

EL SUJETO DEL CONFLICTO EN LA ESCUELA

JENNY ESMERALDA GUIO CIFUENTES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ENFASIS: GESTIÓN EDUCATIVA Y SUBJETIVIDADES CONTEMPORÁNEAS

BOGOTÁ. D.C.

2013

EL SUJETO DEL CONFLICTO EN LA ESCUELA

JENNY ESMERALDA GUIO CIFUENTES

Tesis para obtener el título  
de Magister en Educación

Directora de Tesis

CAROLINA SOLER

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS GESTIÓN EDUCATIVA Y SUBJETIVIDADES CONTEMPORÁNEAS

BOGOTÁ. D.C.

2013

ACEPTACIÓN

---

---

---

---

---

---

DIRECTOR DEL PROGRAMA

---

JURADO

---

JURADO

Ciudad y fecha:

## Nota del Autor


Jenny E. Guio Cifuentes. Maestría en Educación (Aspirante). Énfasis en gestión educativa y subjetividades contemporáneas. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

Tesis para obtener el título de Magister en Educación. Directora de Tesis Carolina Soler.

Esta tesis de Grado en si misma significa hoy un aporte de reconocimiento personal , si pudiese agradecerle a esta misma por haberme posibilitado tener una experiencia de aprendizaje sobre el sujeto que habita en mí, tendría que hacerlo, pues fueron muchos los momentos en los que me admiré a mí misma en mi capacidad de entrega hacia el estudio de un tema que me interesaba al punto de despertarme en las noches y en las madrugadas para escribir sobre este, encontrándome alerta en cada espacio de mi vida para detectar qué me aportaba en la construcción de esta investigación, siendo susceptible cuando en los hallazgos visualicé prácticas que me hicieron reconsiderar mis formas de ser maestra. Por supuesto le doy gracias a Dios por darme cada momento, oportunidad y posibilidad de superar los obstáculos de todo tipo, a mi Directora de Tesis Carolina Soler por orientarme cada vez que encontraba desvíos en el camino de la investigación, por escuchar además de mis dudas también mis preocupaciones, a mi mamá quien siempre me apoya en cada uno de los proyectos que inicio por difíciles que parezcan, a mi esposo porque está a mi lado, entendiendo que los fines de semana eran para el trabajo intelectual, a mi hijo porque me dio el tiempo para dedicarme a sacar adelante este proyecto

Dirección de correo electrónico: [esmeraldaguio@hotmail.es](mailto:esmeraldaguio@hotmail.es)

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revolución de la Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 105	
<b>1. Información General</b>		
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Maestría	
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
<b>Título del documento</b>	El sujeto del conflicto en la escuela	
<b>Autor(es)</b>	Jenny Esmeralda Guio Cifuentes	
<b>Director</b>	Carolina Soler Martín	
<b>Publicación</b>	Diciembre de 2013	
<b>Unidad Patrocinante</b>	Facultad de educación UPN	
<b>Palabras Claves</b>	Sujeto, conflicto, escuela, violencia.	
<b>2. Descripción</b>		
<p>La investigación realizada parte de la búsqueda de los significados y de los sentidos que se tejen alrededor del sujeto del conflicto en la escuela para hallar comprensiones e interpretaciones en las voces de los sujetos que habitan este espacio.</p> <p>Realiza un rastreo de lo que se ha dicho en torno a este tema focalizando la mirada en las definiciones sobre los conceptos de conflicto y violencia que se han establecido, y sobre los imaginarios que en la cotidianidad de la escuela circulan.</p> <p>En este proceso se indaga sobre las prácticas que se aplican a los sujetos del conflicto en la escuela y en las condiciones y posicionamientos que se transmiten en las relaciones escolares.</p> <p>El objeto de investigación infiere en la perspectiva que se le ha dado al conflicto escolar como agente negativo para el desarrollo de las dinámicas escolares teniendo en cuenta los puntos de emergencia del concepto así como la singularidad y heterogeneidad de los sujetos posibilitando nuevos razonamientos frente al tema.</p>		

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 6 de 105</b>	

### 3. Fuentes

Amaya, A., & Marín, M. (2000). Ardila Pedraza, A., Rodríguez, J. P., & Puerto, R. D. (1995). Baquero, R. (2001). Bourdieu, (1972). Caballero Prieto, P. (2001). Ceballos Vacas, y otros (2012). Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. D'Angelo, L. A., & Fernández, D. R. (2011). Duschatzky, S., & Birgin, A. (2001). Foucault, M. (2012). García, A., & Martínez, J. B. (2002). Girard, K., & Koch, S. (1997). Jares, X. (1997). Jares, X. R. (1991). Larrosa, J. (1995). Lorenzo Delgado, M. (2005). Martínez, J. (2001). Maturana, H. (1997). Meccia, E. (30 de 09 de 2013). Miller, J. (s.f.). Moreno, J. E. y otros (2009). Murcia, F. V. (2003). Parra Sandoval, R. (1995). Restrepo, G., Ayala, C., Rodríguez, J., & Ortiz, G. (s.f.). Rovira, J. (1997). Salinas, M. L., Posada, D. M., & Isaza, L. S. (2002). San Martín, J. (2003). Serra Salamé, C. (2003). Skliar, C. (2009). Skliar, C., & Tellez, M. (2008). Viscard, N. (2008). Wallensteen, P., & Sollenberg, M. (2001). Zerbino, M. C. (2008).

### 4. Contenidos

Referentes conceptuales: Sujeto, conflicto, escuela, violencia.

Investigaciones previas: Conflicto diferente a la violencia y la mirada a los sujetos. El origen del conflicto. La violencia como simbolo de juego. Contradicciones entre los discursos y las acciones que emite la escuela. Lo formativo y lo regulativo en la escuela.

Resultados:


Sensaciones y emociones de los sujetos en el juego y su relacion con el conflicto. Usos del dialogo.

¿Se manejan los conflicto y/o los sujetos?. Preparacion de los maestros para resolver situaciones conflictivas.

Al sujeto del conflicto le implican consecuencias en el rendimiento academico. Educacion tradicional. La competencia y el rendimiento academico.

El tiempo en la escuela se agota. Enseñar antes que formar. El tiempo de los estudiantes...el tiempo de los maestros.

Conclusiones

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Centros de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 7 de 105</b>	

### 5. Metodología

El método desarrollado en la presente investigación fue el fenomenológico ya que este permite la búsqueda del objeto de estudio hacia el acercamiento a lo inherente desde los sentidos y los significados que los sujetos le dan a su experiencia cotidiana, el carácter cualitativo utilizado encuentra en el análisis de las situaciones y de las interacciones información de carácter vital para este tipo de investigación microsociológica ya que tiene en cuenta las particularidades y halla información en las prácticas habituales de los sujetos y desde los datos que ellos emiten. Para esto los instrumentos utilizados fueron las entrevistas semiestructuradas en profundidad, grupos focales y fichas de contenido.

El análisis de los datos fue elaborado mediante la teoría fundamentada lo que permite una comparación constante entre los datos, el uso de los diferentes tipos de codificación para hallar los resultados del informe final.

### 6. Conclusiones

El manejo de los conflictos en la escuela pasa al campo de la abolición del conflicto en la escuela.

Existe diversidad de significados sobre los sujetos y sobre estos en el conflicto.

Afrontar el conflicto en la escuela implica una postura y un interés adicional el maestro.

Se evidencia el manejo del sujeto más que del conflicto en la escuela.

El sujeto del conflicto en la escuela puede ser producto de los dispositivos que lo reconocen, lo señalan y lo legitiman, así el sujeto actúa bajo esta mirada para ser reconocido por los otros.

El llamado de atención procede más como una acción castigadora que como una acción formativa.

El uso de los manuales de convivencia explicitan los pasos a paso en la resolución de conflictos, no hay una cultura de la formación permanente y transversal sobre el conflicto ni acciones preventivas de la violencia.

La relación sujeto del conflicto y rendimiento académico perpetúa prácticas de la escuela tradicional, el indisciplinado puede llegar a perder el año, no necesariamente por su bajo rendimiento, sino por su comportamiento.

En el manejo del conflicto se privilegia la búsqueda de "la verdad" "la razón", cuando lo que en ocasiones se puede interpretar es que las partes (los sujetos del conflicto – el sujeto del conflicto y el sujeto que media para solucionarlo) desde sus lugares de decisión y de vivencias, pueden evidenciar "razones" "justificaciones".

<b>Elaborado por:</b>	JENNY ESMERALDA GUIO CIFUENTES
<b>Revisado por:</b>	CAROLINA SOLER MARTÍN.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	30	11	2013
--	----	----	------

## Tabla de Contenido

<b>1.Introducción</b> .....	14
1.1 Justificación.....	19
1.2 Planteamiento de la problemática .....	20
1.3 Formulación del problema .....	26
1.4 Objetivos .....	27
1.4.1 General .....	27
1.4.2 Específicos.....	27
<b>2. Contexto conceptual</b> .....	27
2.1 Definición de terminos	
2.1.1 Nociones sobre la categoría sujeto. ....	28
2.1.2 Nociones sobre la categoría conflicto.....	29
2.1.3 Nociones sobre la categoría violencia .....	30
2.1.4 Nociones sobre la categoría escuela. ....	31
2.2 Investigaciones previas sobre el sujeto del conflicto en la escuela.....	32
2.2.1 Conflicto Diferente a Violencia y la Mirada a los Sujetos .....	32
2.2.2 El Origen del Conflicto .....	33
2.2.2.1 Conflicto como parte inherente del ser humano.....	34
2.2.2.2 La aparición del conflicto por las instituciones. ....	34
2.2.2.3 Las realidades sociales y el conflicto. ....	35
2.2.3 La Violencia como Símbolo de Juego.....	36
2.2.4 Contradicciones entre los Discursos y Acciones que emite la Escuela .....	37
2.2.4.1.La exclusión y la inclusión. ....	38
2.2.4.2La inutilidad de la escuela y la falta de motivación para asistir a esta. ....	39
2.2.4.3.La competencia y la convivencia. ....	39
2.2.4.4.Conflicto negativo v.s. conflicto como posibilidad. ....	42
2.2.5 Lo Formativo y lo Regulatorio en la Escuela .....	45
2.2.5.1 El sistema de reglas y castigos frente a ambientes democráticos.....	45
2.2.5.2La desconfianza y la indiferencia entre estudiantes, maestros y directivos.....	46
2.2.5.3La falta de preparación de los maestros para enfrentar situaciones conflictivas.....	47



<b>3. Método</b> .....	48
3.1 Carácter: Cualitativo .....	49
3.2 Amplitud: Micro Sociológica.....	50
3.3 Fenomenología.....	50
3.4 Participantes .....	51
3.4.1 Escenario de estudio .....	52
3.5 Instrumentos.....	543
3.5.1 Entrevistas semi estructuradas en profundidad. ....	543
3.5.2 Grupos focales.....	554
3.5.3 Fichas de contenido.....	566
3.5.4 Proceso de validación de instrumentos.....	56
3.6 Procedimiento .....	56
3.6.1 Teoría fundamentada .....	58
3.6.2 Escritura del informe final.....	62
<b>4. Resultados</b> .....	643
4.1 Sensaciones y emociones de los sujetos en el juego y su relación con el conflicto. ....	66
4.1.1 Usos del diálogo. ....	68
4.2 ¿Se manejan los conflictos y/o los sujetos? .....	70
4.2.1 Preparación de los maestros para resolver situaciones conflictivas. ....	744
4.3 Al sujeto del conflicto, le implican consecuencias en el rendimiento académico. ....	75
4.3.1 Educación tradicional y disciplina.....	75
4.3.2 La competencia y el rendimiento académico. ....	76
4.4 El tiempo en la escuela se agota.....	78
4.4.1 Enseñar antes que formar. ....	78
4.4.2 El tiempo de los estudiantes... el tiempo de los maestros.....	79
<b>5. Conclusiones</b> .....	82
5.1 Consideraciones finales.....	84
<b>6. Referencias</b> .....	87
<b>7. Anexos</b> .....	90
Anexo 1: Matriz pre-categorial orientadora del diseño inicial de instrumento.....	90
Anexo 2: Guía para entrevista a maestros.....	91

Anexo 3 : Guía para entrevista a directivos .....	95
Anexo 4 : Guía para Grupos focales a estudiantes.....	98
Anexo 5: Declaración de consentimiento informado.....	102
Anexo 6: Formato para la ficha de contenido .....	103
Anexo 7: Ejemplos de codificación abierta mediante mapas conceptuales.....	104
Anexo 8: guia de relacion condicional.....	105

**Índice de Tablas**

Tabla 1 .....	29
Tabla 2 .....	49
Tabla 3 .....	55
Tabla 4 .....	57
Tabla 5 .....	58
Tabla 6 .....	80

**Índice de figuras**

Figura 1 .....	54
Figura2 .....	62

### Resumen

**La presente investigación** se desarrolló en el lugar en donde acontece, en el espacio donde habitan, en el sitio donde se experimenta la cotidianidad académica y el rol de ser estudiantes, la escuela. La investigación sobre el sujeto del conflicto en la escuela rescata un encuentro entre la voz de los estudiantes y la voz de los maestros en el contexto educativo, recupera la singularidad de los sucesos que ocurren en este lugar, con la intención de analizar los discursos que allí circulan, el sentido de las prácticas que en este espacio se ejercen y las maneras como son comprendidos de múltiples formas los sujetos que habitan allí. La presente investigación tiene en cuenta la heterogeneidad de los sujetos que desde sus propios lugares y desde sus propias miradas determinan una forma de entender, de pensar y de aplicar las explicaciones que se profesan en la escuela. De esta manera mediante la recolección de los datos por medio de revisión documental, grupos focales y entrevistas y mediante la realización del proceso de análisis cualitativo, se permite observar la dinámica de las relaciones que transcurren en el diario vivir de los estudiantes. A partir de la metodología de la teoría fundamentada, se realizó el acercamiento que permitió hallar interesantes resultados para tan ambicioso proyecto, pues al sumergir la observación sobre los acontecimientos que rodean la labor diaria de los docentes y de las acciones de los estudiantes se pudo categorizar sobre miradas precisas que permitieron el análisis desde puntos neutrales que rodean al sujeto del conflicto en la escuela, puntos tales como el factor del tiempo en la escuela, el manejo de los conflictos, las consecuencias que se le implican al sujeto del conflicto en la escuela y las sensaciones y emociones que suscita el juego y el conflicto. Lo anterior logra para la investigación dar cuenta de factores que determinan comportamientos y razonamientos de los sujetos en la escuela, derivados de las diferentes condiciones procedimentales de la institucionalidad. El divisar la implicación de las acciones que se ejercen en la escuela así como de los cambios, de las transformaciones, de las renovaciones que en este lugar acontecen permitió tener una mirada distinta sobre los sujetos y sobre la escuela como ente de formación social.

**La presente investigación** permite capturar las evidencias de las evoluciones de los sujetos del conflicto en la escuela quienes aguardan un momento de silencio para irrumpir con el deseo y la necesidad del reconocimiento de los otros y de sí mismos, muchas veces todas estas formas inesperadas, imprevistas, e incomprensibles siendo descalificadas como formas de conflicto, en otras siendo canalizadas hacia la eliminación de esta condición en la escuela.

## 1. Introducción

El presente trabajo de investigación nace de la necesidad personal, académica y profesional de comprender de manera distinta el porqué de las diferentes propuestas curriculares y dinámicas que atraviesan la escuela alrededor del tema sobre el sujeto del conflicto en la escuela y como hoy en día este tema toma bastante relevancia en el mundo de las relaciones escolares y sociales.

Más allá de la implementación de estrategias que abordan la resolución de conflictos, la preocupación tiene que ver con la constante negación tácita de los sujetos que habitan la escuela y la emergencia del concepto en los diferentes discursos que de manera reiterativa aparecen al respecto.

Teniendo en cuenta que el conflicto expone el carácter móvil e inquieto del sujeto que yace en las experiencias, situaciones y relaciones sociales y en este caso en las relaciones en la escuela, sus manifestaciones diversas y particulares, las maneras como son abordadas estas en la escuela, son el objeto de estudio de esta investigación ya que busca comprender como lo diría Michael Foucault (1982):

“una subjetividad práctica que se vive en la cotidianidad y relacionada con las formas como se piensa, se habla, se siente y se hace de sí” (Cursos Del College De France, La hermenéutica del sujeto, pág. 128).

De acuerdo con lo anterior las preguntas que emergen alrededor del estudio sobre el sujeto del conflicto en la escuela son: ¿Acaso se promueven o se evitan las experiencias de subjetividad en la escuela?, ¿podría acaso el propio conflicto ofrecer alguna posibilidad de afectación, movilidad y transformación del sujeto?, se podría pensar entonces sobre la posibilidad de... ¿promover el conflicto en la escuela antes que rechazarlo y prohibirlo?

Cuando un sujeto entra en conflicto contra los unos, contra los otros o contra sí mismo (diferente a acción de la violencia) emerge un reconocimiento de sujeto distinto. En la escuela el perfil del estudiante que “debe ser” descalifica el conflicto y favorece la calma y la tranquilidad como uno de los deberes claramente establecidos a través del manual de convivencia.

Las inestabilidades propias del sujeto que pierde la razón en un momento de exaltación, es el mismo sujeto del ser inquieto, inestable, diferente, el otro (Larrosa, 1995) diferentes

reacciones emergen a nuestro alrededor cuando presenciamos un conflicto o cuando somos los sujetos implicados en él, transformaciones distintas que causan emociones que en ninguna otra situación podríamos experimentar, temor o riesgo, defensa o quietud, sin embargo este tipo de emociones propias del ser humano, son evitadas al máximo en diferentes contextos: el contexto familiar, escolar y social, donde la desestabilización emocional no es lo esperado, por el contrario el salirse de control rompe con los patrones de comportamiento, y es esto lo que se debe evitar, según lo establecen las normas educativas y socialmente establecidas.

Teniendo en cuenta una mirada distinta sobre el sujeto y el análisis crítico de la realidad considero que ese decir, pensar y actuar diferente, es lo que posibilita el reconocimiento de sí mismo, tal como lo afirma Miller (1996):

“ no se debe considerar por supuesto una teoría, una doctrina y ni siquiera un corpus permanente de conocimiento que se va acumulando; se la debe concebir como una actitud , un ethos, una vida filosófica en la cual la crítica de lo que somos es a un tiempo el análisis histórico de los límites que se nos imponen y la ordalía de su posible trascendencia” ( pág. 377).

En cuanto a los discursos que en la actualidad giran en torno a la escuela acerca de temas como inclusión, alteridad, igualdad, sujetos de derechos, estos ponen a los individuos a operar como sujetos pasivos de la realidad, en donde reciben la atención, la aceptación, y el refugio de la escuela para devolverles sus identidades, sin embargo todo esto se realiza sin oídos a sus necesidades, a sus deseos, a sus verdaderas reivindicaciones cuando se acepta al grupo clasificándolo sin escuchar al individuo que reclama (Baquero, 2001), al sujeto que ha sido víctima y que fuera de ser caracterizado en un grupo clasificatorio busca un reconocimiento de su propio ser para identificarse a sí mismo. ¿Cómo poder interpretar si acaso el sujeto del conflicto en la escuela encuentra en este espacio un centro en donde gracias a los controles, puede manifestar sus reinterpretaciones y posibilidades humanas?

Teniendo en cuenta que todos los sujetos que habitan la escuela tienen realidades distintas tales como el ser desplazados, pobres, indígenas, hijos de desempleados y en el otro extremo de la situación social, hijos que viven la mayoría del tiempo con sus empleadas, solitarios, relacionados a través de la virtualidad con la realidad, etcétera, siendo en el caso de los primeros, aquellos en quienes los estamentos del Estado han actuado determinando políticas de soluciones frente a sus distintas realidades de tipo general y a corto plazo, sin garantía de una continuidad de programas que resuelvan las problemáticas de manera permanente y en el caso de

los segundos premiados por su soledad con viajes y materialidades que no remplazan la presencia del vínculo familiar de manera constante.

Como resultado de estas situaciones el sujeto del conflicto en la escuela es conocido por actuar a escondidas, a espaldas del adulto, a espaldas de la escuela, como mecanismo de escape de esos entornos, como actuación de su singularidad frente a las directrices que su alrededor le manifiesta, a las espaldas de la institución su forma de ser; esto hace pensar que los sujetos que habitan la escuela usan máscaras dentro de esta y quienes dentro de la escuela se muestran en su carácter conflictivo sin máscara, son expulsados , convirtiéndose en los otros, los otros que son marginados, los otros que no se quieren escuchar, ni ver, agrandando mas la realidad distinta de la que son objeto.

En las relaciones de carácter conflictivo en la escuela existen generalmente tres lugares: el lugar de quien es agresor, el lugar del agredido y el lugar de los espectadores, identificar quienes ocupan cual lugar se ha vuelto la tarea del maestro, para aplicar la norma y castigar.

Sin embargo, ¿es acaso ese tipo de situaciones la manifestación real del conflicto?, ¿Qué pasaría si el conflicto entra a la escuela con las puertas abiertas?, ¿Cómo minimizar el conflicto?, ¿Será necesario minimizarlo?, de hecho ¿Qué es el conflicto?.

Cuando el sujeto que habita la escuela, encuentra que allí se plantean discursos contradictorios y definiciones opuestas a los significados, (definiciones que parecen antónimos por el sin sentido en que son expuestos de manera repetitiva en la narración escolar) se produce una incomprensión que da paso a la confusión de la manera en que se debe actuar allí; planteamientos sobre los discursos que emite la escuela como los siguientes son claros ejemplos de esto:

- Sujetos que procuren el cuidado del otro v.s. Sujetos autónomos,
- Sujetos con capacidad de atención, v.s. Sujetos con capacidad de toma de decisión,
- Sujetos con capacidad de dar amor a los demás v.s. Sujetos Tolerantes,
- Sujetos con capacidad de acogida v.s. Sujetos Independientes,
- Sujetos que velen por su seguridad v.s. Sujetos que sean capaces de tomar riesgos.
- Sujetos que desarrollen vínculos de amistad v.s. Sujetos competentes.
- Sujetos que sepan cuáles son sus límites v.s. Sujetos que gocen de Libertad.
- Sujetos que eviten los conflictos v.s. promover el desarrollo del sujeto integral.
- Sujetos que acepten las diferencias v.s. Sujetos que velen por la Igualdad.



-Sujetos expulsados de la escuela v.s. Inclusión de los sujetos por el derecho a la educación.

Estas oposiciones evidencian que existen discursos emitidos por el maestro, la escuela y los fines de la educación que son dispersos, confusos y dudosos en tanto muchos de estos entran en contradicción, no se ajustan de manera clara ni articulada al discurso escolar, obstaculizando el derecho y el servicio de una educación clara, consciente, explícita, difusa, obvia, perceptible, inteligible y comprensible, estas indispensables especificidades se encuentran disipadas en los articulados de los fines de la educación.

Tras un rastreo de la práctica del Artículo 41 de la ley general de educación (Congreso de la República de Colombia., 1994) y en búsqueda de la definición de la instrucción cívica, como punto de partida para el análisis de las contradicciones de los discursos en la escuela se encontró en el informe presentado al servicio nacional de pruebas (Restrepo, Ayala, Rodríguez, & Ortiz 2001) que no existe una definición clara al respecto en nuestro país. En este informe se enuncia lo siguiente:

“Cuando se pregunta a los/as docentes acerca de qué se enseña en educación cívica, un porcentaje muy alto no sabe o no responde (40%), dato que en sí mismo es elocuente. Una proporción muy alta indica el “desarrollo de valores”: 34%. Un escaso 11% apunta la respuesta de “conocimiento acerca de la sociedad”. Un 9% registra la “participación del estudiante en la comunidad y en las actividades políticas”, mientras que un 7% responde a la opción de “pensamiento crítico” del estudiante”. (Restrepo, Ayala, Rodríguez, & Ortiz, pág. 20)

Más adelante dicho informe enuncia las consideraciones de países como Polonia frente al significado de la educación cívica y en comparación con el caso de Colombia afirmando:

“Por supuesto, qué se entienda por conocimiento y por pensamiento crítico puede variar según las constelaciones de cada país, pero en estos casos puede pensarse con fundamento que el pensamiento crítico presupone más el conocimiento racional que la actitud o la ideología, a diferencia del caso de Colombia”. (Restrepo, Ayala, Rodríguez, & Ortiz, pág. 20)

El anterior párrafo enuncia entonces que para el caso de Colombia la instrucción cívica parte de una actitud y una ideología más que del conocimiento racional y del pensamiento crítico, preocupante resultado si se tiene en cuenta que el estudio de los temas que abarcan la educación cívica para el caso de Colombia están relacionados con Derechos y Obligaciones de los ciudadanos, Derechos humanos y civiles, Iguales oportunidades para hombres y mujeres,

Constitución Nacional e Instituciones Políticas. Todos estos responden a las secuelas de la educación para la ciudadanía iniciada con la Constitución de 1991.

