



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**SENTIDOS DEL CONFLICTO INTERPERSONAL
DESDE LAS EXPERIENCIAS DE NIÑAS Y NIÑOS
DE DOS ESCUELAS
DE MEDELLÍN**

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación, Antioquia
Medellín, Colombia
2021



**SENTIDOS DEL CONFLICTO INTERPERSONAL DESDE LAS EXPERIENCIAS DE
NIÑAS Y NIÑOS DE DOS ESCUELAS DE MEDELLÍN**

María Lucero Soto Toro

Eduardo José Pérez López

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:
Licenciado en Educación Básica Primaria

Asesora

Diana Alejandra Aguilar Rosero

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Soto Toro & Pérez López, 2021)
Referencia	Soto Toro, M L., & Pérez López, E J. (2021). <i>Sentidos del Conflicto Interpersonal desde las Experiencias de Niñas y Niños de dos Escuelas de Medellín</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Sarah Flórez Atehortúa.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Dedicamos esta investigación a las niñas y niños cuyas voces nos permitieron ingresar a un mundo desconocido para nosotros, el del conflicto interpersonal.

A Diana, nuestra asesora, por su actuar justo, mirada aguda, conversación generosa, acompañamiento inteligente y sensible durante este proceso investigativo.

Lucero y Eduardo

A Juan Emigdio y a mi familia por su amor, apoyo y paciencia.

Lucero

A mi familia por su apoyo incondicional, por su comprensión y por sus palabras de fortaleza en los momentos difíciles.

Eduardo

Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias a las experiencias de conflicto interpersonal de las 20 niñas y niños de las instituciones educativas San Juan Bosco y Antonio Derka Santo Domingo; sus relatos nos permitieron ver lo que parecía invisible a nuestros ojos: la complejidad del conflicto interpersonal. Gracias por todo lo que nos compartieron acerca de cómo han vivido este fenómeno. Además, queremos agradecer a nuestras instituciones educativas su permiso para hacer la investigación con los grupos 2ºD y 5º1.

A la maestra Lina María Aguayo Álvarez por su disposición amable para ayudarnos. Y ofrecemos nuestra gratitud a Samuel Pérez Sierra y a los niños del grupo 4º1 por su apoyo en la validación de los instrumentos investigativos para el trabajo de campo. De igual manera, esta investigación la hemos logrado sacar adelante gracias al acompañamiento inagotable de nuestra asesora Diana Alejandra Aguilar Rosero, quien desde el primer momento creyó en nosotros, estuvo a nuestro lado paso a paso de manera sensible, inteligente y respetuosa. Gracias por tanto amor y compromiso hacia nuestra formación. Tu labor se quedará en nuestra memoria como un aliciente para defender y seguir pensando la escuela.

Extendemos los agradecimientos a la licenciatura en educación básica primaria (LEBP) y a su coordinación de práctica pedagógica por su apuesta en la formación de maestras y maestros que se atreven a pensar sus realidades escolares. A la maestra Mary Luz Marín Posada por su disposición generosa en la evaluación de este esfuerzo investigativo y a las personas que no alcanzamos a nombrar, pero que de una u otra manera nos ayudaron a llegar hasta aquí.

Infinitas gracias a esta investigación porque nos ha despertado nuevas lecturas de la escuela, nos permitió vernos como maestros, fortalecer nuestra identidad profesional pedagógica y construir una amistad, con la de quienes navegamos juntos por el mundo desconocido del conflicto interpersonal guiados por las voces de nuestras niñas y niños.

Contenido

Resumen	10
Abstract	12
1. Planteamiento del problema y justificación	13
1.1 Antecedentes	18
2. Objetivos	27
2.1 Objetivo general	27
2.2 Objetivos específicos	27
3. Pregunta de investigación	28
4. Referentes conceptuales	29
4.1 Escuela y convivencia	29
4.2 Conflicto	31
5. Diseño metodológico	37
5.1 Técnicas de investigación	40
5.1.2 Entrevista abierta	41
5.1.3 Entrevista semiestructurada	41
5.1.4 Taller	41
5.2 Descripción del trabajo de campo.	42
5.2.1 Primer instrumento.....	42
5.2.2 Segundo instrumento	44
5.2.3 Tercer instrumento	45
5.2.4 Cuarto instrumento.....	45
5.3 Consideraciones éticas	46
6. Hallazgos investigativos	48
6.1 Causas de conflictos interpersonales narrados por niñas y niños	49

6.1.1 “[...] uno hizo más goles que el otro; entonces el otro dice que él va ganando, y en verdad no”	49
6.1.2 “Y después... se nos estaban riendo”	54
6.1.4 “Era nueva en el colegio y nadie quería jugar conmigo y no me conocían”	61
6.2 Formas de tramitar conflictos interpersonales desde las experiencias de niñas y niños	62
6.2.1 “Uno puede resolver las cosas hablando”	62
6.2.3 Les dije que si querían jugar conmigo	66
6.2.4 Disculparse: fórmula mágica para tramitar el conflicto interpersonal	72
6.2.5 “Peliar es cuando dos personas discuten o se dan golpes”	75
7. Conclusiones	85
8. Recomendaciones	89
9. Referencias	92
10. Anexos	95

Resumen

Esta investigación está enfocada en conocer los sentidos del conflicto interpersonal desde las experiencias de niños y niñas de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín a partir de las voces de los estudiantes y sus propias vivencias. Se desarrolla bajo el enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico hermenéutico, el cual estudia un fenómeno por medio de métodos de reflexión donde se obtenga un conocimiento más profundo del significado de las experiencias cotidianas.

Para lograr estas comprensiones se implementaron cuatro instrumentos donde los estudiantes contaban sus vivencias a través del dibujo, la creación de cuentos y la narración oral, para el desarrollo de las actividades se realizó por medio de la plataforma Google Meet y WhatsApp teniendo en cuenta el trabajo virtual que se planteó desde el Ministerio de Educación a causa de la pandemia.

Dentro del sentir de los estudiantes se logró indagar por las causas del conflicto, las formas en que los niños lo tramitan y sus emociones; en este punto encontramos algunos hallazgos en torno a los conflictos relacionados con aspectos como la diferencia de intereses, el ganar o perder, las agresiones tanto verbales como físicas, la mediación entre pares, calmarse ante un conflicto, respirar y buscar alternativas de resolución como el diálogo. Otro aspecto que vale la pena mencionar es que las emociones siempre están presentes y se manifiestan por medio de la alegría, la tristeza, la rabia, entre otras y se analizan de manera transversal a los hallazgos descritos.

Palabras clave: conflicto, convivencia, causas del conflicto, formas de tramitar el conflicto, emociones, investigación, fenomenología

Abstract

This research is focused on knowing the meaning of interpersonal conflict from the experiences of boys and girls from two educational institutions in the city of Medellín from the voices of the students and their own experiences. It is developed under the qualitative approach with a hermeneutical phenomenological design which studies a phenomenon through reflection methods where a deeper knowledge of the meaning of everyday experiences is obtained.

To achieve these understandings, four instruments were implemented where the students told their experiences through drawing, the creation of stories and oral narration, the means for the development of the activities was carried out through the platform Google meet and WhatsApp taking into account the virtual work that was raised from the Ministry of Education because of the pandemic.

Within the feelings of the students, it was possible to investigate the causes of the conflict, the ways in which children process it and the emotions; At this point we find some findings where aspects such as the difference of interests, winning or losing, verbal and physical aggressions, mediation between peers, calming down before a conflict, breathing and looking for alternative resolution such as dialogue. Another aspect that is worth mentioning is that emotions are also present and are manifested through joy when the other accepts that their actions generated some discomfort and there is a sincere apology.

Keywords: conflict, coexistence, causes of conflict, ways of handling conflict, emotions, research, phenomenology

1. Planteamiento del problema y justificación

Cuando se habla de la escuela, quizá se piensa en esta como el lugar en el que un grupo de niños asiste para adquirir nuevos conocimientos enfocados en un área específica como lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales, sociales y otras en las que se abordan cierto número de contenidos dispuestos en los planes de área y que deben estar ligados a los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). También, que en la escuela se encuentran los maestros quienes se encargan de acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, iniciando con la lectoescritura en el grado primero, el reconocimiento de los números y continuando con el resto de los saberes que se deben abordar en cada nivel de la básica primaria.

Sin embargo, la escuela es algo mucho más complejo, de acuerdo con Maarten & Masschelein (2014), es un espacio y tiempo democrático e igualitario en que el hacer parte de esta no depende de la raza, naturaleza u origen de la persona. Además, genera una suspensión de un cierto orden social desigual que indica qué tipo de trabajo y qué lugar ocupar en la sociedad. Es un espacio en que el maestro intenta cortar las ataduras que trae el estudiante de su contexto. Amarras como las que dicen que las niñas y niños de un barrio ubicado en la periferia de Medellín no puede llegar a convertirse en pedagogos, músicos, astronautas, matemáticos, doctores u otra profesión, porque la manera como está organizada la sociedad ya les proyectó el tipo de trabajo y qué lugar ocupar en el mundo. Entonces, es un lugar para la igualdad porque sostiene que todo el mundo es capaz y no hay motivos para quitarles esa experiencia.

La escuela es un bien público que está dispuesto para todos. Allí, todos contamos con un salón de clases, el pupitre para estudiar, uno que otro libro, un espacio compartido, un tablero amplio estratégicamente ubicado a los ojos de cuantos estamos en ese espacio. Y está el maestro enamorado de su materia, quien pone sus reglas y se sirve de técnicas de enseñanza para que centremos la atención en aquello que nos dará apertura al mundo. Su labor la dirige con la confianza en que lo conseguiremos, por eso suele utilizar expresiones como: *¡inicia!*, *¡tienes que dedicarte a la tarea!*, *¡puedes hacerlo mejor!*, *¡esfuérzate!*, *¡persevera!*, *¡pon atención!*, *¡mira de cerca!*, *¡inténtalo de nuevo!*

Adicionalmente, la escuela se ha concebido como una oportunidad para aprender a convivir. Y esto ocurre desde el primer momento en que atravesamos su puerta, dejando tras de sí el nido familiar, y aventurándonos a independizarnos y a encontramos con otros que comparten esa situación. Después, todo el tiempo, desde muy temprano en la mañana hasta finalizar la jornada escolar, en todos los espacios y momentos que la escuela nos ofrece: salón de clases, baños, pasillos, cancha o patio para hacer educación física, la formación, alguna integración o para jugar en el descanso, siempre estamos rodeados por otros semejantes con quienes nos relacionamos. Y, tal vez, logramos ver su singularidad como una ventana para descubrir otras formas de ser y estar en el mundo.

Ahora bien, la convivencia no es una cualidad con la que nace el ser humano, es una forma de relacionamiento que se puede alcanzar al comprender y respetar un marco de referencia común: los derechos humanos.

Por esto, desde finales del siglo XX, Colombia se ha preocupado en el diseño y aprobación de políticas públicas de convivencia escolar. Tenemos, por ejemplo, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y, con ella, la promulgación del decreto 1860 (1994): Manual de Convivencia y Proyecto Educativo Institucional. Posteriormente, la ley 1620 de 2013.

La Ley General de Educación es considerada, según Bocanegra & Herrera (2017), como el primer esfuerzo a nivel nacional por atender la convivencia escolar. Se trata, no sólo de una iniciativa para regular la prestación del servicio educativo, según sus artículos 5° y 13°, es la proclamación de la convivencia escolar como un elemento clave en la formación integral de los estudiantes, anclada en el respeto hacia los derechos humanos, justicia, solidaridad, equidad, pluralismo, tolerancia y libertad. Y la instauración de formas de organización democráticas como el gobierno escolar que velan por el bienestar de quienes hacen parte del espacio escolar.

En cuanto al Decreto 1860 (1994), en su artículo 17°, el Manual de Convivencia asume un carácter obligatorio para las instituciones educativas al pasar a hacer parte del proyecto educativo institucional. En este reglamento o manual se delimitan los derechos y deberes de los estudiantes para fomentar un tipo de relaciones caracterizadas por el respeto y la solidaridad. Y, entre otros aspectos, menciona las normas de respeto entre alumnos y

profesores, así como los procedimientos para atender a reclamos por el incumplimiento de estas reglas de conducta. Además, nos invita al diálogo como herramienta indispensable para tratar los conflictos que se puedan presentar entre miembros de la comunidad educativa, de una forma oportuna, pacífica y justa.

Posteriormente, en medio de un momento histórico caracterizado por el incremento de la violencia escolar a lo largo y ancho del país y la necesidad de una reglamentación que brindara claridades sobre cómo abordarla, surge la Ley 1620 de 2013, la cual tiene por objeto:

(...) contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994, mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, y de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia. (Congreso de la Republica, pág. 1)

De manera complementaria, tras reiterados casos de violencia escolar, uno de ellos, el del estudiante Sergio Urrego¹, la Corte Constitucional, en su Sentencia T-478, reglamenta que el Ministerio de Educación Nacional, exija a sus instituciones educativas modificar sus manuales de convivencia de tal manera que fueran coherentes con lo dispuesto en la Ley 1620 del 2013, así como los insta a constatar y garantizar la conformación de los Comités de Convivencia Escolar, para que ambos sean garantes del cumplimiento de lo que expone dicha ley.

Así pues, la regulación jurídica, desde sus desarrollos conceptuales, herramientas y rutas, lleva varios años en la escuela como apoyo para la construcción de la convivencia.

¹ Sergio Urrego fue un joven estudiante que decidió suicidarse en el año 2014 a causa del sufrimiento que le generó la discriminación de su institución educativa por ser gay. Este caso generó una amplia discusión a nivel nacional sobre la responsabilidad de las instituciones educativas de velar por el respeto, protección y fomento de la diversidad.

Sin embargo, en los grupos 2°D y 5°1, pertenecientes a dos instituciones educativas de Medellín, las relaciones conflictivas deparan en diferentes tipos de agresión y no cesan pese a la implementación del Manual de Convivencia y los constantes llamados de los maestros para que dejen de pelear. A continuación, se muestra con mayor detalle las relaciones conflictivas que se dan en cada grupo:

En el grupo 2°D, perteneciente a la Institución Educativa San Juan Bosco, conformado por 30 niñas, de un tiempo para acá se han incrementado considerablemente los conflictos en diferentes momentos y espacios de la escuela. Así, por ejemplo, cuando realizan la fila para desplazarse a los salones, se pelean empujándose y discutiendo por querer ocupar el primer lugar en la fila. Y aunque al inicio del desarrollo de las clases se recuerdan las normas de convivencia como el respeto a la palabra del par, estar dispuestas a escuchar y respetar las opiniones de los demás, a medida que transcurre el día ellas se agreden física y verbalmente generando que en varias ocasiones se cancelen las actividades planteadas para solucionar los conflictos que se presentan. Entonces, durante el tiempo de la mediación salen a relucir la falta de tolerancia que hay entre compañeras y que esto ocurre en la mayoría de los escenarios en los que las niñas están interactuando. Además, preocupa la creciente tendencia de las familias a acudir donde el maestro para recibir explicación de algunas actividades en la que determinada estudiante se quedó atrasada o no entendió por estar concentrada en las discusiones que hay entre las compañeras.

Y en cuanto al grupo 5°1 de la escuela Carpinelo Amapolita, Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo, desde hace aproximadamente tres años, los estudiantes se han acostumbrado a relacionarse con el uso de expresiones verbales y/o comentarios ofensivos, chismes, amenazas, burlas y sobrenombres, las cuales son motivo de malestar entre los estudiantes y generación de otros problemas como agresiones físicas. De pronto estamos en clase, uno de los compañeros participa y alguien le lanza una expresión ofensiva; en otras oportunidades alguien molestar a su compañero hasta hacerlo pelear. Hay también ocasiones en que se escuchan amenazas entre ellos. Es un grupo en el que casi todos los días ocurre una pelea y parece como si se hubiesen acostumbrado a esto durante los años que han estado juntos. Por ello, sus maestras han tenido que optar por la estrategia de mantenerlos muy ocupados durante

las clases para que no terminen tratándose mal y peleando. Sin embargo, se genera un ambiente muy tenso en el que ni ellos ni los profesores pueden estar tranquilos.

En ambos casos se trata de relacionamientos conflictivos que están obstaculizando la convivencia escolar y que, pese a la presencia de maestros, la aplicación del Manual de Convivencia, las frecuentes anotaciones en el observador, la citación a las familias y la intervención de representantes del Comité Escolar de Convivencia, siguen ocurriendo en las interacciones de nuestros estudiantes durante su estadía en los salones de clases, baños, pasillos, cancha, en todos los espacios.

En consecuencia, se hace urgente llevar a cabo un trabajo investigativo que nos permita ver cuáles son las causas, formas de tramitar, valoraciones y emociones del conflicto interpersonal en las experiencias de los niños de 2ºD y 5º1, de tal manera que esto nos permita comprender cuáles son los sentidos que ellos le otorgan a este fenómeno, con la intención de ayudarlos a fortalecer su convivencia escolar.

Escuchar, analizar e interpretar lo que los niños nos tengan por decir acerca de tales preguntas, nos permitirá contar con información de primera mano para ampliar la comprensión de las situaciones de conflicto interpersonal que los niños están viviendo y proponer algunas alternativas que reduzcan su presencia y el malestar que generan. Asimismo, puede convertirse en un material de consulta para el diseño de estrategias por parte de los maestros y el Comité Escolar de Convivencia para favorecer un relacionamiento interpersonal adecuado entre los niños. Y será una manera de decirles a las niñas y niños que ese tipo de situaciones no se pueden seguir asumiendo como algo normal porque les está quitando el derecho de poder estar, ser y convivir de una manera tranquila en la escuela.

Para finalizar, es interesante mencionar cómo la dinámica del trabajo escolar presencial cambió por uno a distancia a través de medios tecnológicos como celulares, tabletas o computadores, luego de que el gobierno nacional declarara esta medida a causa de la pandemia por COVID-19 que empezó en Colombia en el primer trimestre de 2020. Fue así como pasamos de estudiar e interactuar desde la presencialidad a una comunicación remota; sin embargo, la escuela sigue latente desde cada uno de los hogares de los niños en que si bien no tienen una relación directa o física con sus compañeros el conflicto interpersonal sigue formando parte de su memoria y relaciones sociales, por lo cual el estudio se mantiene vigente en tanto busca

comprender cómo los niños han vivido en conflicto desde sus experiencias y para ello los invitaremos a evocar sus recuerdos al respecto.

1.1 Antecedentes

Para reconocer el campo estudio sobre la convivencia escolar, la resolución de conflictos y la violencia escolar se realizó un rastreo de trabajos de investigación elaborados en los últimos años; para su búsqueda se usaron palabras clave como: convivencia escolar, valores, sana convivencia, solución de conflictos, inclusión, clima escolar, violencia escolar y estrategias de convivencia, a través de buscadores como Google académico, Dialnet, Rerfseek y en el repositorio de la Universidad de Antioquia. Se seleccionaron 8 investigaciones desarrolladas entre los años 2014 y 2019, cinco de ellas fueron diseñadas y ejecutadas en Colombia, dos en México y una en República Dominicana.

A continuación, se dará un panorama sobre las investigaciones abordadas las cuales se organizaron teniendo en cuenta que los cuatro primeros trabajos permiten hacer un acercamiento hacia las nociones o percepciones que se tienen de la convivencia escolar y los siguientes trabajos hacen un acercamiento hacia la utilización de estrategias teniendo en cuenta el tema mencionado anteriormente.

En primer lugar, tenemos el artículo de investigación titulado: La ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social, publicado en el año 2018, por los autores Henry Bocanegra Acosta y Carlos Herrera Castillo. Este trabajo atendió a la pregunta problematizadora,

¿Qué elementos, instrumentos o mecanismos se introducen o innovan con la Ley 1620 de 2013 en materia de prevención y atención del acoso y de las diversas formas de violencia que afectan los ambientes escolares y los derechos humanos, sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes en el contexto socioeducativo colombiano (Bocanegra & Herrera, 2017, pág. 186)

Para ello, se apoyaron en el enfoque cualitativo del tipo descriptivo y explicativo. Su principal fuente de estudio de la convivencia escolar reside en la normatividad nacional. En los resultados, se destaca encontrar en la ley 1620 de 2013 un instrumento pertinente para promover la convivencia escolar y atender a sus necesidades dentro de las instituciones educativas.

El segundo trabajo, trata de la investigación *Estar, ser y con-vivir en la escuela. La violencia escolar desde las voces de estudiantes y docentes*, de la autora Yoelkis Berenice Pacheco Salazar (2017), quien buscó conocer y analizar las opiniones y experiencias sobre violencia escolar que tienen estudiantes y docentes en República Dominicana. Para lo cual, se basó en la metodología cualitativa de tipo descriptiva e interpretativa. Se llevó a cabo en dos centros educativos urbanos (ambos de zonas marginales). La muestra contó con la participación de 23 profesores y 604 estudiantes (5°-8°). Los instrumentos utilizados fueron, los talleres lúdicos-creativos, entrevistas y la observación no participante. Dentro de los resultados, aparece principalmente, la identificación, entre estudiantes, de diferentes tipos de violencia: verbal, sexual, física y económica; así como los que desatan los docentes (control disciplinario, suspensión de estudiantes y bajas académicas). Encuentra que tanto profesores como estudiantes consideran que sus estrategias para mitigar la violencia no funcionan, pero las siguen utilizando. En cuanto a la percepción de docentes y estudiantes sobre las causas y consecuencias de la violencia escolar, ambos coinciden en que ésta ocurre entre pares, los docentes aseguran que el principal origen del problema proviene del contexto familiar. Sin embargo, el estudio advierte que este juicio puede dejar de lado la responsabilidad del centro educativo en revisar críticamente cuál es su participación en la reproducción de la violencia. Los estudiantes, por su parte, también mencionaron la influencia de la familia como una de las causas la violencia escolar, en el sentido de que replicaban los tratos a los que eran sometidos desde sus hogares. Y, de manera complementaria, mencionan como otras de sus principales causas a los juegos bruscos, presencia de espectadores provocadores- cuya principal actuación es la divulgación de chismes para generar las peleas-, y a la ausencia o a las débiles relaciones de amistad que hay entre el alumnado.

Con relación a sus consecuencias, los estudiantes refieren secuelas emocionales como miedo e injusticia; afectaciones físicas como heridas y cicatrices. Tanto estudiantes como docentes coinciden en que la violencia escolar obstaculiza el proceso de enseñanza y aprendizaje; genera daños en los enseres de los centros educativos y desfavorece la imagen de los miembros del centro educativo.

Adicionalmente, el trabajo investigativo arroja un vasto conjunto de hallazgos para que los actores de las realidades estudiadas puedan pensar en la construcción e implementación de estrategias a fin de prevenir y disminuir la violencia escolar.

Teniendo en cuenta las definiciones de convivencia escolar y violencia escolar abordadas a partir del trabajo investigativo de Pacheco (2017), la convivencia escolar implica un determinado espacio en que los sujetos se encuentran bajo unas condiciones garantes de sus deberes-derechos y ello contribuye a su formación individual y social. En el caso de la violencia escolar, ésta se convierte en el interruptor de tal relación armoniosa porque, si bien, comparten el mismo escenario (la escuela) las relaciones entre sujetos estarán caracterizadas por la intención de dominio y sumisión. Entonces, ¿de qué formas diferentes y concretas se manifiesta la violencia en la escuela? Y, ¿qué hacer para mitigar su expansión?

