

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN

FRANCY BUITRAGO MONSALVE

JAIR ESTEBAN JIMÉNEZ URREA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
POSTGRADOS CIENCIAS SOCIALES / EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA-COHORTE VI
MEDELLÍN

2018

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 2

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN.

FRANCY BUITRAGO MONSALVE.

JAIR ESTEBAN JIMÉNEZ URREA.

Asesor

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
POSTGRADOS CIENCIAS SOCIALES / EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA-COHORTE VI
MEDELLÍN

2018

**Declaración de originalidad
(Obligatorio para postgrados)**

26 de noviembre de 2018

Francy Buitrago Monsalve

Jair Esteban Jiménez Urrea

“Declaramos que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art. 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firma:

FRANCY BUITRAGO M.

Jair Esteban Jiménez U.

Agradecimientos

Agradecemos a Dios, por brindarnos la oportunidad de continuar nuestro proceso de formación, encaminado a fortalecer nuestra práctica docente y buscar cada día ser mejores seres humanos.

Gracias a nuestras familias, por el apoyo y la comprensión en esta etapa tan enriquecedora de nuestras vidas, por sacrificar el tiempo juntos en pro de nuestros estudios, mientras adquirimos conocimientos y experiencias.

De igual forma, agradecemos a nuestros profesores por ser guías y orientadores en este proceso de aprendizaje posgradual.

Por último, no menos importante, gracias a nuestras compañeras por compartir sus experiencias y momentos de construcción intelectual y personal, que fortalecieron y motivaron la conclusión este proceso, que podrá ser replicado en nuestras comunidades.

Contenido

	Pág.
Introducción	12
Planteamiento del problema	15
Pregunta problematizadora	18
Justificación	19
Fundamentación de la investigación	22
Contextualización del problema	23
Marco referencial	25
Antecedentes	25
Antecedentes legales	32
Ley 1620 de 2013.	32
Ley 1029 de 2006.	34
Marco teórico	35
El reconocimiento, los vínculos en la escuela y el diálogo como puntos claves en la construcción de acuerdos.	36
Esferas del reconocimiento.	36
Vínculos en la escuela.	39
La comunicación asertiva en la transformación de conflictos.	41
Subjetividades inmersas en el reconocimiento.	44
El conflicto inherente al ser humano: una posibilidad de transformación.	46
Modalidades autocompositivas para gestionar conflictos.	50
Etapas del proceso de mediación.	53
Objetivos	57
General	57
Específicos	57
Metodología	58
Perspectiva epistemológica	58
Hermenéutico-crítica.	58
Tradición metodológica	61
Estudio de caso.	61

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 6

Descripción de los instrumentos de recolección de información	67
Colcha de retazos.	67
Siluetas.	68
Sociodrama.	68
Zoom.	69
Taller práctico: Soltar el nudo.	70
Entrevista.	70
Entrevista individual a estudiantes.	70
Entrevista individual a padres de familia.	71
Entrevista a docentes.	71
Actividad escrita con estudiantes.	71
Análisis documental	71
Actores	72
Alcance	73
Resultados esperados de la investigación	74
Hallazgos	75
Categoría Reconocimiento	75
Esfera del amor.	75
Esfera del derecho.	78
Esfera de la solidaridad.	80
Categoría Comunicación asertiva	81
Categoría Conflictos	87
Revisión bibliográfica de documentos institucionales	96
Conclusiones	102
Propuesta psicopedagógica	105
Presentación del problema	105
Fundamentación de la propuesta	106
Marco teórico.	106
Justificación.	109
Contextualización de la propuesta.	110
Objetivo general.	110
Objetivos específicos.	110

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 7

Actores.	111
Estrategias de intervención.	113
Fase I: socialización de la propuesta.	113
Fase II: formación.	114
Fase III: seguimiento a la implementación de la propuesta.	115
Resultados esperados.	120
Recomendaciones.	120
Referencias bibliográficas de la propuesta	121
Referencias bibliográficas de la investigación	121

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 8

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Preguntas	68
Tabla 2. Temas y acciones a desarrollar en los talleres	114
Tabla 3. Propuesta psicopedagógica	117

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1: Reseña descriptivo-analítica (1).	65
Figura 2: Reseña descriptivo-analítica (2).	65
Figura 3. Análisis de información.	66

Resumen

Las situaciones conflictivas están presentes en las interacciones de todos los seres humanos. La escuela no es ajena a estas situaciones, además de que juega un papel transcendental en su orientación y abordaje. La presente investigación se realiza en la Institución Educativa Marina Orth (Medellín, Antioquia), sede Aguas Frías, con estudiantes del grado quinto. Allí se pretende identificar las particularidades del contexto familiar, las dinámicas escolares y su influencia en la gestión de las situaciones conflictivas que se presentan entre los estudiantes en la escuela.

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se utilizó un enfoque cualitativo, con perspectiva epistemológica hermenéutico-crítica y tradición metodológica de tipo estudio de caso, con 16 estudiantes del grado quinto, a quienes se realizaron entrevistas individuales, así como a sus madres y docentes. Igualmente, se desarrollaron talleres prácticos y observaciones participativas, donde se indagó por las categorías de reconocimiento: comunicación asertiva y situaciones conflictivas.

Con los resultados obtenidos de la investigación se diseñó una propuesta psicopedagógica, que pretendió ir más allá de la resolución de conflictos escolares, enfocándose en el trabajo desde la subjetividad del estudiante, al fortalecer las esferas del reconocimiento y la asertividad, que favorezcan las interacciones cotidianas, la disminución de las reacciones violentas, la transformación de conflictos y la construcción de acuerdos a través de la negociación entre pares de una manera más autónoma.

Palabras clave: comunicación asertiva, conflictos, construcción de acuerdos, reconocimiento.

Abstract

Conflicting situations are present in the interactions of all human beings. The school is not alien to these situations, apart from playing a transcendental role in its orientation and approach. The present investigation is carried out at the Orth Marine Educational Institution (Medellín, Antioquia), Aguas Frías, with fifth grade students. There, the aim is to identify the particularities of the family context, the school dynamics and their influence in the management of the conflictive situations that arise among the students in the school.

To achieve the objectives of the research, a qualitative approach was used, with an epistemological hermeneutic-critical and methodological tradition of case study type, with 16 fifth grade students, who were interviewed individually, as well as their mothers and teachers. Likewise, practical workshops and participatory observations were developed, where the categories of recognition were investigated: assertive communication and conflicting situations.

With the results obtained from the research a psychopedagogical proposal was designed, which aimed to go beyond the resolution of school conflicts, focusing on the work from the subjectivity of the student, by strengthening the spheres of recognition and assertiveness, which favor everyday interactions, the reduction of violent reactions, the transformation of conflicts and the construction of agreements through negotiation between peers in a more autonomous way.

Keywords: assertive communication, conflicts, construction of agreements, recognition.

Introducción

El presente trabajo parte de la premisa de que el conflicto es inherente al ser humano, por tanto, estará presente en los diferentes contextos en los que interactúan los sujetos. En la infancia, uno de los lugares donde más se presentan situaciones conflictivas es la escuela, independientemente del estrato socioeconómico y el lugar geográfico, por lo cual, es importante fortalecer en ésta la postura responsable, reflexiva y crítica que permita orientar a los estudiantes para que dichas situaciones conflictivas no desencadenen agresiones físicas, verbales o simbólicas entre ellos.

La I. E. Marina Orth, sede Aguas Frías, ubicada en el corregimiento de Altavista (Medellín, Antioquia), no es ajena a esta realidad. Al respecto, los estudiantes del grado quinto constantemente refieren situaciones conflictivas entre sí y pocas veces dialogan con el fin de tramitar dicha situación, algunos de ellos, constantemente buscan la figura de autoridad para informar lo sucedido, según su conveniencia. De esta manera, surge en esta investigación la pregunta: ¿de qué modo se puede generar en la Institución y en los estudiantes de grado quinto condiciones y disposiciones para transformar de manera autónoma sus conflictos, a partir del reconocimiento propio, de sus compañeros y la comunicación asertiva?

Para comprender y analizar la anterior pregunta, la investigación se enmarca en la perspectiva epistemológica hermenéutico-crítica, ya que busca conocer, interpretar y comprender una realidad específica en ese momento histórico en que se encuentran los estudiantes, sus experiencias y la configuración de subjetividad, al tiempo que ellos pueden resignificar su historia, teniendo la posibilidad de transformar su individualidad. Partiendo de lo anterior, se realiza el método de estudio de caso, puesto que permite entender la complejidad de las relaciones que se tejen en el grado quinto de básica primaria, utilizando diferentes técnicas interactivas para la recolección de información, como la colcha de retazos, siluetas, sociodrama, entrevistas individuales, talleres prácticos y revisión bibliográfica.

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 13

El análisis de la información recogida se realiza de acuerdo con tres categorías conceptuales que transversalizan el trabajo con los estudiantes: reconocimiento, comunicación asertiva y conflicto. De esta manera, se entiende el reconocimiento como “un respeto mutuo tanto de la especificidad como de la igualdad de todas las otras personas” (Honneth, 2010, p.16), y se abordan las esferas del amor, el derecho y la solidaridad y como al estar potenciadas favorecen la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima, respectivamente. Asimismo, se entiende la comunicación asertiva como “la habilidad para transmitir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa” (Monje, 2000, p.7, citado en Macías y Camargo, 2013, p.45), y el conflicto como “la situación de objetivos incompatibles, donde se da una relación de poderes” (Galtung, 2003, citado en Calderón, 2009, p.74).

Los resultados obtenidos del análisis de la información, frente a la subjetividad de los estudiantes, muestran que las situaciones de violencia que se presentan surgen cuando el estudiante siente que su integridad o sus derechos están siendo vulnerados y responden de manera pasiva o, en muchos momentos, con agresiones físicas y verbales contra su compañero. Igualmente, se identifica en su configuración la presencia de ambivalencia moral, ausencia de comunicación asertiva cuando a los estudiantes se les dificulta poner en palabras sus emociones y pensamientos. Asimismo, a la mayoría se le dificulta reconocerse y reconocer en el otro sus capacidades e igualdad de derechos. Finalmente, pocos estudiantes contemplan por iniciativa propia gestionar situaciones críticas del día a día con sus compañeros.

A partir de dichos hallazgos, se formula una propuesta de intervención psicopedagógica que enfocará el trabajo con docentes, acudientes y estudiantes a través de la implementación de talleres, desde los cuales se aborden de manera reflexiva y práctica las categorías, las cuales, al ser potenciadas en los contextos educativos y familiares, pueden favorecer en los estudiantes las interacciones, basadas en el reconocimiento propio y de los demás, el respeto y la comunicación asertiva de pensamientos y emociones, de tal manera que, al presentarse situaciones conflictivas,

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 14

estas puedan gestionarse a través de la negociación de una manera dialógica, donde se contemplen los disensos y consensos en la construcción de acuerdos.

Planteamiento del problema

Las situaciones conflictivas siempre han estado presentes en las interacciones entre las personas, ya que son inherentes a la condición humana. Por lo tanto, en las diferentes instituciones educativas, independientemente de la zona en que estén ubicadas, el estrato socio-económico, el nivel académico, la diversa población que acude a ellas y el personal que asista, sean mixtos, femeninos o masculinos, siempre habrá situaciones que generen desacuerdos, las cuales adquieren transcendencia dependiendo de la forma como sean abordadas.

Es importante aclarar que puede haber conflicto sin violencia y viceversa, pues al no tener clara esta distinción “la violencia como fenómeno social alcanza un estatuto de naturalización” (Kaplan et al., 2006, p.1), aspecto relevante para continuar mirando con lupa desde los diversos ámbitos educativos, en busca de fortalecer una actitud propositiva y crítica frente a las situaciones conflictivas y de violencia que se presenten en la cotidianidad.

Diariamente en el ejercicio de su labor, los docentes en la I.E Marina Orth- sede Aguas Frías manifiestan acuciosamente situaciones que generan conflictos por parte de sus estudiantes, que, en repetidas ocasiones, desatan violencia directa (física, verbal o psicológica) o cultural (simbólica), expresando que sus estudiantes son poco autónomos y no buscan alternativas de soluciones no violentas para tramitar sus conflictos, donde es necesaria la intervención de la figura de autoridad, cuando lo podrían hacer entre ellos. Ante este aspecto, Bettelheim y Beltrán (1982) expresan lo siguiente:

Necesitamos que se nos enseñe qué debemos hacer para contener, controlar y encauzar la energía que se descarga en violencia, hacia fines más constructivos. Como he dicho antes, lo que brilla por su ausencia en nuestros sistemas de educación y en los medios de comunicación es la enseñanza y promoción de «modos de comportamiento satisfactorios» con respecto a la violencia. (p.5)

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 16

La I. E. Marina Orth, sede Aguas Frías, no es ajena a esta realidad. A pesar de que los estudiantes tienen condiciones similares en cuanto a edad y contexto socioeconómico, al recibir la misma información y estímulo por parte del docente o sus pares académicos, realizan una interpretación y dan una respuesta diferente dependiendo del tipo de relación establecida entre sí, lo cual juega un papel importante en las situaciones conflictivas y de violencia presentadas en el aula. Por tal motivo la docente de aula del grupo sujeto de investigación, le da gran importancia a la apertura de espacios para la orientación, fortalecimiento de habilidades sociales y construcción conjunta con los estudiantes frente a dichas situaciones.

Tal y como lo afirma Kaplan et al. (2006) “la violencia no es una cosa, no es una propiedad intrínseca, sino una propiedad relacional. Es decir, sus notas constitutivas sólo se pueden caracterizar dentro del sistema de relaciones que le otorga sentido” (p.1). Teniendo en cuenta lo anterior, una mirada psicopedagógica aporta significativamente en el trabajo con los estudiantes, enfocándose primero en la configuración de la subjetividad de cada uno para alcanzar una relación menos violenta con el otro.

En aras de ampliar lo anteriormente descrito por los autores, los docentes mencionan que en ocasiones los sentimientos y pensamientos previos que el estudiante tiene de su compañero generan diferentes tensiones que influyen en la manera de reaccionar ante una misma situación con diferentes actores, sin analizar lo ocurrido. Un ejemplo de esto son los acercamientos físicos en los cuales el estudiante pasa cerca y roza al compañero, sin tener la intención de agredir o violentar el espacio del otro. Sin embargo, este hecho puede ser mal interpretado, dependiendo de la persona que se acerque, lo que ocasionaría una respuesta agresiva o, por el contrario, omitirse el hecho.

La comunicación es primordial en las interacciones humanas. En muchas situaciones, la comunicación no verbal, caracterizada por el componente gestual y corporal, es una fuente abundante de diversas interpretaciones, que en ocasiones desencadenan una respuesta impulsiva de quien la recibe, lo que puede desatar conflictos entre pares, ya que ambas partes no son asertivas, aspecto que se define como “aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente (sin distorsiones cognitivas o ansiedad y

combinando los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible)” (Riso, 1988, citado en Naranjo, 2008, p.3). Asimismo, cuando algún estudiante realiza comentarios que pueden o no ser mal intencionados, pero no son asertivos, hieren la susceptibilidad del compañero, lo cual puede desencadenar respuestas ofensivas de ambas partes, que en muchas ocasiones deben ser controladas por el docente.

Cuando se presentan los conflictos, se puede evidenciar en algunos casos dificultades en la comunicación por parte de los estudiantes. La mayoría de ellos optan por hacer valer su punto de vista, levantando el tono de voz y usando palabras ofensivas con el fin de imponerse. Muchas veces el otro responde de la misma manera, lo que desata agresiones físicas o, por el contrario, se queda en silencio, asumiendo una posición pasiva. Al respecto, el psicólogo cognitivo Walter Riso explica:

una persona es asertiva cuando tiene la capacidad de ejercer o defender sus derechos personales; por ejemplo, decir “no”, expresar opiniones contrarias o desacuerdos y manifestar sentimientos negativos sin permitir que la manipulen, como lo hace la persona sumisa, ni violar los derechos de otras personas, como lo hace la agresiva. (Riso, 2000, citado en Naranjo, 2008, p.4)

Al presentar, los estudiantes, dificultades de comunicación asertiva, además de que les cuesta expresar de manera tranquila sus pensamientos, al haber una confrontación verbal, el compañero no ha terminado de hablar y la otra parte ya está respondiendo de forma acelerada. Al momento del docente pedirles que hagan silencio y se escuchen, les cuesta enfocar su mirada y atención. Asimismo, se les dificulta dar cuenta de lo expresado por su compañero, aspecto que influye en que las partes no puedan entenderse y llegar a un acuerdo al no reconocer al otro como un interlocutor válido.

En la I. E. Marina Orth, sede Aguas Frías, a muchos de los estudiantes les cuesta reconocer las habilidades y capacidades del otro, así como ver en su compañero un sujeto digno de ser escuchado, valorado y con derechos, aspecto que se ve reflejado

cuando en una situación de agresión, sea física o verbal, les cuesta asumir la responsabilidad y las actitudes y comportamientos que tuvieron contra su compañero. Al respecto.

Una vez hayamos descargado nuestra ira, ya no preguntamos por sus causas ni buscamos métodos mejores para resolverlas. Entonces nada impide que vuelva a suceder lo que provocó nuestra rabia y una vez más se produce un estallido de violencia. (Bettelheim y Beltrán, 1982, p.8)

Por lo anterior, es que frecuentemente los estudiantes expresan que no saben que al otro le duelen las agresiones verbales y físicas, y al no haber una constante reflexión de sus acciones estas situaciones se repiten constantemente en la escuela, donde no se contempla por parte de ellos alternativas diferentes para tramitar autónomamente los conflictos de manera que se pueda favorecer una negociación que dé como resultado la construcción de acuerdos de forma dialógica y consensuada entre ellos.

Pregunta problematizadora

¿Desde una mirada psicopedagógica, qué estrategias, condiciones y disposiciones podrían generarse en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Marina Orth-Medellín para transformar entre sí y de manera autónoma sus conflictos a partir del reconocimiento propio, de sus compañeros y la comunicación asertiva?

Justificación

En la tradición de la educación colombiana, el concepto de pedagogía y de una vida en la pedagogía depende de una nueva concepción de la educación basada en la búsqueda del consenso y de la convivencia civilizada, a pesar de las múltiples diferencias que mantenemos con los otros como seres culturales. (Flórez, 2008, p.39)

La escuela es un lugar donde convergen diversos sujetos con historias de vida, concepciones del otro, motivaciones e intereses diferentes. Al ingresar a ella, el estudiante enfrenta situaciones que pueden generar conflictos, ya que viene de un espacio en el cual, probablemente, era el centro de atención y a quien se le satisfacían de inmediato sus necesidades. Pero, de repente, se enfrenta a un contexto diferente donde es igualado con los otros, al pasar del mundo privado al mundo público; aquí necesariamente debe compartir un espacio, tiempo, recursos y actividades comunes.

En ese momento el sujeto comprende, como lo plantea Meirieu (1998), que:

es normal, al fin y al cabo, que aquél que llega acepte algunas renunciaciones para tomar parte de la vida de aquellos que le acogen. Ese es el precio a pagar para que te conviertas en miembro de la comunidad. (p.22)

Sin duda, la escuela se convierte en escenario posibilitador y mediador para que el individuo haga parte de una comunidad y, en efecto, es necesario que el docente transmita las formas socialmente establecidas de relacionarse con el otro, porque, en palabras de Alliaud y Antelo (2011) “a vivir con otros, se aprende” (p.7).

Para convivir con la subjetividad de los otros en la escuela, la negociación que dé como resultado la construcción de acuerdos y el modo como tramitar los consensos o disensos a través del reconocimiento y la comunicación asertiva tienen relevancia, ya que favorecen las interacciones no violentas en las relaciones entre estudiantes, la cooperación entre pares, la confianza al momento de participar, hacer interpretaciones y

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 20

plantear sus ideas e inquietudes y reconocer, valorar y respetar la palabra del otro, de manera que haya una disposición en la expresión y la comunicación para los procesos de formación.

La construcción de acuerdos entre estudiantes posibilita que se dé un tipo de actividad intersubjetiva que permite contemplar las opciones y la manera como el compañero ve las cosas, es decir, *ponerse en los zapatos del otro*. De esta manera, al darse esta construcción de acuerdos, se pretende favorecer la autonomía y enriquecer las experiencias intersubjetivas que pueden contribuir a transformar los conflictos, disminuir la violencia y reconocer a los compañeros, resimbolizando las interacciones con el otro y generando una conciencia crítica frente a ellas.

Esta propuesta pretende ir más allá de resolver conflictos escolares que se presentan cada día en la escuela, que, sin duda, afectan la convivencia y el desarrollo de las clases, enfocándose, por tanto, en el trabajo desde la intersubjetividad y en las esferas del reconocimiento del amor, el derecho y la solidaridad:

Es la transformación en subjetividad de principios y valores «abstractos» lo que otorga sentido a las prácticas educativas... Esta dimensión del trabajo sobre los demás es considerada la más rica, a veces la más noble pero también la más secreta y la menos reconocida (...). (Alliaud, 2010, p.145)

Lo anterior, reafirma la relevancia del desarrollo de esta propuesta en la escuela desde una mirada psicopedagógica que busque propiciar en los estudiantes el reconocimiento de sí mismos y del otro, que les permita, entre otras cosas, gestionar los conflictos presentados en el aula por medio del diálogo e incorporando una comunicación asertiva. Es una transformación que sin duda requiere de tiempo y de un proceso constante y permanente, que puede no tener incidencia directa e inmediata en los estudiantes, pero que podrá aportar a la intersubjetividad.

Es importante aclarar que, a través de la historia, en las relaciones entre seres humanos siempre ha habido y habrá situaciones conflictivas por tramitar, en tanto somos diferentes y convivimos en un lugar común. En este sentido, “el hombre y la sociedad nacieron tanto de la violencia como de la amable cooperación; olvidarnos de una de ellas en nuestros esfuerzos por mejorar las relaciones humanas sería infructuoso” (Bettelheim y Beltrán, 1982, p.1).

Si bien es cierto que las situaciones conflictivas han sido una preocupación permanente en los escenarios educativos, estos históricamente como en la actualidad son mediados por la autoridad del docente. Lo fundamental en el desarrollo de esta propuesta es que los estudiantes requieran en menor medida de esa figura y puedan transformar los conflictos, negociar y, como producto de ello, establecer acuerdos a través del reconocimiento y la comunicación asertiva, de manera autónoma.

Teniendo presente lo descrito con anterioridad, el aporte conceptual del presente trabajo es comprender las prácticas que se generan en la Institución Educativa Marina Orth desde una perspectiva epistemológica hermenéutico-crítica y, a la luz de los diferentes autores que aportan a las categorías de conflicto, comunicación asertiva y reconocimiento, pensar formas alternativas para la tramitación de los conflictos que trasciendan las prácticas hegemónicas y autoritarias. Igualmente, brindar espacios y condiciones para que se genere una transformación institucional, en la que los conflictos sean asumidos de manera autónoma por los estudiantes, como oportunidad de aprendizaje a través de las formas autocompositivas. La idea es que se piense en un tratamiento diferencial para cada situación conflictiva entre los implicados, que propongan las estrategias y alternativas para la construcción de acuerdos basados en los consensos o disensos y que los docentes garanticen el cumplimiento de los mismos.

Fundamentación de la investigación

Es importante analizar e interpretar qué hacen los niños y niñas con sus pares en las múltiples situaciones de diferencia o acuerdo que se presentan todos los días en el medio en que se desenvuelven; ¿qué elementos intervienen?: las emociones, el entorno, el ambiente escolar, la escuela como institución que favorece o dificulta la realización de acuerdos; ¿y qué significados existen en el contexto sobre ellos?: indagar sobre la existencia de los beneficios que llevarían a los estudiantes a ceder en sus intereses o argumentos para aceptar una negociación y establecer acuerdo en pro de un beneficio común que los lleve a un estado de tranquilidad, aunque no de satisfacción completa.

Igualmente, es menester postular la importancia del rol de la escuela para proponer alternativas de transformación de conflictos mediadas por el reconocimiento y la comunicación asertiva, al igual que posibilitar a sus estudiantes la adquisición de herramientas para la construcción de acuerdos, haya consenso o disenso con sus pares, en pro de mitigar algunas violencias físicas, verbales, psicológicas o simbólicas presentes en las interacciones entre estudiantes y reconocer la preponderancia que tiene como medio de gestión de conflictos. Es por esto que existe la necesidad de examinar categorías presentes alrededor del tema, de manera que se haga un análisis que permita la comprensión del mismo y se puedan implementar estrategias que lleven a la transformación y disminución de los conflictos en la escuela.

Para lograr la construcción de una propuesta que sea integral y pertinente, se retomará la categoría del *reconocimiento* desde la teoría de Axel Honneth (2010), abordando las esferas del amor, el derecho y la solidaridad como elementos claves que ayudan a fortalecer la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima. Igualmente, la comunicación asertiva es parte importante para construir acuerdos entre estudiantes, que permitan transformar los conflictos en la escuela.

