

autor : Alekos
título : Imágenes intervenidas sobre fotos de Gina Marcela Jiménez, para el libro de Celso Román: *Los amigos del hombre*.




La práctica pedagógica: una oportunidad para resignificar el conflicto interpersonal en básica primaria*



Volumen 8 N.º 53
julio - diciembre de 2022
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 76-88

Pedagogical Practice:
An Opportunity to Re-
Signify Interpersonal
Conflict in Elementary
School

A prática pedagógica:
uma oportunidade de
ressignificar o conflito
interpessoal em ensino
fundamenta

María Lucero Soto-Toro** 
Eduardo José Pérez-López*** 
Diana Alejandra Aguilar-Rosero**** 

Fecha de recepción: 04-09-2021

Fecha de aprobación: 22-08-2022

CÓMO CITAR

Soto-Toro, M. L., Pérez-López, E. J. y Aguilar-Rosero, D. A. (2022). La práctica pedagógica: una oportunidad para resignificar el conflicto interpersonal en básica primaria. *Nodos y Nudos*, 8(53), 76-88. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14482>

* Artículo producto de la investigación "Sentidos del conflicto interpersonal desde las experiencias de niñas y niños de dos escuelas de Medellín", en el marco del trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

** Normalista de la Escuela Normal Superior de Jericó. Licenciada en Básica Primaria de la Universidad de Antioquia y docente del municipio de Medellín. lucero.soto@udea.edu.co.

*** Normalista de la Escuela Normal Superior de Medellín. Licenciado en Básica Primaria de la Universidad de Antioquia y docente del municipio de Medellín. eduardoj.perez@udea.edu.co.

**** Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia e integrante del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica. diana.aguilar@udea.edu.co.





Volumen 8 N.º 53
julio - diciembre de 2022
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 76-88

RESUMEN

Este artículo de investigación busca dar a conocer la experiencia de formación de maestros en ejercicio en el marco de la práctica pedagógica realizada en el último trayecto de la Licenciatura en Educación Básica Primaria. La práctica pedagógica implicó un ejercicio investigativo que permitió un acercamiento a la comprensión del conflicto interpersonal desde las voces de los niños y las niñas de primaria de dos instituciones educativas oficiales del municipio de Medellín. Esta experiencia aportó a la resignificación del oficio docente de los maestros en ejercicio y a la reflexión sobre el lugar de la práctica pedagógica en la formación de maestros.

Palabras clave: práctica pedagógica; conflicto interpersonal; educación primaria

ABSTRACT

This article seeks to present the training experience of practicing teachers in the framework of the pedagogical practice conducted in the last year of the bachelor's degree in Elementary Basic Education. The pedagogical practice implied an investigative exercise that allowed an approach to the understanding of the interpersonal conflict from the voices of the children of two official educational institutions of the Municipality of Medellín, this experience contributed to the resignification of the teaching profession of the teachers in exercise and the reflection of the place of the pedagogical practice in the formation of teachers.

Keywords: pedagogical practice; interpersonal conflict; primary education

RESUMO

Este artigo procura dar a conhecer a experiência de formação de professores em funções, no âmbito da prática pedagógica realizada no último ciclo da Licenciatura em Educação Básica Fundamental. A prática pedagógica envolveu um exercício investigativo que permitiu uma aproximação à compreensão do conflito interpessoal a partir das vozes dos meninos e meninas do ensino fundamental de duas instituições educativas oficiais do Município de Medellín. Esta experiência contribuiu para a redefinição da profissão docente dos professores em exercício e para a reflexão sobre o lugar da prática pedagógica na formação de professores.

Palavras-chave: prática pedagógica; conflito interpessoal; ensino fundamental

Introducción

El presente artículo da cuenta del proceso de investigación realizado en el marco de la práctica pedagógica de algunos estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria (LEBP). Esta experiencia se desarrolló durante tres semestres y consistió en la construcción e implementación de un ejercicio investigativo vinculado al contexto laboral de los estudiantes maestros, lo que aportó a su formación en investigación y, al mismo tiempo, a la resignificación del oficio docente.

El programa de la Licenciatura en cuestión tiene como propósito la formación de maestros y maestras para el nivel de básica primaria. Además, posee la particularidad de dirigirse a normalistas en ejercicio con más de tres años de experiencia docente que, por múltiples motivos, no han podido adelantar sus estudios universitarios. Así, esta licenciatura construye una ruta de formación inicial para maestros y maestras experimentados, lo que sitúa en otro marco de reflexión la pregunta por la formación en la práctica pedagógica, ya que su principal preocupación no es la inserción profesional o el acercamiento a la desconocida y compleja realidad educativa, sino especialmente a la resignificación de su oficio, es decir, a la construcción de herramientas teóricas y prácticas para leer su propia acción desde una mirada crítica, reflexiva y desnaturalizadora.