Continuando con esta agrupación de trabajos, se encuentra el trabajo realizado por Ketty Herrera Mendoza y Reinaldo Rico Ballesteros (2014) titulado “el clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela, en este trabajo se realiza una caracterización del clima escolar en la Institución Educativa Distrital como base para el mejoramiento de la convivencia en las escuelas del Distrito de Barranquilla. Durante el desarrollo de la investigación se notaron manifestaciones de agresión, matoneo, fracaso escolar, bullying, entre otros ligados estos a las problemáticas sociales de la ciudad. La metodología utilizada fue “de tipo descriptivo-analítico de corte transversal, en la que se tomó una muestra de 152 estudiantes e igual número de docentes y directivos de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Barranquilla” (Herrera & Rico, 2014, pág. 12) a quienes se les aplicó un cuestionario fundamentado en protocolo para la mediación de la convivencia escolar.

En algunos de sus resultados puede apreciarse que la escuela es un escenario de éxito o fracaso según la relación de empatía entre estudiantes y la comunidad educativa en general. Los actores de dicha investigación evidencian que las malas palabras, los apodos, las ofensas, la agresión física, el hurto, entre otros, no aportan hacia la construcción de un buen clima escolar. Se evidencia también que los problemas sociales como el robo y las pandillas de su entorno afectan la convivencia en la institución educativa y se ve reflejado en los conflictos que se presentan diariamente, sumado a esto hay estudiantes que van a estudiar para olvidar los problemas que tienen en casa.

Terminamos este primer grupo con la tesis de pregrado, Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria, de los mexicanos Luisa Fernanda Sapién Zúñiga, Priscila Ledezma Rivas y José Guadalupe Ramos Trevizo (2019). El objetivo central de esta investigación fue conocer cuáles son los tipos de violencia que mayormente se presentan en grupos de quinto y sexto grado de una escuela primaria en la ciudad de Chihuahua. Para ello, se adoptó el enfoque de metodología cuantitativa con la aplicación de test, especialmente el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE). Se tomó como grupo de estudio a los estudiantes de una escuela primaria, último ciclo escolar, entre las edades 10-13 años. La herramienta empleada para recoger la información permitió ver como la violencia de tipo verbal era la más frecuente en los participantes de la investigación.

Un segundo bloque agrupa las cinco investigaciones siguientes al ser trabajos que se caracterizan por la implementación de estrategias para mejorar la convivencia escolar. Tales estrategias son el fortalecimiento de valores, la investigación como estrategia pedagógica y la utilización de las TIC.

La primera investigación de este grupo fue desarrollada en México (2016), por Ramírez - Carmona, Laura Alejandra; Ríos - Cepeda, Vera Lucía; Guevara - Araiza, Albertico, titulada “Desafíos educativos para la convivencia escolar”, en la que se pretende fortalecer los ambientes de aprendizaje por medio de trabajo de los valores. Como metodología en este trabajo se aplicó la investigación acción en el que el diario de campo jugó un papel importante para la sistematización de la experiencia.

Algunos resultados obtenidos se centran en la apatía de los estudiantes cuando se les plantean trabajos que son repetitivos, al ser así realizan acciones diferentes a las que se les plantean lo que conlleva a reacciones negativas entre ellos que no corresponden a las actividades planeadas como pararse de los puestos, conversar entre compañeros, realizar dibujos en sus cuadernos. Cuando esto sucede el docente debe explicar nuevamente el tema para captar su atención.

Algo que se debe trabajar constantemente son los valores para que desarrollen actividades que fortalezcan la tolerancia, la comprensión y tranquilidad.

Entre los resultados de la investigación se destaca la importancia de desarrollar actividades que fortalezcan la tolerancia, la comprensión y tranquilidad:

Al describir y analizar a los niños que están inmersos en un clima que les inspira confianza, motivación y que les es llamativo adquieren un mayor compromiso, responsabilidad, su interés incrementa y por tanto la atención que prestan a la actividad aumenta, por ello avanzan significativamente en el aprendizaje abordado (Ramírez, Ríos, & Guevara, 2016).

Esta investigación hace aportes importantes hacia el trabajo de los valores de tal manera que se propicien espacios de convivencia armónica donde los estudiantes realicen adecuadamente las actividades planteadas por el docente, de igual manera que se generen sensibilizaciones a la comunidad educativa que permitan visualizar la realidad en que se vive.

El segundo trabajo tuvo como propósito fortalecer la convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica. Se realizó en el año 2018 en Colombia, por Contreras, Sallid; Colón, Luna; Gonzales, Catalina; Machado, Plinio; Melo, María; Vergara Luz, y se tituló “la convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica”. La metodología utilizada fue “de tipo cualitativo, utilizando el modelo de investigación acción, desde un diseño descriptivo, exploratorio” (Contreras, y otros, 2016, pág. 69). Trabajaron con ciento ochenta estudiantes de básica primaria (5-15 años de edad), de una escuela ubicada en el municipio de Fundación Magdalena. Y las técnicas que emplearon para recoger la información correspondieron a la observación participante y al diario de campo. En coherencia con la metodología planteada se implementaron estrategias como la capacitación del cuerpo docente en temas de Conflicto, Violencia, Bullying, Mediación, Valores, Ética, Democracia y Ciudadanía. Los estudiantes a partir de las capacitaciones y a actividades enfocadas en la convivencia escolar expusieron preguntas que surgían en el proceso y generaron nuevas puestas de investigación que sirvieran como estrategia de intervención para la solución de conflictos y la mejora de la convivencia escolar. Sus principales resultados correspondieron a la capacitación a estudiantes, por parte del personal docente, en temáticas como conflicto, violencia, acoso escolar, mediación, ciudadanía y democracia. Además, a la conformación del grupo gestor de paz, gracias al cual los estudiantes pudieron estudiar problemas de convivencia de su institución educativa, diseñar e implementar estrategias para la superación de éstos y, adicionalmente, contar con espacios de revisión de su proceso de formación en los que se les diera cabida a sus preguntas como puntos

de partida para nuevas apuestas de investigación tendientes a fortalecer la convivencia escolar y solución de conflictos.

En el trabajo Análisis de la estrategia de convivencia escolar en la Institución Educativa Ciudad Córdoba sede principal, de los autores María Cecilia Velasco y John Fernando Jiménez, publicada en el año 2018, se analizó la implementación de una propuesta de convivencia escolar (2008-2016) que consistió en asignarle a la disciplina y cumplimiento del manual de convivencia -de los estudiantes-, un valor correspondiente al 20% del total de la nota académica para cada una de las materias, de tal manera que esto ayudara a la disminución de los casos de violencia escolar que se presentaban en ese momento.

El estudio tuvo como objetivo general, analizar el alcance de la estrategia de convivencia escolar de la Institución Educativa Ciudad Córdoba sede principal, según la reforma del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y el paradigma de justicia restaurativa (Velasco & Jiménez, 2018). Se eligió una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), con la tabulación de las encuestas a los estudiantes, una entrevista aplicada a la coordinadora académica y a la de disciplina, como sus principales fuentes de información. Dentro de los resultados, se identificó que la principal estrategia de la institución educativa para mitigar los problemas de convivencia escolar fue la de asignarle un valor cuantitativo a la conducta y disciplina de los estudiantes. Sin embargo, ante la reglamentación de convivencia escolar (Ley 1620) del año 2013, esta medida se critica por su orientación sancionatoria y se reemplaza por una intervención intencionada a la restauración del conflicto y de las partes.

Por último, está la investigación del año 2017, Colombia, realizada por Campos Lozano Yancy; Jurado Herrera Mauricio y Rivera Velasco María, titulada “estrategias para la resolución del conflicto escolar entre los estudiantes de cuarto grado de la IED Reino de Holanda. Esta investigación se implementó con el fin de minimizar el conflicto escolar entre los estudiantes de grado cuarto de la institución mencionada anteriormente, ya que el diagnóstico inicial dejó ver las agresiones constantes entre los estudiantes. Su metodología fue cualitativa, acción participación. La intervención de esta problemática se basó en el trabajo de las TIC a través de una página en la que los alumnos pudieran adquirir nuevos conocimientos y desarrollar habilidades que les permitieran formular propuestas para la solución pacífica del conflicto escolar.

La investigación dio los siguientes resultados: Las TIC constituyen un medio innovador y motivador para los estudiantes que estimulan un cambio conceptual y actitudinal frente al conflicto. Las actividades se dividieron en tres sesiones en las que los estudiantes debían ver videos y realizar mapas conceptuales relacionados con los conflictos. Durante el desarrollo de las actividades se notó un buen trabajo en equipo pese a las dificultades que se presentaron durante el desarrollo como la falta de acceso a internet en algunos computadores. Hubo buena participación de los estudiantes y se destaca el que los compañeros que tenían acceso a internet compartieron sus computadores de tal forma que todos pudieran realizar la actividad.

Se puede observar entonces la importancia del trabajo colaborativo entre pares donde puedan compartir, dialogar, llegar a acuerdos y plantear opciones de solución cuando se presenten dificultades al momento de desarrollar alguna actividad en el aula.

Al analizar los tres primeros trabajos se puede observar que los autores presentan una percepción en cuanto a la convivencia escolar donde se preocupan por indagar qué tienen por decir estudiantes acerca de la violencia escolar que los afecta. Así pues, tal como dice la maestra Pacheco (2017), permitirle participar al estudiante es un acto de responsabilidad política con un grupo marginado históricamente frente al aportar una palabra que sea tenida en cuenta para leer la realidad. Se puede visualizar también que la convivencia escolar tiene relación con todos los mecanismos que utiliza un grupo para vivir en armonía por medio de la aplicación de valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad, la solidaridad y el cumplimiento de ciertas normas y códigos de comportamiento dentro y fuera del aula.

Los trabajos rastreados, en su totalidad, son un esfuerzo para ayudar al logro de la convivencia escolar. En su mayoría, nos ofrecen lecturas de determinadas realidades en que la violencia escolar tiene lugar. Cinco de ellas, tienen una tendencia a pensar en estrategias que permitirían cambiar la realidad amancillada por la violencia. Adicionalmente, podríamos decir, que tanto la metodología de investigación cualitativa como cuantitativa aparecen en porcentajes similares en los ocho trabajos. Aunque, ciertamente, las de tipo cualitativa le permiten, a quienes participan de éstas, una mayor implicación y singularidad en la información recolectada. De igual manera los trabajos concuerdan en que las poblaciones en las que se realizaron los estudios presentan dificultades a nivel comportamental que conlleva a que entre los estudiantes

predominen los desacuerdos, los malos tratos, las situaciones de irrespeto, los enfrentamientos, las agresiones y demás acciones que conllevan a que se presenten conflictos.

De allí, a diferencia de las tres primeras investigaciones que hacen alusión a ciertas percepciones que se tienen de la convivencia escolar las otras cinco pretenden dar una serie de estrategias pedagógicas como la utilización de las TIC, la capacitación a los estudiantes y docentes en temas referidos a la convivencia escolar, la investigación como método emancipador de las agresiones de los estudiantes y el trabajo en el fortalecimiento de valores. En cuanto a las TIC, se refiere a un trabajo interactivo por medio de una página web en la que los estudiantes pueden plantear propuestas para la solución pacífica de un conflicto; en la capacitación a docentes y estudiantes está referida en términos de formación donde tanto docentes con alumnos adquieran nuevos conocimientos para que sean aplicados en el entorno en que se desenvuelvan; el fortalecimiento de valores se plantea por medio de un trabajo mancomunado en el que tanto los maestros como los niños participen creando espacios adecuados de enseñanza y aprendizaje en los que las actividades que se desarrollen no sean monótonas posibilitando así la participación activa en cada actividad dejando un margen muy corto para la desconcentración y la oportunidad de iniciar un conflicto.

Por otra parte, en las investigaciones se toman en cuenta tanto las voces de los niños como las de los docentes en tanto a que, en cada trabajo el docente es quien orienta las actividades y es un mediador cuando se presentan conflictos durante el desarrollo de una actividad entre los estudiantes.

En el panorama bibliográfico explorado se hace alusión de manera frecuente a un asunto problemático: la violencia escolar; sin embargo, en cuanto a una de sus manifestaciones, la violencia verbal entre estudiantes-o lo que podría ser el uso violento del lenguaje-, se hace necesario y relevante comprender ¿cómo actúa ésta en la cotidianidad de la escuela?, ¿qué afectación genera sobre las relaciones de las niñas y niños? y, por supuesto, ¿cómo transformar las prácticas de violencia verbal de los estudiantes en una oportunidad para tejer relaciones con la palabra que les permita vivir juntos?

En este sentido, nos atrevemos al abordaje de un tipo de violencia que, ante la hegemonía de la violencia catalogada como física, podría pasar desapercibida y recibir un tratamiento de aceptación mientras que su presencia en las interacciones verbales de los estudiantes incuba

sentimientos como la ira, intimidación, rencor, y otros que generan tensión y malestar en el ambiente escolar.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Comprender los sentidos del conflicto interpersonal desde las experiencias de niños y niñas de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín a través de una investigación cualitativa fenomenológica hermenéutica para el fortalecimiento de la convivencia escolar.

2.2 Objetivos específicos

- Analizar cuáles son las causas que generan conflictos interpersonales desde las experiencias de niños y niñas.
- Describir las maneras como los niños y niñas consideran que se deben tramitar los conflictos interpersonales.
- Develar las emociones y valoraciones derivadas de los conflictos interpersonales que tienen niñas y niños.

3. Pregunta de investigación

¿Cuáles son los sentidos del conflicto interpersonal desde las experiencias de niñas y niños de dos escuelas de Medellín?

4. Referentes conceptuales

Hemos aprendido a volar como los pájaros y a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos.
Martín Luther King.

En este apartado se tiene la intención de presentar y vincular los conceptos que son el soporte de este trabajo investigativo, a saber: la escuela, la convivencia escolar y el conflicto. Cada uno de ellos será expuesto de tal manera que nos permita ver sus particularidades y cómo se relacionan.

4.1 Escuela y convivencia

Cuando nos preguntamos qué es la escuela, inmediatamente evocamos un lugar y tiempo gracias al cual nos pudimos independizar -temporalmente- de nuestras familias; un mundo nuevo regido por unas particulares formas de funcionamiento público: la campana o timbre para anunciar los cambios de clases o el descanso, los tableros escritos con tiza o marcador, los pupitres para estudiar, el salón de clases y los libros compartidos. La escuela: una construcción democrática que se atreve hacer tiempo libre, aquel que permite el desarrollo del individuo y ciudadano sin las ataduras familiares o sociales que impone el exterior tales como el tipo de raza o clase social a las que pertenece la persona. Masschelein & Simons (2014) afirman: “La escuela es una invención que convierte a todo el mundo en estudiante y en este sentido pone a todos en la misma situación inicial”. (pág. 96)

Adicionalmente, la escuela involucra un conjunto de normas acompañadas por unos derechos que nos sitúan en una posición de igualdad con nuestros compañeros. Un espacio construido para el estudio, pero también para encontrarnos con los semejantes y la exigencia de aprender a vivir juntos.

El hecho de “vivir juntos” alude a una de las necesidades más importantes de toda persona, que es la de sentirse integrada, la de ser escuchada y la de formar parte de un grupo, de un colectivo o de una comunidad. Alude a la pertenencia, porque se refiere al hecho de sentirse “parte de”, en tanto se instala como necesidad la inclusión y como aspiración el reconocimiento. (Viscardi & Alonso, 2013, pág. 53)

Así pues, la convivencia escolar hace referencia a la interacción que hay entre dos o más personas y se caracteriza por un trato pacífico, grato y armonioso. Además, ocurre al interior de una de las instituciones más antiguas de la humanidad: la escuela.

En estos espacios escolares aprendemos a convivir. Pero vivir juntos es, también, un requisito de la acción pedagógica, pues necesitamos convivir para aprender y para enseñar. Hoy, aprender a enseñar, aprender el oficio de docente, pone en juego la relación con el saber, sí, pero también y más que nunca el trabajo en el vínculo con el otro. (Masschelein & Simons, 2014, pág. 54)

De manera complementaria, la Unesco (2013) nos dice que la convivencia es una de las cuatro dimensiones para el análisis del clima escolar²-las otras son la organización del aula, el acoso escolar o bullying y la violencia. Es un conjunto de comportamientos y actitudes, de cooperación, colaboración, solidaridad y consenso; respeto a los derechos humanos. (Valero, 2006; Trianes & Morales, 2011)

² De acuerdo a Pacheco (2017), el concepto de clima escolar surge de la idea de clima relacional que está en estrecha relación con la motivación de las y los empleados para el alcance de los objetivos planteados por la organización a la que hacen parte. Adicionalmente, incluye el análisis de las relaciones interpersonales en el campo laboral para dar cuenta de su productividad en éste.

En cuanto al sentido que se le ha dado en la escuela, el clima escolar estaría en el orden de lo vivido y percibido a partir de relaciones interpersonales, normas disciplinarias y el ambiente en el que se llevan a cabo las actividades cotidianas por las personas que hacen parte de la comunidad educativa. Pérez, Ramos & López (2010); Garretón (2013). Citado por Pacheco (2017)

Si bien, esta aspiración educativa de la convivencia como las relaciones interpersonales regidas por unas condiciones, es un bien común y estado que se busca mantener para un vivir con otros y de manera tranquila, continuamente está amenazada por el surgimiento de otras formas de relacionamiento que pueden obstaculizarla.

Teniendo en cuenta que la convivencia hay una relación entre sujetos y que lo que busca es vivir con el otro de manera armónica, se hace necesario explorar los conflictos ya que estos forman parte de la vida cotidiana y generan cierta ruptura a la armonía que busca la convivencia.

4.2 Conflicto

En cuanto a lo que el conflicto se refiere, el decreto 1965 de 2013, el cual reglamenta la ley 1620, que crea el sistema nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar", en el artículo 39, define el conflicto como las "situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses". (MEN, 2013, pág. 14)

Por su parte (Lederach, EL ABECE DE LA PAZ Y LOS CONFLICTOS, 2000, pág. 57) plantea que el conflicto "es fundamentalmente la interacción de personas con objetivos incompatibles [...] Notamos que el conflicto está relacionado con la percepción de la incompatibilidad, de las escasez de recursos o recompensas y con la interferencia del otro"

Partiendo de que los conflictos son aquellas situaciones donde hay una incompatibilidad entre varios individuos, un conflicto se puede dar por varias causas:

Como la escasez de recursos, el uso de poder, la posición social o predominio cultural de los actores. Las personas a diario se enfrentan a múltiples problemas que han de solucionar de manera a través de su fuerza vital inherente, condicionadas por el contexto o medio en el que

se desenvuelven. Esta fuerza vital o agresividad necesaria para superar los obstáculos y limitaciones que se les presentan a los individuos provoca comportamientos positivos o negativos. (Tuvilla Rayo, pág. 53)

Otra causa de los conflictos son las diferencias de pensamiento, de opiniones y de relacionarse con los demás. En la escuela los conflictos se presentan frecuentemente porque son muchos sujetos los que conviven en ella, además los actores que forman parte de éste tienen una amplia diversidad cultural, lo cual genera que haya diferentes modos de pensar. Hay algo que es un detonante significativo en los conflictos interpersonales y es la rivalidad entre pares que el mismo sistema ha venido implementando en el que se incita a los estudiantes a ganar o perder como se ve en el sistema integrado de evaluación donde se premia al mejor estudiante otorgándole el primer puesto, pero quien académicamente presenta algunas dificultades aparece en el último puesto. Al respecto Lederach (2000) dice que “para muchos el conflicto supone una situación de pura dicotomía, es decir, una lucha entre dos partes mutuamente exclusivas. Es ganar o perder” (pág. 57)

Cuando pensamos en un conflicto, regularmente imaginamos algo negativo en el que prima la discusión, la violencia o las aptitudes agresivas, en concordancia con lo anterior Lederach (2000) dice que conflicto en muchas ocasiones es concebido en términos negativos desde diferentes puntos de vista en los que éste se presenta como un fenómeno desagradable en parte porque percibimos el conflicto desde sus consecuencias destructivas y de causarnos daño. Sin embargo, Ortega (2002) plantea que no todo conflicto necesariamente genera violencia, este, según su intervención, se puede transformar en una oportunidad para estimular la autocrítica y la búsqueda de otras formas de ser y estar con el otro.

Ahora bien, debemos tener presente que los conflictos se dan en nuestra cotidianidad con regularidad y si se resuelven adecuadamente “supone una oportunidad para aprender. Si se busca una solución satisfactoria es imprescindible que las partes implicadas tomen conciencia de su existencia, decidan afrontarlo y dediquen el tiempo necesario para buscar soluciones”. (Pérez & Puya, 2011, pág. 15)

Al llegar a este punto vemos entonces como los conflictos pueden ser vistos desde una perspectiva no tan negativa como aquella en la que prima la sanción. Un ejemplo del discurso sancionatorio son las normas, leyes o decretos que se enfocan en mediar los conflictos a través de una reglamentación, sin con esto querer decir que estemos en desacuerdo con la normatividad a nivel de convivencia con la que contamos en nuestras instituciones como el decreto 1965 o la ley 1620, el caso es que si un conflicto es manejado a partir de una discusión consensuada entre las partes implicadas o a través de estrategias en las que se busquen caminos, escenarios u oportunidades que permitan solucionar un conflicto sin necesidad de llegar a la implementación rigurosa de la norma podemos encontrar como lo plantea Ortega (2002) en una gran potencialidad de aprendizaje, derivada de la comunicación, que podrían adquirir si se enseñara a los estudiantes a utilizarlos como instrumento de formación y desarrollo.

El sentir del otro es también muy importante en la resolución de conflictos como lo señala Ortega (2002) el conflicto, como confrontación de ideas, intereses y puntos de vista es muy productivo donde el disentir del otro es lo que mueve a buscar nuevos recursos intelectuales donde se desplieguen términos de comunicación y de elaboración de significados. En términos constructivos según (Pérez & Puya, 2011, pág. 20)), el conflicto favorece la clarificación y resolución de problemas, hace partícipes a los implicados en su resolución, posibilita una

comunicación más auténtica y asertiva, ayuda a liberar emociones, estrés y ansiedad, fomenta la cooperación entre pares, permite la solución de un problema latente y ayuda a los individuos a desarrollar nuevos entendimientos y destrezas. Todas estas formas constructivas de abordar los conflictos permiten que se les dé un buen manejo generando así procesos de formación más significativos.

Claro que esto no explica todo, el conflicto hay que comprenderlo para poder regularlo y que se generen espacios que posibiliten su resolución de una manera no tan negativa sino por medio de alternativas. En este sentido Lederach, (2000) sugiere que el conflicto no se debe resolver sino regular; resolver ligado a acabar el conflicto o eliminarlo, mientras que regularlo implica que los conflictos no empiezan y terminan, sino que emergen y disminuyen teniendo como objetivo comprender y ajustar el proceso con fines más productivos.

Dentro de este contexto los conflictos interpersonales tienen características comunes, éste empieza, se desarrolla y termina lo cual se ve en muchos casos, además no solo se presenta por alguna incompatibilidad de objetivos sino que también se compone de tres elementos: las personas, el proceso y las diferencias esenciales. Se suele pensar que los conflictos se dan entre dos personas, sin embargo, esto varía según el contexto donde se presenten por ejemplo en el barrio o en la escuela casi siempre el conflicto involucra múltiples personas y grupos. De igual forma hay que identificar quienes están involucrados ya que esto posibilita a quienes no estén directamente implicados a que influyeran la dirección y el resultado del proceso durante el cual y según lo sucedido se mezclan ciertos sentimientos ligados a las emociones y a la perspectiva que cada individuo tenga, Lederach (1990)

Para tratar de mitigar estos asuntos es importante considerar la mediación al momento de intervenir un conflicto interpersonal, al respecto Lederach (1990) menciona que es importante comprender las maneras de negociar y solucionar un problema. El papel del intermediario será el de ayudar a los participantes del conflicto a pasar de un estilo competitivo o evitador al tipo negociador o colaborador.