En tal situación temas como: Virtudes cívicas, Asuntos ambientales, Medios de Comunicación, Bienestar Social, elección y sistemas electorales, diferencias culturales y minorías, diferentes concepciones de la democracia, eventos importantes en la nación, diferentes sistemas políticos, organizaciones internacionales, peligros de la propaganda y manipulación, problemas y relaciones internacionales, el sistema judicial, diferentes asuntos económicos, migraciones de población, discriminados y sindicatos, que pertenecen al campo de la educación cívica y de las ciencias sociales no son abordados en el estudio de la educación cívica en nuestro país.

Es evidente que un claro estudio de los fenómenos sociales por parte de los sujetos que habitan la escuela permite el reconocimiento de las realidades en que están inmersos desde el análisis histórico y analítico de los hechos, y que este tipo de reconocimientos permite además la mirada crítica frente a la realidad, y frente al reconocimiento de sí mismos, superando la simple mirada ideológica y actitudinal.

El Artículo 5º, numeral 2 de los fines de la educación contempla: “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Congreso de la República de Colombia., 1994), sin embargo cabe preguntar si ¿La función de la escuela actual está dirigida hacia estos fines? ó ¿está encargada de asumir el papel de ser el policía de los otros?.

Poco a poco el campo de la investigación y de la razón se desplazan para detener el caos de la escuela, a través de diferentes dispositivos tales como: el manual de convivencia, los contratos de matrícula, las fichas de compromiso, el observador del alumno y las matriculas condicionales se pretenden determinar deberes, derechos, castigos y consecuencias en la escuela.

Es una realidad latente que la escuela como brazo del Estado presente y más cercano a la sociedad, representa el lugar donde el sujeto puede alcanzar el desarrollo de sus potencialidades para el logro de sus metas, y que la escuela mediante inclusiones, educación para todos, además de paquetes que enseñan la convivencia ciudadana y la resolución de conflictos, promete ser el punto de partida de realidades distintas.

Realizar una mirada a este tipo de realidades desde lo metodológico y desde las prácticas de poder, que no responda a una mirada lineal ni jerárquica del abordaje del sujeto del conflicto en la escuela, permite una posición fuera de la calificación, de la mirada jurídica y del prejuicio; el permitir una mirada que responda más a la narración de los acontecimientos, que a la muestra histórica del concepto, pone en consideración por parte de los lectores hipótesis y preguntas analíticas al respecto, sin que esto represente una construcción homogénea alrededor del tema, sino que por el contrario suscite miradas, posiciones y problematizaciones distintas.

### **1.1 Justificación**

La importancia de la presente investigación radica en la mirada actual sobre los sujetos del conflicto en la escuela de nuestra época, sobre el sujeto en la escuela quien enfrenta situaciones y relaciones de conflicto, relaciones personales, familiares y sociales distintas, un sujeto situado y siempre en relación con otros en el ámbito local, nacional y globalmente.

Existe la necesidad en el ámbito pedagógico de analizar el sujeto del conflicto en la escuela por la frecuencia de este discurso durante los últimos tiempos en las prácticas educativas, lo cual lleva a sospechar si acaso ha aumentado este fenómeno dentro de las instituciones escolares o si las tensiones que atraviesan la escuela producen un menor grado de tolerancia por parte de los maestros.

El análisis de las dinámicas existentes en el espacio de la escuela permitirá hallar un espacio heterogéneo para descubrir una resignificación del sujeto del conflicto en la escuela y una mirada de previsión frente a los discursos en donde se utiliza tal enunciado como frase de cajón que se abre, se cierra y se fragmenta.

Se hace necesario realizar una investigación acerca del sujeto del conflicto en la escuela efectuando una mirada analítica frente a los prejuicios que rodean la cotidianidad de la escuela, pues un discurso escolar atravesado por la queja sobre los sujetos del conflicto como problemática no permite que este concepto sea superado y logre atravesar el estudio desde lo inherente al sujeto, lo que además forma parte del reconocimiento de las características propias desde las que se identifica el sujeto, se acepta, se entiende y este decide en algunas situaciones emanciparse.

Es preciso pensar, preguntarnos y empezar a sospechar sobre los discursos que rodean al sujeto del conflicto en la escuela permitiéndonos además sospechar de todo aquello que se espera

por parte de los sujetos, la sospecha de lo que debe ser superado, suscita algunas controversias de tipo subjetivo, cuando lo que se pretende es suprimir una manifestación personal o grupal, se sospecha del porqué de la parte que pretende suprimirla.

El sujeto del conflicto en la escuela como objeto de estudio de esta investigación, es el sujeto con quien debemos convivir diariamente, canalizar, limitar, solucionar, según las políticas establecidas por los manuales de convivencia y por las políticas educativas que en forma de ley promueven la convivencia armónica y pacífica, por esta razón se hace preciso indagar sobre ellos y ellas.

El conflicto toca las puertas de la escuela, de las familias y de la sociedad en general sin que nadie analice lo que sucede antes de que el acto de violencia suceda, solo después de la trágica situación, los implicados recurren a la resolución de conflictos en la escuela y en el caso de la sociedad a las autoridades para manifestar sus diferencias y poner en práctica conciliaciones “reparadoras”.

### **1.2 Planteamiento de la problemática**

El tema central que plantea esta investigación gira sobre los sentidos y significados que acercan a comprensiones sobre el sujeto del conflicto en la escuela. Para poder abordar al sujeto que habita la escuela se hace necesario revisar la institucionalización en la escuela del conflicto únicamente desde la violencia escolar, el matoneo, el bullying, de tal forma que investigativamente se pueda ampliar, mirar desde otros lugares, posibilitar otras comprensiones del sujeto desde el conflicto.

Es importante considerar que existen diferentes manifestaciones, posiciones y relaciones en los sujetos que habitan la escuela, que se salen del orden de lo establecido, (grafitis, piercing, manifestaciones públicas, expresiones diversas y complejas) que responden a tipos de comportamientos que van en vía distinta a la violencia física y a lo esperado, ejerciendo un modelo de resistencias simbólicas que fija acontecimientos que atraviesan al llamado sujeto del conflicto en la escuela; estas formas caracterizan intereses y motivaciones de los sujetos en los que, los distintos tipos de actuar son vistos por la escuela como equívocos, amenazantes, hostiles, delictivos y problemáticos.

La gestión educativa proclama que el ideal de sujeto es aquel que logra el liderazgo, el éxito, la transformación, “El imperio de la novedad” (Duschatzky & Birgin, 2001). Esta mirada

de la gestión deja atrás la institución disciplinaria y lleva a los sujetos hacia la organización de control, dónde por medio de la economía del conocimiento, cada sujeto cumple su rol como estudiante, como educador o como directivo para la fabricación del producto esperado, y en donde se anula el otro si este no es portador de la palabra autorizada, pues al lado del perfil requerido, quien no responde a este, es decir el otro, es una molestia.

Según Duschatzky & Birgin (2001) “Tal vez la escuela, no pueda solucionar las injusticias, tal vez no pueda aportar soluciones inmediatas para salir de la crisis económica, pero sí puede mostrar que hay otros mundos posibles y modos más justos de habitarlos” (Pág. 17). La escuela por medio de la labor de los maestros es el espacio más privilegiado de posibilidad de socialización, en donde a través del descubrimiento de las capacidades del sujeto, promoviendo su creatividad e inventiva y reconociéndolo como sujeto de derechos y de responsabilidades (Caballero Prieto, 2001), permite la integración de ser social y de ser ciudadano, lo que lo constituye como referente de la sociedad. “En este sentido, sin embargo, tenemos un problema sobre el que hay que operar: que la escuela sea un espacio que produce algo del orden de cierta integración social que es negada fuera de ella” (Zerbino, 2008).

Sin embargo, el uso de prácticas discursivas que han sido perpetuadas desde el uso del lenguaje descalificador, desde el método de evaluación homogenizadora, desde el prejuicio y la rotulación, narra la historia del sujeto del conflicto en la escuela en su auto reconocimiento e identificación desde lo expresado por los otros, desde lo construido por los otros.

La elocuencia al calificar a los sujetos en la escuela de forma negativa es también una construcción negativa del modelo sobre ellos. Lo que se está construyendo es un modelo, un modelo específico de los otros en una situación específica. Esta opinión general es persistente y por supuesto será la misma cada vez que esta situación se repita: *los hombres negros son peligrosos, son criminales*. Toda esta información puede influenciar el modelo, pero cuando se repiten continuamente, y si no hay contra-información, estas opiniones se convierten, se generalizan en una actitud común.

Esta perspectiva acerca de la influencia de las opiniones en las cogniciones sociales, en este caso en el escenario de la escuela, puede omitir o permitir el fortalecimiento de la identidad y del reconocimiento de los estudiantes como sujetos libres o no, determinándoles posturas críticas o acríicas frente a los modos de pensamiento y posibilitando o no el entendimiento de los otros como sujetos distintos.

Las lógicas basadas en el entendimiento y en la preocupación por el otro son las bases para la convivencia social, las relaciones entre poder y saber siendo entendidas desde las posibilidades de expansión del pensamiento, más que desde la homogenización de los sujetos, son elementos claves para el equilibrio de la organización social.

El discurso de poder y cognición social de Teun A. van Dijk, nos muestra en la segunda conferencia como a través del discurso se evidencian abusos del poder que legitiman la dominación por parte de este, utilizando prejuicios en la cognición social que acentúan a través de los enunciados y de los comentarios de las conversaciones cotidianas al diferente. En el caso de la escuela este análisis corresponde a la lectura de la cotidianidad de la escuela en la medida en que se generalizan los tópicos de la estructura semántica global del texto escrito y discursivo en donde se valora negativamente al estudiante, “Soy yo quien explico, pero son ellos quienes no quieren atender”, “Nosotros hacemos lo correcto y ellos todo el tiempo se equivocan” y más aún cuando se manifiestan cosas como “otra vez el mismo de siempre”, en donde se define que el otro es el del conflicto y no la expresión utilizada por el maestro.

De esta manera la situación caótica en cuanto al reconocimiento y el respeto por la diversidad y la identidad del sujeto en la sociedad de hoy es prueba de que la educación del pasado-cercano no ha logrado los efectos esperados.

Es necesario tener en cuenta lo enunciado por autores como Erich Fromm cuando afirma que: “Cuando en el estudiante, el contenido no pasa a ser parte de su sistema individual de pensamiento, ni lo enriquece, ni lo amplía, el contenido y los individuos siguen siendo extraños”(Pág. 44). Esta cita muestra que cuando el estudiante empieza a crear algo nuevo, a partir de lo aprendido, se produce una afectación que le permite volcarse sobre lo establecido, problematizarlo y buscar argumentos para defender lo que ella o él piensa, sin embargo bajo la sombra del prejuicio y de la descalificación es apenas lógico comprender que no haya interés en el estudiante para exponer sus puntos de vista.

Teniendo en cuenta que es en la escuela en donde permanece la mayor parte del tiempo el sujeto relacionándose con los otros y descubriéndose como ser social, es posible comprender la naturaleza de sus acciones, las formas de resistencia que manifiesta frente a la disciplina y la “normalización”, y la conformación de culturas juveniles, ya que encuentra en estas formas de ser, maneras de reconocerse, de identificarse, de existir, formas de reconocimiento en las que son

aceptados como son, (y también como son condicionados a ser por el grupo) condición que se sale de los límites planteados por la escuela.

El Profesor Rafael Reyes, plantea un interrogante que viene al caso en la medida que en la escuela no se reconoce la riqueza de saberes de las culturas porque solo son tildadas como lo diferente, dice así:

“Un cambio de discurso menos latoso y repetitivo en donde se nombra al otro como la diferencia, el diferente ¿No es acaso nuestra propia identidad cultural, lo que realmente somos, el negro, el blanco, el indio, el extranjero, el ciudadano? al construir ese dispositivo de exclusión en el discurso se está excluyendo la propia identidad” (S.P.).

Siendo la pedagogía un dispositivo de poder, (por las relaciones que se establecen allí), un dispositivo de saber (por la comunicación y la interacción con los otros) y un dispositivo de subjetivación (por el reconocimiento del otro y de sí mismo, de sus capacidades y de la diversidad) es la responsable de construir racionalidad en la medida en que ésta adopte la educación planteada como práctica de sí, y en la medida en que ésta práctica de sí, sea construcción del sujeto.

Silvia Duschatzky y Carlos Skliar(2007) en el texto sobre “La diversidad bajo sospecha”, plantean las formas en las que el discurso sobre el reconocimiento del otro no reconocen al sujeto pues lo organizan bajo la regulación social y los regímenes de verdad, desde la marca cultural en donde las comunidades pretenden ser vistas por la homogeneidad de creencias y estilos de vida y desde aquellos a quienes tolerar en donde lo que se tolera es el grupo y no su libertad individual, evidenciando que no es el otro quien es reconocido si no el grupo al que pertenece, dejando de lado el reconocimiento de la heterogeneidad propia de cada quien.

La escuela actual presenta problemáticas que atraviesan a todos los sujetos pertenecientes a la comunidad educativa, (estudiantes, maestros, directivos, la familia y la sociedad), las políticas educativas plantean nuevas alternativas con el objetivo de remediar principalmente las problemáticas sobre los bajos resultados obtenidos por estándares de calidad que muestran un bajo nivel en las escuelas.

Las problemáticas sobre los vacíos afectivos e identitarios que recorren los pasillos de la escuela, no encuentran espacio para ser vistos como un importante sentido de formación de sujetos en la escuela, esta observación tan común es la que hace necesario hablar acerca del tema, acerca del sujeto del conflicto en la escuela, es el desamor que se encuentra presente en

las aulas y en los pasillos de la escuela lo que hoy permite preguntar ¿Qué ha pasado? ¿Dónde está ese ideal de desarrollo integral del sujeto?, ¿porque la política educativa reitera la desaparición del conflicto en la escuela y sin embargo establece intereses de competitividad? ¿Porque el pensamiento y el actuar de los sujetos que habitan la escuela de manera constante se dirige hacia el enfrentamiento a pesar de las políticas acerca de la resolución de conflictos en la escuela?, estas preguntas son un mapa de viaje para verse, decirse y reconocerse en la escuela, para tratar de identificar lo que ha sucedido con el sujeto, lo que está pasando con él y ella, lo que pasa en el espacio escolar.

Enfrentar el problema es precisamente lo que está prohibido en la escuela, lo que se debe erradicar, a lo que se deben hacer ojos ciegos y oídos sordos, la escuela debe construir relaciones armónicas, pacíficas, calmadas, que lleven a la tranquilidad, a la calma, al sometimiento. Por medio de esta investigación se pretende abordar un conocimiento y un saber desde el propio sujeto, que permita en la escuela abordar el conflicto como posibilidad y no como dañino o perjudicial.

Al prohibir la posibilidad de abogar por las propias formas de pensar, por las necesidades y por los deseos para evitar la contradicción con el otro (con el maestro, con el compañero, con los directivos), se suprime la formación de sujeto y de libertad; invisibilizar las posibilidades de reacción frente a la realidad en el contexto escolar significa imposibilitar una experiencia necesaria para el reconocimiento de sí mismo y para el ejercicio de los propios derechos de expresión y libertad.

Mediante el abogar, discutir y discernir en las situaciones de conflicto se construyen conclusiones, mediante la experiencia se construye conocimiento, la naturaleza misma nos lo muestra, como después de un terremoto viene el reconocimiento de las fortalezas de un pueblo y la reconstrucción. (Aquí utilizo el ejemplo del terremoto pero sin trasladarlo a la violencia en el campo escolar sino al debate) Así después de la contradicción las posibilidades de conocimiento que se abren son la aclaración, la recapitación, la retroalimentación y aunque no haya convencimiento de todas las partes la contienda permite esclarecer puntos de vista y argumentos distintos.

La pregunta general de la presente investigación es el sujeto del conflicto en la escuela, sin embargo tal título pareciera plantear una mirada sobre el sujeto y el conflicto de manera distinta, aparte, por esta razón es importante aclarar que una hipótesis de trabajo es la mirada



mutua entre los términos, en donde uno no descalifica al otro si no en donde ambos términos, sujeto y conflicto, se complementan.

Al girar el punto de vista respecto a lo establecido, es decir al ver más allá de la simple resolución de conflictos, para abolirlos, desaparecerlos, eliminarlos, se parte de una mirada distinta del sujeto del conflicto en la escuela, alterna, exterior, que desborda el canal de lo permitido y que hace parte de la experiencia del reconocimiento de los sujetos, lo que Foucault llamaría la “experiencia limite” de sí mismo.

Cabe resaltar que el conflicto es un tema que presenta un gran auge en la actualidad recorriendo los pasillos de la universidad pública de países como Chile, México y Colombia, lo cual ha despertado discursos que citan de manera reiterativa posiciones frente al conflicto y que indudablemente están atravesados por miradas críticas de la realidad he aquí algunos ejemplos de los mismos:

“En la actualidad se escucha con frecuencia hablar de ‘diálogo’ y ‘deliberación’, pero ¿cuál es el significado de tales palabras en el campo político, si no hay una opción real disponible, y si los participantes de la discusión no pueden decidir entre alternativas claramente diferenciadas? (...) El hecho de reconocer la imposibilidad de erradicar la dimensión conflictual de la vida social, lejos de socavar el proyecto democrático, es la condición necesaria para comprender el desafío al cual se enfrenta la política democrática.” “cómo se sostiene el orden y la institucionalidad en medio de la fragmentación, de la fragilidad, del miedo, de la sospecha; todas éstas expresiones del conflicto”.

Con lo anterior es evidente que la palabra conflicto en sí misma encierra una súplica, un reclamo, una represión dada a través de la historia hasta nuestros días.

Por otro lado Kenneth Boulding afirma que: “el conflicto es una forma de conducta competitiva entre personas o grupos. Ocurre cuando dos o más personas compiten sobre objetivos o recursos limitados percibidos como incompatibles o realmente incompatibles”, esta definición sobre conflicto se vincula de manera contradictoria con el actual clima competitivo dominante de la actividad económica y educativa de la globalización del siglo XXI.

En la actividad competitiva cuando no existe una clara posición frente al adversario y este se asume como el rival, más que desde la mirada hacia el otro, se crea un clima de enfrentamiento por la obtención de una meta, conduciendo esta situación a formas problemáticas y conflictuales de relacionarse con los demás por la condición que genera el ganar y el perder.

Visto desde allí, la posibilidad formativa en la escuela frente a esta clase de situaciones es potencial para la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación. El impedir que estas experiencias sean formativas en la escuela fractura de manera significativa el proceso de desarrollo integral de los sujetos. Por otro lado se debe tener en cuenta que frente a los resultados que se obtienen en las evaluaciones se generan tristezas más que satisfacciones y desde allí el tema de las competencias genera malestar entre los estudiantes.

### **1.3 Formulación del problema**

La pregunta general de la presente investigación es:

¿Qué comprensiones de sujeto del conflicto pueden inferirse desde el análisis de los sentidos y significados sobre conflicto en la escuela Complejo educativo CEIS Colsubsidio?

Las sub preguntas son:

¿Qué prácticas se ejercen sobre los sujetos del conflicto en la escuela Complejo educativo CEIS Colsubsidio ante las situaciones de conflicto y, que fundamentos les subyacen?

¿Qué significados de conflicto circulan en la escuela Complejo educativo CEIS Colsubsidio?

¿Qué relaciones se han construido en la escuela entre conflicto, sujetos y situaciones académicas?

### **1.4 Objetivos**

#### **1.4.1 General**

Inferir las comprensiones del sujeto del conflicto en la escuela Complejo educativo CEIS Colsubsidio a partir de sentidos y significados de conflicto.

#### **1.4.2 Específicos**

Identificar prácticas que se ejercen sobre los sujetos del conflicto en la escuela del Complejo educativo CEIS Colsubsidio ante las situaciones de conflicto.

Identificar los significados de conflicto que circulan en la escuela del Complejo educativo CEIS Colsubsidio.

Reconocer las relaciones se han construido en la escuela entre conflicto, sujetos y situaciones académicas.

## 2. Contexto conceptual

El presente apartado corresponde a un contexto conceptual y no a un marco teórico puesto que más allá de la selección de definiciones de datos hallados en relación con el problema de investigación sobre el sujeto del conflicto en la escuela, el contexto conceptual, permite adentrar la mirada en la medida en que rescata el “sistema de conceptos, supuestos, expectativas, creencias y teorías que respaldan e informan la investigación (Biagi, 2010) .El contexto conceptual al ser creado por el investigador a partir de las propias ideas y experiencias así como desde el dialogo con investigaciones y teorías específicas sobre el tema, permite la interacción y la afectación en cada una de las etapas y frente a cada uno de los acontecimientos, teniendo un sentido pertinente en el tipo de investigación de tipo social y cualitativo que caracteriza el tema de investigación así como el análisis crítico y objetivo del conocimiento para el dominio del tema de estudio.

Maxwell denomina contexto conceptual a las herramientas conceptuales que presumiblemente, en base a lo que queremos investigar, y de forma preliminar, hemos de usar. Usar algunos elementos conceptuales no significa adoptar *in toto* la teoría de un determinado autor. No: significa emplear lo que considero conveniente, las partes de su teoría que me *sensibilizan* (*concepto sensibilizador* es un concepto del sociólogo americano Herbert Blumer) para comprender un fenómeno.

Maxwell, escribió que el contexto conceptual se nutre tanto de investigaciones existentes como de experiencias personales de investigación (Meccia, 2013).

### 2.1 Definición de términos

#### 2.1.1 Nociones sobre la categoría sujeto.

Según Skliar & Tellez (2008) En un primer momento de constitución de la definición de sujeto de la modernidad se consideró que el sujeto es: “Portador del poder emancipatorio de la razón”. Pensamiento filosófico desde Kant, sujeto que supone ser el centro de la razón, quien ejerce el poder desde esta condición humana.

En un segundo momento acontece el descentramiento del sujeto ahora como: “sujeto que se constituye como realidad escindida, alienada, oprimida”. Por otra parte Jameson define al

sujeto como: “Lugar de tensión entre las condiciones que lo determinan – que lo hacen ser un ser-en- el- mundo- y el proyecto de mundo de sí” (Skliar & Tellez, *Conmover la educación*, 2008), sujeto que se configura al modo de espacio que anuda fuerzas psíquicas y sociales en conflicto cuyos equilibrios se producen solo de manera transitoria. El conflicto se determina así como lo propio del sujeto, siendo esa determinación lo que marcara el talante tanto de las convergencias como de las divergencias entre tales perspectivas.

En el tercer momento se plantea la disolución del sujeto moderno: “No hay sujeto de la historia sino sujetos que se construyen heterogéneamente, pluralmente” (Skliar & Tellez, *Conmover la educación*, 2008, pág. 30). El sujeto como un producto obtenido en los procesos, de prácticas de producción sociales.

Con los referentes anteriores la determinación del sujeto abre la posibilidad de de-construir una definición única e irreductible, más bien posibilita la interpretación desde su mirada plural, múltiple, al comprender al sujeto como un fruto indeterminado en el que lo que le acontece y lo conforma emerge de las condiciones que le rodean. Condiciones que hacen que piensen como piensan, digan como lo dicen, sientan como sienten, hagan como lo hacen y deseen como desean. Como lo observó Foucault (2012), el sujeto constituido como objeto de saber posible determinado por los “juegos de verdad”, no desde la consideración sobre: -el sujeto es, sino desde la consideración sobre:-el sujeto bajo estas circunstancias ha sido conformado así.

Para la presente investigación, interesan las posturas que debaten y tensionan al sujeto de la modernidad, que abren posibilidades de pensarlo desde la multiplicidad de posiciones, desde relaciones de fuerza, no hay sujeto en la historia sino sujetos que se construyen heterogénea y pluralmente según sus condiciones, condiciones que tienen que ver con el orden de lo establecido apareciendo el conflicto como elemento que tensiona el orden, que tensiona la idea de sujeto sociable y racional.

### **2.1.2 Nociones sobre la categoría conflicto**

La definición de conflicto que en la presente investigación se aborda es aquella que se define como: “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (Jares X. R., 1991, pág. 108).

Tal definición permite marcar una clara línea de separación entre el concepto de violencia y el concepto de conflicto ya que la acción del acto violento (ya sea simbólico o físico) no es condicional de la situación temporal del acontecimiento que marca el conflicto.