Contextualización del problema

El trabajo propuesto se realiza en la Institución Educativa Rural Marina Orth, ubicada en la Comuna 70, vereda Aguas Frías, Parte Alta, corregimiento de Altavista. El contexto histórico de esta zona trae consigo un entorno marcado por la violencia entre bandas criminales, conflicto social que ha afectado a su vez el ambiente familiar y su desempeño en diferentes aspectos, como el personal y escolar. La institución cuenta con dos sedes, en una de ellas se implementará la propuesta psicopedagógica. Esta sede es reconocida por la comunidad con el nombre de “Santa Clara” y por la Secretaría de Educación como “Aguas Frías”, la cual tiene dos aulas y los grados académicos se dan según la demanda de la población. En la actualidad, asisten un total de 60 estudiantes.

La sede educativa Aguas Frías presta su servicio a una comunidad específica de familias ubicadas en estratos socioeconómicos 1 y 2, la cual está permeada por el desempleo. El trabajo más frecuente de las mujeres se da en oficios varios y confección; por su parte, los hombres trabajan en construcción. Ante esto, se evidencia desequilibrio económico y social, situaciones de fuego cruzado, tolerancia social al maltrato, padres de familia con poca información frente a pautas de crianza, con alta tasa de analfabetismo o poco nivel de escolaridad y con antecedentes de maltrato, que continúan replicando estas prácticas con sus hijos, al considerar el castigo con dolor como método educativo.

Sumado a lo anterior, hay poco acompañamiento y reconocimiento de los logros obtenidos por los estudiantes y constantes crisis en su hogar por necesidades básicas insatisfechas, ya que los que trabajan generan ingresos insuficientes para cubrirlas. Sin embargo, se invita a los docentes de estas comunidades a reflexionar:

La escuela no puede pretender transformar toda la injusticia social que la rodea, pero tiene la obligación de mostrar que una institución puede ser justa —o por lo menos decente (Margalit, 1997)— en el trato que ella otorga a los individuos. (Martuccelli, 2009, p.116)

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 24

La población sujeto del trabajo está compuesta por 16 estudiantes del grado quinto. Este grupo cuenta con la particularidad de que estudian en solitario en la jornada de la tarde en la sede, por lo tanto, gozan de un amplio espacio y todos los escenarios para ellos. En ocasiones se presentan dificultades de convivencia entre los estudiantes en el aula de clase y diferentes espacios, reflejadas en el poco cumplimiento y valoración de la norma, poca tolerancia y poco reconocimiento por el otro como sujeto digno de respeto y escucha. Asimismo, al presentarse situaciones conflictivas, juegan en ellas un papel importante los prejuicios, sentimientos y pensamientos hacia el otro, que no son contrastados con la realidad. Ante estas tensiones entre ellos, muchas veces reaccionan de manera agresiva, tanto física como verbalmente.

Marco referencial

Antecedentes

Con el propósito de que la escuela trascienda en la transmisión de conocimientos específicos y favorezca el desarrollo integral del estudiante, donde se trabaje el reconocimiento por el otro, la tolerancia, diversidad social y cultural, entre otros aspectos de la formación, se han realizado diferentes acciones, propuestas e investigaciones en beneficio de la convivencia escolar, en el ámbito internacional y nacional.

En su texto *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*, Vasco (1990) realiza algunas reflexiones sobre los tres tipos de intereses intra teóricos y extra teóricos que impulsan las diversas disciplinas, siguiendo lo planteado por la Escuela de Frankfurt (sobre todo las ideas sobre conocimiento e interés de Jürgen Habermas) y de esta manera brinda la posibilidad de analizar e identificar tres tipos diferentes de investigación, de acercarse al conocimiento del otro o de las situaciones sociales. Para ello, los caracterizó a través de parejas de verbos: predecir y controlar, ubicar y orientar, develar y romper, los cuales sintetizan el interés que buscan.

Para mayor comprensión de los objetivos y resultados obtenidos por los trabajos realizados en relación con las categorías de análisis del presente trabajo, se han clasificado en los tres estilos de las ciencias sociales, los cuales son: el empírico analítico o “interés técnico”, la perspectiva histórico-hermenéutica o “interés práctico” y la perspectiva socio-crítica o “interés liberador”.

El empírico analítico o “interés técnico” supera la descripción para llegar a una explicación de tipo causal y así tener como principal interés *predecir* lo que va a pasar, para poderlo *controlar* si es posible (Vasco, 1990, p.12). En esta línea de trabajo, se encuentra en España la profesora Cruz Pérez Pérez (1999) con su investigación *Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula*.

Pérez (1999) propone principalmente cuatro técnicas y metodologías para educar en la convivencia, como son la inclusión en el proyecto educativo de la institución, la creación de un clima de participación democrática en el aula, la realización de asambleas de aula de un modo sistemático y facilitar el autogobierno de los alumnos en el aula, y así contribuir a mejorar el clima social, al considerar la importancia de implementar en el currículo el aprendizaje de pautas de convivencia, normas, valores (respeto, tolerancia, justicia, responsabilidad), actitudes, creencias, el desarrollo de la capacidad crítica y de juicio, manejo del autocontrol, dirigido a estudiantes desde los tres años hasta los dieciséis años, teniendo presentes los niveles de complejidad y acompañamiento del profesor, según el grado escolar.

El desarrollo de las anteriores técnicas se convierte un reto pedagógico para los docentes, porque no pueden ser enseñadas con metodologías tradicionales. Tal como lo expresa Pérez (1999):

Es necesario enseñarlos de una manera vivenciada, creando el clima de aula y centro adecuado para que los alumnos puedan experimentar y sentir por sí mismos aquellas situaciones que les permitan avanzar en la construcción de su personalidad (...) generar en los alumnos habilidades de escuchar a los demás, atendiendo a sus razones, sus argumentos, sus valores, sus intereses, etc., pues de esta manera se desarrolla su capacidad de comprensión y aprecio de otros puntos de vista, de otras razones, de otras formas de entender los problemas o las situaciones creadas. (p.114)

Aunque la propuesta psicopedagógica no pretende hacer modificaciones curriculares en la Institución Educativa ni implementar dichas técnicas de una manera sistemática, el trabajo de Pérez (1999) aporta diferentes estrategias metodológicas que posibilitan en los estudiantes la comunicación y el reconocimiento del punto de vista del otro, que favorecen la tramitación de los conflictos.

Finalmente, la autora hace gran hincapié en trabajar la norma desde el preescolar y a lo largo de la escolaridad como eje fundamental para la convivencia y formación de los estudiantes, expresando lo siguiente:

creo necesario insistir en que el aprendizaje de pautas y normas de convivencia constituye un contenido actitudinal con un alto potencial educativo, que contribuye poderosamente a la formación integral de la persona. Por ello, es necesario afrontar su aprendizaje, dándole la importancia que merece y empleando el tiempo y los medios necesarios para su aprendizaje. (Pérez, 1999, p.130)

De igual manera, la presente investigación tiene el interés de evidenciar en el grupo de estudiantes con quienes se realizará la propuesta en qué medida son partícipes en la construcción de las reglas, su aceptación y acatamiento y cómo ello influye en la generación y tramitación de los conflictos presentados en el aula de clase. Precisamente, el trabajo de Pérez (1999) se enmarca en este estilo de investigación. Si bien comienza planteando un escenario participativo y didáctico de aprendizaje, su énfasis está en realizar de una manera sistemática el aprendizaje de los valores, fortalecer las habilidades y cumplir las normas de convivencia en el aula, las cuales permiten predecir con intencionalidad los comportamientos de los estudiantes.

Por otra parte, en Bogotá se realizó un trabajo llamado *Aulas en Paz: Estrategias Pedagógicas*, de Chaux et al. (2008), quienes tomaron un grupo base de los grados segundo a quinto de primaria, donde se implementaron estrategias pedagógicas y a partir de la elaboración de talleres trabajaron ocho competencias ciudadanas en sesiones de trabajo durante el año, tanto en jornadas extracurriculares como en jornadas escolares desarrolladas en la clase de lenguaje, por medio de tutorías y visitas a los hogares de los estudiantes.

En dicho trabajo se pretende fortalecer competencias ciudadanas y lograr ambientes motivantes y significativos para que los estudiantes que están en las aulas puedan prevenir la agresión y abordar sus conflictos de una manera pacífica. Al respecto:

Estos talleres y visitas buscan reforzar el aprendizaje de competencias ciudadanas que está ocurriendo en el aula y en los grupos heterogéneos, así como brindar apoyo a los padres de familia para promover en sus hogares un ambiente que favorezca la puesta en práctica de competencias ciudadanas, especialmente frente a asuntos relacionados con agresión, conflictos y normas. (Chaux et al., 2008, p.126)

Partiendo de lo anterior, se evidencia que, por una parte, existe en dicha investigación un interés funcionalista y remedial, teniendo en cuenta que en uno de sus aspectos busca el control sobre la norma, que no sea transgredida y remediar algunos temas relacionados con la agresión, y, por otra parte, tiene un interés pragmático, teniendo en cuenta que quiere ubicar y orientar la práctica social a través del trabajo y los talleres de las competencias ciudadanas. En este sentido, “el enfoque de competencias parece ser una alternativa muy valiosa para orientar la formación para la democracia y la convivencia pacífica” (Chaux et al., 2008, p.138).

La propuesta de “Aulas en Paz” sirve como antecedente para abordar algunos aspectos, como las competencias ciudadanas: la asertividad, la escucha activa y el cuestionamiento de creencias, al generar algunos aportes para enriquecer esta construcción en cuanto a los aspectos de la comunicación asertiva en la gestión de conflictos. Chaux et al. (2008) resalta que:

Los maestros/as podrían dejar perder una oportunidad (...) si ignoran los conflictos, castigan autoritariamente a los involucrados, o inclusive si les resuelven los conflictos a los estudiantes sin antes darles la oportunidad de que sean ellos mismos quienes los resuelvan. (p.138)

Es importante afirmar que este es un elemento que también se relaciona con el trabajo que se pretende realizar en cuanto a la posición del docente cuando emerge un conflicto y la posibilidad que tiene para orientar a los estudiantes y que puedan hacer

una negociación y construcción autónoma en la realización de acuerdos y en la gestión de sus conflictos.

Respecto a la perspectiva histórico-hermenéutica o “interés práctico”, busca *ubicar* la práctica personal y social dentro del contexto histórico que se vive, con el interés de comprender más profundamente las situaciones para *orientar* la práctica social, personal, del grupo o de la clase dentro del proceso histórico. Este interés, por más que sea teórico, no está alejado de la praxis (Vasco, 1990, p.13).

En relación con lo anterior, se resalta el trabajo *Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula*, realizado por el docente Edison Flórez Llorente (2008), en la ciudad de Manizales.

En esta investigación, Flórez (2008) posee un interés práctico en la interacción social en cuanto al lenguaje y la comunicación. Su trabajo está sustentado a partir del objetivo de investigación, en el que expresa el deseo de comprender cómo se producen y se construyen los acuerdos a partir de las prácticas dialógicas. Además, busca ubicar la práctica social dentro del contexto histórico e interpretar lo que vivencian los profesores y estudiantes en cuanto a la construcción de acuerdos del programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, desde la teoría de la acción comunicativa de Jurgen Habermas.

En este antecedente investigativo, Flórez (2008) sugiere el siguiente concepto: “El acuerdo es el consenso logrado entre dos o más personas en torno a un tema específico” (p.24). En este orden, el acuerdo es una de las categorías principales en la propuesta psicopedagógica que se pretende realizar, pero en la realización del mismo no solo es importante el consenso, sino también el proceso, que se enriquece con el disenso, con el hecho de que las personas implicadas no siempre van a estar de acuerdo con el acuerdo, pero lo asumen por un bien común. Del mismo modo juegan un papel importante la diversidad y las posibilidades creativas que surgen de los sujetos y las construcciones que se puedan hacer ellos mismos.

En el trabajo de construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas, Flórez (2008) aborda la comunicación de una forma global, minuciosa y muy completa, desde toda una teoría de la argumentación y de la acción comunicativa, aspecto que en la propuesta psicopedagógica se abordará de manera más sencilla y específica desde la comunicación asertiva, teniendo en cuenta que se realizará con estudiantes en edad escolar.

Por último, la perspectiva socio-crítica o “interés liberador” busca la liberación y la emancipación. Se caracteriza por *develar* todas aquellas ataduras de la realidad producidas por las estructuras sociales, económicas, políticas, culturales que producen esclavitudes de las que somos víctimas y por *romper* esas cadenas (Vasco, 1990, p.15).

Con este objetivo, en México, Moliner, Traver, Ruiz, y Segarra (2016) presentan un marco teórico y plantean diversas estrategias que inciden en los procesos de democratización en los contextos escolares, las cuales buscan la implementación de propuestas que propicien el cambio hacia escuelas participativas, plurales e inclusivas. Es de resaltar que el texto no pretende dar un listado de estrategias a implementar como docentes, sino que, por el contrario, posibilita al lector pensar diferentes prácticas que puede realizar para transformar la escuela en un escenario democrático en el que participe la comunidad y todos los miembros educativos.

De esta manera, los autores enuncian que: “El reto educativo consiste en legitimar a toda la comunidad en la búsqueda de nuevos modelos culturales, organizativos, curriculares y sociales, partiendo del conflicto y del diálogo como motores imprescindibles” (Moliner et al., 2016, p.124). Este trabajo permite reflexionar acerca de la importancia de la escuela como escenario democrático, que permita a los estudiantes participar activamente de su proceso educativo y toma de decisiones de manera autónoma, crítica e incluyente ante las diferentes situaciones presentadas en la cotidianidad.

Para lograr lo anterior, los autores hacen énfasis en dos estrategias básicas: el favorecimiento de la cultura colaborativa y participar de una visión compartida del

proyecto de la escuela. Sin duda, este proceso de democratización debe partir del docente como agente orientador que valore la diversidad humana y fomente la autonomía y empoderamiento de sus estudiantes, posibilitando el diálogo y la generación de espacios que propicien la reflexión crítica y les permita tramitar democráticamente sus conflictos entre pares, dándole validez a los puntos de vista del otro.

En la ciudad de Medellín, la Institución Educativa Bello Oriente, desarrolla una propuesta pedagógica de autogobierno escolar, donde los estudiantes se reúnen periódicamente y discuten diversos asuntos presentados en su cotidianidad, necesidades, intereses, conflictos, entre otros, de dichos encuentros surgen decisiones y compromisos acordados entre los estudiantes. Por su parte, los docentes y directivos en esta instancia son veedores y garantes de que los acuerdos sean respetados.

Lo antes descrito es resultado de la consolidación de un principio pedagógico incluyente de la subjetividad que se da en la institución, puesto que, tal y como lo expresa un directivo docente:

se trabaja procesos académicos de buena altura y contextualizados, y una educación que sirva para la autonomía que les ayude a hacerse dueños de su propia historia personal y social, y que luego sean ellos los que cambien su contexto sociocultural. (Viveros y Ramírez, 2013, p.103)

Dichas palabras dan cuenta del interés emancipador, al fortalecer en sus estudiantes diferentes habilidades interpersonales que les posibilite conocer su historia, apropiarse de sus prácticas y, de manera conjunta, autónoma y dialógica puedan llegar a consensos que generen impacto en su comportamiento y a su vez transformen el contexto en el que se encuentran.

El *autogobierno escolar* cobra relevancia para la realización de la presente propuesta psicopedagógica, al ser una experiencia significativa con impacto en la convivencia escolar, donde los estudiantes, mediante las discusiones, “toman decisiones respecto a

normas, sanciones y correctivos; pero al mismo tiempo asumen una participación activa, sostenida en el reconocimiento mutuo, la práctica de la libertad y el respeto a la autoridad que ofrece la colectividad” (Viveros y Ramírez, 2013, p.104), aspectos que serán pensados y abordados como categorías fundamentales para la construcción de acuerdos entre los estudiantes de la Institución Educativa Marina Orth, sede Aguas Frías.

Antecedentes legales

Ley 1620 de 2013.

Con el propósito de complementar y enriquecer desde la parte legal el diseño de esta propuesta psicopedagógica, se hizo una revisión pormenorizada de la Ley 1620 de 2013 de convivencia escolar, “por la cual se crea el 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” (p.1). Dicho sistema de convivencia “reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y a la comunidad educativa en los niveles de preescolar, básica y media como la responsable de formar para el ejercicio de los mismos” (Ley 1620, 2013, art.3). En su artículo 13, se especifican las funciones del comité escolar de convivencia:

Son funciones del comité convocar a un espacio de conciliación para la resolución de situaciones conflictivas que afecten la convivencia escolar, por solicitud de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa o de oficio cuando se estime conveniente en procura de evitar perjuicios irremediables a los miembros de la comunidad educativa. (Ley 1620, 2013, art.13)

El presente trabajo pretende generar un aporte a la corresponsabilidad de educar desde la parte institucional que se plantea en la ley, hacer una propuesta que permita la negociación entre estudiantes, pero que no dependa necesariamente del comité escolar de convivencia, sino que tenga en cuenta la teoría del reconocimiento de Axel Honneth

desde las esferas del amor, el derecho y la solidaridad —ampliada con precisión en el marco teórico—, en la cual esencialmente se ve a los estudiantes como sujetos de derechos. De igual manera, es pertinente abordar la comunicación asertiva, que favorezca la negociación para la construcción de acuerdos entre estudiantes como una forma de gestionar los conflictos, para así lograr una autorregulación por convicción y no que esté supeditada por la sanción social y pueda reafirmar su autonomía a través de reconocerse y reconocer al otro para aportar a la formación ciudadana y convivencia escolar.

En el análisis que se hace de los aspectos importantes para este trabajo, plasmados en la Ley 1620 de convivencia escolar, de manera particular se resaltan los artículos 17, 19 y 20 del Capítulo III, que aluden a las responsabilidades de los establecimientos educativos, los docentes y los proyectos pedagógicos:

Artículo 17. Responsabilidades de los establecimientos educativos en el Sistema Nacional de convivencia escolar: Adoptar estrategias para estimular actitudes entre los miembros de la comunidad educativa que promuevan y fortalezcan la convivencia escolar, la mediación y reconciliación y la divulgación de estas experiencias exitosas.

Artículo 19. Responsabilidades de los docentes en el Sistema Nacional de convivencia escolar: Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos, el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes.

Artículo 20. Proyectos Pedagógicos. La educación para el ejercicio de los derechos humanos en la escuela implica la vivencia y práctica de los derechos humanos en la cotidianidad escolar, cuyo objetivo es la transformación de los ambientes de aprendizaje, donde los conflictos se asumen como oportunidad pedagógica que permite su solución mediante el diálogo, la concertación y el reconocimiento a la diferencia para que los niños, niñas y adolescentes desarrollen competencias para

desempeñarse como sujetos activos de derechos en el contexto escolar,
familiar y comunitario. (Ley 1620, 2013, pp.12-4).

Se evidencia una relación directa que apoya y complementa algunas de las categorías que se quiere trabajar en esta propuesta, como lo es el fortalecimiento de la mediación entre los mismos actores, que aporta a la prevención, promoción y tratamiento de situaciones conflictivas que se pueden presentar entre estudiantes a través de la reflexión constante orientada por el docente, el reconocimiento, el diálogo, el autocuidado y el cuidado del otro.

De igual manera, aborda y fortalece aspectos que permiten ver el conflicto más allá de una relación de poderes, como una oportunidad de aprendizaje para todos, en el cual se aplican algunas formas o estrategias de negociación de los conflictos escolares, donde los estudiantes gestionen entre ellos sus conflictos o con la ayuda de un tercero, que debe ser neutral. Ambas opciones deben arrojar como resultado la realización de acuerdos con iniciativa de los mismos estudiantes para favorecer su transformación hacia beneficios comunes y, de esta manera, aportar a la convivencia escolar en términos de respeto y dignidad humana.

Ley 1029 de 2006.

Ley que modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), proporciona un sustento jurídico que adquiere una importancia fundamental en la realización de este trabajo y puesta en marcha de la propuesta psicopedagógica, teniendo en cuenta que incluye como enseñanza obligatoria en las instituciones educativas la instrucción cívica:

El Congreso de Colombia

DECRETA:

Artículo 1. El artículo 14 de la Ley 115 de 1994, quedará así:

Artículo 14. *Enseñanza obligatoria.* En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatoria en los niveles de la educación preescolar, básica y media cumplir con:

a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política.

Dentro de la capacitación a que se refiere este literal, deberán impartirse nociones básicas sobre jurisdicción de paz, **mecanismos alternativos de solución de conflictos**, derecho de familia, derecho laboral y contratos más usuales. (Ley 1029, 2006, art.14)

Al interior de esta instrucción cívica, en el literal “a” se encuentran los mecanismos alternativos de solución de conflictos, que contempla las formas autocompositivas para tratarlos, en las cuales los mismos implicados en la situación de desencuentro de manera voluntaria, negociada y autónoma, proponen posibles alternativas para gestionar y buscar transformar sus conflictos en posibilidad de coexistencia.

Marco teórico

Para comenzar, se hace una breve presentación y descripción de un autor importante en la fundamentación del presente trabajo, con el propósito de ilustrar y dar a conocer un poco sobre su origen, estudios e influencia epistemológica de su obra y, particularmente, en lo relacionado con la teoría del reconocimiento:

Axel Honneth (1949, Essen, Alemania) es un filósofo y sociólogo alemán considerado como una de las figuras más importantes de la llamada tercera generación de la Escuela de Frankfurt reconocido por sus investigaciones en la teoría del reconocimiento y seguidor de la tradición de la Teoría crítica de la sociedad. Estudió en Bonn y Bochum, y continuó su carrera académica en la Universidad Libre de Berlín. Realizó su doctorado en el Instituto Max Planck de Múnich bajo la dirección de Jürgen Habermas, antes de trasladarse a la Universidad de Frankfurt,

donde enseña filosofía social. (Grupo internacional de estudios sobre
teoría crítica, 2005, párr.1)

**El reconocimiento, los vínculos en la escuela y el diálogo como puntos claves
en la construcción de acuerdos.**

Esferas del reconocimiento.

En el proceso de construcción de acuerdos, el reconocimiento es una de las categorías que juega un papel importante cuando hay un conflicto entre dos o varias personas de un grupo, pero es relevante aclarar que no es la única manera de gestionarlos y que el acuerdo también tiene límites, es decir, que no siempre a través del reconocimiento y los acuerdos se pueden tratar todos los conflictos, pero es una alternativa que ofrece una posibilidad para transformarlos y para la puesta en marcha de esta propuesta.

El reconocimiento no solo es significativo para la realización de acuerdos, sino que tiene una importancia mayor en todas las instancias de las interacciones humanas. El reconocimiento permite ver y tener en cuenta a los pares como personas con igualdad de derechos a los míos, con pretensiones válidas y con posibilidades de decidir y de tomar una posición frente a una situación que genere una afectación común. El reconocimiento del otro posibilita relacionarnos en función del respeto frente a otras maneras de ver el mundo. A continuación, se retomará un concepto de reconocimiento y un principio fundamental del mismo en el ser humano con el propósito de sentar una base para el posterior desarrollo del tema:

En el contexto de la ética discursiva de Habermas el reconocimiento se entiende como un respeto mutuo tanto de la especificidad como de la igualdad de todas las otras personas, que tienen como ejemplo paradigmático el comportamiento discursivo de los participantes en una argumentación. (...) Hobbes influido por Maquiavelo, partió del principio antropológico de que los hombres son dominados

principalmente por la necesidad de obtener un grado constantemente creciente de reconocimiento y honor. (Honneth, 2010, pp.16-8).

A continuación, se plantea el estudio acerca de las tres esferas o formas básicas de reconocimiento que plantea Axel Honneth y que son explicadas por el autor, partiendo de cómo cada una de ellas puede tener una forma de no ser valorada y menospreciada. Estas tres esferas del reconocimiento serán la base para el análisis y posterior desarrollo de esta propuesta psicopedagógica:

Primera forma básica de reconocimiento: El amor:

Primera forma de menosprecio: Daño moral.

Un daño físico, se convierte en una injusticia moral, si la persona afectada ve en él una actuación que lo menosprecia intencionalmente en el aspecto de su bienestar; no es ya un dolor físico como tal, sino la conciencia resultante de no ser reconocido en la propia concepción que uno tiene de sí mismo lo que contribuye la condición del daño moral.

La relación de reconocimiento va unida a la existencia de otras personas, que se profesan unas a otros sentimientos de interés especial o de amor. La actitud positiva que el individuo puede adoptar hacia su propia persona cuando experimenta este tipo de reconocimiento afectivo es la autoconfianza. Con ello nos referimos al estrato más básico de seguridad emocional y física, en la exteriorización de las necesidades y los sentimientos propios, que contribuye a la premisa psíquica para el desarrollo de todas las otras formas de autoestima. Esta forma de reconocimiento recíproco no puede generalizarse más allá del círculo de relaciones sociales primarias, como las que se dan en vínculos afectivos según el modelo de familia, amistades y relaciones amorosas.

Segunda forma básica de reconocimiento. El derecho:

Segunda forma de menosprecio: Privación de derechos y la exclusión social.

A esta forma de menosprecio le debe corresponder una relación de reconocimiento recíproco en la que el individuo aprende a considerarse,

desde el punto de vista de los otros participantes en la interacción, titular de los mismos derechos que éstos.

La actitud positiva que un individuo puede adoptar hacia sí mismo cuando experimenta este tipo de reconocimiento jurídico es la del autorrespeto elemental. El individuo es capaz de verse así mismo como persona que comparte con todos los miembros de su comunidad las características de un actor moralmente imputable.