En este sentido, los terceros participan voluntariamente en el conflicto y es quien facilita el proceso por medio de acuerdos construidos entre los actores involucrados. Para ello (Moore, 2003 y Torrego 2000 citados por Chaux, 2012) dicen que los procesos de mediación tiene varios pasos, entre ellos está en primera medida acordar las reglas dentro de las cuales está no atacarse, no agredirse, escucharse, decir la verdad y mantener en confidencialidad lo que suceda en el proceso; luego de acordar las reglas hay una presentación de cada perspectiva ya que cada parte tiene una versión de lo ocurrido y es muy importante que cada parte escuche la versión del otro, aquí es importante cumplir con las reglas acordadas anteriormente y que el objetivo no es juzgar quien tiene o no la razón sino que cada cual trate de entender su participación en el problema. En tercer momento el mediador sugiere a las partes realizar una lluvia de ideas donde se consideren diferentes alternativas y posibles soluciones del conflicto sin caer en el aumento de que esas alternativas de solución estén bien o mal. Luego se evalúan las alternativas propuestas que favorezca los intereses de ambas partes. Por último, teniendo claridad de la opción más favorable a los intereses de las partes, es fundamental detallar los compromisos a los que se lleguen, los cuales deben ser escritos y firmados de tal manera que se haga un seguimiento al cumplimiento de los acuerdos. El mediador debe acompañar el proceso mas no intervendrá en la definición del acuerdo final.

Deseamos en este contexto subrayar que los conflictos a pesar del rótulo que se le ha dado en las escuelas como una problemática que debe ser mediada por cierto número de anotaciones en el observador y que llegado el caso debe ser tratado en el comité de convivencia, en el aula se le puede dar un manejo más pedagógico en el que todos los actores de la educación, maestro, estudiantes y padres de familia, busquen diferentes alternativas de solución que se basen en una construcción mutua de conocimiento a partir del diálogo, la toma de decisiones y la construcción de acuerdos entre pares donde se borre el estigma negativo de los conflictos y se empiecen a observar cómo una oportunidad de mejoramiento en todo lo que tiene que ver con la convivencia escolar.

5. Diseño metodológico

El interés por la narrativa expresa el deseo de volver
a las experiencias significativas
que encontramos en la vida diaria,
no como un rechazo de la ciencia,
sino más bien como un método
que puede tratar las preocupaciones que normalmente
quedan excluidas de la ciencia normal.
Max Van Manen

Teniendo en cuenta que el objetivo de este trabajo es comprender los sentidos del conflicto interpersonal desde las experiencias de niñas y niños pertenecientes a dos instituciones educativas de Medellín, nos apoyamos en el enfoque cualitativo ya que este es el más pertinente para el estudio de las relaciones humanas en las cuales se da el fenómeno objeto de investigación.

En este orden de ideas el enfoque cualitativo se orienta:

[...] hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que investigamos[...] Las metodologías cualitativas se interesan por la vivencia concreta en su contexto natural y en su contexto histórico, por las interpretaciones y los significados que se atribuyen a una cultura (o subcultura) particular, por los valores y los sentimientos que se originan. Es decir, se interesan por la "realidad" tal y como la interpretan los sujetos, respetando el contexto donde dicha "realidad social" es construida. (Rodríguez & Valdeoriola, 2009, pág. 47)

En cuanto a los escenarios de la investigación cualitativa Rodríguez & Valdeoriola (2009) plantean que uno de los principales retos de este tipo de investigación “es el estudio de las personas y los fenómenos humanos en su hábitat natural sin perturbar el medioambiente socio ecológico, la selección, la entrada y la retirada del escenario de la investigación son aspectos fundamentales”. (pág. 48).

A partir de lo planteado anteriormente y teniendo en cuenta que en este trabajo se abordaron los sentidos que los estudiantes tienen sobre el conflicto interpersonal dimos una mirada al diseño fenomenológico hermenéutico el cual estudia el mundo de la vida por medio de métodos de reflexión y escritura en las que están presentes dimensiones prácticas y lógicas del conocimiento. Además, desde este enfoque no se plantea resolver problemas sino interrogantes acerca del significado y sentido de una determinada experiencia (Ayala, 2008).

Para ampliar el concepto de la fenomenología y entender un poco más sobre este, Manen (2003) plantea que la fenomenología “intenta explicar los significados que, en cierto sentido, están implícitos en nuestras acciones. Tenemos información a través de nuestros cuerpos, de nuestras relaciones con los demás y de nuestra interacción con los objetos de nuestro mundo” (pág. 13). De igual manera la fenomenología “pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas”. (pág. 27)

Adicionalmente, la investigación fenomenológica hermenéutica puede verse como una interacción dinámica entre seis actividades investigadoras entre las que se destacan el fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo; investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos; reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno, describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir; mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él, equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo. (van Manen 2008)

Como hemos visto la fenomenología permite buscar significados en los que hay procesos de reflexión. El conocimiento fenomenológico es empírico, basado en la experiencia, pero no se deriva de forma empírica "de manera inductiva». Esto significa que la fenomenología va más allá de un interés en la «mera» particularidad (van Manen, 2003, pág. 40) y no busca como probar algo o que método es más efectivo o produce mejores resultados.

En cuanto a la relación que tiene la fenomenología hermenéutica con la educación, hay un acercamiento a la pedagogía como un ejercicio de carácter reflexivo en el acto de preguntarse atenta y conscientemente sobre el proyecto de vida o del vivir, el cual se materializa en nuestras preocupaciones prácticas cotidianas como formadores por medio de un actuar responsable y sensible con los niños o con aquellos con los que mantenemos una relación pedagógica.

Con la implementación de este enfoque se buscó “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 493); además, visualizar nuevas posibilidades de la problemática abordada desde los sentidos de los estudiantes para darle la palabra y escuchar las voces de quienes han vivido directamente esos problemas, de tal manera que nos ayudaran a tejer una comprensión de esa realidad con relación al fenómeno en estudio: el conflicto interpersonal.

Si bien esta propuesta de investigación se realizó con dos grupos pertenecientes a diferentes instituciones, Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo e Institución Educativa San Juan Bosco, los conflictos como lo plantea Chaux (2012) forman parte de la vida cotidiana y están presentes en cualquier grupo social, además no se pretende dar solución a las situaciones conflictivas en un contexto particular sino darle voz a los niños y niñas de estas instituciones por medio de los sentidos en cuanto al conflicto interpersonal, generando procesos de convivencia pacíficos y que no solo sean tramitados desde la perspectiva del docente o directivos docentes.

En cuanto a la Institución Educativa San Juan Bosco, es una organización pública, ubicada en la comuna 4 de la ciudad de Medellín y está conformada por estudiantes de estratos socioeconómicos 1, 2, y 3, quienes en su mayoría provienen de los barrios Campo Valdés, Aranjuez, Manrique, Moravia, Miranda y en menor medida de los barrios Prado Centro, Villa Hermosa, Popular, Santa Cruz y Sevilla.

La institución es de carácter femenino. El grupo que participó de la investigación, segundo d, asistía a clases en la jornada de la tarde en donde habían 8 grupos de preescolar a quinto, contó con 7 docentes todos nombrados en propiedad y 3 directivos, el rector y dos coordinadores, uno de ellos se encargaba de los procesos de la básica secundaria-media y el otro de la básica primaria. Este grupo estaba conformado por 30 estudiantes mujeres con edades que oscilan entre los 7 y 9 años, se caracterizaban por ser unas niñas colaboradoras, atentas y les gustaba participar en las actividades de la institución, las estudiantes tenían muy buen acompañamiento por parte de sus acudientes quienes se presentaban a la institución cuando eran requeridos.

Por otra parte, la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo, ubicada en la comuna 1, zona nororiental de la ciudad de Medellín, es una institución urbana, oficial, con calendario A, de carácter mixto; jornada diurna, nocturna y jornada única para los grupos de media técnica. Está integrada por cuatro sedes: Antonio Derka Santo Domingo, Antonio Derka, Santo Domingo y Carpinelo Amapolita. Adicionalmente, atiende los niveles de transición; básica primaria (1°-5°); básica secundaria (6°-9°); media académica (10° y 11°); y media técnica en convenio con el SENA para décimo, cuyos programas ofrecidos en el año 2020 correspondieron a diseño y programación de software; reparación de equipos de audio y video; preservación de los recursos naturales; operador de eventos logísticos y patronista escalador. También, contó con educación formal de adultos: básica secundaria (CLEI 3 y 4) y media académica (CLEI 5 y 6). Y el trabajo educativo estuvo liderado por 120 maestros y directivos docentes. En cuanto al estratificación socioeconómica de su población, se encontraba entre los niveles 1 y 2.

Con relación al grupo quinto uno, de la sede Carpinelo Amapolita, contó con 41 estudiantes: 14 mujeres y 27 hombres; sus edades oscilaban entre 10 y 11 años. Eran niñas y niños que, en su mayoría, venían estudiando juntos desde transición. En cuanto a sus intereses, les gustaba dibujar, hacer manualidades y participar en bailes tipo break dance. Entre el periodo de tiempo 2018 hasta los primeros meses de este 2020, en que estuvieron estudiando de manera presencial en la escuela, era evidente su dificultad para escucharse en los espacios grupales en los que podían dar a conocer sus saberes previos, puntos de vista, argumentos, ideas, presentación de trabajos y consultas. Además, frecuentemente se presentaban conflictos interpersonales tramitados de maneras inadecuadas que generaba un ambiente escolar tenso en el grupo.

5.1 Técnicas de investigación

En los encuentros virtuales sostenidos con los estudiantes, nos apoyamos en la técnica investigativa de la entrevista abierta para la interacción y recolección de la información de la primera reunión, para la segunda, tercera y cuarta sesión, hicimos uso de la entrevista semiestructurada con la intención de profundizar sobre las experiencias conflictivas contadas por los estudiantes. Y durante todos los encuentros, realizamos talleres que favorecieron una

actitud de confianza y bienestar en los niños para que nos pudieran compartir de manera espontánea lo que les había sucedido con relación al fenómeno abordado.

5.1.2 Entrevista abierta

Para el primer encuentro investigativo con los niños, la entrevista abierta nos fue de gran ayuda porque en concordancia con Hernández (2010), pudimos contar con una herramienta que, además de ser una guía general que nos ayudó a direccionar la comunicación con los estudiantes, nos permitió flexibilizarla en cuanto a introducir otras preguntas que no se habían estipulado, pero que surgían como pertinentes de formular en el transcurso de la conversación.

Además, mientras entrevistamos a los niños, fuimos cuidadosos de evitar caer en especulaciones e interpretaciones personales del fenómeno estudiado e hicimos un gran esfuerzo para actuar de manera espontánea en la presentación de las preguntas, gracias a lo cual se fue generando un clima de confianza y empatía con los participantes de la investigación. También, evitamos hacer preguntas de manera tendenciosa o induciendo a una determinada respuesta (Hernández, 2010). La aplicación de esta técnica nos permitió acceder a varias experiencias del conflicto interpersonal de las niñas y niños.

5.1.3 Entrevista semiestructurada

Para el resto de las sesiones de trabajo investigativo con los estudiantes, se tuvo en cuenta entrevistas semiestructuradas las cuales según (Hernández, Metodología de la Investigación Sexta edición, 2014) “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (pág., 403). Esta técnica nos ayudó a que los niños centraran su atención sobre asuntos específicos que buscábamos profundizar en sus relatos y nos facilitó acceso a más detalles sobre cómo habían ocurrido sus experiencias conflictivas. Además, pudimos adicionar preguntas que consideramos importantes en la interacción con los niños.

5.1.4 Taller

Y para que las experiencias partieran de las vivencias propias de los niños, acompañando a las entrevistas se realizaron talleres, que según la profesora (Barona, 2016) “Su propósito era estimular la conversación con los niños y niñas con alguna técnica mediadora propuesta por ellos mismos al tiempo que se desarrollaba algún contenido pedagógico articulado al proyecto” (pág. 52). En este sentido en desarrollaron cuatro talleres, en los cuales se abordaron varios

recursos y actividades como el dibujo para motivar a que los niños y niñas se expresaran de manera más espontánea y pudieran contar sus experiencias sobre el conflicto a través de éste. La narración oral y los cuentos también estuvieron presentes. Los talleres fueron entonces un detonante en cada entrevista realizada.

5.2 Descripción del trabajo de campo.

A medida que diseñábamos nuestros instrumentos para el trabajo de campo con la intención de lograr en la práctica una conversación con las niñas y niños participantes de la investigación, de tal manera que les permitiera sentirse en confianza para que nos contaran espontáneamente sus experiencias de conflicto interpersonal, con estupor nos dimos cuenta lo distantes que se encontraban nuestros discursos de los emitidos por ellos. Nosotros empleábamos preguntas y expresiones que en vez de indagar por lo que ellos sabían, parecían verificar la concepción del maestro sobre este fenómeno. Además, pareciera que les estuviéramos hablando en otro idioma. Entonces, tuvimos que aceptar que pese a ser maestros de primaria durante tantos años, nos costaba mucho entablar una conversación con nuestros estudiantes.

Por eso, la búsqueda de cuáles deberían ser las palabras, preguntas y pretextos para la anhelada conversación, fue algo difícil que pudimos ir descubriendo a medida que nos apoyamos en lo que recordábamos de sus interacciones en la escuela, de las preguntas que en vez de generar un silencio incómodo pudieran ser la invitación a compartir lo que les había ocurrido.

Fue en ese ese esfuerzo por intentar acercarnos a ese mundo desconocido de las relaciones interpersonales conflictivas de nuestras niñas y niños, el mismo que creíamos conocer cuando realmente estábamos viendo su superficie, que nos encontramos y apoyamos en el dibujo y la literatura infantil para que los niños se atrevieran compartir con nosotros, de manera tranquila y con una narración fiel a sus vivencias, sus conflictos interpersonales.

5.2.1 Primer instrumento

Iniciamos el trabajo de campo con la aplicación de un taller intencionado a generar un clima tranquilo y de confianza para que los niños nos narraran las experiencias de conflicto interpersonal que habían vivido. Entonces, a manera de provocación, les mostramos fragmentos de película con diferentes ejemplos de conflictos interpersonales, los invitamos a que nos

explicaran lo que ocurría en cada uno y posteriormente les pedimos que trataran de recordar alguna de las experiencias de conflicto que habían vivido. Para animar la recordación de tales experiencias, les dijimos que podían dibujarlas para que recordaran más detalles y luego nos las pudieran contar. También, les insistimos en la importancia que fueran experiencias reales, vividas por ellos y que nos las contaran lo más fielmente posible a cómo ocurrieron.

La manera opcional como se propuso el dibujo en quinto uno, no los animó lo suficiente a hacer uso de este recurso, mientras que, en segundo d, la invitación se hizo como requisito, con un tiempo prudente y las niñas dibujaron su experiencia antes de contarla. (Ver anexo 1)

En cuanto a la conversación, con los primeros participantes que nos contaron lo que les había pasado, los demás recordaron situaciones similares y se animaron a compartirlas con el resto del grupo; sin imposición sobre quién debía participar, se abrió el espacio a quien quería hablar de su experiencia. “Niñas, niños ¿quién quiere continuar?, ¿quién quiere hablarnos de su experiencia?”

A medida que lo iban haciendo, intervenimos con las preguntas para que ellos nos pudieran ampliar los relatos que nos empezaron a contar de una manera muy breve. Las preguntas fueron estas: ¿cuáles fueron las causas del conflicto?, ¿qué hicieron ante esa situación?, ¿qué sintieron cuando tuvieron ese conflicto? y ¿qué ocurrió con esa situación? Sin embargo, con las participantes más pequeñas, se dieron uno o dos casos en que las mamás intervinieron, por lo que se les tuvo que hacer la solicitud de permitir que las niñas lo hicieran espontáneamente y por su cuenta.

También, tuvimos inconvenientes técnicos: la conexión de algunos estudiantes era inestable y los sacaba de la reunión, afortunadamente ellos retomaban la comunicación, en algunos casos vía telefónica y de esta manera se volvían a integrar al encuentro.

En esta primera reunión, percibimos que los niños contaban con muchas experiencias de conflicto por narrarnos; además, notamos que la conversación, si bien los motivaba a hablar, podía condicionar el tipo de conflictos a recordar, porque cuando alguien no había recordado su propia experiencia y escuchaba a su par contarla, la memoria parecía buscar situaciones similares que le hubiesen ocurrido, con lo cual, podíamos estar perdiendo la oportunidad de conocer otras experiencias. También, el encuentro con todos los participantes se llevó más de una hora de duración lo que influyó para que algunos de los niños se mostraran cansados.

Después del encuentro, transcribimos lo narrado por ellos, lo leímos, conversamos y acudimos a nuestros colores, tablas en Excel y otros materiales para empezar a explorar y a comprender que nos estaban diciendo en esos relatos acerca de cómo vivían el conflicto interpersonal desde las causas, formas de tramitar, valoraciones y emociones. Lo que nos encontramos permitió definir la intención y planeación del segundo encuentro.

5.2.2 Segundo instrumento

Gracias a las recomendaciones y análisis de la información obtenida en el primer encuentro, convocamos a los estudiantes en pequeños grupos y a cada estudiante, después de un ejemplo sencillo, le propusimos completar una historieta creada a partir de uno de los relatos que nos compartieron en la primera sesión. Para esa ocasión teníamos la intención de que los niños nos permitieran profundizar en las causas de los conflictos que nos habían contado. Entonces, les solicitamos doblar una hoja en 3 partes iguales y enumerar cada una, después les explicamos que debían dibujar por partes una historieta, para lo cual les compartimos a cada uno, por el chat de la videoconferencia, un texto que debían dibujar primero en el cuadro 2 y posteriormente en el cuadro 3. Verificábamos que a cada uno pudiera acceder a los textos y esperábamos un tiempo prudente para que leyeran y dibujaran cada uno. Les solicitamos que con ayuda de la información de los cuadros 2 y 3, dibujaran un inicio para la historieta. Y finalmente, los invitamos a que nos contaran lo que habían dibujado en el cuadro uno para que luego nos contaran el resto de la historieta. Cuando cada uno terminaba le hacíamos varias preguntas establecidas con antelación de acuerdo con el relato que les había correspondido y enfocada a indagar más información que nos permitiera comprender las causas del conflicto que se estaba abordando. Sin embargo, nos quedamos con la impresión que nos hicieron falta muchas más preguntas para seguir indagando por todo lo que los niños tenían por decirnos. (Ver anexo 2)

El trabajo con la historieta les gustó mucho, pudieron volver sobre sus experiencias y recordar más detalles. El ejercicio estimuló su memoria. Además, les permitió camuflar su identidad y por eso hablaron de manera tranquila de asuntos que tal vez no se hubieran atrevido a contar desde la narración en primera persona. Y esto nos confirmó que las historietas empleadas conservaban la esencia de sus experiencias.

Para este encuentro, el desarrollo del instrumento investigativo se adaptó a la comunicación por llamada con uno de sus participantes que no contaba con internet, pero esto no fue inconveniente, porque el niño fue uno de los más atentos a la actividad y pudo lograrla hacer a cabalidad. También, faltaron algunos estudiantes quienes no contaban con el servicio o medio para conectarse. Y aunque en algunas intervenciones nos enredamos un poco porque estamos aprendiendo a conversar con nuestros estudiantes, ellos se mostraron más sueltos y dispuestos en la interacción sostenida.

5.2.3 Tercer instrumento

Ante la sospecha de estar desaprovechando una veta de muchas experiencias escolares que nos permitieran seguir profundizando en el fenómeno de estudio, porque en los encuentros anteriores la mayoría de las situaciones ocurrían en lugares diferentes a la escuela, decidimos ir en su búsqueda de estas por medio de la observación de fotografías de los espacios escolares antes habitados por los estudiantes y la elaboración de tarjetas de sentimientos.

Para esto, acudimos a la información recolectada y logramos reconocer un determinado grupo de sentimientos siendo los más comunes la rabia, la tristeza y el sentirse mal. Les pedimos a los niños elaborar 4 tarjetas y en cada una escribir, con el color que eligieran, cada uno de estos sentimientos. En la cuarta tarjeta restante escribieron la alegría con la intención de generar mayor estimulación de los recuerdos. Entonces, con relación al sentimiento nombrado en cada tarjeta, debían dibujar una experiencia escolar. Después las compartimos y los investigadores volvimos sobre los relatos más relacionados con el conflicto interpersonal para que los niños lo ampliaran a partir de unas preguntas intencionadas a identificar las emociones que ellos habían experimentado y que nos pudieran describir las formas de tramitar ese momento. (Ver anexo 3)

La aplicación de este instrumento se dio en subgrupos y la presentación de fotografías, así como la alusión a la intención de volver a situaciones vividas en la escuela y, por supuesto, el uso de las tarjetas de sentimientos, fueron elementos muy potentes para que las niñas y niños pudieran recordar experiencias a ese respecto.

5.2.4 Cuarto instrumento

En este encuentro continuamos la búsqueda sobre las formas de tramitar los conflictos, con especial atención al uso del lenguaje como una alternativa de resolución de las situaciones conflictivas. Tomamos esa decisión, porque en la revisión del caudal de información con la que

contábamos, encontramos varias expresiones con relación a este asunto que nos parecían interesantes. Además, aprovechamos la ocasión para seguir indagando por las valoraciones de los niños sobre esas vivencias.

En las reuniones sostenidas con nuestros participantes, a cada estudiante le compartimos un cuento basado en uno de los determinados relatos que ya nos habían contado, les dijimos que lo dibujaran para que contaran con un apoyo en el momento de la narración. Y después de que cada uno hablaba, les hicimos una entrevista semiestructurada con la que pudimos acceder a más detalles sobre cómo vivían esos conflictos, en especial desde sus formas de tramitar y las valoraciones a lo que sucedía allí. (Ver anexo 4)

En definitiva, cada entrevista y taller aplicado a los participantes de este trabajo investigativo permitió un empoderamiento del objeto de estudio en cada uno de ellos, salieron a relucir sus sentires en cuanto al conflicto interpersonal de manera espontánea y sincera como se observó en el desarrollo de cada encuentro.

5.3 Consideraciones éticas

Desde el momento en que empezamos a planear el trabajo de campo, algunas de nuestras preocupaciones fueron cómo invitar a los niños a participar de la investigación siendo respetuosos con su capacidad de decisión y el permiso que le debíamos solicitar a sus representantes legales. Además, que el trabajo tuviera un buen soporte teórico y conceptual teniendo en cuenta que la aplicación de los instrumentos se debía realizar de manera virtual a través de la plataforma Google Meet, WhatsApp y llamadas telefónicas, debido al confinamiento por la pandemia (COVID-19).

Por eso, tuvimos en cuenta las siguientes consideraciones éticas: valor social, aquí les hablamos del valor social de la investigación en tanto aporte para fortalecer la convivencia escolar a nivel institucional. Validez científica: les presentamos un trabajo bien diseñado, con objetivos claros y con una justificación para que los resultados fueran pertinentes.

Selección equitativa de los sujetos: la selección de los participantes del estudio se hizo por razones relacionadas con los interrogantes de la investigación, González (2002), de acuerdo a este último punto se seleccionaron 10 estudiantes del grupo segundo d de la Institución

Educativa San Juan Bosco y 10 estudiantes de quinto uno de la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo sede Carpinelo Amapolita.

Y con el fin de proteger la confidencialidad de los participantes de este trabajo se tuvo en cuenta el principio del respeto

“como uno de los aspectos más importantes a la hora de realizar investigaciones con seres humanos, en la medida en que atiende por lo menos a dos convicciones éticas: tratar a los individuos como agentes autónomos y proteger a quienes presentan capacidades disminuidas [...] De manera directa, el respeto comienza por reconocer la libertad del niño o niña para actuar según sus propias convicciones, sin cuestionar sus decisiones; ello implica 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” (Barreto, 2011, pág. 644).

