por estar ahí prestos y atentos a cualquier llamado, cualquier inquietud y necesidad que surgiera relacionada con nuestra formación como futuros Magísteres.

Y así la descripción y análisis de los hallazgos se convierten en la última fase de nuestra formación como Magísteres en educación, motivo de orgullo y razón para agradecer al MEN por la oportunidad que nos dio de superarnos a nivel académico y a la Universidad de Antioquia, su grupo de profesores y asesores desde la línea en Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana por brindarnos elementos necesarios para culminar esta experiencia educativa-formativa. Gratitud y orgullo.

Nada de esto hubiera sido posible sin el amparo de nuestro Dios Celestial, a Él nuestras oraciones y gratitud por estar siempre presente dándonos fortaleza y entendimiento como Padre incondicional. A Él sea la Honra, la Gloria y Honor.



Dedicatoria

Este logro se lo dedico primeramente a Jehová Dios que es el ser que me da la vida, la salud y las fuerzas y ha permitido que pueda sacar el tiempo para cumplir con el compromiso que esta Maestría me exigió. A mi hija Michelle Escobar González que es la razón y mi motivación de seguir luchando por ella, y a mi madre María Ludivia Ortiz quien me trajo a la vida y soy lo que soy por ella.

Edilberto Escobar Ortiz

Mis logros plasmados en este trabajo se los dedico a mis amadas hijas: Ana María, María Luisa y Alejandra Vélez Montoya, quienes me apoyaron en todo el proceso de formación académica y con resignación aceptaron las ausencias a causa de mi compromiso académico. A mi nieta, Isabella Raigosa, (mi pequeña) que nació el mismo día que inició la Maestría, a quien amo con todo mi corazón. A mi madre Teresa que desde lejos me bendice y acompaña con sus oraciones, a quien también amo y admiro desde mi ser.

Ana Patricia Montoya Castaño

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



TABLA DE CONTENIDO

<i>Agradecimientos</i>	4
<i>Dedicatoria</i>	6
<i>TABLA DE CONTENIDO</i>	7
<i>Lista de Ilustraciones</i>	10
<i>Lista de Anexos</i>	10
<i>Resumen</i>	11
1. Descripción del Problema	13
1.1 Planteamiento del problema	14
1.2 Contextualización	15
1.3 Estado del Arte	16
1.4 La pregunta	21
1.5 Objetivos	22
1.5.1 Objetivo general	22
1.5.2 Objetivos específicos	22
2. Componente conceptual	24
2.1 Presupuestos epistemológicos	25
2.2 Categorías	27
2.2.1 Categorías principales	27
2.2.1.1 El conflicto	28
2.2.1.2 La cooperación	32
2.2.1.3 La convivencia	34
2.2.2 Categorías secundarias	36
2.2.2.1 Ciudadanía	36
2.2.2.2 Formación Ciudadana	39
2.2.2.3 Escuela	40
2.2.2.4 Competencias ciudadanas	42
3. Componente metodológico	44
3.1 Enfoque cualitativo	44
3.2 La investigación acción y su relación con la práctica docente	44
3.3 Participantes	48



3.4 Las técnicas.....	48
3.4.1 La línea de base.....	51
3.5 Consideraciones éticas.....	51
3.6 Reflexionando sobre la experiencia.....	52
4. Hallazgos y resultados.....	55
¿Por qué desde las Competencias Ciudadanas?.....	56
4.1 Conflicto.....	57
4.2 Cooperación.....	61
4.3 Convivencia.....	65
5. Conclusiones y recomendaciones.....	75
Referencias Bibliográficas.....	78



Lista de Ilustraciones

Ilustración 1 Categorías principales y secundarias (Elaboración propia)	26
Ilustración 2 Mapa relacional entre las prácticas (Elaboración propia).....	45
Ilustración 3 Creación propia. Relación temas-Categorías-Competencias.....	54

Lista de Anexos

Anexo A Consentimiento informado.....	69
Anexo B. Malla de la unidad didáctica	70
Anexo C Línea base desde la malla de la unidad didáctica	90
Anexo D Línea base	92
Anexo E Línea base y de salida IE. Comercial de Envigado	95
Anexo F Matriz de análisis	97
Anexo G Unidad didáctica	86
Anexo H Competencias Ciudadanas 3° y 6° grado.....	95



Resumen

Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz
Estanislao Zuleta (1985).

Nuestra propuesta de intervención denominada *Otras formas de estar juntos*, pretende mostrar desde dos instituciones educativas seleccionadas por el Ministerio de Educación Nacional y beneficiadas con el programa de becas para la excelencia docente¹, una propuesta de guía didáctica que apunte a la apropiación de los conceptos de conflicto, cooperación, convivencia, escuela, formación ciudadana y ciudadanía por parte de los estudiantes (niños entre los 8 y 12 años de las Instituciones: Comercial sede Pio XII y Manuel Uribe Ángel del municipio de Envigado), para una mayor asertividad en el manejo de los conflictos escolares y una mejor convivencia, que les ayude a reconocerse como ciudadanos con capacidad de participar en la solución de sus conflictos escolares desde la sana convivencia y desde el estar juntos, con el uso de estrategias de cooperación, mediación, participación, conciliación, dominio de las competencias ciudadanas, donde la convivencia sea cada vez más agradable en los distintos espacios que les brinda la institución.

Por esta razón, decidimos abordar tres categorías principales (conflicto, cooperación y convivencia) y tres categorías secundarias (formación ciudadana, ciudadanía y escuela), categorías afines que nos ayudaron a desarrollar estrategias para ser aplicadas en el aula y entender que existen otras formas de estar juntos y que estas formas están mediadas por el conflicto, la cooperación y la convivencia. Partimos de unos fundamentos teóricos que nos ayudan a entender conceptualmente el conflicto, la cooperación y la convivencia, las perspectivas teóricas, las formas de relacionarlas y los ámbitos en los cuales se presentan.

¹ Enmarcadas en la Maestría en Educación, modalidad Profundización, cuyo propósito es, a diferencia de la modalidad Investigativa, constituir “una posibilidad para que los maestros en ejercicio conozcan nuevos modelos educativos, desarrollos didácticos y pedagógicos en los diferentes niveles y modalidades educativas, y piensen su práctica, la evalúen, la cualifiquen, analicen fenómenos sociales y culturales asociados con la educación, o propongan innovaciones pedagógicas y didácticas que cualifiquen en diversos aspectos el sistema educativo colombiano.” (Universidad de Antioquia, 2016, pág. 3)



Se continúa con un capítulo metodológico que describe cómo se hizo todo el proceso, cómo se abordaron los temas, cuál fue el paso a paso durante la experiencia de intervención y el proceso como tal desde la acción educativa y sustentar esta práctica desde el reconocimiento social del conflicto en los niños escolarizados.

Pasamos luego a las técnicas que fue necesario abordarlas desde diferentes metodologías enfocadas desde la acción y la participación, asegurando un análisis de hallazgos y una síntesis que permitieron evidenciar que sí es posible sistematizar una práctica educativa significativa con la ayuda de toda la comunidad. Y así la descripción y el análisis de los hallazgos se convierten en la última fase de nuestra formación como Magísteres en educación.

Palabras clave: *Convivencia, Conflicto, Cooperación, Competencias Ciudadanas, Formación Ciudadana, Ciudadanía, Escuela.*



1. Descripción del Problema

En el presente apartado, los maestros becarios: Ana Patricia Montoya C y Edilberto Escobar O, quienes tuvimos en el 2017 la dirección de los grados 3° A y 6° 1 en las instituciones educativas Comercial Sede Pío XII y Manuel Uribe Ángel de Envigado, presentamos la descripción de los conflictos que se presentan a diario en nuestras aulas y que necesitaban ser intervenidos desde nuestra línea de formación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana.

Para tal fin, iniciamos con la indagación, donde detallamos cuáles eran los obstáculos que les impedían a nuestros niños² resolver conflictos entre pares y encaminar la propuesta a la resolución de los conflictos desde las Competencias Ciudadanas y el ejercicio docente en el aula, con estrategias que apuntaran a mejorar los ambientes escolares. A continuación, describiremos lo que se observó en los distintos espacios escolares antes de la intervención y que dio origen a nuestra propuesta.

La observación se desarrolla en dos Instituciones educativas de Envigado: Comercial sede Pío XII y Manuel Uribe Ángel, marcadas por comportamientos sociales relacionados con el conflicto entre pares y se enfoca la atención en la manera cómo ellos buscan soluciones desde acciones que desconfiguran la convivencia dentro de las Instituciones y el entorno social en el que se desenvuelven. Desde la Maestría hemos establecido unas dinámicas desde la didáctica que les permitan a los niños configurar unas formas propias de asumir estos desafíos a través de contenidos, estrategias pedagógicas, talleres, juegos, representaciones, roles y así, se apropien de las Competencias Ciudadanas por grados y se conviertan en eje articulador junto con la escuela, el contexto social, familiar y en concreto con la práctica pedagógica donde se conjugan estos componentes para generar cambios.

²Expresión muy usual en nuestro contexto educativo para referirnos a los estudiantes.



1.1 Planteamiento del problema

Desde los distintos espacios escolares, hemos evidenciado tensiones que llevan a los niños a tener dificultades en sus relaciones interpersonales con sus mismos compañeros, que se convierten en rutinas, ofensas cuando se exagera sobre aspectos físicos, personales y familiares; amenazas verbales cuando se escuchan expresiones como: “a la salida arreglamos”, “no sabe en la que se metió conmigo”, “¿muy verraquito?” y colocar apodos; palabras soeces que logran indisponer, ofender y hacer sentir mal a quien las reciben; incluso conforman grupos que amedrentan otros niños por un interés territorial por sobresalir y hacerse sentir, lo que Richard Sennett definiría como “un intercambio o un beneficio obligados” (Sennett, R, 2012, pág. 17). Como nos vemos continuamente obligados en la cotidianidad a tratar con personas a las que no queremos, que no nos gustan o a las que “sencillamente no entendemos” (Sennett, R, 2012, pág. 17).

Por todo lo anterior, fue necesario iniciar un trabajo que, desde las Competencias Ciudadanas, abarcara tres categorías: conflicto, cooperación y convivencia, que a la vez nos ayuden a vislumbrar los problemas de convivencia en las I.E. Comercial Sede Pío XII y Manuel Uribe Ángel de Envigado.

Durante el proceso de observación, se identificaron los tipos de conflicto escolar descritos por ellos mismos como: agresión física y verbal, extorsión (para referirse al acto de aquellos niños que con frecuencia les piden plata a sus compañeros a cambio de que los defiendan) el “tortugazo” (palabra que define un tipo de acoso cuando un grupo de compañeros toma la maleta de los otros y la pone al revés), las barras en los recreos (para referirse a grupos de amigos que se encuentran con un objetivo común), las asociaciones (cuyo fin es cobrarle al otro por ingresar a donde todos actúan de igual forma o como lo decida su líder), el liderazgo negativo (el niño que da las órdenes y otros lo obedecen en todo porque si no lo siguen lo amenazan con golpes). Por consiguiente, evidenciamos que cuando estos conflictos no son resueltos de una forma asertiva, se vuelven problemáticos en su desarrollo, por ejemplo, hemos presenciado cómo durante los descansos, en las filas, en el restaurante, la biblioteca o al ingresar a las aulas, los estudiantes aprovechan estos



espacios y que trasgreden las normas establecidas en el Manual de Convivencia, lo que enciende las alarmas de los ambientes escolares. Es por esto por lo que la administración municipal, los rectores y profesores nos hemos visto preocupados en cómo intervenir este tipo de situaciones que se están viviendo en los planteles oficiales y privados del municipio de Envigado.

1.2 Contextualización

La Institución Educativa Comercial de Envigado, Sede Pío XII es una institución de carácter oficial ubicada en el barrio Guáimaro del municipio de Envigado con una población de estratos 2 y 3 a la que asisten estudiantes de los diferentes barrios y municipios cercanos. Actualmente cuenta con un total de 522 estudiantes, de los cuales 35 del grado 3° B grupo que participó de la intervención³ que se recoge en el presente informe de profundización. Es una institución académica mixta con una problemática similar en términos de convivencia a la que se vive en la sede de bachillerato desde sus dificultades para diferenciar y resolver conflictos y la manera como los estudiantes manifiestan sus inconformidades con las normas establecidas en el manual de convivencia.

Por otro lado, la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel es una institución de carácter oficial ubicada cerca al parque principal del municipio de Envigado. Con una población estudiantil de estratos 2 y 3 procedentes de Itagüí, Sabaneta, Medellín y del mismo municipio, con un total de 2.169 estudiantes de los cuales 38 del grado 6°-1 participaron en la propuesta de intervención. Es una institución de carácter académico y mixto con una problemática marcada por el conflicto diario entre algunos de sus pares que buscan intimidar, desestabilizar y agredir a otros desde el acoso, el abuso de poder, la amenaza, situaciones que afectan la convivencia.

³ Recordemos que en la modalidad de Profundización, el eje de acción fue una intervención y no una investigación.



Ilustración 1. Ubicación IE Manuel Uribe Ángel y Pío XII. Mapa extraído de Google abril 6 de 2018.

Debido a los comportamientos antes mencionados, se contemplan los aportes que brinda el Manual de Convivencia en cada institución y que hace frente al manejo de situaciones de conflicto entre otros dispositivos organizacionales: Es así como, el Manual de Convivencia de la escuela Pío XII se constituye en un instrumento regulador de las relaciones que al interior de la Institución se vivencian con miras a formar para la democracia y la paz. (Manual de Convivencia IE Comercial, 2016, pág.6). En la IE Manuel Uribe Ángel, el Manual de Convivencia y los proyectos pedagógicos inscritos en el Proyecto Educativo Institucional, desarrollan competencias ciudadanas orientadas a fortalecer el clima escolar y el crecimiento integral de quienes hacen parte de la comunidad educativa. (Manual de Convivencia IE MUA, 2016, pág.24). Cada estudiante debe portar consigo el Manual y tener conocimiento sobre las disposiciones que se tienen en cuenta para casos de estímulo, reconocimiento, amonestación, sanción y expulsión, entre otros aspectos relevantes, (reconocimiento de deberes y derechos).

1.3 Estado del Arte

Tal y como se espera en un proceso de intervención o de profundización, como en el que está inscrito el presente informe; los antecedentes que se presentan a continuación responden a una búsqueda por entender la manera como nuestro problema de investigación ha sido abordado por



investigadores; por ello que este apartado no pretende realizar una descripción analítica propia de los informes de investigación. Es así como en la revisión sistemática se utilizaron buscadores como: Cielo, EBSCO y Dialnet, los cuales permitieron la identificación de revistas indexadas, tesis de Maestría e investigaciones educativas para llevar a cabo un acercamiento a los temas sobre conflicto, cooperación y convivencia que abarcaran experiencias de aula con niños entre los 8 y 12 años; todas ellas abordadas desde vivencias y experiencias en ámbitos institucionales y en contextos muy similares a los que en esta experiencia se describen como *Otras formas de estar juntos*. Los hallazgos teóricos suministraron información relacionada con las categorías de conflicto escolar y convivencia, caso contrario ocurrió con la categoría de cooperación que desde el ámbito escolar no fue posible recolectar muchos aportes. Sin embargo, con el fin de ampliar nuestro campo de reflexión y de esta manera formular y sustentar nuestra pregunta de investigación, se partió de un rastreo por categorías en estudios realizados en los ámbitos internacional, nacional, regional y local.

Las investigaciones sobre **conflicto** tomadas como antecedentes que aportaron a nuestro proyecto fueron:

La tesis denominada “*La resolución de conflictos en los centros educativos.*” de Randi Alberto Cardona Castellanos de la Universidad Pedagógica Nacional de México (2008), nos brinda un bagaje de conceptos sobre los tipos de conflictos, ventajas y desventajas, negociación, mediación, participación, además de cómo aprender a resolverlos entre pares y la manera de aplicar los diferentes tipos de competencias. Esta tesis aportó a nuestro trabajo de profundización varias herramientas y técnicas que fueron aplicadas por ellos en varios grados de la educación básica durante las distintas fases de su proyecto y donde las voces de los niños se ven reflejadas para los talleres y para la resolución de conflictos. Con esta tesis evidenciamos la importancia de utilizar buenas técnicas y estrategias innovadoras como un asunto importante para toda la institución educativa, estrategias que valoramos para nuestro plan de mejoramiento.