Se debe tener en cuenta que el propósito de esta aclaración es distanciar la concepción bajo la cual se condiciona al acto violento como resultado del conflicto sin determinar que este acto es solo una de las múltiples posibilidades que pueden resultar de tal situación.

Otras definiciones halladas sobre el conflicto consideran que éste es :

"Situación social en la cual un mínimo de dos partes pugna al mismo tiempo para obtener el mismo conjunto de recursos escasos" (Wallensteen & Sollenberg, 2001). "Lucha expresada entre, al menos, dos personas o grupos interdependientes, que perciben objetivos incompatibles, recompensas escasas, e interferencias del otro en realizar sus metas". (Hocker & Wilmot, 1978). "Situación en la que un actor (una persona, una comunidad, un estado, etc) se encuentra en oposición consciente con otro actor (del mismo o diferente rango), a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles (o estos son percibidos como tales), lo que les conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha)" (Fisas, 1996, pág. 166) "Oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de valores mutuamente incompatibles". (Raymond Aron)

Resulta interesante ver como en los espacios escolares el conflicto es descalificado al ser considerado como algo negativo: «El conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social» (Apple, citado por Jares 1991) .

“Esta negación del conflicto supone, en la práctica cotidiana, una toma de decisiones en manos de una minoría, y, consiguientemente, la despolitización de la institución y de sus miembros. La lucha ideológica hará que, desde la perspectiva tecnocrática, se presente a la persona o al grupo de personas que se caractericen por plantear cualquier tipo de conflicto o desacuerdo como persona o grupo «conflictivo», en un sentido peyorativo y descalificador (Jares X. R., 1991).

La necesidad de control sobre el conflicto en la escuela lo pone entre las tareas de los procesos y los formatos que limitan la pluralidad de las experiencias, encajonándolas para darles un debido proceso anticipando a los sentidos la manera de abordarlos.

Es importante tener en cuenta otra de las definiciones del concepto de conflicto dado por Kenneth Boulding (1962) "el conflicto es una forma de conducta competitiva entre personas o grupos. Ocurre cuando dos o más personas compiten sobre objetivos o recursos limitados percibidos como incompatibles o realmente incompatibles" teniendo en cuenta esta definición se hace importante destacar la condición de la competencia en el conflicto y su relación con el propósito de una educación competitiva lo que sugiere un punto contradictorio sobre esta lógica de convivencia y competencia en la escuela.

### **2.1.3 Nociones sobre la categoría violencia**

Conviene precisar que aquí se alude a la violencia en la escuela y se procura realizar una diferenciación de la violencia y del conflicto.

Parra Sandoval (1997), en sus estudios: La escuela violenta, Innovación escolar y cambio social, examina la violencia escolar a partir de dos concepciones:

“-Violencia tradicional: ejercida desde la institución hacia el estudiante, soportada en la concepción autoritaria de la educación, la homogeneización que reduce al escolar a lo que es definido por la reglamentación de la escuela y a la exclusión de los elementos diferentes de las otras caras del ser que permanecen suspendidas, censuradas, durante las horas de colegio” (Parra Sandoval R. , 1995).

“-Violencia de la contra cultura escolar, ejercida por los alumnos contra la institución (visibilizada en sus docentes y directivos o desde alumnos hacia alumnos). Se trata de una violencia física y mucho más visible que la anterior, donde la fragmentación del ser, del deseo de aprender, es llevado a cabo por el autoritarismo escolar, por el poder escolar y, muy particularmente, por las variadas y multifacéticas formas de violencia escolar, desde las físicas [...] hasta las psicológicas, no sólo desde la dinámica frenética de la modernidad sino también desde la vida escolar estática” (Parra Sandoval R. , 1995).

De esta manera la definición de violencia tiene en cuenta formas de autoritarismo tendiente a la homogeneización de los sujetos y formas de agresión física y psicológica en donde las posiciones de poder impulsivo y estático producen diferentes formas de intimidación sobre los sujetos.

### **2.1.4 Nociones sobre la categoría escuela.**

Las definiciones de escuela, de su significado, de sus propósitos, de sus objetivos, de sus alcances, se ve hoy observada bajo análisis de investigadores de todas las áreas, quienes al

pensar la escuela toman como referencia por un lado la multiplicidad de transformaciones sociales que la atraviesan, y por otro lado la exigencia en cuanto a la calidad que de esta se debe derivar en la producción de sujetos íntegros, competitivos y aptos para la globalización en conquista del mundo.

Consideraciones tales como: “Entre pretensiones y advenimientos, entre lo anticipado y lo que acontece, todo parece bastante más confuso en la escena escolar del presente. Lo que estaba hoy pautado y por todos aceptado es hoy objeto de discusiones y perplejidades” (Skliar, 2009, pág. 166), es muestra de lo que acontece hoy en el espacio escolar.

“... Cuesta distinguir la escuela en su clásica función de distribuidora de saberes y conocimientos de un ámbito de contención social. Muchas escenas no están signadas por las acciones pedagógicas o la producción de conocimientos en sus distintas esferas. Están signadas por el apoyo personal frente a situaciones sociales” (Skliar, 2009, pág. 166).

“La escuela parece haber quedado instalada como una de las últimas organizaciones de frontera en contacto con la exclusión. A la manera de trinchera, fortín, avanzada y solitaria, la escuela está ahí, presente, después de la retirada de múltiples puentes de acceso social.” (Skliar, 2009).

A las solicitudes de la labor que debe cumplir la escuela se le multiplican una serie de trayectos (competencias, estándares, proyectos, planes etc) para alcanzar el primer fin de la educación dentro de un proceso de formación integral que busca del pleno desarrollo de la personalidad (Congreso de la República de Colombia., 1994).

Tales referencias permiten definir la escuela como aquel espacio en donde acontecen múltiples relaciones y experiencias entre sujetos que buscan intereses de integración social y de adquisición más que la búsqueda de conocimientos.

## **2.2 Investigaciones previas sobre el sujeto del conflicto en la escuela**

Los estudios, investigaciones y publicaciones rastreados de varias universidades y en revistas indexadas de circulación virtual en el periodo 1994 al 2012 (es decir por 18 años, en los cuales empieza a regir la ley 115 de educación firmada el 8 de Febrero de 1994) acerca del sujeto del conflicto en la escuela se han organizado en cinco categorías algunas de las cuales contienen subcategorías teniendo en cuenta las relaciones existentes entre las mismas como se evidencia en la tabla 1.

Tabla 1

## Categorías de Análisis

Categoría	Subcategoría
-Conflicto diferente a la violencia y la mirada a los sujetos	
-El origen del Conflicto	-Conflicto como parte inherente del ser humano -La aparición del conflicto por las instituciones -Las realidades sociales y el conflicto.
-La violencia como símbolo de juego -Contradicciones entre los discursos y las acciones que emite la escuela.	- La exclusión y la inclusión. - La inutilidad de la escuela y la falta de motivación para asistir a esta. - La competencia y la convivencia - El conflicto negativo vs el conflicto como posibilidad.
-Lo formativo y lo regulativo en la escuela.	- El sistema de reglas, castigos y sanciones frente a ambientes democráticos. - La Desconfianza y la indiferencia entre estudiantes, maestros y directivos - La falta de preparación de los maestros para enfrentar situaciones conflictivas.

### 2.2.1 Conflicto Diferente a Violencia y la Mirada a los Sujetos

En un rastreo bibliográfico a propósito de la relación conflicto – violencia se encuentran cuatro investigaciones en las que se afirma que cuando se habla del tema del conflicto, continuamente se confunde con violencia, existiendo una mirada ausente frente a la importancia de diferenciar tales términos.

San Martín (2003) afirma que existe una tendencia a confundir e incluso a equiparar, conflicto y violencia. No hay que confundir las manifestaciones o respuestas al conflicto con este. En donde: “La violencia tiende a suprimir el conflicto apunando a la eliminación del adversario. La violencia es un medio, el conflicto es un estado de hecho.” (p.33)

Por su parte Ceballos Correa y otros (2012) reafirman lo expuesto por Jares, la asociación entre violencia y conflicto puede llevar a confundir el hecho en sí mismo (el conflicto) con una de sus posibles manifestaciones (la violencia)”.



En la investigación hecha por D' Angelo, L. A., & Fernández, D. R. (2011) la relación entre conflicto y violencia induce al reconocimiento de la violencia verbal y la discriminación como un tipo de violencia leve frente al tipo de violencia física, lo que invisibiliza el conflicto en este proceso, sin hacer claridad al respecto, dice así:

“ De todas formas, cabe destacar que la percepción sobre hechos de violencia en las escuelas en las que los docentes ejercen está más relacionada con cuestiones verbales o de discriminación, más que con violencia física” (D'Angelo & Fernández, 2011, pág. 50).

Así mismo, concuerdan en que los comentarios y actos discriminatorios por características físicas o étnicas son cotidianos, y que las peleas físicas que ocurren al interior del colegio sirven para refrendar el liderazgo, con lo cual cabe destacar que la relación a la que se remite en primera instancia es entre violencia y liderazgo más que la mirada hacia el conflicto y liderazgo.

De acuerdo a lo anterior la mirada a los sujetos se encuentra limitada en una sola dirección en tanto no se observa la violencia como resultado del proceso conflictivo del sujeto si no que se consolida la manifestación violenta como prioridad de observación, regulación y manejo; de esta manera la mirada sobre los sujetos está localizada sobre este único aspecto descartando el proceso (el conflicto) por el cual se produjo tal efecto (la violencia) y se elimina la posibilidad de entender diferentes tipos de conflicto en la escuela.

### **2.2.2 El Origen del Conflicto**

A partir del análisis de las investigaciones se puede observar que existen diversas explicaciones sobre el origen o nacimiento del conflicto.

La aparición del conflicto como circunstancia vivida a través de la experiencia es originada según el texto de Rovira (1997) y Girard , Koch (1997) desde el sujeto, según los textos de Salinas, Posada e Isaza (2002) y (D'Angelo & Fernández, 2011) desde las instituciones y según Moreno, Contreras y Garnica, (2009), Murcia (2003) y Serra Salamé (2003) desde las realidades sociales, esta visualización permite hallar una tendencia de ubicación del origen del conflicto entre lo subjetivo, lo micro y lo macro.

#### ***2.2.2.1 Conflicto como parte inherente del ser humano.***

En relación con la aparición o surgimiento del conflicto en el ser humano, Rovira (1997) afirma que:

“el conflicto es inherente y necesario a la naturaleza humana. En consecuencia, no resulta en modo alguno exagerado afirmar que necesitamos del conflicto para progresar”. Más adelante el texto afirma que la vida plantea de “manera natural” una dosis suficiente de problemas, que con dosis de tacto permite también etapas de mayor estabilidad. Esta manera natural y esta etapa de mayor estabilidad en la vida plantea una mirada desde la cual es el sujeto quien desarrolla estas etapas a lo largo de la vida, etapas en las que según plantea el texto, los conflictos no siempre son acontecimientos indeseables, ni necesariamente destructivos. “son una oportunidad de desarrollo personal” (Pág. 58).

El texto plantea que el problema, no es la presencia de conflictos, sino lo que hacemos cuando aparecen: la respuesta que les damos. Por lo tanto, los conflictos “permiten desarrollar ciertas capacidades personales”. El texto de Rovira tiene la capacidad de diferir entre una situación de conflicto y el conflicto en el sujeto cuando afirma:

“¿A qué nos referimos cuando hablamos de conflictos escolares? Estamos pensando en una amplia gama de situaciones en las que se produce una divergencia de intereses o perspectivas en el mismo fuero interno de un sujeto, en la relación de éste con otras personas, o entre grupos más o menos homogéneos de una institución.” (Rovira, 1997, pág. 59)

Por su parte Girard y Koch (1997) afirman que avanzar a una comprensión del conflicto como una condición humana orgánica, como un fenómeno natural y un suceso potencialmente positivo, es crítico para mejorar nuestras respuestas al conflicto. A menudo surgen serios problemas no del conflicto mismo sino de una respuesta a él. Así, comprender el conflicto es un primer paso hacia su resolución productiva. Lo anterior afirma la condición del sujeto compuesto por el conflicto como parte inherente de su ser.

#### *2.2.2.2 La aparición del conflicto por las instituciones.*

Salinas, Posada e Isaza (2002) ubican la aparición de los conflictos en las instituciones afirmando que el conflicto es inmanente a la escuela en tanto es esta una organización colectiva y un ente socializador razón por la que afirman:

“Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Juzgo esencial, si queremos

comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflictos”5(4).

Según la investigación de D’ Angelo, L.A & Fernández. D.R. (2011) se observa en el análisis cuantitativo que:

“la demanda de medidas más estrictas para resolver los problemas de los conflictos y la violencia en la escuela es sostenida por un porcentual significativamente mayor de los alumnos de familias de nivel educativo más bajo. Y claramente y en sentido inverso se verifica que a mayor nivel educativo de las familias aumenta el desacuerdo con que se tomen medidas más estrictas y –obviamente– disminuye el acuerdo”. Pág138.

Con lo anterior se visualiza que el surgimiento del conflicto es circunstancial en las instituciones, y depende también de las condiciones determinadas por la familia como agente institucional.

### *2.2.2.3 Las realidades sociales y el conflicto.*

Frente al origen de los conflictos en las realidades sociales, García y Martínez, (2002) afirman que debido a las problemáticas sociales los conflictos se desatan haciendo que los sujetos asuman diferentes respuestas frente a los mismos. Su opinión es que:

“En el actual grado de la evolución humana, la violencia y su apreciación debe ser considerada como una construcción social. En efecto, hay actos de gran violencia que, en determinados contextos, no son considerados agresión, mientras que algunos comportamientos aparentemente inocuos son calificados como agresivos si se cree que el actor tenía intención de causar daño”. (P 187)

De modo similar, García y Martínez, (2002) dan especial atención a la influencia de los medios de comunicación como promotores de conflicto y violencia en tanto:

“Cuando los chicos ven que héroes y villanos en la televisión consiguen lo que quieren por la violencia pueden volverse menos sensibles a la agresión en la vida real, lo que muestra la influencia social en la aparición de los mismos” (Pág. 175).

Murcia (2003) señala frente a la violencia y los conflictos que existen dos vías desde las cuales se analiza la escuela como fiel reflejo de la realidad : la violencia reproducida en la escuela a imagen y semejanza de un contexto mayor, exterior, y aquella perspectiva que ha

buscado entender el conflicto escolar a partir de la naturaleza y las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas de la institución misma.

Serra Salamé (2003) hace una aproximación a la influencia de las relaciones que se establecen por los grupos sociales, por la institución en donde se incluyen comportamientos anti escolares en contra de los estudiantes y por la sociedad en el entorno escolar determinando que las líneas de investigación desde la sociología y la antropología al analizar la violencia en las escuelas apuntan hacia tres direcciones:

1 El análisis de la relación que determinados grupos sociales establecen con el sistema escolar,

2 El análisis de los mecanismos que la misma escuela pone en funcionamiento para relacionarse con los alumnos y organizar sus actividades en las aulas y

3 El análisis de las características y los conflictos que se desarrollan en el conjunto de la sociedad.

Basándose en lo anterior el sujeto del conflicto en la escuela es considerado como ejecutor o emisor de conflictos por su naturaleza humana; canal, medio y objeto de conflictos por las instituciones y organizaciones a las que pertenece y receptor de conflictos por la influencia social que opera a su alrededor, quedando abierta la posibilidad de análisis frente a estas tres ubicaciones del conflicto como objeto de investigación de próximas investigaciones.

### **2.2.3 La Violencia como Símbolo de Juego**

Según Serra Salamé (2003), en el ámbito escolar es común ver a los estudiantes jugar a amenazarse y herirse, para el investigador la frontera entre las incivildades y la violencia física y verbal es difusa. El carácter lúdico de muchas agresiones, el uso habitual del insulto como manera normal de tratarse, la agresión física o el exabrupto constituyen para los estudiantes oportunidad para la diversión

De la misma manera en la investigación de Viscard (2008) se señala que la lógica de la socialización violenta entre jóvenes sigue apareciendo como un mundo aparte al interior del centro educativo en donde se debe tener en cuenta los efectos que las prácticas de violencia tienen en la conformación identitaria de los jóvenes.

También cuestionan la influencia de la cultura cotidiana que valida la ofensa, la burla, el golpe, el menosprecio como algo natural o como forma de juego (Moreno, Contreras, & Garnica, 2009).

La categoría de violencia como símbolo de juego nos muestra una circunstancia latente de la época actual en la que se ha transformado el juego, existiendo de manera artificial la construcción de un tipo de relación de vínculo-diversión a partir de la rivalidad para la integración de los sujetos que comparten ese mismo código de contacto, este tipo de juego conlleva a la naturalización de la violencia como parte de la cotidianidad de la escuela.

García y Martínez (2002) afirman que en las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla puede producir, aunque en menor grado, problemas tales como: miedo a poder ser víctima, reducción de la empatía y disminución de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás.

Según la investigación de D' Angelo, L.A & Fernández. D.R. (2011) los comentarios discriminatorios hacia los mismos compañeros, son vistos por los maestros como parte de la cotidianidad, los jóvenes se refieren a sus compañeros de manera habitual con frases como: "La violencia está instalada, 'peruano de m...' eso se instala". "Eso es cotidiano". "Eso a veces parece gracioso". "Es como un chiste". "Depende del tipo de violencia que haya, si es falta de respeto eso es todos los días". (D'Angelo & Fernández, 2011, pág. 51)

Todo lo dicho hasta ahora permite tener en cuenta el aspecto en el que los sujetos hacen uso de un tipo de relaciones que se encuentran insertos en este tipo de relaciones que han sido naturalizadas como prototipo establecido para acercarse al otro, en esa medida cabe señalar que el campo de las sensibilidades ha tocado el campo del sujeto en un nuevo reconocimiento que desborda el entendimiento de los sujetos que la observan, es enigmático comprender la agresión física, verbal e incluso psicológica como medio para el encuentro, un espacio misterioso de resignificación, diversión y de placer en los juegos de los sujetos.

#### **2.2.4 Contradicciones entre los discursos y acciones que emite la escuela**

La categoría acerca de las contradicciones entre los discursos y las acciones que emite la escuela fue un elemento constante de aparición en el encuentro de la información de las investigaciones analizadas, en donde investigadores tales como: Jares (1997), Amaya y Marín (2000), Bourdieu, Ciafaloni, Passeron, & Bechelloni (1972) Lorenzo (2005) y Ondo, Castro y Correa (2001) exponen sus consideraciones al respecto.

Jares (1997) afirma que soslayando los conflictos de tipo personal y de relación interpersonal, se tiene evidencia de las contradicciones de diverso tipo, inherentes a la propia dinámica organizativa escolar, que prueban la inexcusable naturaleza conflictiva de la escuela;

en esta dirección una muestra de la crítica institucional que es manifestada por jóvenes en la investigación a través de la música, permite por medio de la exploración de géneros musicales dar cuenta del análisis de las contradicciones en el campo escolar. Éstas tienen que ver con la sensibilidad en contra del conocimiento, los objetos del universo en contra de los campos objetivos, relacionar las cosas en contra de categorías de identidad y diferencia, un mundo descentrado, horizontal y ambivalente en contra de la imagen del mundo que diseña la razón vertical, uniforme y centralizado (Amaya & Marín, 2000, pág. 35). Es así como los jóvenes metaleros escogen un género y desde este se batalla musicalmente contra alguna contradicción humana

El guerrear significa para los jóvenes un actuar simbólicamente “enfrentando” para equilibrar las profundas contradicciones del ser humano a través de lo musical y de la vibración que agita los cuerpos. El Color negro portado por los metaleros también cuestiona la uniformidad de los cuerpos y mentes que se imparten desde la educación formal.

La institución escolar reproduce de manera arbitraria la cultura hegemónica a través de la acción pedagógica, cuya eficacia, garantizada por formas de violencia simbólica, estaría orientada a legitimar la autoridad institucional por parte de quienes la sufren (Bourdieu, Cialfoni, Passeron, & Bechelloni, 1972).

Lorenzo (2005) pone en consideración un aspecto importante acerca del uso del lenguaje en la escuela diciendo: toda la comunicación contiene información, pero no toda información tiene valor comunicativo. Sin embargo siguen utilizándose, desde distintos foros, términos equívocos como “la sociedad del conocimiento” cuando se está aludiendo, en realidad, a “la sociedad de la información”.

Dentro de la categoría contradicciones entre los discursos y acciones que emite la escuela, se han tomado en consideración las variables que permiten observar de manera particular cada una de las subcategorías que están relacionadas con el sujeto del conflicto en la escuela:

#### ***2.2.4.1 La exclusión y la inclusión.***

Según Viscard (2008) el estigma, sin importar lo fundamentado que pueda o no resultar hace la conformación de una *identidad deteriorada* que afecta al joven, siendo muchas veces difícil para él salir de este proceso, si se prefiere, de la inclusión en la exclusión, que opaca el

sentido de la escuela para los nuevos contingentes de estudiantes que viven con gran fuerza las desigualdades sociales del destino escolar.

De la misma manera Ardila, Puerto y Pombo, (1995) afirman que la escuela en Colombia es expulsadora de niños a la calle por dos razones: “porque si no lo expulsan los directores, rectores o como se llamen, el niño se aburre y se va”(Pág. 142)

Así, la expulsión es uno de los castigos más violentos que puede recibir un ser humano porque lleva a la estigmatización y a la marginación social. Varios ejemplos de tipo social evidencian esta condición: para la iglesia su consecuencia máxima en la tierra es descomulgar, para la sociedad es la prisión, para las fuerzas militares es la expulsión de las filas. Para el sujeto en la escuela la expulsión es como la muerte de los niños (de la vida escolar), algo así como dar muerte al sujeto escolar por medio de la exclusión.

Frente a estas realidades expuestas en las investigaciones analizadas el sujeto del conflicto cumple el rol de emisor del conflicto en la escuela y al mismo tiempo también pasa a ser víctima del sistema escolar en tanto es invisibilizado su derecho a la educación al ser expulsado y aún más en contradicción con el discurso sobre la inclusión de los estudiantes que emite la escuela.

#### *2.2.4.2 La inutilidad de la escuela y la falta de motivación para asistir a esta.*

Ardila, Puerto y Pombo (1995) manifiestan que existe una adolescencia incomprendida por el desmonte del esquema familiar tradicional, la inutilidad de la escuela y una sociedad estratificada. Según esta investigación los sujetos que son expulsados de la escuela afirman que es en la calle donde se aprende lo más importante, a vivir, a defenderse, a subsistir. “Uno también en la calle aprende a respetar..., uno se da a respetar o no hay caso”(Pág. 51). Bajo esta perspectiva un joven que es expulsado de la escuela y que ahora hace parte del “parche” viviendo en las calles manifiesta que fuera de la escuela siente que ya no vuelve a estar solo, siempre tiene alguien del grupo que lo acompaña. “Una pelea de un miembro de la pandilla es responsabilidad de todos”( Pag106). En el análisis de esta investigación palabras como aprender, respetar, compañía, reconocimiento, hacen parte constante del lenguaje sobre las relaciones que se establecen en la calle por parte de los sujetos que son expulsados de la escuela.

Con respecto a lo anterior es importante destacar el significado de lo que en el lenguaje común es llamado los “ñeros”, sentido que corresponde en los lazos afectivos establecidos en el

parche, a la última parte de la palabra compañeros. “La presencia de cada uno es importante en el grupo. Pero quizás lo más importante es que el joven puede sentir que es él mismo, que puede ser auténtico” (Ardila Pedraza, Rodríguez, & Puerto, 1995, pág. 42). En la calle los niños reconocen la importancia de los fuertes lazos de amistad, de lealtad. La familia y la escuela los deja solos, los ñeros, no.

En la investigación de Viscard (2008) los estudiantes dicen en su mayoría asistir al liceo «para bien de ellos» pero «obligados por sus padres». “Venir al liceo es...aburrido, rutina. Levantarte todos los días, venir a una hora, salir a la misma hora, no tiene nada de diferente. ... Un castigo. Porque me tengo que levantar temprano, venir a aguantar. Aguantar los profesores”(Pág. 155).

Por su parte Ballen, Bernal y Dulce (1998) muestran la respuesta a la pregunta sobre las causas del conflicto en el aula por parte de uno de los maestros entrevistados quien afirma: “La monotonía puede ser la causa del desorden, como no le interesa, se pone a sacarle la piedra a los compañeros y a los maestros” (Pág. 41).

De acuerdo con lo anterior en las investigaciones nombradas la sensación por parte de los sujetos sobre la asistencia y utilidad de la escuela es pobre, insuficiente, en tanto no tiene un valor de sentido significativo ni de aprecio sensorial, aspecto que no se nombra dentro de la escuela pero que fuera de ella se evidencia como factor importante para la permanencia y la adhesión a un grupo. Un aspecto importante para destacar aquí es el sentido del deseo por aprender que evidentemente es nulo según las investigaciones analizadas.