Tercera forma básica de reconocimiento. La Solidaridad:

Tercera forma de menosprecio: La degradación del valor social de formas de autorrealización.

Esta forma de menosprecio le corresponde, como relación de reconocimiento que puede ayudar al individuo a adquirir una forma de autoestima, una relación de aprobación solidaria y apreciación de las capacidades y formas de vida desarrolladas individualmente.

La actitud positiva que un individuo puede adoptar hacia sí mismo cuando es objeto de este tipo de reconocimiento, es la autoestima (Margalit): puesto que se siente valorado por sus compañeros de interacción en sus capacidades específicas, el individuo es capaz de identificarse con sus cualidades y aportaciones específicas de una manera absoluta. (Honneth, 2010, pp.24-9)

Reconocer al otro es importante en el proceso de la negociación y construcción de un acuerdo, pero más importante aún es el lograr un reconocimiento propio, porque solo si puedo reconocerme a mí mismo puedo reconocer a los demás y evidenciar ese mismo reconocimiento que viene hacia mí de parte de ellos para legitimar un acuerdo. Al respecto, el mismo Honneth (2010) plantea que:

Cuando el ser humano es partícipe de un entorno social en el que se encuentran organizados de forma gradual estos tres modelos de reconocimiento, sea cual sea su forma concreta, el individuo puede remitirse a sí mismo en las formas positivas de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima. (p.30)

Si bien, Honneth (1997, citado en Tello, 2001) señala que la esfera del amor es el sustrato de las restantes esferas y la esfera del derecho entrega unos parámetros necesarios para el desenvolvimiento de los sujetos en las distintas esferas de reconocimiento, el autor no establece una jerarquía entre ellas.

En la sustentación teórica se retomará la esfera del amor, enfocándose en los planteamientos de Honneth, no solo desde el vínculo familiar cercano o cuidadores primarios, sino desde el vínculo afectivo y emocional que puede darse entre amigos, en este caso, posiblemente entre los estudiantes, y se retoman las esferas de la solidaridad y el derecho, ya que dan razón de la interacción y socialización de los estudiantes en la escuela.

La categoría principal para el desarrollo de este trabajo serán las esferas del reconocimiento, las cuales transversalizan las demás categorías a trabajar, porque permite ir al fondo de las situaciones conflictivas que generalmente terminan en violencia verbal, física, psicológica o simbólica entre los estudiantes. Por lo tanto, el afianzar en los niños el reconocimiento propio y de los demás posibilitará mejorar en ellos la autoconfianza, autorrespeto y autoestima, que favorezcan una transformación no violenta de los conflictos por medio de la comunicación asertiva y de manera reflexiva y autónoma.

Vínculos en la escuela.

A continuación, se dará una definición del concepto de *vínculo*, que nos permite hacer claridad acerca del mismo y que sirve como punto de partida para el posterior desarrollo y análisis de la importancia que tienen en las interacciones que se dan en la escuela: “El concepto de Vínculo hace referencia al lazo afectivo que emerge entre dos personas y que genera un marco de confianza en el otro y en la vida, en un contexto de comunicación y de desarrollo” (Urizar, 2012, p.1).

En la escuela se generan todos los días vínculos afectivos que influyen en el tipo de relaciones que se establece con el otro y que en muchas ocasiones perduran por largo tiempo, inclusive por muchos años después de pasar por ella. Estos fuertes vínculos se deben a los lazos de confianza que permiten interactuar con los demás y percibir sus gustos, intereses, motivaciones y dificultades, además de una gran cantidad de tiempo que se comparte en el día a día y en el acumulado, a veces suma más de lo que se llega a compartir, incluso con las personas del hogar.

Estos vínculos ofrecen la posibilidad de percibir la realidad a través del otro y muestran otras formas de contemplar lo que se vive y las diversas maneras de afrontar y reaccionar ante situaciones comunes. Esto permite tener una gama de opciones que interpela y, si se quiere, influencia las percepciones, pensamientos y decisiones.

Los vínculos con los amigos y con todo tipo de compañeros son completamente necesarios, porque nos ayudan a construir espacios de socialización o a saber que las necesidades propias no son las únicas y que se comparte un espacio común en el cual mis decisiones afectan a los demás de una u otra manera, generando una relación de interdependencia. Esta interdependencia inicia con la madre, para luego trasladarse al otro con quien se socializa: “La interdependencia inicial es necesaria, y permitirá al niño desarrollar la capacidad de preocuparse por el otro” (Winnicott, 1993, citado en Mena, Bogueño y Valdés, 2015).

Cuando se logra tener en cuenta al otro en el actuar, hay un interés por él y preocupación de que esté bien o que pueda estar mejor; se genera un reconocimiento hacia el otro mediado por el amor y la confianza que permite cuidar a los demás, llegando a actuar con solidaridad y aprobación hacia él, reconociendo sus capacidades y sus derechos iguales a los propios.

Es importante señalar que en la escuela también se pueden generar vínculos mediados por el apego y la conveniencia. Bowlby (1989, citado en Mena et al., 2015) propone que “los seres humanos presentan una tendencia innata a buscar vínculos de apego, que brindan satisfacción personal y contribuyen a la supervivencia de la especie” (p.2). Es común ver este tipo de vínculos en los que se deposita en el otro un grado de

reconocimiento con el fin de recibir un beneficio de ayuda, compañía o protección, pero también esto puede ser una oportunidad o el primer paso para lograr vínculos más fuertes, basados en la confianza, el respeto, la solidaridad y el reconocimiento de potencialidades y capacidades.

En la escuela, los estudiantes pueden presentar dificultades para establecer vínculos afectivos y de confianza con sus compañeros, al negarse la posibilidad de entablar espontáneamente nuevas relaciones o expresar sus emociones. Sin embargo, “el segundo espacio donde un niño/a tiene la oportunidad de desarrollar vínculos significativos es la escuela. Ella ofrece múltiples oportunidades para corregir, desarrollar y/o fortalecer la vivencia inicial de vínculos nutritivos” (Mena et al., 2015, p.3).

Partiendo de esta premisa, se tiene la posibilidad de reafirmar y restablecer los vínculos generados en situaciones conflictivas del pasado o presente y ofrecer por medio del desarrollo de esta propuesta una oportunidad de relacionarse y vincularse con el otro a través del reconocimiento para transformar los conflictos de manera significativa, confiable y fructífera.

La comunicación asertiva en la transformación de conflictos.

Puede asegurarse que el ser humano requiere del otro para reconocerse y construirse como individuo. Sin embargo, la persona debe trascender su mismidad para relacionarse con quien le rodea y establecer comunicación con sus compañeros como primer paso en la construcción de acuerdos, como lo expresa Gadamer:

Comprender lo que alguien dice es ponerse de acuerdo en la cosa. Este es un proceso lingüístico en tanto que “el lenguaje es el medio en donde se realiza el acuerdo entre los interlocutores y el consenso sobre la cosa” esto significa que cada uno de ellos posee una determinada perspectiva del mundo que a su vez se encuentra articulada lingüísticamente. (Gadamer, 2001, p.387, citado en Mancilla y Cárdenas, 2014, p.10)

Para que dicho encuentro lingüístico se realice, debe haber la intencionalidad comunicativa por parte de los interlocutores, el cual dependerá de la percepción y el reconocimiento que ambos tengan del otro, para disponerse a escucharlo y encontrar puntos en común e intereses que les permitan dicha interrelación y comunicación. Por ello:

la comunicación intersubjetiva se concibe como un escenario de encuentro con el otro. Es en este escenario en donde se construyen los acuerdos sobre los intereses que deben orientar cualquier proyecto vital a escala humana; es ahí donde se produce el reconocimiento y el respeto por la tolerancia, a la convivencia pacífica, pues es un espacio de cooperación con el otro. (Puerta y Builes, 2011, p.190)

La comunicación permite conocer puntos de vista del otro, los cuales entrarán en juego con los propios, posibilitando encuentros o desencuentros, ampliar horizontes de conocimiento y a partir de esta interrelación construir acuerdos. En este sentido, “el acuerdo en la conversación no es un mero exponerse e imponer el propio punto de vista, sino una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo el que se era” (Gadamer, 2001, p.387, citado en Mancilla y Cárdenas, 2014, p.12). Así, cuando el sujeto establece una conversación, está representando simbólicamente lo que es, al mismo tiempo que permite que el punto de vista de su interlocutor lo atraviese, enriquezca su perspectiva y tenga la posibilidad de contemplar por medio del lenguaje otras formas de ver la realidad y permitir en varias ocasiones modificarla.

Por lo tanto, se puede concebir la comunicación como un intercambio con el otro que me rodea, inherente en todas las relaciones interpersonales, ya que esta abarca tanto los componentes verbales como no verbales. Para que dicho intercambio de pensamientos, emociones, experiencias, gustos, necesidades se expresen de manera respetuosa y tranquila, toma protagonismo la comunicación asertiva, definida por Barbosa y Ramírez (2007, citados en Macías y Camargo, 2013) como:

(...) aquella que permite que el ser humano se desarrolle, que además promueve la interrelación sana entre las personas, por otro lado que facilita la expresión de los pensamientos y los sentimientos de los participantes y que finalmente promueve la obtención y difusión de conocimientos, con el fin construir una identidad y una cultura... en síntesis la comunicación asertiva favorece el desarrollo y progreso de la humanidad. (p.45)

De ahí, que la comunicación asertiva se convierte en una categoría fundamental que transversaliza toda la propuesta psicopedagógica y las diferentes interrelaciones de los estudiantes, ya que la asertividad significa “tener la habilidad para transmitir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa” (Monje, 2000, p:7, citado en Macías y Camargo, 2013, p.45). De esta manera, al fortalecer en los estudiantes la comunicación asertiva, se avanzará en la expresión oportuna y respetuosa de sus pensamientos, donde cada uno tenga la posibilidad de reconocer la importancia de entablar un diálogo con su compañero que les permita el enriquecimiento mutuo.

Finalmente, se resalta la trascendencia que cobra la comunicación asertiva para la tramitación de los conflictos entre los estudiantes, al considerar que en una comunicación asertiva la persona manifiesta “al otro lo que piensa, sin exigirle que cambie, lo que permite no perder el enfoque sobre el tema propuesto durante el proceso comunicacional” (Puerta y Builes, 2011, p.194). Así las cosas, teniendo presente la etapa evolutiva en la cual se encuentren los estudiantes, se fortalecerá la capacidad reflexiva para aceptar la diversidad de pensamientos o emociones que su compañero pueda expresar, sin necesidad de sentirse transgredido o querer que su compañero experimente y piense como él, respondiendo, en el mejor de los casos, de una manera pacífica.

Igualmente, es relevante resaltar que “la asertividad señala la diferencia entre una respuesta defensiva o agresiva y una con la intención de construir un espacio con el otro” (Puerta y Builes, 2011, p.194). Allí es clave trabajar con los estudiantes los

diferentes tipos de respuesta que se puedan presentar ante una situación conflictiva; no se pretende que el niño o niña tomen una actitud pasiva o, por el contrario, reaccione agresivamente; el objetivo es que expresen sus emociones de manera firme sin ofender o agredir al compañero, buscando por medio de la comunicación tramitar los consensos y disensos que se generen en la interacción con el otro.

Subjetividades inmersas en el reconocimiento.

Para Honneth, basándose en la obra temprana de Hegel y en el trabajo G.H. Mead, el ser humano sólo se constituye como tal en relación con otros seres humanos en un medio intersubjetivo de interacción. Es por ello que el reconocimiento es el elemento fundamental de constitución de la subjetividad humana (Honneth, 1997, citado en Tello, 2011, p.47)

La afirmación de la identidad del sujeto necesita de Otro u Otros diferenciadores, distantes, ajenos, o simplemente externos, para su realización y consolidación. Así, la conciencia individual por medio de la demarcación con lo externo, define su interior, se plantea, se asume, se convierte en sujeto. Al respecto, Téllez señala que:

El pensamiento de la alteridad significa el abandono de la yoificación y la apertura al reconocimiento del otro. Sin duda, en este sentido la diferencia del otro es no como otro respecto del yo sino como otredad sin ningún tipo de referente en la mismidad. (Téllez, 1998, citado en González, 2009, p.890)

Por lo tanto, la idea de alteridad se construye y necesita de solidaridad, acogida y relación con los otros, que le permita a la persona generar posturas claras sobre sí mismo y sobre quienes le rodean. Es allí donde la escuela cumple un papel trascendental, porque el sujeto desde sus primeros años está en contacto con el otro y con personas diferentes a él, al tiempo que socializa, aprende la reciprocidad, a identificar sus gustos y aspectos que lo asemejan o diferencian de los demás, pero lo más importante es reconocer al otro como un sujeto de derechos e interlocutor

comunicativo con quien se puede negociar para llegar a acuerdos.

De esta manera, se reconoce que todo proceso de interacción está mediado por las intersubjetividades de ambos interlocutores, las cuales sin duda estarán en continuo cambio de acuerdo al contexto socio-cultural, la situación específica que se presente, y las experiencias vividas por las otras subjetividades que hacen replantear la propia. Para Veena Das (2000, citado en Aquino, 2013):

La subjetividad (es decir, la experiencia que constituye al sujeto) no es previa ni independiente de los discursos: los sujetos son el efecto del procesamiento discursivo de sus experiencias. En ese mismo sentido, plantea que en el relato sobre la experiencia subjetiva es posible encontrar alguna convergencia entre los aspectos político, cultural y subjetivo, entre las emociones y las cogniciones que impregnan y le dan sentido a la experiencia. (p.6)

Por ello, en el proceso de negociación y realización de acuerdos entre estudiantes, pueden influir diversos aspectos como la historia familiar, las experiencias vividas y la interpretación de la realidad, que condicionan el resultado de la discusión para encontrar un punto que los una y logre poner a las partes en acuerdo. Por esto, es necesario que ambas partes logren encontrar desde su subjetividad sus semejanzas e intereses que les permitan comprender a ambos sus puntos de vista y a partir de ellos construir acuerdos desde los disensos y consensos.

Las experiencias vividas son, sin duda, una de las variables importantes para analizar, debido a su relación y aporte a la construcción simbólica del mundo, los intereses y las percepciones, ya que la “subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten” (González, 2012, p.13. citado en Escobar, Acosta, Talero y Peña, 2015, p.17). La posición asumida en un momento determinado frente a una situación de conflicto que exige reconocer al otro como un sujeto, con una propia subjetividad merecedora de respeto, influencia la

posición y decisión en el aceptar o no una negociación o una posible gestión que sea válida y que recoja el interés de las dos partes para lograr el acuerdo en que haya un beneficio común.

La importancia de reconocer intersubjetividades que influyen en la construcción de acuerdos entre estudiantes reside en lograr que los involucrados acepten los puntos de vista de los demás, aunque no los compartan, de manera que se puedan establecer relaciones más respetuosas, tanto en el aula como fuera de ella, orientando una reflexión constante de la importancia de estar en un espacio común y convivir, ya que “convivir remite de forma inmediata a una presencia plural, no se convive sino a partir de la presencia de dos” (Escobar et al., 2015, p.37).

Bajo esta premisa, siempre se necesita del otro para crecer. Asimismo, en la escuela es necesario posibilitar espacios donde los estudiantes reflexionen y reconozcan que, tanto en la escuela como en la vida convivir no es posible sino desde la pluralidad y en la interacción con el otro.

El conflicto inherente al ser humano: una posibilidad de transformación.

El conflicto está presente en la socialización de los seres humanos a través de la historia, porque cada persona tiene intereses y formas de interpretar las interrelaciones de una manera subjetiva y esto se evidencia en mayor medida en los niños que están construyendo su identidad y adquiriendo pautas de comportamiento ante los demás. De ahí la importancia de aproximarse teóricamente al concepto de conflicto, que nos ofrece la opción de encontrar algunos significados en las situaciones cotidianas presentadas en la escuela. Es importante reflexionar acerca de la relación e influencia del reconocimiento propio y del otro en la tramitación no violenta y dialógica de los conflictos.

Para la comprensión de la categoría de conflictos, se retomará la teoría de Johan Galtung, quien es:

Sociólogo y matemático noruego que desde joven se acercó a la filosofía budista y al pensamiento de Gandhi. Durante sus estudios en la universidad de Oslo tuvo como maestro y amigo a Arne Naes quien le compartió el pensamiento de la cultura y la ideología de la paz, representada por Gandhi, filosofía que inspira a Galtung en el desarrollo de su propia teoría conflictos y planteamientos acerca de la paz. (Comisión de los derechos humanos del estado de Guerrero, 2017, párr.1)

Galtung aborda el conflicto en los diferentes niveles de la existencia humana: micro, meso, macro y mega conflicto. En esta propuesta se tendrá en cuenta para el análisis la pertinencia del micro, que es el conflicto entre dos personas, y el meso, que es el conflicto entre varias personas de un grupo, es decir, los conflictos que se puedan presentar el contexto de la escuela.

Retomando a Galtung, expresa que no se debe reconocer si los conflictos son buenos o malos, sino entenderlos lógicamente y crear unas metodologías que partan de la creatividad, empatía y no violencia para transformarlos. De esta manera, el autor define el conflicto como:

El conflicto es crisis y oportunidad.

El conflicto es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano.

El conflicto es una situación de objetivos incompatibles.

Los conflictos no se solucionan, se transforman.

El conflicto implica una experiencia vital holística.

El conflicto como dimensión estructural de la relación.

El conflicto como una forma de relación de poderes. (Galtung, citado en Calderón, 2009, p.67).

En definitiva, *conflicto* son:

Actitudes, presunciones + comportamiento + contradicción; las actitudes (aspecto motivacional) se refieren a cómo sienten y piensan las partes de un conflicto, cómo perciben al otro (por ejemplo, con respeto y amor o con desprecio y odio), y cómo ven sus propias metas y al conflicto en sí mismo. El comportamiento (aspecto objetivo) alude a cómo actúan las partes durante el conflicto: si buscan intereses comunes y acción creativa y constructiva o si tratan de perjudicar y causar dolor al otro. La contradicción (aspecto subjetivo) tiene que ver con el tema o temas reales del conflicto y cómo este se manifiesta. Las partes muchas veces difieren en su percepción de cuál es la contradicción o raíz del conflicto. (Galtung, citado en Calderón, 2009, p.69)

Sumado a lo anterior, “un conflicto (crisis y oportunidad) puede desarrollar un meta-conflicto, es decir, una agudización negativa de la crisis que llamamos violencia y que puede ser de carácter planificado o espontáneo, visible o invisible, presente o futuro” (Galtung, 2003, citado en Calderón, 2009, p.74). En el trabajo con los estudiantes de la I. E. Marina Orth, sede Aguas Frías, se pretende comprender si en los momentos en que hay una reacción violenta entre los estudiantes se debe a una acción premeditada o espontánea y cómo esta genera tensiones que se viven en el momento o puede predisponer las relaciones entre los pares y la manera de reaccionar ante el desencuentro con el otro.

Para Galtung, la violencia tiene una triple dimensión: Directa, Estructural y Cultural, “operando con estas tres dimensiones, se llama violencia a la «afrenta evitable a las necesidades humanas»” (Galtung, 2003, citado en Calderón, 2009, p.74). En este sentido:

La violencia directa es la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de esta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica.

La violencia estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo.

La violencia cultural son aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia. (Galtung, 2003, citado en Calderón, 2009, p.74)

Para el desarrollo del trabajo, estará presente el análisis de la violencia directa, ya que esta es la forma más básica que puede ocurrir entre dos personas, al haber un desencuentro que genere una crisis. Asimismo, al ser este trabajo un estudio de caso, la violencia cultural aporta elementos de discusión en el ámbito de lo simbólico de dicha comunidad, frente a los imaginarios y creencias que pueden influir en el comportamiento de los estudiantes. Es importante aclarar que la violencia estructural no será tomada en cuenta, ya que tiene su lugar en las esferas políticas, sociales y económicas de Estado.

Es relevante aclarar que en los desencuentros que se presentan entre dos personas, como lo ha expresado Galtung, puede haber violencia sin conflicto y conflicto sin violencia. La primera premisa hace alusión a que, en ocasiones, puede haber reacciones violentas que no necesariamente sean producto de un conflicto o enfrentamiento entre dos o más personas. Por ejemplo, un estudiante golpea a su compañero, porque desea el objeto que él tiene, sin importarle quien es y que es ajeno. Solo violenta al otro por el objeto. Por el contrario, puede haber conflictos que se tramitan por la vía dialógica, que no terminan en agresiones o afrentas hacia el otro. Por ejemplo, dos estudiantes desean el mismo balón y deciden jugar lo mismo o utilizarlo por turnos.

Es importante hacer mención al carácter contingente que puede tener el presente trabajo, teniendo en cuenta las subjetividades que emergen cuando se presenta una situación conflictiva en un micro o meso contexto entre estudiantes, donde confluyen un número importante de personas, historias de vida, experiencias y realidades que influyen las decisiones que se toman, las actitudes, las presunciones, los comportamientos y maneras de afrontar un conflicto o, simplemente, que haya una

decisión de no afrontarlo o tomar una posición frente a él, cosa que no impide que se pueda dar una convivencia. Para sustentar el anterior argumento, se trae a colación la entrevista realizada a la filósofa Belga Chantal Mouffe, donde plantea que:

El punto fundamental es reconocer que evidentemente algunos conflictos pueden ser resueltos, pero el objetivo no puede ser siempre establecer un consenso, sino vivir con nuestras diferencias y el reconocimiento del derecho del otro de tener su punto de vista. Yo creo que eso también es algo central, muy central en una perspectiva agonística. La perspectiva agonística es reconocimiento; hay conflicto, no nos vamos a poner de acuerdo, pero vamos a encontrar la manera de vivir juntos con esas diferencias. (Ramos, Martins de Oliveira, Gilson y Gomes, 2014, p.759).

El presente trabajo pretende que los estudiantes se apropien de los conflictos que puedan ser gestionados. Busca superar el aspecto sancionatorio del mismo y transformarlos a través de la creatividad de los participantes, pero además se contempla el pluralismo y los opuestos que le dan el carácter contingente y que permite la posibilidad de coexistir en los disensos y en las tensiones que se puedan presentar. Para ello, en el trabajo se tiene en cuenta el fortalecimiento y la aplicación de las esferas del reconocimiento (amor, derecho y solidaridad) y la comunicación asertiva, aspectos que hacen parte de las categorías centrales a desarrollar.

Para alcanzar los objetivos en este trabajo, es fundamental abordar el conflicto como una experiencia que posibilita nuevas formas de relaciones, donde los estudiantes puedan tener la oportunidad de aprender a encaminar de una manera asertiva las actitudes y los comportamientos, de manera que el estudiante interprete el conflicto como algo inherente a los seres humanos, a la vida en comunidad y a la vez como una posibilidad de aprendizaje personal y social que estará mediada por el reconocimiento propio y de los demás.

Modalidades autocompositivas para gestionar conflictos.

Las formas autocompositivas poseen un sustento legal en la Ley 1029 de 2006, que se orienta a enseñar en las Instituciones Educativas nociones básicas de los mecanismos alternativos de solución de conflictos, dentro de los cuales se encuentran las modalidades que incluyen la autocomposición para el tratamiento de los mismos. Igualmente, están contempladas en el manual de convivencia de la Institución Educativa Marina Orth, en la cual se desarrolla el presente trabajo, aspecto que fortalece la relevancia que tiene la utilización de estos mecanismos en la tramitación de conflictos.

Estas modalidades autocompositivas ofrecen una posibilidad importante en la opción de lograr gestionar las situaciones conflictivas para transformarlas de manera consciente, reflexiva, negociada y autónoma, que es uno de los principales propósitos en la elaboración y puesta en marcha de esta propuesta. Asimismo, permiten un tratamiento de los conflictos desde dos puntos de vista que van en concordancia con el interés y con las posibilidades de las que pueden hacer uso los estudiantes al momento de presentarse, abordar y tramitar un conflicto.

Para mayor claridad conceptual, y con el fin de ampliar el panorama alrededor de este tema, se definirán conceptos básicos que se deben tener presentes al momento de implementarlas en la escuela:

Autocomponer significa que son las mismas partes en conflicto quienes le encuentran la salida, sin que una le imponga su voluntad a la otra. Se rige por los principios de la autonomía de la voluntad, la buena fe y la igualdad de las partes. (Puerta y Builes, 2011, p.214)

Para que la autocomposición se dé, es necesario que los estudiantes estén abiertos a la comunicación e intercambio de puntos de vista de una manera respetuosa, donde prime encontrar un beneficio común y no solo se dé la exposición de sus ideas y argumentación que justifique su actuación.

Cumpliendo las condiciones de la autocomposición, está todo dispuesto para dar inicio a un acercamiento que permita la negociación, comprendiendo esta como:

un proceso formal que parte del supuesto de la existencia de una mesa de negociación que, en el caso de la escuela, debe disponerse para que los estudiantes puedan abordar los conflictos en un lugar seguro, agradable, tranquilo y confiable. (Puerta y Builes, 2011, p.215)

Lo anterior permite pensar que, para llevar a cabo la negociación, no solo se requiere de un espacio físico, sino de las condiciones subjetivas, de interiorización de lo significativo del proceso y lo fructífero del encuentro con el otro.