La tesis denominada “*A propósito del conflicto escolar*” de Marta Lorena Salinas, Diana Posada Giraldo y Luz Stella Isaza de Medellín (2002). Nos ubica en cómo las instituciones educativas carecen de espacios físicos que faciliten la sana convivencia, siendo este uno de los agravantes del conflicto y que optimicen de forma eficaz el tiempo libre en dichas instituciones, evidenciamos con esta pesquisa cómo los conflictos se dan a menudo en aquellos lugares más concurridos y de mayores tensiones señalando como retos para la escuela, la instauración de un código de valores democráticos y el diseño y aplicación de estrategias participativas conducentes a utilizar mejor los espacios existentes y a la resolución autónoma de los conflictos que en ella circulan.

Un nuevo hallazgo, fue la tesis del doctor Fernando Cruz Artunduaga de la Universidad de Barcelona España, denominada “*Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada*” (2008). Cuestiona las formas como se procede y qué hacer en contextos escolares con altos índices de conflictos y cómo transformar esas prácticas por las vías pacíficas del diálogo y la mediación. El aporte que esta tesis trae para nuestras instituciones se ve reflejada en el conocimiento que se debe tener del contexto y la manera como se adopten acciones que sí respondan a esas necesidades particulares.

La investigación sobre **cooperación** tomada como antecedente fue:

Aprender a aprender en cooperación de Miguel López Melero (2012). Cuando dice: “Un amor sin adjetivos, basado en el respeto al otro como legítimo otro en la convivencia”. Su propuesta nos da grandes aportes desde el punto de vista de las oportunidades que tienen los niños en el aula de dialogar, de escucharse y de ser escuchados. En esta tesis los niños proponen campañas contra cualquier forma de maltrato, hablan de cooperación, fomentan el respeto por el otro y valoran las oportunidades a que todos tienen derecho de alcanzar los mismos ideales sin pasar por encima de nadie, es decir, de modo que todos queden a gusto. “La cooperación es un modo de vida que se inicia en la confianza por el otro desde la edad más temprana” (López Melero, M, 2012, pág. 42).



Las investigaciones sobre **convivencia** tomadas como antecedentes que aportaron a nuestro proyecto fueron:

En la indagación sobre convivencia escolar se destacan varias investigaciones en España, Chile, Bolivia, Colombia, Manizales, Medellín, que aportaron aspectos educativos a nuestro proyecto, por ejemplo: “*La convivencia escolar como factor de calidad*”, artículo de revista electrónica realizada por Gómez, C., Matamala y Alcocel, T. (2002). Sus aportes nos ayudan a reconocer la importancia de la convivencia, de la participación y de la cooperación dentro y fuera del aula. Desde estos autores se evidencia como en los distintos espacios escolares se potencian habilidades para vivir en sociedad y se rescatan valores perdidos y olvidados desde el hogar.

La investigación titulada “*Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias*”, publicada en una revista de educación realizada por L. García Raga, R.L. Martín (2011), donde proponen a la escuela como el centro de participación democrática, como mecanismo necesario para el mejoramiento de la calidad del clima educativo y social, donde los estudiantes aprenden a convivir de forma pacífica. Aportes como la adquisición de competencias básicas en conocimientos, valores, actitudes y habilidades sociales, son necesarias para generar un clima social adecuado para que emerjan y se desarrollen valores como el compromiso, la motivación y el trabajo en equipo; la correcta apropiación de valores y principios, cooperación, una normatividad concertada y aceptada, la implicación de todos en la vida de la institución y del proceso educativo, son factores que contribuyen a una mejor convivencia; los problemas de convivencia involucran a toda la comunidad educativa, por lo que la solución de ellos deben tratarse de forma sistemática desde diferentes apreciaciones, incluyendo las de los niños y a partir de la reflexión, crear conciencia del bienestar colectivo.

Otro hallazgo fue la “*Valoración de la diversidad sociocultural desde el quehacer docente, en el marco de la convivencia escolar*” (Acuña, L, 2006). Con esta tesis evidenciamos la importancia del respeto por la diferencia como un asunto relevante para la convivencia y el cuidado de los otros.



Esta investigación se realizó en una institución educativa para construir normas con los estudiantes y así favorecer el buen trato a partir de la necesidad de generar un espacio de discusión crítica, y éste pueda ser considerado por los/as docentes en sus prácticas en torno al tema de la diversidad sociocultural y cómo ésta debiera ser valorada por la comunidad en general. Y en esa medida aporta a nuestro trabajo cuando pretendemos que nuestros niños participen en la construcción de sus propias normas de convivencia.

En *“La convivencia escolar: una mirada desde la diversidad cultural”* (2014), artículo que da cuenta de los alcances de una investigación realizada en Manizales con el propósito de comprender la influencia que tiene la diversidad cultural en los procesos de convivencia escolar, donde se presentan situaciones que ponen en evidencia conductas de exclusión y discriminación. En este sentido el aporte de esta investigación de los 3 magister Edison Javier Guzmán, Javier Muñoz, y Alexander Preciado, se ve reflejado desde una descripción de los diversos factores que influyen en la convivencia escolar, tales como el género, la situación socioeconómica, la diversidad cultural, la procedencia, los credos, el pensamiento político y las actitudes participativas. El aporte de esta tesis nos lleva a descubrir que en nuestras instituciones los niños y jóvenes no manifiestan reparos ni prejuicios de tipo cultural, al referirse a aquellos niños afrocolombianos y extranjeros, concretamente los venezolanos. En este aspecto, se trabajaron los temas de la inclusión y el respeto por las diferencias.

Un ejemplo de construcción de convivencia es el artículo llamado *“Comunicación y Convivencia Escolar en la ciudad de Medellín”*, basado en una experiencia real con niños y jóvenes en una investigación donde la comunicación aparece como un factor determinante de los procesos pedagógicos y de la convivencia escolar construyendo espacios de concertación y negociación. Como aporte de este artículo retomamos la importancia de la comunicación y sus manifestaciones para construcción de una sana convivencia por la docente Jacqueline Duarte (2005).

La última tesis detalla y al mismo tiempo nos da luces de la manera como los chicos se relacionan con sus compañeros, con el entorno familiar y social, los comportamientos agresivos,



las causas y las consecuencias de estos cambios de conducta, la capacidad de liderazgo, el rol del maestro y del adulto a la hora de intervenir situaciones particulares. El conflicto visto desde la óptica del niño, entre otros aspectos, tal como lo describen Cecilia Beatriz Moreno y Mirta Susana Ison (2013) en su proyecto de intervención “*Habilidades sociocognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares*”.

1.4 La pregunta

Con lo expuesto hasta el momento, vemos que los tipos de ofensas antes mencionados abarcan aspectos que logran indisponer, ofender y hacer sentir mal a quienes las reciben y hacen parte de las situaciones de conflicto escolar donde es necesario intervenir desde las competencias ciudadanas para desarrollar habilidades que contribuyan a la convivencia y a la solución de conflictos por pequeños que sean. Nosotros como docentes directamente responsables de la formación y educación en la escuela y para la vida, abordamos esta problemática desde el marco legal de las competencias ciudadanas, que reflejan las falencias emocionales, comunicativas y procedimentales al momento de resolver asertivamente un conflicto:

Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. (MEN, 2003, pág. 6).

Si las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas se desarrollan desde la infancia, los niños y las niñas podrán ir construyendo principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y su reflexión desde el estar y el compartir juntos. Al entender su verdadero sentido y al incorporarlos en la vida cotidiana, “aprenderán, de verdad y no



sólo en teoría, a promoverlos, a respetarlos, a hacerlos respetar y buscar apoyo cuando éstos estén en riesgo” (MEN, 2003, pág. 6).

Con esta clara idea de lo que el Ministerio pretende alcanzar, también apoyamos la propuesta desde el fortalecimiento de los procesos de enseñanza, en especial aquellos que tengan solución desde las competencias ciudadanas y que aportan positivamente a la solución de conflictos entre pares. Por todo lo anterior, nos hacemos la siguiente pregunta ¿De qué manera incentivar, desde las competencias ciudadanas, a los niños y niñas a una mejor convivencia para mediar situaciones de conflicto escolar entre pares desde la cooperación, la convivencia y el estar juntos?

1.5 Objetivos

A continuación, daremos a conocer el objetivo general de donde se derivan los objetivos específicos y que enmarcaron este trabajo de intervención a la luz de la propuesta denominada *Otras formas de estar juntos*.

1.5.1 Objetivo general

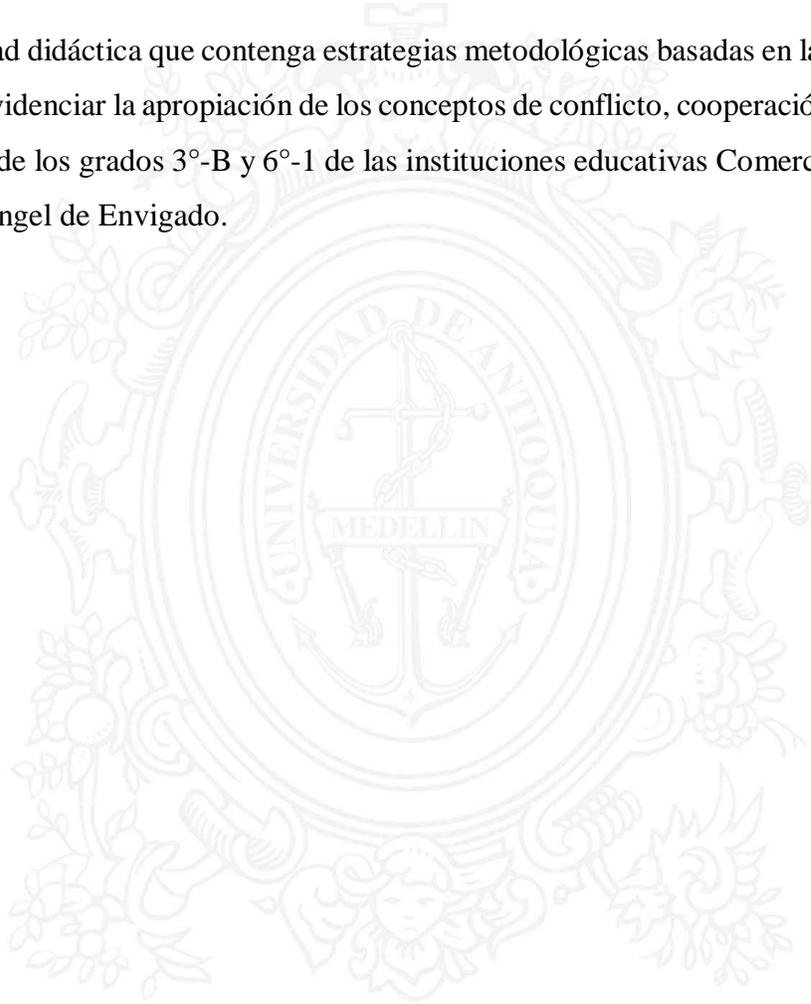
Proponer alternativas que permitan incentivar, desde las competencias ciudadanas, a los niños y niñas a una mejor convivencia para mediar situaciones de conflicto escolar entre pares desde la cooperación, la convivencia y el estar juntos.

1.5.2 Objetivos específicos

Indagar por las prácticas de convivencia, cooperación y resolución de conflictos entre los grupos seleccionados de las instituciones educativas para mejorar la convivencia y la resolución de conflictos desde las competencias ciudadanas y el estar juntos.



Elaborar una unidad didáctica que contenga estrategias metodológicas basadas en las competencias ciudadanas para evidenciar la apropiación de los conceptos de conflicto, cooperación y convivencia en los estudiantes de los grados 3°-B y 6°-1 de las instituciones educativas Comercial sede Pío XII y Manuel Uribe Ángel de Envigado.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



2. Componente conceptual

Este apartado permitió ubicar nuestro objeto de intervención dentro de un conjunto de referencias conceptuales existentes con el propósito de precisar el enfoque crítico social en que se inscribe, desde una descripción de cada uno de los elementos categoriales que fueron utilizados en el diseño e implementación de la propuesta llamada *Otras formas de estar juntos* y que sirvieron para sustentarla.

En dicha construcción, se abordaron tres categorías: Conflicto, Cooperación y Convivencia, con una coherencia entre éstas: secuencialidad, conexión y contextualización, para darle sustentación teórica que las respaldara, además se tuvieron en cuenta trabajos anteriores que sirvieran para nutrir la propuesta de intervención.

En la tesis de la socióloga y Magister Luz Teresila Barona se nombra la escuela como un escenario de prácticas sociales donde los protagonistas, es decir, los estudiantes, transforman el espacio físico en un espacio de concertación y diálogo permanente alrededor de un discurso propio y único que atañe a todos (Barona, L.T, 2016, pág. 29). Allí se partió de considerar a la escuela como un espacio público en el sentido en que lo interpreta Pimienta “la esfera pública es de todos y a la vez de nadie, es el espacio que convoca y converge” (pág. 153). Barona en su tesis afirma que “para ellos [los estudiantes] el nacimiento es el primer acto público, lo que indica que el mundo es un espacio público; pues traspasa las fronteras de lo personal y cita a Roldán quien piensa que el niño se ubica en él ‘entre nos’, que hace alusión a la vida en relación con otros y otras:

Es la escuela ese espacio mediado por el lenguaje (gestos, caricias, expresiones de bienvenida o rechazo), esta apuesta recuerda, una vez más, la necesidad de desvincularnos de nuestros preceptos sobre el deber ser de los niños y entender que ellos significan su mundo de manera diferente a como lo hacemos los adultos. (Roldán, O, 2006, pág. 52).



Con lo anterior, se plantea que el conflicto, la cooperación y la convivencia en la escuela y el enfoque crítico social que permea esta experiencia de intervención con niños entre los 8-12 años de edad, en las instituciones educativas Comercial de Envigado sede Pío XII y Manuel Uribe Ángel de Envigado, son abordados desde las competencias ciudadanas con la intencionalidad de dar respuesta a una pregunta social que se ha ido tejiendo en la escuela, donde las palabras, las miradas, los gestos y los símbolos encarnan una realidad infantil que necesita ser reconocida por los docentes y necesita ser intervenida para hacer de la escuela un ambiente agradable de experiencias donde los niños y su ideal de escuela deban ser inseparables como lo enuncia Richard Sennett en su propuesta “Juntos” (2012).

2.1 Presupuestos epistemológicos

El paradigma de investigación desde el cual nos propusimos abordar el problema de estudio fue el paradigma crítico social por su carácter emancipador que invita al sujeto a un proceso de reflexión y transformación sobre la sociedad en la que se encuentra inmerso y la posibilidad de cambios que él mismo es capaz de generar.

Este proyecto entiende las competencias ciudadanas no como un modelo fijo y establecido de pautas a seguir sino como una posibilidad de que los niños reflexionen y se vean reflejados en una misma problemática social, que se vuelve realidad, en los mismos ambientes escolares desde una manera diferente para lograr en ellos mejores situaciones de convivencia, de cooperación y ese estar juntos. De ahí que se retomen algunos aportes de Paulo Freire cuando hace énfasis en la participación, la reflexión y la transformación dentro del rol social. (Freire, P. 1989, pág. 157).

Para Freire la educación actual debe cambiar de manera radical hacia una mayor creatividad y libertad que abogue por un conocimiento crítico, considerando que la educación debe ir vinculada a su realidad histórica y actual. Por lo que no se puede desarrollar la conciencia crítica, indispensable para la democratización social, si desvinculamos la educación de la vida diaria.

Desde el proyecto político educativo de Paulo Freire se ha logrado abrir nuevos caminos en el ámbito educativo sirviendo de herramienta de transformación social en la construcción de



sociedades verdaderamente democráticas y participativas. Es así que, pensando en la educación como práctica liberadora, ésta representa y ha representado a lo largo de la historia principios políticos e ideológicos, lo que requiere una constante redefinición del papel que debe jugar la educación, sus fines y objetivos principales, así como el tipo de conocimientos y habilidades necesarias para afrontar los nuevos retos socioeducativos.

La forma de llevar a cabo este proceso, según Freire, es a través de una educación liberadora, que permita a las personas constituirse como sujetos activos de sus propios procesos con un enfoque metodológico; que pretende reconocer las experiencias que tienen los niños de sus relaciones con sus compañeros y los puntos de vista e interpretaciones que tienen sobre las experiencias de convivencia que hacen parte de su diario vivir en la escuela. Este paradigma reconoce la complejidad y el carácter inacabado de los fenómenos sociales, que están siempre condicionados por la participación de los seres humanos.