#### ***2.2.4.3 La competencia y la convivencia.***

Esta subcategoría es considerada así, por el hallazgo del carácter contradictorio frente a las políticas educativas que hoy ubican la competencia de manera efectiva y directamente relacionada con los estándares de calidad en la educación. En la mirada de los autores de las diferentes investigaciones analizadas se muestran maneras distintas de concebir tal aparición frente a las relaciones que los sujetos establecen con la educación y con sus compañeros.

Autores como Salinas, Posada e Isaza, (2002) afirman que la responsabilidad de la escuela es doble: no sólo debe tratar de instaurar un código de valores como comunidad justa, pluralista y democrática, sino aprender a enfrentar todas las situaciones de conflicto y problemas que en ella circulan: la agresividad, la violencia, la competitividad, la discriminación, entre otras,



aportando estrategias para resolver autónomamente tanto los problemas personales como los sociales.

De la misma forma Rovira (1997) señala las aproximaciones agresivas al conflicto como todas aquellas conductas que ante una diferencia de intereses o puntos de vista buscan el enfrentamiento y la competición con el ánimo de vencer. En estos casos los competidores actúan con una lógica que a sus ojos les debe reportar los máximos beneficios, lo que para el caso de la dinámica escolar va en contra de lo convivencial.

Al respecto Serra Salamé (2003) sostiene que las cuestiones relacionadas con la difusión de comportamientos violentos en el ámbito escolar son muchas y muy diversas: van desde la competitividad y la aceleración de nuestra sociedad, hasta las tensiones y conflictos sociales que se generan.

Una posición distinta se halló en la investigación de Girard, Koch (1997) ya que en primera instancia las investigadoras definen cinco métodos para manejar el conflicto: competir, colaborar, transigir, evitar y acomodar, en donde competir es asertivo y no cooperativo, se sugiere que hay usos apropiados para los cinco métodos, así competir puede ayudar en una emergencia, el competir enseña a ganar y a perder generando condiciones que se deben afrontar en el diario vivir, competir permite estimular al grupo a conseguir objetivos, de manera individual o por trabajo en equipo motivando a los sujetos. Los autores también afirman que la competitividad innecesaria, las amenazas y la violencia son conductas que empeoran los conflictos.

En esta misma dirección San Martín (2003) afirma que el sistema competitivo de la escuela y de la clase tradicional no satisface las necesidades de autorespeto, identidad y la necesidad de sentirse valorado que tienen los alumnos. Esta educación competitiva engendra según Burton (1990), violencia y conflicto.

Amaya y Marín (2000) definen la competencia en la manifestación artística del “reto” entre los jóvenes bailarines de este género musical como: La competencia es un motor del reto, pero en el momento de decidir quién gana, no se dice públicamente porque cada quien sabe si ganó o perdió, siendo la competencia un combustible del proceso pero no la finalidad lo cual también lleva un aprendizaje, si se pierde es una motivación para trabajar más duro.

Méndez de Ondo Ávila, Castro de Correa (2001) afirman: “Lo que se enseña en la escuela no es útil para la vida”(Pág.39). Lo que se genera es una competencia de las antipatías en donde

el autoritarismo atraviesa todos los espacios. En el mismo texto se cita a Humberto Maturana quien afirma que : “...la competencia es la negación del otro... porque la victoria de uno surge de la derrota del otro” (Pág., 50)

En las escuelas privadas, se origina competencia por aspectos económicos, lo que también generaría violencia: “que hay conflicto en las dos sí, la competitividad que genera la escuela privada por quién tiene más genera conflicto, no es sana” (D'Angelo & Fernández, 2011, pág. 51)

Con lo anterior se observa que la competencia ocupa dos lugares contradictorios en tanto sirve como motor para la motivación del grupo al conseguir objetivos en común pero también puede generar ambientes de rivalidad entre los sujetos cuando sus propósitos y fines no están claramente fijados o son individuales, más allá del perder o el ganar, se elimina la posibilidad formativa que este proceso implica.

#### *2.2.4.4 Conflicto negativo v.s. conflicto como posibilidad.*

Esta subcategoría de análisis evidencia la contradicción del término conflicto a lo largo de las lecturas de las diferentes investigaciones consultadas ya que por un lado existen miradas críticas frente a las realidades del conflicto en la escuela y por otro lado nuevas alternativas frente a esas realidades.

Al respecto Salinas, Posada e Isaza (2002) presentan dos posiciones frente al sujeto del conflicto en la escuela: verlo o invisibilizarlo. Se muestra la perspectiva desde la cual una escuela modelo no tiene conflictos y si aparecen, es necesario combatirlos porque ellos son un indicador de desajustes.

En términos de Jares (1997), existe una visión tecnocrático positivista del conflicto. En las relaciones entre maestros y estudiantes, aparece con mucha frecuencia la idea de que el conflicto hay que alejarlo de las aulas de clase, del patio de recreo, de la escuela; mejor se vive sin él y se debe evitar a toda costa. Así, la posición negativa de entender el conflicto implica para el ser humano una carga con visos de violencia que rompe las posibilidades de enfrentarlo, de ponerlo cada vez sobre la mesa para encontrar alternativas o acuerdos; es fomentar las posturas y respuestas más pasivas, las cuales provocan la huida o la acomodación, lugares que en su aparente tranquilidad fomentan la acumulación del resentimiento y el aumento de los problemas no enfrentados, los cuales finalmente, realimentan la intensidad y dificultan la resolución.

Estanislao Zuleta (1985) defiende la existencia del conflicto cuando afirma:

“Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz”(Pág. 5(4))

La posición desde la cual el conflicto puede verse como oportunidad es una constante aparición en las investigaciones que remite a pautas, resoluciones, y alternativas que en el análisis tienden a eliminar el conflicto más que a mantenerlo presente en la escuela, es decir en donde se contradice su visión positiva al pretender conseguir un único fin, su anulación, su desaparición.

Girard, Koch (1997) plantea la mediación y el arbitraje como elementos básicos de las relaciones laborales desde hace mucho tiempo, estos se consideran apropiados para resolver muchos tipos de conflictos. Avanzar a una comprensión del conflicto como una condición humana orgánica, como un fenómeno natural y un suceso potencialmente positivo, es crítico para mejorar nuestras respuestas al conflicto.

En la misma investigación el autor menciona a Colman McCarthy (1982), docente e investigador sobre resolución de conflictos, quien explica por qué es vital enseñar la resolución de conflictos en nuestras escuelas: "... Yo doy clases porque creo en la fuerza no violenta: la fuerza de la justicia, la fuerza del amor, la fuerza de compartir la riqueza, la fuerza de las ideas, la fuerza de la resistencia organizada al poder corrupto" (pág. 6). Más adelante el texto realiza el siguiente planteamiento: ¿Hasta qué punto un profesional de la resolución de conflictos debe ser activo defensor de causas sociales?

Las técnicas de resolución de conflictos se pueden enseñar a través de los programas comunes de estudios sociales, lengua, educación sanitaria, educación ciudadana e incluso matemáticas. Es necesario un equilibrio de poder para una resolución productiva de conflictos. Si se ignora la cuestión del equilibrio de poder, es difícil avanzar hacia una solución.

Para Méndez de Ondo, Castro y Correa (2001) lo que se puede lograr si se ve el conflicto como una posibilidad y no como algo que erradicar es vivir en sociedad, “el conflicto siempre ha existido y existirá por el solo hecho de que somos diferentes el problema es la forma de resolver dichas diferencias sin agredir al otro”. P.14

Como alternativas para la prevención y el manejo de los conflictos se propone enseñarle al niño a expresar sus pensamientos y sentimientos sin temores y a actuar frente al conflicto, dice el texto que: “ Los maestros y los padres somos sumisos frente a nuestros jefes pero a sus espaldas hablamos de ellos lo que es un ejemplo negativo para los niños y estudiantes, obedecemos las normas por temor al castigo y no por convicción, ante situaciones que nos molestan callamos cuando debemos hablar por temor a las represalias de esta manera enseñamos sumisión, obediencia, temor, negación e inseguridad”. P.15

Las autoras citan a Martha Colorado quien afirma: “vivir en comunidad implica un problema...el de la aceptación del otro en tanto sujeto diferente”, de la misma manera se cita en el texto a Maturana, Humberto quien afirma: “Los seres humanos somos humanos en el lenguaje, y al serlo, lo somos haciendo reflexiones acerca de lo que nos sucede” (Maturana, 1997, pág. 117).

Chiape (1999) tiene en cuenta en su investigación al sujeto del conflicto en la escuela cuando este es rechazado por sus condiciones físicas o cognitivas, los sujetos que son integrados al ambiente escolar en el proceso de inclusión requieren al igual que los otros niños de cero discriminación, este estudio sostiene que deben existir espacios para el disenso y el conflicto reconocidos como legítimos y necesarios.

Dolan y Martín (2000) dejan clara su posición frente a la mirada sobre el conflicto cuando enuncian: “Manejarás el conflicto como fuente de aprendizaje”, “Ya no puede dejarse de lado la gestión de las propias emociones, incluida la inteligencia emocional” (definida por primera vez por Meter Salovey y John D. Mayer (1990) y popularizada después por Goleman (2002) en *El líder resonante crea más*). Esta investigación acentúa la labor del líder en la gestión institucional para superar los conflictos mediante el manejo de la inteligencia emocional planteando como uno de los principales objetivos, la diferenciación entre la información y la comunicación.

Arango, García, Moncada (2006) observan en su investigación acerca del manejo de los conflictos, que los maestros en sus discursos dejan entrever la autoridad como algo que ellos tienen y que no “debe perderse”;... De allí se deriva un temor de no perder ese supuesto control sobre los niños.

Con lo anterior es preciso señalar que el sujeto del conflicto en la escuela es visto de manera ambivalente en tanto el conflicto constituye parte inherente de su ser y en tanto el

conflicto es visto desde la institución de manera contradictoria, ya que en unos casos representa algo que se debe eliminar porque conlleva al fracaso de los intereses institucionales y en otros casos posibilita otras formas de comunicación, dirigido siempre hacia la pacificación de las relaciones con los demás. Sin embargo no se toma en cuenta el tipo de relación que el sujeto establece consigo mismo cuando es rotulado como sujeto del conflicto en la escuela, lo cual lleva una carga de reconocimiento personal a manera de estigma sobre el sujeto.

La contradicción es evidente en el discurso institucional como lo afirman las investigaciones señaladas ya que mientras en la escuela se vela por el orden y la armonía en el ambiente escolar, fuera de esta se exigen competencias de liderazgo y acción social que no son potenciadas dentro de las instituciones. El conflicto negativo versus el conflicto como posibilidad constituye en muchos de los casos la posibilidad de ser anulado más que potencializado como parte del proceso de desarrollo individual e integral de los sujetos.

#### **2.2.5 Lo Formativo y lo Reglativo en la Escuela**

Esta extensa categoría fue constante en las investigaciones consultadas, motivo por el cual fue necesario realizar una organización estratégica en tres subcategorías que permiten abordar de mejor forma la amplitud de la temática.

En primera medida, con relación al sistema de reglas y castigos frente a ambientes democráticos en la escuela autores tales como Ceballos, y otros (2012), hacen un recorrido por la orientación de los acuerdos institucionales que velan por el buen funcionamiento de la organización escolar, así mismo la investigación de Barrio (2001), presenta un sistema de relaciones que media su contacto con la novedad del discurso en ambientes democráticos, Arango, García, Moncada (2006) hace referencia al currículo oculto en el que da cuenta de su influencia en el cumplimiento de las normas.

En la segunda subcategoría, Chiape (1999) aborda el tema sobre el nivel de confianza entre estudiantes, maestros y directivos, al igual que Jares (1997) quien aborda el tema sobre la indiferencia de los maestros hacia los sujetos en situaciones de conflicto;

La tercera subcategoría abordada por Ardila Pedraza, Rodríguez y Puerto (1995) y Girard & Koch, (1997) analizan la falta de preparación de los maestros para manejar situaciones de conflicto por desconocimiento, fruto de la época y por la ausencia de estas temáticas en la formación de docentes.

De esta manera se plantean una serie de miradas que serán abordadas a continuación:

### *2.2.5.1 El sistema de reglas y castigos frente a ambientes democráticos.*

El sistema de reglas y castigos frente a un discurso que habla de ambientes democráticos, cuestionan si los reglamentos internos (cuando no son compartidos y creados con y para el alumnado) cumplen una función educativa o simplemente sancionadora (Ceballos Vacas, y otros, 2012).

Frente a los ambientes democráticos, Barrio (2001) afirma que los recursos en que más confían los docentes parecen ser la tutoría y la iniciativa relacionada con ella, al trabajar y debatir en clase las normas del Reglamento de Régimen Interno. Este dato plantea un enfoque preventivo y no sancionador de la intervención.

Para Arango, García, Moncada (2006) los maestros manejan distintas maneras de relacionarse con sus estudiantes en donde la claridad de las normas y un nivel adecuado de confianza con los mismos permite que la convivencia funcione tal como lo expone uno de los maestros encuestados“ ...al estudiante no hay sino que darle una buena amistad y delegarle responsabilidades, que así funciona porque a través de mi experiencia he aprendido que es el alumno el que plantea las normas del salón, para que se las apropie y las respete” (Docente E, del grado 5º de primaria).

La investigación afirma que algo ocurre respecto del contexto regulativo y del contexto de calidad del aprendizaje con lo señalado por la investigación internacional WELSH y otros (1999), cuando allí, donde los alumnos sienten que conocen cuáles son las normas, que han participado en su elaboración, que las consideran adecuadas y que se sienten escuchados por algún adulto, cuando se presentan problemas, se encuentran menores niveles de conflictividad y violencia.

“Igualmente, cuando los alumnos piensan que las clases están bien planificadas por los profesores, cuando se sienten motivados a estudiar, cuando sienten que los profesores se esfuerzan por explicarles, y cuando sienten que han aprendido mucho, los niveles de conflictividad y violencia resultan inferiores. Por el contrario, cuando estas condiciones no se producen debemos esperar consecuentemente peores condiciones de conflictividad y mayores niveles de violencia” (D'Angelo & Fernández, 2011, pág. 201).

Frente a lo anterior es importante destacar que la investigación de Arango, García, Moncada (2006) hace referencia al currículo oculto, en donde se invita a la reflexión de las

formas cotidianizadas, automatizadas y naturalizadas en la escuela ya que estas formas a veces implican la violación de normas explícitas, la violación del carácter formativo de la educación; aspecto con el cual se afirma la pertinencia de esta subcategoría a la categoría de lo formativo y lo regulativo en la escuela.

#### *2.2.5.2 La desconfianza y la indiferencia entre estudiantes, maestros y directivos.*

Para Chiape (1999), la desconfianza entre estudiantes, maestros y directivos constituye una subcategoría del análisis de la categoría de las arbitrariedades pues según este texto el contexto institucional y las relaciones que allí se presentan crean un ambiente inseguro tanto para los estudiantes como para los maestros en la medida en que existen discriminaciones de orden social, moral, familiar, jerárquico, manifestadas así: “La discriminación también está al prestar los servicios. Muchas veces en las cafeterías, en las bibliotecas y otros lugares, si usted no tiene un carnet no lo dejan entrar y fuera de eso le ponen un sello para ver si de verdad fue a la biblioteca... o sea no se confía en la palabra del estudiante, y eso es lo que pasa con los directores de los colegios: muchos no creen que estamos aquí.” Pág. 57 Palabras de un maestro.

Según Jares (1997) ¿Cómo se puede explicar este hecho?, es uno de los cuestionamientos que el autor hace y que constituye otra subcategoría de las falencias existentes en la escuela ya que al igual que Salinas, Posada, Isaza (2002), existe una postura cómoda desde la cual un golpe a un niño, propinado por un compañero, pasa desapercibido para los maestros y para otros compañeros. Pero, si se revisa con atención el hecho, es posible develar las causas profundas que lo ocasionan; por ejemplo: la discriminación por sus características o condiciones personales (pequeño, pobre, negro, en condición de desplazamiento); o la condición física de la escuela (por hacinamiento, carencias en la infraestructura, etc.)

Esta clase de situaciones pone en evidencia la desconfianza e indiferencia en el acto educativo ya que siendo la escuela el lugar en donde mayor capacidad comunicativa debe existir, es precisamente allí en donde se indispone el encuentro de los sujetos por el carácter inseguro de las relaciones que se presentan, el sujeto del conflicto en la escuela refleja la realidad de la incomunicación de quienes habitan el espacio escolar, así como de las manifestaciones de confianza, respaldo, atención que se puedan tejer al interior del centro educativo y en las relaciones que se suscitan en la escuela por parte de los adultos; se evidencia una carencia de atención en los procesos de integración de los estudiantes haciendo que se naturalicen los

diferentes tipos de agresiones por ser parte del diario vivir de la escuela sin tener en cuenta el carácter no solo regulador si no formativo de estas experiencias.

#### *2.2.5.3 La falta de preparación de los maestros para enfrentar situaciones conflictivas.*

Una anécdota recogida por Ardila, Puerto y Pombo (1995), muestra al sujeto del conflicto en la escuela evidenciando el actuar del rol del maestro, el rol del padre y el rol del estudiante, cuando relata:

“En la escuela siempre esperaba el profesor con cara de bravo cuando llegábamos tarde”... “mi mamá me sacó a empujones de la escuela y por todo el camino me regañó diciendo lo bruto que yo era, eso fue en primero cuando yo tenía 6 años”... “Algunos maestros vienen a trabajar por estos lados (lugares periféricos de la ciudad) como si estuvieran castigados...los niños de por acá están acostumbrados a los malos tratos y a las malas caras y llegan a la escuela a seguir viendo malas caras y malos tratos”. (Pág. 157).

La investigación considera que manejar estudiantes de diferente ritmo de aprendizaje así como de difícil socialización es algo que no se enseña en las universidades, las aulas universitarias están alejadas de esta realidad, que docentes, directivos y comunidades educativas en general tienen que enfrentar. Los mismos estudiantes lo afirman en expresiones como: “lo único cierto es que los profesores como que no están preparados para enfrentar pelaos como uno” (Pág. 148).

Dentro de este contexto es muy difícil manejar el conflicto en las escuelas o en cualquier parte a través de la negociación, el acuerdo u otros medios no violentos, porque esos métodos nunca se han enseñado en forma sistemática en las escuelas. "No sabemos -dice- porque nunca nos enseñaron." El resultado de esta falta académica es "analfabetismo de paz... una tierra inundada de violencia" (Girard & Koch, 1997, pág. 8).

Con lo anterior se observa que existe una mirada de preocupación frente a las realidades conflictivas de la escuela en la que las investigaciones producen el resultado de señalar la falta de dominio sobre el tema del conflicto por parte de los maestros, problemática que deja al descubierto una iniciativa de formación desde la universidad para atender estas temáticas sin incurrir en el abordar esta situación desde la pretensión de volver psicólogos a los maestros, sino desde una mirada propositiva hacia la potencialidad de los sujetos del conflicto en la escuela.



### 3. Método

La presente investigación se encuentra inmersa en el campo de las ciencias humanas, dentro de este se considera a la perspectiva comprensiva-interpretativa por cuanto esta es la más pertinente en tanto permite acercarse al objeto de estudio en busca de su comprensión y no de una explicación, y de la interpretación de las realidades del sujeto del conflicto en la escuela.

El interés de esta perspectiva no es la generalización ni la prescripción, sino acceder a particularidades que amplíen el horizonte de conocimiento del fenómeno desde su variabilidad y profundidad.

En un breve recorrido histórico por la perspectiva comprensiva-interpretativa, de acuerdo con Dilthey citado por G.V.Villegas (2002) la experiencia concreta y no la especulación representan el único punto de partida admisible para desarrollar lo que llama las ciencias del espíritu o del hombre, oponiéndose a la psicología explicativa y proponiendo la corriente psicológica descriptiva o de la comprensión.

Por su parte Von Wright (1980) señala que la comprensión está vinculada con una intencionalidad que la explicación no posee, de esta manera la comprensión posee una dimensión característica de las humanidades por su estructura ética y racional, no pretende juzgar sino comprender.

Para Dilthey citado por G.V. Villegas (2002) la vida debe ser entendida a partir de la propia experiencia, así el sujeto del conflicto en la escuela parte de los hechos que transcurren en la experiencia de la cotidianidad escolar, en los acontecimientos y afectaciones que producen al sujeto, que lo construyen, que lo atraviesan. Las ciencias humanas se apoyan en el concepto de sentido y de la historia, lo que posibilita entender la experiencia interior, es decir del otro. Según Dilthey las ciencias humanas serían incluso anteriores a las ciencias naturales y por tanto se requerirá de una comprensión más que de una explicación.

Teniendo en cuenta lo anterior, el acercamiento a los sentidos y significados que han construido al sujeto del conflicto en la escuela del Complejo educativo CEIS Colsubsidio, es posible indagar desde el interior de las experiencias, e historias cotidianas de maestros, directivos y estudiantes, en últimas desde sus propias interpretaciones.

### **3.1 Carácter: Cualitativo**

“La investigación cualitativa tiene sus orígenes en la antropología y pretende una comprensión holística, es decir un análisis de los eventos desde las interacciones que lo caracterizan, para el caso del sujeto del conflicto en la escuela al tener en cuenta diversos sentidos y significados y diversas interrelaciones permite acercamientos particulares y no generales, no traducibles en términos matemáticos sino con énfasis en la profundidad”. (Morón, 2004)

La investigación cualitativa es un modo de encarar el mundo empírico; principalmente es inductiva; intenta comprender a los sujetos dentro del marco de referencia de ellos mismos, de allí que todas las perspectivas sean valiosas. (Taylor y Bodgan, 1987).

La investigación cualitativa admite que la investigadora y el objeto de investigación estén interrelacionados, interaccionando e influyendo mutuamente para desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos que describen los casos individuales en contexto, en situaciones naturales que son la fuente principal y directa de los datos. (Morón, 2004)

La teoría que se pueda extraer de esta investigación se genera a partir de los datos de una realidad concreta, siendo esta la institución escolar Complejo Educativo Integral de Sopó, CEIS Colsubsidio, así mismo el diseño de la investigación se va ajustando a medida que avanza la investigación, planteando criterios de validez específicos, utilizando técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados.

### **3.2 Amplitud: Micro Sociológica**

La amplitud de la presente investigación es micro sociológica, es decir, se estudian experiencias individuales e interacciones entre sujetos y con el entorno físico y social centrándose en grupos pequeños, en este caso la mirada de los sujetos de un curso, sus maestros y directivos, en una institución educativa específica

Al realizar un estudio micro social aplicando técnicas cualitativas, se trata de estudiar los procesos de decisión de los sujetos del conflicto en la escuela que llevan a los comportamientos, indagando las estructuras sociales (sistemas de relaciones sociales con diversos grados de cristalización) que los condicionan, otorgándoles un rango variado aunque finito de opciones y al mismo tiempo, las consecuencias impensadas de sus acciones que pueden conducir a la estructuración de nuevos patrones de comportamiento social.

“En este sentido, se entiende la importancia de realizar los estudios en el marco natural de los sujetos sociales, esto es, en la vida cotidiana, para el caso de esta investigación en la escuela: especie de laboratorio en el que puede apreciarse tanto la reproducción de lo instituido de la vida social como la emergencia de nuevas representaciones y prácticas”. Meccia E. (2006)

### 3.3 Fenomenología

“Todo saber anda necesitado de un camino” Melich(1994). Para poder comprender el significado de la fenomenología de la educación, es necesario plantear la condición en la que se encuentra ya que no ha merecido el puesto entre las metodologías contemporáneas. Para Husser, citado por Melich (1994) la palabra fenomenología significa a la vez un método y una doctrina de pensamiento en la que pensar no es posible sin escribir, se constituye una relación íntima entre ambas, dirigida hacia las cosas mismas, la búsqueda y el encuentro con la esencia, la fenomenología trascendental que se aleja del mundo de la vida para hallar la esencia pura del fenómeno.

Para la presente investigación la fenomenología posibilita acercarse a las cosas mismas, a lo originario, remite a mostrar con sus descripciones cómo diversas cuestiones están fundadas sobre otras, cómo el sujeto del conflicto ha sido concebido desde diferentes perspectivas, desde diferentes comprensiones y para nuestro caso, en donde lo que se observa y se muestra aparezca como algo que no es, sobre la base de que en primer lugar puede mostrarse.