Teniendo en cuenta el reconocimiento, diálogo y comunicación asertiva, la autocomposición se puede dar en dos vías, según la situación lo amerite y haya la disposición de las partes por gestionar los conflictos: por la vía de la negociación directa, en ella, se da un intercambio solo entre las dos personas implicadas en la situación de desencuentro, sin ayuda de un mediador, razón por la cual se “involucra el compromiso de las partes de hallar una solución a su conflicto, adecuada para todas ellas. Permite si se realiza de manera exitosa crear relaciones o reforzar las existentes” (Puerta y Builes, 2011, p.214), o la negociación asistida, en la cual “un tercero, que debe aparecer como neutral e imparcial, apoya a las partes en su aspiración de encontrar salidas al conflicto que las liga” (Puerta y Builes, 2011, p.219). Ambas opciones son válidas en la aplicación de la propuesta, ya sea que las partes intervengan directamente o acuda a un tercero para posibilitar la gestión del conflicto de manera dialógica.

En el presente trabajo se hace especial énfasis en la importancia de promover la autonomía en los estudiantes a través de la reflexión constante y el reconocimiento del otro. En esto juega un papel fundamental el que las partes involucradas en el conflicto puedan voluntariamente elegir entre la negociación directa o asistida, según el hecho o conflicto presentado, el interés por gestionarlo que permita un acuerdo, de manera que no haya imposiciones hegemónicas. De igual forma, se pretende que los estudiantes puedan hacer una negociación de los conflictos de manera directa, es decir, sin la ayuda de un tercero, en la medida en que el nivel del conflicto lo permita, y que la negociación asistida por un mediador, en el caso que se requiera, se pueda dar con la ayuda de un par

y no por parte de una figura institucional de autoridad. Las dos son opciones válidas para el desarrollo de esta propuesta psicopedagógica.

Etapas del proceso de mediación.

Para que la mediación tenga una estructura, un orden y se favorezca el reconocimiento, la transparencia, la confianza y la igualdad entre las partes involucradas, John Paul Lederach (1996, citado en Puerta y Builes, 2011) propone en el proceso de negociación asistida por un mediador ocho etapas con un orden lógico a seguir, las cuales son: premeditación, entrada, cuéntame, ubicarnos, arreglo, acuerdo, cierre y seguimiento:

Premediación. Permite planear en todos sus aspectos, de común acuerdo con las partes y sirve para reestablecer entre otros asuntos, si es posible hacer mediación en un conflicto específico.

Entrada. Permite la generación de confianza, la legitimación del mediador y la fijación de las reglas (...) se clarifica el rol del mediador y sus funciones y se invita a las partes a guardar el sigilo o confidencialidad que corresponde a este tipo de procesos.

Cuéntame. Las partes empiezan, por turnos, a verbalizar su percepción del conflicto. Relatan los hechos, las circunstancias en que ocurrieron y los sentimientos y emociones que provoca en ellas el conflicto (...) esta fase permite aprender a regular sus emociones y sentimientos, y a reconocerlos en ellos y en el otro. El mediador debe permitir el desahogo de las partes y el afloramiento de los motivos más íntimos y de las causas más remotas de los conflictos.

Ubicarnos. Pretende identificar los elementos que configuran el conflicto y determinar los temas por resolver.

Arreglo. Las partes expresan sus mejores propuestas, para dar salida al conflicto de forma que las favorezca a todas (...) trata de mover a las partes de las posiciones a los intereses.

Acuerdo. En esta fase se organizan todas las ideas surgidas en la anterior, se evalúan las propuestas presentadas, para determinar los pro y los contras, y se consideran las implicaciones de su puesta en marcha.

Cierre. Se repasan una a una, las ideas ya ordenadas que constituyen el acuerdo. El acuerdo debe señalar expresamente los compromisos que surgen, quién los tiene que cumplir, cuándo, cómo, dónde y hasta cuándo los tiene que cumplir con el fin de fijar la responsabilidad de cada una de las partes por su incumplimiento.

Seguimiento. El compromiso de las partes, que se plasma en el acuerdo, se concreta en hechos reales que puedan verificarse de manera formal o informal. (Lederach, 1996, citado en Puerta y Builes, 2011, p.220)

En la elaboración, desarrollo y puesta en marcha de esta propuesta, los pasos anteriormente mencionados llenan las expectativas en el caso que sea necesario una negociación asistida, cubre las necesidades que se requieren para la implementación de la misma, teniendo en cuenta que garantizan un orden lógico y secuencial donde las personas, en este caso los estudiantes del grado quinto de la I. E. Marina Orth, pueden estar seguros en cuanto al respeto del proceso y las garantías mínimas que se deben tener en cuenta cuando se quiere llegar a un acuerdo para gestionar un conflicto.

Las etapas del proceso de mediación propuesto por Lederach, a pesar de que tienen un orden lógico, no son una camisa de fuerza, son una guía opcional para el mediador y las personas involucradas en la situación conflictiva, y en caso de que sea necesario se puede flexibilizar para sacar un mejor provecho de este proceso, modificando los pasos que los participantes en esta negociación, en común acuerdo, consideren necesario e importante.

Es importante decir que el acuerdo es un producto de la creatividad y las ideas surgidas entre las personas que hacen parte del proceso, donde por iniciativa y voluntad propia se encuentran en el lugar de la negociación, en la cual en muchas ocasiones las partes se mueven de las posiciones a los intereses y necesidades para lograr gestionar el acuerdo, incluso en el disenso.

Las formas autocompositivas de tramitación de conflictos y los pasos antes planteados para la negociación ofrecen unas ventajas psicopedagógicas importantes, teniendo en cuenta que permiten incluir los aspectos y categorías teóricas más relevantes desarrolladas en la propuesta, como la comunicación asertiva, la capacidad propositiva y autónoma de las partes, el reconocimiento de las esferas del amor, el derecho y la solidaridad, el acuerdo como resultado de la negociación para transformar el conflicto en experiencia de convivencia y aprendizaje para la vida, como se plantea y argumenta a continuación:

Las partes se reconocen mutuamente, se respetan en su dignidad de humanos y permiten que la palabra, usada como herramienta, coadyuve al logro de acuerdos y tome fuerza, venga de quien venga.

Los actores se hacen corresponsables de los conflictos y entienden que ellos mismos pueden resolverlos.

Se fortalecen la autonomía y la autoestima en cuanto que, de manera creativa, los actores arriban a propuestas de salida a los conflictos, los cuales se enriquecen mutuamente en el intercambio, y como se sienten valorados y reconocidos, son capaces de empoderarse y hacer compromisos.

Se produce un efecto transformativo en las relaciones y en la escuela, esta última como espacio de encuentro con la diferencia y en pro de la tolerancia, que debe albergar las opiniones de todos, permitir la argumentación y el disenso y construir colectivamente acuerdos mínimos para la convivencia. (Puerta y Builes, 2011, p.222)

Para concluir este apartado, y teniendo en cuenta los argumentos propuestos anteriormente, se puede afirmar que los mecanismos alternativos de solución de conflictos en sus formas autocompositivas ofrecen amplias posibilidades en la planeación, diseño, elaboración y puesta en marcha de la propuesta psicopedagógica, porque implementan el uso de la palabra, empoderan a los participantes en la corresponsabilidad, profundizan en aspectos formativos de ciudadanía activa e

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 56

instrucción cívica, fortalecen el reconocimiento, la autonomía y pueden tener un efecto transformador en las relaciones y vínculos entre estudiantes en la escuela.

Objetivos

General

Diseñar una propuesta psicopedagógica basada en el reconocimiento propio y del otro, en la comunicación asertiva, en la transformación de conflictos y la construcción autónoma de acuerdos entre estudiantes del grado quinto en la I. E. Rural Marina Orth, sede Aguas Frías, a partir de la comprensión de las formas cotidianas de tramitación de situaciones conflictivas que se dan entre los estudiantes.

Específicos

Identificar situaciones conflictivas y el modo cómo los estudiantes del grado quinto y los docentes de la sede Aguas Frías los asumen en la cotidianidad.

Analizar las particularidades del contexto familiar, las dinámicas escolares y su papel en la transformación de los conflictos presentados entre los estudiantes.

Proponer una ruta en la implementación de formas autocompositivas para la gestión, transformación de conflictos y la construcción de acuerdos entre los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Marina Orth.

Perspectiva epistemológica

Hermenéutico-crítica.

Al ser un trabajo del área de las Ciencias Sociales y Humanas, que busca comprender una realidad específica y a partir de los resultados plantear una propuesta de intervención psicopedagógica, se hace un acercamiento a la hermenéutica (del griego *hermeneutikós*, ‘relativo a la explicación’), ya que permite al hombre conocer, interpretar y comprender la historia y el propio sentido de su momento histórico. Asimismo, entrando en la lógica que plantea Bauman:

Los fenómenos sociales, puesto que en última instancia son actos de los hombres y de las mujeres, deben ser comprendidos de manera diferente que a través de su mera explicación. Su comprensión por lo tanto debe contener un elemento ajeno a la explicación de los fenómenos naturales: el rescate del propósito, de la intención, de la singular configuración de los pensamientos y los sentimientos que preceden al fenómeno social y sólo alcanzan su manifestación, imperfecta e incompleta, en la evidencia de las consecuencias de la acción. (Bauman, 2007, p.11)

Para llegar a la comprensión de esos pensamientos y sentimientos que preceden al fenómeno social, es necesario conocer las configuraciones sociales que se presentan en la institución educativa sobre lo que son los conflictos, las emociones que se generan allí y cómo estas se pueden transformar, ya sea por parte de los docentes, estudiantes o demás miembros de la comunidad educativa, además de cómo los procesos simbólico-conductuales y cognitivos que entretienen estas situaciones se relacionan y configuran con el transcurrir del tiempo. Por lo tanto, para explicar este fenómeno, es necesario conocer su historia:

Dilthey sugiere, tres categorías para abordar la interpretación y consecuente comprensión de un objeto histórico de estudio. La primera es la autocentralidad: los estudiantes y la institución en nuestro caso, constituyen el epicentro de todo, siendo sus actores (niños-docentes) las principales fuentes de información. El segundo paso es el determinar la conexión dinámica del objeto con el contexto con el cual se relaciona. Se trata pues de recrear lo más cercanamente posible las condiciones que rodearon e influyeron sobre éste en el momento abordado, la relación recíproca que se dio entre la parte y el todo, la interdependencia dialéctica que pudo evidenciarse entre los polos de la situación estudiada. Una vez profundizado suficientemente el análisis estructural y dinámico del objeto, podemos alcanzar el significado del mismo, es decir, el sentido de éste en el marco de la situación que lo originara. (Mejía, 2014, p.28)

Para comprender un poco más la hermenéutica, se hace referencia a lo expuesto por Óscar Mejía Quintana, en su texto *Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho*, quien expone lo siguiente:

El trabajo hermenéutico supone, pues, interpretar símbolos, definir tradiciones, explicar deformaciones, no solo dándole a todo ello un significado orgánico y coherente que permita dilucidar su estructura y comprender la interrelación de las diferentes esferas, sino también desentrañar los valores éticos, políticos, estéticos, religiosos y filosóficos que le confieren significado al ser humano frente a su realidad, al mundo y al cosmos en general.

Desde Ricoeur, es solo en el momento en que una comunidad se reapropia de su cultura, la actualiza, la reinventa de acuerdo a sus nuevas circunstancias, cuando realmente podemos hablar del inicio de una tradición crítico-creativa vigorosa, dinámica y proyectiva. La interpretación hermenéutica, se hace interpretación viviente en el instante

en que la comunidad resignifica su historia, resimboliza su cultura, reconoce su tradición, recrea sus valores por medio y gracias a lo cual su concepción cosmológica se hace más amplia, más profunda, dotándolo así de las potencialidades que le posibiliten transformar su individualidad, reformar su entorno político social y valorar los horizontes históricos hacia los que quiere proyectarse. (Mejía, 2014, p.49)

Acercándose un poco más a la dinámica de la I. E. Marina Orth, sede Aguas Frías, es importante comprender que las agresiones físicas y verbales que se dan entre los estudiantes en el contexto educativo como forma *normalizada* de interacción con el otro deben trascender las explicaciones causales del momento o de la situación, porque estas actitudes o tipos de respuestas pueden estar influenciadas por la dimensión histórica de sus familias y contexto, ya que ellos mismos nombran que “en sus hogares pocas veces les hacen un cumplido o les dan demostraciones afectivas”.

Es importante decir que esto no necesariamente es un elemento determinante, pero puede haber alguna relación de sus dimensiones históricas y simbólicas que favorecen que se encuentren dificultades para acercarse a sus compañeros de otra manera. Estas interacciones evidencian que en algunos casos hay poco reconocimiento por el otro, que en repetidas ocasiones está ausente y una de las maneras más inmediatas de gestionar los conflictos es a través de la amenaza y la agresión; pero es así como la interpretación hermenéutico-crítica puede posibilitar que esta realidad sea transformada a través de la adquisición de una conciencia crítica, de tal manera que los estudiantes resimbolicen y comprendan que existen diferentes maneras de relacionarse con el otro y ellos mismos puedan resignificar esas vivencias, que les permitan aportar a una convivencia democrática. Al respecto:

Una hermenéutica crítica, en clave de reconstrucción histórica y profundización estructural, está orientada a interpretar la vida individual, social e histórica de los hechos sociales, pero sus pretensiones no claudican en la sola comprensión conceptual de la realidad

contemporánea sino que, por el contrario, se orientan a desarrollar, a partir de ello, una conciencia crítica, una actitud contestataria y una voluntad de superación que permita lograr transformaciones significativas en la existencia individual y social de la colectividad. (Bauman, 1980, citado en Mejía, 2014, p.50)

Por lo anterior, se puede concluir que la hermenéutica posibilita la interpretación, que permitirá la comprensión del fenómeno de una manera más profunda del contexto desde la fundamentación, el análisis de su estructura y las relaciones que en ella se tejen para, más adelante, transformar lo comprendido. Por lo tanto, la hermenéutica va más allá del saber teórico, buscando un fin práctico, tal como lo expresa Santos (2009, citado en Mejía, 2014):

Buscar interpretar el pasado para comprender el presente y planear el futuro. Su rol nunca es el de justificar o legitimar un estado de cosas, sino todo lo contrario, desarrollar una conciencia crítica y una actitud contestataria que le permita al individuo conquistar una concepción más plena de su vida, así como a la sociedad en general alcanzar un grado más alto de humanidad. (p.50)

Y es precisamente lo que se pretende con la propuesta psicopedagógica, permitir que los estudiantes conozcan diferentes maneras de relacionarse con sus compañeros y que, al momento de presentarse un conflicto, tengan bases como la comunicación asertiva, la negociación y, como resultado de ella, la construcción de acuerdos que les posibiliten transformar dicha situación de una manera pacífica. Es aquí donde en esta comunidad específicamente permeada por las violencias físicas, verbales, psicológicas y culturales (simbólicas) se podría evidenciar un grado más alto de humanidad por el otro.

Tradición metodológica

Estudio de caso.

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 62

Para identificar las características del grupo de estudiantes del grado quinto de la I. E. Rural Marina Orth, sede Aguas Frías, frente a los conflictos y cómo estos son tramitados por ellos, cobra gran importancia el método de estudio de casos, entendido como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p.11). Dicho grupo cuenta con ciertas características diferenciadoras, debido al contexto rural donde se ubica la institución y son pocos estudiantes por aula, lo cual llevaría a suponer que tienen las condiciones para trabajar armónicamente, pero “el estudio de caso puede modificar las generalizaciones mayores” (Stake, 1998, p.20).

El principal interés de acercarse a este grupo de estudiantes es diseñar una propuesta psicopedagógica que posibilite la transformación de los conflictos de manera autónoma y dialógica por parte de los implicados. Para ello, el estudio de caso posibilita “tomar un caso en particular y llegar a conocerlo bien, no principalmente para ver en qué se diferencia de otros, sino para ver qué es, qué hace” (Stake, 1998, p.20), y con dicho conocimiento a profundidad del grupo poder apuntar a estrategias metodológicas pertinentes, puntuales y contextualizadas que favorezcan significativamente en los estudiantes los procesos para la tramitación de los conflictos.

La propuesta busca ir más allá en las competencias que deben tener los estudiantes para la transformación de los conflictos. Por tanto, parte de la categoría del reconocimiento, argumentada por Axel Honneth desde las esferas del amor, el derecho y la solidaridad, ya que “el investigador en estudios cualitativos de casos intenta facilitar la comprensión al lector, ayudar a comprender que las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple” (Stake, 1998, p.43). Es aquí donde se evidencia el componente psicopedagógico, al pensarse las causas desde la subjetividad de los estudiantes y aportar elementos que trasciendan el ser de cada uno de los estudiantes del grupo.

Stake (1998) destaca que, como investigadores para la interpretación de la información:

tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas [...] es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin, embargo, el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. (p.23)

La observación de los estudiantes en las diferentes situaciones cotidianas en el aula o espacios de la institución es un instrumento de gran ayuda, ya que, en este caso, los estudiantes actúan con mayor naturalidad, porque, en ocasiones, al presentarles la misma situación responden de manera más racionalizada y aceptada socialmente. Igualmente, se sabe que no se puede generalizar, ya que las respuestas de los niños son diversas e incluso en un mismo estudiante se pueden evidenciar actitudes contradictorias. De allí la importancia de discriminar las categorías de análisis.

Por lo anterior, desde el primer momento en que se tiene contacto con la población objeto de estudio, se comienza el análisis de la información, puesto que “analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones” (Stake, 1998, p.67). Constantemente, durante todo el proceso se estará reflexionando en torno a los comportamientos, actitudes, sentimientos y expresiones de los estudiantes, que posibiliten un acercamiento comprensivo de su realidad.

En la recogida de la información se utilizarán diferentes técnicas interactivas que permitan evidenciar las categorías centrales en diferentes momentos, contextos y situaciones, arrojando suficientes insumos para su análisis, para lo cual se utilizará la estrategia de triangulación, entendida como “el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias” (Stake, 1998, p.98).

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
 CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
 ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
 MARINA ORTH-MEDELLÍN 64

Por lo tanto, se realizará el cruce de la información obtenida en diferentes situaciones a la vez que se tendrán constantes diálogos entre los investigadores, ya que ambos aportarán miradas diferentes y al comparar los datos obtenidos frente a una misma situación habrá triangulación cuando ambos describan las situaciones de manera similar y coincidan sobre su significado.

Para analizar los datos recolectados de las diferentes técnicas de recolección de información trabajadas con los estudiantes, madres y docentes, se diseñaron dos formatos. En un principio, toda la información recibida por los participantes se registró en las siguientes figuras, donde se escribía la actividad realizada, el participante, la fuente del material, las expresiones literales, las palabras claves o categorías identificadas y las reflexiones suscitadas de los investigadores.

Formato de análisis de información.

RESEÑA DESCRIPTIVO-ANALITICA		N°
Título actividad		
Investigador		
Participante		
Fuente de material		
Palabras claves (Categorías)	Conflicto p Reconocimiento p comunicación asertiva p acuerdos p	Comentario [F1]: Si esa situación genera en el otro una respuesta que afecta al otro. (un golpe, comentario..)
Códigos	Cfto- Rect- Ca- Acd	Comentario [F2]: Valores, cualidades, capacidades, habilidades, defectos propios y del otro
Expresiones de participantes (literales, visuales) y análisis		Comentario [F3]: Actos comunicativos, verbales o gestuales frente a un conflicto.
	Palabras Claves	Comentario [F4]: Estrategias evidenciadas para la transformación de conflictos.
		Comentario [F5]: Valoración crítica frente a las ideas posturas de los participantes.
Otros comentarios, relación con otras reflexiones epistemológicas, teóricas, prácticas.		

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARINA ORTH-MEDELLÍN 65

Figura 1: Reseña descriptivo-analítica (1).

Fuente: Autoría propia.

Seguidamente, sobre el mismo formato (ver Figura 1), se leyeron nuevamente las expresiones de los participantes y se clasificó la información según las categorías de análisis; esto se hizo subrayando la información con unos colores determinados previamente y, en cada registro, un comentario de reflexión a la luz de los autores abordados en el marco teórico y experiencia de los investigadores. Para mayor claridad, se mostrará un ejemplo de una entrevista realizada.

RESEÑA DESCRIPTIVO-ANALITICA		Nº 10
Título actividad	Entrevista a madre	
Investigador	Esteban y Francy	
Participante	Estudiante 6	
Fuente de material	Auditivo (entrevista)	
Palabras claves (Categorías)	Conflicto Reconocimiento comunicación asertiva acuerdos	
Códigos	Cfto. Rect. D.a. Acd.	
Expresiones de participantes (literales, visuales) y análisis		
<p>Mi hermana y yo tuvimos un problema, estábamos peleando por que yo tenía una Tablet y ella me la daño, entonces yo hice cosas malas... yo le dije que bueno que yo la perdonaba y ella me la pago.</p> <p>Quando a mí insultan y me dicen pecosa yo me quedo callada nosotros somos todos iguales para que me estén diciendo cosas.</p> <p>Salome cumple con sus tareas, ella cuando yo estoy enferma me ayuda hacer cosas... un día hicimos un examen y Marlon se ganó un 5 y yo le dije era muy inteligente... yo le digo a Salome y a esperanza yo siempre me hablo con ellas solamete, yo les digo que yo a ellas las quiero mucho, les mantengo haciendo cartas.</p> <p>Yo le puedo decir que me disculpara las cosas malas que hice porque cuando yo me pongo a decirle cosas malas a alguien el se puede sentir mal entonces a mí nunca me han llegado a suspender y yo no digo palabras porque yo soy Cristianaj.</p> <p>Cuando estoy muy enojada me voy para algún lado, respiro bien para que se me quite ese enojo que tengo, me voy para allí, para allá atrás, me voy para el parque, me calmo y empiezo a decir cosas que Salomé por que es así con uno si uno loa quiere mucho a ella.</p> <p>En mi casa no me enseñan cómo resolver conflictos... mis hermanitas solo me enseñan vulgaridades... cuando mi mamá tiene un problema ella me dice a mí para que yo esté de testigo.</p> <p>Un día Camila y Salomé se puso a pelear en el salón y Camila la empujo</p>		<p>Comentario [F1]: Si esa situación genera en el otro una respuesta que afecta al otro. (un golpe, comentario...)</p> <p>Comentario [F2]: Valores, cualidades, capacidades, habilidades, talentos propios y del otro.</p> <p>Comentario [F3]: Actos comunicativos, verbales o gestuales frente a un conflicto.</p> <p>Comentario [F4]: Estrategias evidenciadas para la transformación de conflictos.</p> <p>Comentario [F5]: Valoración crítica frente a las ideas posturas de los participantes.</p> <p>Comentario [A6]: Se evidencia la capacidad de reconocer solidariamente a un reconocimiento de que hizo cosas malas.</p> <p>Comentario [A7]: Se evidencian dificultades en la comunicación asertiva al no ser capaz de expresar y solicitar el respeto de sus compañeros.</p> <p>Comentario [A8]: Se evidencia la carencia del reconocimiento del amor que se puede dar con amigos con quienes se generan vínculos fuertes que fortalecen la autoconfianza.</p> <p>Comentario [A9]: Al preguntar por los pasos del acuerdo, solo reconoce que habla bien a sus compañeros y que no dice cosas mala, a pesar de que es un primer paso no está familiarizado con lo que hacer un acuerdo implica.</p> <p>Comentario [A10]: Se evidencian desde la espontaneidad algunas categorías para evitar que en algún momento se presente un conflicto o favorecer un acuerdo.</p> <p>Comentario [A11]: No se evidencia una orientación clara desde el hogar en cuanto a resolver conflictos, pero cuando la mamá le pone de testigo asume una</p>
		<p>Palabras Claves</p> <p>Rect.</p> <p>D.a.</p> <p>Rect.</p> <p>Acd.</p> <p>Acd.</p> <p>Cfto.</p>
		<p>Área de revisiones</p>

Figura 2: Reseña descriptivo-analítica (2).

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARINA ORTH-MEDELLÍN 66

Fuente: Autoría propia.

En el segundo formato (ver Figura 2), se divide la información en las categorías. De esta manera, toda la información que hacía referencia al conflicto se agrupo en un solo archivo y así con las demás categorías. Posteriormente, se leyó de nuevo toda la información y, de acuerdo con las reiteraciones de los diferentes participantes en relación al mismo tema, se asignaron subcategorías y nuevamente se reagrupa dicha información.