Siendo consecuentes con lo planteado anteriormente se entregó en consentimiento y asentimiento informado, para ello, antes de iniciar su desarrollo hubo un diálogo con los rectores de las dos instituciones educativas donde se les brindó un informe sobre el trabajo que se estaba desarrollando. En cuanto a las familias de los estudiantes, se realizó una reunión virtual a través de la plataforma Google Meet, en la que se les explicamos los objetivos del trabajo y las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta para garantizar la confidencialidad en la participación de las niñas y niños; luego, de manera física y digital se enviaron los formatos para que los acudientes y estudiantes que quisieran ser partícipes de la investigación los leyeran, firmaran y devolvieran a los investigadores.

Para entender un poco la finalidad del consentimiento informado González (2002) plantea que éste permite asegurar que los individuos participen en la investigación propuesta sólo cuando ésta sea compatible con sus valores, intereses y preferencias, además se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas. La aceptación o no de estos recursos debe ser decidida por los sujetos. (Ver anexo 5)

En cuanto al asentimiento informado Barreto (2011) expone que aunque un niño o una niña puede no ser legalmente competente, debe dar el asentimiento antes de ser involucrado en el estudio en el cual el estudiante debe saber que puede aceptar participar del trabajo y también que puede retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de implicaciones o que tenga que dar

algún tipo de explicaciones al respecto, además los niños deben comprender cuál es su papel, que debe hacer y qué sucederá con los datos que arroje la investigación. (Ver anexo 6)

6. Hallazgos investigativos

En la actualidad la convivencia escolar ha ocupado un lugar central entre los problemas que las instituciones educativas tienen que saber enfrentar en términos de su tarea formativa, esta ha resultado ser todo un reto para los maestros que día a día deben tomar decisiones frente a las relaciones que los niños y niñas establecen entre ellos, a veces terminando en acciones violentas, peleas, quejas, golpes, llantos, llamadas de los padres o advertencias por parte de los directivos.

Desde nuestra experiencia como maestros de dos escuelas públicas de la ciudad de Medellín, nos interpela continuamente las tensiones cotidianas entre los estudiantes y las maneras como decidimos enfrentarlas, que en muchas ocasiones, frente a nuestro cansancio y a nuestras repetidas advertencias, simplemente terminamos concluyendo “¡es que son muy peleones!” o “son un grupo difícil”, y limitamos nuestras acciones a buscar en el Manual de Convivencia la descripción del tipo de norma irrespetada, haciendo un listado interminable de anotaciones en el observador, esperando con esto una solución mágica a lo que tanto nos perturba. Sin embargo, el fracaso de la aplicación de estas acciones nos ha llevado a preguntarnos si más allá de cuerpos que se lastiman entre sí, de las palabras ofensivas y las quejas enjuiciadoras, hay algo diferente que desde de nuestra mirada como educadores no hemos logrado comprender, y que tal vez más que comportamientos a contener sean oportunidades de formación que estamos ignorando.

Por lo anterior, el presente estudio se propuso *comprender los sentidos del conflicto interpersonal desde las experiencias de niñas y niños de nuestras escuelas mediante una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico hermenéutico*, para poder acercarnos, desde la conversación, a la comprensión de la experiencia vivida por nuestros estudiantes de los grupos segundo d y quinto uno. La aproximación a este fenómeno nos permitió interpretar el conflicto interpersonal desde tres categorías centrales, a saber: las causas que detonan lo que las

niñas y los niños consideran como conflicto; las maneras como las niñas y los niños enfrentan el conflicto y lo tramitan y finalmente, las emociones y valoraciones involucradas en la experiencia del conflicto. A continuación, se desarrollarán tres apartados con el fin de describir y analizar cada una de estas categorías y proponer unas reflexiones educativas y pedagógicas que aporten a la comprensión de la convivencia escolar y ofrezcan unas alternativas al accionar pedagógico del maestro de la escuela primaria.

6.1 Causas de conflictos interpersonales narrados por niñas y niños

En este trabajo las causas suponen una situación de pura dicotomía, es decir, una situación entre dos partes mutuamente exclusivas. Es ganar o perder. Desde las voces de las niñas y niños participantes en el estudio se identifican aquellas motivaciones, explicaciones y justificaciones que permiten entender las situaciones detonadoras de lo que ellos plantean como conflicto, lo que se encontró es que las principales causas giran en torno a: los acuerdos o reglas irrespetadas, los comportamientos reprochables de otros compañeros, sobrepasar límites personales y ser nuevo en un espacio social, como se describirán a continuación.

6.1.1 “[...] uno hizo más goles que el otro; entonces el otro dice que él va ganando, y en verdad no”

Los estudiantes de segundo d y quinto uno, refieren como principal causa de sus experiencias de conflicto interpersonal irrespetar la norma por determinados intereses personales. Consiste en la intención de anteponer el interés particular sobre el colectivo lo que conduce a la violación de unas reglas que se han forjado para el bienestar de todos. Según las niñas y niños participantes faltar al acuerdo o a las reglas pactadas detona en ellos rabia, miedo o simplemente los hace “sentirse mal” generando la denuncia frente al no cumplimiento del acuerdo, sea esto en contextos de juego, en la escuela, la familia o la calle.

Así, por ejemplo, en el escenario del juego, Mario nos recrea a través de un cuento como ha vivido esta situación entre amigos.

Mario: Profe; la jirafa le dijo al rinoceronte que si iban a jugar fútbol. El rinoceronte le dijo que sí. Empezaron a jugar y uno se lesionó y entonces, el rinoceronte dijo que él ganaba.

Lucero: ¡Ah, sí! ¿Quién se lesionó, la jirafa?

M: Sí. Entonces, la jirafa se volvió a levantar y dijo que “una revancha”, entonces ahí sí estuvieron en empate. Y luego, ya se cansaron de estar pelear y jugaron a otra cosa.

L: Mario, tú por qué crees que la jirafa y el rinoceronte estaban alegando.

M: Porque el rinoceronte dijo que él ganaba y no; había ganado era la jirafa.

L: ¿Y eso qué es? ¿Eso que él estaba haciendo qué es?

M: Eso es como trampa.

L: ¿Eso es trampa? ¿Qué es trampa, Mario? ¿En un juego, cuándo uno puede hacer trampa? O ¿uno cómo sabe que el otro está haciendo trampa?

M: Por ejemplo, uno hizo más goles que el otro; entonces el otro dice que él va ganando, y en verdad no. (Soto & Mario, comunicación personal, noviembre 2020)

En este cuento narrado por Mario, en el que recrea una historia propia a partir de personajes fantásticos, podemos ver que la principal causa del conflicto interpersonal consistió en pasar por alto las reglas del juego conocidas e implícitamente aceptadas por los jugadores imponiendo sus intereses personales como su deseo de ganar y cambiando las condiciones del triunfo aprovechando hechos circunstanciales como fue la lesión. Si tenemos en cuenta que el juego es muy importante para la vida de los niños y que este se rige por normas que ponen en igualdad de condiciones a quienes participan de este, además, que es más divertido cuando se cuenta con otro para jugar, esto se constituye en motivos suficientes que los niños conocen muy bien y en los que se apoyan para superar este tipo conflicto.

Además, esta experiencia conflictiva que surge a causa de la defensa de intereses personales, pero que luego encuentra un trámite adecuado en el reconocimiento de hacer algo juntos, nos interpela como agentes educativos y nos recuerda las palabras de (Meirieu, Referencias para un mundo sin referencias, 2004)

“Así aparece la primera exigencia educativa de nuestro tiempo: hacer posible el *hacer algo juntos*, promover la acción colectiva en vez de la yuxtaposición de los narcisismos individuales. Luchar contra la retención en el imaginario promoviendo todas las formas de proyectos que vinculen a niños y adolescentes con los adultos. Hacer existir al mundo realizando juntos tareas exigentes. Exigencia familiar para cada uno y todos los días. Exigencia política

para todos y durante mucho tiempo: reconstruir el colectivo: en otra parte y de modo distinto al tribal. Promover el asociacionismo, impulsar todas las iniciativas, devolver a la educación popular todos los medios para proponer a la gran mayoría de jóvenes actividades en las que vivir la experiencia de <<crear algo juntos>> prioridad de las prioridades” (pág. 264)

Fomentar en la escuela hacer trabajos en equipo les da a los niños la oportunidad de interactuar, construir nuevas amistades y empatía entre ellos, haciéndose más grata la vida en este escenario escolar. Ahora, esto no quiere decir que las relaciones interpersonales van a convertirse en un paraíso, nada de eso, los conflictos seguirán presentándose, pero la influencia de asuntos comunes como la historia afectiva que se ha forjado actuará de manera positiva para que los niños busquen alternativas adecuadas que lleven a superar sus conflictos sin romper con los vínculos interpersonales.

Otra situación similar descrita por estudiantes de Segundo d consiste en la denuncia que algunas estudiantes hacen de compañeras que se comportan de manera “creída” y “grosera”, siendo una actitud persistente incluso después de que el profesor le ha llamado la atención. Las estudiantes consideran que este comportamiento implica pasar por alto las normas de convivencia básicas implícitamente establecidas para un escenario social. Lo que en algunos casos conduce a que el colectivo tome decisiones como la de rechazar al otro, evitando hablar con esa persona o excluyéndola del juego, esto se puede percibir como una forma de establecer límites, aunque da lugar a prácticas de exclusión y estigmatización. La pregunta que aquí surge tiene que ver con las acciones pedagógicas necesarias para construir acuerdos explícitos sobre las formas de interacción entre estudiantes y profesores que permitan un seguimiento colectivo y claras rutas de denuncia, confrontación, resolución y reparación, de manera que no se naturalicen formas de exclusión y se confundan con formas sanas de establecer límites ante la ofensa.

Las niñas y niños dejan ver la valoración que tienen por los acuerdos, reglas y normas presentes en el mundo social en el que habitan y reconocen su utilidad en la vida colectiva; como lo expresa Salomé del grupo segundo d,

“a mí en diciembre yo iba a ver alumbrados con mi mamá, mi padrastro y cuando íbamos a pasar la calle un muchacho por no esperar que el semáforo cambiara en verde, muy

imprudente, se pasó el semáforo y casi me pisa uno de los pies. (Salomé, comunicación personal, octubre de 2020)

Ella destaca esta experiencia como conflictiva aludiendo a la imprudencia del conductor por no acatar el acuerdo por todos conocidos de la función de un semáforo, lo que muestra la utilidad de las normas y prohibiciones que protegen y cuidan a los actores en los distintos escenarios sociales como la escuela o la calle. Sin embargo, a veces no es suficiente la existencia de una regla, si las circunstancias no favorecen su cumplimiento, como se evidencia en el caso de Mar, estudiante del grado quinto uno, quién narra una situación vivida en su escuela, la cual señala como conflictiva:

“Yo dibujé fue una vez que yo estaba comiendo mi palito de queso que le había comprado a la señora de la tienda y dos niños estaban corriendo y me lo hicieron caer”. Los niños “eran como de segundo o de tercero”. (Mar, comunicación personal, noviembre 2020)

Aunque en la institución es una regla establecida no correr por las escaleras y tener cuidado con el otro, la infraestructura de la escuela es un edificio que tiene poco espacio para jugar. A pesar de la prohibición, es muy difícil evitar que niños y niñas del nivel de primaria no corran o jueguen, lo que conduce a frecuentes accidentes. Ahora, de acuerdo con las declaraciones de algunos de los estudiantes afectados, este tipo de situaciones se suele tolerar, porque por lo general son niños más pequeños quienes producen el accidente, por lo que, a pesar de la rabia y el malestar, no se acude la agresión física sino a solicitar la reposición del alimento o se hace la advertencia de que se tenga “más cuidado a la próxima”. Esta situación lleva a reflexionar acerca de la pertinencia de ciertas reglas o prohibiciones trazadas institucionalmente que no atienden a las condiciones reales de la institución e invisibilizan problemas más estructurales, asignando responsabilidades individuales a los actores, en este caso a los niños y niñas de primaria que no pueden correr o que deben limitar sus formas de movilidad por las condiciones del espacio, dejando de lado la oportunidad de construir maneras de compartir el espacio no solo desde la prohibición sino desde la dinamización de otros lugares escolares o de estrategias que le permitan a los actores educativos hacer consciente la manera de habitar el espacio colectivo.

En cuanto a otro escenario, donde también se suelen presentar los conflictos interpersonales, tenemos el familiar en que dos hermanas se pelean al momento de jugar porque ambas quieren el mismo juguete, *“mi hermanita y yo peleamos por juguetes, eh, la semana pasada, yo tenía mucha rabia, pero no hice nada, todo empezó porque queríamos el mismo juguete”* (Iris, comunicación personal, octubre 2020). Pero la defensa de ese interés individual trae consigo el irrespeto a la norma que de manera implícita se acuerda entre los seres queridos. Entonces, se está ante la intención de sacar adelante el interés propio, pero se termina haciendo algo que no se quiere, violar la norma entre hermanos.

Las experiencias descritas nos muestran que las reglas, acuerdos o normas son necesarios para evitar situaciones de conflicto y cuando estas son omitidas por sus compañeros, por adultos o por sí mismos pueden calificarse como actos tramposos, imprudentes u ofensivos que deben denunciarse o frenarse, lo que deriva en discusiones, peleas, reclamos o quejas. Esta causa muestra la capacidad reflexiva que tiene las niñas y niños de primaria y la comprensión de la necesidad de acuerdos, reglas y normas para la interacción con otros, se hace claro que para los estudiantes quebrantar las reglas y acuerdos, atentan contra la seguridad y bienestar de las personas que se encuentran bajo el mismo espacio social, lo que genera sentimientos de miedo, rabia o susto al verse despojados de las garantías que estos acuerdos generan, ya sea para jugar un partido de fútbol con las mismas oportunidades que su contrincante para ganar, para pasar tranquilamente el semáforo sin miedo a ser atropellada o para vivir la escuela y las amistades escolares sin recibir agresiones verbales o gestos intimidadores de sus compañeros.

Muchas veces se cree que los acuerdos, reglas y normas solo son aquella trazadas en el Manual de convivencia institucional. No obstante, según las experiencias antes descritas, estos acuerdos están implícitos en la cultura y son reconocidos por los niños y niñas, quienes asumen que la norma es para aprender a vivir juntos y para que la escuela sea un espacio seguro. En otras palabras, el Manual de convivencia más allá de ser un libro para sancionar y generar miedo en los estudiantes, es una plataforma que consigna algunos acuerdos que deben ser explicitados, reconocidos y materializados en acciones concretas al interior de la institución, que además se dinamiza continuamente en el aula, en la cual también circulan otros acuerdos y reglas que

deben explicitarse, conversarse, discutirse por parte de estudiantes y profesores, de manera que también sean protagonistas en la construcción de acuerdos y reglas situadas y contextualizadas a la luz de las particularidades de su experiencia escolar.

6.1.2 "Y después... se nos estaban riendo"

Otro tipo de causa del conflicto interpersonal identificado en las experiencias que los niños y niñas compartieron se relaciona con la burla la cual tiene lugar en diversas situaciones cotidianas entre pares caracterizadas por la rivalidad, los estereotipos, la desaprobación de ciertos comportamientos, los errores ajenos y la dificultad de aceptar la novedad. Suele expresarse a través de gestos característicos como "mirar raro" o "feo", reírse del otro o hacer mofa generando sentimientos de inadecuación e inferioridad en los estudiantes.

Esta causa de conflicto interpersonal está mucho más presente en el grupo Quinto uno que, en Segundo d, tal vez por ser estudiantes de mayor edad, que dominan más el lenguaje y que al avanzar en su socialización primaria y secundaria han apropiado con mayor arraigo prejuicios y estereotipos sociales que circulan en su cultura. La narración de Carlos nos da a conocer una experiencia similar a la de su compañero José Mario, expuesta anteriormente, en la que pierde un partido de fútbol y él y su equipo son sometidos a la burla por parte de los ganadores:

Una vez que estábamos jugando un partido... que, si ganábamos, ganábamos la final. Entonces, perdimos y nos estaban gozando; nos gozaron y nosotros teníamos mucha rabia. Nosotros los veíamos que se estaba riendo; Porque eran diciéndonos: ¡Perdieron!, ¡perdieron! (Carlos, comunicación personal, octubre 2020)

Si bien Carlos reconoce la posición de perdedor a pesar de su intento por jugar bien, explica que el conflicto comenzó con la burla por parte de los ganadores, la que califica de innecesaria y molesta, puesto que el partido hubiera terminado "Normal, nos dábamos la mano, les decíamos que buen partido, tenemos buen partido" (Carlos, comunicación personal, octubre 2020). Otra situación que evidencia la burla como causa detonadora de conflictos interpersonales la narra Maximiliano, "Porque me decían cosas, me decían puras groserías, ellos allá me decían así, ellos me decían nena porque yo lloraba y era muy sentimental"

(Maximiliano, comunicación personal, noviembre 2020) Esta situación evidencia la activación de un estereotipo de género apropiado por los niños sobre el comportamiento que se asume varonil o masculino propio de una cultura machista patriarcal, que desafortunadamente es muy común y en latinoamericanas, donde es recurrente escuchar que los hombres no lloran; las que lloran son las mujeres como expresión de debilidad.

La pregunta que surge de esta situación es ¿De qué manera la escuela promueve una perspectiva de género que reconozca la diversidad de masculinidades y feminidades que permita ampliar las percepciones de los estudiantes y de los demás actores educativos y motivar a la aceptación de la diferencia que favorezca una forma respetuosa y tolerante de vivir juntos? Es una tarea evidentemente necesaria por emprender.

Una tercera situación en la que aparece la burla, se trata de aquella que se desata cuando alguien se cae por accidente, dos estudiantes de Quinto uno, coinciden en que mientras sus compañeros se burlaban de ellos porque se habían chocado o caído por error, se sintieron mal; en palabras de María Ángel, uno en esas circunstancias se puede sentir inferior a los demás. Leamos lo que ella nos dijo en conversación.

L: ¿Y, de pronto de ti, alguien se ha burlado?

M.A: Hay veces.

L: Hay veces; y por qué cuéntanos; porque eso a mí también me ha pasado; a mí también me ha pasado varias veces.

M.A: De pronto uno se cae y a todos le da risa.

L: Y tú qué piensas de eso. De que uno se caiga y otros se burlen.

M.A: Pues no, no me gustaría.

L: ¿Y por qué no te gustaría?

M.A: Porque sería de mal gusto.

L: ¿Sería de mal gusto?

M.A: Sí.

L: O sea, cuando alguien se burla de ti por algo que te pasa: ¿tú qué sientes?

MA: Me siento inferior a los demás. (Soto & María Ángel, comunicación personal, octubre 2020)

En los entornos escolares es común que una caída o equivocación genere risa espontánea por parte de los espectadores, no obstante, habría que reflexionar acerca de la tarea escolar de promover el desarrollo de sentimientos de empatía, solidaridad, respeto y colaboración entre los niños y niñas, que no se agota en destacar valores mensuales en las carteleras institucionales o en realizar lecturas reflexivas en la hora de acompañamiento del grupo o en promover actos cívicos y culturales sobre temas de convivencia, sino especialmente en las formas performativas que pueden tener lugar en el aula para poner en escena sentimientos, actitudes y acciones que les permita a los niños y niñas crear formas de relacionamiento respetuosas y solidarias que hagan de la escuela un escenario seguro para aprender, equivocarse, volver a intentar, sin temor al error, el cual es potenciador del aprendizaje y el pensamiento.

Y en esa vía, Meirieu nos habla de tres condiciones para que un espacio sea pedagógico

“Para que el contexto pueda desempeñar verdaderamente su papel, se tienen que dar tres condiciones: ha de permitir la constitución de un “espacio libre de amenaza”; tiene que ser un lugar en el que el niño pueda establecer una alianza con un adulto venciendo todas las posibles adversidades y fatalidades, y, ha de ser rico en ocasiones, estimulaciones y recursos diversos” (Philippe Meirieu, *El maestro y los derechos del niño, ¿historia de un malentendido?*, 1949, p.37)

Entonces, como maestros debemos propender por convertir la escuela en un espacio pedagógico que aborde la complejidad de las interrelaciones conflictivas de los niños cuando estas ocurren en la cotidianidad escolar, porque es ahí donde ellos viven el conflicto con toda su intensidad y pueden estar más propensos a aprender de este. Los niños necesitan que se les eduque en convivencia por medio del ejercicio real.

En los relatos de las estudiantes de Segundo d se identifica principalmente la burla por apariencia y como una manera de desahogarse del daño causado por otro. Eliana de 7 años cuenta:

Hace un tiempo en la escuela, nadie quería ser mi amigo por mi apariencia, o sea “era por mis dientes”; Entonces, no me decían nada, pero me miraban más o menos como feo, me miraban feo. Y yo me sentía muy triste porque ellos tenían que ser amigos de las personas nuevas, no tenían que pelear, no tenían que juzgar a los que tenían una, que tenían... ¡hay Dios! No se puede juzgar a las personas por su apariencia (Eliana, comunicación personal, diciembre 2020)

La estudiante hace una valoración crítica en cuanto a la forma en que las compañeras la ven. La burla por diferencia se da al juzgar al otro, no querer compartir ciertos juegos con esa persona o simplemente mirarla feo. En el grado segundo D es muy recurrente que las niñas acudan donde el docente para manifestarle que las están mirando feo. Además, algunas niñas reaccionan negativamente ante lo que perciben como diferente y tratan con rechazo y burla a quien le atribuyen alguna diferencia sea por su condición física, como en el caso de Eliana o por otro asunto. Esta situación lleva a interrogar el currículo oculto de las instituciones, en las cuales estos gestos de rechazo o burla se normalizan y se consideran esperables ya sea por la edad de las niñas o por la educación familiar recibida, pero no se consideran los escenarios escolares como reproductores de formas de discriminación o segregación desde niveles tempranos de la formación, la convivencia no es un asunto que se limite a tramitar casos problema sino que implica la transformación de una cultura institucional que desnaturalice formas estereotipadas de vida y ofrezca a los niños y niñas la posibilidad de ampliar sus perspectivas del mundo incluyendo la diferencia como parte de las relaciones humanas y de la experiencia en el mundo.

Adicionalmente, las niñas de segundo refieren una experiencia de burla por venganza hacia una compañera quien por su comportamiento grosero e incorrecto no lograba conseguir amigas, Sara al respecto nos dice: *“había un hada azul que no tenía amigos y entonces otros amigos se estaban burlando de ella porque no tenía amigos”* (Sara, comunicación personal, diciembre 2020). Esta burla pareciera operar como una forma de reprochar a quien les ha causado algún tipo de malestar o a quien obra fuera de los acuerdos colectivos, se suele evitar y no aceptar en los juegos o en las actividades que realizan las niñas que no están de acuerdo con esa actuación de su compañera. No obstante, este proceder deja ver una manera en que se

naturalizan formas de exclusión que terminan siendo poco comprendidas por los docentes, son los estudiantes quienes asumen la segregación y rechazo como una manera de instaurar ciertos límites y de reprochar el comportamiento de otros, pero al mismo tiempo instala divisiones y no conduce a otras formas de restablecer lazos de amistad, compañerismo y solidaridad. Lo que lleva a interrogar el papel educativo al interior de las escuelas, puesto que el espacio escolar es un espacio social en el cual tienen lugar relaciones que capacitan a los actores a poder vivir juntos, pero esto debe ser intencionado y direccionado por el equipo docente y sus directivos de manera que no se naturalicen formas de exclusión y de segregación.

La burla, desde sus diferentes manifestaciones es una causa de conflicto interpersonal en tanto que las niñas y niños la identifican como un detonador de situaciones que les lleva a sentirse ofendidos, rechazados, juzgados injustamente.