Desde los presupuestos epistemológicos se destacan la adquisición de habilidades y valores, tales como la capacidad de tomar decisiones, las competencias para el diálogo y la reflexión, las habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas, integradoras. que dan sentido a la democracia.

Es por lo que, desde los aportes de Freire pudimos evidenciar en nuestra propuesta de intervención, los hallazgos y resultados a través de una unidad didáctica, que además de presentar una serie de talleres planeados y organizados, pretendían recopilar la experiencia de los niños desde sus propias vivencias y fortalezas en la resolución de conflictos.

Ellos recrearon temas como la comunicación, los tipos de lenguajes, la pluralidad, el respeto por las diferencias, la identidad, la auto estima, el auto control, el manejo de las emociones, la inclusión, la presión de grupo, la norma y la autoridad. Todas estas manifestaciones en la escuela fueron representadas desde sus propias voces y sentires con herramientas como juegos, dinámicas grupales, lecturas de imágenes, teatrines, canciones, dramatizaciones, dibujo y pintura que desde ese momento abrieron un interesante camino para que los niños aprendieran a verse y reconocerse como sujetos activos, constructores y partícipes de sus propios cambios.

2.2 Categorías

Las categorías en el marco de este trabajo de intervención representan un encuentro de conceptos básicos que aplicados a la necesidad educativa para mejorar la convivencia y resolver los conflictos en el aula definen el horizonte y marcan las pautas para intervenir una problemática común. A continuación, describimos la manera como abordamos cada una de las categorías principales y las secundarias que surgieron durante la aplicación de la propuesta de intervención:

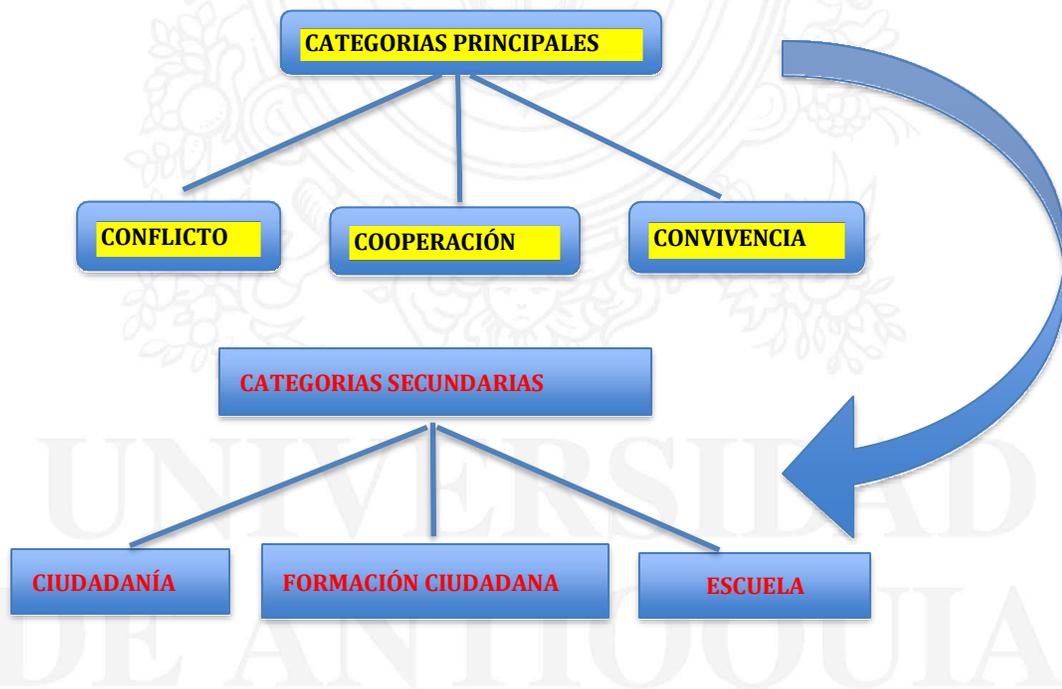


Ilustración 2. Categorías principales y secundarias (elaboración propia).

2.2.1 Categorías principales

Las categorías principales son los conceptos que sobresalen dentro de nuestra propuesta de intervención, éstas son: conflicto, cooperación y convivencia. Cada una de ellas es el resultado del



análisis que nosotros desarrollamos desde el proyecto partiendo de la pregunta de investigación, donde las Competencias Ciudadanas sugerido por el MEN aportan en el sentido que coinciden con la necesidad de intervención. Por consiguiente, su argumento radica en describirlas como un asunto inseparable de la vida misma y de las experiencias en el aula desde las relaciones a partir del estar juntos.

Se hace necesario indagar desde los antecedentes qué autores aportan desde las categorías antes mencionadas para nuestro proyecto de intervención, es decir hasta dónde ha sido posible dar respuesta a estos interrogantes.

2.2.1.1 El conflicto

En nuestro entorno educativo, vemos cada vez más cómo el conflicto se manifiesta como una oportunidad de transformación de ambientes escolares, y cuando es liderado por un docente o un grupo de docentes que apuestan al cambio y creen en las transformaciones desde el aula, adquieren bastante sentido para los niños. Todo esto, sin perder de vista que tener conflictos resulta molesto para todos pero que puede convertirse en algo muy positivo según como se gestionen. Además, el acto de reconocer que los niños tienen su propia idea de conflicto nos lleva a retomar las palabras de Lederach cuando afirma que son propios de la vida cotidiana y que son una manifestación de cómo se lleva a cabo una discusión y la manera de solucionarla desde los acuerdos y los derechos fundamentales de cada persona.

John Paúl Lederach expresa que:

Los conflictos son una manifestación cotidiana de la vida y su paradoja. Los chinos (para referirse a los orientales), lingüísticamente se acercan mucho más a esta idea que nosotros los de Occidente, porque mientras nosotros concebimos el conflicto (y la crisis que a menudo produce) como la combinación de las ideas de peligro, dificultad y apuro, ellos lo perciben como el desafío de unir la oportunidad con el peligro. (Lederach, J.P, 2003, pág. 59-60).



Podemos decir que el concepto de conflicto en la sociedad no es visto de manera positiva en la que se pueda adquirir un beneficio o un provecho, ya que se ve como una amenaza, una dificultad y hasta un peligro, pero cuando abordamos autores como Lederach, Sennett, y Freire, lo entendemos como una posibilidad de diálogo, reflexión y acuerdo, donde todas las partes pueden beneficiarse en misma cotidianidad.

En nuestro trabajo de intervención denominado *Otras formas de estar juntos*, se retomó del artículo de Piñeres Botero, C. G. (2011) en lo que corresponde al conflicto como la posibilidad de promover valores y las diferentes formas de abordarlos. En la escuela Pio XII el origen del conflicto se evidencia por simples miradas, amenazas (advertencia con la que un compañero logra intimidar a otro), insultos, golpes, maldades que se hacen cuando esconden sus objetos de forma intencionada, en muchas ocasiones, el conflicto se presenta cuando quieren sobresalir en un trabajo o en una actividad, también lo hacen a la hora de elegir sus amistades.

En la Institución Manuel Uribe Ángel, las situaciones de conflicto se presentan cuando los juegos se tornan bruscos al no medir consecuencias, el poner apodos o sobrenombres cuyo fin es indisponer, ridiculizar o amedrentar al otro, la presión de grupo, comentarios despectivos, que se metan con la mamá, (tal como ellos lo expresan), manejo de prejuicios por su condición sexual, la exclusión en tareas y trabajos de equipo, la participación en juegos y deportes.

Para el autor Richard Sennett, los conflictos son aquellas situaciones que se dan entre personas que comparten un mismo espacio, que no se caen bien, que son desiguales o que sencillamente no se entienden (Sennett, R. 2012, pág. 19).

Para la intervención en la resolución de conflictos, Lederach afirma:

Concretar los asuntos más importantes a tratar, distinguir y separar los intereses y las necesidades de cada uno; facilitar y mejorar la comunicación, crear un ambiente de diálogo



para buscar soluciones y verdades de una manera constructiva desde la norma, trabajar sobre los problemas concretos que tienen las personas en oposición, es decir, separar las personas de los problemas e impedir la personalización, centrarse primero en los intereses y necesidades de cada uno, establecer un ambiente de negociación y así evaluar las bases de mutuo acuerdo, en lo posible, igualarlas, así como ayudar a cada uno a reflexionar sobre la situación y el alcance de poder personal. (Lederach, J.P. 1984, pág. 55).

En nuestras instituciones educativas cuando los niños y jóvenes no llegan a la solución de sus conflictos por iniciativa propia, buscan o esperan que un tercero haga las veces de mediador y lo que nos aporta Lederach es que ese mediador debe reunir las características que él menciona en su tesis anterior.

Ghiso plantea: “Una escuela que niega y evade el conflicto forma para que no se actúe, para que no sean sujetos de su historia, que es una de las tantas maneras de impedir y de controlar el pensar, el sentir y el actuar” (Ghiso, A, 1998, pág. 89). En vista de que los conflictos son tan heterogéneos, pone en evidencia el hecho de que no presentan una única forma de resolverlos.

Es para nosotros el conflicto escolar una manifestación de un desacuerdo, malestar o inconformidad con otros y alrededor de otros, es así como éste se da en la escuela, a partir de la interacción que establecen los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia en su vida cotidiana. Es así como estas distintas manifestaciones se van configurando en la vida de la escuela. Bajo esta misma mirada la tesis de Maestría (Gaviria, Guzmán Mesa y Rendón, 2016) del municipio de Itagüí expresa el propósito de analizar la eficacia de un programa de intervención psico-educativo que promoviera la resolución de los conflictos entre pares viéndolos como una oportunidad de concertación, acuerdo y conciliación agregando que el entrenamiento en habilidades sociocognitivas, es decir, en el dominio de competencias ciudadanas emocionales y cognitivas resulta efectivo para la disminución de las repuestas agresivas a través de la utilización alternativa de otras conductas y la anticipación para resolver conflictos interpersonales; esta tesis fue de gran ayuda para nosotros para entender que estrategias de convivencia y solución de conflictos, pueden ser una posibilidad para que los niños reflexionen, sean asertivos, partícipes y transformadores de su propia realidad desde una manera diferente para lograr en ellos mejores situaciones de



convivencia, de cooperación y ese estar juntos.

En los ambientes de participación, transformación y reflexión que se han venido construyendo desde nuestras instituciones educativas al momento de la intervención, coincidimos con algunos aportes de Paulo Freire como él lo define, desde su “círculo de cultura” donde se encuentran y reencuentran todos en un mundo común donde surgen la comunicación y el diálogo para que juntos recreen su mundo de manera crítica donde todos aprenden de todos y el maestro solo propicia las condiciones favorables para el encuentro. (Freire, P. 1973, pág. 14).

Es en esa línea como las competencias ciudadanas se integran a un trabajo de resignificación y de intervención comunitaria invitándonos a una reformulación de conceptos como la autonomía para mejorar la comunicación. La integración de éstas con otras disciplinas desde las emociones, los conocimientos y actuaciones es donde se puede desarrollar una reflexión pedagógica.

Por consiguiente, la idea de autonomía de Freire apoya en la educación desde el respeto a la persona, a su curiosidad, a su manera de expresarse para una mayor exigencia en humildad y tolerancia donde la pregunta crucial para la labor del docente es: “¿Cómo ser educador sin aprender a convivir con la diferencia?” (Freire, P. 1997, pág. 66).

Muy de acuerdo con la propuesta de la fundación UNIR cuando afirman: “Muchos problemas irresueltos terminan en conflicto: La llanta de la bicicleta que me prestaron se pinchó (problema)- Mi amigo se molesta porque le devolví su bicicleta con la llanta desinflada (conflicto)”. (UNIR, 2006, pág. 12). Como se puede ver, los problemas se resuelven con un enfoque técnico, mientras que los conflictos deben tener en cuenta la relación y comunicación entre las partes. Por los conceptos citados podemos observar que el conflicto es un estado de discordancia entre dos o más actores, causado por una oposición de necesidades, valores o intereses reales o aparentes. El conflicto como concepto puede ayudar a explicar muchos aspectos de la vida en sociedad, como los desacuerdos sociales, la contraposición de intereses, las peleas entre individuos, grupos u organizaciones, e incluso aspectos que involucren el uso de la fuerza, como las guerras.



Otras definiciones que encontramos se refieren más a necesidades humanas básicas como la identidad, la seguridad, la participación, el dominio territorial y el bienestar. Estos conflictos son vistos como competencia natural intensificada entre partes sobre necesidades humanas básicas y vistos desde la escuela, son conflictos entre pares que se pueden resolver por las vías del diálogo y de los acuerdos, pero el conflicto en sí mismo no es ni bueno ni malo; lo que hace que se convierta en una fuerza negativa o positiva es la manera de enfrentarlo.

De la misma manera, también se configura el conflicto desde la perspectiva educativa según Randi A. Cardona (2008) en su tesis de maestría *“la resolución de conflictos en los centros educativos”* como un proceso inevitable en nuestras vidas tanto familiar, escolar o social; cuando somos niños y peleamos por un juguete aprendemos a resolver los problemas a través de un acuerdo o una disputa, situación que en la escuela nos lleva a plantearnos la pregunta: *¿De qué manera incentivar, desde las competencias ciudadanas, a los niños y niñas a una mejor convivencia para mediar situaciones de conflicto escolar entre pares desde la cooperación, la convivencia y el estar juntos?*

2.2.1.2 La cooperación

Las interacciones cooperativas son aquellas que se dan entre compañeros que comparten cosas en común, en grupos conformados con características afines ya que es una de las diversas maneras como se puede concretar la ayuda recíproca, retroalimentarse, motivarse y mostrarse como valor. La estrategia de aprendizaje cooperativo desarrolla habilidades de diferente tipo: de comunicación, análisis, organización, liderazgo, iniciativa, creatividad, competitividad entre otras, especialmente las que son esenciales para un aprendizaje constructivo.

Partiendo de la anterior afirmación, podemos llegar a la conclusión de que uno de los propósitos de la cooperación para solucionar conflictos es que ambas partes ganen, es decir, que no se sientan perdedores, sino que se beneficien de los acuerdos o pactos en la solución de los conflictos. Porque



se tiene el concepto errado de que para que alguien gane debe haber un perdedor, pero si hay acuerdo ambos son ganadores.

Torrego hace mención de las condiciones que favorecen la resolución de conflictos de manera cooperativa y afirma que esto se logra desde la misma construcción de dichos contextos, y agrega:

“La creación de contextos cooperativos en donde ambas partes ganen, ayuda a que se visibilicen los intereses de ambas partes y así ninguno de los participantes del conflicto se vería en desigualdad de condiciones.”. (Torrego, J.C, 2006, págs. 73-75).

En el trabajo cooperativo se requiere desarrollar en los niños las habilidades para actuar en equipo, por ello es necesario cultivar en ellos competencias sociales de trabajo colectivo, como la comunicación eficiente, la intervención deliberada para influir en el aprendizaje de los compañeros, saber exponer sus puntos de vista, y adoptar una actitud positiva para solucionar los conflictos.



Fotografía (Niños, sede Pio XII, grado 3°. 2017) Fotografía (Niños MUA, grado 6.1, 2017)



Para Richard Sennett “... la cooperación enfocada como una habilidad, requiere de los individuos la capacidad de comprenderse mutuamente y de responder a las necesidades de los demás con el fin de actuar conjuntamente”, “puede definirse como un intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios del encuentro” (Sennett, R, 2012, pág. 10,18). Esta afirmación nos lleva a entender por qué los niños buscan hacerse con aquellos compañeros que mejor los entiendan o tengan ideas afines, aquellos que los escuchan, les brindan la oportunidad de desempeñarse o desenvolverse en un rol determinado. Este tipo de cooperación se desarrolla a través de la comunicación, las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo como fortalezas de las habilidades sociales en el aula; también se desarrolla en sociedad y se pule o se va mejorando con cada experiencia en comunidad, tal como lo afirma Joan Rué (1998, pág. 19)

2.2.1.3 La convivencia

La convivencia como una conducta, se forma en la interacción social y su resultado es un sistema de significados donde participan los actores. En nuestro contexto escolar y con los niños, no es más que las reacciones que se dan entre ellos y las maneras como conviven.