Análisis de información.	
Categoría. Conflictos	
Código. Cfto	
Subcategorías.	
Dependencia de la figura del adulto.	
cuando lega mi mama de trabajar le digo ya para que ella venga y hable y ya solucione las cosas. (Entrevista Estudiante 1)	Comentario [F1]: La figura del adulto como el que soluciona todo
Quando quiero resolver un problema le digo a los compañeros por qué están peleando, y ya ir a decirle a la profesora para que ella arregle el problema que tienen ellos dos, y si no está la profe yo les digo que se pidan disculpas y que no sigan peleando, pero nunca me hacen caso. (Entrevista Estudiante 5)	Comentario [A2]: Comentario [A3]: Se evidencia la dependencia de un tercero que represente autoridad cuando se está peleando.
Un día Camila y Salomé se puso a pelear en el salón y Camila la empujo contra la pared y le arañó la mano entonces yo le fui a decir a la profesora y la profe le puso nota y la suspendió (Entrevista Estudiante 6)	Comentario [A4]: Se evidencia la necesidad de un tercero que sea visto con autoridad cuando el nivel del conflicto pasa a la agresión física.
Yo le digo que siempre hay que decirles a los mayores que mire lo que le está haciendo el otro para que dialogue con su hijo. (Entrevista Madre 5)	Comentario [F5]: Solución de los conflictos diciéndole a los mayores
Quando quiero resolver un problema le digo a los compañeros por qué están peleando, y ya ir a decirle a la profesora para que ella arregle el problema que tienen ellos dos, y si no está la profe yo les digo que se pidan disculpas y que no sigan peleando, pero nunca me hacen caso (entrevista estudiante 5)	Comentario [A6]: Se evidencia la dependencia de un tercero que represente autoridad cuando se está peleando.
Estrategias de reaccionar al conflicto.	
Quando estoy muy enojada me voy para un parte lejos o veo televisión. (Entrevista Estudiante 1)	Comentario [F7]: Estrategia para controlar emociones, afrontar el conflicto
Yo mando el manos si me están molestando no les digo nada. (Entrevista Estudiante 2)	

Figura 3. Análisis de información.

Fuente: Autoría propia.

Finalmente, con el análisis de dichas subcategorías se escriben los hallazgos encontrados en cada una de las categorías (ver Figura 3), teniendo presente el marco teórico, las discusiones entre los investigadores y los relatos de los participantes.

Para la recolección de información, se emplean diferentes técnicas interactivas, “cuyo énfasis se halla en la comprensión a profundidad de las realidades humanas, su sistema de relaciones, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Quiroz, Velásquez, García y González, 2002,

p.39). Dichas técnicas se realizarán de forma didáctica y pensadas para las edades de los estudiantes, actividades que los motiven a participar y sientan la confianza de expresar sus creencias, actitudes, pensamientos y sentimientos frente a sus vivencias y experiencias ante situaciones conflictivas.

Descripción de los instrumentos de recolección de información

Colcha de retazos.

La técnica se basa en representaciones en las que los sujetos reconocen y exteriorizan sus sensaciones, experiencias, sentimientos, intenciones y expectativas frente a su vida cotidiana, donde se pretende que se manifiesten los aspectos más significativos para las personas. Asimismo, la técnica permite develar las distintas formas en que los sujetos apropian su cotidianidad y su realidad, formas que son divergentes entre sujeto y sujeto, pero que en la interacción con el otro conforman un texto común. La colcha de retazos da cuenta de emociones, procesos, cambios y percepciones de los sujetos frente a diversas situaciones y momentos (Quiroz et al., 2002, p.68).

Para la aplicación de esta técnica, a los integrantes del grupo se les mostraron dos imágenes de situaciones de peleas, donde se evidencia agresión física entre estudiantes. En una imagen se representa la pelea de dos niñas y en otra la pelea de dos niños, donde, además, se ven participantes pasivos que observan la pelea y no asumen posición alguna frente a la misma. Se les pide que observen las imágenes y sin darles tiempo de que expresen comentarios de manera grupal. Se entregó una hoja iris dividida en seis cuadros; en cada uno respondieron de manera escrita las preguntas. Cuando todos finalizaron, dichas hojas de colores fueron pegadas en papel periódico en el tablero, con el fin de formar la colcha de retazos, analizar aspectos comunes, relevantes y socializar la información con los estudiantes.

Tabla 1

Preguntas		
¿Qué está pasando en esa situación?	¿Qué pienso de la situación y qué me recuerda?	¿Qué sentí al verla?
¿Quién es el agresor y por qué crees que actuó así?	¿Quién es el agredido y por qué crees que actuó así?	¿Qué harías ante esta situación?

Fuente: Elaboración propia.

Siluetas.

Es una técnica que posibilita a los sujetos poner en escena su corporalidad, gustos y estéticas. En ella los sujetos reconocen su identidad corporal, sus figuras, atuendos, accesorios, moda y colores con los que se identifican. Representar y reconocer su cuerpo lleva al sujeto a evocar historias, relatadas a partir de las diferentes marcas que lo configuran, dado que el cuerpo es un texto escrito que se expresa en las cicatrices, tatuajes, rasgos físicos, lunares y mutilaciones (Quiroz et al., 2002, p.86).

Para la aplicación de esta técnica a cada estudiante se les entregaron dos hojas de papel Kraft, sobre las que realizaron su silueta con ayuda de otro compañero. Cada estudiante diseñó la silueta de sí mismo y la decoró de acuerdo con su imagen, teniendo en cuenta rasgos particulares, cicatrices y trajeron su ropa para que fuera más real. En las siluetas cada uno escribió una o varias emociones que se relacionaban con esa parte del cuerpo y luego se socializó evocando las historias detrás de cada marca, rasgo o emoción.

Sociodrama.

La técnica posibilita generar información de la vida de las personas, la identificación de la realidad social de una comunidad o grupo, sus problemas y formas de solucionarlos, sus maneras de relacionarse, haciendo evidente alternativas y soluciones

a los problemas. En la técnica se representa algún hecho o situación de la vida real, que se analiza posteriormente. Para el sociodrama no se necesita un texto escrito, ropa especial ni mucho tiempo para prepararlo (Quiroz et al., 2002, p.92).

Para la aplicación de esta técnica se conformaron equipos de cuatro estudiantes. Se les entregó una situación que ha generado conflictos anteriormente en el grupo; ellos representaron la situación y dieron una solución a esta en la misma dramatización. Para esto, los niños contaron con diez minutos para preparar todo, con el fin de que fueran más espontáneas las respuestas, y en la socialización no hubo límites de tiempo.

Las situaciones son:

1. Dos niñas están jugando y otras las miran y se ríen.
2. Están haciendo una fila para el almuerzo y llega un estudiante y se mete.
3. Un niño está comiendo su algo y pasa otro corriendo y lo empuja.
4. Una niña llega del descanso y ve que no está su lápiz.

Zoom.

Esta técnica se basa en imágenes que, de manera secuencial e intencionada por el investigador, relatan una historia que no es ajena o extraña a los participantes. Estas imágenes motivan a los participantes a elaborar diferentes interpretaciones frente a lo que ellas expresan, lo cual propicia el debate y la discusión desde las diferentes percepciones que se presentan (Quiroz et al., 2002, p.98).

A pesar de que la técnica plantea el trabajo con imágenes, para este caso las mismas fueron audiovisuales, con el fin de recolectar información de manera general de las diferentes categorías. Se les proyectó un fragmento de video de un capítulo de la serie de televisión mexicana *El chavo del ocho* (Chespirito y sus Amigos, 2017), y a partir de este se hizo una discusión grupal en la que se recogieron las opiniones de los estudiantes frente a las situaciones. Se indagó sobre el reconocimiento de emociones de los otros, cómo los demás solucionan sus conflictos y la tolerancia a la frustración que se pudo

observar en el video. Para ello, se plantearon las siguientes preguntas como punto de partida para iniciar la socialización:

- ¿Cómo soluciona Quico los problemas?
- ¿Cómo les parece el comportamiento de doña Florinda?
- ¿Cuál es la reacción de don Ramón?
- ¿Qué harías en el lugar de don Ramón?
- ¿Por qué don Ramón le pega al Chavo?
- ¿Cómo se sienten Don Ramón y el Chavo cuando son golpeados?

Taller práctico: Soltar el nudo.

Por parejas se ataron dos cuerdas en las muñecas de cada estudiante, de manera que quedaron entrelazados. Seguidamente, se les pidió que buscaran la estrategia para liberarse sin deshacer el nudo. Después de cinco minutos de intentar, se ejerció presión a través de la promesa de un incentivo. Se observó con gran atención las diferentes reacciones de los estudiantes ante la dificultad que representaba el ejercicio, para luego hacer la socialización a nivel grupal.

Entrevista.

La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples. Mucho de lo que no podemos observar personalmente otros lo han observado o lo están observando. Por ello, la entrevista facilita la adquisición de diferentes descripciones e interpretaciones frente a la misma situación de diferentes personas (Stake, 1998, p.63).

Entrevista individual a estudiantes.

Para la realización de la entrevista, se plantearon unas preguntas guías y se seleccionaron algunos estudiantes del grupo que se caracterizan por:

- Generar mayores conflictos en el aula.

- Tratar de ser conciliadores e informar constantemente lo que le ocurre a la docente.
- Mostrar indiferencia ante las situaciones conflictivas.
- Ser nuevos en el grupo este año.

Entrevista individual a padres de familia.

Para su aplicación, se citaron algunas madres de familia que voluntariamente asistieron a realizar dicha entrevista. Se tuvo presente la disponibilidad de tiempo y se plantearon unas preguntas para guiar el proceso.

Entrevista a docentes.

Se entrevistó a tres docentes que han orientado el grupo. Una de ellas fue docente de los estudiantes de quinto grado durante tres años, los otros dos docentes interactúan con el grupo dos horas a la semana. Para ello, se plantearon unas preguntas guía.

Actividad escrita con estudiantes.

De manera individual, a cada estudiante se le entregó una hoja con diferentes situaciones escritas, las cuales estaban enunciadas y ellos debían completar la frase, según lo que pensaban o cómo actuaría cada uno en esa situación.

Análisis documental

Es un método de recolección de información, donde se analizan documentos privados o públicos. Además, es un “análisis de información, cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado” (Dulzaides y Molina, 2004, párr.5). En este caso, se consultó detenidamente el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el sistema de evaluación Institucional y el manual de convivencia, todos, de conocimiento público, con el fin de

comprender de qué manera son entendidos los conflictos y las estrategias que usa la institución educativa para abordarlos.

Actores

Los principales actores de la investigación son 16 estudiantes (8 hombres y 8 mujeres) con edades entre los 10 y 13 años, que cursan el grado quinto y pertenecen a la I. E. Rural Marina Orth, sede Aguas Frías. La gran mayoría de su vida han vivido en el corregimiento de Altavista, vereda Aguas Frías, específicamente, en el sector de Guaneros, el cual se caracteriza por tener una vía y a ambos lados están situadas las casas. En ocasiones hay callejones estrechos, lo que significa que la gran mayoría de estudiantes viven cerca los unos de los otros y en sus tiempos libres también comparten entre ellos.

Igualmente, los docentes aportan a la investigación desde sus experiencias y conocimiento del grupo. Asimismo, los acudientes de los estudiantes son fuentes valiosas de información, en las que se destaca la presencia en la escuela solo de madres. Es importante resaltar que en la mayoría de las familias los referentes de autoridad en los estudiantes son las madres, padrastros, tíos, abuelos o abuelas.

Alcance

“No se debería aceptar que ningún aspecto de la realidad se convierta en ley definitiva y anti humana para nosotros”. Foucault (1980)

La escuela como escenario de educación que aporta a la transformación de la sociedad, si bien está permeada por ella, es el lugar donde se pueden dar los cambios a partir del trabajo formativo con los sujetos. Por lo anterior, la investigación pretende identificar las relaciones que se tejen entre estudiantes, el tipo de comunicación que se da y las formas de reconocimiento propio y del otro que se presentan en el aula de clase y su incidencia en las situaciones conflictivas.

Este trabajo dará cuenta de un estudio de caso, en un grupo de estudiantes con características específicas: ubicación geográfica, contexto social, familiar, y grado académico. Sin embargo, la descripción de las interacciones entre los estudiantes puede presentarse en diferentes instituciones educativas, puesto que, como se ha dicho antes, el conflicto es inherente en el ser humano. Por lo tanto, la propuesta psicopedagógica que surja de los resultados de la investigación puede ser extrapolada y aplicada en contextos a nivel municipal, departamental y nacional.

Es importante, en primer momento, conocer e identificar las características y subjetividad de los estudiantes, teniendo presentes las categorías principales para el abordaje del conflicto, como son el reconocimiento y la comunicación asertiva, los cuales pueden ser fortalecidos en todos los momentos de las etapas del desarrollo del ser humano.

Asimismo, todos los miembros de la comunidad educativa deben tener una mirada constructiva del conflicto, donde se asuma como una posibilidad de aprendizaje y cambio a partir de la relación con el otro, que puede ser gestionado de manera no violenta, con trabajo mancomunado y corresponsabilidad entre los estudiantes, tanto en sus acciones como en la negociación y cumplimiento de los acuerdos pactados.

Resultados esperados de la investigación

Construir una propuesta psicopedagógica a partir de los resultados de la investigación, que posibilite a los estudiantes diferentes alternativas para la transformación de conflictos mediante el fortalecimiento de las esferas del reconocimiento, la identificación y el respeto por los derechos y deberes humanos, basados en el principio de la dignidad. Asimismo, permitir que los estudiantes vean en el otro un sujeto importante igual que él, apuntar a la cohesión social, el mutuo entendimiento a partir de la empatía y el desarrollo de diferentes habilidades sociales que les permitan entablar relaciones armoniosas con los demás.

De igual manera, se busca favorecer en los estudiantes la autonomía como producto de la subjetividad, el reconocimiento propio y de los demás en la tramitación de conflictos entre pares para que se den en menor proporción en la escuela imposiciones hegemónicas de parte de los docentes a los estudiantes, y que les permita reafirmarse como sujetos con un papel importante en la escuela y en la sociedad.

Para Touraine (1997, citado en Aquino, 2013) “afirmarse como sujeto significa tener la capacidad para reflexionar sobre sí mismo, para poder reconocerse en la vida que cada uno controla pero que al mismo tiempo nos es impuesta por nacimiento” (p.5). A pesar de la cantidad de dispositivos de control que se les impone a los estudiantes en la escuela, desde esta postura se está reconociendo la importancia de favorecer en ellos la autonomía, que sean sujetos en constante reflexión de sus acciones y las de los otros; de ahí la importancia del sujeto político generador de cambios.

Categoría Reconocimiento

Para la realización del análisis de la información arrojada por las técnicas interactivas de recolección con los miembros de la comunidad educativa, entenderemos el reconocimiento como lo describe Honneth basado en la ética discursiva de Habermas “como un respeto mutuo tanto de la especificidad como de la igualdad de todas las otras personas” (Honneth, 2010, p.16). Por lo anterior, Honneth plantea que el reconocimiento se constituye en el sujeto en interacción con el otro y, por ende, enuncia las esferas del amor, el derecho y la solidaridad que, al ser potenciadas en la persona, facilita la adquisición de la autoconfianza que permite la seguridad emocional, el respeto elemental y la autoestima respectivamente. Cada una de las esferas serán analizadas con el fin de comprender dichos aspectos.

Esfera del amor.

En esta esfera se realiza el análisis de los vínculos primarios, familia y personas cercanas con las que los estudiantes generan una relación de confianza.

Al preguntar a las madres si nombran frecuentemente las cualidades de sus hijos o hijas, se encontraron respuestas como: “Ella es muy inteligente, amorosa cariñosa, espontánea, es muy rápida y a veces mediocre, pero nosotros a la motivamos mucho y dice que es muy feliz” (Entrevista madre 1). Asimismo:

Yo le reconozco sus cualidades él es el mejor estudiante, el único por el que me felicitan. Cuando me dice ‘mami te amo’ yo le respondo ‘yo te amo el doble’, le digo, ‘sigue así, vas muy bien, esta semana te regalo un helado’; cuando hacen algo bueno yo los recompensó con algo.
(Entrevista madre 3)

En el testimonio de otra madre:

el niño dibuja hermoso y a ella le encanta bailar y eso se les celebra... aunque, la verdad, si he utilizado palabras fuertes como muchas veces es el ‘tú no sirves para nada’, ‘tú por qué no haces nada bien’. La verdad, es que en todas partes hay palabras fuertes”. (Entrevista madre 2)

En algunos casos, las madres estimulan a sus hijos, expresándoles de manera verbal sus fortalezas y animándolos a ser mejores todos los días en lo que hacen, cuando la madre devuelve con afecto los cumplidos dados por su hijo, potencia la esfera del amor que posiblemente se reflejará en la autoconfianza del niño en otros escenarios, pero cuando deben corregir algo específico le hacen la observación enfocada en el ser, generalizando todas sus acciones y emitiendo un juicio de descalificación del sujeto. Posiblemente, esta información afecte la configuración de su autoconfianza, porque, en vez de indicarle a la niña qué acción debe mejorar, le endilgan que no hace nada bien.

En línea con lo anterior, otra forma de menosprecio que se extrae de las palabras de las madres son los gritos: “Al principio les gritaba, utilizaba palabras fuertes, pero entendí que gritar no sirve para nada” (Entrevista madre 4). A pesar de que la madre asegura que ha mejorado sus acciones y evitado los gritos, estos han estado presentes en la configuración de la esfera del amor.

Otro aspecto relevante, encontrado en diálogos con las madres, es el reconocimiento de algunos estudiantes hacia ellas, expresado así: “Marlon sí me reconoce con palabras, besos, caricias, con flores; me dice cosas lindas: ‘mamacita, una flor para la mujer más hermosa del mundo’” (Entrevista madre 3). Por lo anterior, se puede decir que es necesario fortalecer las intersubjetividades entre madre e hijo en una interacción recíproca que permita un reforzamiento mutuo.

Por esto, en ocasiones la madre, en busca de reconocimiento, realiza acciones con sus hijos, tales como:

Mejor, lo que hago es ignorarlos, que eso sí les duele. Cuando me habla el hijo del medio y yo estoy enojada, lo ignoro y al preguntarme tal cosa yo soy callada, y al preguntar ‘¿por qué no me contesta?’, le respondo: ‘¡Ay, qué pena!, ¿es que usted vive acá?, no sabía que vivía acá’.
(Entrevista madre 3)

Esta forma de actuar posiblemente le da los resultados que ella como madre espera, pero los hijos aplazan o se quedan sin la oportunidad de una comunicación clara que les permita favorecer la adquisición de conciencia de sus actos, fortalecer su seguridad, adquirir un reconocimiento propio y el de sus dificultades. En los insumos de recolección de información, cuando surge la reacción de algunas madres de ignorar a sus hijos, no se evidencia una realimentación de la situación, quedándose solo en una acción inconclusa.

Desde la teoría de Axel Honneth, se puede analizar en este testimonio cómo al momento en que la madre ignora a su hijo, se da una forma de menosprecio (Honneth, 2010), al no ser reconocido en la propia concepción que tiene de sí mismo como persona, ya que el hijo posiblemente sentirá que no existe.

Por otra parte, otros testimonios dan cuenta cómo la autoconfianza se está configurando en algunos estudiantes: “No me gusta expresar lo que siento, porque yo nunca confié en nadie, ni en mi mamá. No digo lo que siento” (Entrevista estudiante 1). El vínculo establecido con su círculo primario posiblemente no ha generado la confianza en la estudiante para poder expresar sus necesidades y sentimientos, lo cual puede afectar en su cotidianidad el entablar comunicación y relación asertiva con sus compañeros.

Al indagar por el círculo más cercano entre los compañeros sobre el uso de palabras y acciones respetuosas para dirigirse a ellos, varios responden: “Me paro, les pego, los insulto, les digo características malas que ellos tienen como ‘orejona’, ‘narizona” (Entrevista estudiante 4); “No utilizo palabras respetuosas para hablar con ellos, porque no me gusta. Yo les digo ‘sapo, quítese’. A mí sí me enseñan eso (el respeto) en la casa

y en el colegio, pero nunca los aplico” (Entrevista estudiante 3). Se puede extraer de algunos testimonios que en las relaciones cotidianas entre los estudiantes están presentes formas de menosprecio como el daño moral, al no ser reconocidos con respeto desde su individualidad.

Esfera del derecho.

Según la teoría desarrollada por Honneth (2010), la igualdad jurídica permite que el individuo aprenda a considerarse desde el punto de vista de los otros participantes en la interacción, como titular de los mismos derechos que ellos.

Para comprender esto, se observa y se pregunta a los estudiantes si asumen su responsabilidad ante situaciones de crisis con sus compañeros, encontrando una respuesta que es ambigua, según la situación y sus propios intereses: “Cuando tengo un conflicto, a veces reconozco y a veces no; cuando me hacen algo malo, yo no le digo a la profesora ni a nadie, yo respondo también a veces a golpes o a veces también diciéndoles cosas” (Entrevista estudiante 5). El testimonio muestra que el estudiante elige en ocasiones actuar por sus medios a través de las agresiones físicas y verbales, desconociendo el derecho del otro y un mediador que gestione el impase presentado entre ellos.

El estudiante según con quien se genere el desencuentro, el momento y cómo se dé la situación, puede reaccionar utilizando la palabra para expresar su inconformidad o por medio de golpes, mostrándose en algunos casos diferencias en las reacciones, y una relación de poderes entre los implicados que está mediada por las circunstancias. En este caso, se puede decir que el reconocimiento de los derechos puede estar movido por la posibilidad que pueda tener de imponerse sobre el otro. Los derechos, sean propios o ajenos, en ocasiones se respetan dependiendo con quién se dé la interrelación.

Otra respuesta encontrada ante la misma pregunta: “Uno pelea y después se arrepiente de haberlo hecho. Si uno aporreó muy feo al compañero o él lo aporreó a uno, se siente mal” (Entrevista estudiante 7). En algunas circunstancias, a los estudiantes se

les dificulta tratar con respeto a sus compañeros en los momentos en que se presenta una diferencia, por lo cual, se ve afectado el autorrespeto elemental.

En el caso anterior, el estudiante expresa que se siente mal cuando pelea, pero hace un especial énfasis en que se siente así si hubo un afectado en su integridad corporal, es decir, solo se tiene en cuenta al otro si hay un daño físico. Se puede notar que en algunos casos no se contempla el daño que se puede ocasionar al otro a través de la palabra, lo psicológico o lo simbólico.

Ante una imagen proyectada de dos niños y otro de niñas peleando, algunos estudiantes comentan lo siguiente: “Qué pesar, porque se aporrean y los expulsan” (Colcha de retazos)

El sentimiento que esta imagen genera en algunos estudiantes es de pesar, no de justicia, pero, en mayor medida, la emoción surge porque se aporrean o recibirán una sanción o expulsión, y no por el hecho mismo de percibir al otro agredido por su compañero en su integridad física.

Finalmente, al indagar esta esfera con las madres, se encuentra lo siguiente: “Hay gritos, pero uno trata de siempre hablar..., usted sabe cómo papá que a uno se les salen de las manos esos conflictos, entonces lo que hace uno es golpe también, para que entienda” (Entrevista madre 2). Algunos estudiantes en su hogar reciben una información de sus madres que en el afán que su hijo o hija corrija la conducta los golpean, explicándoles la importancia de no recurrir a los golpes para abordar las situaciones con los demás. De esta manera, se le exige al niño que respete los derechos de los demás, al tiempo que se le niega el propio de ser tratado con respeto.

Otra madre expresa:

Ellos me sacan la rabia, yo respiro profundo y no les hablo. Si me ven enojada, el menor corre, pero el otro me dice ‘¡oigan a esta!’ y yo le digo ‘¡coma mierda, marica!’. Por el consumo de droga de él, hay irrespeto; si

mi hijo no me trata bien, ¿yo por qué tengo que tratarlo bien? (Entrevista madre 3)

En este testimonio se percibe que la madre es quien reclama el derecho a ser tratada con respeto, irrespetando el derecho de su hijo, convirtiéndose en una información contradictoria para el niño en la configuración de esta esfera.

Esfera de la solidaridad.

Basados en Honneth, esta esfera puede ayudar al sujeto a fortalecer su autoestima, resultado de recibir la aprobación de los otros con relación a sus habilidades y capacidades, a su modo de ser y características personales.

Al indagar si identifican en sus compañeros las habilidades que ellos tienen, la mayoría de estudiantes dijeron lo mismo: “No reconozco las cosas positivas de ellos, me da pena” (Entrevista estudiante 4); “A veces yo no hablo casi con ellos, yo me quedo callado, yo casi no utilizo palabras respetuosas, me hacen sacar la rabia y yo lo que hago es insultar” (Entrevista estudiante 3). A los estudiantes del grupo se les dificulta expresar los aspectos positivos y capacidades de sus compañeros de clase, argumentando que les daba mucha pena, aspecto que se presenta ambivalente y contrasta con la facilidad de los estudiantes para comunicar verbalmente aspectos negativos, que desaprueban a sus compañeros y que, en algunos momentos, facilitan que el otro se sienta poco reconocido y valorado.

Ante la pregunta de cuáles son tus cualidades, dice: “no sé cómo, cuándo estoy feliz voy a jugar” (Entrevista estudiante 5). Es importante decir que esta respuesta es expresada luego de dar al estudiante de manera amplia múltiples ejemplos de cualidades y aspectos positivos que se pueden identificar en sí mismo, persistiendo la confusión con las acciones que él realiza, la poca claridad y reconocimiento, otro estudiante responde: “Yo no sé las cosas buenas que tengo... a veces soy respetuoso y a veces no... soy inteligente y tierno con las mujeres” (Entrevista estudiante 7).

La dificultad de reconocimiento no solo se percibe cuando se está hablando o haciendo mención de un compañero, sino también cuando se les pide reconocer sus habilidades, cualidades y capacidades. En ambos sentidos, al no identificar mis cualidades ni la de los demás, la autoestima se puede ver afectada.