Es muy importante lo que nos están contando los niños, porque gracias a esto, como educadores podemos identificar las situaciones que los ofende y los pone en un estado de desigualdad con relación a sus compañeros. Y esto nos convoca a pensar juntamente con ellos qué podríamos hacer para quitarle poder a las valoraciones en las que se cimentan esos tipos de burlas, de tal manera que no continúen desatando formas de exclusión hacia tantos niños que sufren por su causa.

6.1.3 “A él le gusta molestar mucho”

Los estudiantes de Segundo d y Quinto uno, en repetidas ocasiones mencionan la acción de *molestar* como otra causa de conflicto interpersonal que relacionan con “decir cosas feas”, “decir groserías”, “ser cansón”, “joder” o “hacer las cosas de aposta”. Nos dicen que el molestar se puede dar de dos formas, por medio del lenguaje hablado en el que se utilizan palabras que no son del agrado del otro o con una forma desmedida de pegar. Ocurre en los tipos de relacionamiento: molestar como juego brusco entre amigos, molestar de los hermanos mayores hacia los menores y molestar-pegar por competencia o un malentendido. El molestar suscita el conflicto interpersonal cuando lo que se dice o la fuerza física que se usa contra el otro hacen daño llevando a que el ofendido “se llene de rabia” y pierda el “control de sí”.

En este orden de ideas, una conversación de José Mario nos narra como la acción de *molestar* se presenta en un juego brusco entre amigos:

Lucero: ¿Y tú por qué crees que esa persona le estaba pegando a tu hermano? ¿Hermano o hermana?

José Mario: Hermano. Porque a él le gusta molestar mucho.

L: Por ejemplo, a ti, ¿hay alguien que te ha molestado alguna vez?

JM: Él. [señala a su compañero]

L: Él. Y cómo te molesta a ti.

JM: Pegándome.

L: ¿Y tú has molestado a otra persona de pronto?

JM: Sí.

L: ¿Y de qué manera?

JM: Noo; solamente, poniéndome encima de él y ya.

L: ¿Y por qué te ha gustado hacer eso? ¿Por qué te ha gustado molestar a otra persona?

JM: Porque él es mi mejor amigo, entonces, lo molesto.

L: Pero esta manera, que tú nos dices, como molestaste a tu amigo, ¿será que es diferente a como esa persona, quien aporreó a tu hermano, te molesta a ti?

JM: Sí, profe.

L: ¿Y por qué?

JM: Porque él me molestaba con golpes y yo a él solo lo molesto recostándomele encima y listo. (Soto & José Mario, comunicación personal, octubre 2020)

En una relación de amigos una de las partes empieza a jugar brusco o también puede utilizar palabras ofensivas hasta el punto de que se rompa el límite de tolerancia establecido implícitamente entre ellos, quien es el afectado experimenta rabia y, generalmente, responde con golpes. La acción de molestar se entiende como una manera de irrumpir el círculo personal del otro, y atravesar los límites corporales y emocionales al punto de ofender. En el diálogo presentado anteriormente, José Mario distingue entre molestar para que el otro se ría y molestar al otro que lleva a transgredir los límites acordados implícitamente, lo que termina en ofensa.

También, tenemos otros relatos referidos por los participantes de quinto uno en que el hermano mayor molesta al hermano menor, siendo recurrente que quien tiene mayor edad y

cierto poder puede aprovecharse de esta condición para molestar a quien está en desventaja por la edad: *“los hermanitos mayores son muy cansones cuando están pequeñitos; entonces, ellos lo empiezan a joder a uno... si... lo empiezan a joder; lo empiezan a coger y a tirarlo al piso”* (Andrey, comunicación personal, octubre 2020). En este caso el menor obedece al mayor porque quien es mayor ejerce cierta autoridad sobre él o tal vez porque se puede presentar una agresión.

La acción de molestar también puede estar motivada por la competencia como lo cuenta Miguel cuando su compañero Juan Daniel empezó a “joderlo” con el bolso, a chuzarlo con los colores y lápices y cuando se le preguntó la causa de ello respondió: *“él me decía que, porque yo me creía mucho, que porque sabía dibujar y yo no sé qué; y me creía el mejor del mundo”* (Miguel, comunicación personal, noviembre 2020). Además, puede deberse a un malentendido en esos casos en que un compañero está disgustado con su amigo, pero no es claro el motivo.

Sin embargo, con relación a estas últimas situaciones narradas por los estudiantes, es recurrente encontrar que en ambos grupos surgen las denuncias de varios niños acerca de cómo han tenido que padecer y enfrentar que sus otros compañeros los molesten lo que pone a prueba permanentemente los valores que los adultos les demandan de no enojarse, de no responder mal a su compañero, de respetar, tolerar y dialogar, los niños manifiestan como estas situaciones los incomoda y les lleva a experimentar rabia con alta intensidad. Y aunque culturalmente se les repite que deben controlar la rabia, no ser irascibles, no hacer pataleta, no enojarse por todo, la rabia surge aquí como una protesta, es un límite que los niños ponen frente a una situación y de alguna manera expresa una posición ética frente a lo que se considera correcto y justo, que podría entenderse también como una forma de indignación. La reflexión que aquí se deriva lleva a interrogar las prácticas moralizantes que los adultos imponemos sobre los niños, demandándoles que controlen emociones que como adultos consideramos reprochables como la rabia, la tristeza, el deseo de venganza, sin darles herramientas para tramitarlas y juzgando con ligereza las acciones que realizan a partir de estas emociones. Valores como el respeto, la tolerancia, la amistad, los cuales son tan mencionados en las instituciones educativas, terminan siendo abstractos frente a las situaciones interpersonales que enfrentan los niños y niñas diariamente en sus escuelas y sirven más para que el adulto califique y moralice las emociones y acciones infantiles y no para ayudarles a los niños a tramitar sus emociones y formas de relacionamiento con los otros.

La rabia podría ser el germen de la indignación y esta de un sentimiento político, puesto que es necesario la indignación ante la maldad, ante lo injusto, ante lo incorrecto. La rabia de alguna manera es protesta ante lo que consideramos injusto y sería la educación planificada e intencional la que permitiría orientar este sentimiento hacia una actuar reflexivo y político, no obstante, al parecer no es algo que se identifique como un elemento educativo al interior de las escuelas estudiadas.

Y congruente con esto, nos ponemos a pensar en las muchas de las veces en que no hemos alcanzado a ver ese molestar, porque generalmente se alcanza a ver sólo cuando uno le pega al otro, pero no las razones de por qué sucedió así. A veces decimos que el malo del conflicto es quien termina pegando, pero se invisibiliza una práctica tan cotidiana como es el molestar como una forma de agresión o una forma que lleva minutos, horas, o hasta días presentándose de manera reiterativa sin que nadie se dé cuenta lo que está sucediendo.

Después de lo expuesto, podemos aseverar que la acción de *molestar* es causa de conflicto interpersonal, porque atenta contra la honra e integridad física de la persona a quien va dirigido y esto, en todos los casos referidos, desencadena el sentimiento de rabia como forma de manifestación del desacuerdo frente al comportamiento del otro.

6.1.4 “Era nueva en el colegio y nadie quería jugar conmigo y no me conocían”

Los estudiantes de segundo d y quinto uno, desde sus experiencias relacionan ser nuevo con la forma en como conciben el conflicto. Ellos en sus descripciones explican que es recurrente que surjan la tristeza y la pena como emociones que experimentan en ese momento. Esta causa según el rastreo realizado se presenta en los dos grupos en estudio y gira en torno al conseguir amigos para poder jugar y de esta manera darse a conocer para ser reconocido por el otro; es decir, tener un lugar en la vida de su semejante.

“El primer día en que llegué a la escuela como yo no conocía a nadie a mí me daba como pena hablarles... a mí me daba pena hasta hablarle a la profe. Pero sentí alegría el segundo día en que fui a la escuela, porque ese día tuve mi primer amigo. Todo empezó así: ese día, antes de salir de la escuela, Juan Daniel me habló. Me dijo que yo dónde vivía y yo le dije que en el cuadradero, entonces, él me dijo disque “ah”. Y ya, no fue más; nada más hablamos eso. Y al otro día ya empezamos a jugar, a dialogar más y ya nos volvimos amigos. A lo último ya no me daba pena”. (Andrey, comunicación personal, noviembre 2020)

Ser nuevo es una causa de conflicto interpersonal porque al llegar por primera vez a un lugar o llevar poco tiempo en este, se experimenta una sensación de tristeza o pena con relación a un otro que no se conoce, quienes tampoco los conoce, pero frente al que los niños se sienten atraídos a conocer porque lo necesitan para jugar y así superar los sentimientos inadecuados que los embargan y no les permiten estar tranquilos, darle al otro un lugar de valor, de existencia, permite ser reconocidos. Llegar nuevo a un contexto al que no se pertenecía, conlleva una sensación de no lugar, de no existencia que tiene que ver con el reconocimiento que se va construyendo en la medida que se generan relaciones de amistad, de juego, de interacción, de valoración de la palabra, de saber su nombre, identificarse como amigo de alguien, reconocer los gustos compartidos de juego y compartir las mismas reglas y acuerdos. No es sólo que no me conozcan sino de lo que implican las relaciones humanas, que el otro le dé un nombre y un lugar en su vida, en las relaciones con los otros, los niños y niñas saben que eso es central en la vida social y lo procuran.

6.2 Formas de tramitar conflictos interpersonales desde las experiencias de niñas y niños

6.2.1 “Uno puede resolver las cosas hablando”

Después de escuchar y leer las experiencias de conflicto interpersonal que nos compartieron los niños participantes de esta investigación, nos quedó el eco del uso del lenguaje y la comunicación como forma de tramitar este tipo de situaciones. La expresión “le dije”, recurrente en las narraciones de los niños dejó ver que el uso de la palabra tiene varias funciones en la manera como los niños buscan tramitar las situaciones que caracterizan como conflicto, ya sea para solicitar ayuda, darse a conocer cuando se llega por primera vez a un grupo; defenderse o defender a alguien de una injusticia; hacer una propuesta que permita superar un momento de tensión; darle una oportunidad a quien genera un perjuicio sin culpa o para expresar su pensamiento ante algún ofensor.

En este tipo de experiencias estrechamente relacionadas con tres de las causas del conflicto identificadas en el capítulo anterior, el lenguaje se emplea principalmente en dos vías: la primera vía se refiere a la búsqueda de la mediación de un tercero y la segunda se refiere al uso de su propia voz para tramitar la situación; en ambos casos se busca la

mediación y resolución en términos de reparación, justicia, de afirmación de los acuerdos o normas colectivas por medio de la denuncia, la defensa propia y de quien ha sido la víctima de la injusticia, la invitación o propuesta relacionada con el juego para superar el impase y las enseñanzas vivenciales acerca de cuál debe ser el comportamiento del otro en las relaciones interpersonales.

6.2.2 “Le dije a la profe”

En el relacionamiento de los niños ocurren episodios que interrumpen la sensación de bienestar y que es preciso superar para recuperar el estado de tranquilidad; sin embargo, a veces les cuesta hacerlo con voz propia, entonces, suelen dirigirse a un tercero como el maestro, los padres de familia, a la misma policía o a la hermana mayor para que esta autoridad les ayude con una mediación que reestablezca la norma, las reglas o acuerdo y haga justicia o permita dirimir posturas distintas como se relata en la historia que les ocurre a dos ratonas:

“Dos ratonas estaban pelendo por un juego de mesa porque no decidían cual juego jugar; una quería un juego de billetes y la otra quería uno así de encantados. Entonces una de las ratonas le fue a decir a la maestra quien habló con las dos, entendió lo que les ocurría y les dijo: ¡vean!, jueguen primero un juego y después el otro. Por último, ellas se dijeron que primero jugaran a un juego, se disculparon y volvieron a ser amigas, amigas por siempre”. (Lucia, conversación personal, octubre 2020)

En este cuento, que está basado en varias de las experiencias de segundo d, se evidencia el uso de la palabra y la comunicación como recurso para tramitar el conflicto interpersonal, de manera que sea posible establecer un acuerdo que favorezca la relación de amistad entre los niños, y no se entorpezcan las oportunidades de seguir jugando y de disfrutar el tiempo juntos. En la situación descrita se observa como la diferencia de intereses las conduce a pelearse: gritar, empujar o a discutir y a sentirse mal, lo que las induce pedirle a la profesora que les ayude a resolver esa situación; las niñas confían y escuchan atentamente lo que les pueda decir su profe quien, les sugiere: “jueguen primero un juego y después el otro” o “jueguen a otra cosa [...]”. La intervención del adulto se convierte en una mediación que permite reconocer una tercera vía al conflicto de intereses, la acción contenida en la expresión “le dije a la profe” permite reconocer el papel mediador que esperan los niños que sea el adulto y específicamente en esta

situación la maestra. Lo que lleva a problematizar las formas en que se percibe la queja de los niños, que más que un interés por molestar o amenazar hay un interés en resolver desacuerdos incluyendo a un tercero, a partir de la comunicación de sus puntos de vida. Como se observa en la situación descrita las niñas encuentran otra vía aceptable para ambas de modo que pueden disculparse entre ellas, recuperar la tranquilidad, restablecer el vínculo de amistad y retomar el juego.

En segundo d, la expresión “le dije a la profe”, también se utiliza con frecuencia en los sucesos en que una de las niñas busca defenderse denunciando a una compañera que le ha generado algún agravio: pegándole, echándole colbón en el cabello, empujándola por las escalas o arañándola y para ello recurre a una autoridad que haga justicia y le reestablezca su condición de dignidad ante quien realizó la ofensa. Podemos ver esto más cerca en el relato que nos comparte Lucía:

“Profe, cuando yo estaba en preescolar otra niña que también se llamaba Lucía me empujó por las escaleras y casi me ruedo. Yo no sé por qué me empujó; pero yo le dije a la profe y la regañó. Y yo le dije a ella: ¿¿Lucía, usted porque me estaba empujando?!, ¿¿yo qué le hice?! Ella no me dijo nada, se quedó callada”. (Lucía, comunicación personal, octubre 2020)

Aquí, Lucía nos habla de una situación difícil cuando fue agredida por su compañera, quien tenía el mismo nombre que ella y a quien denuncia ante su profe. Lo que le ocurre es que siente la apremiante necesidad de buscar ayuda porque lo que le ha ocurrido atenta contra su integridad física y por eso busca defenderse por medio de una autoridad que pueda hacer justicia. Adicionalmente, intenta confrontar a su compañera. Se trata de un reclamo que Lucía lanza con fuerza ante la incompreensión del agravio; es decir, la estudiante es plenamente consciente del mal que le hubiese acarreado la falta de su par.

De manera similar sucede en el relato de otra estudiante quien aprovecha la narración de un cuento para expresarle a sus compañeras su desacuerdo frente a un hecho ocurrido: “(...) uno se siente muy mal cuando le pega a alguien. Entonces, no sé por qué las personas lo hacen; como Alicia y Susana... como las personas de nuestro colegio y de nuestro salón que a veces son muy pegonas” (Sara, comunicación personal, diciembre de 2020). En esta situación, se acude a la

palabra para expresar el desacuerdo con el actuar del otro y parece que es más fácil de hacer cuando se está en compañía del maestro.

Según lo anterior se puede observar que del profesor se espera no solo la mediación sino también la escucha y el reconocimiento de la falta de manera que vuelva a plantear los acuerdos colectivos que han sido desconocidos al interior del aula y de la dinámica escolar, aunque esto no siempre sucede, varias niñas del grado segundo coinciden en señalar que una de sus profesoras no hace nada ante las quejas que le han puesto.

Salomé: “una vez que estaba haciendo la tarea en el salón con la profesora Rocío, María Vásquez fue sacando el colbón y me lo echó en todo el pelo. Entonces, yo me puse a llorar y le dije a la profesora, pero no hizo nada. Después, unas compañeras se me acercaron y me dijeron que le dijera a la profesora Rocío y yo les dije que yo le había dicho a la profesora y que ella no había hecho nada. Eso se quedó así profe”. (Salomé, comunicación personal, noviembre 2020)

Este acontecimiento nos permite comprender la queja como un llamado a la intermediación que el niño hace ante un acto de injusticia para resolver el conflicto. Sin embargo, como maestros a veces no le ponemos la suficiente atención, porque ya estamos cansados de tantas quejas; terminamos catalogando a los niños como “pone quejas” y damos por sentado que se trata de situaciones que ellos podrían solucionar. Aunque lo que realmente ocurre es que leemos sus vivencias desde una mirada adultocéntrica que nos vuelve insensibles y nos lleva a invisibilizar que la queja, puede atender a un asunto de mayor envergadura, gracias a la cual el sujeto se empieza a apropiarse del lenguaje, al uso de la palabra para denunciar el agravio propio o de algún compañero, la queja podría percibirse mejor como una oportunidad del maestro para ejercitar la escucha, para educar en el uso de la palabra y del desarrollo de estrategias que empoderen a los niños a resolver conjuntamente las situaciones difíciles que se les presenta en el contexto escolar, más allá de decirle la solución, los deberíamos motivar para que construyan alternativas propias que los empoderen de un trámite positivo de sus conflictos.

Otra situación en la que se hace evidente el uso de la palabra consiste en los conflictos causados por accidentes, como lo expresa un estudiante cuando le reclama la reparación de su palito de queso a dos niños que por no tener cuidado se lo hicieron perder, entonces, ante la

negativa de estos tiene que acudir a la profesora y gracias a ello consigue el dinero para volverse a comprar la media mañana: *“Ellos dijeron que no, pero yo le dije a la profesora y sí lo pagaron”*. (Julián, comunicación personal, noviembre 2020)

Con todo lo expuesto, podemos decir que para el niño el conflicto es una situación tensional que busca dirimir, para lo cual muchas de las veces la queja, la denuncia a un tercero, se convierte en una salida, de manera que haya una mediación que intervenga en la situación que se presenta. Este recurso que los niños utilizan en muchas ocasiones es frenado por los adultos, quienes la percibimos como gestos molestos que espantamos con expresiones: ¡Ay!, ¡dejá de poner quejas!, ¡hay!, ¡ya van a poner problema! Esto alimentado probablemente de la influencia de una cultura en que es mejor callarse, nos lleva a seguirla reproduciendo. Afortunadamente los niños vuelven con su “queja” y nos tratan de enseñar que si el mundo se rige por reglas y acuerdos lo esperable es que estos se cumplan, además, nos muestran que la palabra es un mediador y es una alternativa de resolución de conflictos que nos permite establecer límites para salvaguardar la dignidad, integridad propia y la de otros y también para resolver situaciones incómodas.

Además, este acercamiento a la comprensión de por qué los niños suelen acudir por medio de su lenguaje a una figura de autoridad para dirimir sus conflictos, se convierte en una oportunidad para que desde nuestra labor formativa, en vez de darles una solución, los invitemos a que propongan o construyamos alternativas de solución, de tal manera que se empoderen cada vez más de su rol en la resolución de conflictos, en la que cuenten con una palabra propia en defensa del bienestar personal y colectivo.

6.2.3 Les dije que si querían jugar conmigo

Hay otros usos de la palabra en el que los niños se observan más empoderados para tramitar sus conflictos interpersonales. A continuación, presentaremos varias situaciones narradas por los participantes, en las cuales los niños ocupan un papel protagónico a partir del cual elevan su voz para exigir, denunciar, proponer o solucionar:

Mar: “Profe, es que yo un día estaba jugando con un amiguito; estábamos jugando fútbol y él se puso bravo porque él la quería chutar y yo le dije que me tocaba a mí; se puso todo bravo; nos pusimos a alegar; entonces, nosotros dijimos que ya no íbamos a jugar y

jugamos a otra cosa. Después, nos perdonamos y nos pusimos a jugar bolas”. (Mar, comunicación personal, octubre 2020)

En este relato encontramos que probablemente la razón por la cual el amigo de Mar asume la actitud de ir en contravía de las normas de juego, se debe a un interés particular de sacar ventaja para hacer más goles y así poder ganar. Ahora, como es bien sabido que los juegos tienen reglas y se deben respetar, Mar irrumpe con la sentencia “[...] me tocaba a mí [...]” con la que le exigía a su compañero respetar los acuerdos del juego. Y pese a la discusión que se generó fue importante que Mar se atreviera a hablar porque le hacía ver al otro los derechos acordados en el marco del juego, es decir, de esta manera podían jugar juntos en igualdad de condiciones.

Otra circunstancia la cuenta Miguel, quien vio como uno de sus compañeros agredía a un niño más pequeño que él; Miguel lanza su reclamo en rechazo de la injusticia, pero se ve obligado a aguantarse y a abandonar su participación en la escena tal vez por miedo a lo que pudiera suceder después de la respuesta agresiva que le dio su compañero:

“Me sentí mal una vez que Yair le estaba pegando a un niño de tercero menor que él. Le decía groserías, lo insultaba; hay veces lo empujaba y le pegaba. Entonces, yo le dije que no le pegara; pero él me trató de metido”[...] “Eso fue injusto, profe; era muy mal hecho porque uno no le pega a los compañeros sobre todo si son menores que uno”. (Miguel, comunicación personal, 2020)

El acto de Miguel es una muestra de valentía; a través de su palabra logra expresar un reclamo y rechazo hacia eso que considera injusto y aunque su intervención no parece tener eco en su compañero, lo intentó y con ello se evidencia su sentir empático hacia un compañero más pequeño que es violentado, acción tan necesaria y tan olvidada en nuestras sociedades.

Lo que ocurrió con Miguel es interesante potenciarlo en términos educativos, porque parece haber una fuerza negativa difundida en nuestra cultura que se traduce en que es mejor callar ante las injusticias de lo que le ocurra al semejante, porque si nos atrevemos a hablar en su defensa, algo nos puede ocurrir y aunque este miedo tiene sus antecedentes trágicos, también es cierto que este caparazón del terror, lo hemos engrosado a causa de nuestro silencio. No se puede perder la oportunidad de fortalecer valores éticos como el que nos manifiesta Miguel, una educación para la convivencia debe promover el uso de la palabra para la denuncia, la defensa

ante acciones injustas y para desarrollar en los niños formas de participación más allá de las institucionalizadas que se materialicen en la cotidianidad escolar y que les permitan a los niños ser escuchados.

Atreverse a decir lo que les parece que está mal, independientemente de cuál sea el resultado, ya es un acto de valor y valentía que hay que reconocerles a los niños. Por eso, a los niños que se callan porque creen que no les van a hacer caso o para qué si no va a cambiar nada, para qué si no se va a hacer nada al respecto, hay que escucharlos y apoyarlos a que lo hagan y a que se asuman como agentes claves en la construcción de una sociedad que denuncia y exige respeto hacia el cumplimiento de los deberes y derechos de sus ciudadanos.

Congruente con el uso empoderado del lenguaje de los anteriores relatos y con un acontecimiento muy interesante en la experiencia contada por Mar de quinto uno, en que además de la discusión del conflicto surge la invitación a resolverlo desde la identificación de gustos comunes que reestablezcan la relación, encontramos estos elementos en los conflictos en que se es nuevo en un grupo y en situaciones de juego en que se incumplen las normas:

“era cuando yo era nueva del colegio y nadie quería jugar conmigo, entonces yo me puse triste y ahora tengo muchas amigas, porque era nueva y no me conocían [...] eh, invitarlas a jugar, hablar con ellas para que me conozcan (Verónica, comunicación personal, octubre 2020)

Invitándolas a jugar y hablando con ellas, esa fue la táctica de nuestra estudiante para lograr tramitar un conflicto que le causó desazón por varias semanas hasta al punto de expresarle a su mamá la intención de estar en otro colegio; pero su deseo de tener amigas con quien jugar fue más fuerte y pese a que no conocía a nadie y sentía cómo las demás niñas la miraban de un modo extraño, se atrevió a hablarles, a hacerles una invitación para darse a conocer y crear la confianza necesaria para que la aceptaran como amiga y así tener con quien jugar.