A considerar este contexto, el presente artículo busca dar a conocer la experiencia de formación inicial de maestros y maestras en ejercicio en el marco de la práctica pedagógica. Por consiguiente, en un primer momento, se presentará la concepción de práctica pedagógica construida desde la Facultad de Educación y del programa; posteriormente, se describirá la experiencia de práctica a partir de la investigación desarrollada por dos estudiantes de la licenciatura, y, finalmente, se propondrán algunas reflexiones derivadas de esta experiencia para pensar la formación de maestros y maestras para la infancia.

Desde hace muchos años, la Facultad de Educación ha planteado una apuesta por la formación inicial de maestros sustentada en la práctica pedagógica. Esta última se define como "un espacio de formación personal, académica, docente e investigativa

que tiene entre sus principios la producción de saber pedagógico, mediante la reflexión, la investigación y la sistematización de las experiencias de práctica (Acuerdo 284 de 2012, art. 2)" (Facultad de Educación, 2021, p. 15). La práctica pedagógica es un elemento central en la formación de maestros, dado que la enseñanza, al asumirse como "una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares e imprevisibles" (Facultad de Educación, 2021, p. 8), requiere que los nuevos maestros se enfrenten a oportunidades reales para el diálogo entre la teoría y la práctica, y confronten realidades educativas complejas que les posibiliten construir saberes prácticos, habilidades y competencias desde su experiencia. Se trata, pues, de una experiencia sustentada principalmente en la reflexión y en la investigación.

De acuerdo con la perspectiva de la Facultad de Educación, la práctica pedagógica

favorece las condiciones propicias para adquirir el oficio, brinda la posibilidad de constituir una experiencia a partir de la participación, de la adquisición de un corpus de formas de saber, y de lograr habilidades para enseñar a comprender, relacionar, integrar y pensar situaciones que vinculan la teoría con la práctica y el saber hacer con el conocimiento de la acción. (Facultad de Educación, 2021, p. 12)

Según lo anterior, la experiencia derivada de la práctica favorece la construcción subjetiva del maestro y la maestra en formación, que tienen la oportunidad, mediante la reflexión y la investigación, de construir herramientas, apuestas, saberes y posicionamientos subjetivos para enfrentar la tarea educativa. La reflexividad está relacionada con el tejido entre "escritura, formación, saber y hacer", que implica "un trabajo personal de plegarse, replegarse y desplegar-se uno mismo, de exteriorización de lo propio al mismo tiempo que de incorporación de las perspectivas de los otros" (Facultad de Educación, 2021, p. 14). Asimismo, la investigación es un elemento presente en la comprensión de la práctica pedagógica, considerada como la posibilidad de crear saber de manera sistemática y dialógica con la tradición académica y con los contextos educativos cultural e históricamente situados. Esto da lugar a la interrogación, problematización y desnaturalización de las realidades

educativas, pues busca modos disímiles de comprender y actuar sobre ellas.

En cuanto a la estructuración curricular, en la Facultad, la práctica pedagógica se delimita en trayectos de formación (Davini, 2015; Sanjurjo, 2005) que consisten en "una ruta en clave de espiral que permite hacer giros, establecer diálogos, articular los espacios de formación de los distintos campos [...] que pone en diálogo los saberes, las experiencias, los tejidos comunitarios, las particularidades de los territorios" (Facultad de Educación, 2021, p. 17). La práctica se organiza en tres trayectos (inicial, intermedio y final) a lo largo de la formación inicial que ofrece el programa. En el caso de la LEBP, dado que son maestros y maestras con varios años de ejercicio docente, se planificó un programa especial para las prácticas, por lo que solo deben cursar el trayecto final de estas, con una duración de tres semestres.

El programa de LEBP considera fundamental retomar la experiencia del maestro como punto de partida de la formación. Esta es entendida como "los saberes que ha construido y las comprensiones que ha derivado de su praxis educativa a lo largo de los años en que ha trabajado en el escenario escolar en el que se desenvuelve" (LEBP, 2018, p. 6). En esta dirección, la experiencia construida por los maestros que llegan al programa, la cual es situada y contextual, se constituye en un insumo valioso a partir del cual se puede establecer una conversación con la tradición pedagógica y, al mismo tiempo, posibilita la formación a partir de la reconstrucción de la experiencia y de la resignificación del posicionamiento subjetivo como maestros.