El concepto “fenomenológico” tiene que ver con lo dado de forma inmediata a la conciencia, el fenómeno que tematizamos pone al conocimiento de la conciencia en una realidad intencional para poner al descubierto los supuestos y fundamentos que se muestran ya, cada vez (y previamente). El sujeto del conflicto en la escuela permite reducir tanto el acto de conciencia evidente a los ojos de la cotidianidad, e interpretar su correlato intencional, entretejido, oculto si se quiere para acceder a la comprensión del sujeto mismo.

Mostrar estas estructuras fundamentales y esa condición ontológica del sujeto del conflicto en la escuela es la tarea de la presente investigación, a partir de la mirada que los sujetos maestros, estudiantes y directivos hacen sobre la cotidianidad, mediante el estudio de los pensamientos que explore el significado del ser humano, del ser el sujeto del conflicto en la escuela. Es decir, ver el mundo desde el punto de vista de los otros sujetos, la realidad que aquí importa es aquella que los sujetos perciben como importante, alcanzar la comprensión en un

nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente (Taylor y Bodgan (1987)

El método fenomenológico permite suspender el juicio para diferenciar lo inherente de lo naturalizado, alcanzando la actitud fenomenológica que abandona la conciencia empírica es decir de la experiencia del mundo de la naturaleza y se dirige hacia la conciencia de la esencia del objeto de estudio. Husserl, E (1949).

### **3.4 Participantes**

El grupo de estudiantes seleccionados para la presente investigación pertenecen al grado tercero de primaria y han sido elegidos por reportar en el contexto educativo mayor número de conflictos presentados en este nivel.

El grupo está compuesto por 15 niñas y por 17 niños, entre las edades de 6 a 9 años de edad de este grupo de estudiantes 9 son repitentes y su condición económica es baja.

Teniendo en cuenta el criterio de rentabilidad para la selección del caso, el grupo de estudiantes de grado tercero A, ha exigido mayores reflexiones en cuanto al tema de resolución de conflictos tanto dentro como fuera del aula.

Bajo el criterio de accesibilidad, y según lo conversado con la señora rectora así como con el grupo de maestros encargados de este grado, se observó un clima de disponibilidad para el proceso de investigación, así mismo la buena la voluntad de los maestros para ser entrevistados, así como para comprender las disposiciones que solicita el proceso de construcción de instrumentos y la delimitación de la población de estudio, permitió que existieran las condiciones necesarias el desarrollo del proceso.

Realizar la investigación sobre el sujeto del conflicto en la escuela bajo las características de esta institución educativa representó un centro de posibilidades para el desarrollo la misma, la accesibilidad al centro académico fue pertinente ya que al trabajar la investigadora en dicho lugar facilitó el desarrollo de la aplicación de los instrumentos para la investigación.

A continuación, en la tabla 2 se condensa el total de participantes entrevistados, en los grupos focales, así como los documentos registrados en la ficha de contenido.

Tabla 2

Relación de participantes y documentos en la producción de datos

Sujetos entrevistados	Maestros de las áreas de: Ingles, matemáticas, sistemas, español y artes : 5  Directivos 1
Sujetos participantes en grupos focales	9 estudiantes
Documentos registrados	20 documentos

### 3.4.1 Escenario de estudio

El Complejo Educativo Integral de Sopó, CEIS es una institución educativa de la secretaria de educación de Cundinamarca y del municipio de Sopó, que realizó convenio con la empresa prestadora de servicios Colsubsidio desde el año 2005, es decir hace 8 años, y desde entonces viene prestando el servicio a 1.163 estudiantes de esta población y a estudiantes de municipios aledaños como La Calera, Guasca, Briceño y de la ciudad Bogotá.

Las características de esta población de estudiantes corresponde a familias interesadas en que sus hijos realicen sus estudios (ya sea desde el inicio de su vida académica o por traslado de otros colegios) en el Complejo educativo integral de Sopo CEIS Colsubsidio, aprovechando el convenio que la secretaria de Educación de Cundinamarca tiene con la empresa Colsubsidio que permite recibir una educación de tipo particular en una institución departamental.

Con el ánimo de obtener mayores resultados formativos (debido al buen nombre de dicha empresa a nivel de prestación de servicios educativos) , cabe señalar que los estudiantes que se encuentran en esta institución se caracterizan por pertenecer a familias de los municipios señalados anteriormente es decir de población rural en su mayoría y por tal razón presentan un índice menor de conflictividad que los estudiantes que se encuentran inmersos en la dinámica de la institución de las grandes ciudades, algunas de las familias de estos estudiantes se dedican a las labores del campo, otros se desempeñan principalmente en industrias ubicadas en el sector como los lácteos, las flores y de manufactura. Caracterización evidenciada por los estudiantes.

Casos como expulsión de estudiantes de otras instituciones educativas, pérdida académica del año escolar, exclusión etc, llevan a algunos de los padres de familia a ubicar a sus hijos en

esta institución a pesar de la distancia señalada, pues consideran que existen mayores ventajas académicas y en la gestión organizativa institucional para el beneficio de la educación de sus hijos (aspectos dialogados con estudiantes del colegio).

### **3.5 Instrumentos**

Para el desarrollo de la investigación sobre el sujeto del conflicto en la escuela se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos teniendo en cuenta la necesidad de escuchar a los sujetos desde sus propias voces y desde las interpretaciones y construcciones de las realidades en las que están inmersos.

#### **3.5.1 Entrevistas semi estructuradas en profundidad.**

La manera como se ha conceptualizado la entrevista cualitativa tiene su orientación en primer lugar en la comparación con la conversación en la vida diaria, segundo con la pluralidad de perspectivas paradigmáticas que la práctica o la reflexión de diversos autores sugiere y en tercer lugar por los modelos teóricos de comunicación e interacción social propuestos para la comprensión en las entrevistas en profundidad. Tales características se consideran apropiadas y pertinentes para la presente investigación, en este tipo de entrevista el orden de las preguntas no está predeterminado pues se dialoga en una mezcla de conversación y preguntas insertadas dirigidas hacia el objeto de investigación, según las reflexiones metodológicas hechas por Caplow (1956) o por Denzin (1970) sobre la relación entre entrevistas sociológicas y la conversación común.

Este tipo de entrevistas semiestructuradas permite el tratamiento del entrevistado como un sujeto y no como un objeto, característica que se ajusta al perfil de la presente investigación que pretende recuperar ese nivel relacional entre los sujetos entrevistados más que del uso de los mismos.

Este tipo de entrevistas se diferencia de la simple conversación en tanto requiere de un nivel alto de escucha y de interpretación de los sobreentendidos y del vocabulario propio de la gente, así como de los símbolos y las metáforas con que entienden su mundo; la atención incrementada sobre el lenguaje verbal y no verbal tiene la finalidad de “oír el significado” para traspasar la “escucha ordinaria” y así “focalizar la discusión y obtener más profundidad y detalle sobre una gama más estrecha de tópicos que en las conversaciones ordinarias” Rubin (1995:78)

Se diseñaron 2 guías para la aplicación de las entrevistas, , una para maestros y otra para directivos. Las guías a partir de la interacción directa con los sujetos entrevistados tuvieron algunas transformaciones durante la entrevista, de tal forma que se plantearan otras preguntas o se profundizara en las respuestas. (Anexo 2: Guía para entrevistas semi-estructuradas a maestros; Anexo 3: Guía para entrevistas semi-estructuradas a directivos).

### **3.5.2 Grupos focales.**

La realización de grupos focales para la presente investigación, tuvo como objeto explorar los conocimientos de los participantes sobre el tema y realizar un acercamiento desde las intervenciones, diálogos entre sí, acuerdos y desacuerdos de los participantes para lograr una mayor profundidad en la información.

El moderador del grupo focal confronta a uno o varios de los participantes sobre el objeto de investigación para indagar sobre cierto tipo de información o discutir en el grupo las posiciones de personas ajenas pero que tienen cierta representatividad o cuyas opiniones son dignas de tomar en cuenta, de esta manera, la investigación social que se apoya en la técnica de grupos focales requiere de la implementación de una metodología de talleres o reuniones con un grupo escogido de individuos con el objetivo de obtener información acerca de sus puntos de vista y experiencias sobre hechos, expectativas y conocimientos de un tema, en este caso sobre el sujeto del conflicto en la escuela, este grupo se constituye de manera artificial es decir que empieza y termina con la conversación, sostenida, o con la reunión.

El uso de la técnica de grupos focales en la presente investigación permite lograr una información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias que no serían posibles de obtener, con suficiente profundidad, mediante otras técnicas tradicionales (la observación, la entrevista personal o la encuesta social).

Es importante aclarar que comparada con la entrevista en profundidad, (la cual tiene como objetivo obtener información individualizada acerca de actitudes, creencias y sentimientos) los grupos focales permiten obtener múltiples opiniones y procesos emocionales dentro de un contexto social.

Teniendo en cuenta que en la presente investigación la entrevista en profundidad también constituye uno de los instrumentos de aplicación, con el empleo del grupo focal se complementa y enriquece la información al tener en cuenta tanto al individuo como a los sujetos en contextos e

interacciones distintas, aprovechando la opinión individual tan valiosa como la revelación de la información por medio de la interacción colectiva.

Se diseñó una guía para realizar los grupos focales, fundamentada, así como en las entrevistas, en la matriz precategorial. (Anexo 4: Guía para grupos focales). Como parte de los planteamientos éticos de la investigación, se diseñó una declaración de consentimiento informado, el cual firmaron los padres de los niños que participaron en los grupos focales así como los maestros y directivos entrevistados (Anexo 5: Declaración de consentimiento informado)

Para los grupos focales y las fichas de contenido (que a continuación se detallan) se organizó en una matriz precategorial (Anexo 1: Matriz precategorial). Ésta, fundamentada en las fuentes teóricas e investigativas abordadas sobre el tema central, fue una herramienta conceptual preliminar y orientadora para abrir la indagación empírica; como toda la metodología, fue flexible y reflexiva, se fue transformando a lo largo de la fase de formulación del proyecto.

### **3.5.3 Fichas de contenido.**

Las fichas de contenido responden a la necesidad de la presente investigación de recabar la información existente sobre el tema para resumir la información contenida en las fuentes documentales, (observadores del alumno, manuales de convivencia etc) permitiendo ordenar y clasificar el material recopilado en función de las categorías que hacen parte del objeto de investigación.

Por la amplia extensión del tema de investigación sobre el sujeto del conflicto en la escuela, se hace necesaria la utilización del instrumento de fichas de contenido que permiten facilitar el trabajo de redacción evitando que la mente se distraiga o se disperse por el olvido de datos o ideas que no se pueden recordar con precisión.

El trabajo de recopilar documentos, libros o revistas no termina ahí, pues permite estar alerta para reunir nueva información teórica y empírica que aparezca en el transcurso de la investigación y que pueda enriquecer el discurso científico de la investigación. Rojas, R (1998).Pág. 107

En el anexo 6 se presenta el formato de ficha de contenido.



### **3.5.4 Proceso de validación de instrumentos**

En este proceso fue necesario realizar varias versiones de los instrumentos, ya que muchas vías de interés eran factibles de hacer que la necesidad por indagar hiciera perder de vista la dirección de la investigación, dichos ajustes permitieron adaptar las condiciones de los instrumentos hacia los requisitos pertinentes del objeto de investigación, lo que pudo lograrse gracias al constante enfoque de la asesora de tesis en la investigación, continuando con la realización de un pilotaje con maestros y niños, (que no pertenecían al colegio donde se aplicó la investigación) este ejercicio permitió analizar la comprensión y la relevancia de las preguntas.

### **3.6 Procedimiento**

Atendiendo a las apuestas epistemológicas y metodológicas elegidas para la presente investigación, se siguieron varias fases para el desarrollo de la misma.

La primera fase correspondió a la formulación del proyecto, en esta, luego de acercamientos a diversas fuentes teóricas y conceptuales y a reflexiones de la investigadora sobre su escenario laboral, se comenzó la escritura del problema y se delimitó el objeto de estudio. Luego, se comenzó el diseño, considerándolo flexible y ajustable en el camino; una tercera fase correspondió a la producción de datos, en esta se realizó la entrada al escenario, el diseño y aplicación de instrumentos, el registro de datos y los ajustes al proceso, en esta fase es importante resaltar que se decidió realizar la investigación en el complejo educativo integral CEIS Colsubsidio del municipio de Sopó, Cundinamarca, Colombia, la reflexión sobre la importancia de determinar allí la aplicación de la presente investigación contó con el apoyo de la señora Rectora quien avaló dicho proyecto y facilitó el óptimo desarrollo de las aplicaciones de las etapas de la investigación en esta institución educativa; la cuarta fase correspondió al análisis progresivo de los datos durante la producción de los mismos, es decir, se siguieron procesos paralelos que exigieron profundizar en los datos, acercarse a la literatura y revisar el diseño; y la última fase fue la elaboración del informe final.

Las fases anteriores corresponden con la investigación cualitativa y son coherentes con la intencionalidad de tipo comprensivo.

En la figura 1 se muestra el proceso seguido, como se puede observar, todo el proceso fue recurrente, reflexivo y flexible, lo cual posibilitó ajustar y enriquecer permanentemente la investigación.

Figura 1  
Fases del proceso de investigación.

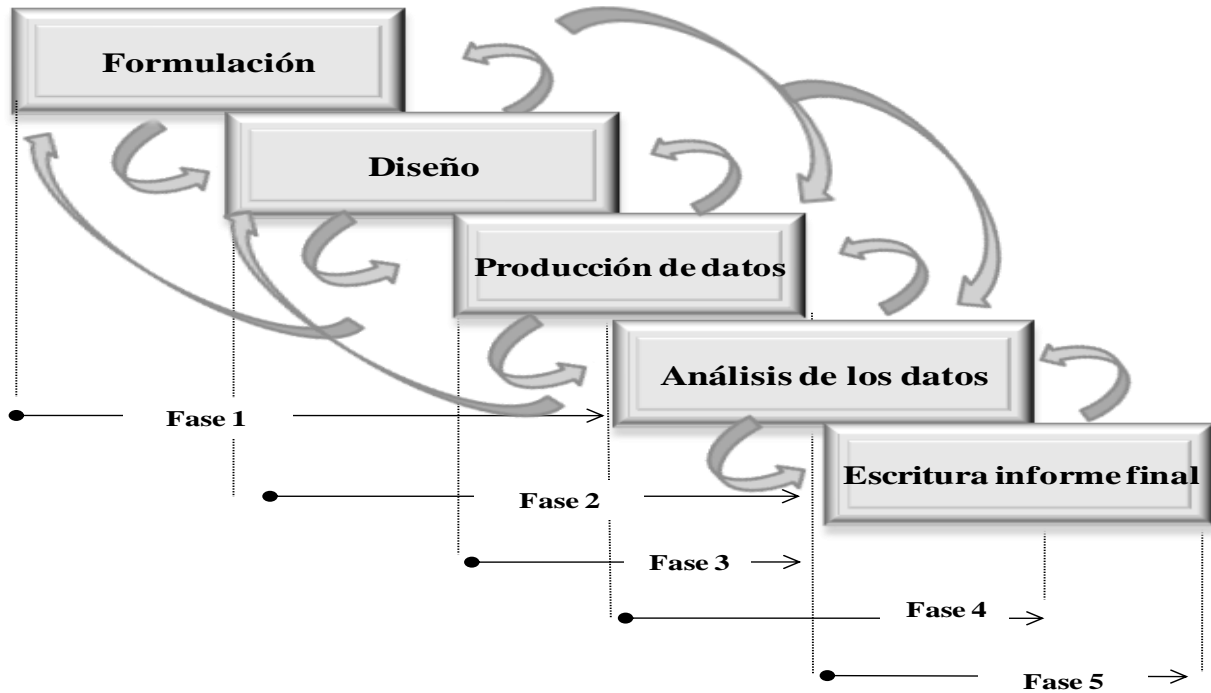


Tabla 3  
Cronograma

PROCEDIMIENTO	FECHA	TIEMPO DE DURACIÓN
Formulación	Junio 2011	6 Meses
Diseño	Noviembre 2012	4 meses
Producción de Datos	Febrero 2013	4 meses
Análisis de Datos	Junio 2013	3 meses
Escritura Informe Final	Agosto 2013	3 meses

**3.8 Teoría fundamentada**

La Teoría Fundamentada permite formular una teoría que se encuentra subyacente en la información obtenida en el campo empírico. Emplea técnicas de investigación cualitativa como: la observación, las entrevistas a profundidad, la implementación de memos, entre otras.

La estructura de la Teoría Fundamentada se inicia con la obtención de datos, notas que pueden ser productos de entrevistas realizadas a los informantes, de documentos institucionales, de observaciones entre otros. Luego, comienza el proceso de decodificación de la información

mediante el establecimiento de categorías procedentes de los datos. Se continúa mediante la comparación constante entre las categorías hasta alcanzar la saturación de las mismas. En este punto ya no hay información nueva que codificar y se determina cuál es la categoría central de la investigación. Se procede a generar las teorías sustantivas que expliquen las relaciones entre las categorías. Finalmente, luego de un proceso de validación y confrontación de las teorías sustantivas se da lugar a una teoría formal de lo estudiado.

Según Strauss y Corbin (2002) los tres elementos que permiten tener una Teoría Fundamentada son:

-El muestreo teórico: este es uno de los procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Straus (1967), éste consiste en realizar de forma simultánea el análisis y la recolección de datos, lo cual permite a la investigadora ampliar la muestra cuando se necesite más información. (Galeano 2004), Glaser Strauss (1967) lo define como:... recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de *hacer comparaciones* cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. (p.221). Es aconsejable que los datos sean obtenidos mediante un muestreo teórico, y si esto es así, es factible que la integración de la teoría surja por sí misma. ( Glaser y Strauss 1967)

- La comparación constante entre las categorías: propone realizar simultáneamente procesos de codificación y análisis, con el propósito de ir generando la teoría de forma sistemática, por medio de la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos. (Kornblit 2004:50).

- La codificación y categorización de la información: Existen los tres tipos de codificación propuestos en la teoría fundamentada: codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva; las dos primeras prevalecen en los inicios de la investigación, mientras que la última es utilizada en las fases finales del proceso investigativo.

**La codificación abierta** inicia con la identificación de los conceptos, éstos denotan a los fenómenos y una vez que el investigador los observa y estudia, comienza a examinarlos de forma comparativa y a formular preguntas sobre dichos conceptos. Descubrir y nombrar los conceptos

es un proceso que se alcanza utilizándola codificación abierta. De forma general, la codificación abierta:

“...descompone los datos en parte discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideren conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados categorías”. (Strauss y Corbin (1990, p. 112)

La codificación abierta, puede ser realizada de diferentes formas, una de ellas es el "análisis línea por línea". Esta variante de la codificación implica un estudio detallado y minucioso de los datos, frase por frase y a veces palabra por palabra. Esta variación de la codificación abierta exige mayor cantidad de tiempo y tiende a demorar más el proceso, sin embargo, es uno de los procedimientos más productivos de seguir. El análisis línea por línea cobra vital importancia al inicio de una investigación, ya que le facilita al investigador generar categorías con cierta rapidez y utilizar un muestreo adicional para desarrollarlas.

Existen otras formas de realizar la codificación abierta, por oración o por párrafo, en la presente investigación se decidió realizar la codificación abierta de línea por línea, lo cual requirió de tiempo y dedicación tal como se describe en el párrafo anterior, pero al final resultó ser de gran riqueza; para este primer momento se contó con apoyo del software Atlas ti.

En esta parte del proceso de análisis, una vez se contó con la transcripción de las primeras entrevistas, el acercamiento línea por línea generó múltiples conceptos, categorías, palabras consideradas relevantes y comprendidas como *códigos en vivo*, igualmente comenzaron a surgir preguntas para formularle a los datos, preguntas teóricas que guiaran análisis más profundos y comparativos.

En la tabla 4 se presenta un ejemplo de codificación abierta: en la primera columna fragmentos de datos (con la referencia de ubicación según Atlas. Ti, en la segunda los códigos asignados (especificando el total de veces asignado) y, en la tercera columna la categoría emergente en la cual comenzaron a ser agrupados.

Tabla 4  
Modelo de codificación

Segmentos de datos	Código y total de asignaciones	Categoría emergente
“Los niños son muy explosivos, una mirada genera un choque”	1:11 -11 veces	
“Cuando quieren competir por un balón, o cuando uno quiere ser mejor que el otro”	2:2 -11 Veces	
“Creo que el conflicto hace parte de la humanidad”	1:31 - 36 veces	El juego, el sujeto
“son dejados a la sociedad para que la sociedad los eduque por el consumismo”	1:18 -15 veces	y el conflicto
“Ya casi no hay amistad en el barrio...siempre estamos encerrados porque los papás no están”	1:25 - 24 veces.	

Para este primer ordenamiento, se realizaron mapas conceptuales, aprovechando la herramienta del Atlas. ti. En el anexo 7 se presentan algunos de estos mapas.

**La codificación axial** permite identificar las posibles relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías y los diferentes elementos básicos, ellos son: las categorías, las propiedades de las categorías y las hipótesis. Estos elementos pueden ser observados tanto en una teoría sustantiva, como en una formal. Las gráficas representan las relaciones o interrelaciones entre diferentes categorías y pueden ser diagramadas utilizando mapas conceptuales o la construcción de tipologías, de tal manera en la investigación sobre el sujeto del conflicto en la escuela este proceso se dio mediante la utilización de la herramienta Atlas ti, desde la cual se articularon las categorías para dar origen a varios mapas conceptuales que permitieron ilustrar las relaciones que se establecen entre varios conceptos, o incluso su proceso de movilidad observados a través de las diferentes etapas de la investigación.

Para la fase de codificación axial se recurrió a la guía de relación condicional, esta guía permite identificar el donde, qué, porqué, cómo suceden los acontecimientos de una categoría de análisis así como el planteamiento de las consecuencias.

Una vez se fueron agrupando los códigos en categorías emergentes, esto debía relacionarse de acuerdo con dimensiones y propiedades, así, profundizando en la organización inicial y estando abierta a otras relaciones, la investigadora usó la matriz de relación condicional como herramienta analítica para apoyar la estructuración de categorías e ir alcanzando, tras

continuas interacciones, comprensiones precisas, variadas y detalladas sobre el objeto de estudio. Un ejemplo de codificación axial se presenta en la tabla 5.

En el anexo 8 se presenta, como resultado de la codificación axial, las guías de relación condicional.

En este proceso de análisis, se revisaron las fichas de contenido realizadas, como parte de los datos a interrelacionar.

**La codificación selectiva**, por su parte, tiene el propósito de codificar de forma sistemática y concertadamente la categoría central, es decir, su propósito de acción es el de integrar la teoría y lograr que con la menor utilización (en cuanto a cantidad) de categoría y conceptos se puede explicar y comprender el fenómeno con la mejor exactitud, a esto se le conoce con el nombre de "parsimonia". En este contexto de ideas, se refiere integración como:

"... la organización o articulación siempre creciente de los componentes de la teoría". (Strauss 1994, citado en Kornblit 2004:53).

**Tabla 5**  
Codificación axial

<b>Guía de relación condicional</b>					
<b>Categoría: El juego, el sujeto y el conflicto</b>					
<b>Qué es: Son las diferentes formas de relación que experimenta el sujeto con los otros de manera espontánea y autónoma.</b>					
<b>Cuando sucede</b>	<b>Dónde sucede</b>	<b>Por qué sucede</b>	<b>Cómo sucede</b>	<b>Consecuencias</b>	
Cuando los estudiantes están solos en los espacios escolares, en medio de las actividades propuestas por el maestro .	en el salón, en los intermedios de las clases, en los descansos, en el desplazamiento hacia otras aulas.	-Conflicto inherente al ser humano, formas de reconocimiento, el conflicto y lo subjetivo, conflicto y género, los sentidos y el conflicto.  -El juego y la agresión, el juego y el sujeto del conflicto, la competencia y el conflicto.  -De una situación simple se pasa a un	El conflicto es parte de la humanidad.  Cuando uno juega a los pistoleros uno siente como emoción, pero eso es feo.  Al cambiarlos de ambiente, eso los altera.  Sucede cuando muchas de esas situaciones conflictivas son momentos de emociones. Una mirada genera un choque.  Al tener un conflicto simplemente acabamos el conflicto humano, no volviendo a hablar con esa persona.  El estudiante no presta atención, se le informa que debe atender y no fomentar el dialogo. La estudiante escribe, me quede jugando en el parque y por eso llegue tarde al	Generalización sobre las formas de relacionarse en el juego con los demás de forma agresiva. El estudiante expresa lo que siente pero sabe lo que espera el adulto de él. Condicionado.  El uso de los espacios para el juego se limita.  El control del maestro sobre la comunicación verbal de los estudiantes hace que los sentidos sean vía de comunicación conflictiva.  Se magnifica y se agudiza el problema de la comunicación asertiva.  Falta de motivación para asistir a las clases.  Estudiantes con necesidades de reconocimiento por falta de reconocimiento de sus padres.  Se compete por encima de los valores y el respeto, lo importante es el fin (el poder, ganar) sin importar pasar por encima del otro. Pérdida de autoestima.	