Por otra parte, una estudiante respondió: “Sí, soy capaz de decir cosas positivas a mis compañeros, como que ‘vino muy arreglada’”. (Entrevista estudiante 7), enfocándose en elementos superficiales que tienen que ver con la imagen corporal o como se visten o se peinan, quedando rezagado ese reconocimiento a factores externos en relación a los aspectos de su personalidad, formas de vida, capacidades, valores y maneras de actuar.

Categoría Comunicación asertiva

Para analizar la categoría de comunicación asertiva, se entenderá como “la habilidad para transmitir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa” (Monje, 2000, p.7; citado en Macías y Camargo, 2013, p.45), donde cada uno de los interlocutores reconozca la importancia de escuchar al otro que les permita una construcción conjunta.

La categoría de comunicación asertiva se aborda desde diferentes aspectos, que esta abarca enfocada en su influencia en las interrelaciones de acuerdos o desacuerdos que se presentan en la cotidianidad, las cuales salen de la información obtenida del trabajo con madres y estudiantes. A continuación, se mostrará cómo los estudiantes expresan sus emociones y pensamientos ante diferentes situaciones cotidianas de interacción con el otro.

Al preguntar a las madres y a los estudiantes si expresan sus emociones en el hogar se encuentra que: “Yo me siento y hablo con él y le pregunto qué le pasa, qué necesita y ya nos ponemos hablar” (Entrevista madre 5); “Mi mamá me ha enseñado que el que está callado siempre gana; si me molestan me quedo callada y espero que salgamos de la escuela y cuando llega mi mamá de trabajar le digo para que ella venga, hable y solucione las cosas (Entrevista estudiante 1).

Lo anterior da cuenta de que algunos niños en sus hogares pueden expresar sus emociones y vivencias ocurridas en diferentes espacios donde la madre es su interlocutora. Asimismo, el último testimonio da cuenta de cómo la estudiante sigue las indicaciones de ella y en la escuela no expresa lo vivido, sino que espera la llegada de su madre para comunicar lo que siente, aspectos que favorecen el vínculo primario al fortalecer la confianza en el hogar, pero que puede interferir en las interrelaciones con sus compañeros, ya que en ocasiones no hay interés de entablar comunicación con ellos.

En general, para los estudiantes es fácil expresar sus ideas, dudas y puntos de vista frente a diversas situaciones o aspectos que trabajan en el aula de clase. Sin embargo, pocas veces en la cotidianidad expresan lo que sienten, tal y como lo expresó la estudiante 1, citado anteriormente, quien dijo que no le gusta expresar lo que siente, porque no confía en nadie. En varios estudiantes hay la creencia que al compañero no le importan sus sentimientos o emociones: “No les digo lo que siento a mis compañeros, porque eso es mío, no lo quiero expresar, porque no es tan necesario para ellos” (Entrevista estudiante 7).

Dichas actitudes frente a los compañeros dificultan la comunicación intersubjetiva entre ellos, entendida como:

un escenario de encuentro con el otro. Es en este escenario en donde se construyen los acuerdos sobre los intereses que deben orientar cualquier proyecto vital a escala humana; es ahí donde se produce el reconocimiento y el respeto por la tolerancia, a la convivencia pacífica, pues es un espacio de cooperación con el otro. (Puerta y Builes, 2011, p.190)

El no expresar al compañero sus emociones, hace que las posibilidades de encuentro sean limitadas y ante cualquier desencuentro se genere un distanciamiento que puede dificultar la realización de una negociación, ya que el primer paso para esta, es expresar lo que se siente.

Al preguntar si expresan sus emociones o sentimientos en situaciones de desencuentro, ya vimos que el estudiante 3, por ejemplo, responden que a veces no habla casi con sus compañeros, más bien se queda callado y no utilizo palabras respetuosas. Por su parte, la estudiante 1 afirma que “A mis compañeros no les expreso lo que siento, me quedo callada” (Entrevista estudiante 1).

Los estudiantes reconocen que pocas veces expresan a sus compañeros lo que sienten, primando las palabras soeces como mecanismo para comunicar sus emociones, las cuales son de uso coloquial, que también en muchas ocasiones son usadas para agredir verbalmente al otro. Dichas palabras son interpretadas a conveniencia, según la situación, en busca de una sanción por parte de la docente para quien la dice. Lo descrito por ellos muestra dos respuestas predominantes ante las situaciones críticas con los compañeros, una pasiva, al quedarse en silencio y adquirir una posición sumisa, o una agresiva, al golpear o insultar al otro. Ambas formas se alejan de la comunicación asertiva, ya que esta posibilita la expresión tranquila, pero firme de las emociones y pensamientos para construir con el otro, aspectos que poco se ven en el grupo.

Al indagar por los espacios de comunicación en el hogar, es poca la información que ofrecen tanto los niños como las madres, limitándose a expresar que es importante, pero al ahondar en el tema se quedan cortos en palabras; por lo tanto, se encuentra: “Resolvemos los conflictos hablando; es importante hablar para conocer las cosas y decir las cosas para poder entender. Sea en la casa o en la escuela” (Entrevista madre 4). La madre habla en casa, pero a veces no hay una interlocución entre los miembros del hogar: “La verdad, no se hace fácil conversar con ellos, a veces no responden, se hacen los locos, por aquí les entra y por aquí les sale” (Entrevista madre 2).

A pesar de que la madre genera espacios de comunicación, los testimonios no dan cuenta de una participación activa de los hijos y demás miembros del hogar. Es importante resaltar que en la comunicación ambos interlocutores deben tener una intervención compartida en la cual se pongan en común ambos puntos de vista para generar y tramitar los consensos y disensos.

Tanto en los hogares como en las interacciones cotidianas de los estudiantes, es frecuente el uso de palabras soeces que se acentúan cuando hay una situación de desacuerdo al presentarse una acción entre los hijos que no corresponde con las indicaciones de la madre:

Cuando mis hijos tienen conflictos entre ellos yo les digo: ‘¡qué horror ustedes como se tratan, como se dicen. Como se tratan de asqueroso’; ellos responden: —‘pero es que este güevón (sic) para qué me dice eso’, —‘por favor, no diga eso’, —‘de malas, de malas, no me chimbee (sic) la vida’. (Entrevista madre 3)

Ante estas respuestas, la madre generalmente continúa la discusión pronunciando las mismas palabras que quiere corregir en sus hijos con el fin de terminar la disputa entre ellos. Estas repuestas por ambas partes son agresivas y generan otras respuestas defensivas, lo que dificulta construir un espacio de comunicación con el otro.

Otra madre afirma lo que antes se había expuesto respecto al uso de palabras fuertes contra sus hijos (Entrevista madre 2) Dicho testimonio da cuenta de la naturalización en el uso de dichas palabras. Sin embargo, hacen la salvedad de que no quieren que ellos las digan, expresando que algunas veces les han dicho que esas palabras se escuchan muy feo en un niño.

Con respecto a lo anterior, algunos estudiantes afirman que no utilizan palabras respetuosas, sino más bien expresiones insultantes y ofensivas, además de reconocer que les enseñan a respetar en su hogar, pero hacen caso omiso (Entrevista estudiante 4). Esto muestra que en algunos estudiantes hay escasa expresión de palabras respetuosas cuando están interactuando con su compañero y hay algún tipo de discordia. A pesar de que conocen otras alternativas de expresarse ante el otro y poder entablar una comunicación basada en el respeto, hay algo que va más allá de lo superficial, que hace que sigan usando palabras ofensivas.

Una manera de interpretar dichas palabras que menosprecian al otro es que los estudiantes posiblemente las usan con el fin de establecer un poder a través de la palabra para mostrar que se es fuerte y, por ende, puede causar el impacto para llamar la atención, ya sea de su compañero o que este le diga a la profesora, y así ser reconocido.

Algunas madres frente al hecho de tener que intervenir ante diferentes situaciones de desacuerdo con sus hijos testimonian lo siguiente: “Aplico mucho el diálogo. Para yo de pronto golpearlo, se necesita mucho; mejor lo castigo porque le duele más, uno le pega y no hace caso, y le quita lo que le gusta y se nota la diferencia” (Entrevista madre 5).

Asimismo, otras madres se remiten a sus historias de crianza donde naturalizan tanto el uso de la palabra como la violencia física: “Siempre me enseñaron el diálogo... Nos castigaban, nos regañaban, nos quitaban lo que nos gustaba, si no hacíamos caso nos pegaban eso es lo más normal” (Entrevista madre 2). Por lo anterior descrito, se puede afirmar que en algunos hogares se sigue contemplando el golpe como opción después de usar la palabra y no obtener el resultado esperado. Es de anotar que las madres, al referirse al diálogo, describen la participación de un interlocutor el cual habla, y el otro debe ser receptivo y obedecer las indicaciones dadas.

El golpe y el castigo les pueden arrojar un resultado inmediato, pero a mediano o largo plazo la situación se puede volver a presentar, ya que no hubo la construcción a través del diálogo de ambas partes para comprender la situación y como se ven inmersas las intersubjetividades de cada uno en esta. Además, es frecuente encontrar dos respuestas por parte de los estudiantes frente a la misma situación, las cuales dependen de la posición donde se ubique el niño.

Si se pregunta por lo que debe hacerse, la gran mayoría inmediatamente hace alusión a la importancia del diálogo: “Tratar de dialogar para que no peleemos”; “las personas pelean por un conflicto que no quisieron resolver dialogando (Colcha de retazos). Igualmente, al cuestionar por los pasos para llegar a un acuerdo, expresan, por ejemplo, que “cuando hay un problema, primero dialogar, decir las cosas y decir por qué y ya se van resolviendo” (Entrevista estudiante 1). Los estudiantes resaltan la importancia de

decir las cosas y cómo todos pueden aportar a la transformación de la situación a través de la expresión oportuna de sus pensamientos y emociones.

Sin embargo, al preguntar por lo que realmente hacen ante la misma situación, responden: “Cuando a mí me insultan y me dicen ‘pecosa’, yo me quedo callada”. (Entrevista estudiante 6). Esta acción dificulta la comunicación asertiva, ya que el estudiante no expresa lo que siente y opta por quedarse callado y no solicita el respeto de sus compañeros, viéndose afectada la esfera del derecho en cuanto a la posibilidad de identificarse y exigir su derecho a ser respetada como lo tienen los demás.

Dichas actuaciones pueden interferir para que la estudiante tome autónomamente una posición ante los disensos, exprese su pensamiento y sea partícipe activa de las estrategias para transformar dichas situaciones que se presentan en la cotidianidad. Otros estudiantes generalmente tienen un comportamiento reactivo: “porque uno cuando está bravo no piensa en nada, solo piensa en golpear al compañero” (Entrevista estudiante 7); “Cuando estoy enojado, me da como ese desespero de pegarle al que me hizo algo, a veces empiezo a llorar de rabia”. (Entrevista estudiante 3).

Frente a estos testimonios se puede inferir que algunos estudiantes en situaciones de tensión no contemplan el uso de la palabra como posibilidad para que ambas partes expresen lo que están sintiendo o lo que les causó el malestar y encontrar un camino diferente a la agresión física. En ocasiones, después de golpear, el estudiante accede a expresar sus pensamientos sobre lo que pasó en ese momento, pero la mayoría pocas veces comunican lo sucedido. Muestra de ello es cuando el estudiante tramita sus emociones por medio del llanto, lo que impide que exprese de manera asertiva lo que siente.

Se destaca la importancia de abrir espacios en el aula donde los estudiantes dialoguen entre sí acerca de las situaciones que se presentan en su cotidianidad: “Cuando hay un conflicto en el salón, yo levanto la mano para decir cosas, uno opina para ver si se soluciona” (Entrevista estudiante 1). Este testimonio muestra que en el aula de clase se abren espacios para discutir en torno a las situaciones conflictivas presentadas, el interés

que representa para los estudiantes expresar sus pensamientos y que desde ellos surjan las estrategias para la transformación de diversas situaciones, donde se construyan consensos de una manera dialógica.

Categoría Conflictos

Es importante tener en cuenta para el análisis de esta categoría, que los conflictos no son buenos ni malos, sino que se trata de entenderlos lógicamente, ya que hacen parte de la existencia del ser humano, presente en todos sus ámbitos.

Retomando algunos conceptos de la teoría de Galtung, el conflicto es definido como la situación de objetivos incompatibles, donde se da una relación de poderes; estos no se solucionan, se transforman. Cuando un conflicto se agudiza, entra en crisis y aparece la violencia, entendida como “afrenta evitable a las necesidades humanas” (Galtung, 2003, citado en Calderón, 2009, p.74).

Para clarificar el concepto de *afrenta*, la Real Academia de la Lengua Española (RAE) la define como: “vergüenza y deshonor que resulta de algún dicho o hecho”. Es relevante aclarar que puede haber violencia sin conflicto y conflicto sin violencia.

Al dialogar con los estudiantes y preguntarles frente a lo que hacen en el aula de clase cuando hay una afrenta entre dos compañeros, ellos contestan: “Cuando quiero resolver un problema le digo a los compañeros por qué están peleando, y ya ir a decirle a la profesora para que ella arregle el problema que tienen ellos dos” (Entrevista Estudiante 5); “Cuando me insultan a mí, le digo a la profe o a una persona mayor que pueda manejar ese caso” (Entrevista estudiante 7).

Para la mayoría de estudiantes, la figura del adulto (profesora o personal administrativo) es fundamental, ya que, visto por ellos, es quien debe mediar en todas las situaciones que pueden terminar en un conflicto. Pocos estudiantes contemplan la posibilidad de que sea entre ellos mismos, quienes, por iniciativa, intenten gestionar

situaciones críticas del día a día, teniendo la percepción de no poder manejar las situaciones de desacuerdo con el otro.

Dicha dependencia de la autoridad en algunos casos puede ser respaldada por las familias, quienes les indican a los estudiantes que, ante cualquier situación, se dirija a la docente o al padre/madre del compañero: “Yo le digo que siempre hay que decirles a los mayores que mire lo que le está haciendo el otro, para que dialogue con su hijo” (Entrevista madre 5). Estas indicaciones en todo momento contemplan la necesidad de un tercero para poder llegar a un acuerdo entre los implicados, donde ellos no tienen voz para proponer las alternativas, aspecto que se encuentra interiorizado en los estudiantes: “Mi mamá me dijo que si tenía un problema con alguien, que le dijera a la profesora o a la mamá de ese pelado, o que no le parara bolas” (Entrevista Estudiante 7).

Los anteriores comentarios dan cuenta de la dificultad que presentan los estudiantes para afrontar de manera autónoma una situación que los confronta. Probablemente, los estudiantes buscan la ayuda de un tercero porque no saben cómo afrontar la situación de una manera asertiva, siendo necesario que, inicialmente, desde el vínculo primario se potencie la autoconfianza, autoestima y sea reforzado en la escuela, de tal manera que pueda asumir con naturalidad y tranquilidad los momentos de desacuerdo con el otro y contemple el diálogo o la negociación como manera alternativa de abordarlas.

Desde los hogares, se encuentran diferentes actitudes y actuaciones por parte de las madres ante situaciones de desacuerdos:

A mí enseñaron, primero que todo, que uno siempre debe hablar, no irse a los golpes, tratar de solucionar todo hablando, solo que usted sabe que uno tiene un límite y cuando se sobrepasa ese límite entonces digamos que también se va a las manos (golpes) pero lo ideal no es eso.
(Entrevista madre 2)

La mayoría expresan lo que se debería hacer en términos de tramitar las dificultades con el otro de manera pacífica y dialógica, pero, en ocasiones, no hay una aplicación

práctica de ellas, presentándose de esta manera una contradicción entre las actitudes y el comportamiento de la madre; dicho comportamiento se puede analizar desde lo descrito por Galtung:

Las actitudes (...) se refieren a cómo se sienten y piensan las partes de un conflicto, cómo perciben al otro (...) El comportamiento (...) cómo actúan las partes durante el conflicto (...) La contradicción tiene que ver con el tema o temas reales del conflicto y con cómo este se manifiesta. (Galtung, citado en Calderón, 2009, p.69)

Algunas mamás dicen: “Hay gritos, pero uno trata de siempre hablar..., usted sabe como papá que a uno se les salen de las manos esos conflictos, entonces lo que hace uno es el golpe también para que entienda” (Entrevista madre 2). Las madres les indican verbalmente a los hijos la importancia de dialogar y abordar las situaciones entre ellos mismos, pero, finalmente, ella recurre a la agresión física o verbal con el afán de que sus hijos comprendan, comportamiento contradictorio que da un mensaje ambiguo que interfiere en la comprensión por parte del niño.

Otras madres expresan: “Cuando estoy furiosa, las amenazo con pegarles; ya no lo hago, pero antes sí les pegaba sus chancletazos” (Entrevista madre 4). Algunos estudiantes reciben amenaza de parte de sus padres como una manera de intimidarlos para lograr que accedan a lo que ellas como madres deseen; esta manera de actuar en ocasiones se ve replicada en los estudiantes cuando desean que su compañero acceda a sus pretensiones: “Un día escuché como un estudiante le decía a otro: ‘ojo pues, que lo mato o lo mando a matar’” (Entrevista docente). Lo anterior muestra que ante una situación de desencuentro la amenaza previene al otro y no posibilita un intercambio de ideas, lo cual puede interferir en un proceso de negociación, ya que el primer paso es que las partes verbalicen su percepción de la situación, expresando todo lo que vivió y como se sintió.

Otros testimonios dan cuenta de otras maneras de asumir las situaciones en el hogar: “Cuando el conflicto es entre hermanos, los siento a los dos: ‘dígame qué está pasando,

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 90

por qué están peleando’. Yo adopté desde pequeños con mis hijos ese ‘hablemos, no hay necesidad de gritos ni de golpes’ (Entrevista madre 2).

Desde el hogar se muestra la importancia que la madre les da a los hijos para que tengan la oportunidad de expresar desde la palabra, sin gritos y con respeto por el otro las diferentes versiones de lo ocurrido, los aspectos que desencadenaron la discordia y qué fue lo que causó el malestar, fortaleciendo en sus hijos aspectos de la comunicación asertiva: “Si estoy muy enojada le digo: ‘no me hable, vete para allá, ahorita hablamos’” (Entrevista madre 5). Otras madres buscan estar tranquilas para actuar frente a sus hijos, mostrando que no todas las situaciones de desacuerdo se deben abordar en el momento en que suceden. Lo relevante es que en el tiempo oportuno se habrá el espacio para la comunicación de ambas personas donde se expresen los pensamientos de manera consciente.

La mayoría de estudiantes hacen alusión a sus actuaciones: “yo mando el manotazo si me están molestando; no les digo nada” (Entrevista estudiante 2). El testimonio da cuenta de cómo algunos estudiantes reaccionan. Dichos comportamientos pueden desarrollar, en palabras de Galtung, un meta-conflicto, es decir, una situación de incompatibilidad entre dos personas que se agudiza y se vuelve violenta, aspecto que hace que la mirada se centre en el hecho violento y muy pocas veces se profundiza en el origen o razones reales de la agresión, las cuales, en algunos casos, se generan por el agresor en busca del reconocimiento de sus derechos.

Al indagar si los estudiantes admiten cuándo se equivocan, expresan: “No reconozco con facilidad las cosas en que me equivoco; con otra persona me da rabia, puedo reaccionar a pegarle” (Entrevista estudiante 3). Lo planteado en el testimonio deja ver la dificultad por parte de algunos estudiantes para asumir la responsabilidad frente a diferentes situaciones cotidianas, cuestión que dificulta darle trámite no violento a una tensión con un compañero.

En otra respuesta: “La verdad, no reconozco bien las cosas, las reconozco cuando pongo la queja de que me pegaron después de que yo pegué también” (Entrevista

estudiante 4). Es frecuente que algunos estudiantes agredan a sus compañeros tanto verbal como físicamente, pero solo acuden al docente después de ser agredidos por el otro. Esta queja, como ellos lo expresan, busca la sanción para el otro compañero, justificando su proceder ante él. El testimonio da cuenta de una ambivalencia moral, teniendo presente que el estudiante encuentra válidas las razones por las que agredió al otro, pero, al ser agredido, identifica esa conducta como inapropiada, ya que vulnera sus derechos y busca ponerlos en evidencia frente al docente.

Los estudiantes con respecto a las actitudes y comportamientos que tienen al momento de estar en una situación de desencuentro con el otro, expresan: “A mí me da mucha dificultad resolver un conflicto, porque uno resulta como que ‘le voy a pegar a tal, para qué me jode tanto, le voy a seguir pegando’” (Entrevista estudiante 3). Este testimonio muestra cómo dichos comportamientos no son premeditados hacia una persona, ya que al preguntarle por qué le pegó, no hace referencia al compañero, sino al comportamiento. De esta manera se puede decir que el estudiante posiblemente reacciona de manera violenta en busca del reconocimiento por el respeto, donde el problema no es con ese compañero específico, sino con las palabras que hacen que él se sienta vulnerado.

En otro estudiante: “Yo creo que los pasos para resolver un problema son dialogando, no pegando, pero eso no lo aplico, yo lo resuelvo ‘me pongo a pegar, los insulto’” (Entrevista estudiante 4). Se percibe que se ha trabajado con el estudiante la importancia del diálogo para abordar dificultades en situaciones de tensión, pero, al tiempo, comenta no ponerlos en práctica, lo cual permite pensar que las actuaciones posiblemente no se deben a un desconocimiento de alternativas no violentas o por falta de información, es un asunto que trasciende la subjetividad del estudiante.

Otra respuesta encontrada en los estudiantes al indagar por si han cedido en su posición ante desencuentros con sus compañeros, es:

A veces soy capaz de ceder mi posición y darle la razón al otro, pero cuando me insultan a mi familia yo respondo a golpes y ya cuando es a

gente que yo no conozco ya yo me quedo tranquilo. (Entrevista estudiante 5)

Dependiendo del nivel de relación que el estudiante tenga con quien nombran en dicha disputa, entre más vínculos afectivos tenga con la persona mencionada, puede existir más probabilidad de una reacción violenta, ya que se actúa sin mediar palabra, estando nuevamente presente la ambivalencia moral; así, los estudiantes no encuentran grave si se insulta o menosprecia a los otros, pero si es con alguien cercano, buscan que sea respetada la integridad de esa persona.

Al indagar por la enseñanza que han recibido de sus familiares sobre el abordaje de situaciones que pueden ser conflictivas, expresan: “En mi casa no me enseñan cómo resolver los problemas, porque mi papá trabaja, llega muy cansado, hablamos como nos fue en el día, pero no de eso” (Entrevista estudiante 4). Las palabras del estudiante, dejan ver que para él el hecho de tener una discusión o pelea con otro compañero no llega a ser relevante para compartirlo con su familia, dando pie a pensar que estas situaciones posiblemente estén naturalizadas o son omitidas con intencionalidad.

Otra respuesta ante la misma pregunta es: “Casi no me enseñan cómo resolver los conflictos, están trabajando, a mí me toca resolver las cosas sola, hay veces me veo la *Rosa de Guadalupe* y eso me ayuda a resolver las cosas y pienso y pienso” (Entrevista estudiante 1). Esta estudiante recurre a programas de televisión y les da la connotación de educativos y como referente a seguir. Es frecuente escuchar a los estudiantes hablar de diferentes episodios del programa y cuando juegan representan los conflictos que allí se presentan y la solución a estos, sin darse una actitud crítica o realista ante ellos.

Los estudiantes expresan que algunas veces cuando se presentan problemas entre compañeros en el aula de clases, reaccionan de la siguiente manera:

Le dicen ‘orejona’ y ella responde ‘nariz grande’, y cuando esto pasa, yo no les digo nada o todos decimos ‘¡bonche, bonche!’ para que se agarren a pelear, pero la profe nos ha enseñado que cuando hay un problema

todos somos conciliadores en ese momento y cualquiera puede separarlo, pero a uno le entra por este oído y le sale por el otro y gritamos que se den duro y después que causamos el problema le decimos a la profe. (Entrevista estudiante 7)

Ante esta situación, algunos estudiantes asumen una posición de animar las discusiones para generar peleas y motivar a la violencia. Por las palabras expresadas, se nota que la docente ha trabajado temas con relación a la convivencia y la mediación, pero pocas veces atienden dichas orientaciones, porque a pesar de que los estudiantes lo mencionan no lo ponen en práctica ni han interiorizado dicho papel que pueden asumir.

Frente a estas situaciones, las medidas que toma la docente son: “En el salón la profesora nos manda nota, nos regaña o a los dos que estábamos peleando nos sienta hablar con ella” (Entrevista estudiante 1). Para los estudiantes, es necesaria desde su percepción la presencia del profesor para construir un espacio diferente al que formaron. Sin embargo, estas medidas tomadas por la docente parecen ser insuficientes para el abordaje reflexivo de las situaciones por parte de los estudiantes.

Al preguntar a los estudiantes por lo que piensan y sienten al ver dos personas agredidos físicamente, responden: “Gritaría bonche gritaría bonche porque son muy buenas las peleas de niños” (Colcha de retazos). Al cuestionar el gusto por las peleas como son nombradas por ellos, no saben explicarlo; frente a esta situación, se puede identificar la ambivalencia moral presente:

Al vivirse el hecho violento como una forma ya dada de relación, no permite que los niños y las niñas reflexionen sobre el hecho mismo... Al naturalizarse, la violencia es asumida como un bien, como manifestación de la justicia: a quien se castiga es porque se lo merecía (“alguna cosa habrá hecho”). (Marín, 2014, p.44)

Lo anterior es reafirmado cuando la mayoría de estudiantes aseguran querer participar en peleas y expresan que han estado involucrados activamente en discusiones

que se desatan en agresiones físicas y verbales, las cuales son exteriorizadas como algo emocionante y divertido.