Visto así, se hace gran énfasis en la importancia del significado e interpretación de la convivencia en los distintos espacios que ofrecen las instituciones educativas con sus condiciones como parte de procesos humanos esenciales para la interacción y para la transformación de sus propios contextos.

Hablar de convivencia es hablar de educación y como dice Miguel López Melero “por tanto de humanización, de respeto y de participación” (2012, pág. 2). Uno de los fines de la educación es que los individuos aprendan a vivir en sociedad, por lo tanto, ella debe ser humanizante, basada en el respeto, la participación y por ende el saber vivir en comunidad. Es por esto por lo que en la intervención realizada en las dos instituciones educativas se buscaba que los estudiantes participantes aprendieran a compartir y a mejorar su convivencia aprovechando los aportes que se retomaron desde las competencias ciudadanas (pues esta es una herramienta, que, a pesar de ser construida por técnicos, tiene potencial para ser abordada en el aula de manera creativa).



Richard Sennett define la convivencia como “el arte de sobrevivir y vivir con [...] puesto que los problemas de convivir con la diferencia son tan amplios que no puede haber una solución única ni definitiva a las formas de convivir, sobre todo entre pares” (Sennett, R, 2012, pág. 17). La convivencia es inmanente al conflicto y el conflicto es recíproco al ser humano que vive y convive en pro de la cooperación y queremos que, desde nuestro trabajo de intervención, los niños aprendan que estas situaciones hacen parte de nuestro diario vivir y en el ser humano está el reto de enfrentarlos, darles solución y verlos como oportunidades.

De ahí que este trabajo de intervención traiga consigo una de las posibles propuestas en la que los niños puedan recrear a la luz de las dinámicas sociales la práctica de las competencias ciudadanas como una forma de contribución a la resolución de conflictos, el propio relacionamiento en el marco del reconocimiento que permita consignar el respeto para comprender la otredad, y de la reciprocidad, bajo un desarrollo solidario para intervenir sus conflictos escolares.

No podemos negar que desde la convivencia siempre habrá conflictos y la escuela no es la excepción, vistos como una oportunidad pueden traer grandes beneficios para ambas partes, y los niños son un ejemplo claro de crearlos y darles solución. Un mediador en estos casos debe contribuir a que se llegue a buenos términos y se dé una solución en la que ambas partes queden satisfechos.

Desde la perspectiva anterior, se puede determinar que una convivencia escolar que asume el conflicto es capaz de asumir la contradicción, por tanto, da lugar a las diferencias y a las subjetividades, abre espacios de diálogo y reflexión a la contradicción, como una posibilidad de experiencia de aprendizaje en la escuela y a la construcción significativa y crítica de la interacción humana. Permitir que los niños se involucren en la construcción de estrategias para mejorar la convivencia, es lograr que los niños hagan más consciente sus aprendizajes y generen más propuestas y estrategias de mejoramiento. Convivir implica relacionarse y establecer códigos de



comunicación que exigen del otro y de cada uno asumir criterios comunes que permitan construir lazos de solidaridad y respeto, la convivencia implica aprender de las experiencias de los otros y de sí mismo.

Siguiendo las palabras de Freire, lo que se buscaba en el proceso de intervención, fue asumir a la escuela como posibilidad para la construcción de ciudadanías, reconociendo al otro, al igual, al diferente a partir de un diálogo para proyectar una sociedad mejor. Esta escuela ciudadana, que, para Freire, asume como centro los derechos y deberes es la que se quiso consolidar en nuestras instituciones educativas desde las Competencias Ciudadanas entendidas como una oportunidad para vivenciar y ejercer nuestra ciudadanía.

2.2.2 Categorías secundarias

Las categorías secundarias son el producto de las prácticas y de la producción de conocimientos entre maestros becarios y estudiantes a partir de los hallazgos que se obtuvieron con el desarrollo de las categorías principales y fue muy gratificante para nosotros ver cómo los niños fueron soltando sus temores e inseguridades, su temor a equivocarse y participar de forma creativa en la elaboración de cada una de las actividades de acuerdo a los 12 temas desde las categorías principales, dando lugar así a que surgieran las siguientes subcategorías.

2.2.2.1 Ciudadanía

Desde la línea de Didáctica de las Ciencias Sociales se ha enfocado el concepto de ciudadanía que va más allá del ser social y reconoce a niños y niñas como sujetos participantes, capaces de tomar decisiones que mejoren los ambientes escolares y donde se les reconoce como sujetos y no como objeto de enseñanza.



Según Santisteban y Pagés

En todos los estados democráticos la educación para la ciudadanía es una competencia escolar de primer orden y por eso la define en primer lugar como igualdad ante la ley, a la no discriminación por razones de sexo, etnia, creencias, etc. Significa libertad como un derecho y como un deber: participar e intervenir en la sociedad para mejorarla (2007, pág. 361). Partiendo del aporte de Santisteban y Pagés coincidimos en la afirmación que el concepto de ciudadanía como competencia favorece espacios democráticos en los que no cabe la discriminación y se fomenta la libertad, la igualdad y la participación.

Para Mesa y Quiroz (2012, pág. 38) el concepto de ciudadanía adquiere sentido desde el “entre nos”, para referirse a personas con las mismas características sociales y políticas con historias tejidas desde los hechos en el espacio común en que se aparecen unos a otros.

Álvaro Díaz en un artículo donde hace la diferencia entre lo político y la política, encontramos el concepto de ciudadano como “un concepto extensivo, en cuanto el ciudadano es cada vez más digno de mayor participación y responsabilidades ahí donde se configure un espacio público de aparición. (Díaz Gómez, Á. 2003. Pág.9).

Lo importante se deja ver en el sentido de que el ciudadano demócrata es aquel que es capaz de participar, de criticar y de respetar. Hay que educar un individuo con capacidad de poder decidir por sí mismo lo que le viene bien y lo que no, que se forme para la cooperación desde la autonomía y la responsabilidad, que a la vez sea capaz de cooperar con otros. Que tenga otras formas de comunicar y escuchar de manera autónoma.

En nuestro contexto escolar se vive el concepto de ciudadanía como una oportunidad de demostrar que tanto hombres como mujeres tenemos nuestras diferencias y asumimos las ajenas como una responsabilidad propia, en la que llegamos a acuerdos desde el respeto, la tolerancia, la pluralidad, la identidad, el libre desarrollo de la personalidad, para de esta manera orientarlos hacia la apropiación de habilidades para aprender a vivir en sociedad.



En la actualidad, autores como Paulo Freire, Adela Cortina, Fernando Bárcena y el profesor Alejandro Pimienta han incluido la ética, la comunicación y la educación para la ciudadanía al referirse a factores que se deben tener en cuenta para la construcción de ciudadanía a partir del siglo XXI. Por ejemplo, Kymlicka afirma que la “educación para la ciudadanía democrática promoverá inevitablemente la autonomía, aunque de una forma indirecta. A través de la educación ciudadana los niños tomarán conciencia de formas de vida alternativas y se les proporcionarán las habilidades necesarias para comprenderlas y apreciarlas” (Kymlicka, W, 2001, pág.273).

Paulo Freire (2016, pág. 55) muestra que educar para la ciudadanía implica una preparación del maestro y lo que propone, es un profundo respeto por la idea de educar desde la identidad cultural de los alumnos y las alumnas, una identidad cultural que implica respeto por el lenguaje del otro, el color del otro, el género del otro, la clase social del otro, la orientación sexual del otro, la capacidad intelectual del otro; que implica la habilidad de estimular la creatividad del otro. “Todas estas cosas ocurren en un contexto social e histórico, no en el aire”.

Desde una lectura crítica y reflexiva sobre ciudadanía establecemos cómo en la actualidad este concepto ha ido tomando relevancia en los diferentes contextos educativos debido a la coyuntura del cambio social por la que atraviesa la escuela donde la voz de los niños cobra importancia, donde la participación infantil y juvenil es cada vez mejor recibida por los medios y los grupos sociales, incluso en el ámbito institucional.

El concepto de ciudadanía nos lleva a preguntarnos entonces: ¿Para ser ciudadano es necesario tener un límite de edad y participar en los debates y decisiones dentro de un grupo en especial o basta con ser un individuo que razona, con principios, habilidades sociales y normas morales que nos enseñan cómo actuar según las situaciones que nos sortea la misma vida?



2.2.2.2 Formación Ciudadana

Es necesario resaltar que no hay discurso de FC sin sujeto político, es decir, en el discurso de la Formación Ciudadana, el ciudadano es imprescindible y, en ese sentido, la pregunta ¿Qué ciudadano se está formando?

(Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A., & Pimienta, A, 2011, pág.218)

Se tiene como visión y hace parte de lo que quisimos en esta intervención, vivenciar en nuestras instituciones el concepto de ciudadano, con capacidad para respetar todo tipo de autoridad y las diferencias, valorando el conflicto y la cooperación como herramientas para la convivencia. El aporte conceptual de Ruth Elena Quiroz nos encaminó a identificar que la base de la formación ciudadana está en los aspectos morales, éticos y en los valores sociales, cuando afirma:

Cuando se habla de formación ciudadana, se hace alusión a la educación integral, a los procesos de reflexión críticos y transformadores, a la creación de hábitos, habilidades, convicciones, sentimientos, valores, desarrollo físico, moral y espiritual donde se reconoce él mismo para luego reconocer al otro. (Quiroz, R, 2011, pág. 622).

Es ahí cuando el trabajo en la escuela se vuelve en sí una formación de ciudadanos, cuando cada niño se reconoce como tal y comienza a ejercer su liderazgo y responsabilidad social consigo mismo y con los que hay en su medio próximo y es allí donde la labor del maestro formador de ciudadanos le permite reconocerse como sujeto político respetuoso de sujetos políticos.

Para Pimienta, la formación ciudadana no se limita a la escuela “sino que también es de ámbito de las denominadas educaciones sociales o no formales e informales” (2012, pág. 12) y que los procesos de formación ciudadana deben ser “entendidos como procesos de educación que buscan configurar determinado tipo de ciudadano y de esfera pública. Por eso se puede plantear que los procesos de Formación Ciudadana son intenciones político-educativas, ideales formativos que buscan constituir un sujeto con imaginarios y prácticas (discursos) con lo público” (pág. 29).



Este aporte nos permite comprender de qué manera los procesos de formación ciudadana desde lo político-educativo puede interactuar con la escuela generando un espacio de participación donde los estudiantes se sientan en cierta medida autónomos para la toma de decisiones y la libertad para asumir lo público.

Desde el aporte de Pimienta, hemos querido extender la invitación a que los padres de familia y las comunidades educativas donde laboramos y a la vez se desarrolla este proceso de intervención y sistematización, a que se vinculen de manera permanente y participativa a esta propuesta entendiendo que la formación ciudadana no se limita solo a la escuela, sino que también se gesta en otros espacios incluyendo la familia para que ellos mismos se reconozcan desde las individualidades hasta sus manifestaciones en lo público.

Una de las estrategias propuestas por Cortina (2005) para concretar la ciudadanía intercultural es el diálogo intercultural, que no se concibe solo como un asunto de los líderes o de representaciones formalizadas en el plano institucional, los cuales no logran trascender a la vida cotidiana de los ciudadanos, sino que debe darse en las escuelas, los barrios, los lugares de trabajo, los grupos de pares en los que se construyen las relaciones y vínculos entre los sujetos. A ese aspecto se le suman otros de formación ciudadana que van ligados al ejercicio de las competencias básicas.

2.2.2.3 Escuela

Según Bourdieu (Bourdieu, 1999) “las personas, en tanto cuerpos, están situados en un lugar que se designa por el espacio físico en que están situados. Por otra parte, se construyen como tales en y por la relación con un espacio social (o, mejor, con determinados campos). Las cosas (materiales) que estas personas utilizan o de las cuales se apropian, también se pueden ubicar dentro de un espacio social “que puede caracterizarse por su posición relativa con respecto a los otros lugares (encima, debajo, entre, etcétera) y por la distancia que lo separa de ellos.”



Una alianza entre la escuela y la familia es necesaria para llevar adelante la formación integral de los niños, es lo que pensamos los docentes a la hora de educar y formar los estudiantes desde las distintas disciplinas del saber. La idea de alianza entre escuela y familia es un concepto que se debería trabajar desde estrategias como escuelas familiares, escuelas de padres, jornadas pedagógicas, encuentros con padres y docentes y que vayan tomando fuerza desde las instituciones como líderes de estos encuentros.

La escuela ubica y cuestiona a los padres como principales encargados de la formación de sus hijos pero le asiste la responsabilidad de educarlos desde las aulas y esta tarea es obligación de los maestros en las escuelas, a lo que los maestros agregan “...la educación de los hijos corresponde naturalmente a los padres (...pero no desconocemos la labor formadora de los educadores dentro de la escuela)” (voces de algunos maestros).

Carlos Valerio Echavarría concibe la escuela como un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones, ve la necesidad de hacer visible la escuela, no ya como aquella institución educativa ejecutora de procesos administrativos y técnicos, sino como un espacio de socialización y construcción de sentidos de identidad, de sujetos morales que se hacen como tales en la interacción y la confrontación continua con sus pares (2003, pág.4).

La escuela es el espacio que forma y promueve el interés por el otro desde lo individual y lo colectivo, es donde se dan intercambios de enseñanza y aprendizaje, abarca grados de escolaridad desde el nivel preescolar hasta la universidad. Desde allí se genera la formación integral sustentada en los principios éticos, sociales y políticos para hacer de cada estudiante un ciudadano ejemplar para la sociedad y su contexto.

Es de vital importancia la formación de la personalidad individual desde la colectividad. Para nosotros, como equipo de intervención, una escuela bien organizada y administrada brinda las oportunidades para una formación integral en las nuevas ciudadanías y se fortalecen cuando los

estudiantes son consultados, las decisiones son fundamentadas y discutidas, y las autoridades son susceptibles a la crítica y al diálogo.

Una manera de considerar a la escuela como un espacio público es como lo afirma Pimienta (2012, pág. 153): la esfera pública es de todos y a la vez de nadie, es el espacio que convoca y converge. Y según Barona (2016) es el espacio mediado por el lenguaje (gestos, expresiones de bienvenida o rechazo). Esta apuesta recuerda, una vez más, la necesidad de desvincularnos de nuestros preceptos sobre el deber ser de los niños y entender que ellos significan su mundo de manera diferente a como lo hacemos los adultos. Esto implica la capacidad de adaptarse, verse y transformarse desde la participación y la construcción de espacios con intereses y fines comunes.

Siendo la escuela un espacio público donde sus intereses no son siempre los intereses de los niños, sentimos la necesidad como docentes de convocar y ofrecer propuestas innovadoras y atractivas que animen a los niños a estar en esos espacios de socialización y aprendizaje, con las que puedan compartir vivencias, experiencias, intercambios, intereses, que los motiven a estar allí por gusto y no por obligación. Por lo tanto, estos espacios y momentos deben permitir el gusto y el disfrute con sus compañeros y la comunidad en general.

2.2.2.4 Competencias ciudadanas

“Las **competencias ciudadanas** son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en las sociedades democráticas”. (MEN, 2004). Esto no significa que, por ser una fórmula, no puedan ser recreadas en determinados contextos de manera diferente. En el proceso de intervención se entendió que la función de reconocerse, recrearse y transformarse debe surgir desde una base cooperativa, de los encuentros y de las negociaciones y no desde unos parámetros intactos asignados por las competencias ciudadana.



Para el fomento de dichas prácticas democráticas y dar cuenta de sus resultados, se estableció a través de los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional, en conjunto con las iniciativas de los mismos niños estudiantes de las dos IE, el desarrollo de un plan estratégico que dejó ver la participación, la intervención y la retroalimentación de sus propias vivencias; así como la posibilidad de contribuir sustancialmente a la formación ciudadana. Este ejercicio nos permitió la comprensión de realidades como el conflicto escolar, sus manifestaciones y las formas de intervenirlo. Por lo tanto, según Rodríguez y Hernández, las competencias ciudadanas, construidas con base en una noción propia de ciudadanía, hoy deberían pensarse a través de la resignificación que ha adquirido este último concepto, producto de las dinámicas de la globalización y de la contemporaneidad. (Rodríguez, G. O. G., & Hernández, C. A. G. 2014. Pág. 373).