En esta dirección, la Licenciatura propone la práctica pedagógica como la oportunidad de retomar la experiencia, los saberes prácticos de los maestros y los contextos en los cuales se desempeñan como plataforma reflexiva, a partir del desarrollo de un proceso de investigación. En el siguiente apartado, se describirá el trabajo realizado por dos estudiantes del programa que, a la fecha, cuentan con más de diez años de ejercicio docente y que asumieron el reto de pensar su lugar como maestro y maestra a través de un ejercicio investigativo. Sus esfuerzos derivaron tanto en un proceso sistemático y analítico de generación de saber, como en un proceso reflexivo y transformador de su posicionamiento subjetivo.

La pregunta por el conflicto en la escuela

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

Los maestros investigadores de este estudio, quienes se desempeñan en dos escuelas públicas de la ciudad de Medellín, encontraron como aspecto común de su experiencia el continuo cuestionamiento frente a las tensiones cotidianas entre los estudiantes y las maneras como ellos, en calidad de docentes, deciden enfrentarlas. En muchas ocasiones, las relaciones entre pares se convierten en situaciones agotadoras que implican de parte del docente continuas advertencias, tramitaciones, conciliaciones, que a veces se desestiman como oportunidades formativas y, en cambio, buscan resolverse de manera tal que impliquen la menor pérdida de tiempo de clase o de avance de las planificaciones diarias.

Cuando las confrontaciones entre estudiantes se convierten en situaciones reiteradas, algunas de las salidas explicativas que se plantean los maestros y maestras consisten en afirmar: "¡Es que son muy peleones!" o "Son un grupo difícil". Por su parte, las acciones de resolución se limitan a buscar en el Manual de Convivencia la descripción del tipo de norma infringida y seguir las acciones sancionatorias establecidas o amenazar con ellas —como es el caso de las anotaciones en el observador—, para dirimir el conflicto entre los pares. Se trata de una percepción negativa del conflicto, en el sentido en que lo aborda Jares (2004). Sin embargo, la reflexión de la experiencia docente lleva a considerar como fracaso la aplicación de estas acciones que no logran ir más allá de estas situaciones repetitivas ni arrojan luces comprensivas frente a la manera en que los niños y niñas viven el conflicto al interior de la escuela. Por consiguiente, no ofrecen rutas formativas para materializar la convivencia.

Por este motivo, se hizo necesario conceptualizar el conflicto de manera que se ampliara la mirada sobre él. Según Chau (2012), los conflictos forman parte de la vida cotidiana y están presentes en cualquier grupo social. También pueden entenderse como la "confrontación de ideas, intereses y puntos de vista" (Ortega, 2002, p. 102) que no necesariamente conducen a acciones violentas, sino que, por el contrario, pueden ser excelentes oportunidades para estimular "la autocrítica y la búsqueda de nuevos modelos de ser y estar" (Ortega, 2002, p. 102).

En esta misma dirección, Pérez y Pérez afirman que "el conflicto en sí no es positivo ni negativo, depende de cómo se afronte" (2011, p. 19). Si se lo enfrenta de manera constructiva, se convierte en una buena oportunidad para aprender a buscar soluciones a los problemas; tener una comunicación clara de los pensamientos, intereses y sentimientos propios; y desarrollar la empatía, la cooperación y las habilidades encaminadas hacia la comprensión de la otredad.

Tras considerar lo anterior, la investigación propuesta por los maestros en ejercicio y en formación se propuso interrogar los supuestos instalados acerca de la manera en que desde el papel del docente se juzgan las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas de primaria. Para ello, se resolvió indagar por las voces de los niños y niñas desde sus vivencias particulares y renunciar a la tendencia de proponer estrategias educativas desde la mirada adultocéntrica. Por consiguiente, el propósito principal del estudio se dirigió a comprender los sentidos del conflicto interpersonal desde las experiencias de los niños y niñas de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín, a través de una investigación cualitativa, fenomenológica y hermenéutica para el fortalecimiento de la convivencia escolar.

Metodología

Esta investigación se inscribió en el paradigma cualitativo en la medida en que se interesó por el estudio de las relaciones humanas. En palabras de Rodríguez y Valldeoriola (2009), el enfoque cualitativo se orienta hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, hacia la búsqueda de significado y de sentido que los participantes le dan al fenómeno en

estudio y a cómo viven y experimentan ciertas situaciones. Específicamente, este estudio retomó el diseño fenomenológico-hermenéutico, el cual, según Manen (2003), "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" (p. 13). En esta dirección, para la fenomenología, el conocimiento se encuentra en los significados que le damos a nuestras experiencias cotidianas.