---

conflicto, Conflicto social, la competencia y el conflicto, conflicto inherente a las relaciones, socialización y conflicto.	salón.  Los padres llegan enfurecidos contra el maestro sin reconocer las características de sus hijos. Los hijos son dejados en la casa para jugar video juegos. ya no tienen amigos en el barrio. La cultura Soposeña es machista. Son dejados a la sociedad para que la sociedad los eduque por el consumismo.	La socialización pasa a un segundo plano en las actividades de aula. La aplicación de dinámicas para potencializar al hombre a ser abierto al juego son nulas en la escuela.
	Porque son esas relaciones entre los otros y el manejo del poder. Las personas cuando se gana lo aclaman y lo animan y cuando pierde es feo porque los demás se burlan. Cuando hay un manejo del poder el carácter del ser humano hace que exista conflicto en las diferencias.	
	El profesor puede enseñar dinámicas pero no puede enseñar a jugar, hay que potencializar al hombre para ser abierto al juego. No se ve al docente que potencialice esas dinámicas de juego. El estudiante no presta atención en clase, se la pasa jugando.	

---

Por último es importante tener en cuenta la saturación teórica ya que indica cuando se debe detener la investigación para proceder a formular las teorías sustantivas que expliquen las relaciones entre los datos.

### 3.9 Escritura del informe final

La última fase del proceso metodológico corresponde a la escritura del informe final en el cual se describe que tras la codificación selectiva se comenzó a narrar argumentativamente los hallazgos alcanzados tras el análisis de las representaciones halladas articulando, relacionando conceptos, evidenciando resultados que permiten construir un entramado de relaciones en donde se permite a los datos hablar y construir acercamiento de comprensión de los procesos que se llevan a cabo sobre el objeto de investigación, sobre el sujeto del conflicto en la escuela.

En la presente investigación, el proceso para seleccionar las categorías fundamentales implicó múltiples conversaciones, ir y venir entre los referentes conceptuales y los datos, analizar y volver a analizar las matrices de relación condicional, volver a los datos, volver a los objetivos y comenzar el proceso escritural para arriesgar articulaciones que fueran dando estructura teórica a los datos.

#### 4. Resultados

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados en la escritura del informe final, se definieron 4 categorías centrales que dan cuenta de los sentidos y significados del objeto de estudio sobre el sujeto del conflicto en la escuela, a su vez, cada una de las categorías presenta subcategorías que resaltan temas específicos sobre los cuales se produjeron resultados, estos son:

-Sensaciones y emociones de los sujetos en el juego y su relación con el conflicto

Usos del diálogo

-Se manejan los conflictos y/o los sujetos

Preparación de los maestros para resolver situaciones conflictivas

-Al sujeto del conflicto, le implican consecuencias en el rendimiento académico

Educación tradicional y disciplina.

La competencia y el rendimiento académico.

-El tiempo en la escuela se agota

Enseñar antes que formar

El tiempo de los estudiantes... el tiempo de los maestros...

La forma de abordaje de las citas, para fundamentar los hallazgos se realiza haciendo uso de algunas expresiones de los niños, niñas, docentes y directivos entrevistados, al final de cada cita se encuentra la respectiva referencia de acuerdo con la organización del Atlas. Ti, por ejemplo 1:31 en donde 1 corresponde al número del documento y 31 al renglón o línea del documento de donde se toma la cita.

En el siguiente diagrama se presenta la relación con la cual se muestra cada una de las categorías con relación al sujeto, es decir, dando cuenta de las comprensiones del sujeto del conflicto en la escuela a partir de los sentidos y significados de conflicto.



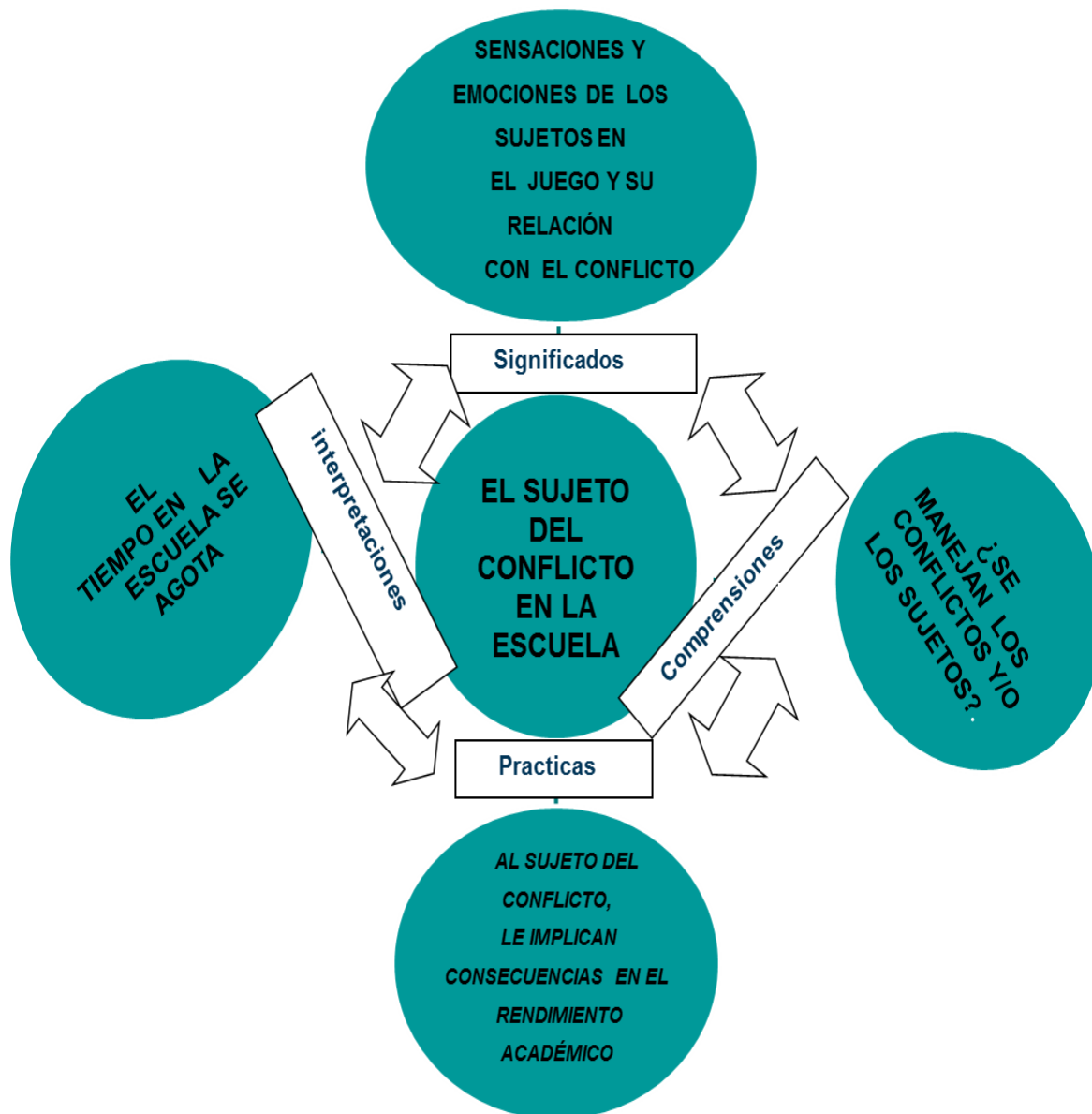


Figura 2  
Modelo de relaciones categoriales.

#### 4.1 Sensaciones y emociones de los sujetos en el juego y su relación con el conflicto.

Esta categoría de análisis resultó ser bastante reiterativa y evidente en la recolección de información, por su alto contenido conflictivo en relación con la actividad del sujeto en la escuela, se considera de alta importancia este hallazgo por la complejidad de las situaciones en las que lo que es evidente para la mirada del maestro, no lo es bajo la mirada del estudiante, el significado del juego según palabras de la señora rectora del colegio CEIS:

“es una actividad en la que los niños creen que es una relación de cercanía que los hace sentirse bien y los hace ser felices en ese compartir...” 6:21

El juego constituye para los estudiantes:

“Es cuando uno se divierte, comparte y aprende a ganar y a perder.” 10:12

De esta manera se evidencia que existen claras intenciones para los estudiantes que se pueden lograr a través del juego en lo formativo, mientras que bajo la mirada del adulto, este supone que el niño solo interpreta el juego como una actividad de placer y socialización.

Por otra parte, cuando se considera que los sujetos llevan en su naturaleza, una carga conflictiva que los constituye, entonces se debe tener en cuenta que sus relaciones con los otros (entre estas el juego) implicaría una interacción atravesada por situaciones conflictivas.

Con respecto a lo anterior, uno de los maestros en una de las entrevistas realizadas considera que:

“... el conflicto hace parte de la humanidad”. 1.31

Autores como Galtung citado por Jares (1997) sostiene con respecto al conflicto que «El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana»(Pág. 23)

De la misma forma la Sra rectora en la entrevista realizada considera sobre la categoría del juego en la vida de los sujetos que:

“el juego es algo natural del ser humano, todas las civilizaciones han jugado, pero nadie se detiene a pensar que es el juego”6: 22.

Con lo anterior se puede afirmar que la existencia del juego y del conflicto en una realidad común, son considerados por el autor y por algunos entrevistados como constituyentes del sujeto y que estas dos condiciones caracterizan las relaciones de interacción entre los sujetos.

De esta manera, se entiende que la forma de relacionarse del sujeto con los demás sujetos, entre estos en el juego, estaría atravesada por periodos de conflicto, entendido este desde los momentos en que se presentan intereses divergentes y no sobre la agresión física, psicológica y verbal que corresponde a la violencia.

La presente categoría revela una ambigüedad entre el significado que tiene la violencia y el conflicto para el maestro, pues se tiende a calificar las emociones y sensaciones en el juego como conflicto, sin tener en cuenta que la acción violenta es una de las opciones y decisiones que toma el sujeto frente al conflicto, modelo de esto es lo manifestado por uno de los estudiantes participantes del grupo focal al explicar lo que experimenta durante el juego de la siguiente manera:

“Porque cuando uno digamos...está jugando uno se imagina como cosas... o sea es feo pero se siente como bacano.”7:16

“Es como que se quiere vengar del otro, porque a veces siento celos o porque lo ha tratado mal” 7:17

“Cuando uno siente... cuando uno juega a los pistoleros uno siente como emoción pero ese juego es muy feo” 7:20

Tales manifestaciones corresponden al tipo de sujetos que habitan la escuela quienes dejan ver en sus expresiones la carga sensorial y conflictual que atraviesan sus relaciones con los otros, estas voces permiten diferenciar el lugar de la violencia (acción) y el lugar del conflicto (emoción).

Cabe resaltar que se supera la visión desde la cual es juego permite la cercanía con el otro para observar que al contrario de la relación de cercanía es la diferencia con el otro lo que se pone presente en el rol del juego.

Las manifestaciones conflictivas durante el juego son expresadas por medio de los sentidos, son momentos de emociones: “en donde hasta una simple mirada genera un choque”1:11.

Por otro lado, las fichas de contenido hacen ver que los espacios dedicados para el juego en la escuela son aquellos que representan el tiempo en el que los estudiantes son “libres” de decidir sus acciones bajo la mirada observante del maestro que hace el respectivo acompañamiento en las zonas destinadas para dicha actividad (evidencia dada a partir de las documentos revisados).

Dentro del aula el ambiente para el aprendizaje es el de la atención al maestro, el cambio de espacio hacia otro salón no significa el cambio de rol que el sujeto debe seguir de lo inicialmente acordado, el orden y el silencio debe continuar aunque se cambie de aula pues en los desplazamientos los estudiantes se alteran según la percepción de los maestros:

“Al cambiarlos de ambiente uno piensa que el cambio es para que se calmen pero no, porque pelean por el puesto, el que empuja al otro, en este salón el espacio los altera” 3:7, lo anterior genera el reacondicionamiento de las normas establecidas.

Cabe resaltar que en la ausencia del maestro el aula se vuelve el sitio de juego, lo cual permite comprender que bajo la mirada del maestro el juego es asunto válido únicamente fuera del aula.

Estas condiciones permiten re elaborar nuevas cogniciones en el reconocimiento de los espacios excluidos para el juego en la escuela de manera naturalizada, acomodada, establecida y de la misma forma siendo considerados erróneos y equívocos las sensaciones y emociones de los sujetos en el juego.

#### **4.1.1 Usos del diálogo.**

De la misma manera que los espacios para el juego se limitan en la escuela, también los espacios para el diálogo son limitados, la consideración sobre el manejo que los sujetos le dan en la escuela a los conflictos es que simplemente este se acaba en algunos casos como lo afirma la Sra rectora: “no volviendo a hablar con la otra persona” 1:32. Esta reacción agudiza el problema de la comunicación y de la capacidad de los sujetos de buscar alternativas para superar dificultades.

A pesar del discurso escolar formal que fomenta el diálogo como parte de las interacciones y de las relaciones en la escuela, es reiterativo en los datos las anotaciones con respecto a no fomentar el diálogo en el aula, lo que lleva a pensar que existe una contradicción entre lo que se dice y lo que se hace en la escuela ya que se le pide a los estudiantes escuchar más que dialogar.

Un ejemplo claro de esta situación se evidencia en la observación del registro documental realizado en la investigación de la siguiente forma: mientras un maestro escribe en la carpeta de ética y Valores : “El estudiante no presta atención, se le informa que debe atender y no fomentar el dialogo” 8:2 , el estudiante (a quien hace referencia el escrito anterior del maestro) le responde

escribiendo en la carpeta de ética y valores: “Me quede jugando en el parque y por eso llegué tarde al salón” 8:2.

Muchas veces esta clase de explicaciones para el maestro son desconocidas pues el conducto regular se aplica desde el manejo de la anotación eliminando el camino del dialogo, creando como resultado la desmotivación para asistir a las clases, nuevamente porque el espacio del juego y de la comunicación se determinan fuera del aula.

La comunicación en el contexto de los sujetos que habitan la escuela del municipio de Sopó marca una característica (que se ajusta a la realidad de los estudiantes de muchas zonas del país), al tener los padres que salir a trabajar y dejar a sus hijos durante las tardes en soledad, la alternativa de los video-juegos establece el uso del tiempo libre de los sujetos, alejándolos de la posibilidad de tener amigos en el barrio donde habitan, esta característica según uno de los maestros hace que los estudiantes sean “dejados a la sociedad para que la sociedad los eduque por el consumismo”1:18.

Frente a lo anterior, se debe considerar que el consumismo de los juegos tecnológicos diseñados para que los sujetos dediquen su tiempo a permanecer en el ciberespacio, los aleja de las relaciones de comunicación humana y dialogo verbal, generando estudiantes con necesidades de reconocimiento, ya que en los juegos de video la posibilidad de reconocimiento de las habilidades de los sujetos es nula, se suprimen las oportunidades de establecer relaciones y capacidades para la competencia comunicativa personal y vivencial con los otros.

Cuando los estudiantes llegan a la escuela, lugar privilegiado para la interacción con otros de su edad (pares) , los sujetos consiguen vincularse mediante el juego y la comunicación, en estas situaciones el manejo del poder crea una competencia que en algunos casos pasa por encima de los valores y el respeto, lo importante es el fin, ganar, ya que según lo manifiesta un estudiante en el grupo focal: “Las personas cuando se gana lo aclaman y lo animan y cuando pierde es feo porque los demás se burlan” 7:36. Bajo esta dinámica se ven afectados los sujetos en su autoestima, en su reconocimiento y en sus diferencias.

La actitud que el adulto debe tener frente al juego según la señora rectora es: “potencializar al sujeto en la escuela para ser abierto al juego” 6:28, sin embargo las apreciaciones al interior del aula manifiestan: “El estudiante no presta atención en clase, se la pasa jugando”:8:8.

Con lo anterior, las posibilidades de juego para los estudiantes en la escuela, siendo este canalizado, aprovechado, premeditado, donde la utilización de los sentidos alerta, sea la estrategia mediante la cual los maestros lleven a los sujetos hacia el fin del aprendizaje es una utopía en la escuela.

No es falso afirmar que las prácticas evidenciadas revelan prácticas contradictorias que se aplican en la escuela, que afectan las situaciones institucionales y que se hace necesario revisar para tomar conciencia sobre las mismas para propiciar cambios y transformaciones en las dinámicas establecidas en la escuela, tal como lo considera Jares:

“Por ello, desde este paradigma, no sólo se admite sino que también se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta, lo que podemos denominar la utilización didáctica del conflicto, que suponga el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar, y, con ello, la correlación de fuerzas que en la misma existen”. (15), 53-74.

La utilización didáctica del conflicto conlleva al punto de ruptura en donde maestro y estudiante comparten la posibilidad de involucrarse en la construcción de un conocimiento a partir de las experiencias y del juego, a partir del: –hagámoslo juntos, y no desde el: - hazlo como yo, ó - háganlo ustedes mismos.

Se debe considerar que el sujeto inmerso en las prácticas de juego, tendrá experiencias de situaciones de conflicto, desde la búsqueda de metas opuestas a los otros, lo que le permitirá postular intereses divergentes, que hacen parte de su desarrollo integral para la vida.

#### **4.2 ¿Se manejan los conflictos y/o los sujetos?.**

Este apartado corresponde a la categoría en la cual se comprende e interpreta que existen al interior de la escuela acciones contradictorias frente a los sujetos del conflicto en la escuela ya que siendo la escuela, centro de las dinámicas de participación y de socialización de los sujetos, en esta se tejen entendimientos, imaginarios y prácticas que difieren de sentido cuando se observan detenidamente, es así como el manejo de los conflictos que se presentan en la escuela son asumidos desde la dinámica tradicional y prevalente del regaño en forma de llamado de atención como práctica de resolución, lo cual se evidencia en la observación del registro documental (carpeta de ética y valores, lo que corresponde en otras instituciones al observador del alumno) en donde aparece escrito:

“La estudiante no realiza las actividades en clase por estar jugando. Se llama la atención”.8:15.

“El estudiante golpeó a su compañero...Debe mejorar su conducta y disciplina. Persiste en permanecer de pie en clase pese a los llamados de atención” 8:18.

El registro escrito en la carpeta de ética y valores, se convierte en la segunda alternativa (después del “llamado de atención”) a la hora de tratar de cambiar el comportamiento de los sujetos en la escuela y “resolver el conflicto”; cuando tal procedimiento no es eficaz, el llevar el caso a coordinación es la tercera forma de asumir el conflicto, tal como lo describe una de las maestras:

“Hay varias maneras una como simplemente hablar como entonces usted porque lo hizo y siéntese, otro es con carpeta de ética y valores, y otra es llevarlo a coordinación, si y otros simplemente ignoran, como hay ya siéntense y ya se ignoró el conflicto” 5:21.

Nótese sin embargo que en la afirmación anterior existe otra tercera forma de abordar el conflicto en el aula, del cual se hablará más adelante.

Estas formas de afrontar el conflicto en la escuela procuran eliminar del espacio de aprendizaje al sujeto que causa interferencia, manejando al sujeto y dejando de lado el conflicto que causó la acción del sujeto, con el fin de continuar con la actividad planeada por el maestro; cabe señalar que la forma de “resolución” que delega la función del diálogo, del escuchar a cada una de las partes, y finalmente de la resolución a las coordinadoras, lleva como consecuencia la ausencia de comunicación asertiva entre maestros y estudiantes.

Existe otra forma de proceder frente al conflicto en la escuela del complejo educativo CEIS Colsubsidio, esta es llevada a cabo por medio de la realización de un registro escrito de lo que sucedió por parte de cada uno de los sujetos involucrados en el conflicto en dos pasos, este proceso tiene como fin en palabras de la Sra rectora:

“...que si se vuelve a presentarse esa situación, como voy a actuar la próxima vez, luego se hace una acción reparatoria en donde se piensa que se va a hacer y si es a una persona que la agredí verbalmente se escribe una carta a la otra persona una notica de desagravio, porque las palabras se las lleva el viento, me estoy sincerando y por eso es tan necesaria la reflexión”6:51.

Esta práctica de dejar por escrito la situación conflictiva entre las partes se evidencia en el registro documental, sin embargo no existe seguimiento del proceso entre las partes

involucradas, con lo cual se procede en el conflicto pero queda ausente la evidencia de la superación del mismo.

Para retomar la cita enunciada anteriormente en relación con la última expresión en donde la maestra expresa: “si y otros simplemente ignoran, como hay, ya, siéntense y ya, se ignoró el conflicto”. 3:20, evidencia una forma de proceder en el manejo del conflicto que marca la diferencia frente a lo que se plantea en el discurso escolar y las prácticas que se efectúan, ya que al lado de la reflexión sobre el dialogo y el manejo de los conflictos, se dibuja una dirección distinta en el contexto escolar.

El conducto regular basado en el sistema de reglas que en forma de manual de convivencia rige la escuela procurando ambientes democráticos es otra de las formas del manejo de los conflictos en la escuela que permite la toma de decisiones en distintas situaciones, sin embargo en el complejo educativo CEIS, se tiene en cuenta el contexto en el que suceden las situaciones para tomar medidas distintas en la aplicación de este conducto regular. Los pasos que se tienen en cuenta para la aplicación de un debido proceso formativo Artículo 4.2 y 4.3 Manual de convivencia Pág. 25 son el paso por las etapas: Registro verbal, registro en el observador de la falta cometida, citación a padres por parte del director de curso, Acta de compromiso escolar, cancelación de matrícula (En casos de faltas graves) 4.1.3 Manual de convivencia Pág. 24.

Cabe resaltar que el manejo del conflicto utilizando métodos y estrategias basadas en el uso de los manuales de convivencia que explicitan el paso a paso en la resolución de conflictos, suponen para esto una intervención después del acto violento y no una prevención antes de que tales manifestaciones violentas se den en la escuela.

Las instancias de diálogo y conciliación que contempla el Manual de convivencia plantea: “ la conformación de sujetos empoderados hacia la responsabilidad en la transformación de la cultura de la vida cotidiana” (Artículo 4.5 pág. 26) en esa medida se conforman grupos de estudiantes de cada grado como semilleros de convivencia quienes lideran el trabajo de solución de conflictos al interior de los grados haciendo uso de posibilidades como las asambleas de curso en la que se pactan acuerdos mutuos al interior de los grados debidamente tramitadas dejando como evidencia del proceso, la firma del acta de cada una de las asambleas realizadas. Estas actividades propician tanto con los maestros como con los niños una actuación como mediadores en el conflicto, potencializando líderes en el aula, haciendo del conflicto una experiencia positiva y necesaria y permitiendo además al maestro estar involucrado con sus estudiantes.



La asamblea de aula permite experiencias de participación en la oportunidad para el dialogo.

Los maestros consideran que en algunos casos la citación de los padres al colegio para tratar algún tema relacionado con la resolución de conflictos, es problemática ya que en casa el castigo se vuelve físico, este tipo de situaciones gesta prejuicios de reconocimiento hacia los estudiantes, por parte de maestros y de los padres hacia sus hijos, es por esto que en ocasiones tal procedimiento se descarta y se intenta tratar de mejorar la situación conflictiva mediante otros mecanismos.

Es importante resaltar que existe una práctica formativa en el ámbito de las consecuencias para los estudiantes que han tenido conflictos que conllevaron a algún tipo de falta, esta práctica consiste en pasar por todos los grados del colegio realizando una exposición en relación con la falta cometida. Para dejar evidencia del cumplimiento de la exposición se realiza la toma de la firma del maestro del grado donde los estudiantes realizan la exposición, esta actividad fue observada ya que interrumpió un momento del proceso de investigación (mientras se realizaba uno de los grupos focales); sin embargo en la revisión documental, así como en las entrevistas no se hace explicitud sobre esta actividad con lo cual se muestra que existen prácticas formativas de aprendizaje del conflicto que no se registran en los documentos ni en la memoria de los maestros.