Las competencias ciudadanas han surgido recientemente como una alternativa muy valiosa para guiar la formación ciudadana (Chaux y Velásquez; Cox, Jaramillo y Reimers, 2005), pues hemos evidenciado desde nuestro quehacer docente y desde las experiencias en el aula, que fueron pensadas para que cada contexto se apropie de ellas según sus propias necesidades y no como algo impuesto. Esto permite que se piense en las múltiples maneras de resolver determinada situación que tenga que ver con el comportamiento humano. En este proceso de construcción ciudadana, abordamos las competencias y su apropiación como una herramienta que motiva al cambio de actitudes dentro del grupo escolar y no como el punto de llegada en este proceso, pues describimos cómo incentivar habilidades para la convivencia teniendo en cuenta la cooperación y el estar juntos. Por ello, las competencias ciudadanas, habrán de ser recreadas a la luz de las dinámicas sociales y culturales, para contribuir a la resolución de conflictos en el reconocimiento del otro, reflejando el respeto para comprenderlo y demostrar el sentido solidario desde el derecho a la igualdad.

De ahí que este trabajo de intervención traiga consigo una de las posibles propuestas en la que los niños puedan recrear a la luz de sus dinámicas sociales la práctica de las competencias ciudadanas como una forma de contribución a la resolución de conflictos, el propio relacionamiento en el marco del reconocimiento que permita consignar el respeto para comprender la otredad, y de la reciprocidad, bajo un desarrollo solidario para intervenir sus conflictos escolares.



3. Componente metodológico

3.1 Enfoque cualitativo

¿Qué es un enfoque de investigación?, existen distintas formas de entender los enfoques en el contexto de la investigación educativa y el que más se acercó a nuestra necesidad de intervención es el que se entiende como la elección de cierta clase de procedimientos, técnicas e instrumentos para la observación de hechos y la recolección de datos (entendiendo a estos como una técnica de registros para entender-comprender a las personas en sus propios términos que nos van a permitir descubrir qué significa la vida para ellas, así como qué significan sus experiencias y sus interacciones, pero en sus propios términos y en su ambiente natural). (Durán, M. M., 2012). Es por ello que asumimos la observación participante, los relatos, la reflexión crítica, la participación activa y colaborativa como dichos procedimientos que apuntan a un enfoque de corte cualitativo.

El aporte de Eumelia Galeano sobre el enfoque cualitativo se resume en la siguiente apreciación: “este pretende no sólo construir con las diversas participantes comprensiones sobre las prácticas basadas en el diálogo y la intersubjetividad sino, dar cuenta del camino recorrido para elaborar dichas comprensiones” (Galeano, E. 2008, pág. 163). Desde esta perspectiva, se pretende dar a conocer los hechos, procesos, estructuras y personas no sólo desde datos estadísticos y medibles, sino que desarrolla conceptos, categorías y comprensiones desde la recolección datos cualitativos, observaciones detalladas de expresiones verbales y no verbales, así como de conductas y/o manifestaciones.

3.2 La investigación acción y su relación con la práctica docente

Nuestra propuesta de intervención en el aula denominada: *Otras formas de estar juntos* se enmarcó en la metodología de Investigación Acción Educativa, desde una perspectiva cualitativa, con un enfoque crítico social. La experiencia nos llevó, a maestros becarios como a estudiantes a cambiar y transformar nuestras prácticas, a sentir que es el momento de hacer algo diferente y que hay una



comunidad académica que apoya nuestras iniciativas en pro de la construcción de conocimientos alrededor de la problemática que se vive en el entorno escolar y entre pares, que se convirtió en un reto para el grupo: hizo que miráramos la realidad de una manera distinta y hace que nos sintamos identificados con nuestra propuesta a tal punto de lograr sensibilizar a otros grupos, incluso a otras instituciones de nuestro municipio de la necesidad del cambio. Esto significa que el proceso de investigación puede trascender a otros espacios si así nos lo proponemos.

Para entender de qué se trata este método, nos apoyamos en las palabras de Antonio Latorre que presenta a la Investigación Acción Educativa como:

Una indagación práctica colaborativa entre el maestro y su comunidad educativa cuyo fin primordial es mejorar la práctica educativa a través de la reflexión que hace el maestro sobre su propia práctica y la forma como se resuelven los conflictos entre pares, que integra de forma cíclica la planeación, el interés de los actores, los componentes éticos, la observación y la reflexión para que se pueda verificar el cambio y el impacto de la propuesta (Latorre, A. 2003, pág. 8).

Cuando hablamos de mejorar nuestras prácticas, nos referimos al diario vivir en el aula, con nuestros niños y comunidad educativa y la pretensión que, como maestros formados en Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, tenemos como meta alcanzar esos retos que la misma sociedad nos impone y nos exige como formadores para el cambio social. Así lo asumimos desde el mismo día en que decidimos comenzar el camino como maestros interventores de nuestras propias prácticas haciendo que nuestros niños sean partícipes de ellas.

En esta medida se vio reflejada la necesidad de incorporar estrategias metodológicas que produjeran cambios en la práctica docente y en nuestros niños, donde todos los participantes del proyecto fueran agentes activos y a la vez protagonistas de esas transformaciones e innovaciones desde los nueve puntos que proponen McNiff y otros (1996) y que generan reflexión previa a la acción:



Ilustración 3 Mapa relacional entre las prácticas según McNiff y otros (1996) (elaboración propia).

El Contexto de la Investigación Acción Educativa, está enmarcado dentro del aula como un espacio de reflexión e investigación de nuestras propias prácticas educativas con miras a trascender otros espacios más amplios como el social, el político y el cultural. Partiendo de ese análisis, se concibe como una herramienta de desarrollo profesional docente donde los conocimientos generados por otros, la autonomía de la práctica educativa, la toma de decisiones y la implementación de nuevas acciones son la razón de ser de la investigación ya que generan cambios y transformaciones con miras a mejorar la calidad de la educación.

La propuesta de Latorre señala la enseñanza como investigación y como acción colaborativa y sus resultados han proporcionado la comprensión de las prácticas desde la reflexión pedagógica del



quehacer docente y la adaptación a los distintos contextos del tercer milenio. Por esto decimos que la Investigación Acción es la herramienta de transformación de la práctica educativa.

La Investigación Acción Educativa se argumenta en cuatro conceptos según Latorre:

1. La investigación debe ser colaborativa e integrar a toda la comunidad para la búsqueda de la calidad en la educación.
2. Los docentes deben ser investigativos de sus propias prácticas (Investigación Acción).
3. La investigación es en los centros educativos y para los centros educativos.
4. Institucionalizar la cultura investigativa del profesorado desde los centros educativos. (Latorre, A. 2003, pág. 9).

La idea que pretende rescatar el autor a lo largo de todo el documento es “concebir un maestro investigativo, reflexivo, crítico e innovador de su práctica educativa” (Latorre, A. 2003, pág. 7) desde la identificación de un problema social, la indagación sobre el mismo, la reflexión pedagógica, las acciones de intervención y la muestra de resultados que redunden en la mejora de la práctica educativa propia de su contexto.

Parte de la tesis del autor avala la concepción que sobre Investigación Acción tiene Elliot cuando dice que ésta “es el estudio de una situación social llevada a cabo con el fin de mejorar la calidad de la educación y la reflexión sobre la acción humana y las situaciones sociales vividas para darles transformación desde la escuela” (Elliot, 1993, pág. 180).

Como nuestra propuesta de intervención se inscribe dentro del paradigma crítico social, consideramos necesario analizar la modalidad crítica emancipadora que propone el autor desde la metodología de Investigación Acción que incorpora ideas de esta teoría y donde el centro de interés es la praxis educativa a partir de un problema social relevante que puede resolverse desde el aula y que poco a poco amplía su campo de acción hasta permear otros ámbitos, incluso al ámbito social.



3.3 Participantes

Los estudiantes del grado 3°A de la institución educativa Comercial sede Pío XII, fueron 16 niñas y 21 niños con edades entre los 8 y 9 años y los estudiantes del grado 6°1 de la institución educativa Manuel Uribe Ángel de Envigado fueron 18 niñas y 20 niños con edades entre los 11 y los 12 años, que por pertenecer a instituciones educativas mixtas facilitaron la observación y la participación en igualdad de condiciones sin discriminación de género. Son niños alegres, participativos, muy creativos, que disfrutaban de los juegos al aire libre y de los espacios físicos con que cuentan las instituciones: patios, pasillos, cafetería o tienda, cancha, restaurante, sala de informática, unidad sanitaria, salón de actos y las mismas aulas, que, aunque no son tan amplias, ellos las emplean para compartir, para aprender unos de otros, incluso para proponer sus reglas desde el juego.

De acuerdo con la caracterización de los niños y niñas participantes en la propuesta, muchas de las familias de las que proceden nuestros niños son familias extensas, otras monoparentales y el otro grupo, muy pequeño, pertenecían a familias nucleares con carencias afectivas y económicas, motivo por el cual sus padres debían ausentarse todo el día a trabajar y casi siempre quedaban al cuidado de sus abuelos, incluso vecinos y en el peor de los casos, solos, hasta altas horas de la noche. Parte de la información la extrajimos de los formatos que se emplearon en las fichas de seguimiento de cada uno de los alumnos y otra parte de la información, los mismos niños fueron narrando sus vivencias y experiencias en el hogar.

3.4 Las técnicas

Para dar seguimiento a este proceso de intervención fue necesario identificar tres fases que marcarían el camino a seguir desde una ruta metodológica: indagación (esta arrancó a la par con la propuesta de la pregunta problematizadora, partiendo de una realidad que se vive y que es cada más común en todas las instituciones educativas; en esta fase o etapa del proyecto, se buscaron antecedentes que le dieran soporte a esta propuesta), diseño (fue necesario pensar en la elaboración de una Unidad Didáctica que contuviera varios talleres y actividades orientados a llevar a los niños



a reconocer los conflictos y la manera de resolverlos), implementación (se realizó la aplicación de la unidad didáctica teniendo como referencia las competencias ciudadanas).

Desde sus inicios, la intervención se pensó como un proceso cualitativo en el que se esperaba que además de las fotografías y relatos hechos por los niños y niñas, el trabajo fuera realizado con ellos mismos y vislumbrar así la necesidad de integrar cuatro técnicas: la observación participante, que fue desde el inicio la técnica principal, la aplicación de 12 talleres que desde la unidad didáctica eran vistos como los medios y los aportes para dejar ver la manera como los niños resuelven sus conflictos con sus pares, la línea de base (*ver Anexos: Línea de base y de salida*), que consistían en la aplicación de un taller inicial para registrar lo que los niños pensaban sobre los temas a abordar antes de la aplicación de los talleres y una la línea de salida que pretendía corroborar la misma información de la línea de base inicial al finalizar la experiencia de los encuentros. Estas técnicas (observación participante, talleres, recorridos, fotografías, relatos), se desarrollaron en 12 talleres desarrollados en cada institución.

Estas técnicas conformaron el enfoque de este proyecto de intervención que orientó el trabajo de campo y que, además, se cruzaron con las categorías principales (conflicto, cooperación y convivencia) en una matriz (*ver Anexo: Construcción de las líneas base y de salida desde la malla de la unidad didáctica*) que poco a poco fue tomando fuerza para revisar y reorientar la búsqueda de información con base a preguntas problematizadoras que daban claridad de lo que se buscaba sin perder de vista los objetivos investigativos.

Muchas de esas preguntas problematizadoras surgieron durante el desarrollo de los primeros talleres, también se puede observar que hubo preguntas cuyo propósito era contrastar y complementar información construida con los niños y niñas. Hay que destacar que algunas de las respuestas dadas por los niños en los talleres fueron recogidas de forma individual y otras de forma grupal, espontáneas y sin la ayuda de algún adulto.

Después de las primeras tres sesiones en cada una de las aulas seleccionadas se evidenció que todos los niños querían aportar y participar de forma activa, querían ser protagonistas de cada experiencia



y propusieron nuevos talleres. Cada taller recibió un nombre, el orden fue el siguiente (*ver Anexo: Unidad Didáctica*): la comunicación, la norma, los acuerdos, la pluralidad, la aceptación de las diferencias, el cuidado y auto cuidado, la inclusión, el lenguaje corporal y verbal, la presión de grupo, el valor de la honestidad, el auto estima e identidad y por último, el respeto a la autoridad.

Los primeros encuentros fueron para realizar una observación general de rutinas y relaciones, para la aplicación de la línea de base que consistía en recopilar información de los conceptos que los niños manejaban sobre conflicto, cooperación y convivencia y la manera como procedían frente a cada una de estas categorías, todo el taller N° 1 denominado “comunicación” fue mediado por preguntas iniciales que fueron alimentando y problematizando la realidad sobre ¿cómo se comunican los niños para hacerse entender cuando tienen un problema o dificultad?, ¿qué otras formas de comunicación pueden utilizar al momento de hacerse entender?, de una lista de estrategias para aprender a comunicar lo que piensan y sienten, ¿con cuáles se identifican y por qué?, ¿qué concluyes de esta actividad?.

Las observaciones de los siguientes talleres tuvieron un carácter más enfocado a una serie de preguntas que iban surgiendo en el desarrollo de cada encuentro. La observación permitió identificar las formas como los niños y niñas vivieron y construyeron el día a día con sus pares en los distintos espacios escolares reconociendo sus lenguajes verbales, no verbales y corporales en la manera como poco a poco adquieren herramientas para resolver sus propios conflictos. De igual manera, permitió que los niños, al inicio de la investigación, se familiarizaran con el profesor orientador y con la idea de que entre todos podemos aportar para hacer de los diferentes espacios lugares de sana convivencia desde la cooperación y el estar juntos. Además, el análisis de los datos se hizo desde una matriz de análisis que construimos con nuestra asesora y que luego fue llenada con la información obtenida desde los distintos talleres como parte importante del proceso de indagación e intervención (*Ver Anexo: Matriz de Análisis*).



3.4.1 La línea de base

Un estudio de línea de base es una encuesta descriptiva que proporciona información cuantitativa sobre el estado actual de una situación particular. En nuestro plan de intervención, retomamos esta técnica para indagar por las prácticas democráticas de los niños antes de iniciar todo el proceso. Es por esto que el estudio de línea de base se repite cuando se termina la implementación de un programa, con el fin de medir los cambios que hayan ocurrido en el tiempo respecto a las características que fueron estudiadas antes de empezar el programa. La línea de base y de salida “Involucra la sistemática recolección y presentación de datos para dar una descripción clara de una situación particular cuando relaciona: ¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Cómo? y normalmente cubre sólo una muestra de la población”. (FAO, U. C. E. 1990. Pág.78).

A partir de lo anterior, se describe la línea de base y de salida como una herramienta descriptiva que permite hacer un diagnóstico donde se favorezca la participación y la comprensión de los conceptos abordados. Son la base para el diseño de la estrategia de descripción, de las actividades, los materiales y medios para atender los desafíos específicos esperados y los alcanzados dentro del desarrollo de este plan de intervención. En las próximas fases y en los mismos grupos que participaron, se utilizaron los resultados del estudio para diseñar la unidad didáctica desde la comprensión y avance en la construcción de los conceptos relacionados con los temas y competencias que apoyaron el logro de los objetivos.

El estudio de línea de base se repitió cuando se terminó la implementación de la unidad didáctica con el fin de medir los cambios que hayan ocurrido en el tiempo con respecto a las características que fueron estudiadas antes de empezar la intervención. A esto llamamos línea de salida.

3.5 Consideraciones éticas

La estrategia de intervención en la que también se reconoce al niño o niña como participante es relativamente reciente; años atrás los estudios con este grupo social se caracterizaron por observar y someter a prueba empírica unos supuestos sobre su desarrollo. Sólo recientemente los investigadores e investigadoras hablan de investigación con los niños y



las niñas, lo que significa escuchar sus opiniones y puntos de vista. Para Chris Tensen y James (2000), sólo si escuchamos y oímos lo que los niños y niñas tienen para contarnos progresaríamos hacia una investigación, no sobre los niños y niñas, sino con ellos y con ellas. (Barreto, 2011, pág. 3).

Describiremos a continuación un conjunto de consideraciones éticas asumidas con los niños y las niñas que participaron en el proyecto de intervención; estas cuestiones, incluida la participación y el respeto implican transmitir de manera clara, precisa y oportuna toda la información del proyecto y acoger la decisión de cada niño o niña de participar o no de la investigación.