Una situación semejante ocurre en los relatos referidos por quinto uno, en que los estudiantes que ya estaban en el grupo se acercan a los nuevos y empieza una especie de ritual en que preguntando algo simple como *dónde vives*, les permite dar el siguiente paso de conocerlos en el juego para luego terminar hablando un poco más hasta hacerse amigos.

Para los niños de ambos grupos el conflicto se relaciona con el malestar que sienten cuando llegan por primera vez a un lugar en que son unos desconocidos, entonces, en vez de

sucumbir a esto, empiezan a idear estrategias para generar empatía a partir de la identificación de los intereses comunes; esa habilidad de reconocer en el otro lo que los podría acercar, es allí donde se encuentra la forma de construir lugares comunes e interactuar.

Encontramos aquí cómo el niño, por su interés de construir relaciones, es capaz de ponerse en la posición del otro y buscar su propia mediación, aquí la mediación no consiste en acudir a un tercero, si no buscar un interés común, de ser empático, a pesar de ser quien se siente incómodo y poder ponerse en el lugar del otro; y estar dispuesto a tomar la iniciativa de ir y presentarse y así crear un ambiente óptimo para poder relacionarse.

En dichas experiencias, hay un tipo de invitación mediada por la palabra característica en los relatos de Mar y Mario, en que después de una confrontación bajo la forma de discusión, porque una de las personas con las que estaban jugando el partido de fútbol hizo trampa, coinciden en atreverse a hacer una propuesta que permita superar el conflicto y así seguir jugando: "Nosotros dijimos que ya no íbamos a jugar y jugamos otra cosa" o proponer *¿Una revancha?!*

En ambos casos, las propuestas de solución surgen por no cumplir las reglas del juego unido a la sensación de aburrimiento que experimentan luego de "alegar", porque reconocen que están faltando a uno de los acuerdos entre amigos y están dejando de hacer una de las cosas que mejor los hace sentir, en que se necesita la participación de los dos, puesto que a esta edad es muy importante tener amigos para jugar. El tipo de propuesta que se plantea en estas experiencias busca conciliar atendiendo a los gustos de los involucrados y permitiendo la continuidad del juego.

Por su parte, en varios de los conflictos de Segundo d, cuando no lograban decidirse a qué jugar porque cada parte quería jugar algo diferente, una de las niñas se atrevió a decir que dejaran de jugar al lazo y que jugaran a otra cosa, pero como tal vez esa "otra cosa" no permitía imaginar algo concreto del agrado de ambas, entonces, lo que surgió fue la pelea y ante la sensación de impotencia por no saber cómo llegar a un acuerdo para seguir jugando, se hace lo que en otras oportunidades ha funcionado, acudir a la maestra para que las ayudara. Sin embargo, aquí podemos ver como las niñas se empiezan a empoderar de un lenguaje propio para tramitar sus conflictos interpersonales.

Hasta aquí hemos leído varios relatos que nos develan la capacidad que tienen los niños para resolver un conflicto desde el empoderamiento de la palabra, específicamente a través de la invitación o propuesta que permita la superación del impase y para que las partes implicadas se sientan a gusto. Y esto se convierte en una oportunidad para quienes somos educadores con relación a valorar y estimular esas formas de resolución así como el fortalecimiento o construcción de otras estrategias por medio de las cuales los niños se conviertan en los principales actores en la resolución pacífica de sus conflictos y con ello contribuyamos a la formación de ciudadanos que tanto dentro como por fuera de la escuela nos ayuden a forjar relacionamientos sociales que cuenten con múltiples alternativas de resolución pacíficas en vez de caer en la agresión o la violencia.

Finalmente, encontramos un conjunto de experiencias en las que se acude al uso de la palabra para enseñarle a quien ha cometido un error a que sea más cuidadoso con los demás:

“Un cucarrón estaba disfrutando de un merecido descanso cuando de repente pasó un mosco a toda velocidad y se chocó con él; el mosco llevaba agua en una pequeña cesta construida con hojas de los árboles y se la tiró encima al cucarrón, lo mojó completamente. Entonces, el cucarrón le quería dar un golpe al mosco, pero terminó diciéndole que tuviera cuidado para la próxima”. (Julián, comunicación personal, diciembre 2020)

Este cuento, basado en una experiencia conflictiva de uno de los niños participantes de la investigación, es narrado por Julián y recoge elementos claves de otros conflictos, por ejemplo, coinciden en señalar que el causante del accidente era algún niño de menor edad con relación a quien le generaba el malestar. Este tipo de situaciones generadas por accidentes, tan comunes en la vida cotidiana de la escuela, se acompañan, según los relatos de los actores, de un sentimiento de rabia, pero con cierta intensidad que les permite tener control para no pegarle a quien ha cometido el error porque reconocen que se equivocó, que fue sin intención, por eso Jacobo nos narra la actitud del cucarrón con relación al mosco: *“le dio la oportunidad de que tuviera más cuidado”, “porque pensó que no iba a volver a pasar” (Julián, comunicación personal, octubre 2020)*. La palabra se usa para expresar el malestar y al mismo tiempo es un gesto de condescendencia, al reconocer en el ofensor una edad menor lo que le lleva al ofendido

a tener comprensión del accidente y no responder agresivamente, pero si advertirle al otro el deber de aprender a tener cuidado con los demás en una próxima oportunidad y que no vuelva a pasar.

Con todo lo anterior, los niños insisten en que el conflicto es una situación que los incomoda porque interrumpe sus relaciones interpersonales de compañerismo, amistad y juego, a partir del cual experimentan emociones como tristeza y rabia que no les permite estar tranquilos.

También podemos decir que cuando los niños se atreven a hablar en medio del conflicto interpersonal para intentar superarlo, ya sea a través de un tercero o a modo personal, hacen de la palabra una herramienta para tramitarlo, así varios coinciden en decir que *“uno puede resolver las cosas hablando”* (Carlos, comunicación personal, diciembre 2020). Además, verbalizar la inconformidad ante el par: *eso que hiciste me molesta, no lo hagas; eso que hiciste para mí es una agresión*, es una acción potenciadora del carácter y de la autonomía de la persona, aún para los adultos es una acción retadora.

Al observar los matices en los dos grupos los niños de quinto uno parecen tener mayor empoderamiento de la palabra para la mediación de los conflictos interpersonales con relación a los de segundo d, pero en las experiencias de segundo se empiezan a dar insinuaciones de esta habilidad, aunque es probable que los niños de quinto demuestren mayor habilidad por su edad y la apropiación que tienen del lenguaje. Lo que sí es cierto es que cuando ellas han acudido a una autoridad, porque no han logrado resolver determinada situación con las palabras y estrategias con las que cuentan, ese llamar a un tercero es una oportunidad para potencializar el lenguaje en la resolución de sus conflictos interpersonales. Por esto, en segundo es muy importante que como maestros seamos sensibles y asumamos una actuación formativa en esos momentos en que ellas y ellos requieren nuestra ayuda.

Las experiencias narradas por los niños y niñas nos interpelan y retan como maestros a pensar formas de construcción colectiva en el marco de la cotidianidad escolar y nos lleva a creer en su capacidad para hacer de sus voces una poderosa herramienta en la resolución de conflictos y que se atrevan a crear soluciones conjuntas que los empoderen a saberse expresarse, de tal manera que sus palabras tengan resonancia en el otro.

La intervención educativa que reclama Segundo la requiere los niños de quinto para comprender mejor los conflictos en los que han estado involucrados, aprender de ellos, seguir apropiándose de la palabra en la resolución de los conflictos, contribuir a la convivencia de su grupo de clases, de su escuela, barrio, ciudad y país. Y en esto la creación de espacios escolares para que podamos conversar y reflexionar sobre sus conflictos, similar a como ocurrió cuando contamos con su compañía e intercambio de palabras durante el trabajo de campo, parece ser una muy buena alternativa porque allí serían escuchados con relación a sus avatares, se liberarían un poco de sentimientos inadecuados que tengan guardados, podrían revisar lo que les ha ocurrido, valorarlo y atreverse a pensar juntos en alternativas para abordar nuevas situaciones difíciles sin caer en incumplir los acuerdos en nombre de la defensa de esta.

6.2.4 Disculparse: fórmula mágica para tramitar el conflicto interpersonal

Las expresiones “¿me perdona?”, “lo siento”, “perdón”, en compañía de darse la mano o un abrazo, suelen ser las maneras como los estudiantes de segundo d y quinto uno, le dan lugar al disculparse tras conflictos generados por diferencia de intereses, por molestarse, irrespetar las reglas de juego o cuando la causa de este obedece a un accidente. La acción de disculparse es importante, porque según los niños: *“uno se siente mal sabiendo que la embarró”* (Carlos, comunicación personal, diciembre 2020), y es una manera efectiva para que las personas [...] *“se sientan mejor y para que ya no estén peleados”* (Julián, comunicación personal, diciembre 2020) así se puede volver a jugar con el otro, *“porque si uno no perdona a una persona uno se puede quedar con el rencor toda la vida”*. (José Mario, instrumento 4, diciembre) [...] *“es la mejor manera de solucionar un problema”*, *“porque se disculpan y no se pegan, entonces, es una buena manera”* (María Ángel, comunicación personas, diciembre 2020) *“para no seguirse peliando y ser otra vez amiguitas”*. (Alicia, comunicación personal, diciembre 2020).

Disculparse es el reconocimiento de que se ha cometido un error y es hacer el compromiso de no repetición. Por otra parte, la acción de aceptar la disculpa es darle una oportunidad al que se ha equivocado con la confianza de que no lo volverá a hacer y con el que se podrá retomar la relación de amistad y de juego que se sostenía antes del conflicto.

En el grupo segundo d, en varias de las experiencias conflictivas, la disculpa es sugerida por el adulto cuando tienen lugar peleas y agresiones físicas. Veamos el caso de Valeria.

Yo no sé por qué Alicia me hizo eso, porque nosotras todas íbamos subiendo al salón y yo no sé, yo no le hice nada y ella me arañó en el pie. Entonces subí y fui y le dije a usted y usted la regañó. Recuerdo que usted le dijo que fuera a su escritorio y que por qué hizo eso. Después, cuando usted terminó de hablar con Alicia, me llamó y le dijo a Alicia que se disculpara conmigo y se disculpó. Yo sentí un poquito de alegría, pero seguía triste porque a mí no me gusta que me hagan eso. (Alicia, comunicación personal, noviembre 2020)

En el relato contado por Valeria podemos ver como los adultos en ocasiones somos ligeros con las formas de conflicto de los niños, es decir, creemos que los conflictos interpersonales de ellos son intrascendentes, creemos que no amerita una reflexión y lo que los niños nos están mostrando es que en realidad hay un acto reflexivo en los que ellos pueden valorar sus propias acciones y ponerse en el lugar del otro y eso permite reconocer una ética, el valor de reconocer la falta, de pedir disculpas, de ser honesto en las palabras de arrepentimiento que le digo al otro los adultos lo pasamos por alto, lo hacemos con ligereza, sin reflexión, sin diálogo.

En esta experiencia se evidencia un gesto ético de las niñas que tiene efectos también emocionales a propósito de cómo lo explica Valeria de cómo pasa de sentirse triste a experimentar una pequeña alegría cuando recibió la disculpa. Sin embargo, en otras experiencias en que disculparse es un acto espontáneo de las niñas, hay un compromiso sincero y duradero de no volver a cometer el agravio hacia la compañera.

En quinto uno los estudiantes suelen tener un poco más de iniciativa, seguramente por las múltiples vivencias en que han aprendido a hacerlo. Disculparse para ellos reestablece la tranquilidad porque genera la sensación de estar “fuera de peligro”, “libre del problema”; es sentirse “bien, como descansado porque uno como que se queda con eso, con rabia no, como con tristeza y cuando ya le dicen que lo perdonan ya uno como que se siente mejor” (Andrey, comunicación personal, diciembre 2020), ambas partes se sienten alegres porque se acabó el enojo y ya pueden volver a jugar.

Según Lucía, “para perdonarse uno debe decir: me disculpa por favor, es que yo no quería pelear con usted solo por un juego” (Lucía, comunicación personal, diciembre 2020). Y María Ángel nos dice que para que dos personas se puedan perdonar llega un momento en que “se queda uno callado y después mira a ver si se perdona o no”. (María Ángel, comunicación

personal, diciembre 2020) Decisión sujeta a la actitud y gestos de quien le pidió disculpas, como la que describe María Ángel en una situación en la que se disculpó: “*hay algunas personas que se dan la mano y se dicen lo siento mucho por haberme comportado así, pues, así toda persona se disculpa. O también hacer otras cosas*”. Y si esto se da en un escenario de juego, generalmente llega la invitación: “... ¿por qué no seguimos jugando?” (*María Ángel, comunicación personal, diciembre 2020*)

Comentarios como los de Lucía y María Ángel nos remiten a un tipo de conflicto interpersonal en que disculparse para los niños es un asunto urgente porque de esa manera se reestablecerá la amistad y podrán volver a jugar, entonces la decisión de disculparse se toma en poco tiempo y generalmente es favorable para ambas partes. Pero en otros casos, especialmente los referidos por quinto uno, en que dos amigos se han peleado con golpes, se pierde el control de sí y adoloridos, se marcha cada uno para su casa, luego, cuando se está a solas, baja la rabia, surge el arrepentimiento en quien reconoce haber iniciado la pelea e irrespetado uno de los acuerdos de ser amigos. Entonces, ese sentirse mal lo incomoda y lo condiciona para que a más tardar al día siguiente busque a su amigo y se disculpe con él para que se pueda aliviar de ese malestar y también porque sabe que si su amigo lo perdona volverá a contar con quien jugar.

“Yo digo que me acuerdo es que yo haya peñado con un amigo mío por una pelota. Es que, a mí, se me subió la rabia y le pegué un puño. “Es que él me había empujado y a mí me dio rabia y yo le pegué. Después él me pegó tres puños y yo me fui a casa y me había arrepentido. Me arrepentí porque yo fui el que le pegué y si no fuera por eso nada de esto hubiera pasado”. Entonces, “Le dije perdón”. Dije: lo siento. Él lo aceptó y él dijo: que está bien y espero que no vuelva a pasar. Me dí la mano con mi amigo después de haberle golpeado y hacerle unos moretones, ¡porque es que él... uaf!” (*Santiago, comunicación personal, octubre 2020*)

Es así como el perdón aparece como una manera de reestablecer la amistad y la confianza, lo que deja ver que el conflicto también se entiende como aquellas situaciones en las que se rompe relaciones de amistad por situaciones específicas que pueden ser reparadas. Entonces, el arrepentimiento se entiende expresa, según la cita anterior la capacidad reflexiva de los niños de valorar lo ocurrido y aceptar responsabilidades para luego buscar la forma de

reparar. Disculparse es una vía que los niños usan para retomar la tranquilidad, y permite calmar los ánimos, aunque el cuerpo conserve algo de dolor.

Hay que destacar que disculparse tiene una connotación ética de reconocer el error propio, es decir, es un ejercicio reflexivo donde el sujeto se hace cargo de su responsabilidad con el otro, acepta la responsabilidad de la agresión y de reconocerlo delante de su compañero, también, de volver a reparar el acuerdo implícito de respeto y buen trato que se había roto. Se retoma la tranquilidad, la relación de juego, de amistad, de interacción, de compañerismo, entonces es como ese contenido ético que de alguna manera cultural y socialmente implica aclarar los problemas, señalar la ofensa y reconocerla para llegar a un acuerdo de no agresión o de no repetición.

Acorde a las apreciaciones de los niños, disculparse “es la mejor manera de resolver un problema”. Parece tener un efecto positivo para eliminar o disminuir la intensidad de los sentimientos que impiden que los niños puedan estar tranquilos. Los estudiantes de ambos grupos conocen sus efectos, por eso asumen esta práctica como propia para buscar liberarse de emociones que los perturban. Además, puede desatar su influencia bienhechora en conflictos interpersonales de diferentes causas.

Disculparse es una forma de tramitar el conflicto porque permite a los niños tener alternativas de resolución de acuerdo con el nivel de la ofensa en términos de si se necesita el perdón o la disculpa. Estas son características o elementos particulares de la acción o de la estrategia de resolución o de la forma de tramitar. Además, tiene un sentido de reparación del daño que debe estar acompañado con una práctica de no volverlo a hacer, reconocer que me equivoqué al hacer alguna agresión y reestablecer un acuerdo entre pares.

6.2.5 “Peliar es cuando dos personas discuten o se dan golpes”

Los niños de ambos grupos viven y definen “peliar” como aquella situación en que “*dos personas discuten o se dan golpes*”. A la acción de discutir también se le nombra alegar y en Segundo d nos dicen que está en conexión con gritar. En el “*alegar*” de Quinto uno se hace alusión a las palabras ofensivas. Con relación a los golpes o al “pegar”, palabra muy mencionada en los relatos, en segundo d se manifiesta en acciones como empujar, arañar y cuando se “agarran” de las manos para intentar imponer lo que una de las dos quiere jugar. En quinto uno, aparecen la patada y el puño. Estudiantes de ambos grupos coinciden en afirmar que no les gusta

pelear, pero que cuando se encuentran en esas situaciones un sentimiento de rabia se apodera de ellos y pierden el control sobre sus acciones. Además, señalan que esta manera de actuar los lleva a *sentirse mal* porque el problema finalmente no se resuelve, aunque al mismo tiempo nos dan a entender que era la única opción que pudieron ver para afrontarlo.

Pelear es un tipo de relacionamiento que los niños suelen narrar de manera muy detallada como si hubiese ocurrido recientemente aunque realmente haya sucedido hace días, meses o años. Las experiencias referidas por los niños en que se hace mención a la acción de pelear se pueden organizar en tres principales grupos. El primero y de mayor referencia corresponde al caso en que el otro es quien busca pelear, al respecto, Sara nos ofrece su experiencia.

“(…) dibujé a Alicia; es que ella a veces me pega y le pega a mis compañeras, Además, ella a veces nos jala el pelo en educación física. Entonces, a mí a veces me da rabia porque a nosotras no nos gusta que nos peguen, porque eso no se hace, uno no puede ser grosero y no le puede pegar a las compañeras.

Cuando ella hacía eso “a veces le decía al profe y me defendía diciéndole que le iba a decir al papá y a la mamá de ella y a veces me enojaba con ella o le pegaba porque “es que mi mamá y mi papá me dijeron que me tenía que defender cuando me pegaran”. Pero, sentía “que eso no se podía hacer y me sentía muy triste porque ella hizo eso”. [...] “Después de ahí, en unos momenticos, nos disculpábamos, nos dábamos la mano y nos abrazábamos” y me sentía “muy feliz”, “porque ella me disculpó a mí, ella me...espere, yo la disculpé a ella y ella me disculpó a mí, entonces me sentía feliz”. (Sara, comunicación personal, diciembre 2020)

De manera similar, este tipo de pelear ocurre en quinto uno entre Miguel y Juan Daniel cuando el compañero Juan Daniel lo empieza a molestar sin que aparentemente este le haya hecho nada y a continuación se desencadena la pelea, al respecto Miguel dice:

Sentía mucha rabia cuando me peliaba con Juan Daniel. Por ejemplo, una vez que Juan Daniel estaba sentado detrás de mí, él me jodía con el bolso; me tiraba hasta lápices y me chuzaba la espalda con un lápiz, Yo le decía que yo no quería peliar porque no quería hacerme mandar una nota de la profe; y él me decía disque gallina; me empezó a joder con el bolso y me cogía el mío; me empezaba a pegar con él. Entonces, me le paré y nos pusimos a peliar [...] Mientras peleábamos él me aruñaba, yo le pegaba y hasta me hizo raspar con la cosa que viene

en el tablero, donde ponía uno los marcadores, como eso lo dañaron; y me hizo cortar la espalda con eso. Ahí nos separaron y nos dijeron que nos calmáramos. Nosotros teníamos mucha rabia y queríamos seguir. Pero nos calmaron y nos sentaron hasta que la profesora viniera. Y cuando vino la profesora le dijieron y nos mandaron una nota. Después de eso él empezó a hablar que si lo perdonaba, yo le decía que sí. De ahí, nos ayudábamos. Yo no sé por qué Juan Daniel hizo eso, pero él mantenía mucha rabia conmigo, pues según él me decía que porque yo me creía mucho, que porque sabía dibujar y yo no sé qué; y me creía el mejor del mundo (Miguel, comunicación personal, noviembre 2020)

En esta situación la emoción de rabia se apodera de sus cuerpos y los lleva a perder el control de sí; aparece como una señal ante la injusticia que el par está cometiendo y que genera una afectación insoportable, entonces, en el caso de las niñas de segundo se acude al profesor para denunciar la situación o se empieza tomar la justicia por mano propia como suele ocurrir en quinto uno. Pelear aquí es visto como una opción a la que se acude para resguardar la dignidad propia que otro intenta menoscabar y para quien la norma no parece surtir el efecto suficiente que nos proteja de sus agresiones.

la acción de pelear como forma de defensa a una agresión se considera en este trabajo como una forma de tramitar el conflicto interpersonal, puesto que es la manera que los niños encuentran para frenar una agresión o reclamar justicia, aunque su resultado pueda acrecentar el problema y llevar a que el conflicto se agudice, es importante que el adulto no se quede solo en la pelea si no en los motivos que la detonaron de manera que se pueda visibilizar y construir con los estudiantes otras formas más constructivas de tramitación. Aunque es usual que en la dinámica escolar los adultos con frecuencia atendamos esta acción a través del regaño verbal y escrito; con las famosas anotaciones en el observador y/o nota informativa del suceso al acudiente del estudiante. Sin embargo, cuando esperamos a que los estudiantes se calmen y los invitamos a dialogar, uno de los asuntos en los que el estudiante afectado hace hincapié es en señalar cómo su compañero inició el “problema”, lo que le lleva a justificar una reacción de defensa que, como coinciden en otras conversaciones Sara y José Mario, termina siendo una imitación de lo que hizo la otra persona; es decir, si dio una patada, le devuelve una patada; un golpe, otro golpe y así sucesivamente, con la aparente intención de hacerle sentir el mismo malestar causado.

Ahora bien, como educadores no es nuestra intención avalar estas reacciones como una forma de tramitar un conflicto interpersonal, porque sabemos del daño físico, resentimiento y venganza a lo que esto puede dar lugar; pero sí es importante comprender que pelear no es una cuestión que se da porque ellos son muy peleones y ya está la respuesta; es un asunto más complejo que requiere la generación de espacios en que podamos escuchar y conocer qué fue lo que llevó a los estudiantes a actuar de esa manera; porque a partir de esa narración podríamos pensar juntos en qué hacer, diferente a recurrir a la agresión, en otras circunstancias similares que vendrán por delante. Y nuestra intervención debe ser de carácter formativa tanto para quien se defendió como para quien causó la pelea.

En el caso de aquellos que generan la pelea, pero ni ellos mismos logran explicar por qué lo hacen como ocurrió con la estudiante que empujó por las escaleras del colegio a su compañera y cuando se le preguntó por qué lo había hecho “no dijo nada”, se quedó callada, tal vez porque no tenía las palabras para dar cuenta de lo que la condujo a lanzar semejante acción; o en los conflictos en que el estudiante sí dice las razones por lo que lo hizo, pero estas no son una razón para hacerle daño a su compañero, es primordial tratar de identificar qué es lo que en el estudiante está causando semejante malestar para llevarlo a hacerle daño a su par, si se trata de motivaciones por conflictos del tipo intrapersonal de esos que suelen habitar en tantos niños víctimas de relacionamientos inadecuados que se dan en tantas familias de nuestra ciudad, o tal vez, por ciertas valoraciones que como educadores estamos poniendo en la escuela y generan competencia entre ellos; también, puede ser que esa incomodidad se deba a un malentendido. Y eso es importante saberlo porque se convierte en el punto de partida para que juntos pensemos en otras formas de tramitar que funcionen y les ahorre tantas huellas físicas y psicológicas que quedan en el cuerpo después de esas peleas.