En cuanto a la relación que tiene la fenomenología hermenéutica con la educación, se buscó establecer un acercamiento reflexivo con la práctica pedagógica y aproximarse de manera sensible a las experiencias de los niños y las niñas, indagando por los sentidos que le otorgan a lo vivido en la escuela, para, de esta manera, interpelar las preconcepciones adultas y el mismo oficio docente.

Este estudio se desarrolló con dos grupos de estudiantes de básica primaria de los grados segundo y quinto, pertenecientes a dos instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín (Antioquia) en las que se desempeñan como maestros dos de los investigadores de este trabajo. Para la selección de los grupos de estudiantes, se tuvo como criterio la particularidad de los grupos respecto al alto número de casos de conflictos entre pares reportados en el último año. La selección responde a un muestreo propositivo (Izquierdo, 2015), de manera que se garantizara que los participantes compartieran experiencias de conflicto similares.

Siguiendo el enfoque metodológico seleccionado, se aplicaron diferentes técnicas de recolección de información y, además, se consideró la situación de confinamiento debido a la pandemia (covid-19). Las técnicas desarrolladas se apoyaron en distintas herramientas digitales, como la plataforma Google Meet y WhatsApp, y, por supuesto, en llamadas telefónicas. Las técnicas se dirigieron a los estudiantes de ambos grupos y consistieron principalmente en entrevistas semiestructuradas y cuatro talleres interactivos.

Las entrevistas semiestructuradas (Hernández *et al.*, 2014, p. 403) ayudaron a los investigadores a

propiciar conversaciones espontáneas con los niños y las niñas, sin dejar de centrar la atención en las experiencias de conflicto referidas por los estudiantes. Los talleres interactivos fueron una técnica mediadora para estimular la conversación con los niños y niñas (Barona, 2016) y profundizar sobre aspectos concretos de las experiencias. Su preparación implicó la construcción de varios recursos y actividades, tales como el dibujo, la creación de cuentos e historietas, la construcción de tarjetas de las emociones y el fotolenguaje.

Al considerar que el trabajo fue con niños y niñas de primaria y que la aplicación de instrumentos se realizó de manera virtual, se usó el asentimiento informado (Barreto, 2011) con quienes participaron de manera voluntaria en la investigación. Se programó una reunión virtual con los padres de familia o acudientes en la que se presentaron los detalles de la investigación; como representantes legales de los niños, diligenciaron el consentimiento informado.

Para el análisis de la información derivada del trabajo de campo, se utilizó el *software* Atlas.ti. Este programa apoyó la codificación y categorización abierta (Rodríguez *et al.*, 2005) de la información para su posterior triangulación y conceptualización.

Voces infantiles sobre el conflicto interpersonal

La comprensión del conflicto interpersonal desde las experiencias de los niños y las niñas de dos escuelas de Medellín se describió a partir de dos categorías centrales: sus causas y las formas de tramitarlo. Una tercera categoría transversal a las dos anteriores consistió en las emociones y valoraciones involucradas en este fenómeno. A continuación, se presentará una síntesis de estas categorías junto a unas reflexiones pedagógicas sobre el lugar del maestro de escuela primaria frente al fortalecimiento de la convivencia escolar.

Causas de conflictos interpersonales narrados por los niños y niñas

Las causas de los conflictos se expresan en motivaciones, explicaciones y justificaciones que dan lugar a las diferencias, confrontaciones o desacuerdos entre los niños, las niñas y sus pares (Lederach, 2000). En

las voces de los estudiantes de primaria participantes de este estudio se encontraron, entre las principales causas: los acuerdos o reglas irrespetadas, los comportamientos reprochables de otros compañeros, sobrepasar límites personales y ser nuevo en el espacio escolar. A continuación, se describirán algunas de ellas.

- » *Los acuerdos o reglas irrespetadas*: los estudiantes refieren como principal causa de sus experiencias de conflicto interpersonal el irrespeto de los acuerdos por determinados intereses personales. Este consiste en la intención de anteponer el interés particular sobre el colectivo, lo que conduce a la violación de los acuerdos que se han forjado para el bienestar de todos. Según los niños y niñas, faltar a los acuerdos detona en ellos rabia, miedo o simplemente los hace "sentirse mal", y genera las denuncias del incumplimiento —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 cómo vivió esta situación:

M: *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.*

Docente (D): *¿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 peleando y jugaron a otra cosa.*