Al cuestionarles a los estudiantes por las razones para iniciar las peleas, aluden a que “tiene mucha rabia y dolor porque le hicieron algo, porque le dio celos, porque ella tenía algo y la otra no” (Colcha de retazos). Dichas respuestas son dadas por los estudiantes, al ver en una imagen una situación directa de violencia física entre dos niños y dos niñas, lo que permite descubrir un poco los imaginarios en torno a qué situaciones pueden generar agresiones en el aula de clase.

Por lo anterior descrito, en el trabajo realizado con el instrumento interactivo de la colcha de retazos, donde se muestra una imagen de dos estudiantes agredidos físicamente (halándose el cabello) y a partir de esta, se pregunta a los estudiantes qué les suscita en sus pensamientos y emociones. Se encuentra ambivalencia en las respuestas de ellos; en la parte escrita individual se muestra un tipo de respuesta analizada, pensada, racionalizada, contrario a la socialización grupal de manera verbal, donde expresaron con gran euforia lo emocionante que es ver pelear y estar en una pelea.

Por esto, surgen varios cuestionamientos: ¿Al estar solos y tener la posibilidad de escribir, se da un análisis moral de la situación?, ¿para los niños de esta comunidad es necesario ser reconocido como “fuerte” ante sus compañeros y demostrarles que en cualquier momento él puede hacer lo mismo?

Al momento de indagar con las madres de cómo se dan acuerdos en el hogar, cuál es el proceso o los pasos que siguen y la posición que asume cada miembro de la familia en él, responden: “no, son impuestos a los hijos, no hay que dejarlos hacer lo que ellos quieran, ellas saben que deben hacer” (Entrevista madre 4). Asimismo: “yo les destino labores a ellos, el zarco (hijo del medio) es muy tapado y desobediente” (Entrevista madre 3). En las entrevistas se vio de manera recurrente que no había un conocimiento claro acerca de lo que es un acuerdo, y en lo que expresaban confunden la realización de un acuerdo con la imposición de las rutinas o normas establecidas en el hogar.

Con el tema de los acuerdos en el hogar y según la información analizada, no se tienen en cuenta los acuerdos en otro tipo de momentos, acciones o decisiones cotidianas de convivencia o interacción diaria en la familia, en ningún momento las madres nombraron un proceso de intercambio de ideas ni información que diera cuenta de la realización de este, por el contrario, mencionan exigencias unilaterales por parte de la figura de autoridad del hogar.

Ante la pregunta a los estudiantes acerca de cómo se hace un acuerdo o los pasos que se deben seguir para conseguirlo, la mayoría de ellos respondió: “No sé cuáles son los pasos para llegar a un acuerdo” (Entrevista estudiante 2). Es importante destacar que solo una niña de todos los estudiantes entrevistados menciona que: “para hacer un acuerdo lo primero es el respeto para poder opinar, porque las opiniones no son malas, sino que no se saben decir”. En estas palabras se resalta que la estudiante reconoce el primer paso para dar inicio a una negociación de una manera respetuosa, que dé como resultado un acuerdo:

Cuéntame. Las partes empiezan, por turnos, a verbalizar su percepción del conflicto. Relatan los hechos, las circunstancias en que ocurrieron y los sentimientos y emociones que provoca en ellas el conflicto (...) esta fase permite aprender a regular sus emociones y sentimientos, y a reconocerlos en ellos y en el otro. (Lederach, 1996, citado en Puerta y Builes, 2011, p.220)

Cuando se pretende realizar una negociación para llegar a abordar una situación que puede ser conflictiva, es importante que las partes tengan un interés que facilite el inicio de la negociación. En este sentido, se indagó a los estudiantes y se encontró que, a algunos de ellos, cuando tienen un problema con su compañero, les cuesta ceder en su posición y tener actitudes que permitan gestionar la situación: “No cedo cuando tengo un problema con un compañero. Soy muy agresivo” (Entrevista estudiante 3).

Es importante destacar que existe un reconocimiento del estudiante de sus dificultades al tener reacciones agresivas, pero estos comportamientos afectan al

momento de iniciar una negociación que le permita llegar a un acuerdo, pues, como ya se mencionó, debe haber unas condiciones mínimas de respeto.

Cuando existe un conflicto entre dos estudiantes, es relevante contemplar todas las estrategias y alternativas que faciliten un acercamiento que permita iniciar un diálogo en este aspecto. Desde los hogares de algunos estudiantes se les da información y recomendaciones básicas, como no pelear y buscar siempre hablar: “En la casa me dicen que no pelee con mis compañeros cuando me hacen algo malo, que arregle los problemas que tenga, o sea que no golpee, sino que hable con ellos” (Entrevista estudiante 5).

Para las familias, el hecho de hablar es importante cuando surge una situación de desencuentro entre los compañeros, pero a pesar que les hacen esta exhortación, en las entrevistas no se encontraron testimonios que permitan decir que los orientan en cómo hacerlo, esto hace que posiblemente la información sea recibida pero poco entendida e interiorizada por los estudiantes, se percibe poca aplicación, lo que genera en algunos momentos reacciones contrarias a lo expresado frente al conflicto.

Revisión bibliográfica de documentos institucionales

Se realizó la revisión bibliográfica de los documentos legales de la Institución Educativa Rural Marina Orth: Sistema de Evaluación Institucional (SIE), Proyecto educativo Institucional (PEI) y Manual de convivencia, con el fin de rastrear las diferentes categorías de conflicto, acuerdos, comunicación asertiva y reconocimiento en el SIE. Las categorías no son nombradas a lo largo del documento, sin embargo, se resalta la concepción que se tiene de *educación*:

Es el proceso global, permanente e integral que abarca toda la vida y todas las potencialidades del ser humano en sus aspectos físicos, racionales, artísticos y emotivos, cuyo propósito es lograr que los individuos aprendan a ser, aprendan a aprender, aprendan a evaluarse y aprendan a convivir y a comunicarse. Es decir, es un proceso social y

cultural que abarca la totalidad del hombre y la totalidad de los hombres.

(Institución Educativa Marina Orth, s.f., p.7)

En concordancia con el anterior enunciado, “las estrategias evaluativas estarán orientadas a la evaluación de los desempeños, por tanto, deben evaluar conjuntamente lo que el estudiante es, sabe y sabe hacer con ese conocimiento y sus comportamientos de convivencia, lo cual será posible con un proceso de enseñanza intencionado desde todas las áreas (Institución Educativa Marina Orth, s.f., p.1).

En el PEI se encuentra reglamentada la obligatoriedad de tener un manual de convivencia, cumpliendo con el decreto 1860, así como con los objetivos en la básica primaria que son: “la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista” (Institución Educativa Marina Orth, 2016a, p.66) y “El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana” (Institución Educativa Marina Orth, 2016a, p.67)

En relación con la categoría de *conflicto*, se encuentra que una de las funciones del Consejo Directivo es “Servir de instancia para resolver los conflictos que se presenten entre: estudiantes, docentes y administrativos con los alumnos del establecimiento educativo, después de haber agotado los procedimientos previstos en el reglamento o manual de convivencia” (Institución Educativa Marina Orth, 2016a, p.28).

La palabra *acuerdos* aparece una vez y hace referencia a “lograr acuerdos con el hogar con el fin de que en este y en el colegio se privilegie el refuerzo social por encima del material” (Institución Educativa Marina Orth, 2016a, p.135).

En los principios institucionales, mencionan el reconocimiento haciendo énfasis en que la I. E. Rural Marina Orth busca, por encima de todo, el respeto por la dignidad, el reconocimiento de los deberes y derechos inherentes a la persona como ser individual y social (Institución Educativa Marina Orth, 2016a, p.22).

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 98

El PEI plantea la necesidad de realizar acciones para mejorar la comunicación asertiva y pertinente entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, pero no formula las estrategias o el plan de acción para ello. Igualmente, reconoce la comunicación asertiva como una estrategia para evitar discusiones y/o insultos y de esta manera mitigar las conductas inadecuadas en el aula.

Por lo anterior, el Manual de Convivencia se convierte en un instrumento de información importante para la propuesta, ya que en él están plasmadas las diferentes discusiones, reflexiones y perspectivas que los docentes, estudiantes y padres de familia han realizado en torno a la convivencia, la manera como desde la institución educativa serán tipificadas las situaciones y manejados los conflictos que se presentan entre los miembros de la comunidad educativa.

Se resalta que la propuesta está en concordancia con la I. E. Marina Orth, al concebir el conflicto como inherente a la existencia humana por el hecho de que los seres humanos tienen diferentes formas de pensar, sentir, actuar ante las situaciones que se presenten con el otro. Igualmente, expresa que:

Los conflictos escolares deben considerarse como alternativas pedagógicas y un elemento de reflexión constante en el crecimiento y proyección de la vida institucional y la formación de valores en los estudiantes...siendo necesario formar para el diálogo, la comunicación, la mediación, la negociación, la conciliación, tolerancia y el respeto. (Institución Educativa Marina Orth, 2016b, p.62)

Lo anterior nos lleva a vislumbrar un escenario posible en el cual los docentes, a partir de los conflictos presentados entre los estudiantes, lo convierten en contexto de aprendizajes donde es posible el diálogo entre las partes que permita una formación del ser y esté más allá de la sanción disciplinaria estipulada en el manual de convivencia. Sin embargo, hasta el momento las acciones realizadas en la institución no han alcanzado dicha meta.

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 99

En el manual de convivencia está plasmada la definición de conflicto, comprendido como “situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses” (Decreto 1965, 2013, art.39, citado en Institución Educativa Marina Orth, 2016b, p.32). Este concepto está acorde con el manejado por la propuesta psicopedagógica, lo que permite un aporte a la convivencia y continuar fortaleciendo los procesos y reflexiones que los docentes han llevado ante las situaciones conflictivas, las cuales están especificadas al mencionar qué se entiende por agresión escolar y cómo esta puede ser física, verbal, gestual relacional y electrónica.

Igualmente, la Institución Educativa retoma la Ley 1029 de 2006, con el fin de incluir los Mecanismos Alternativos de Resolución de Conflictos (MARC), al tener claro que esto permite “gestionar los conflictos, como mecanismo de transformación que, seguramente, se reflejará en un incremento progresivo de los arreglos directos en todas las esferas de la vida (Institución Educativa Marina Orth, 2016b, p.34).

Es precisamente lo que se pretende lograr al trabajar con los estudiantes, que cada vez sean más autónomos en la manera como tramitan los conflictos que se presenten con sus pares. En este sentido, los MARC autocompositivos:

ofrecen grandes perspectivas pues abren horizontes hacia nuevas formas de justicia que, tratadas acertadamente, rendirán beneficios en la medida en que los actores del conflicto cuentan con la posibilidad de gestionarlo, con la libertad de encontrar sus propias salidas, con la intención de contribuir en la reconstrucción del tejido social y con la responsabilidad de pensar no sólo en su bienestar sino también en el de las otras personas. (Institución Educativa Marina Orth, 2016b, p.184)

De igual manera, se considera la mediación como una alternativa pedagógica, entendida como “proceso de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas acuden voluntariamente a una tercera persona, imparcial, llamada mediadora o mediador, con el fin de llegar a un acuerdo que sea satisfactorio para las dos partes” (Institución Educativa Marina Orth, 2016b, p.184). Esta figura de mediación

contemplada en la institución posibilita espacios de comunicación en la que los implicados puedan proponer diferentes alternativas de solución, siendo un proceso más consensuado e implicando en varias ocasiones el cumplimiento de los acuerdos por convicción de los estudiantes y no por obligación.

Para ello, se plantean seis condiciones para iniciar la mediación, las cuales se basan en que los implicados tengan la voluntad de dialogar y de reconocer la falta cometida. Dicho proceso debe quedar por escrito, así como las acciones reparadoras que deben ser cumplidas en un plazo no mayor a ocho días.

Es de anotar que la mediación solo se puede realizar en las situaciones tipo I y tipo II y no puede haber presión de cualquier clase para mediar. Asimismo, especifican las funciones del mediador y los procedimientos a seguir en el proceso de mediación, como es detectar el conflicto, iniciar la mediación, compartir las distintas visiones del conflicto, identificar los intereses de ambas partes, crear opciones a partir del conflicto, pactar y, por último, cerrar la mediación.

La propuesta psicopedagógica que surge de la investigación realizada en la Institución Educativa pretende materializar de una manera estructurada las reflexiones planteadas en el manual de convivencia, con respeto al abordaje de la comunicación asertiva, el diálogo, la medición y la negociación, que están plasmados en los documentos, pero aún los directivos y docentes no han pensado las estrategias para la aplicación real en el aula.

De esta manera, la propuesta busca una vinculación directa al manual de convivencia, donde se contemplen las situaciones conflictivas basadas en el reconocimiento, la comunicación asertiva y la negociación para la construcción de acuerdos cada vez más autónoma entre pares. Por ende, la propuesta le apuesta al trabajo integral de los estudiantes y no estará enmarcada en un área específica de conocimiento, buscando que haya un proceso unificado para afrontar las situaciones conflictivas, al realizar un trabajo con la comunidad educativa para que estudiantes, docentes y acudientes puedan orientar su proceso de negociación y transformación.

Conclusiones

Las situaciones de violencia que se presentan entre los estudiantes en la I. E. Marina Orth, sede Aguas Frías, la mayoría de veces son espontáneas, ya que los estudiantes no premeditan sus acciones contra un compañero en específico, sino que dichas situaciones se generan en el momento en que el estudiante se siente humillado o menospreciado, reaccionando de manera impulsiva por medio de agresiones físicas y verbales. Estas agresiones se dan en busca del reconocimiento y respeto. Al cuestionar dicho comportamiento, el estudiante expresa que no quería hacerle daño al compañero, pero al sentir que su integridad o sus derechos están siendo vulnerados responde contra él. De ahí la importancia del trabajo desde la psicopedagogía que aporte estrategias en el hogar y en la escuela, que favorezca en los estudiantes el reconocimiento propio y hacia los demás.

Se identifica en el grupo de estudiantes del grado quinto en su configuración de subjetividad la presencia de ambivalencia moral, considerando que “los sentimientos morales de justicia se trastocan, se expresan en actos ligados a la conveniencia propia” (Marín, 2014, p.45) y teniendo presente que la mayoría de estudiantes validan y justifican sus respuestas agresivas (físicas, verbales y psicológicas) hacia el otro. Sin embargo, al experimentar la misma situación identifican esa respuesta por parte de sus compañeros como inapropiada buscando una figura de autoridad que sancione el hecho. Asimismo, en pocos estudiantes hay una apertura a lo universal y moral, los estudiantes no encuentran grave si se insulta, agrede o menosprecia a los otros, pero si es con alguien cercano y querido, buscan que sea respetada la integridad de esa persona.

Según el trabajo realizado se encontró que a la mayoría de los estudiantes se le dificulta reconocer y expresar de manera verbal sus capacidades, cualidades y habilidades, así como la valoración solidaria de las mismas en sus compañeros. El reconocimiento entre los pares varía según las interrelaciones, es decir, los derechos, sean propios o ajenos, se hacen valer dependiendo de la posibilidad que el estudiante tenga de imponerse sobre el otro. Asimismo, en las relaciones cotidianas entre ellos están presentes formas de menosprecio como el daño moral, cuando no son reconocidos

con respeto desde su individualidad. Este aspecto psicológico o simbólico no es percibido por los estudiantes como menosprecio, solo aparece la pregunta por el bienestar del otro cuando hay un daño físico evidente.

A los estudiantes se les dificulta poner en palabras sus emociones y pensamientos frente a una situación cotidiana con sus compañeros, no se encontraron experiencias de comunicación asertiva al haber una situación de desencuentro, ya que hay dos respuestas predominantes por parte de ellos, una pasiva donde algunos estudiantes asumen una posición de silencio y resignación o una respuesta agresiva primando las agresiones verbales y físicas. Dichas actuaciones pueden interferir para que los estudiantes asuman autónomamente una posición equilibrada ante los disensos, expresen su pensamiento de manera tranquila y sean partícipes activos de las estrategias para transformar las situaciones conflictivas.

Los estudiantes resaltan la importancia que tiene el diálogo como ruta para comunicar lo sucedido y cómo todos pueden aportar a la transformación de situaciones conflictivas a través de la expresión, análisis y reflexión de lo que causó el malestar. Sin embargo, algunos estudiantes en situaciones de tensión no contemplan el uso de la palabra, respondiendo de forma agresiva o pasiva y en algunos momentos utilizan la manipulación como manera de descargar su responsabilidad y generar culpa en el otro para justificar su comportamiento, encontrándose una contradicción entre el deber ser, ya conocido y trabajado con los estudiantes y lo que realmente hacen.

En línea con lo anterior, las familias expresan la importancia que tiene el diálogo cuando surge una situación de desencuentro entre los compañeros, pero, a pesar de que les hacen esta exhortación, en las entrevistas no se encontraron testimonios que permitan corroborar cómo los orientan a hacerlo; por el contrario, es frecuente que los estudiantes reciban la instrucción por parte de sus padres, que busque siempre a la figura de autoridad y le cuente lo sucedido. Posiblemente, esta información ambigua dificulte que se dé el diálogo directo entre pares.

Pocos estudiantes contemplan por iniciativa propia gestionar situaciones críticas del día a día con sus compañeros, teniendo la percepción de no poder manejar los

desacuerdos con el otro. Por esto, los estudiantes buscan el apoyo de un tercero que les ayude a encauzar la situación de una manera asertiva. Por lo anterior, es necesario para este grupo que se potencie la autoconfianza y autoestima, inicialmente desde el vínculo primario y sea reforzado en la escuela, de tal manera que pueda asumir con mayor autonomía y tranquilidad los momentos de desacuerdo con el otro y contemple el diálogo o la negociación como manera alternativa de abordarlas.

Frente la categoría de acuerdos, se encontró que no hay un conocimiento por parte de los estudiantes y las familias con respecto a lo que significa y las maneras de llegar a este. Desde los hogares no se tienen en cuenta la negociación u otras estrategias que permitan la construcción de acuerdos en situaciones cotidianas. En ningún momento ni las madres ni los estudiantes nombraron un proceso de intercambio de ideas o dieron cuenta de la realización de este en sus hogares; por el contrario, mencionan exigencias unilaterales por parte de la figura de autoridad.

Con base a los hallazgos obtenidos en la presente investigación y teniendo en cuenta las particularidades del contexto social, familiar y escolar, frente a las fortalezas y debilidades encontradas en relación a las categorías de reconocimiento, comunicación asertiva y cómo estas influyen en las interacciones entre los estudiantes al momento de afrontar situaciones conflictivas, se elabora una propuesta de intervención psicopedagógica dirigida a estudiantes, docentes y acudientes que pretende ir más allá de gestionar los conflictos escolares y aportar al fortalecimiento de la subjetividad para que el estudiante pueda afrontar de manera más autónoma las interrelaciones en su cotidianidad.

Propuesta psicopedagógica

TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA
COMUNICACIÓN ASERTIVA EN ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA MARINA ORTH DE MEDELLÍN: PROPUESTA
PSICOPEDAGÓGICA

Presentación del problema

Las situaciones de violencia que se presentan entre los compañeros del grado quinto en la I. E. Marina Orth, sede Aguas frías, surgen cuando el estudiante siente que su integridad o sus derechos están siendo vulnerados o menospreciados, respondiendo de manera pasiva o, en muchos momentos, con agresiones físicas y verbales contra su compañero.

Se identifica en el grupo de estudiantes del grado quinto en su configuración de subjetividad la presencia de ambivalencia moral, teniendo presente que la mayoría de estudiantes validan sus respuestas agresivas (físicas, verbales y psicológicas) hacia el otro, pero al experimentar la misma situación identifican esa respuesta por parte de su compañero como inapropiada. Igualmente, en pocos estudiantes hay una apertura a lo universal y moral, los estudiantes no encuentran grave si se insulta o menosprecia a los otros, pero sí es con alguien cercano y querido, buscan que sea respetada la integridad de esa persona.

En el grupo de estudiantes hay una contradicción entre el deber ser, que ha sido trabajado en el aula, y lo que hacen ellos. Resaltan la importancia que tiene el diálogo como ruta para decir las cosas y cómo todos pueden aportar a la transformación de situaciones conflictivas. Sin embargo, a los estudiantes se les dificulta poner en palabras sus emociones y pensamientos frente a una situación cotidiana con sus compañeros, lo cual se nota con mayor claridad cuando hay una situación de desencuentro, estando ausente la comunicación asertiva, ya que hay dos respuestas predominantes, una pasiva donde algunos estudiantes asumen una posición de silencio y resignación, o una

respuesta agresiva tanto verbal como física. Dichas actuaciones pueden interferir para que los estudiantes asuman autónomamente una posición equilibrada ante los disensos, expresen su pensamiento y sean partícipes activos de las estrategias para transformar las situaciones.

A la mayoría de los estudiantes se les dificulta reconocer y expresar de manera verbal sus capacidades, cualidades y habilidades, así como la valoración solidaria de las mismas en sus compañeros. El reconocimiento entre los pares varía según las interrelaciones, es decir, los derechos, sean propios o ajenos, se hacen valer dependiendo de la posibilidad que el estudiante tenga de imponerse sobre el otro. De igual manera, en las relaciones cotidianas entre ellos están presentes formas de menosprecio como el daño moral, cuando no son reconocidos con respeto desde su individualidad. Este aspecto psicológico o simbólico no es percibido por los estudiantes como menosprecio, solo aparece la pregunta por el otro cuando hay un daño físico evidente.

Pocos estudiantes contemplan por iniciativa propia gestionar situaciones críticas del día a día con sus compañeros, teniendo la percepción de no poder manejar los desacuerdos con el otro. Por esto, los estudiantes buscan el apoyo de un tercero que les ayude a encauzar la situación de una manera asertiva a pesar de que las familias también les indican la importancia del diálogo cuando surge una situación de desencuentro entre los compañeros. Pocas veces los estudiantes han tenido la oportunidad de experimentar dichas orientaciones en los contextos en los que se desenvuelven, sea en el hogar, el barrio y la escuela. En este orden de ideas, no hay un conocimiento por parte de los estudiantes y las familias con respecto a lo que significa un acuerdo y las maneras de llegar a este. Desde los hogares no se tiene en cuenta la negociación que permita la construcción de estos en situaciones cotidianas.

Fundamentación de la propuesta

Marco teórico.

Para la realización de la propuesta, se entenderá el reconocimiento, desde la descripción de Honneth, basado en la ética discursiva de Habermas “como un respeto mutuo tanto de la especificidad como de la igualdad de todas las otras personas” (Honneth, 2010, p.16). Asimismo, plantea que el reconocimiento se constituye en el sujeto en interacción con el otro y, por ende, enuncia tres esferas:

Esfera del amor. La relación de reconocimiento va unida a la existencia de otras personas, que se profesan, unas a otras, sentimientos de amor; hace énfasis en los vínculos afectivos primarios, familia y personas cercanas con las que los estudiantes generan una relación de confianza (Honneth, 2010, p.25).

Esfera del derecho. Abarca la igualdad jurídica que permite que el individuo aprenda a considerarse desde el punto de vista de los otros participantes en la interacción, como titular de los mismos derechos que ellos (Honneth, 2010, p.26).

Esfera de la solidaridad. Allí se da una relación de aprobación solidaria y apreciación de las capacidades y formas de vida desarrolladas individualmente (Honneth, 2010, p. 28). Al ser potenciadas en la persona facilita la adquisición de la autoconfianza que permite la seguridad emocional, el respeto elemental y la autoestima, respectivamente.

La comunicación asertiva posee una gran relevancia en la propuesta, la cual se entenderá como “la habilidad para transmitir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa” (Monje, 2000, p.7; citado en Macías y Camargo, 2013, p.45), donde cada uno de los interlocutores reconozca la importancia de escuchar al otro que les permita una construcción conjunta.

En esta propuesta psicopedagógica, se tendrá como punto de partida que los conflictos no son buenos ni malos, sino entenderlos en su lógica, ya que hacen parte de la existencia del ser humano, presente en todos sus ámbitos. Para ello, se retoma la teoría de Galtung, que define el conflicto como la situación de objetivos incompatibles, donde se da una relación de poderes. Estos no se solucionan, se transforman. Cuando un

conflicto se agudiza, entra en crisis y aparece la violencia, entendida como “afrenta evitable a las necesidades humanas” (Galtung 2003, citado en Calderón 2009, p.74). Es relevante aclarar que puede haber violencia sin conflicto y conflicto sin violencia.

Al presentarse situaciones conflictivas entre los estudiantes, se tendrán presentes dos alternativas para la transformación de estos: la negociación directa, que involucra el compromiso de las partes de hallar una solución a su conflicto, adecuada para todas ellas. Permite, si se realiza de manera exitosa, crear relaciones o reforzar las existentes (Puerta y Builes, 2011, p.214).