Antes de iniciar el trabajo con los niños, se citó a los padres de familia para darles a conocer en qué consistía la propuesta de intervención en la que iban a participar sus hijos. Se les entregó en físico un consentimiento informado explicando las razones por las cuales necesitábamos tomar fotos y registros para evidenciar la participación de los niños en la propuesta. También se les aclaró que no era obligación ni imposición, pero ninguno se opuso, por el contrario, se pusieron a disposición para colaborar en lo que surgiera a raíz de la propuesta y fue muy halagador el apoyo de los padres durante el proceso (*ver Anexo: Consentimiento informado*).

3.6 Reflexionando sobre la experiencia

Consideramos apropiado y necesario dejar plasmadas en este informe nuestras reflexiones sobre el trabajo de profundización que realizamos, pues como sujetos participantes del ejercicio, nuestra mirada, nuestro quehacer se fue transformando en cada paso del proceso. En el momento en que decidimos asumir un nuevo reto en nuestras vidas, realizar nuestra Maestría en Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, lo asumimos como una oportunidad de mejorar nuestro nivel académico para tener mucho que compartir con nuestras instituciones, pero también para mejorar nuestros ingresos económicos.

Al principio esto generó angustias y tensiones, más por el deseo de que todo saliera bien y estar a la altura de lo que la Universidad nos iba exigiendo: poco a poco sentimos que las cargas se fueron



balanceando cuando se consolidaron los equipos de trabajo y cuando involucramos a nuestros estudiantes y a la comunidad educativa en este proceso colaborativo con miras a alcanzar los resultados esperados.

El primer semestre nos ofreció bases de investigación y un horizonte que nos llevó a formular no solamente la propuesta sino preguntas que fueron adquiriendo sentido en el equipo de trabajo. La fase siguiente nos permitió reconocer las categorías producto de un problema social reflejado en los niños y en su diario vivir, los aportes de la pedagogía y de la metodología orientaron nuestras prácticas para adquirir conceptos de varios autores que también se interesaron en el problema del conflicto escolar. Para la fase de intervención contamos con el apoyo incondicional de nuestra asesora, quien nos fue orientando y despejando muchas dudas que alrededor del tema han surgido desde los distintos seminarios, y es ahí donde nuevamente nos vemos asaltados por la angustia de querer resolver todo de una vez. Aquí cada una de las piezas del entramado se ajustan de forma progresiva dándole una estructura ordenada y conectando las teorías con las experiencias de una manera armónica como se hizo con las técnicas.

Para nosotros el proceso de la escritura y evidenciar por escrito los hallazgos se convirtió en un compromiso bastante exigente, los apuntes, darle un orden cronológico a cada evidencia de aprendizaje, su respectivo análisis y conclusiones daban razón de una experiencia que abría caminos al cambio y a la transformación de miradas (las de los niños y nuestras propias miradas), para nosotros escribir y plasmar experiencias fue un reto más en este trabajo de profundización.

La recepción y el desarrollo de la propuesta en las IE a las que pertenecemos fue muy positiva, hubo apoyo y acompañamiento por parte de nuestras directivas en todas las etapas desde el inicio hasta el fin. En parte, el buen desarrollo de la propuesta de intervención se debió a la apertura y acogida de toda la comunidad educativa.

En nosotros, los maestros becarios cambiaron muchas percepciones: perdimos el temor a arriesgarnos, los tiempos y los espacios fueron más flexibles, cambiaron en nosotros las percepciones y las miradas, aceptamos el cambio y la innovación en las formas de ver nuestras



clases, cosa que nos alegra y nos alienta a aceptar desafíos y nuevas experiencias. La reflexión que hacemos del quehacer docente nos lleva a concluir que estamos en la época del cambio y que todos estamos llamados a transformar la educación desde las oportunidades y la participación, que la formación ciudadana es la llave para fortalecer vínculos del cambio y la transformación histórica para la construcción de nuevas ciudadanías.

Todas aquellas preocupaciones, angustias, tristezas, alegrías, logros, los vivimos pensando siempre en que los frutos se verían reflejados en nuestras prácticas, en la calidad de nuestro trabajo y en la forma como involucremos a nuestros niños, jóvenes, compañeros de trabajo, padres de familia y comunidad en general para demostrar que sí es posible el mejoramiento continuo cuando asumimos de forma colaborativa los cambios y desafíos que la sociedad actual nos va presentando a nivel educativo y las preguntas que nos motivaron a seguir este camino quedan plasmadas en nuestros registros y otras preguntas aún continúan...

Por lo tanto, nosotros los maestros reconocemos a los niños y adolescentes como interlocutores, valiosos en el ejercicio de la intervención, pero también resaltamos que nuestras emociones, sentires, experiencias son tan importantes como cualquier otra narración que hayamos recogido de los participantes. Es por lo que, abrimos este espacio para compartir un proceso conjunto que no fue más que una reconstrucción de sentidos desde múltiples miradas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4. Hallazgos y resultados

En este capítulo se pretende dar respuesta al primer objetivo específico planteado⁴ con el análisis de los hallazgos encontrados a partir de la realización de los talleres de la unidad didáctica y de la observación que realizamos como maestros interventores. Para ello organizamos los resultados en tres categorías principales: conflicto, cooperación y convivencia y en cada una de ellas está organizada la información de acuerdo con los temas de los talleres que se aplicaron en la unidad didáctica. Recordemos que para cada categoría principal se desarrollaron varios temas y de cada tema surgió un taller.



Ilustración 4 Creación propia. Relación temas-Categorías-Competencias

⁴ El segundo objetivo específico, además de estar descrito a lo largo del capítulo metodológico, está contenido en los Anexos: Unidad Didáctica y Construcción de la malla de la Unidad Didáctica.



¿Por qué desde las Competencias Ciudadanas?

En el marco del programa “Estándares básicos de competencias ciudadanas” del MEN, las competencias ciudadanas se definen como:

El conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. (MEN, 2004, pág. 8)

Desde este programa se retoma el concepto de competencia como *saber hacer*; se trata de ofrecer a los estudiantes de básica primaria y secundaria las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa, y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos. (Alvarado, Mieles, 2012, pág. 64).

El Ministerio de Educación ha organizado el programa en tres núcleos temáticos:

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

Desde este punto de partida, cada competencia en los grados 3° y 6° hace conjunto con nuestras categorías principales enunciadas y explicadas a continuación después del análisis:



4.1 Conflicto

Esta categoría se trabajó en tres talleres, que fueron **la comunicación, la norma y los acuerdos**. A continuación, presentaremos inicialmente una descripción de los hallazgos frente a cada tema para posteriormente hacer un análisis.

Los niños manifestaron en la línea de base, para referirse a la comunicación, a la norma y a los acuerdos, que cuando están tristes les cuesta comunicarse: *“se sienten mal, hablan como un robot o no hablan con nadie, no comen, quieren que los dejen solos, lloran, hablan poco, se duermen, esperan y se relajan, juegan solos, tosen, ven T.V, escriben, protestan, les da rabia, sufren”* Testimonio de estudiante.

En la misma actividad ellos plantearon que cuando están asustados *“pelean, sienten temor, tiemblan, gritan, piden ayuda, lloran, se tapan con la cobija, sudan, llaman a papá, protestan, llaman al 123#, se esconden”* Testimonio de estudiante.

Cuando están enojados: *“se alejan, se rebotan, golpean, ponen cara mala, meten puños, duermen, pelean, se ponen bravos con todo el mundo, dañan cosas, son rebeldes, se encierran en la pieza, son fastidiosos, gritan, pegan e insultan, los regañan en sus casas, dan patadas, se ponen de mal humor, se ponen rojos”*. Testimonio de estudiante.

Cuando están contentos: *“cantan, sonríen, son felices, se contentan con todo el mundo porque algo sale bueno, saltan, bailan, ponen carita feliz, se contentan porque les compran cosas o les dan un regalo, tienen más amigos, ganan los exámenes, comparten todo, ven todo despejado, saltan cuerda, juegan fútbol, juegan otras cosas, se sienten contentos”*. Testimonio de estudiante.

Nuestros niños expresaron en cada encuentro:

“La importancia de la comunicación como mecanismo de solución de conflictos por las vías del diálogo”. Testimonio de estudiante. *“La importancia de la norma para poder establecer límites, acuerdos y cumplir compromisos”*. Testimonio de estudiante. *Y valoraron los acuerdos como “un mecanismo valioso y útil entre dos o más personas para mejorar la convivencia”*.

Testimonio estudiante.



Y los niños manifiestan que en ellas hay un desconocimiento de los tipos de conflicto y expresan que son demasiadas normas represivas cuando les dicen: *“en los descansos no corran, no jueguen de manos, siéntense en las escalas, no griten, no tiren agua, no traigan juguetes, entre otras restricciones”*. Testimonio de estudiante.

Desde el taller de los acuerdos los niños manifestaron que el más fuerte siempre tiende a mostrar su poderío o fuerza sobre los débiles y para esto se hace notar, aquí podría ser no razonable un acuerdo. Los estudiantes cumplen fácilmente la norma cuando son ellos mismos los que las construyen y hay poca obediencia cuando es impuesta desde los adultos y se establecen acuerdos cuando las partes se sienten fuertes tanto el uno como el otro y no hay uno fuerte y uno débil, sino que se consideran que ambos están a la par de defenderse.

Ahora bien, con lo anterior se puede afirmar que los estudiantes sí comprenden la importancia de la norma y los acuerdos, pero se les dificulta practicarlas estando en un contexto específico como: hogar, salón de clase, descansos, por el desconocimiento de los mecanismos para acceder a ellas desde la negociación y dicen: *“hace falta que se haga cumplir la norma desde la parte formativa y no desde la sanción o la represión, esta situación pone en evidencia el desconocimiento de la función de las normas por parte de todos los miembros de la institución y por otro lado es, que conociéndolas, no se han interiorizado”*. Testimonio de estudiante.

Con los estudiantes pudimos constatar que los conflictos si se presentan entre personas que comparten un mismo espacio, con miembros que no se caen bien, presentan desigualdades de todo tipo o que sencillamente no se entienden como lo dice Richard Sennett. Es en los espacios donde se dan manifestaciones del diario vivir según Lederach. En el desarrollo de este trabajo se destacó el aporte de Freire cuando afirma que los espacios permiten el encuentro y el reencuentro, la comunicación y el diálogo en el que todos aprenden y el maestro es el que propicia las condiciones favorables.



Lo anterior se relaciona con lo que Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz analizan sobre las competencias ciudadanas y su aporte desde la capacidad de los sujetos que se evidencian desde lo crítico y lo expresan de la siguiente manera:

[...] conocer y pensar críticamente, para nombrar y lenguajear [sic] el mundo, para expresar sus emociones y sentimientos, para involucrarse en el destino de los otros, y con su voluntad personal, para enfrentarse a su propio yo, para actuar con otros, por otros o para otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido.[...] Y está constituida por la autonomía, la conciencia histórica y la posibilidad de plantearnos utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación del poder (Alvarado, S. Ospina, H. Botero, P. Muñoz, G.2008, pág. 10).

A través del aporte de Cruz (2008), se cuestionan las formas como se procede frente a los conflictos y formula cómo a través del diálogo y la mediación se puede llegar a la transformación de las prácticas. En nuestras instituciones se tuvieron en cuenta las particularidades en los siguientes casos: la norma y los acuerdos en contextos específicos, desconocimientos de las formas apropiadas de solucionarlos por parte de los maestros y los directivos; la implementación del diálogo y la mediación como mecanismos de solución. De esta manera el análisis permite corroborar que existen diversas formas para gestionar situaciones de conflicto en el aula.

Además, desde la mirada de Salinas, Posada e Isaza (2002), se hace énfasis en cómo los espacios influyen en la facilidad o en la dificultad para que los niños aprendan a resolver conflictos en la interacción con los otros. Esto se relaciona con lo que los niños piensan sobre los espacios y cómo esta situación genera conflicto al escuchar que el docente dice: *“en los descansos no corran, no jueguen de manos, siéntense en las escalas, no griten, no tiren agua, no traigan juguetes, entre otras restricciones”*. De ahí que estos tres autores analicen el espacio como un lugar de oportunidades o dificultades en la resolución de conflictos. Lo que permite concluir que un factor



determinante en la generación de conflicto escolar es la forma cómo se aprovechan los espacios en las instituciones, y las normas bajo las cuáles se rigen estos.

El aporte que se evidencia desde las Competencias ciudadanas se refleja en los cambios que tuvieron los niños al momento de comunicarse, reconocer la norma y llegar a acuerdos. Las competencias que se alcanzaron fueron:

Comunicación	Normas	Acuerdos
<p>*Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.).</p> <p>*Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona. (Clave: practico lo que he aprendido en otras áreas, sobre la comunicación, los mensajes y la escucha activa).</p>	<p>*Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar.</p> <p>*Conozco las señales y las normas básicas de tránsito para desplazarme con seguridad.</p>	<p>*Comprendo que nada justifica el maltrato de niños y niñas y que todo maltrato se puede evitar.</p> <p>*Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos. (¿Cómo establecer un acuerdo creativo para usar nuestro único balón en los recreos...sin jugar siempre al mismo juego?)</p>
<p>*Analizo cómo mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en las decisiones colectivas.</p> <p>*Uso mi libertad de expresión y respeto las opiniones ajenas.</p> <p>*Reflexiono sobre el uso del poder y la autoridad en mi entorno y expreso pacíficamente mi desacuerdo cuando considero que hay injusticias.</p> <p>*Escucho y expreso con mis palabras las razones de mis compañeros/as durante discusiones en grupo, incluso cuando no estoy de acuerdo.</p>	<p>*Analizo el Manual de Convivencia y las normas de mi institución, las cumplo voluntariamente y participo de manera pacífica en su transformación cuando las considero injustas.</p> <p>*Comprendo que todas las familias tienen derecho al trabajo, la salud, la vivienda, la propiedad, la educación y la recreación.</p> <p>*Promuevo el respeto a la vida, frente a riesgos como ignorar señales de tránsito, portar armas, conducir a alta velocidad o habiendo consumido alcohol: sé qué medidas tomar para actuar con responsabilidad frente a un accidente.</p>	<p>*Exijo el cumplimiento de las normas y los acuerdos por parte de las autoridades, por parte de mis compañeros y de mí mismo/a.</p>



4.2 Cooperación

Esta categoría se trabajó en tres encuentros que se denominaron *la pluralidad, la aceptación de las diferencias y el cuidado y autocuidado*.

Los niños en cada grupo de trabajo propusieron acciones que se pueden desarrollar en las instituciones educativas Comercial - Sede Pío XII y Manuel Uribe Ángel de Envigado, para fortalecer la pluralidad, la aceptación de las diferencias, el cuidado de sí mismo y del otro desde la cooperación y el estar juntos en el aula; algunas de dichas acciones fueron dramatizaciones, juegos de roles, coreografías, el dibujo libre, salir a la cancha, cantar, bailar, escribir, entre otras. (Propuestas por ellos mismos).

Argumentaron en sus diálogos y reflexiones, cómo los derechos de las personas se basan en el principio de la igualdad, aunque cada uno viva y se exprese de manera diferente, pero les cuesta poner en escena lo aprendido ya que se observa en ellos conductas discriminatorias frente a la palabra del otro o la forma como otros comunican lo que sienten. También expresan que sus docentes creen que comunicar un conflicto es poner quejas y en algunos casos no le dan la importancia que ellos quisieran ver, desde la cooperación, manifiestan que los maestros tampoco los escuchan, que hay desconocimiento de los mecanismos para resolver un conflicto como tal. Con relación a sus compañeros, expresan que para ellos una pelea, una amenaza o cualquier falta de cuidado propio o por el otro no es falta de cooperación, sino que es sólo un juego y no lo ven perjudicial, afirman que si el otro es el que empieza ellos no hacen parte del problema, ni tampoco de las formas de solucionarlo.

Los estudiantes sienten que no se les presta atención o no son escuchados ante una necesidad de expresar sus gustos y disgustos, en ocasiones se sienten señalados porque siempre son los que ponen las quejas o cuando se interviene es porque ya ha avanzado el problema.