D: *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.*

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

La experiencia descrita, así como otras ocurridas a los niños y las niñas en la escuela, familia y calle, nos

muestran que los estudiantes comprenden que las reglas, acuerdos o normas son necesarias para convivir. De acuerdo con Viscardi y Alonso (2013), 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" (p. 53). Cuando estas reglas, acuerdos o normas 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. Lo anterior evidencia la capacidad reflexiva que tienen los estudiantes de primaria y la comprensión de la necesidad de acuerdos, reglas y normas para vivir con otros. Se hace claro también que, para los estudiantes, quebrantar las reglas y acuerdos atenta contra la seguridad y el bienestar de las personas que se encuentran bajo el mismo espacio social, lo que gesta sentimientos de miedo, rabia o susto, pues se ven despojados de las garantías que estos acuerdos representan, ya sea para jugar un partido de fútbol con las mismas oportunidades que su contrincante para ganar, pasar tranquilamente el semáforo sin miedo a ser atropellado o vivir la escuela y las amistades escolares sin recibir agresiones verbales o gestos intimidadores de parte de sus compañeros.

» *La burla*: otro tipo de causa del conflicto interpersonal identificado se relaciona con la burla. Esta 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 en el rostro, como "mirar raro", "mirar mal" o "mirar feo" (Napoli, 2014), reírse del otro o hacer mofa, que generan una sensación de humillación en los estudiantes. Analicemos uno de estos tipos de burla:

D: ¿Y cómo peleaban, pues?

Mx: así, con pata, puño...

D: ¿Y por qué peleaban?

Mx: Porque me decían cosas. Ellos me decían "nena".

D: ¿Y por qué te decían "nena"?

Mx: Que porque yo me mantenía llorando. Es que yo soy muy sentimental. Yo me sentía todo rabioso y entonces ahí mismo me ponía a pelear. (Maximiliano, comunicación personal, noviembre 2020)

La burla, en sus diferentes manifestaciones, es una causa de conflicto interpersonal, pues los niños la identifican como un detonador de situaciones que los llevan a sentirse ofendidos, rechazados y juzgados injustamente. Estas narraciones permiten identificar situaciones a veces imperceptibles para los maestros y las maestras, quienes, en ocasiones, no se percatan de la manera como circulan los estereotipos en la escuela y en las relaciones entre pares. En el caso de Maximiliano, se pone en escena un estereotipo de género en el sentido propuesto por Colín (2017): "Las creencias y atribuciones sobre cómo debe ser y cómo debe comportarse cada género. Con frecuencia son simplificaciones excesivas que reflejan prejuicios, clichés e ideas preconcebidas" (p. 10). Este hecho nos confronta con el papel que el maestro y la escuela en general tienen frente a la necesidad de reconocer la diversidad de masculinidades y feminidades que permita ampliar las percepciones de los estudiantes y de los demás actores educativos, y motivar la aceptación de la diferencia para favorecer una forma respetuosa y tolerante de vivir juntos.

» *"Era nueva en el colegio"*: esta causa de conflicto gira en torno a 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. Al respecto, Verónica, del grado segundo, cuenta:

V: Era cuando yo era nueva del colegio y nadie quería jugar conmigo, entonces yo me puse triste y ahora tengo muchas amigas.

D: Y ¿por qué crees que nadie quería jugar contigo?

V: Porque era nueva y no me conocían.

D: ¿Qué hiciste para superar eso y tener esas amiguitas?

V: Eh, invitarlas a jugar, hablar con ellas para que me conozcan. Conociéndolas, hablando con ellas, jugando. (Verónica, comunicación personal, octubre 2020)

Ser nuevo es una causa de conflicto interpersonal porque, al llegar por primera vez a un espacio escolar, se experimenta inadecuación con relación a un otro que no se conoce; sin embargo, los niños y niñas buscan sortear esos sentimientos y establecer relaciones de reconocimiento a partir de la construcción de amistades, del juego, de la interacción, de la palabra, de saber sus nombres, de identificarse como amigo de alguien, de reconocer los gustos compartidos de juego y tener las mismas reglas y acuerdos. No solo se trata de habitar el mismo espacio, sino de tejer relaciones con los otros, lo que evidencia la complejidad de las relaciones entre los niños y niñas con sus pares.

Estas experiencias narradas desde las voces de los niños y niñas participantes conducen a interrogar las prácticas moralizantes que los adultos y, en este caso, los maestros imponen sobre los estudiantes cuando les exigen que controlen las emociones consideradas reprochables, como la rabia, la tristeza y el deseo de venganza, pero 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, ampliamente mencionados en las instituciones educativas, terminan siendo abstractos frente a las situaciones interpersonales que enfrentan los niños y las niñas diariamente y sirven más para que el adulto califique y moralice las emociones y acciones infantiles, que para ayudarles a tramitar sus emociones y formas de relacionamiento con los otros.