Podría decirse que existe un conflicto general en la escuela que tiene que ver con la claridad para llevar un debido acompañamiento en los procesos conflictivos de los estudiantes, de la misma forma existe irregularidad en la definición de términos que circulan en la escuela por parte de maestros y estudiantes, en donde la convivencia se asume como sinónimo de tolerancia tal como lo afirma en una de las entrevistas una de las maestras:

“Pienso que entre ellos no se maneja la convivencia si no la tolerancia aunque hay acuerdos de aula pegaditos en la pared pero ellos omiten eso, no tienen un proceso, entonces la tolerancia dentro del aula.... entonces como ahí, él es el que siempre molesta entonces ignorémoslo.3:16

De la misma manera términos como la queja sinónimo de conflicto, en donde una de las maestras afirma: “se la pasan quejándose por cualquier cosa” 8:8, el conflicto como lo negativo en la escuela desde la voz de uno de los estudiantes del grupo focal: “Porque eso hace muchas tristezas y por eso aquí en Colombia hay muchos conflictos”7:30.

Teniendo en cuenta las diferentes formas del manejo del conflicto en la escuela se puede observar que es persistente la posición desde la cual “Cuando surgen tales conflictos, el planteamiento interpretativo quiere lograr que la gente cambie lo que piensa acerca de lo que hace, en vez de sugerir maneras de cambiar precisamente lo que hace» (Carr y Kemmis, 1986, pp. 112-113).

#### **4.2.1 Preparación de los maestros para resolver situaciones conflictivas.**

En relación con el manejo de los conflictos y/o de los sujetos en la escuela del complejo educativo integral CEIS Sopó, la causa de esta condición se comprende por la falta de preparación de los maestros tal como se afirma en una de las entrevistas con docentes:

“Lo que pasa es que siento que lo que se viene hablando del conflicto es igual, entonces que hay un dialogo, que hay que mirar cómo se media, no hay una estrategia de resolución real, no se resuelven los conflictos sino que uno lo que hace es mediar, para que se calme el conflicto, realmente no hay como una capacitación real pues uno intenta ser un mediador para que haya un remedio pero no estamos calificados para resolver un conflicto”5:30.

De la misma forma lo afirma la señora rectora de la institución educativa CEIS:

“...uno cree que los maestros vienen con todo el paquete y todas las herramientas pero hay que sintonizarlo con la realidad de la institución, y muchas veces según me hayan enseñado a mi yo enseño y entonces uno dice a mí a punta de regaños me enseñaron y aquí estoy , uno tiende mucho a decir, a mí me castigaron más de una vez y eso me sirvió, pero eso no le sirve a los estudiantes, entonces falta de parte de los directivos, porque a veces nos centramos en lo que hay que cumplir y no en cómo debemos hacerlo, para orientar esos espacios de manera adecuada”6:48.

Con lo anterior se evidencia que existe desconocimiento del contexto en que se encuentran inmersos los sujetos en la escuela, esto no quiere decir que son los maestros los culpables de estas realidades conflictivas, ni que el manejo del conflicto signifique su abolición en la escuela.

Se observa que el rol que se asuma en una situación determinada en la escuela precisa el resultado formativo para el estudiante, cabe notar que mientras el discurso sobre la tolerancia atraviese los espacios de los valores como parte de estos, el dicho popular de alternativa

etiquetado “deje así” será determinante a la hora de obtener resultados poco alentadores para superar las dificultades en la escuela.

#### **4.3 Al sujeto del conflicto, le implican consecuencias en el rendimiento académico.**

Las situaciones a las que se refieren los maestros sobre los conflictos en el aula con los estudiantes son:

“No tienen disciplina para hablar” 1:3

En la carpeta de ética y valores se enuncia:

“El estudiante molesta la mayoría del tiempo en clase de arte interrumpiendo las actividades del grupo... se le realizan diferentes llamados de atención durante esta pero hace caso omiso por eso se hace llamado de atención escrito y se llega al acuerdo de no molestar en clase o si no se cita acudientes”5:4.

Tales condiciones desatan problemas de comunicación entre los estudiantes y el maestro, generando además según una de las entrevistas a maestros que los estudiantes: “...forman pequeños grupos que fomentan la indisciplina”1:6

Frente a estas situaciones al pedir el maestro que el estudiante guarde los elementos que no pertenecen a la clase el estudiante falta al respeto del maestro, en otros casos el manejo de los conflictos por parte de los maestros es: “permitiendo que el estudiante haga indisciplina y se le permite”3:15

Al percibir el sujeto en la escuela que es ignorado por el maestro pero reconocido por los demás, se agudiza esta condición ya que se fomenta un tipo de identificación del sujeto, tildado como el reconocimiento del sujeto “indisciplinado”.

Tales situaciones conllevan a la pérdida de tiempo y el desgaste del maestro tratando de que exista atención por parte de los estudiantes.

##### **4.3.1 Educación tradicional y disciplina.**

Cuando el estudiante no cumple con las actividades propuestas, maestro y estudiante van por dos direcciones distintas, sin embargo esto es algo que se reconoce en la escuela pero frente a lo cual parece que la costumbre termina por descartar el ánimo de buscar otras posibilidades; al respecto la Sra. rectora afirma:

“...así digamos todos los días que somos constructivistas en la forma de enseñar terminamos siendo tradicionalistas, utilizando tablero y marcador, pero no utilizando otras dinámicas...”6:26

En relación con las prácticas de tipo tradicionalista, en las entrevistas uno de los maestros manifiesta: “el solo hecho de que cuando el profesor llega deben sentarse” 1:10

Bajo este modelo la manera de actuar de los sujetos en el aula impide (según la apreciación de los maestros) el aprendizaje de los estudiantes, el juego (como ya se había señalado en un apartado anterior) no es lo propio del aula, si diferentes acciones distintas a las esperadas son realizadas por el estudiante para salir de la monotonía de las clases de inmediato es rechazado por el maestro, de esta manera lo que es propio de los sujetos genera conflicto y este conflicto acarrea consecuencias en el rendimiento académico del estudiante tal como lo contempla la revisión de los registros documentales.

En el documento seguimiento del proceso, se enuncia: “El estudiante no trabaja en clase, no desarrolla la actividad...fomenta la indisciplina con sus compañeros, no trae tareas”. 8:15

En el reporte de año 2012 de la carpeta portafolio del estudiante se enuncia: “Mejorar el comportamiento. No fue promovida” 8:19

En el espacio de total de reflexiones realizadas durante el año aparece cero (0), de la misma forma en la carpeta de portafolio de la estudiante se evidencia la no promoción por tercer año consecutivo de grado tercero y se enuncia en el espacio de debilidades: 2011“Pereza”, 2012 “Inquieta, indisciplinada” 8:20

En el espacio de remisión a orientación escolar aparece en la casilla señalado no, (es decir que no existió tal proceso de remisión) en el 2011 y no en el 2012.

Con lo anterior la posibilidad de demostración de maneras distintas de lo que puede aprender el sujeto queda anulada, ya que los criterios establecidos para el aprendizaje dependen del seguimiento de las normas establecidas en el aula.

#### **4.3.2 La competencia y el rendimiento académico.**

La competencia en el aula no es vista desde lo cognitivo en el aprendizaje si no desde las relaciones con los otros, desde la convivencia tal como lo manifiesta en una de las entrevistas una maestra:

“la verdad yo siento que en cuanto a competencia académico no, más bien en cuanto a la indisciplina” 3:28

El análisis de estas consideraciones evidencia que el panorama de la competencia se vislumbra nuevamente desde la contradicción de una propuesta para mejorar la calidad de la educación y un nuevo camino que toman los sujetos para competir en otra vía, desde quien actúa de maneras distintas a las esperadas en el aula.

La señora rectora corrobora otra manifestación ambivalente en la escuela sobre las competencias de la siguiente manera:

“Hoy en día estamos llevando una contradicción entre competencia y convivencia, pero a nivel de formación académica le decimos no me interesa que tan lindo o que tan feo seas, no le estamos incentivando que apoye al estudiante que tiene dificultad, estamos llevando al estudiante a que halle los resultados, le estamos apoyando a que uno es competente y que el otro es perezoso”.6:44

De esta manera se puede observar que aunque el objetivo de la competitividad en la escuela sea un elemento para que los sujetos hagan uso de sus saberes en la experiencia, en su vida cotidiana, en la práctica, esta se convierte en un aspecto negativo en condiciones de conflicto escolar, cuando la competencia se mide desde superar al otro, desde la mirada exterior más que desde el logro para sí mismo.

Teniendo en cuenta el recorrido por los diferentes aspectos que atraviesan el conflicto y el rendimiento académico (omisión del proceso de orientación escolar-inclusión, indisciplina-no ser promovido, pedagogía tradicional, contradicción entre competencia y convivencia), se puede decir que es necesario que se den e incluso se propicien ejercicios conflictivos en la escuela ya que estos permitirían críticas frente al desarrollo de las prácticas y de los discursos que se aplican y se emiten allí, tal como lo plantea Escudero:

«Pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras» (Escudero, 1992, p. 27).

Los resultados con respecto al conflicto y al rendimiento académico de la presente investigación revelan ambigüedades frente a las cuales es apropiado revisar el nivel de comprensiones y condicionamientos que generan los diferentes tipos de comportamiento de los sujetos en donde lo que para el maestro es conflicto, para los sujetos de la escuela no lo es, perjudicando los resultados académicos de los sujetos en la escuela, pues no necesariamente un

sujeto señalado en la escuela como conflictivo implica en él o ella, la anulación o incapacidad de cumplir con los procesos de aprendizaje propuestos.

#### **4.4 El tiempo en la escuela se agota.**

Existe una respuesta común en el espacio educativo que tiene que ver con la falta de tiempo del maestro frente al manejo de los conflictos, por esto fue necesario desarrollarla con detenimiento.

##### **4.4.1 Enseñar antes que formar.**

La dinámica escolar exige de manera simultánea a la labor docente (en el acto de acompañar y llevar a los estudiantes dentro de un espacio determinado y por medio de estrategias hacia la comprensión de distintos temas en las diferentes áreas del conocimiento) a ejercer actividades en las cuales la tarea del maestro parece ampliarse hacia el diseño de múltiples documentos en los que se evidencie el uso de los tiempos en la escuela; en medio de planeaciones, actas, planes de mejoramiento, seguimientos, actividades de nivelación, digitado de pruebas y planillas estadísticas entre otros, el trabajo del maestro se incrementa cada vez más, mientras la atención a los temas formativos en convivencia disminuyen. Tales condiciones en la escuela son enunciadas por parte de uno de los maestros así:

“La premura de cada profesor de hacer su trabajo , de hacerlo de la mejor forma, deja de lado la formación de los niños, a veces es más fácil dejar de lado un conflicto que una situación de violencia y se decide empezar la clase en busca de resultados y no en busca de la formación de los niños” 1:23

Esta afirmación deja ver la carga de preocupación por parte de los maestros frente al cumplimiento de los saberes disciplinares que deben alcanzar los estudiantes, motivo por el cual el cumplimiento de los tiempos del maestro dentro del aula afecta el espacio para el manejo de las dinámicas de vida de los estudiantes y pone por encima de estas, las dinámicas académicas.

En la misma dirección en una de las entrevistas un maestro afirma con respecto a la falta de tiempo para el manejo de los conflictos en el aula que:

“...sin embargo no se lleva así debido a premuras del tiempo porque si se presenta cuando profesor debe salir a otra clase, pues se deja así, porque necesita irse para otro salón y debe dejar eso así, eso es una falencia”. 1:34

Los cambios de clase y el desplazamiento hacia otro salón resultan ser factores que propician por un lado el cumplimiento de los horarios académicos propuestos y por otro la ausencia de la atención en momentos de conflicto por parte de los maestros.

La consideración frente al conflicto en la escuela que se aprecia por parte de las directivas señala:

“...el problema no es que aparezca el conflicto, sino es la manera como veo el conflicto, cuando yo veo que el conflicto se vuelve parte central de trabajo por índice de violencia esa es la gran dificultad que poseemos en nuestra sociedad, pues el conflicto me debe permitir ser un espejo, como reflejarme, siempre debe haber una experiencia y algo de constructivo entre las partes”.6:27

Esta consideración deja ver que el problema del conflicto radica en su forma de ser tratado, sin embargo al no existir un espacio para el manejo apropiado de este, se permite llegar a los índices de violencia, sin que se propicie el tiempo para que el conflicto sea un reflejo de reconocimiento del sujeto en la escuela y una experiencia constructiva.

#### **4.4.2 El tiempo de los estudiantes... el tiempo de los maestros...**

Los estudiantes, también creen que el tiempo es un factor determinante de su actitud en la escuela, estas son sus respuestas frente a la pregunta ¿qué es lo que menos les gusta de ir al colegio?:

“Porque uno llega muy temprano al colegio.” “Porque cuando uno se siente cansado le toca esperar para poderse ir”.7:25

El factor del tiempo para los estudiantes evidencia que en las mañanas no existe la motivación para asistir al colegio, sería para ellos preferible no tener que madrugar, el levantarse en la mañana les cuesta un esfuerzo para iniciar la rutina diaria, de la misma forma hay momentos en los que los estudiantes quieren irse del colegio, ya no quieren estar más allí, resulta alarmante el hecho de que los estudiantes naturalicen que el tiempo en la escuela sea un factor negativo para sus vidas.

La acomodación y la costumbre sobre la invisibilidad del conflicto para los sujetos en la escuela haciéndolo como parte de su diario vivir y por ende parte del vivir en sociedad, genera alternativas pasivas o agresivas frente a tales situaciones, dando paso a la violencia o a la ignorancia del conflicto como único camino alternativo al no existir el tiempo para ser exploradas otras posibilidades, propiciadas y puestas en práctica en la escuela.

Al visualizar las situaciones anteriores se puede establecer que el factor del tiempo es determinante a la hora de diseñar un plan de reconocimiento de los conflictos en la escuela, al no tener en cuenta en las dinámicas escolares los niveles de atención frente a esta realidad, la omisión obstaculizará el óptimo aprovechamiento de estas situaciones para el desarrollo formativo de los sujetos en la vida escolar y será determinante para su actuar en la vida social.

## **5. Conclusiones**

En esta investigación se dan por halladas cuatro líneas de visibilidad que dan cuenta de los objetivos y las preguntas planteadas al inicio de la presente investigación en la que cabe resaltar la relación entre las mismas ya que en todas ellas existen líneas que se cruzan, que se derivan y que se complementan por el espacio escolar donde circulan, en estas se destacan:

Sensaciones y emociones de los sujetos en el juego y su relación con el conflicto el cual permitió identificar los significados de conflicto que circulan en la escuela del Complejo educativo CEIS Colsubsidio.

¿Se pretenden manejar los conflictos y/o los sujetos? el cual permitió indagar sobre las comprensiones del sujeto del conflicto en la escuela Complejo educativo CEIS Colsubsidio a partir de sentidos y significados de conflicto.

Al sujeto del conflicto le implican consecuencias en el rendimiento académico, el cual permitió indagar acerca de las prácticas que se ejercen sobre los sujetos del conflicto en la escuela del Complejo educativo CEIS Colsubsidio ante las situaciones de conflicto.

El tiempo en la escuela se agota el cual permitió dar cuenta sobre qué representan los sujetos del conflicto para la escuela del Complejo educativo CEIS Colsubsidio.

En el apartado sobre sensaciones y emociones de los sujetos en el juego y su relación con el conflicto se evidenciaron miradas problemáticas en donde los discursos sobre el hacer del maestro en la escuela generan algunas contradicciones ya que por un lado se pretende motivar al estudiante para el aprendizaje, pero se anulan las posibilidades que existen en la escuela para llamar la atención de los sujetos mediante la estrategia del juego.

Mientras para los maestros el juego del estudiante en la clase es sinónimo de falta de atención, lo que se evidencia allí es que por el contrario la atención se potencializa en el juego de los niños, los motiva y los concentra.



Se evidencia la ausencia en las prácticas de la escuela sobre la enseñanza del aprender a ganar y aprender a perder, habilidades y experiencias que se posibilitan en las dinámicas de juego.

En la escuela se reitera la existencia de la metodología tradicional presente en muchas de las prácticas rutinarias y se manifiesta la firme posición de romper con estos esquemas para adoptar el camino hacia una metodología constructivista que implica la realización de estrategias nuevas en el aula para llegar al conocimiento.

De la misma manera el espacio de la comunicación entre los sujetos está destinada para el tiempo del descanso, la conversación en el aula es descalificada por el maestro, en contravía con el discurso del dialogo y la interacción.

En el apartado 4.2 titulado: Se manejan los conflictos y/o los sujetos, se contempla el análisis del manejo de los conflictos en la escuela dado a partir de estrategias y planificaciones que anteponen a la situación un manejo adecuado de esos momentos, con el ánimo de controlar todo acto desequilibrador del orden establecido, pasando al campo del desprecio y de la abolición del conflicto en la escuela.

Esta investigación permitió que se esclareciera la frecuente aparición de este tipo de investigaciones sobre el conflicto escolar a causa de la necesidad de control que la institucionalidad establece como condición para ser sujeto maestro, directivo y estudiante en la escuela.

Se evidencia que más allá del desprecio frente al conflicto, de la abolición de este en la escuela, lo que hay es una diversidad de interpretaciones, posiciones y particularidades del orden institucional que requieren el interés adicional de parte de todos los sujetos que habitan la escuela ya que esta tarea implica incrementar condiciones en la gestión institucional.

Queda la preocupación sobre lo que piensa el estudiante frente al maestro, pues puede relacionar que para el maestro es más importante el manejo del tiempo que la atención a las necesidades de los sujetos en momentos de conflicto, lo que además genera un ambiente de desconfianza entre el estudiante hacia el maestro promoviendo en el sujeto sentimientos de ser ignorado por el adulto en la escuela.

En la formación universitaria de los maestros no existe el espacio para la enseñanza de los frente al tema del conflicto.

En la presente investigación se evidencia que existe ausencia de enseñanza desde la infancia sobre el manejo de conflictos, el sujeto aprende a manejar estas circunstancias en forma de resistencias, tolerancia que afecta su estabilidad emocional y que conlleva a aproximaciones agresivas y potencia desenlaces violentos contra sí mismo o contra los demás.

La investigación plantea además del manejo del conflicto, la alternativa para pensar sobre el manejo del sujeto del conflicto en la escuela visibilizando que éste pueden ser producto de los dispositivos que lo reconocen, lo señalan y lo legitimizan, es decir, al ser visto y encasillado bajo un calificativo, el sujeto que nunca ha sido reconocido bajo ninguna mirada, adopta dicha caracterización y la acepta, actúa conforme a su rotulación, con el único fin de ser reconocido por los otros.

Los dispositivos pedagógicos como el manual de convivencia, como el observador del estudiante, como las matriculas condicionales al señalar a los sujetos, los crea, ya que abre una posibilidad entre ninguna otra para que ellos creen y creen un reconocimiento de sí mismos.

El llamado de atención constituye para los maestros una práctica del manejo del conflicto siendo utilizado como una acción castigadora más que como una acción formativa.

En los registros documentales se enuncian las faltas cometidas por lo sujetos, se observa que no se registran las condiciones en las que surgieron las mismas.

Existen falencias en la comunicación asertiva entre maestros y estudiantes tanto de manera escrita como oralmente.

En el apartado 4.3 titulado Al sujeto del conflicto, le implican consecuencias en el rendimiento académico, considera que existe un tipo de justificación arbitraria en la escuela una serie de inconsistencias que operan bajo la consecuencia de baja calificación según la forma de ser de los sujetos, se desplaza el espacio del conocimiento por el espacio del control en el aula.

La pérdida del año implica una observación escrita que lejos de justificar el proceso académico por el cual el estudiante debe repetir el año, lo que existe es una consideración sobre su comportamiento.

El siguiente cuadro permite una observación sobre las formas de conflicto del sujeto en la escuela compiladas desde la recolección de información de la investigación y dispuestas en el siguiente cuadro para su análisis:

Tabla 6

<b>SITUACIÓN- CONFLICTO</b>	<b>SUJETO</b>	<b>COMPORTAMIENTO</b>	<b>ESCUELA</b>
Perder juego	Frustración	Mal genio	Lo ignora
Burla	Ira	Tira algo	Carpeta de ética y valores(observer)
Matoneo	Desespero	Responde o calla.	Remite a coordinación
El otro-Tener	Envidia	Mira mal	Lo ignora
Ganar	Alegría	Emoción	Lo ignora
Perder	Tristeza	Llanto	pregunta
Mentira, egoísmo	Enojo	Empuja	Carpeta de ética y Valores(observer)
Injusticia	Rabia	Golpea	Consecuencia
Interrupción clase	Euforia	Inquieto	Llamado de atención, carpeta ética y valores, remite a coordinación, citación padres.
Muerte	Dolor	Llanto, silencio	Lo hace público- lo ignora
Pierde el año	Miedo	Esconde o se aleja	Lo justifica por comportamiento
Riesgo/Reto	Emoción	Actúa	Carpeta de ética y valores(observer)
Incumplimiento tareas y actividades	Desinterés	Excusa	Llamado de atención, carpeta ética y valores, citación padres.

Aunque no se evidencia en la investigación vale la pena analizar cuales reacciones suscita el sujeto y la escuela en el momento de una evaluación, o cuando se establece en la adolescencia relaciones de noviazgo en la escuela.

La relación que establece el maestro con el estudiante depende del comportamiento de este último, si el estudiante altera el orden entonces se anula la posibilidad de relación, si el estudiante no afecta el orden, entonces el sujeto se encuentra entre el promedio de los sujetos “no problema” del salón, es decir “el perfil ideal”.

En el manejo del conflicto se mira la acción y no la situación, dejando de lado el carácter formativo, aplicando consecuencias punitivas y dejando de lado las consecuencias lógicas.

Al sujeto del conflicto en la escuela se le implican consecuencias a nivel académico por su forma de actuar.

En la escuela se omiten el carácter inherente del sujeto al conflicto con lo cual se le excluyen las posibilidades de desarrollo integral pues al pretender despojar esta característica propia del sujeto en la escuela, se anula la posibilidad de reconocimiento desde sus facultades cognitivas.

En la escuela se omite el planteamiento frente al cual el conflicto es inherente a las instituciones, lugares a los que pertenece el sujeto, quien necesariamente lo encuentra vinculado de manera directa en su paso por estos espacios.

En el apartado: El tiempo en la escuela se agota, permite trascender los hallazgos en la medida en que muestra que:

La demanda de múltiples actividades en la escuela hace que el tiempo para intervenir en las situaciones conflictivas por parte de los maestros sea efímero.

Se evidencian incoherencias y contrariedades entre los planes y los objetivos que debe cumplir la escuela ya que debe responder a ser formadora de sujetos integrales (lo cual implica reconocer su esencia conflictiva y enseñarle a canalizarla), y debe responder a ser gestionaora de procesos mediante los cuales permita conducir a los sujetos hacia el desarrollo de capacidades cognitivas que sean aplicadas en la vida diaria mediante la puesta en práctica de las competencias.

El interés de la escuela se centra en la enseñanza como gestionaora de procesos cognitivos en los sujetos y secundariza la formación de los sujetos integralmente.

El tiempo de hoy se virtualiza en los espacios habituales de los sujetos que habitan la escuela, en la escuela el tiempo transcurre en medio de la inmediatez de los procesos y de los resultados, tales circunstancias invalidan el espacio para la reflexión y el análisis sobre las relaciones con los otros.

### **5.1 Consideraciones finales**

En términos generales la investigación sobre el sujeto del conflicto en la escuela condujo a comprender que en muchos escenarios del espacio escolar se evitan las experiencias de subjetividad en la escuela, aunque ya se habla de conflicto como posibilidad en la escuela, promotora de cambios y de transformaciones sociales, también siguen existiendo formas de

resistencia frente a la aplicación de los métodos y de las alternativas que pongan al conflicto a funcionar bajo este fin, ya que en la mayoría de los casos se tiende a abordar a los sujetos del conflicto en la escuela mediante una serie de pasos para la resolución por medio de formas preestablecidas que nuevamente elimina el conflicto.

La distinción entre lo que significa el conflicto y la violencia permite hallar otras posibilidades de canalizar la manifestación de la resistencia (diferentes a la violencia) mediante el posibilitar en la escuela a los sujetos el reconocimiento de las causas del conflicto sin eliminarlo sino por el contrario, hacia la comprensión de análisis más profundos (hacinamiento en la escuela, pobreza, racismo, indiferencia social, analfabetismo afectivo, discriminación de género, exclusión, hambre, pocos o nulos espacios para el juego-aprendizaje, invalidación de la importancia de la educación deportiva y artística en la escuela ).

Es en la puesta en práctica de mantener los conflictos como tema central de estudio en la escuela desde el enfoque de los derechos, como se aprovecha realmente su presencia a través de los sujetos del conflicto en la escuela, ya que este ofrece posibilidad de afectación, movilidad y transformación del sujeto, teniendo en cuenta que la naturaleza de sus acciones constituye el motor de análisis de las realidades en las que están inmersos los sujetos.