De los hallazgos anteriores podemos concluir que los niños aprenden por imitación o con el ejemplo, si no hay modelos desde el hogar difícilmente se verá reflejado en el colegio el reconocimiento de la pluralidad, la aceptación de las diferencias, el cuidado por ellos mismos y por el otro. Las normas en el hogar son cada vez más flexibles y los que deben transmitir las no las



defienden con autoridad o son ausentes. Manifiestan que es necesario ahondar en temas como la cooperación.

Nuestros niños expresaron en esta sesión de encuentros la importancia de *“la pluralidad como el reconocimiento de otros tipos de costumbres entre las personas que vienen de otros lugares o tienen formas de ser y de pensar distintas a las nuestras, su color, sus gustos, su habla y que no por ser diferentes merecen que las discriminemos”*. Testimonio de estudiante.

Con relación a la aceptación de las diferencias, ellos aceptan haber comprendido *“la importancia de ser diferentes, ahí está la riqueza, pues ¡qué tal que todos fuéramos iguales!, no debemos mirar solo lo de afuera, ni burlarnos, pues los sentimientos son lo más importante a la hora de compartir”*. Testimonio de estudiante.

Y valoraron el cuidado y el autocuidado como *“una responsabilidad de todos con todos y con nosotros mismos, es muy bonito ayudarse y sentir lo que otros sienten cuando los cuidamos, es como cuando alguien nos cuida, se siente muy bien. Nos sentimos protegidos”*. Testimonio de estudiante.

Los estudiantes reconocen que *“todos somos diferentes, por lo tanto, actuamos y pensamos de maneras diferentes y sería muy bueno ponerse de acuerdo, pero eso no quiere decir que todos debamos pensar lo mismo”*. Testimonio estudiante.

Con estos testimonios, es claro que para los niños la cooperación parte de una necesidad de relacionarse con los demás con el fin de actuar conjuntamente y estarían de acuerdo con las palabras de Sennett cuando expresa que esta forma de relacionarse los lleva a sacar un beneficio del encuentro. Lo que para el autor Joan Rué sería una fortaleza en habilidades sociales que se pule con la experiencia en comunidad.

Torrego expresa que es en la cooperación donde todos adquieren un beneficio del encuentro y todos desde los derechos están en igualdad de condiciones.



Para Alvarado y Mielles (2012), la cooperación y las relaciones de pluralidad desde las competencias ciudadanas son otro punto para fortalecerse y tiene que ver con la visión de competencia desde el individuo, esto es, que no basta con propiciar aprendizajes y desarrollar habilidades en cada ser humano para actuar de manera democrática, sino que hay que fortalecer sus capacidades para construir la democracia en compañía de los otros. Para ello, es indispensable que la formación de ciudadanía pase por el fortalecimiento del nosotros, como espacio fundamental de reconocimiento e inclusión del otro. Para ello sería necesario que el MEN fortaleciera los espacios en los cuales se trabajan las competencias integradoras, que son precisamente aquellas que le apuntan a la formación de sujetos que reconocen la pluralidad, como lugar para la construcción de sentidos éticos que permiten la visibilización de las diferencias que potencian la construcción de la vida en común. Desde esta perspectiva en cooperación podríamos concluir que se hace indispensable y necesario fortalecer la pluralidad y la aceptación de las diferencias para lograr así habilidades y competencias en relación con los otros, y de esta forma vivenciar valores sociales.

Según Duarte (2005), en su artículo “*Comunicación y convivencia escolar*”, se establece que la comunicación es el factor primordial para el aprendizaje en comunidad y para la sana convivencia, lo que nos lleva a concretar cómo desde nuestras instituciones educativas se promueven estos diferentes tipos de lenguaje (artístico, corporal, verbal, no verbal, escrito, gestual), para llegar a resolver situaciones de la vida escolar desde la cooperación.

Moreno e Ison (2013), enfocan el aprendizaje cooperativo desde las habilidades socio cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares, lo que nos lleva a concluir una vez más cómo desde las competencias ciudadanas se fortalecen la pluralidad, la aceptación de las diferencias, el cuidado y el auto cuidado, de ahí que se logren aprendizajes significativos en los niños y desarrollo de capacidades para cooperar con otros en el ambiente escolar.

Dentro de la misma institución hay diversidad y en ésta hay riqueza de pensamiento, de culturas, de formas de pensar y de actuar, pero todavía les cuesta aceptar al que es, piensa y actúa diferente a ellos o a su grupo de amigos. Los estudiantes saben de la importancia del autocuidado y el cuidado



de los demás, pero muchas veces en los juegos que realizan no miden las consecuencias frente a juegos bruscos que puedan lesionarlos o afectarlos de gravedad, consecuencias que los pueden afectar física, emocional y moralmente porque no piensan en el otro ni se ponen en el lugar del otro.

El aporte que se evidencia desde las Competencias Ciudadanas y desde la construcción de conceptos como *pluralidad*, *aceptación de las diferencias*, *el cuidado* y *el auto cuidado*, reflejan cambios que tuvieron los niños al momento de expresarse, reconocerse como diferente, aceptarse como es y tener la capacidad de aceptar al otro, los enriqueció desde lo emocional y lo cognitivo. Las competencias que se alcanzaron fueron:

Pluralidad	Aceptación de las diferencias	Cuidado y autocuidado
<p>*Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo.</p> <p>*Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc.</p> <p>*Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana. (¿qué tal si me detengo a escuchar sus historias de vida?).</p>	<p>*Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas.</p> <p>*Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.</p> <p>*Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo.</p> <p>*Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc.</p> <p>*Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana.</p>	<p>*Comprendo que todos los niños y niñas tenemos derecho a recibir buen trato, cuidado y amor.</p> <p>*Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas.</p> <p>*Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana y que las acciones de la gente cercana pueden afectarme a mí.</p> <p>*Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades.</p> <p>*Identifico cómo me siento yo o las personas cercanas cuando no recibimos buen trato y expreso empatía, es decir, sentimientos parecidos o compatibles con los otros. (Estoy triste porque a Juan le pegaron).</p>



	<p>(¿qué tal si me detengo a escuchar sus historias de vida?).</p> <p>*Comparo cómo me siento cuando me discriminan o me excluyen...y cómo cuando me aceptan. Así puedo explicar por qué es importante aceptar a las personas.</p>	<p>*Me preocupo porque los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente reciban buen trato.</p>
<p>*Reconozco que pertenezco a diversos grupos (familia, colegio, barrio, región, país, etc.) y entiendo que eso hace parte de mi identidad.</p> <p>*Comprendo que existen diversas formas de expresar las ideas (por ejemplo: la apariencia física, la expresión artística y verbal, y tantas otras...) y las respeto.</p> <p>*Uso mi libertad de expresión y respeto las opiniones ajenas.</p>	<p>*Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente.</p> <p>*Respeto y defiendo las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad.</p>	<p>*Comprendo la importancia de brindar apoyo a la gente que está en una situación difícil (por ejemplo; por razones emocionales, económicas, de salud o sociales).</p> <p>*Comprendo que el espacio público es patrimonio de todos y todas y por eso lo cuido y respeto.</p> <p>*Reconozco que los seres vivos y el medio ambiente son un recurso único e irreplicable que merecen mi respeto y consideración.</p> <p>*Reconozco que los niños, las niñas, los ancianos y las personas discapacitadas merecen cuidado especial, tanto en espacios públicos como privados.</p>

4.3 Convivencia

Para esta categoría se pensaron seis sesiones a manera de taller donde los estudiantes fueron quienes lideraron cada uno de los encuentros por temas propuestos y desarrollados por ellos mismos con el acompañamiento de la docente. Los temas fueron: *la inclusión, los tipos de lenguajes, la presión de grupo, la honestidad, autoestima e identidad y el respeto a la autoridad.*

Los estudiantes comprenden que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas y una manera de repararlo es a través de las



manifestaciones del lenguaje corporal y verbal. En los trabajos en equipo expresan abiertamente su rechazo por el otro y cierran círculos de amigos excluyéndolos y favoreciendo a aquellos que les puedan traer algún beneficio y dejando de lado a aquel que presenta alguna deficiencia o discapacidad.

En la institución Manuel Uribe Ángel se han adecuado las instalaciones y espacios para personas en situación de discapacidad física, lo que no ha sido posible en la I. E. Comercial - Sede Pío XII, pero también sigue siendo importante cambiar la actitud mental hacia las personas con otro tipo de dificultad física o mental.

También reconocen a partir de situaciones de la vida cotidiana y desde lo que se reconoce en su entorno como costumbre, rutina, hábito y valor, que el respeto hacia el otro es una condición humana recíproca y por lo tanto hace parte de los buenos modales, aunque en muchas ocasiones sea necesario recordárselos. Desde los diferentes lenguajes se logró evidenciar que las palabras soeces, los insultos, las comparaciones, el meterse con la mamá del otro para insultarse son comunes en el diario vivir y necesita de una reparación por parte del agresor. Para los estudiantes darle fuerza a lo que dicen, inician o terminan con una palabra soez o vulgar, identifican las ocasiones en que sus amigos/as o ellos mismos han hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándose o poniendo apodosos ofensivos, pero no hacen nada por su propia cuenta para reparar el daño causado.

En el taller que propuso el tema de la identidad, los niños reconocieron que las personas tenemos derecho a no ser discriminadas por origen étnico, creencia religiosa, género, discapacidad y/o apariencia física, sin embargo, en sus peleas se escuchan comentarios relacionados con su origen, color, condición física, económica, de género y raza y a menudo se meten con los miembros de sus familias para causar malestar (sacarse la piedra), expresan que deben tomarse decisiones, represalias y sanciones desde las administrativas, ya que se les dificulta aceptar al otro o tenerlo cerca si no sienten empatía. No importa cómo hagan sentir al otro, lo alejan, lo ven como diferente o como el que no encaja en su grupo. Es por lo que en sus discusiones se escuchan comentarios relacionados con su identidad.



Los niños explican claramente las razones que permiten comprender la importancia de respetar a los demás y sus opiniones desde la inclusión, el fortalecimiento de la autoestima y la identidad: *“porque son seres humanos y hay que respetarlos, porque hay que escuchar a todos, porque hay que tratarlos como nos gusta que nos traten a nosotros, porque a nadie le gusta que lo ignoren, porque todos quieren participar, porque nadie es más que nadie, porque hay que pedir la palabra, porque así hable pasito tiene derecho a hablar, porque somos todos iguales ante Dios”*. Testimonio de estudiante.

Nuestros niños en esta etapa del trabajo manifiestan frente a cada uno de los temas, por ejemplo: sobre el tema de inclusión, afirman:

“Actividades estratégicas y lúdicas para lograr un buen compañerismo, salir al frente y hacer una lúdica de respeto, no debemos hablar con pena y más bien hablar con seguridad, actividades más didácticas y creativas; relacionarse con todos sin discriminación, haciendo un juego de valores entre todos, una forma de inclusión es compartir con los otros, sin importar sus diferencias tal y como son, a través de unos juegos de mesa o juegos verbales”. Testimonio de estudiante.

Sobre los tipos de lenguaje expresan:

“Haciendo campañas para aprender diferentes lenguajes, con buen lenguaje podemos respetarnos, hacer campañas de varios tipos de lenguajes, haciendo campañas en donde todos podamos reconocer los diferentes tipos de lenguaje, poniendo una pena por cada palabra y regañarlos, no decir palabrotas o también hablar bien, investigando los diferentes idiomas, que en nuestro mundo podemos encontrar, mediante carteles o campañas”. Testimonio de estudiante.

Frente al tema de presión de grupo, ellos reconocieron:

“Seguir adelante y no dejarnos influenciar por lo malo, rechazando la presión y estando unidos, que no debemos hacer lo malo que hagan las demás personas, recibiendo a la persona nueva como uno de nosotros, haciendo más actividades grupales, comunicándonos bien con ellos, no invitar a



las demás personas para que hagan cosas indebidas, ignorando a esas personas y diciéndoles que paren y si no cooperan hablar con alguien mayor”. Testimonio de estudiante.

Desde el valor de la honestidad, los niños opinaron:

“La relación que hay de esos tres valores y que hacen a alguien una gran persona, tiene relación porque honestidad es verdad y decir verdad es respeto, los tres valores nos permiten mejorar nuestra vida, que todos son valores, ser honesto, decir la verdad y no pegarle a la gente, honestidad es siempre acudir a lo bueno y no lo malo, verdad es contar las cosas sin mentiras, honestidad es aceptar a los demás sin importar sus diferencias y defectos”. Testimonio de estudiante.

Para ellos autoestima e identidad representó:

“Que todos tenemos derecho a tener identidad y que debemos valorar nuestro cuerpo, prestando guías, motivándolos a valorarse, hablar con ellos para que reflexionen, que todos somos especiales, que nadie nos dice cómo debemos ser, sino que debemos saber quiénes somos, hacer una compañía en donde todos podamos reconocer lo importante que somos, mi aporte sería explicarles qué es eso y por qué sería importante practicarlo”. Testimonio de estudiante.

En este último ejercicio, ellos valoraron el respeto por la autoridad como:

“Si tiene liderazgo, viendo si cumplen las normas establecidas, desde el respeto por la autoridad, la gente ya está aprendiendo las reglas, cuestionándolo, no fumar, no emborracharse, no consumir drogas, siendo honesto, diciendo la verdad, y respetando a las demás personas, viéndolo que es educado, respetuoso y que cumple las normas”. Testimonio de estudiante.

Se logra evidenciar en los hallazgos con relación a los niños que: son más compasivos cuando el otro llora, cuando está solo, cuando no comparte con ellos ni se mete con nadie, cuando son más pequeños, cuando no están acostumbrados a él, cuando inspira ternura al verlo, al escucharlo, son



muy amorosos con los niños más pequeños y ven a los más grandes como una amenaza ante los que hay que defenderse.

Desde los mecanismos de cooperación fue evidente cómo los niños expresaban que en su escuela siempre han tenido un motivo para pelear y otro para relacionarse favorablemente tal como lo describe Sennett al referirse a la cooperación como un intercambio favorable donde cada uno puede sacar provecho del encuentro.

Aplicando los ejercicios y la propuesta didáctica, surgieron aspectos bien interesantes relacionados con la cooperación: después de cada encuentro se minimizaron más las expresiones de agresión, se crearon ambientes solidarios de empatía, solidaridad, respeto por las diferencias, de escuchar y respetar las decisiones de otros, la pluralidad, la honestidad, mejoró la comunicación, el uso de espacios y medios que implicaron un reconocimiento del otro y que a su vez posibilitaron cada encuentro consigo mismo y con los otros desde la predisposición para los talleres porque tuvieron siempre muy claro que eran dinámicas diferentes, en espacios diferentes y donde todos eran protagonistas de cada encuentro.

Estos procedimientos de confrontación de los conflictos por vías socialmente adecuadas, donde todos podían aportar, desencadenaron una búsqueda de soluciones positivas al conflicto desde la cooperación y el estar juntos en medios y ambientes relacionales que favorecen el compromiso y la responsabilidad de las decisiones que se tomen juntos. De ahí que no existe una solución única ni definitiva para los problemas de convivencia, ya que cada uno requiere un procedimiento único. (Sennett, 2012, pág. 17).

Richard Sennett define la convivencia como: “El arte de sobrevivir y vivir con [...] puesto que los problemas de convivir con la diferencia son tan amplios que no puede haber una solución única ni definitiva a las formas de convivir, sobre todo entre pares” (2012, pág. 17). Desde la perspectiva de este autor, se hace evidente que no hemos sido educados para convivir en las diferencias, porque nos cuesta aceptar que otros puedan superarnos o que piensen diferente, de ahí que sea necesario trabajar las diferencias desde la inclusión, los distintos tipos de lenguaje, valores sociales, la



identidad y el respeto por la autoridad. De esta manera se comprueba que desde las habilidades sociales es posible llegar a convivir en las diferencias, sin desconocer que por su diversidad no tienen una única forma de abordarlas.

Freire (1989) afirma desde su concepto de convivencia, que el niño debe participar en la transformación social, una transformación que permita a las personas constituirse como sujetos activos de sus propios procesos para el desarrollo de sus cualidades y abierto a la participación. De igual manera, afirma que educar para la ciudadanía requiere una preparación del maestro en el sentido de saber escuchar, percibir los cambios e intervenir, apoyando con profundo respeto la idea de educar desde la identidad cultural de los alumnos y alumnas, sus lenguajes, color, género, clase social, orientación sexual, capacidad intelectual, entre otros (Freire, 2016); tal como lo abordan las competencias ciudadanas como habilidades sociales que se conjugan en un espacio común: la escuela.