Formas de tramitar conflictos interpersonales

En las experiencias de conflicto interpersonal descritas por los estudiantes, se lograron identificar diferentes formas para tramitarlas o, en otras palabras, los modos como cada niño y niña enfrenta las situaciones conflictivas entre pares y busca restablecer sus relaciones. Entre estas formas se destacan acciones

como: hablar, disculparse, "peliar", aguantar, respirar, relajarse y calmarse. A continuación, se presentarán algunas situaciones narradas por los niños y niñas.

» *Uno puede resolver las cosas hablando*: la expresión "le dije", tan recurrente en las narraciones de los niños y niñas, dejó ver que el uso de la palabra tiene varias funciones asociadas a cómo buscan tramitar situaciones de 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 intención, o expresar su pensamiento ante algún ofensor.

Además, se pudo reconocer el empleo del lenguaje en dos vías: la primera es la búsqueda de la mediación de un tercero (Hernández, 2003, p. 126) y la segunda se refiere al uso de la propia voz para tramitar la situación (Girard y Koch, 2001). En ambos casos se busca la mediación y resolución en términos de reparación, justicia y afirmación de los acuerdos o normas colectivas por medio de la denuncia, la defensa propia (o 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.

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. En esos casos, suelen dirigirse a un tercero, como el maestro, los padres de familia, la misma policía o la hermana mayor, para que esta autoridad les ayude con una mediación que reestablezca la norma, las reglas o los acuerdos, haga justicia y permita dirimir las posturas distintas. Así lo relata la historia construida por una niña de segundo grado:

Dos ratonas estaban peleando 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. (Lucía, comunicación personal, octubre 2020)

Otro uso de la palabra en el que los niños se observan más empoderados para tramitar sus conflictos es el siguiente:

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)

De esta manera, cuando los niños y niñas 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: "Uno puede resolver las cosas hablando" (Carlos, comunicación personal, diciembre, 2020). Además, verbalizar la inconformidad ante el par es una acción potenciadora del carácter y de la autonomía personal; aun para los adultos es una acción retardadora.

Cabe destacar que la acción de disculparse (Dávila, 2005), señalada por los estudiantes, tiene la connotación ética de reconocer el error propio; es decir, es un ejercicio reflexivo por medio del cual el sujeto se hace cargo de su responsabilidad con el otro, acepta la responsabilidad de la agresión y reconoce su falta delante de su compañero. Además, sugiere la intención de reparar el acuerdo implícito de respeto y buen trato que se haya roto. Esta acción, según los niños y niñas, permite retomar la tranquilidad, la relación de juego, de amistad, de interacción y de compañerismo. Es una estrategia que se presenta de manera espontánea en los niños y las niñas y que requiere cultivarse en la vida cotidiana escolar.

Estas experiencias interpelan y retan a pensar formas de construcción colectiva en el marco de la cotidianidad escolar. Asimismo, conducen a reconocer la capacidad de los niños y niñas para hacer de sus voces una herramienta durante la resolución de conflictos y para la creación de soluciones conjuntas que los empoderen a saberse expresar, de tal manera que sus palabras tengan resonancia en el otro.

» "*Peliar*": los niños y las niñas de ambos grupos viven y definen *peliar* como aquella situación en que "dos personas discuten o se dan golpes". Discutir también es entendido como 'alegar' y, a veces, está conectado con la acción de gritar o con el uso de palabras ofensivas. Con relación a los golpes o a *pegar*, palabra muy mencionada en los relatos, esta se manifiesta en acciones como empujar, arañar, dar patadas, puños o *agarrarse*. 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 dan a entender que fue la única opción que encontraron para afrontarlo—. Como lo señala Miguel en su relato:

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 [...]. Ahí nos separaron y nos dijeron que nos caláramos. 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 sí 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)

Pelear es la manera que los niños encuentran para frenar una agresión o reclamar justicia; sin embargo, es usual que en la dinámica escolar los adultos atendamos esta acción a través del regaño verbal y escrito con las famosas anotaciones en el observador o la nota informativa del suceso al acudiente del estudiante. En todo caso, no se trata de una cuestión que se dé simplemente por un mal comportamiento;

es un asunto más complejo que involucra todo un conjunto de acontecimientos, emociones, valoraciones y decisiones por parte de los niños y las niñas que demandarían del maestro la generación de espacios para escuchar, conocer qué fue lo que llevó a los estudiantes a actuar de esa manera y, en consonancia con la recomendación de Lederarach (1990), ayudar a los participantes del conflicto a pasar de un estilo competitivo o evitador al tipo negociador o colaborador, para que se pueda visibilizar y crear con ellos formas constructivas de tramitación.