La negociación asistida, la mediación: “en la cual un tercero, que debe aparecer como neutral e imparcial, apoya a las partes en su aspiración de encontrar salidas al conflicto que las liga” (Puerta y Builes, 2011, p.219); Para que la mediación tenga una estructura, un orden y se favorezca el reconocimiento, la transparencia, la confianza y la igualdad entre las partes involucradas John Paul Lederach (1996) propone en el proceso de negociación asistida por un mediador ocho etapas con un orden lógico a seguir, las cuales son: premeditación, entrada, cuéntame, ubicarnos, arreglo, acuerdo, cierre y seguimiento.

Entre las etapas de negociación, se encuentra el acuerdo que es “el consenso logrado entre dos o más personas en torno a un tema específico” (Flórez, 2008, p.24). De igual manera, es importante enfatizar que “el acuerdo en la conversación no es un mero exponerse e imponer el propio punto de vista, sino una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo el que se era” (Gadamer, 2001, p.387, citado por Mancilla y Cárdenas, 2014, p.12). Así, cuando se establece el diálogo con el otro se está representando simbólicamente lo que siento, al mismo tiempo que permito que el punto de vista de mi interlocutor me atraviese, enriquezca mi perspectiva y tenga la posibilidad de contemplar por medio del lenguaje otras formas de ver la realidad y permitir en varias ocasiones modificarla.

El acuerdo es una de las categorías principales en la propuesta psicopedagógica, pero es importante decir que en la realización del mismo no solo es importante el consenso,

también el proceso se enriquece con el disenso, porque las personas implicadas no siempre van a estar de acuerdo con el acuerdo, pero lo asumen por un bien común. Del mismo modo, juegan un papel importante la diversidad y las posibilidades creativas que surgen de los sujetos y las construcciones que se puedan hacer a partir ellos mismos.

Justificación.

La importancia de la propuesta radica en que ofrece la posibilidad a los estudiantes desde una mirada psicopedagógica de reconocerse y reconocer a los demás de manera respetuosa. Asimismo, propende por el fortalecimiento de la autoconfianza y autoestima inicialmente desde los vínculos primarios, tanto en el hogar como en la escuela con quienes el niño establece relaciones de confianza y afecto, de tal manera que el estudiante pueda asumir con mayor autonomía y tranquilidad los momentos de desacuerdo con el otro e implementar diferentes estrategias que le posibiliten dialogar y entablar una comunicación para convivir con la subjetividad y la diferencia de los otros.

La propuesta tiene una relevancia de gran magnitud, pretende ir más allá de resolver conflictos escolares que se presentan cada día en la escuela, ya que favorece las interacciones no violentas en las relaciones entre estudiantes, la cooperación entre pares, la confianza al momento de participar, de hacer interpretaciones y plantear sus ideas e inquietudes, reconocer, valorar y respetar la palabra del otro, de manera que haya una disposición en la expresión y la comunicación en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el estudiante.

Uno de los aspectos clave en la propuesta es la construcción de acuerdos entre estudiantes, que posibilita la actividad intersubjetiva, permitiendo contemplar las opciones y la manera como el compañero asume las situaciones, es decir, ponerse en los zapatos del otro, de tal forma que se favorezca la disminución de la violencia y se resimbolicen las interacciones en el abordaje crítico y reflexivo frente a los conflictos, de tal manera que los estudiantes requieran en menor medida de una figura de autoridad y puedan llegar a una negociación que dé como resultado la construcción de acuerdos,

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 110

la gestión de los conflictos en los consensos y en los disensos a través del reconocimiento y la comunicación asertiva de manera autónoma.

Contextualización de la propuesta.

La propuesta psicopedagógica se implementará en la Institución Educativa Rural Marina Orth, ubicada en la Comuna 70, vereda Aguas Frías, Parte Alta, corregimiento de Altavista, municipio de Medellín. La sede cuenta con dos aulas y los grados académicos se dan según la demanda de la población. En la actualidad, asisten un total de 60 estudiantes en las dos jornadas, todos los niños residen en el barrio Guanteros, el cual se caracteriza por tener una vía y a ambos lados están situadas las casas. En ocasiones, hay callejones estrechos, lo que significa que la gran mayoría de estudiantes viven cerca los unos de los otros y en sus tiempos libres también comparten entre ellos.

Todas las familias se conocen entre ellas, pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2, y existen algunos vínculos sanguíneos entre las familias de los estudiantes. El nivel académico de los padres es bajo, en su mayoría no superan la básica primaria, el trabajo más frecuente de las mujeres es en oficios varios y confección y los hombres en construcción o trabajo informal, en sus hogares hay constantes crisis por necesidades básicas insatisfechas, ya que los que trabajan generan ingresos insuficientes para cubrirlas. Los padres cuentan con poca información frente a pautas de crianza, expresan antecedentes de maltrato, los cuales continúan replicando con sus hijos.

Objetivo general.

Favorecer en los estudiantes el reconocimiento propio y por los demás y la comunicación asertiva, que posibiliten la transformación de conflictos de manera más autónoma a través del diálogo, la negociación y la construcción de acuerdos desde los consensos y los disensos.

Objetivos específicos.

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 111

Conformar un comité de convivencia en la Institución Educativa Marina Orth, sede Aguas Frías, que posibilite la formación a los docentes, estudiantes y acudientes para el abordaje de situaciones conflictivas entre los estudiantes desde una mirada dialógica y formativa desde las esferas del reconocimiento.

Crear un espacio de socialización con encuentros periódicos de estudiantes, docentes y acudientes, que respalden los procesos de formación en la escuela y en el hogar frente a la transformación de conflictos a partir del reconocimiento y la comunicación asertiva en la construcción de acuerdos.

Incluir en el manual de convivencia de la Institución Educativa Marina Orth la propuesta psicopedagógica que trascienda la mirada sancionatoria y permita la aplicación de los métodos alternativos de resolución de conflictos (MARC) en las situaciones presentadas entre los estudiantes.

Actores.

Los principales actores de la propuesta psicopedagógica son niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Rural Marina Orth, sede Aguas Frías, en edades entre los 8 y los 12 años, los profesores y directivos docentes que se apropien de la implementación de esta y la participación activa de los acudientes de los estudiantes en los que se encuentran padres y madres, algunas abuelas, tíos, hermanas mayores (más de 18 años).

Es importante anotar la relevancia de los profesores que acompañen la implementación de la propuesta psicopedagógica; deben cumplir las siguientes características: un profesor que se piense como un sujeto aprendiz, que reconozca su posición de pensarse como transformador de realidades y las implicaciones que ello conlleva y de aceptar sus limitaciones, pero también su ahínco en llevar a cabo lo propuesto con sus estudiantes:

Quien enseña, quien forma y considera que tiene algo para dar, para transmitir, tendría que referir su propio proceso de formación, aquel que lo condujo a ser lo que hoy es y que seguramente lo llevó, entre otras cosas, a estar allí con otros formándolos, enseñándoles. (Alliaud y Antelo, 2011, p.20)

Un docente que crea y encarna el reconocimiento por el otro, que en un primer momento sea referente con sus comportamientos y actitudes, que propicie espacios donde se valore, escuche y respete al estudiante, ya que:

Un grupo de adolescentes no accede a una socialidad respetuosa porque un adulto lo pida o intente imponerlo a la fuerza. Sólo se le puede pedir que prescinda de la violencia si hay espacios donde hablar, si se le proporcionan medios para que tome la palabra. (Meirieu, 1998, p.43)

En estos espacios de diálogo y transformación de conflictos, el docente debe estar enmarcado en unos parámetros de comunicación asertiva, respeto y reconocimiento mutuo, que permitan establecer vínculos y faciliten el desarrollo de los procesos de enseñanza y socialización entre quien da la orientación y quien la recibe, relación que, en sí misma, requiere de una autoridad por parte del docente, que le permita guiar de manera óptima los objetivos propuestos en el proceso educativo de los estudiantes. Es importante aclarar que esta autoridad no es impuesta, sino merecida e inspirada, como se plantea a continuación:

La concepción de autoridad reposa sobre el reconocimiento, por parte de los individuos gobernados. Este reconocimiento puede ser inconsciente, tácito, explícito, reflexivo, pero es su presencia lo que permite hablar de autoridad. En breve, la autoridad es lo que hace que el poder de unos sobre otros se vuelva legítimo. (Martuccelli, 2009, p.100)

En el planteamiento y puesta en marcha de la propuesta psicopedagógica es importante que el docente que orienta el desarrollo de la misma genere espacios de participación democrática, donde se reconozca y valore la palabra del estudiante, se generen vínculos de empatía, comunicación y autoridad, con el fin de darle relevancia, credibilidad y un fundamento que complemente y legitime la importancia del reconocimiento propio y el que un estudiante les puede ofrecer a otros desde la solidaridad y el derecho, de manera que permita transformar los conflictos y establecer acuerdos entre pares de una manera autónoma, que es uno de los objetivos fundamentales de la propuesta.

Estrategias de intervención.

La implementación de la propuesta psicopedagógica, se realizará en tres fases las cuales pretenden que todos los participantes de ella: directivos, docentes, acudientes, estudiantes y quienes realizan la propuesta tengan una postura reflexiva, crítica y de construcción conjunta que constantemente estén realimentando el proceso con sus experiencias y nuevos aprendizajes adquiridos.

Fase I: socialización de la propuesta.

Esta fase se desarrollará en los primeros tres meses de la implementación de la propuesta, donde se socializará la investigación realizada en la I. E. Marina Orth, sede Aguas Frías, haciendo énfasis en la importancia de los conceptos como el reconocimiento y la comunicación asertiva y lo que ellas implican en el abordaje de los conflictos entre estudiantes. Asimismo, se presentarán los hallazgos a partir de la aplicación de instrumentos de recolección de información, como base de la propuesta psicopedagógica. Igualmente, se explicará en qué consiste, sus pasos metodológicos y la implementación de esta en la sede Aguas Frías.

Es relevante aclarar que dicha socialización se realizará con docentes, acudientes y estudiantes en momentos diferentes, teniendo presente las particularidades del público, el interés en ella y la participación en esta.

Asimismo, se realizará la selección del comité de convivencia, que estará conformado por dos docentes, tres acudientes y un estudiante por cada grado. Desde la primera sesión se definirán y asignarán funciones y responsabilidades tanto individual y como colectivo de trabajo, realizando un plan de acción.

Fase II: formación.

Las formaciones se desarrollarán a lo largo de la implementación de la propuesta (19 meses) y estarán dirigidas en momentos diferentes a todos los docentes, acudientes y estudiantes de la I. E. Marina Orth, con el fin de ir empoderando a todos en los conceptos y forma de comprender los conflictos. Teniendo presente la particularidad de cada grupo (docentes, acudientes, estudiantes), se desarrollarán los temas, el lenguaje y la manera como estos replicarán lo reflexionado en cada taller. Los encuentros con los docentes se realizarán cada dos meses, con los acudientes cada mes y con los estudiantes una hora a la semana.

Esta fase será flexible y coherente con las necesidades de los grupos y atenderá sugerencias y nuevos temas a trabajar. En un principio, se propone el abordaje del concepto de reconocimiento, comunicación asertiva, conflicto, acuerdos, mecanismos alternativos de resolución de conflictos, los cuales pueden llevar una o varias sesiones de trabajo, dependiendo del nivel de apropiación de los temas e intereses de los participantes.

Tabla 2

Temas y acciones a desarrollar en los talleres

Reconocimiento	1. Reconocimiento de capacidades y habilidades propias
	2. Reconocimiento de capacidades y habilidades de los demás
	3. Reconocimiento de emociones y asertividad frente a ellas
	4. Reconocimiento de los derechos propios y ajenos
	5. Autoestima
	6. Autorrespeto
	7. Autoconfianza

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
 CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
 ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
 MARINA ORTH-MEDELLÍN 115

	8. Autonomía
--	--------------

Comunicación asertiva	9. Empatía
	10. Respeto
	11. Escuchar con atención
	12. Comprender perspectivas diferentes
	13. Expresión de emociones y pensamiento de manera tranquila
	14. Argumentación de ideas
	15. Diálogo
	16. Comunicación gestual
	17. Modulación, entonación y volumen de la voz

Conflicto	18. Gestión de situaciones conflictivas
	19. Procedimientos ante situaciones cotidianas
	20. Planeación de actividades en la cotidianidad
	21. Toma de decisiones y su responsabilidad
	22. Aceptación de responsabilidades
	23. Ambivalencia moral
	24. Negociación directa
	25. Negociación asistida
	26. Acuerdos: disensos y consensos
	27. Alternativas para la transformación de conflictos.

Fuente: Elaboración propia

Alternando a los talleres, los miembros del comité de convivencia tendrán reuniones periódicas (mínimo una vez al mes o antes si es necesario), donde se analizan casos y se brindan estrategias desde el reconocimiento y la comunicación asertiva para la gestión de los conflictos, al tiempo que se capacita en mediación asistida a los docentes y estudiantes para que repliquen los pasos metodológicos en las situaciones presentadas en la cotidianidad de la escuela.

Fase III: seguimiento a la implementación de la propuesta.

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE
CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARINA ORTH-MEDELLÍN 116

Esta fase se realizará en los últimos dos meses de la implementación de la propuesta, en ella se analizarán los resultados esperados y los resultados obtenidos para generar acciones de mejoramiento para los siguientes años. Los docentes de la sede Aguas Frías, expondrán sus experiencias significativas con todos los docentes de la I. E. Marina Orth, realizando las reflexiones respectivas frente a la evaluación del proceso y acciones a continuar en la institución. Asimismo, los acudientes socializarán los resultados obtenidos en su hogar.

En cada fase se utilizarán los siguientes formatos de registro: planeación de actividades, formato de asistencia y evaluación de cumplimiento de los objetivos.

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARINA ORTH-MEDELLÍN 117

Tabla 3

Propuesta psicopedagógica

Propuesta psicopedagógica				
Fase I				
Socialización de la propuesta psicopedagógica. (3 meses)				
Rector / administrativo	Docentes	Acudientes		Estudiantes
Acciones	Duración	Espacio	Recursos	Participantes
Reunión con el directivo docente para la socialización de la investigación y la propuesta de intervención psicopedagógica en la institución educativa.	Hora y media.	Oficina del rector.	Computador, Proyector Acta de compromiso e inicio.	Rector Docentes que realizan la propuesta.
Socialización de la investigación y la propuesta de intervención psicopedagógica con los miembros de comunidad educativa de la Institución Educativa Marina Orth.	Hora y media	Sala de informática- sede principal.	Computador, Proyector Acta de compromiso e inicio.	Docentes de la institución, Docentes que realizan la propuesta.
	Hora y media	Aula de clase/ restaurante.	Computador, Proyector Acta de compromiso e inicio.	Acudientes, Docentes que realizan la propuesta.
	55 minutos	Aula de clase – sede Aguas Frías.	Computador, Proyector Acta de compromiso e inicio.	Estudiantes, docente director de grupo, Docentes que realizan la propuesta.
Conformación del comité escolar y realización de plan de acción.	Una hora, una vez al mes.	Aula de clase- sede Aguas Frías.	Actas de las reuniones.	Dos docentes, tres acudientes, tres estudiantes y docentes que realizan la propuesta.
Fase II				
Formación (19 meses)				
Rector/ administrativo	Docentes	Acudientes		Estudiantes
Acciones	Duración	Espacio	Recursos	Participantes.
Tema “el reconocimiento” abordado con los talleres del 1 al 8.	Hora y treinta cada dos meses	Sala de informática- sede principal	Los necesarios de acuerdo al taller. Listado de asistencia. Planeación de actividades	Docentes de la institución, Docentes que realizan la propuesta.
	Hora y treinta	Aula de clase/	Los necesarios de acuerdo al taller.	Acudientes, Docentes que realizan la

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARINA ORTH-MEDELLÍN 118

		cada mes	restaurante- sede Aguas Frías.	Listado de asistencia. Planeación de actividades	propuesta
		55 minutos, una vez por semana.	Aula de clase – sede Aguas Frías.	Los necesarios de acuerdo al taller. Listado de asistencia. Planeación de actividades	Estudiantes, docente director de grupo, Docentes que realizan la propuesta.
Tema “la comunicación asertiva abordada con los talleres del 9 al 17		Hora y treinta cada dos meses.	Sala de informática- sede principal	Los necesarios de acuerdo al taller. Listado de asistencia. Planeación de actividades	Docentes de la institución, Docentes que realizan la propuesta.
		Hora y treinta cada mes	Aula de clase/ restaurante- sede Aguas Frías.	Los necesarios de acuerdo al taller. Listado de asistencia. Planeación de actividades	Acudientes, Docentes que realizan la propuesta
		55 minutos, una vez por semana	Aula de clase – sede Aguas Frías.	Los necesarios de acuerdo al taller. Listado de asistencia. Planeación de actividades	Estudiantes, docente director de grupo, Docentes que realizan la propuesta.
Tema “conflicto” abordado con los talleres del 18 al 27.		Hora y treinta cada dos meses	Sala de informática- sede principal	Los necesarios de acuerdo al taller. Listado de asistencia. Planeación de actividades	Docentes de la institución, Docentes que realizan la propuesta.
		Hora y treinta cada mes	Aula de clase/ restaurante- sede Aguas Frías.	Los necesarios de acuerdo al taller. Listado de asistencia. Planeación de actividades	Acudientes, Docentes que realizan la propuesta
		55 minutos, una vez por semana	Aula de clase – sede Aguas Frías.	Los necesarios de acuerdo al taller. Listado de asistencia. Planeación de actividades	Estudiantes, docente director de grupo, Docentes que realizan la propuesta.
Reuniones periódicas donde se analizan casos y se brindan estrategias desde el reconocimiento y la comunicación asertiva para la gestión de los conflictos.		Una hora al mes.	Aula de clase- sede Aguas Frías.	Actas de las reuniones, Los necesarios para las formaciones.	Dos docentes, tres acudientes, tres estudiantes y docentes que realizan la propuesta.

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARINA ORTH-MEDELLÍN 119

Vinculación de la propuesta psicopedagógica al manual de convivencia.	Durante el transcurso de la fase.	No aplica	Manual de convivencia	Directivos, docentes de la institución y quienes realizan la propuesta.
Fase III				
Seguimiento de la implementación de la propuesta (2 meses)				
Rector/administrativo	Docentes	Acudiente		Estudiantes
Acciones	Duración	Espacio	Recursos	participantes
Reunión del comité de convivencia donde se evalúa el proceso y se plantean acciones a continuar y mejorar en la institución.	Una hora, una vez al mes.	Aula de clase- sede Aguas Frías.	Acta de evaluación del proceso.	Dos docentes, tres acudientes, tres estudiantes y docentes que realizan la propuesta.
Socialización de experiencias significativas de la sede Aguas Frías con los miembros de la comunidad educativa de la Institución Marina Orth.	Dos horas, un solo encuentro.	Aula múltiple de la institución.	Los recursos necesarios.	Comunidad educativa de la institución educativa Marina Orth.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados esperados.

- Mayor nivel de autonomía por parte de los estudiantes para gestionar sus situaciones conflictivas de manera dialógica.
- Una mirada constructiva de los conflictos por parte de los miembros de la comunidad educativa donde se contemple y se respete el disenso y el consenso.
- Fortalecimiento de la comunicación asertiva de manera oportuna, respetuosa y tranquila de emociones y pensamientos en la cotidianidad de los estudiantes.
- Disminución de reacciones agresivas en las interrelaciones entre pares.
- Conformación de comité de convivencia en la sede Aguas Frías con encuentros periódicos.
- Vinculación de los acudientes con el proceso de formación de los estudiantes en la transformación de conflictos.

Recomendaciones.

- Anexar al manual de convivencia aspectos relevantes de la propuesta psicopedagógica, que permitan el abordaje de situaciones conflictivas entre pares desde esta mirada.
- Generar en la institución educativa un espacio mensual donde se socialicen las experiencias y aprendizajes obtenidos con la implementación de la propuesta y a partir de las reflexiones propiciar acciones de mejoramiento.

Referencias bibliográficas de la propuesta

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio, enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos aires, Argentina: Aique Educación.
- Calderón, C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, (2), 60-81.
- Chespirito y sus Amigos (19 de enero de 2017). *¡Parece vieja! Confusión por el sombrero*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://goo.gl/NXf9DJ>
- Flórez, E. (2008). *Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Manizales-CINDE, Manizales, Colombia.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires, Argentina: Katz editores.
- Macías, E. y Camargo, G. (2013). *Revisión Bibliográfica: Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la Institución Educativa*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.
- Mancilla, M. y Cárdenas, A. (2014). Hermenéutica y comunicación: el acuerdo como telos de la experiencia dialógica. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 9(31), 3-12.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, (1), 99-128. Recuperado de <https://goo.gl/c7Hbbi>
- Mejía, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento jurídico*, (39), 15-53.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Ed. Laertes.
- Puerta, I. y Builes, L. (2011). *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. (2a. ed.). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Referencias bibliográficas de la investigación

- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación*, 1(1), 141-157. Recuperado de <https://goo.gl/F9X6SP>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio, enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica (Méx.)*, 28(80), 1-9. Recuperado de <https://goo.gl/7DRk9C>

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARINA ORTH-MEDELLÍN 122

- Bauman, Z. (2007). *La hermenéutica y las ciencias sociales. Cultura y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Bess, M. (3 de octubre de 2016). Entrevista a Michel Foucault 1980: el poder, los valores morales y el intelectual. *De filosofía*. Recuperado de <https://goo.gl/ArHx8V>
- Bettelheim, B. y Beltrán Ferrer, J. (1982). La violencia, un modo de comportamiento olvidado. En B. Bettelheim, y J. Beltrán Ferrer, *Educación y vida moderna* (pp. 80-108). Barcelona, España: Crítica.
- Calderón, C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, (2), 60-81.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G. y Velásquez, A. (2012). Aulas en paz: 2. estrategias pedagógicas. *Revista interamericana de educación para la democracia*, 1(2), 124-145. Recuperado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas_en_...pdf
- Colombia. Congreso de la República. *Ley 1620*. (15, marzo, 2013). Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Bogotá, pp. 1-25. Recuperado de <https://goo.gl/QsERzz>
- Colombia. Congreso de la República. *Ley 1029*. (12, junio, 2006). Por la cual se modifica el artículo 14 de la ley 115 de 1994. Bogotá, pp. 1-3. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-101500_archivo_pdf.pdf
- Comisión de los derechos humanos del estado de Guerrero. (2017). *Johan Galtung*. Recuperado de <https://goo.gl/WzonzfB>
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-5. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>
- Escobar, J., Acosta, F., Talero, L., y Peña, J. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de educación media*. (1a. ed.). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Flórez, E. (2008). *Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Manizales-CINDE, Manizales, Colombia.
- González, F. (2009). Alteridad en estudiantes Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 889-910.
- Grupo internacional de estudios sobre teoría crítica. (26 de abril de 2005). Entrevista a Axel Honnet. *DDOISS*. Recuperado de <https://goo.gl/Pzz8Jy>

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARINA ORTH-MEDELLÍN 123

- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires, Argentina: Katz editores.
- Institución Educativa Rural Marina Orth. (2016a). *Proyecto educativo Institucional*. Medellín, Colombia.
- Institución Educativa Rural Marina Orth. (2016b). *Manual de Convivencia Institucional*. Medellín, Colombia.
- Institución Educativa Rural Marina Orth. (s.f.). *Sistema Institucional de Evaluación*. Medellín, Colombia.
- Kaplan, C., Castorina, J., Kantarovich, G., Orce, V., Brener, G., García, S., Mutchinick, A. y Fainsod, P. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Macías, E. y Camargo, G. (2013). *Revisión Bibliográfica: Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la Institución Educativa*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.
- Mancilla, M. y Cárdenas, A. (2014). Hermenéutica y comunicación: el acuerdo como telos de la experiencia dialógica. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 9(31), 3-12.
- Marín, M. (2014). Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 13(2), 33-46.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, (1), 99-128. Recuperado de <https://goo.gl/c7Hbbi>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Ed. Laertes.
- Mejía, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento jurídico*, (39), 15-53. Recuperado de <https://goo.gl/cycpNr>
- Mena, I., Bugueño, X. y Valdés, A. (2015). Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo. *Valores UC*. Recuperado de <https://goo.gl/cGrSgj>
- Moliner, O., Traver, J., Ruiz, M. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-27. Recuperado en <https://goo.gl/SDSjqd>

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN ASERTIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARINA ORTH-MEDELLÍN 124

- Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (25), 113-130. Recuperado de <https://goo.gl/YNk9f4>
- Puerta, I. y Builes, L. (2011). *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. (2a ed.). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Quiroz, A., Velásquez, A., García, B. y González, S. (2002). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Ramos, A. H., Martins de Oliveira, A. L., Gilson, G. y Gomes, R. (2014). Democracia y conflicto en contextos pluralistas: entrevista con Chantal Mouffe. *História, Ciências, Saúde*, 21(2), 749-743. Recuperado de <https://goo.gl/os1VYg>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. (4a. ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tello, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de sociología*, (26), 45-57. Recuperado de <https://goo.gl/SXet9J>
- Urizar, M. (2012). *Vínculo afectivo y sus trastornos*. Recuperado de <https://goo.gl/j5ukg3>
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: CINEP Centro de Investigación y Educación Popular.
- Viveros, E. y Ramírez, L. (2013). Estrategias de intervención a partir del principio de autogobierno escolar: Institución Educativa Bello Oriente, Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 98-111.