El aporte que se evidencia desde las Competencias Ciudadanas y llevarlas a la práctica en lo relacionado con: *la inclusión, los tipos de lenguajes, la presión de grupo, la honestidad, autoestima e identidad y el respeto a la autoridad*, reflejan los cambios que tuvieron los niños al momento de aceptar al otro, expresarse de diferentes maneras, tomar decisiones acertadas, y la interiorización de valores sociales, encontraron su fortaleza desde las competencias integradoras y cognitivas. Estos fueron los resultados:

Inclusión	Tipos de lenguajes	Presión de grupo
-----------	--------------------	------------------



*Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana y que las acciones de la gente cercana me pueden afectar a mí.

*Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas.

*Identifico las situaciones de maltrato que se dan conmigo y con otras personas y sé a quiénes acudir para pedir ayuda y protección.



<p>*Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas, manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades.</p>	<p>*Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.).</p>	<p>*Expreso mis ideas e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo.</p> <p>*Reconozco que emociones como el temor y rabia pueden afectar mi participación en clase.</p> <p>*Identifico las ocasiones en que mis amigos/as hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos.</p>
<p>*Comprendo que toda la familia tiene derecho al trabajo, la salud, la vivienda, la propiedad, la educación y la recreación.</p> <p>*Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los derechos humanos, aunque cada uno, se exprese y viva de manera diferente.</p> <p>*Respeto y defiendo las libertades de las personas: Libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y del libre desarrollo de la personalidad.</p>	<p>*Uso mi libertad de expresión y respeto las opiniones ajenas.</p> <p>*Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades (por ejemplo: las apariencias físicas, la expresión artística y verbal, y tantas otras...) y las respeto.</p> <p>*Uso mi libertad de expresión y respeto las ajenas.</p>	<p>*Analizo cómo mis pensamientos y emociones influyen en mi participación y las decisiones colectivas.</p>



<p>*Comprendo la importancia de brindar apoyo a la gente que está en una situación difícil (por ejemplo: por razones emocionales, económicas, de salud o sociales).</p> <p>*Reconozco que los niños/as, ancianos y las personas discapacitadas merecen cuidado especial.</p>		
--	--	--

Honestidad	Autoestima e identidad	Respeto por la autoridad
<p>*Reconozco el sentido de las acciones reparadoras, es decir de las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando incumplo normas o acuerdos.</p>	<p>*Comprendo que nada justifica el maltrato de niñas y niños y que todo maltrato se puede evitar.</p> <p>*Puedo diferenciar las expresiones verdaderas de cariño de aquellas que puedan maltratarme (pido a los adultos que me enseñen a diferenciar las muestras de cariño del abuso sexual o físico y que podemos hablar de esto en casa y en el salón).</p>	<p>*Manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar.</p>
<p>*Escucho y expreso con mis palabras las razones de mis compañeros durante discusiones</p>	<p>*Promuevo el respeto a la vida, frente a riesgos como ignorar señales de tránsito, portar armas,</p>	<p>*Reflexiono sobre el uso del poder y la autoridad en mi entorno y expreso</p>



<p>en grupo e incluso cuando no estoy de acuerdo.</p>	<p>conducir a alta velocidad o habiendo consumido alcohol: sé qué medidas tomar para actuar con respeto frente a un accidente. *Reconozco que pertenezco a diversos grupos (familia, colegio, barrio, región, país, etc.) y entiendo que eso hace parte de mi identidad.</p>	<p>pacíficamente mis desacuerdos cuando considero que hay injusticias. *Exijo el cumplimiento de las normas y los acuerdos por parte de las autoridades, de mis compañeros y de mí mismo/a.</p>
---	--	---

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



5. Conclusiones y recomendaciones

Los estudiantes manifiestan que con la intervención realizada en las dos IE se ha venido fomentando las competencias ciudadanas con actividades relacionadas con la presión de grupo, el valor de la honradez, autoestima e identidad y el respeto por la autoridad. Actividades y ejercicios como: juegos de roles, videos educativos, presentaciones con títeres, bailes, dramatizaciones, expresión artística y creativas alrededor de estos valores, cuentos, narraciones, diálogos en mesa redonda, carteleras, entre otras propuestas hechas por ellos mismos. Los cambios en ellos que dejan ver fueron: entender que los *tortugazos*, el *bullying*, los golpes de aguante, las burlas, la presión de grupo y otros conflictos cotidianos son ofensivos, en ocasiones dañan a las personas que se sienten atacadas por cada una de estas ofensas, que atentan contra la estabilidad física y emocional de sus compañeros, incluso hacen que muchos de ellos no quieran regresar a la escuela para evitar ser amenazados.

Los niños desde la realización de la intervención proponen que dentro de las acciones que se pueden desarrollar para el fortalecimiento de la cooperación y la ayuda mutua, serían: el diálogo, la mediación, la concertación, la reparación, el pedir disculpas, ponerse en el lugar del otro, el cuidado, el auto cuidado, el respeto por las diferencias, acudir a un adulto y recordar cuáles son aquellos valores que contribuyen a vivir la pluralidad, la aceptación y la responsabilidad que tenemos con el otro. Se hace necesario aprender a escuchar lo que el otro dice y más cuando no está de acuerdo con lo que podría ser el común de la aceptación, de esta forma podrían buscar puntos en común y llegar a reconocer la pluralidad y aceptarla.

Sigue siendo un reto para las instituciones educativas el fortalecimiento de hábitos de vida saludable, el aprovechamiento del tiempo libre, el cuidado y autocuidado de sus estudiantes y la promoción de valores desde el Manual de Convivencia Institucional. Aunque hoy la Constitución Política habla del libre desarrollo de la personalidad, todavía les cuesta a los estudiantes aceptar al que es diferente por una u otra razón y lo tratan de raro, diferente y hasta lo irrespetan, le hacen burlas, chistes crueles y hasta expresiones que descalifican a estas personas por su condición. En los niños y niñas de edades entre los 8 y 12 años, todavía no es fácil por sí solos aceptar al que es



diferente o tiene algún impedimento que los lleva a rechazarlos. Es necesario intervenir desde el manual, las competencias, los valores y el ejemplo.

Los estudiantes proponen acciones que se pueden desarrollar para fortalecer la convivencia en el aula de clases y otros espacios, acciones como campañas, carteles encuentros, proyectos, encuentros con otros grupos, promoviendo el buen uso de los lenguajes y los valores institucionales entre los que se destacan el valor de la honestidad, la identidad y el respeto por la autoridad.

Desde la experiencia con nuestros estudiantes surgen propuestas desde la cooperación como: las actitudes para la comunicación (escuchar y hablar), la colaboración y ganar la confianza del grupo, el respeto por uno mismo y por los otros, la tolerancia y el respeto hacia las opiniones diferentes, la toma de decisiones democráticas, la aceptación de las responsabilidades propias y ajenas, la solución de problemas en las relaciones interpersonales, el control de las emociones y el ponerse en el lugar de los otros sin juzgarlos.

Sin embargo, los niños piensan que para ser aceptados en un grupo deben hacer lo que otros dicen o cumplir retos que los lleven a generar conflictos con sus compañeros del mismo curso o de otros. Los estudiantes entienden el sentido de las acciones reparadoras, es decir, de las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando incumplen normas o acuerdos.

Aprendieron a reconocer que decir la verdad es honestidad y es una forma de ganarse la confianza de todos en la casa, en la escuela, en los grupos a los que pertenecen y que la mejor forma de manifestarlo es diciendo siempre la verdad por duro que parezca, ya que el no decir la verdad por miedo a ser sancionados o por evitar la burla o ser castigados física o verbalmente por sus padres, traerá consecuencias para su vida, sus amigos y su familia. Primero pensaban que era más fácil mentir o echarles la culpa a los otros, negar sus responsabilidades, mentir para salir bien librados de una situación o para evadir culpa o responsabilidad.

En un balance realizado a nivel institucional con jóvenes entre los 8 y los 12 años con ayuda de los grupos interdisciplinarios del Ágora en Envigado, de profesionales en psicología, pedagogía y



fonoaudiología se encontró que eran pocos los chicos que presentaban baja autoestima pues se les observa alegres, receptivos, juguetones y no evidencias tensiones, apegos, pérdidas o frustraciones mayores, mientras que si se presenta más en adolescentes y en los grados superiores.

La tendencia en estos grados sobre todo de tercero a sexto es que sus actividades giran más en torno a los juegos, lo nuevo, los grupos de amigos, los bailes, los deportes, pues despliegan mucha energía y eso hace que su preocupación esté enfocada más en disfrutar, pasar bueno y distraerse con sus pares. Se evidenció, con relación al respeto por la autoridad, que los estudiantes sí contribuyen, de manera constructiva a la convivencia en el medio escolar y en la comunidad (barrio), porque en estas edades se deja ver un sentido del respeto a todo lo que represente autoridad, lo cual les genera orden y seguridad en los espacios y en comunidad. Ellos, además, reconocen a partir de situaciones de la vida cotidiana que el respeto hacia la autoridad es propio del ser humano. Pero en algunos casos, más que respeto manifiestan miedo a la sanción, y se da el caso en el que los jóvenes no sienten respeto ni temor ante cualquier miembro que la represente.

Finalmente, consideramos que en nuestras instituciones se debe fortalecer el cuidado y el autocuidado más desde las costumbres y de la cultura, desde el Manual de Convivencia, desde los valores sociales y desde las Competencias Ciudadanas para promover hábitos de sana convivencia y el respeto por la diversidad.



Referencias Bibliográficas

- Acuña, L., Astorga, V., González, D., Montecinos, M. E., Muñoz, C., & Veas, A. (2006). Valoración de la diversidad sociocultural desde el quehacer docente, en el marco de la convivencia escolar: un estudio de caso.
- Arango, A. M., & Posada, R. E. Q. (2012). Cohesión social y espacio de aparición: el papel de los espectadores en el concepto de ciudadanía de Hannah Arendt. *Estudios Políticos*, (40), 38.
- Barona V., L.T. (2016). El sujeto político en la primera infancia: análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud* 2 (9), pp. 635 - 648.
- Bazarrá, L & Casanova, O. (2008). El conflicto como oportunidad de aprendizaje. Recuperado de http://www.arcix.net/images/pdfs/prensa/EL_CONFLICTO.pdf
- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A., & Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana (FC) y Educación para la Ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, (5), 211-224.
- Blumer, H. *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método*, Barcelona, Hora, 1982.
- Bourdieu, P. "Capital cultural, escuela y espacio social". México, Siglo veintiuno editores, 1997.
- Bourdieu, P. "La miseria del mundo", Buenos Aires, Fondo de cultura económica de Argentina, 1999.



- Bolivia, F. U., Capacitación, C., de la Sociedad Civil, O., Gómez, P., Camacho, N., Ríos, C. R., ... & Vargas, M. ISBN: Tiraje: 1000 ejemplares Impresión.
- Cardona, R. (2008). La resolución de conflictos en los centros educativos. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., ... & Velásquez, A. (2008). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 1(2), 125-145.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas. De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Corcas Editores Ltda.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children. The Mosaic approach* (2a. ed.). London: NCB.
- Cortina, Adela. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza.
- Cruz, F. (2008). *Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona).
- Díaz Gómez, Á. (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política. *Reflexión política*, 5(9).
- Duarte, J. (2005). Comunicación y Convivencia Escolar en la Ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 37. Edición OEI.
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración*, 3(1), 121-134.



- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(2), 15-43.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid. Ediciones Morata S. L.
- Esteve Pagán J (1997) La mejora del clima de la clase y el aprendizaje por cooperación. Materiales para la formación del profesorado. Valencia. Nau Libres.
- Fabra, M. L. (1994): Técnicas de grupo para la cooperación. Barcelona, CEAC.
- Freire, P y Macedo, D. (1989) Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona. Paidós-MEC.
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed (MB Ramos, Trans.). *New York: Continuum, 2007*.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.
- Freire, P. (2016). El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante. ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016.
- Galeano, E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín, Fondo editorial Universidad EAFIT.
- García Raga, Laura y López Martí, Ramón. (2009). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación* (356), 531-555. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re356/re356_22.pdf
- Gaviria Vargas, Ángela María; Guzmán Barrero, Nelsy Amanda; Mesa Hincapié, Olga Lucía; Rendón Sánchez, Paula Andrea (2016). Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede primaria - Municipio de Itagüí. Repositorio institucional CINDE. Recuperado de <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1326>
- Herrera, D. (2001). Conflicto y escuela: Convivencia y conflicto, caminos para el aprendizaje en la escuela. Medellín, Instituto Popular de Capacitación.



- Ilich, I. (1997). *Hacia el fin de la era escolar*. Centro Intercultural de Documentación. Cuaderno n° 65. México, Cuernavaca.
- Kymlicka, Will. Educación para la ciudadanía [En línea]. En: COLOM GONZÁLEZ, Francisco (ed.) *El espejo, el mosaico y el crisol: Modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona: Anthropos, 2001, p. 273.
- Lévinas. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. México, Editorial Paidós.
- LA FAO, U. C. E. (1990). *Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura*.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Lederach, J. (1984). *Educación para la paz*. En: *Convivencia y resolución pacífica de conflictos*. Fontamara. Recuperado de https://books.google.com.co/books/about/Educacion_para_la_paz.html?id=I2T3SQAACAAJ&redir_esc=y.
- Lederach, J. P. (1992). *Enredos, pleitos y problemas: una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Semilla.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva. una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* (74) 131-160. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396551140.pdf
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=95100224&lang=es&site=ehost-live>.
- MEN. *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. (2007). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf.



- MEN, Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos –PLANEDH- (2009). Colombia aprende. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-312145.html>
- Méndez, N. y Casas, A. (2009). Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa Aulas en Paz desde el institucionalismo colectivo. Recuperado de <http://aplicacionesbibliotecasudea.edu.co:2234/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=48797730&lang=es&site=ehost-live>.
- Mieles Barrera, María Dilia y Sara Victoria Alvarado Salgado (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, 40, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 53-75).
- Ministerio de Educación. (2006). Conceptos claves para la resolución de los conflictos en el ámbito escolar. Chile: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=210703>.
- Mitchell. (1989). Conflictos intratables, claves tratamiento. En: Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos (55) 1-83. Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/5._convivencia-andalucia.pdf
- Moreno, C. B. E Ison, M. S. (2013). Habilidades sociocognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. Recuperado de <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2234/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=9451346&lang=es&site=ehost-live>
- Pantoja, A. (s.f.) La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Secretaría General de Educación - Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Pimienta Betancur, A. (2012). *Formación Ciudadana, Proyecto Político y Territorio (Tesis de Doctorado)*. Medellín: Universidad de Antioquia.



- de Piñeres Botero, C. G. (2011). Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. *Hallazgos*, 8(16).
- Quiroz, R. (2011). Relaciones entre cultura política, tendencias pedagógicas y enseñanza de las ciencias sociales: un área emergente. *Formación ciudadana: una mirada desde Colombia y México*.
- Ramírez, I. (2007). Convivencia escolar en el Oriente antioqueño. (Proceso de intervención en tres instituciones educativas). Recuperado en: <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2234/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=57155379&lang=es&site=ehost-live>.
- Rodríguez, G. O. G., & Hernández, C. A. G. (2014). Competencias ciudadanas: consideraciones desde el concepto de ciudadanía. *Plumilla Educativa*, (13), 373-396.
- Roldán Vargas, O. (2006). La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política, (Tesis de Doctorado). CINDE. Manizales.
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*, 17-49.
- Salinas Salazar, M. L., Posada Giraldo, D. M., & Isaza Mesa, L. S. (2002). A propósito del conflicto escolar.
- Sennett, R. (2012). *Juntos, rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona. Anagrama.
- Silva, A. R., & Torres, E. C. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE.
- Torrego, J., Aguado, J., Arribas, J., Escaño, J., Fernández, I., Funes, S., Gil, M., Palmeiro, C., Romero, G., De Vicente, J., Villaoslada, E. (2006). *Modelo Integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona, España: Editorial Grao.



Torres, N. Y. (2010). Alternativas de solución frente a la violencia escolar. Recuperado de <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2234/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=57155379&lang=es&site=ehost-live>.

Waldorf, T. F. (2014). Renovación escolar: un viaje espiritual hacia el cambio. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=837133&lang=es&site=ehost-live>.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3