Estudiar las formas de tramitar los conflictos interpersonales en las experiencias que compartieron los niños y las niñas permite reconocer, desde el lugar de maestros y maestras, las concepciones equivocadas a partir de las cuales frecuentemente se juzgan los conflictos entre los estudiantes, entre ellas, la postura adultocéntrica, que tiende a creer que sus *problemas* siempre los tramitan peleando por su aparente *irracionalidad* o *inmadurez*. Por el contrario, este ejercicio investigativo permitió identificar que los niños y niñas recurren al uso del lenguaje, deciden espontáneamente disculparse e implementar otras alternativas como aguantar, calmarse y alejarse de la situación. Lo anterior deja ver que los niños y las niñas evidencian su capacidad racional (Meirieu, 2004) y reflexiva para la búsqueda y empleo de varias herramientas con las que afrontan sus situaciones difíciles, dentro de las cuales hay muchas que se pueden potenciar desde la labor educativa como un apoyo que los estudiantes requieren en su proceso de aprender a vivir con los demás.

Las experiencias de conflicto interpersonal narradas por los niños y niñas participantes de este estudio también muestran dos elementos esenciales: las emociones y valoraciones. Las primeras aluden a las reacciones espontáneas que se desatan como respuesta a algo que reconocieron que estaba mal. La emoción aparece como resultado de una valoración en que los niños identifican que la actuación de su par es incorrecta porque atenta contra las máximas, reglas o acuerdos que se han cultivado e interiorizado en sus contextos y con las que se ejerce una forma de juicio valorativo frente a la actuación del semejante (Nussbaum, 2008).

Las emociones predominantes suelen ser de rabia o tristeza —a menudo encerradas en la expresión “sentirse mal”—, y se entienden en relación con las valoraciones que realizan de las situaciones. Así, reconocer estos aspectos permite concebir a los niños y niñas como sujetos reflexivos, con un sentido propio de la justicia y del bien común (Rawls, 1995), capaces de asumir una posición ética, y en búsqueda de resolver los conflictos y reconstruir las relaciones interpersonales. Por consiguiente, pensar la educación para la convivencia o la formación en la convivencia escolar implicaría visibilizar las emociones (Kaplan *et al.*, 2020) y las valoraciones de los estudiantes para comprender la complejidad de sus relaciones interpersonales, y partir de sus propias apuestas éticas para potencializar el vivir juntos en el espacio escolar.

Consideraciones finales

La práctica pedagógica fue la invitación y la oportunidad para pensar las realidades escolares propias a través de la investigación. Como maestros en ejercicio y en formación, asumimos el reto de detener el día a día, el afán institucional, y tomar una pausa para atender diferentes preguntas e intereses utilizando como herramienta la investigación. Esta permitió crear un escenario de interrogación de las certezas, de problematización de las acciones docentes cotidianas y, especialmente, despojarse de la ambición adultocéntrica que a veces acompaña la función del maestro.

La escucha atenta de las experiencias de los niños y las niñas facilitó el reconocimiento de una realidad que se pretendía cercana, pero cuya complejidad y riqueza se ignoraban. Las voces de los estudiantes de primaria fueron la guía para ampliar la mirada, confrontar las certezas y aportar a la resignificación del papel de maestros de las infancias.

La investigación y el diálogo con la literatura académica sobre el conflicto permitieron identificar el alto valor que los niños y las niñas otorgan a los acuerdos sociales, explícitos o implícitos, que han incorporado a lo largo de su participación en las relaciones humanas. Además, ampliaron la comprensión de la complejidad de los conflictos entre pares: cuando los niños y las niñas se enfrentan a situaciones

conflictivas hay algo más profundo que una simple queja o un acto caprichoso. Ellos y ellas buscan la construcción de lo colectivo; lo que realmente procuran es restablecer un orden social, preservar unas formas de convivencia y preservarse a sí mismos.

En relación con el conflicto interpersonal, se evidenció que los niños y las niñas son racionales; construyen juicios de valor; cuentan con argumentos para actuar; tienen la habilidad para reconocer la injusticia y la agresión, y actúan sobre ellas buscando estrategias para la resolución y el restablecimiento de las relaciones. Esto confronta las percepciones adultas sobre los niños y las niñas que los conciben como sujetos pasivos a los que principalmente hay que contener y controlar mientras adquieren madurez, y que invisibilizan la complejidad de las relaciones sociales que viven entre pares.