Los sujetos del conflicto en la escuela son el resultado de las experiencias que los adultos han propiciado en ellos, de las realidades en las que están inmersos, en donde el reconocimiento del yo está dado a partir del exterior, de cómo los sujetos han sido clasificados y del momento histórico en el que viven.

La revelación de los sujetos del conflicto en la escuela es el resultado de un llamado a gritos que pide ser hallado en el interior de cada ser, un llamado a ser buscado y encontrado por el otro de manera real y no virtual, de manera personal y no general.

Más allá de los objetivos planteados al inicio de la presente investigación el sujeto del conflicto en la escuela se convirtió en una invitación develada a ser distinto, permitió pensar la esencia de la naturaleza humana que poseemos y que solo sentimos cuando son tocadas las emociones de los seres.

Una mirada distinta frente al sujeto del conflicto en la escuela puede plantear una alternativa para la formación de sujetos distintos, plantea la creación de sujetos con posibilidades de manifestar sus resistencias de maneras distintas a la violencia, de maneras creativas, donde emergen sujetos con sentido de pertenencia frente a la sociedad a la que pertenecen, para la

formación de sujetos que lejos de ser sumisos, sean portadores de capacidades de liderazgo, para la formación de sujetos que tengan la capacidad de plantear realidades distintas, esto sin embargo, contiene una carga problemática institucional ya que cambia totalmente lo esperado por el sistema de reglas que funciona en dirección opuesta a la consideración del sujeto del conflicto en la escuela visto como posibilidad positiva de cambios.

El apagar la llama del conflicto mediante la resolución inmediata (acuerdos, o en forma de castigos y consecuencias) no le permite a los sujetos del conflicto en la escuela utilizar su potencial de análisis de las circunstancias, en la formación de proyectos de vida que busquen intervenir tales situaciones actuando en la vida pública como sujetos comprometidos no con resoluciones inmediatas sino con cambios sociales de mayor extensión temporal, lo cual abre la posibilidad de promover el conflicto en la escuela antes que rechazarlo y prohibirlo.

Esta investigación lleva a pensar que el sujeto necesita del conflicto para su desarrollo, pues el conflicto, la crisis, la inestabilidad, la frustración, la ansiedad, el borde de los límites, son condiciones humanas que en lugar de estar a las puertas de una equivocación solo son condiciones constituyentes de su propia naturaleza, en tal consideración el ideal de estabilidad emocional y relacional sería una forma de idealizar a los sujetos.

Es importante seguir abordando preguntas acerca de lo que el sujeto del conflicto en la escuela representa en la escuela, como punto de partida para otras investigaciones, ya que en la indagación quedan abiertas muchas posibilidades de exploración frente al tema.

## 6. Referencias

- Amaya, A., & Marín, M. (2000). Nacidos para la batalla. . *Revista Nómadas*. , 13, 64-75.
- Ardila Pedraza, A., Rodríguez, J. P., & Puerto, R. D. (1995). *Pandillas Juveniles. Una historia de amor y desamor*. Santa Fé de Bogotá: Secretaría de Educación DC Fundación FES.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, 71-85.
- Biagi, M. (2010). *Investigación científica: guía práctica para desarrollar proyectos y tesis*. Juruá: J. E. de Carvalho Pacheco.
- Boulding, K. E. (1962). *Conflict and defense: A general theory*.
- Bourdieu, P., Ciafaloni, F., Passeron, J. C., & Bechelloni, G. (1972). *La riproduzione: elementi per una teoria del sistema scolastico*. Guaraldi.
- Caballero Prieto, P. (2001). *Construcción de manuales de convivencia escolar: Una oportunidad para fortalecer la sana convivencia, la cultura democrática y mejores ambientes de aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica. Investigación Unicef.
- Ceballos Vacas, E. M., Correa Rodríguez, M. T., Correa Piñero, A. D., Rodríguez Hernández, J. A., Rodríguez Ruiz, B., & Vega Navarro, A. (2012). *La voz del alumnado en el conflicto escolar*. *Revista de educación*. Madrid, 2012, n. 359, septiembre-octubre; p.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Congreso de la República de Colombia.
- D'Angelo, L. A., & Fernández, D. R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: UNICEF-Flacso.
- Duschatzky, S., & Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela?* Buena Aires: FLACSO Manantial.
- Fisas, V. (1996). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Madrid: Lerna.
- Foucault, M. (2012). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Revista de Filosofía*. .
- García, A., & Martínez, J. B. (2002). Los conflictos escolares: Causas y efectos sobre los menores. *Revista española de educación comparada*, 157-204.
- Girard, K., & Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en la escuela*. Barcelona: Ediciones Garnica S.A.
- Hocker, J. L., & Wilmot, W. W. (1978). *Interpersonal conflict*. WC Brown Company.

- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de educación.*, (15), 53-74.
- Jares, X. R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y la educación. *Escuela poder y subjetivación*, 259-239.
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales: Liderazgo y educación. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 367-388.
- Martínez, J. (2001). *Subjetivación y lenguaje*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Dolmen.
- Meccia, E. (30 de 09 de 2013). *Metodología y técnicas de la investigación en Cs. Sociales*. Obtenido de Módulo 2/Teórico 8: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/comunicacion/teoricos/8-2-2005.htm>
- Miller, J. (s.f.). *La pasión de Michael Foucault*. Ed Andrés Bello.
- Moreno, J. E., Contreras, F. G., & Garnica, J. V. (2009). Diagnóstico y prospectiva de la administración de recursos humanos. *Gaceta Laboral.*, 15(3), 53-73.
- Murcia, F. V. (2003). *Conflicto y violencia escolar en Colombia*.
- Parra Sandoval, R. (1995). El tiempo Mestizo: Escuela y modernidad en Colombia. En F. Cajiao, *Proyecto Atlántida: Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia* (págs. 129-158). Bogotá: FES.
- Parra Sandoval, R. (1997). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Restrepo, G., Ayala, C., Rodríguez, J., & Ortiz, G. (s.f.). *Informe presentado al Servicio Nacional de Pruebas – Subdirección de Aseguramiento de la Calidad del ICFES – y al Ministerio de Educación con un análisis de los resultados de la Encuesta Internacional sobre Educación Cívica*.
- Rovira, J. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de pedagogía.*, 257-258.
- Salinas, M. L., Posada, D. M., & Isaza, L. S. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Educación y Pedagogía.*, 14(34), 243-273.
- San Martín, J. (2003). *La mediación escolar: Un camino nuevo para la gestión del conflicto escolar*. CCS.
- Serra Salamé, C. (2003). Conflicto y violencia en el ámbito escolar. Más allá del mito de los jóvenes violentos. *Revista de Estudios sobre Juventud.*, 7(19), 48-61.



- Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C., & Tellez, M. (2008). *Conmover la educación*.
- Viscard, N. (2008). Violencia en las aulas. práctica educativa y conflicto escolar y exclusión social. En R. Paternain, & R. Sanseviero, *Violencia, Inseguridad y Miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales?* (págs. 143-158). Montevideo: FESUR.
- Wallensteen, P., & Sollenberg, M. (2001). Armed Conflict, 1989-2000. *Journal of Peace Research.*, 38(5), 629-644.
- Zerbino, M. C. (2008). *Intervenciones en situaciones de alta complejidad*.

## 7. Anexos.

### **Anexo 1: Matriz pre-categorial orientadora del diseño inicial de instrumento.**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
-Conflicto diferente a la violencia y la mirada a los sujetos	
-El origen del Conflicto	-Conflicto como parte inherente del ser humano -La aparición del conflicto por las instituciones -Las realidades sociales y el conflicto.
-La violencia como símbolo de juego en las prácticas cotidianas de los sujetos	
-Contradicciones entre los discursos y las acciones que emite la escuela.	- La exclusión y la inclusión. - La inutilidad de la escuela y la falta de motivación para asistir a esta. - La competencia y la convivencia -El conflicto negativo V.S. el conflicto como posibilidad.
-Lo formativo y lo regulativo en la escuela.	-El sistema de reglas, castigos y sanciones frente a ambientes democráticos. -La Desconfianza y la indiferencia entre estudiantes, maestros y directivos -La falta de preparación de los maestros para enfrentar situaciones conflictivas.

**Anexo 2: Guía para entrevista a maestros****Objetivo**

Indagar sobre las comprensiones y representaciones que circulan alrededor del sujeto del conflicto en la escuela.

Guía para entrevista a maestros

---

**PRECATEGORÍA** Conflicto diferente a la violencia y la mirada a los sujetos

---

<b>Conceptos clave</b>	<b>preguntas</b>
- Las comprensiones de conflicto y de violencia por parte de los estudiantes.	¿Cuáles son los conflictos más comunes con los estudiantes del curso?
- Ideas de conflicto Ideas de violencia	¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre conflicto y violencia?  Cuándo se presentan situaciones de violencia entre estudiantes?  Qué caracteriza a los conflictos y qué caracteriza a la violencia?

---



---

**PRECATEGORÍA** El origen del conflicto

---

<b>Conceptos clave</b>	<b>preguntas</b>
------------------------	------------------

---

---

<p>-Conflicto como parte inherente del ser humano</p> <p>-La aparición del conflicto por las instituciones</p> <p>-Las realidades sociales y el conflicto.</p>	<p>¿En dónde cree que nacen los conflictos de los estudiantes de su curso?</p> <p>¿Cuáles considera que son las causas del conflicto escolar en este curso?</p> <p>Según su experiencia, ¿cómo inciden las condiciones institucionales (sociales, organizativas, espaciales...) en la aparición de los conflictos?</p> <p>¿Cree que hay aspectos sociales que propician conflictos?</p> <p>¿Cuáles?</p>
--	---

---

**PRECATEGORÍA** La violencia como símbolo de juego en las prácticas cotidianas de los sujetos

<b>Conceptos clave</b>	<b>preguntas</b>
<p>-Formas de relacionarse.</p> <p>-Formas de reconocimiento.</p>	<p>Cuando los estudiantes juegan. ¿A que juegan?</p> <p>¿Cuáles son los juegos que más practican los estudiantes?</p> <p>¿Por qué cree que hay violencia en los juegos?</p>

---

**PRECATEGORÍA** Contradicciones entre los discursos y las acciones que emite la escuela

<b>Conceptos clave</b>	<b>preguntas</b>
<p>-La exclusión y la inclusión</p>	<p>¿Cómo conciben o tipifican a las faltas en esta escuela?</p>

---

<b>PRECATEGORÍA</b> Contradicciones entre los discursos y las acciones que emite la escuela	
<b>Conceptos clave</b>	<b>preguntas</b>
	¿Cuáles son las consecuencias para los estudiantes que cometen faltas?
-La inutilidad de la escuela y la falta de motivación para asistir a esta.	¿Para usted como se evidencia la inclusión en la escuela? ¿Que practicas se realizan para la inclusión escolar?
-La competencia y la convivencia.	Además de jugar ¿Qué cree que es lo que más les agrada a los estudiantes de este curso de venir a la escuela? ¿Qué les disgusta?
	¿Existe competitividad, en el colegio y en este curso? ¿De que tipo? ¿Sirve para algo esa competitividad?
-El conflicto negativo v.s. El conflicto como posibilidad.	¿Cómo se maneja la convivencia en este colegio y en este curso?
	¿Cuáles relaciones considera usted que puede haber entre competencia y convivencia?
	¿En qué casos pueden ustedes ver que el conflicto sirve o no sirve para algo?

<b>PRECATEGORÍA</b> -Lo formativo y lo regulativo en la escuela.	
<b>Conceptos clave</b>	<b>preguntas</b>
-El sistema de reglas, castigos y sanciones frente a ambientes democráticos.	¿Cómo ha resuelto usted situaciones de conflicto entre estudiantes? Y cómo de violencia? ¿ y sus compañeros como

---

los resuelven?

Si volviera a suceder esta situación, ¿obraría de la misma forma o cree que podría hacer otra acción?

- La Desconfianza y la indiferencia entre estudiantes, maestros y directivos. ¿Cómo se relaciona con los estudiantes de este curso y en general con los estudiantes en este colegio?

-La falta de preparación de los maestros para enfrentar situaciones conflictivas. ¿Alguna vez ha tenido dificultades para resolver algún conflicto en el colegio? ¿Cuáles? ¿Porque?

¿Qué considera que hace falta para la resolución de conflictos en este colegio?

---

**Anexo 3 : Guía para entrevista a directivos****Objetivo**

Indagar acerca de las prácticas que se ejercen sobre los sujetos del conflicto en la escuela.

---

**PRECATEGORÍA** Conflicto diferente a la violencia y la mirada a los sujetos
 

---

**Conceptos clave****preguntas**

- Las comprensiones de conflicto y de violencia por parte de los estudiantes.

¿Qué concepto se tiene en este colegio sobre el significado del conflicto?

- Ideas de conflicto  
Ideas de violencia

¿Qué concepto se tiene en este colegio sobre el significada de la violencia?

¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre conflicto y violencia?

---



---

**PRECATEGORÍA** El origen del conflicto
 

---

**Conceptos clave****preguntas**

-Conflicto como parte inherente del ser humano

Si pudiéramos ubicar el nacimiento del conflicto ¿En donde lo ubicaría?

-La aparición del conflicto por las instituciones

¿Existen o se crean los conflictos?

-Las realidades sociales y el conflicto.

¿Cuáles son los conflictos más comunes que le llegan de la primaria? ¿Recuerda alguno en particular del curso

---

3A? ¿Cuáles consideras que son las causas del conflicto en este colegio?

**PRECATEGORÍA** -Lo formativo y lo regulativo en la escuela.

**Conceptos clave**

**preguntas**

-El sistema de reglas, castigos y sanciones frente a ambientes democráticos.

¿Se presentan conflictos entre maestros y estudiantes?

-La Desconfianza y la indiferencia entre estudiantes, maestros y directivos

¿Cómo se resuelven los conflictos en esta institución entre el maestro y el estudiante?

-La falta de preparación de los maestros para enfrentar situaciones conflictivas.

¿Cómo se puede caracterizar en esta institución la relación entre estudiantes con sus maestros y directivos?

**PRECATEGORÍA** La violencia como símbolo de juego en las prácticas cotidianas de los sujetos

**Conceptos clave**

**preguntas**

-Formas de relacionarse.

¿A que juegan y como juegan los estudiantes en este colegio?

-Formas de reconocimiento.

¿Cree usted que existe para los estudiantes relación entre juego y violencia?

**PRECATEGORÍA** Contradicciones entre los discursos y las acciones que emite la escuela

**Conceptos clave**

**preguntas**



-La exclusión y la inclusión	¿Cuáles son las consecuencias para los estudiantes que cometen faltas en este colegio? ¿Cómo se evidencia la inclusión en este colegio?
-La inutilidad de la escuela y la falta de motivación para asistir a esta.	¿Cuáles considera que son las motivaciones por parte de los estudiantes de este colegio para asistir a esta institución?
-La competencia y la convivencia.	¿Qué es competencia? ¿Qué es convivencia? Acerca de la competencia y la convivencia, ¿considera usted que existe o no, una relación entre estas dos categorías?
-El conflicto negativo vs. El conflicto como posibilidad.	¿Qué comprensiones se tienen en esta institución sobre conflicto escolar? ¿En qué escenario se discuten este tipo de comprensiones y quiénes participan?

---

**Anexo 4 : Guía para Grupos focales a estudiantes****Objetivo**

Comprender por medio de la voz de los estudiantes cuales son las condiciones de existencia en las que se determina al sujeto del conflicto en la escuela.

**PRECATEGORÍA** Conflicto diferente a la violencia y la mirada a los sujetos**Conceptos clave**

- Las comprensiones de conflicto y de violencia por parte de los estudiantes.
- Ideas de conflicto
- Ideas de violencia

**preguntas**

¿Para ustedes qué es una situación de conflicto en tu curso? (cuándo ha escuchado la palabra conflicto en la escuela, cuándo alguien está en conflicto? (Problemas entre personas?)

Denme ejemplos de conflicto

¿Qué idea tienen sobre la violencia? ¿cuándo ha escuchado la palabra violencia en la escuela? ¿cuándo alguien es violento?

Denme ejemplos de violencia

¿A quienes consideran violentos o conflictivos? ¿por qué?

¿Qué caracteriza a los niños como conflictivos?

¿Que caracteriza a los niños como violentos?

¿En qué momentos-se identifican los niños conflictivos?

¿En qué lugares?

¿En qué circunstancias se identifican los sujetos violentos? ¿En qué lugares?

**PRECATEGORÍA** El origen del conflicto**Conceptos clave**

- Conflicto como parte inherente del ser humano
- La aparición del conflicto por las instituciones
- Las realidades sociales y el conflicto.

**preguntas**

¿Cómo creen que se causan los conflictos? ¿Cómo nacen, como comienzan?

Según ustedes ¿los conflictos nacen o se hacen?, ¿Se crean o están ahí desde antes?

¿Cuáles consideras que son las causas del conflicto escolar?

---

**PRECATEGORÍA** La violencia como símbolo de juego en las prácticas cotidianas de los sujetos

---

**Conceptos clave****preguntas**

-Formas de relacionarse.

¿Cuándo están en el colegio ¿en qué momentos juegan?

-Formas de reconocimiento.

Cuando ustedes juegan. ¿A qué juegan?

¿Cuáles son los juegos que más les gustan y por qué?

¿Con quién les gusta jugar y por qué?

¿Con quién no les gusta jugar y por qué?

¿Cuándo hay violencia en sus juegos?

---



---

**PRECATEGORÍA** Contradicciones entre los discursos y las acciones que emite la escuela

---

**Conceptos clave****preguntas**

-La inutilidad de la escuela y la falta de motivación para asistir a esta.

¿Qué es lo que más les agrada y que es lo que más les disgusta de asistir al colegio?

¿Qué no es permitido hacer aquí en el colegio?

-El conflicto negativo vs. El conflicto como posibilidad.

¿Ustedes han cometido faltas? ¿Cuáles? ¿por qué? ¿Cuáles han sido las consecuencias?

¿En qué casos pueden ustedes ver que el conflicto sirve o no sirve para algo?

-La convivencia y la competencia

¿Qué significa para ustedes la convivencia? ¿Cómo aprendes la convivencia en la escuela?

¿Qué creen ustedes sobre la competitividad? ¿Para qué sirve eso?

¿Cuándo hay competitividad? ¿En qué lugares?

¿Cómo se han sentido cuando compiten y ganan? Y cuándo pierden?

¿Según ustedes entre competencia y convivencia puede haber algo, reunión? ¿Por qué? En qué se parecen y en qué se diferencian?

¿Algún profesor propone competencias en su clase?

-La exclusión y la inclusión

¿Qué diferencias ves entre los niños que hay en su salón?

¿Cuáles son esas diferencias? ¿Se tratan de igual manera por esas diferencias?. ( esta pregunta tiene el propósito de indagar sobre la manera como se evidencia la inclusión es decir el manejo de las diferencias académicas, culturales y físicas de los estudiantes en la escuela)

---

---

**PRECATEGORÍA** -Lo formativo y lo regulativo en la escuela.**Conceptos clave**

-El sistema de reglas, castigos y sanciones frente a ambientes democráticos.

-La falta de preparación de los maestros para enfrentar situaciones conflictivas.

-La Desconfianza y la indiferencia entre estudiantes, maestros y directivos

**preguntas**

¿Cuándo los niños se pelean, qué hacen los maestros?

¿Qué piensan que deberían hacer los maestros?

¿Qué les gustaría que hicieran los maestros?

¿Cómo se comunican sus maestros con ustedes y ustedes con sus maestros?

---

**Anexo 5: Declaración de consentimiento informado**

Proyecto de investigación

Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Educación. Gestión Educativa y Subjetividades Contemporáneas.

Título del proyecto: El sujeto del conflicto en la escuela.

Investigador: Jenny Esmeralda Guio Cifuentes. Teléfono: 3202805055

**DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

(Padres, profesores, directivos)

Yo.....  
(nombre y apellidos del participante)

Rol.....

Doy mi consentimiento informado para participar en este proyecto sobre EL SUJETO DEL CONFLICTO EN LA ESCUELA. Consiento con la inclusión de los datos de mi participación en la publicación de los resultados del estudio en diferentes medios de difusión científica, siempre que se mantenga en el anonimato mi identidad.

**Declaro que:**

-He sido informado de manera verbal y escrita acerca de los objetivos y la metodología del proyecto de Tesis de maestría de la profesora Jenny Esmeralda Guio Cifuentes.

-He comprendido toda la información suministrada, he podido hacer preguntas sobre el proyecto y la investigadora se ha comprometido a continuar respondiendo las preguntas y cualquier duda que le plantee sobre el proyecto.

-Aseguro que mi participación es voluntaria y no he recibido presión alguna para colaborar en el proyecto.

-Conozco los posibles riesgos y beneficios que conlleva mi participación en el proyecto (Los riesgos hacen referencia al incremento en los niveles de estrés, ansiedad o reacciones por invasión en la vida privada, ante la presencia de estos se optará por cambiar de tópico o dar por terminada la entrevista; los beneficios se refieren a la posibilidad de reflexionar sobre temas importantes y a la satisfacción por la contribución al conocimiento científico y a la investigación de interés social)

-La investigadora ha garantizado el anonimato total de mi identidad.

-Tengo conocimiento de que puedo retirar libremente mi consentimiento en cualquier momento.

Fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Firma de la participante

\_\_\_\_\_  
Firma de la investigadora

**Anexo 6: Formato para la ficha de contenido**

Universidad Pedagógica Nacional – Maestría en Educación

Investigación: El sujeto del conflicto en la escuela

Investigadora: Jenny Esmeralda Guio Cifuentes

Escenario de la investigación: Complejo educativo integral de Sopó Ceis Colsubsidio.

**Ficha de contenido**

Documento: \_\_\_\_\_

Autor-autores: \_\_\_\_\_

Lugar en donde se encuentra el documento: \_\_\_\_\_

Fecha de revisión: \_\_\_\_\_

<b>PRECATEGORÍA</b> Conflicto diferente a la violencia y la mirada a los sujetos	
<b>Conceptos clave</b>	Las comprensiones de conflicto y de violencia por parte de los estudiantes. Ideas de conflicto - Ideas de violencia
<b>Datos</b>	
¿Cuáles evidencias se encuentran consignadas en este documento sobre situaciones de conflicto?	
¿Qué información se encuentra sobre la violencia?	

<b>PRECATEGORÍA</b> El origen del conflicto	
<b>Conceptos clave</b>	-Conflicto como parte inherente del ser humano -La aparición del conflicto por las instituciones -Las realidades sociales y el conflicto.
<b>Datos</b>	
¿Qué escritos aluden al sujeto como ejecutor del acto conflictivo?	
¿Qué evidencias se encuentran sobre la creación o las circunstancias que ocasionaron el conflicto?	
¿Cómo se presentan los conflictos?	
¿Cuáles consideras que son las causas del conflicto?	

<b>PRECATEGORÍA</b> La violencia como símbolo de juego en las prácticas cotidianas de los sujetos	
<b>Conceptos clave</b>	-Formas de relacionarse. -Formas de reconocimiento
<b>Datos</b>	
¿Qué evidencias se encuentran sobre el juego en los escritos?	
¿Cuáles son las referencias del juego que se hace en los documentos?	

<b>PRECATEGORÍA</b> Contradicciones entre los discursos y las acciones que emite la escuela
---

<b>Conceptos clave</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La exclusión y la inclusión</li> <li>-La inutilidad de la escuela y la falta de motivación para asistir a esta.</li> <li>-La competencia y la convivencia.</li> <li>-El conflicto negativo v.s. El conflicto como posibilidad.</li> </ul>
<p><b>Datos</b></p> <p>¿Cuáles son las consecuencias para los estudiantes que cometen faltas?</p> <p>¿Qué evidencias sobre la inclusión en la escuela se encuentran?</p> <p>¿Qué circunstancias sobre las actitudes de los estudiantes prevalecen en la redacción de los acontecimientos escolares?</p> <p>¿Qué evidencias se encuentran en relación con la competencia y la convivencia?</p> <p>¿En qué casos se evidencia el conflicto negativo y el conflicto como posibilidad en los registros analizados?</p>	

<b>PRECATEGORÍA</b> -Lo formativo y lo regulativo en la escuela.	
<b>Conceptos clave</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El sistema de reglas, castigos y sanciones frente a ambientes democráticos.</li> <li>-La Desconfianza y la indiferencia entre estudiantes, maestros y directivos</li> <li>-La falta de preparación de los maestros para enfrentar situaciones conflictivas.</li> </ul>
<p><b>Datos</b></p> <p>¿Cómo resuelven los conflictos los maestros y los estudiantes en el ambiente escolar?</p> <p>¿Cómo se describe la relación entre estudiantes y maestros?</p>	