En el último grupo se encuentra el pelear entre hermanos y amigos, en situaciones que tienen en común el escenario del juego, en que cada una de las personas involucradas quiere algo diferente y, por la defensa del interés individual, terminan peleando. Sin embargo, después se sienten mal, que es una mezcla entre arrepentimiento y tristeza, porque reconocen que la actuación estuvo mal ya que rompió con las normas de respeto pactadas implícitamente entre ellos.

Por ejemplo, Iris nos cuenta que días antes de su conversación con nosotros, peleó con su hermana por juguetes; ambas querían el mismo objeto y esto les hizo sentir rabia y las llevó a pelear. Lo cual suele suceder entre hermanos y amigos porque desarrollamos ciertos intereses que en el relacionamiento con los demás pueden chocar hasta el punto de generar un malestar en el que se acoge la opción de pelear en defensa de lo que cada uno quiere, debido a que esa es la prioridad que cada quien tiene en su cabeza y que generalmente no le permite ver otras alternativas como intentar proponer jugar algo del interés común.

También, podemos ver una relación conflictiva entre amigos en el cuento que nos comparte María Ángel:

Yo me imaginé a un conejo y a un oso en el bosque; ellos estaban jugando fútbol, pero el oso se puso muy enojado porque a la coneja le tocaba chutar el balón y el oso no quería que ella lo hiciera, entonces, ella le dijo que ya le tocaba el turno y él se puso más bravo, empezaron a alegar, después se perdonaron y se pusieron a jugar bolitas. (María Ángel, comunicación personal, diciembre 2020)

La experiencia de Mar y la que describimos de Iris, nos recuerdan que el conflicto es ese relacionamiento tan común entre las personas que hasta los niños lo viven con las personas a las que más quieren, sus hermanos y amigos. Y aunque esto se suele dar porque cada uno se pone en la defensa de su interés particular, hay unos acuerdos implícitos cimentados en el afecto que podemos aprovechar como motor que conduzca a reflexionar ante la situación conflictiva en la que se encuentran y proponer de qué otras maneras podrían tramitarlo sin necesidad de quedar presas de la contradicción entre la defensa del interés individual y la trasgresión de aquello que reglamenta y sostiene el vínculo afectivo.

Pelear con quien nos genera un daño intencional sin que en apariencia le hayamos hecho nada, o pelear por el choque entre intereses, es una forma de tramitar los conflictos interpersonales de los niños de segundo d y quinto uno, porque la intensidad de rabia no les permite ver otras alternativas de hacerlo, pero curiosamente sí les permite ver esta. Tal vez porque es una de las más divulgadas en su cultura para enfrentar ese tipo de situaciones.

Sin embargo, allí también podemos ayudar mucho como educadores para que los niños en medio de esas circunstancias intenten correr la cortina de la rabia y ver otras posibilidades con las que también puedan tramitar los conflictos.

6.2.6 Aguantar y calmarse

Teniendo en cuenta los relatos que nos contaron los estudiantes encontramos que ellos tienen otras maneras la de tramitar los conflictos interpersonales y estas otras formas son el aguantar y calmarse, en relación con ello los niños expresan que, frente a una situación conflictiva, aunque circunden emociones como la rabia, simplemente optan por irse a otro, lugar, no decir nada, resignarse, tranquilizarse o calmarse.

Para ampliar un poco lo anteriormente mencionado haremos énfasis en las voces de los niños que son quienes ejemplifican a partir de sus sentires cómo le dan trámite al conflicto sin necesidad de gritar o agredir físicamente a sus compañeros. En este sentido en uno de los fragmentos de un relato se vislumbra una forma de tramitar un conflicto interpersonal aceptando en cierta medida el interés o gusto del otro, *“a la final, una se resignó y le tocó jugar otra cosa [...] le tocó jugar otra cosa; o sea, ya no jugó lazo sino otra cosa”* (Salomé, *comunicación personal, octubre 2020*), en este fragmento podemos ver como la estudiante cede a las condiciones del otro y opta por seguir jugando, aunque el juego no sea de su gusto, esto se debe a que el juego es muy importante para los niños y es una oportunidad donde se comparten experiencias con los compañeros.

6.2.7 “Conteniendo la rabia”

Ante la burla del otro, otra forma de tramitar el conflicto es como lo refieren los estudiantes de quinto uno, “conteniendo la rabia”, esto se da cuando en medio de un juego de fútbol el equipo que perdió es víctima de la burla con palabras como, “perdedores, perdedores”, ante estas palabras aflora un sentimiento de rabia e impotencia por perder pero que es tramitado de tal manera que “nosotros nos aguantábamos [...], porque no queríamos que nos regañaran”, este trámite dado permite que el conflicto no se agrave en el sentido que si hubiese una respuesta agresiva posiblemente haya algún tipo de agresión verbal o física, sin embargo queda la pregunta ¿qué repercusiones tiene en el individuo contener las emociones?.

En cuanto a no agravar el conflicto dentro de los relatos rastreados hay uno de ellos en el que encontramos cierta coincidencia:

“porque como él me molestaba; pero, a mí no me gustaba que me molestara, a mí me dio rabia... Yo no le dije nada y me fui. Nos íbamos a ir a hacer una tarea, entonces yo la hice solo. Él me estaba diciendo groserías. Él me jodía así; pero ese día lo estaba haciendo como con rabia; como si yo hubiera hecho [hecho] algo. Yo no le estaba haciendo nada. Entonces, yo no sé... A mí me dio rabia. Entonces, yo mejor como para evitar un problema yo me fui solo”. (Andrey, comunicación personal, noviembre)

Cuando este estudiante habla sobre irse para evitar un problema tiene cierta resonancia hacia tratar de dar solución a cierta situación sin necesidad de utilizar las palabras o el accionar por medio de la agresión física, tal vez el niño prevea ciertas situaciones que tienen que ver con la norma establecida en la escuela las cuales son reguladas por los manuales de convivencia y aluden a la sanción. Aunque se podría leer como una forma “pacífica” de tramitar las situaciones tensas, molestas o injustas que para los niños caracterizan el conflicto, también es una forma evasiva que no le da oportunidad al sujeto de confrontar su malestar con el sujeto o que invisibiliza la necesidad de denuncia o de empoderamiento de los niños y puede derivar en formas de agresión solapadas en la cultura escolar.

6.2.8 “Respirando, relajándome y ya”

Ahora acudimos a unas experiencias que son más reiterativas en el grado segundo d y es una forma que buscan las estudiantes de canalizar la rabia o las molestias que sienten cuando se presentan los conflictos interpersonales y es calmarse, al respecto varias estudiantes coinciden con realizar cierto tipo de ejercicios de reparación que les permite pasar de un momento eufórico a sentir calma y así llegar a acuerdos en vez de pelear como lo menciona Lucía: *“porque si estuviera calmada tuvieran un acuerdo en vez de pelear” (Lucía, comunicación personal, diciembre 2020)*. Las estudiantes mencionan que se calman “respirando y cerrando los ojos” o “respirando, relajándome y ya”, es una manera de calmarse y pensar mejor como se está actuando ante el conflicto; el juego también puede ser algo que calme a las niñas como lo menciona Alicia ante la pregunta “¿Cómo se te pasa esa rabia? [...]”

“jugando”. Jugar permite que los niños se relacionen entre sí y no piensen en situaciones conflictivas. Cabe añadir que en la institución educativa San Juan Bosco en el grado preescolar las docentes trabajan con las estudiantes ejercicios de yoga en los que es muy importante la respiración y estar en un estado de clama, posiblemente cuando las estudiantes acuden a este tipo de ejercicios corporales lo hagan porque es un trabajo que ya han realizado.

En el grupo quinto los estudiantes a pesar de no referir mucho el calmarse si lo mencionan, pero a diferencia de las niñas de segundo cuando ellos se calman es porque es sugerido por alguien más; al respecto Miguel dice: *“Que nos calmáramos. Pero como teníamos mucha rabia, queríamos seguir. Pues, nos calmaron y nos sentaron hasta que la profesora viniera”* (Miguel, comunicación personal, noviembre 2020). Cita En este caso notamos que los niños más grandes se dejan llevar más por las emociones y es necesario que interceda un tercero para que el conflicto se regule y se puedan tomar decisiones que permitan dar posibles soluciones a este.

El calmarse, tranquilizarse, aguantar e irse para otro lugar en vez de pelear son formas de tramitar los conflictos interpersonales porque son estrategias que implementan los niños que permiten tener otras alternativas diferentes a la agresión.

Estudiar las formas de tramitar los conflictos interpersonales desde las experiencias que nos compartieron las niñas y niños, nos permite reconocer otra idea equivocada con la que frecuentemente juzgamos los conflictos de nuestros estudiantes: la de creer que sus “problemas” siempre los tramitan peleando y aunque este estudio nos muestra que es una de las acciones más utilizadas por los estudiantes de ambos grupos, también nos dicen que recurren al uso de su lenguaje verbal, al disculparse y a otras alternativas como aguantar, calmarse y alejarse de la situación. Entonces, los niños nos están dando cuenta de su capacidad racional para la búsqueda y empleo de varias herramientas para afrontar sus situaciones difíciles, dentro de las cuales hay muchas que se pueden potenciar desde la labor educativa como un apoyo que los niños requieren en su proceso de aprender a vivir con los demás.

A manera de cierre de estos dos capítulos, podemos decir que todas las experiencias de conflicto interpersonal a las que los niños nos permitieron acercarnos nos muestran dos elementos esenciales sin los cuales tales conflictos no se hubieran dado, las emociones y

valoraciones. Las primeras son las reacciones espontáneas que se desataron en sus cuerpos como respuesta a algo que reconocieron que estaba mal. Es decir, la emoción aparece como resultado de una valoración en que los niños identifican que la actuación de su par es incorrecta porque atenta contra los preceptos, máximas, reglas de oro acuerdos, siendo algunas de ellas: “uno debe respetar a las personas”, “uno no debe pelear”, “uno no le puede hacer zancadilla a los amigos”, “uno no debe ofender ni humillar a las personas”, “no podemos ser groseros”, las cosas ajenas no se toman sin permiso, no podemos pegarle a alguien menor, uno tiene que tener cuidado, entre otras que se han cultivado e interiorizado en sus contextos y con las que se mide la actuación del semejante.

Por eso los niños suelen experimentar rabia, tristeza y un sentirse mal que se apodera de ellos en cuanto identifican en el otro una actuación que irrespeta las máximas en las que por tanto tiempo han creído y permite un bienestar individual y social. Es decir, las emociones de las que dan cuenta nuestros estudiantes tienen un origen en las valoraciones porque manifiestan el desacuerdo ante la violación de reglas que los seres humanos han construido a lo largo de la historia como pactos para que de manera individual y con otros podamos ser y estar sin destruirnos y en una especie de despliegue de capacidades humanas.

Y lo anterior nos permite reconocer que los niños tienen una racionalidad propia; porque los niños se involucran en conflictos no por falta de capacidad para razonar, ausencia de obediencia o gusto, lo hacen porque ellos tienen unas valoraciones, reflexionan sobre lo que hacen, sopesan lo que consideran que es correcto de lo que no lo es y sobre eso también actúan. A propósito de esta capacidad racional del niño, (Meirieu, 2004) nos comenta

Hay que ser muy ignorante sobre la realidad del niño para no ver hasta qué punto es un ser “razonador”, mientras que, simétricamente, el adulto muchas veces sigue mostrándose como un ser muy afectivo y hasta con frecuencia hasta impermeable a toda forma de racionalidad. Los enseñantes saben muy bien hasta qué punto los niños, incluyendo a los más pequeños, pueden ser unos “discutidores” temibles “[...] Ciertamente, las formas de racionalidad son diferentes en el adulto y en el niño; por otro lado, este último construye progresivamente, como lo ha mostrado Piaget, estructuras mentales distintas y de complejidad creciente. Pero nada sería más falso que tener una visión lineal del acceso a la racionalidad; en un niño de dos años ya hay razón..., y, a su vez, un adulto que ha accedido a las formas más complejas del simbolismo

lógico-matemático a veces continúa siendo tributario de reacciones completamente “infantiles” (pág.19)

Y en ese sentido, las valoraciones y emociones nos muestran al niño reflexivo, capaz de asumir una posición ética, en la búsqueda de resolver los conflictos y reconstruir las relaciones interpersonales. Entonces, pensar la educación para la convivencia o la formación en la convivencia escolar implicaría identificar las emociones y las valoraciones de los niños para canalizarlas en apuestas éticas y políticas desde la infancia.

7. Conclusiones

La escucha atenta a las experiencias de conflicto interpersonal contadas por las niñas y niños, nos permitió ingresar a una realidad que creíamos conocer muy bien cuando lo que realmente alcanzábamos a ver era su superficie en la que se reflejaban nuestras interpretaciones adultocéntricas. Las voces de los niños fueron la guía para sumergirnos en el mundo desconocido, complejo e interesante de este fenómeno que nos interpela a seguirlo pensando a partir de algunas comprensiones que hemos logrado y queremos compartirles.

Niñas y niños: defensores de acuerdos sociales

Contrario a lo que hemos creído por mucho tiempo acerca de que los niños participantes de este tipo de conflicto se encuentran en contravía de los pactos de convivencia, lo que nos muestran es que tienen en alto valor los acuerdos sociales explícitos o implícitos que han incorporado a lo largo de su participación en las relaciones humanas, pero incurren en situaciones contradictorias en las que, por defender aquello que se cree debe ser respetado, terminan incumpliendo otros acuerdos que ellos también consideran valiosos para aprender a vivir juntos, por lo cual experimentan sentirse mal.

Los niños, en esa búsqueda de cómo aprender a vivir con el otro, exigen el respeto hacia unos acuerdos mínimos. Y cuando estos no se dan se genera la rabia como manifestación de impotencia, porque no se puede lograr que el otro comprenda algo que debe asumir, algo que era un acuerdo y se confiaba en que lo entendía. Por eso, no se hacen goles con la mano, no se cambian las reglas de un partido de fútbol a mitad de juego; los niños no suelen hacer eso porque les impide jugar, hacer cosas juntos y experimentar disfrute. Infringir el acuerdo implica dañar la armonía cuando se juega, el vínculo que tenemos cuando somos amigos y la agresión rompe la paz interna del sujeto y sus espacios de seguridad.

Entonces, cuando los niños se enfrentan a esas situaciones conflictivas hay algo más profundo que una simple queja o un acto caprichoso. Los niños buscan la construcción de lo colectivo, lo que realmente procuran es reestablecer un orden social, preservar unas formas de convivencia y preservarse a sí mismos.

Los niños y su comportamiento racional en el conflicto interpersonal

En el mundo del conflicto interpersonal, los niños nos muestran que son racionales, porque hacen juicios de valor, cuentan con argumentos para actuar, tienen la habilidad para reconocer la injusticia, la agresión y actuar sobre ella; además, viven conflictos de los que los adultos no nos damos cuenta y buscan estrategias para su resolución. Ellos los viven a solas y ningún adulto, ni siquiera los papás, se dan cuenta. Entonces, ¿cómo nosotros potenciamos eso?, ¿cómo superar la percepción arbitraria acerca de que los niños son sólo cuerpos instintivos que se chocan entre sí sin control y que lo único que saben hacer es agredirse?

Hay que empezar por ampliar nuestra capacidad de comprensión para darle lugar a los niños como sujetos racionales que, desde la mayoría de los relatos que nos han compartido, nos ofrecen una explicación de por qué hicieron lo que hicieron. Además, nos muestran la potencia que ellos tienen para poder buscar alternativas de resolución y si tienen esa habilidad qué está haciendo la educación para potenciarla en vez de verlos y tratarlos como sujetos pasivos, a los que simplemente hay que decirles ¡no se golpeen!, ¡no hagan!, ¡perdónense!, cuando son mucho más complejas las relaciones sociales que viven entre pares de lo que a veces como maestro se alcanza a dimensionar.

Cómo los niños viven el conflicto interpela la exigencia educativa del maestro

Niñas y niños son defensores de acuerdos sociales y en ello manifiestan un comportamiento racional que incluye la búsqueda de estrategias para tramitar sus conflictos; sin embargo, hay situaciones difíciles en que no cuentan con las herramientas suficientes para dirimirlas y requieren nuestra intervención formativa. Es decir, allí tenemos la solicitud de educar porque ellos nos están diciendo: yo hago lo que puedo con lo que tengo; estoy intentando convivir con las reglas que he aprendido en esta cultura y necesito más, entonces, *¿cómo me van a ayudar a hacerlas?, ¿cómo enfrentamos esto si los acuerdos no están funcionando, si aquí hay una injusticia, hay un malentendido, hay una tensión?; profe, ¿qué hago?* Y nosotros lo que les decimos es que dejen de pelear. Pero, es algo mucho más serio, es la solicitud que nos hacen para que les ayudemos a aprender a vivir con el otro.

Es una interpelación para nosotros como maestros. Un llamado que nos induce a preguntarnos cómo viven los niños este fenómeno y cómo podemos agudizar la escucha para lograr acceder a esa realidad compleja de interacciones conflictivas. Porque el hecho de que no

la alcancemos a comprender no significa que no exista. Está presente en la vida de los niños tanto como lo están las células en nuestro cuerpo.

Entonces, atender a la demanda que nos hacen nuestros estudiantes va más allá de emitir discursos, transcribir el Manual de Convivencia o hacer la cartelera mensual sobre un valor determinado. Es atrevernos a pensar y acompañar la formación para la convivencia en el ejercicio mismo. Y para esto contamos con el amplio repertorio de experiencias que nos dejan los niños participantes de esta investigación y muchas otras a las que podemos acceder desde nuestra práctica pedagógica; relatos en los que podremos ver a nuestros estudiantes enfrentarse a la adversidad, dificultad, la equivocación del otro, la injusticia y demás circunstancias inquietantes en las que necesitan nuestro apoyo.

Condicionamientos del sistema educativo para la labor formativa

Si bien es muy válida la exigencia educativa que nos hacen los niños para que les ayudemos a construir relaciones interpersonales de manera adecuada, es difícil estar a la altura de esta solicitud, porque para lograr acercarse a la comprensión de cómo viven el conflicto interpersonal, a nosotros, por ejemplo, nos implicó todo un proceso investigativo, por lo que pareciera ser un fenómeno cuya complejidad se oculta ante nuestros ojos y lo que llegamos a notar son problemas que percibimos como una piedra en el zapato de la cual debemos librarnos rápidamente para volvernos a concentrar en la clase, mientras que lo sucedido sigue afectando las relaciones interpersonales de los niños.

Además, encontramos en las múltiples exigencias y ocupaciones que el sistema educativo nos hace, otro condicionamiento que nos impide detenernos a escuchar lo que los niños tienen por decirnos. Así, en uno de los espacios en el que pasamos la mayor parte del tiempo con ellos, el salón de clases, generalmente actuamos con un ritmo acelerado por dar cuenta de esta u otra tarea, sin detenernos a escucharlos, sea porque eso interrumpe la clase o porque creemos que con sus palabras nos van a decir cosas que ya sabemos. Sin embargo, ellos terminan padeciendo en silencio la ofensa infringida por su par o se defienden como pueden.

La investigación como resistencia e identidad profesional del maestro

Es difícil lanzarnos a la aventura de investigar porque las múltiples ocupaciones que nos delegan día a día parecieran convertirse en los lentes oscuros que no nos permiten lecturas diferentes a las que comúnmente hacemos sobre las realidades de nuestros estudiantes; sin

embargo, investigar, habernos atrevido a seguir la preocupación y pregunta por los sentidos que nuestros estudiantes le dan al conflicto interpersonal, ha valido la pena y ha fortalecido nuestra identidad profesional pedagógica en un sistema que nos trata como operarios de la educación y continuamente nos está imponiendo una u otra fórmula sobre cómo debemos educar, cuando realmente deberían ayudarnos a construir nuestra singularidad como maestros en vez de insistirnos en imitar este o aquel modelo que se encuentre de moda.

Investigar sobre lo que nos inquietaba de la experiencia escolar, nos ha permitido un saber y empoderamiento para comprender y actuar en la escuela. Además, ha sido una oportunidad espejo para revisarnos como maestros en cuanto a las prácticas o acciones que favorecen la convivencia escolar y otras que la obstaculizan. Gracias a esta investigación hemos aprendido a ser más sensibles frente a las relaciones sociales que se tejen en la escuela.

¿Qué es el conflicto interpersonal para los niños?

Para los niños de ambos grupos el conflicto interpersonal es un “problema”, es una situación que los incomoda porque interrumpe sus relaciones interpersonales de compañerismo, amistad y juego, en que experimentan emociones como tristeza y rabia que los hace sentirse mal y no les permite estar tranquilos. Es un asunto tensional que hay que dirimir; es principalmente la inconformidad experimentada cuando el otro incumple los acuerdos que propenden por el bienestar colectivo. Ante un conflicto interpersonal los niños cuentan con diversas formas para tramitarlo como pelear, hablar, disculparse y otras maneras en las que puede darse el aguantar, calmarse y alejarse.

Los niños le otorgan una gran importancia a los “problemas” que experimentan en sus relaciones interpersonales, porque son el motor que los lleva a aprender, a estar y vivir con los otros. Sin embargo, esto no significa que todos los conflictos interpersonales los logren tramitar de manera adecuada, esto está sujeto a las circunstancias y herramientas con las que cuenten. Entonces, este tipo de conflicto se puede convertir en una oportunidad para fortalecer la convivencia o se puede derivar en la agresión o en un tipo de relacionamiento aún peor, la violencia.

8. Recomendaciones

Pese a los obstáculos que hemos identificado para que los maestros se atrevan a comprender cómo viven el conflicto interpersonal sus estudiantes, ofrecemos nuestro trabajo como un aporte que les ayude ampliar la comprensión de este fenómeno; también como invitación a seguirlo explorando y pensando a la luz de las experiencias de sus niñas y niños.

Para los maestros de la básica primaria

La escucha fue una de las principales herramientas que nos ayudó a tejer las palabras de las niñas y niños para lograr un tejido con sentido sobre el conflicto interpersonal. Por esto, los invitamos a preguntarse ¿cómo aprovechar los espacios de formación para la escucha y un relacionamiento con los niños diferente a la forma instructiva con la que frecuentemente los tratamos: *¡abran el cuaderno!*, *¡nos tiene que rendir!*, *¡estamos muy atrasados en los contenidos!*, *¡hay que evaluar!*, *¡hay que hacer la tarea para revisarla!*, *¡no perdamos tiempo!* Ante lo cual, una buena alternativa para abordar tal pregunta podría ser atreverse a idear estrategias mediadas por el lenguaje, la escritura y el arte, que permita a los niños narrar sus experiencias de conflicto interpersonal, expresar sus emociones y liberarse un poco de las que han acumulado por mucho tiempo; desarrollar su capacidad analítica y ampliar el lenguaje, todas estas como habilidades que se deben impulsar en los niños y los empodera frente a la resolución adecuada de un conflicto.

Asimismo, es pertinente implementar y acompañar los procesos de resolución de conflictos haciendo énfasis en que los niños puedan hablar, escucharse y fortalecer capacidades como la argumentación, el debate y la proposición de alternativas adecuadas para la resolución de sus conflictos. De esta manera, los niños ganarán experiencia para abordarlos. Y si se quiere, pueden agregarle la opción de pedirle a los niños escribir cómo ocurrió la situación, no a modo de castigo, sino como invitación a reflexionar sobre esta. También, como una oportunidad de guardar la memoria de varios de los conflictos que se dan en nuestra escuela como material de ayuda para una lectura analítica posterior que nos permita seguir pensando este fenómeno.