El papel activo de los niños y niñas no desplaza la importancia de la labor educativa; por el contrario, la interpela y resignifica, puesto que en muchas de las situaciones difíciles que los estudiantes enfrentan, estos no cuentan con las herramientas suficientes para dirimirlos y requieren una mediación formativa. Con esto salta a la vista la exigencia educativa (Meirieu, 2004) de acompañarlos a construir un mundo público, compartido. Esto implica atreverse a pensar y acompañar la formación para la convivencia en el ejercicio mismo, y ayudarlos a construir relaciones interpersonales de manera adecuada. No obstante, puede ser difícil estar a la altura de esta solicitud, porque implica problematizar las maneras como se desarrolla el ejercicio docente al interior de las instituciones, muchas veces atravesado por múltiples exigencias y ocupaciones que el sistema educativo hace y que impiden a los maestros detenerse a escuchar lo que los niños y las niñas tienen por decir.

Referencias

- Barona, V. (2016). *El sujeto político en la primera infancia: análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635-648. <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Prisa Ediciones.
- Colín, A. (2017). *La desigualdad de género comienza en la infancia. Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia*. Red por los Derechos de la Infancia en México. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5850
- Dávila, J. (2005). El perdón en la organización: la importancia de una disculpa sincera. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, (35), 11-32.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Facultad de Educación Universidad de Antioquia. (2021). *La práctica pedagógica en los programas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Propuesta de formación en la práctica* [documento de trabajo]. Universidad de Antioquia.
- Girard, K. y Koch, S. (2001). *Resolución de conflictos en las escuelas: Manual para educadores*. Ediciones Granica.
- Hernández, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, (32), 125-136. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20783>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andinas*, 17(30), 1148-1150.
- Jares, X. (2004). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia* (2.ª ed.). Editorial Popular.
- Kaplan, C., Szapu, E. y Hernández, I. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- LEBP. (2018). *Licenciatura en Educación Básica Primaria para maestros normalistas superiores. Formación Profesional de Maestros Normalistas del Departamento de Antioquia* [documento de trabajo]. Universidad de Antioquia.
- Lederach, J. (1990). Elementos para la resolución de conflictos. *Educación en Derechos Humanos*, (11). <https://pdfcoffee.com/elementos-para-la-resolucion-de-conflictos-lederach-3-pdf-free.html>
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. La Catarata.
- Manen, M. van. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Sooks.
- Meirieu, P. (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Graó.
- Napoli, P. di. (2018). Sentidos y usos del "Mirar Mal" como eje de conflicto entre estudiantes. *Reflexiones*, 97(2), 71-85.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Paidós.

- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 93-113. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404406.pdf>
- Pérez, S. y Pérez, D. (2011). *Aprender a convivir: el conflicto como oportunidad de crecimiento*. Narcea.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, C., Herrera, L. y Lorenzo, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rodríguez, G. y Valldeoriola, R. (2009). *Metodología de la investigación*. Cataluña.
- Sanjurjo, L. (2005). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia*. Empresa Gráfica Mosca.

Diálogo del conocimiento

La práctica pedagógica, como espacio de formación de maestros, se constituye de manera simultánea en dos posibilidades de transformación. Por un lado, permite al maestro en formación o en ejercicio, tomar conciencia de la multiplicidad de aristas del rol en el que se está formando, lo que implica una transformación de su ser. Por otro lado, la práctica pedagógica, es una posibilidad de transformación de la realidad educativa en la que participan estudiantes, maestros y demás integrantes de la comunidad educativa.

Los problemas de convivencia y de manera específica, los conflictos interpersonales, son aspectos de la realidad educativa que problematizan la práctica pedagógica. Y es desde allí, desde la acción y fundamentación de dicha práctica pedagógica, que es posible hacer frente a este tipo de problemas.

De manera acertada, los autores de este artículo muestran una manera de transformar la realidad educativa, desde un planteamiento fundamental que consiste en hacer frente al conflicto sin ocultarlo, sino que, por el contrario, lo hacen ver como una oportunidad formativa para los estudiantes en la cual los maestros, en el marco de su práctica pedagógica, juegan un papel fundamental como mediadores en la resolución del conflicto.

Además, se hace evidente que una forma posible de comprender y hacer frente al conflicto de los estudiantes resulta escuchando y comprendiendo las maneras como los niños y niñas significan el conflicto mismo. Lo anterior implica cambiar el rol del maestro de uno que comprende y actúa únicamente desde su perspectiva de adulto a un maestro distinto que comprende y actúa desde la posibilidad de escuchar y comprender las voces de sus estudiantes.

Jhonn Edgar Castro Montaña

Universidad Distrital Francisco José de Caldas