Otro tipo de relacionamiento que les aconsejamos impulsar en la escuela corresponde al trabajo en equipo como una estrategia para que los niños puedan encontrarse interactuar con personalidades diferentes, las cuales probablemente choquen, porque eso suele suceder, pero

gracias a la invitación a trabajar juntos se propone una mediación que hace que nuestras personalidades no se tengan que enfrentar, sino que están mediadas por lo que hacemos juntos, entonces, eso metodológicamente es muy viable; propongamos a los niños trabajos en equipo, porque si siempre son individuales incitan a competir entre ellos, la tendencia de nuestra enseñanza a que estudien solos u organizarlos en filas para que rinda el tiempo y no haciendo cosas juntos como jugar, se recomienda sea remplazada por trabajos colectivos, donde los conflictos van a parecer pero también la mediación no sólo del maestro sino del conocimiento y de los retos que les ponemos a hacer de manera colectiva.

Puede que no se lleven muy bien, que haya diferencias, pero cuando se tiene que hacer cosas con otros, cuando hay una meta colectiva o hay un proyecto, es posible vivir juntos, aunque no seamos necesariamente amigos o familiares, pero es posible. El hacer cosas juntos es una buena herramienta para trabajar la convivencia porque, además, les permite a los niños conocer mejor a sus compañeros, construir empatía y una historia afectiva que motivará la reconciliación cuando se encuentren en una situación conflictiva.

Para los comités de convivencia creados por la Ley 1620 (2013)

En cuanto a una de sus principales funciones, liderar acciones para promover la convivencia escolar, les recomendamos estudiar este trabajo como un material de consulta y reflexión sobre el conflicto interpersonal, cuyos aportes les pueden ser de gran ayuda para el diseño de estrategias pertinentes sobre cómo los niños de la básica primaria viven este fenómeno.

Adicionalmente, los invitamos a pensar qué pueden hacer en cuanto a la generación de condiciones favorables para que los maestros nos atrevamos a problematizar y pensar la convivencia escolar, ya que nuestros estudiantes lo necesitan y esto está estrechamente ligado con nuestra labor formativa, pero no los escuchamos y no los podemos atender, porque las demandas institucionales, ministeriales y curriculares, no nos dejan tiempo suficiente para hacerlo.

Para futuras investigaciones

El punto de partida de nuestra investigación fue la dupla de una preocupación y una pregunta; al cabo de su abordaje, nos hemos encontrado con nuevas preocupaciones y preguntas

que les ofrecemos para próximas investigaciones sobre el conflicto interpersonal y la convivencia escolar.

¿Qué otros conflictos interpersonales no pudimos ver?

¿Cómo convertir el conflicto interpersonal en una oportunidad para fortalecer la convivencia escolar?

¿Cómo promover una educación emocional en la escuela?

¿Cómo pensar la escucha del maestro?, ¿cómo promover la escucha en las escuelas?

¿Cuáles son las prácticas escolares con las que se obstaculiza la convivencia escolar?

¿Cómo combatir las valoraciones culturales que atentan contra la convivencia?

9. Referencias

- Ayala, C. R. (2008). LA METODOLOGÍA FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA DE M. VAN MANEN EN EL CAMPO DE. *Revista de Investigación Educativa*, 26. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Barona, V. 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. 2016. Medellín.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Bocanegra, A. H., & Herrera, C. C. (2017). La ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, 23. Obtenido de <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/413>
- Campos, L. Y., Jurado, H. F., & Rivera Velasco, M. F. (2017). Estrategias para la Resolución del Conflicto Escolar entre los Estudiantes de Grado Cuarto de la I.E.D Reino de Holanda. Bogotá, Colombia.
- Chaux, E. (2012). *Educación, Convivencia y agresión Escolar*. Bogotá: PRISA EDICIONES.
- Congreso de la Republica. (s.f.). Obtenido de wsp.presidencia.gov.co: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Contreras, R. S., Colón Luna, N., Gonzales Montalvo, C., Machado De la Cruz, P., Melo Vásquez, M., & Vergara Luna, L. (2016). Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos Mediante la Investigación como Estrategia Pedagógica. 63-72.
- Decreto 1860*. (03 de Agosto de 1994). Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1362321>
- Entelman, R. F. (2002). *Teoría de los conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa .
- Hernández, S. R. (2010). *Metodología de la investigación*. México.
- Hernández, S. R. (2014). *Metodología de la Investigación Sexta edición*. México : McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

-
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. (2014). *METODOLOGÍA de la investigación*. México: Mc Grau Hill. Obtenido de <file:///C:/Users/samuel/Desktop/tabajos%20udea/practica%20pedagogica/Metodologia%20Sampieri%205a%20edicion.pdf>
- Herrera, K., & Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia escolar. *Escenarios, volumen 12*, 7.
- Lederach, J. P. (1990). *Elementos para la resolución de conflictos*. Uruguay.
- Lederach, J. P. (2000). *EL ABECE DE LA PAZ Y LOS CONFLICTOS*. Madrid.
- Ley 115. *Ley General de Educación*. (08 de Febrero de 1994). Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión Pública*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño. Historia de un malentendido*. España: Octaedro, S.M.
- Meirieu, P. (2004). Referencias para un mundo sin referencias. Grao.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Decreto N° 1965. Septiembre 11 de 2013*. Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://www.somoscapazes.org/resources/PDFs/DECRETO%201965%20-%20LEY%201620.PDF>
- Ortega, R. (Agosto de 2002). Lo Mejor y lo Peor de las Redes de Iguales: Juego, Conflicto y Violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404406.pdf>
- Pacheco Salazar, Y. B. (2017). Estar, ser y con-vivir en la escuela. La violencia escolar desde las voces de estudiantes y docentes. *Depósito de investigación Universidad de Sevilla*. Obtenido de <https://idus.us.es/handle/11441/61151>
- Pérez, S. G., & Puya, D. G. (2011). *Aprender a Convivir: El Conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: NARCEA S.A DE EDITORES. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=V9V9Iz-ZTMAC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Aprender+a+convivir.+El+conflicto+como+oportunidad>

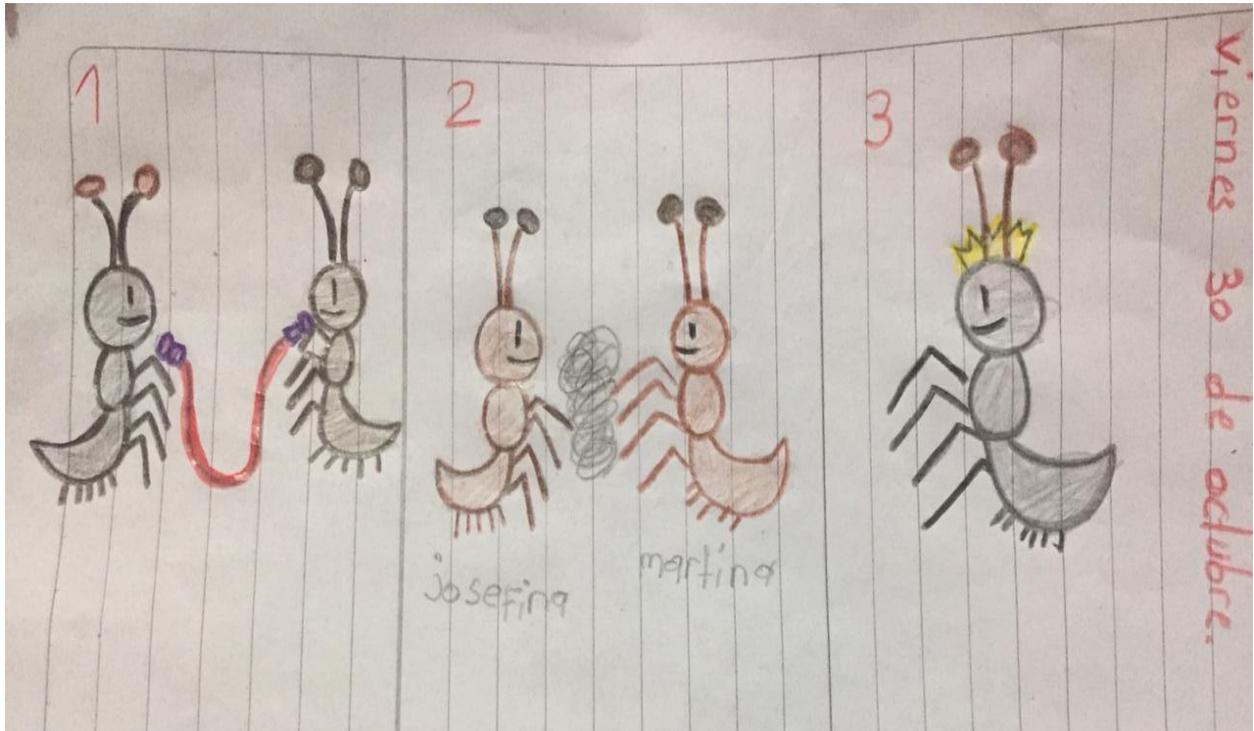
- +de+crecimiento.&ots=pwp5ou7drK&sig=kdJKairKHSm4Fh7CeBqInRiihNc#v=onepage&q=Aprender%20a%20convivir.%20El%20conflicto%20como%20oport
- Ramírez, L. A., Ríos, V. L., & Guevara, A. (2016). “Desafíos educativos para la convivencia escolar”. 58.
- Ramos Trevizo, J. G., Sapien Zuñiga, L. F., Ledezma Rivas, P., & Ramos trevizo, J. G. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4, 1349-1360. Obtenido de <https://www.rediech.org>
- Rodríguez, G. D., & Valdeoriola, R. J. (2009). *Metodología de la investigación*. Cataluña. Obtenido de <file:///C:/Users/samuel/Desktop/tabajos%20udea/practica%20pedagogica/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf>
- Tirado, G. M. (1994). *El Juego y el Arte de Ser... Humano*. Medellín.
- Tuvilla Rayo, J. (s.f.). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Consejería de educación y ciencia. Obtenido de http://www.pacificaciondeconflictos.org/doc/convivencia_escolar_junta.pdf
- UNESCO. (2013). Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica y el Caribe? . Obtenido de <https://es.unesco.org/>
- Van Manen, M. (2002). *Investigación Educativa Y Experiencia Vivida*. Barcelona: IDEA BOOKS S.A.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida*. Barcelona: IDEA SOOKS, S.A.
- Velasco Herrera, M. C., & Jiménez, J. F. (2018). *Universidad ICESI*. Obtenido de http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/84011/1/T01536.pdf
- Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la Convivencia escolar*. Montevideo, Uruguay: Empresa gráfica mosca. Obtenido de <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/Viscardi-y-Alonso-Gram%C3%A1ticas-de-la-convivencia.pdf>

10. Anexos

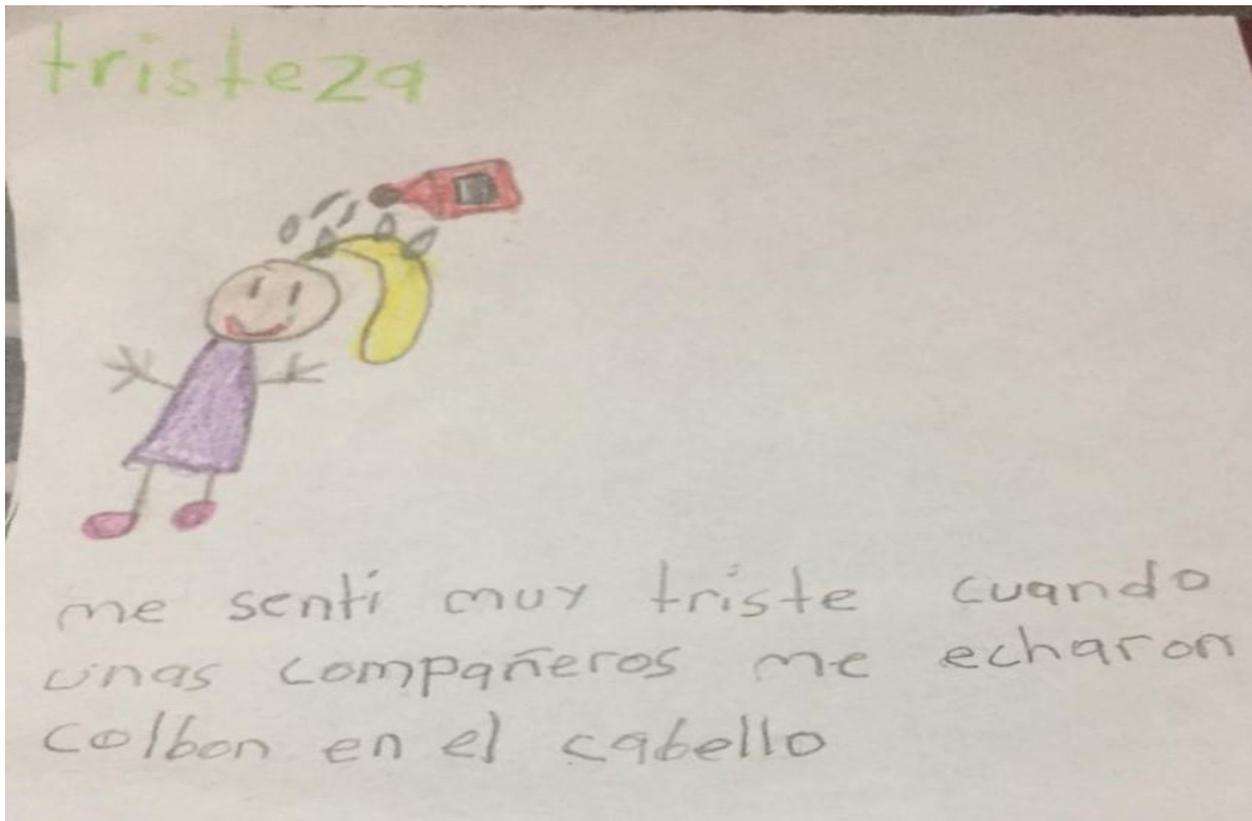
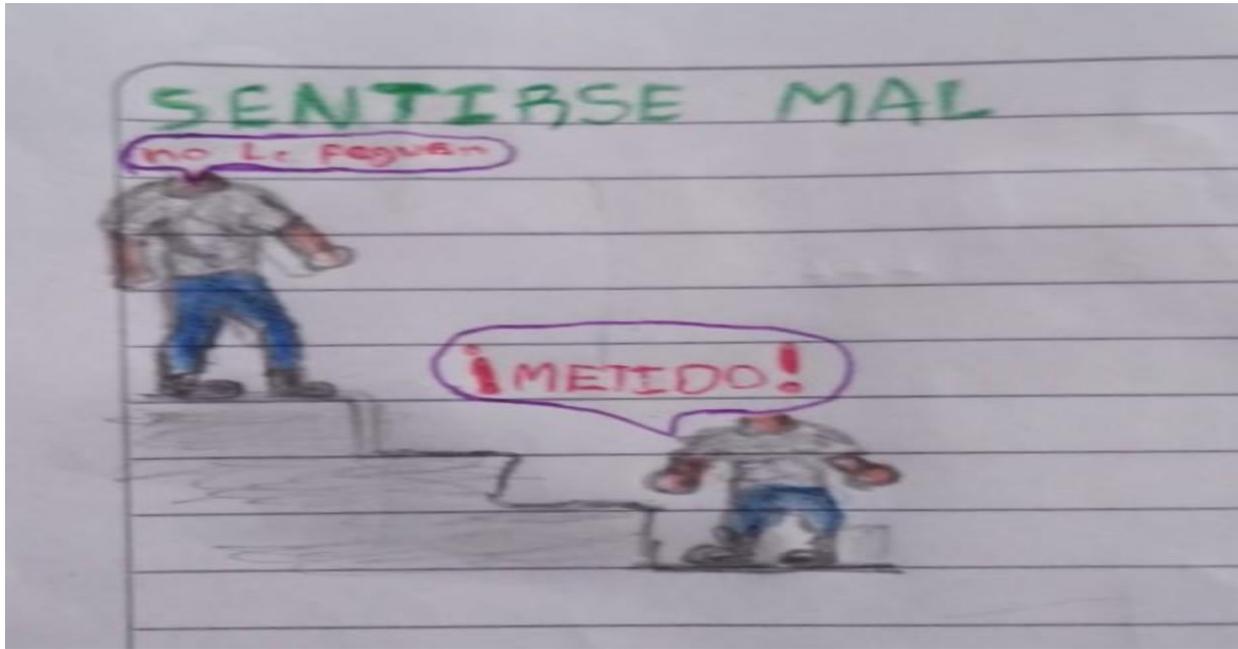
Anexo 1. Elaboración de dibujos realizados por los estudiantes sobre sus experiencias, primer instrumento

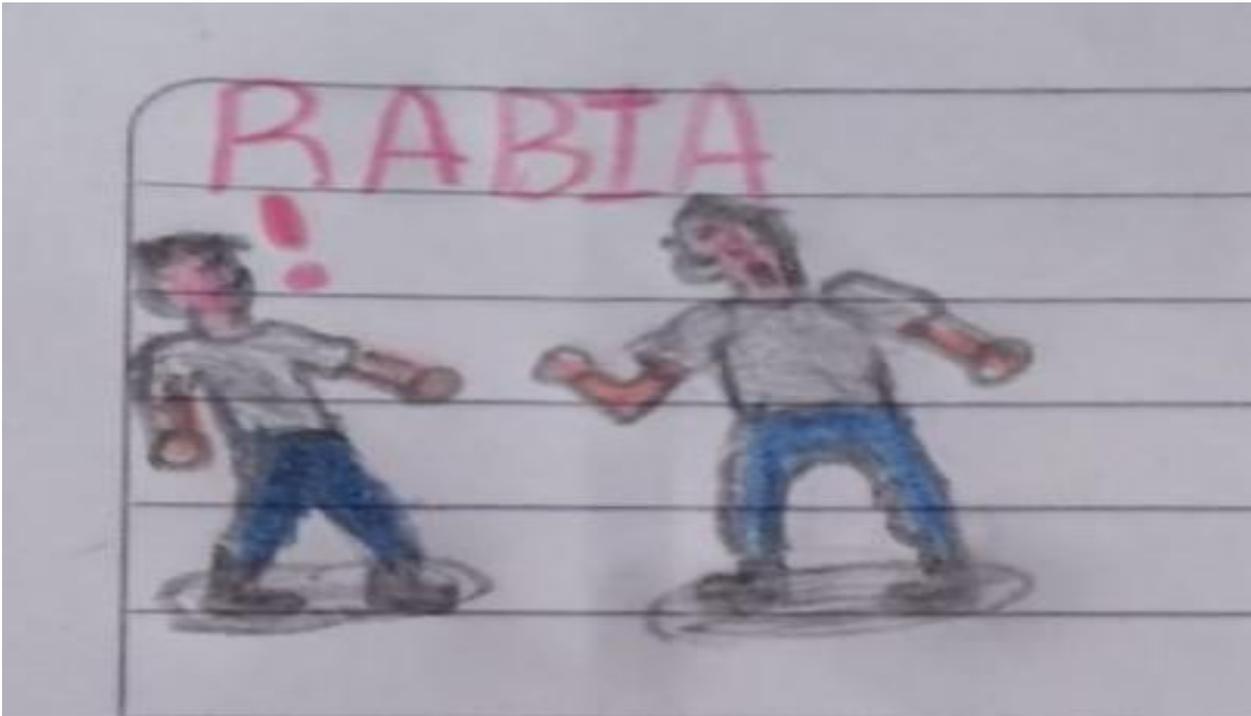


Anexo 2. Elaboración de historietas, segundo instrumento



Anexo 3. Construcción de tarjetas con los sentimientos (sentirse mal, tristeza, alegría, rabia)





Anexo 4. Cuentos con valoraciones, instrumento 4



Anexo 5. Consentimiento informado

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Consentimiento informado

Cordial saludo.

Les damos la bienvenida al trabajo investigativo “Significados del conflicto interpersonal desde las voces de niñas y niños de dos instituciones educativas de Medellín”, a través del cual nos proponemos analizar, desde las voces de las niñas y niños de los grupos 2D (Institución Educativa San Juan Bosco) y 5°1 (Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo), los significados que le dan al conflicto interpersonal.

Para participar de este estudio, es sumamente importante que lea atentamente este documento y si está de acuerdo con lo que aquí se le informa, acepte la participación de su hija, hijo, niña o niño a su cargo en este proyecto investigativo.

Esta investigación tiene la intención de analizar los significados que tienen las niñas y los niños sobre el conflicto interpersonal. Se trata del trabajo DE GRADO que estará dirigido por la maestra María Lucero Soto Toro y el maestro Eduardo José Pérez López, estudiantes a su vez de la Universidad de Antioquia. Y su informe final se entregará en el primer semestre del año 2021.

Este estudio se llevará a cabo con las y los estudiantes a través de varios encuentros grupales e individuales, durante los meses de octubre y noviembre, y a través de videoconferencias, por lo cual no representará ningún riesgo para las niñas y niños. Al hacer parte de la investigación, las niñas y niños participarán de conversaciones, entrevistas y talleres que serán grabados.

La información que se obtenga de los encuentros con los grupos 2D y 5°1, será tratada de manera confidencial por parte de los investigadores, se socializará respectivamente con los grupos de estudiantes participantes y sólo se utilizará con fines académicos.

Teniendo en cuenta que la vinculación a esta investigación es voluntaria, la negativa a participar de este estudio no representa ningún perjuicio para familiares o estudiantes. Adicionalmente, el participante se puede retirar durante su desarrollo sin ningún tipo de problema.

Si tienen preguntas sobre la investigación o algún tipo de queja, se pueden comunicar con los investigadores a través de los correos: lucero.soto@udea.edu.co y eduardoj.perez@udea.edu.co



Formato de consentimiento

Comprendo que la presente investigación consiste en analizar los significados que las niñas y niños tienen sobre el conflicto interpersonal y que para ello se sostendrán encuentros grabados, se tomarán notas y evidencia fotográfica de sus producciones.

Yo (nombres y apellidos) _____, doy mi autorización para que mi (parentesco) _____ participe de esta investigación.

Nombre del niño: (nombres y apellidos) _____
_____.

Firma del responsable legal: _____.

Relación del adulto que firma con el niño: _____.

Dirección: _____.

Teléfono o número celular: _____.

Fecha: _____.

.....
Nombres de los investigadores:

María Lucero Soto Toro

Eduardo José Pérez López.

Firma: _____ . Firma: _____.

Contacto: lucero.soto@udea.edu.co Contacto: eduardoj.perez@udea.edu.co

Fecha: _____.

Anexo 6. Asentimiento informado



Asentimiento informado

Información

Somos María Lucero Soto Toro y Eduardo Pérez López, nuestra investigación tiene la intención de analizar los significados que tienen las niñas de 2D y las niñas y niños de 5°1 sobre el conflicto interpersonal. Te invitamos a participar de este trabajo, ¿te gustaría hacerlo? Nos reuniríamos por videoconferencia o video llamada durante un tiempo máximo de dos meses (octubre y noviembre).

Además, le hemos informado a tu institución educativa. Y, si decides aceptar, tú mamá, papá o acudiente también deben hacerlo, pero si no deseas, no tienes que hacerlo, aun cuando tus padres o acudientes lo hayan aceptado.

Formato de asentimiento

“Yo deseo participar de esta investigación y por eso firmo este documento”

.....

Sólo si la niña o el niño está de acuerdo:

Nombres y apellidos de la niña o el niño: _____.

Fecha: _____

Día/mes/año.

Firma de la niña o el niño

.....

Espacio para que la niña o el niño dibuje de manera libre y creativa su comprensión sobre qué va a tratar la investigación.

