

POR UNA CULTURA DE PAZ CON ENFOQUE EDUCATIVO. PROYECTO DE  
INTERVENCIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS CON 40 NIÑOS Y NIÑAS  
DE GRADO OCTAVO, EN EL COLEGIO VILLEMAR EL CARMEN DE LA  
LOCALIDAD DE FONTIBÓN, BOGOTÁ, D. C.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES

MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE PAZ Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

BOGOTÁ D.C., 2020

POR UNA CULTURA DE PAZ CON ENFOQUE EDUCATIVO. PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS CON 40 NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO OCTAVO, EN EL COLEGIO VILLEMAR EL CARMEN DE LA LOCALIDAD DE FONTIBÓN, BOGOTÁ, D. C.

JORGE EDUARDO VARGAS VALLEJO

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos

Director

JUAN DANIEL CRUZ

Magíster en Derechos Humanos y Cultura de Paz

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES  
MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE PAZ Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

BOGOTÁ D.C 2020

## **Dedicatoria**

A los niños y niñas intervenidos, pues en ellos crece la esperanza de un país en paz, seguro, libre de prejuicios y basado en el amor.

## **Agradecimientos**

A Dios, por guiar mi camino, y a mi familia, por acompañarme en el cumplimiento de mis metas.

Al Gran Patacón, por ser mi apoyo en el día a día de mi vida, por contar con el privilegio de su compañía y por estar a mi lado, en el trasegar de un camino lleno de metas y objetivos que estoy seguro cumpliremos juntos.

Al Instituto Educativo Distrital Villemar El Carmen, por el apoyo que recibí, a sus directivos profesores y estudiantes por darme la oportunidad de aprender y crecer en el desarrollo de este trabajo.

A la profesora Stella Forero, por brindarme su apoyo, aconsejarme, escuchar mis propuestas y permitirme materializar mi trabajo de grado con su grupo de estudiantes.

A Daniela Díaz, por ser mi compañera y motor para la realización de cada meta y sueño.

A Juan Daniel Cruz, por guiarme y acompañarme en el desarrollo de este proyecto.

A mis compañeros de estudio Johana, Karen, Tefa, Sarita, Paola, Adriana Luis y Andrés por brindarme su amistad apoyo, experiencia y compañía en este proceso.

## **Resumen**

Los conflictos que se generan entre estudiantes de octavo grado del Instituto Educativo Distrital Villemar el Carmen de la localidad de Fontibón, en Bogotá, han desarrollado situaciones de agresión, las cuales, en su mayoría, pueden ser intervenidas a tiempo; es por ello que el presente proyecto de intervención con enfoque educativo busca generar en los estudiantes bases sólidas para la transformación de los conflictos que se generan el día a día, partiendo desde las categorías seguridad, confianza, autoestima, reconocimiento y comunicación no violenta con el fin de fortalecer lazos de amistad y compañerismo, al tiempo que se anuda el tejido social de los estudiantes.

### **Palabras claves:**

Conflicto, seguridad, confianza, autoestima, reconocimiento, comunicación no violenta, intervención con enfoque educativo.

# Indice

<b>PRESENTACIÓN DEL PROYECTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 MARCO HISTÓRICO CONTEXTUAL</b> .....	<b>2</b>
2.1 ESTRUCTURA DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA EN COLOMBIA.....	2
2.2 BOGOTÁ Y LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES .....	6
2.3 EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS EN LA LOCALIDAD DE FONTIBÓN 11	
2.4 CONCLUSIONES .....	13
<b>3 DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROBLEMA</b> .....	<b>15</b>
3.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA SELECCIONADO .....	16
<b>4 JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS</b> .....	<b>18</b>
<b>5 ESTADO DEL ARTE</b> .....	<b>20</b>
5.1 RESOLUCIONES DE CONFLICTOS EN EL AULA.....	20
5.2 HABILIDADES SOCIALES Y LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS.....	22
5.3 HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS EN LOS PROCESOS DE CONFLICTO EN EL AULA .....	24
5.4 CONCLUSIONES .....	26
<b>6 PERTINENCIA DEL PROYECTO PARA LOS ESTUDIOS DE PAZ</b> .....	<b>28</b>
<b>7 MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>29</b>
7.1 TRANSFORMANDO CONFLICTOS EN LA ESCUELA .....	30
7.2 HABILIDADES SOCIALES EN LA TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS.....	33
7.3 CATEGORÍAS SELECCIONADAS PARA IDENTIFICAR Y TRANSFORMAR CONFLICTOS EN EL COLEGIO VILLEMAR EL CARMEN .....	37
7.3.1 <i>Seguridad</i> .....	37
7.3.2 <i>Confianza</i> .....	38
7.3.3 <i>Autoestima</i> .....	40
7.3.4 <i>Reconocimiento</i> .....	41
7.3.5 <i>Comunicación no violenta</i> .....	44
7.4 CONCLUSIONES .....	45
<b>8 DISEÑO DEL PROYECTO: METODOLOGÍA</b> .....	<b>47</b>

8.1	METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA .....	47
8.2	TIPO CUALITATIVO .....	49
8.3	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS .....	52
8.3.1	<i>Encuestas</i> .....	52
8.3.2	<i>Observación</i> .....	52
8.3.3	<i>Entrevistas</i> .....	53
8.3.4	<i>Caracterización</i> .....	54
8.3.5	<i>Revisión documental</i> .....	54
8.3.6	<i>Grupo Focal</i> .....	55
8.3.1	<i>Duración</i> .....	56
8.3.2	<i>Talleres</i> .....	56
8.3.3	<i>Cobertura</i> .....	58
8.3.4	<i>Alcance</i> .....	58
<b>9</b>	<b>CARACTERIZACIÓN SOCIAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS INTERVENIDOS .....</b>	<b>58</b>
9.1	DESCRIPCIÓN DE LA LOCALIDAD .....	58
9.2	DESCRIPCIÓN SOCIOECONÓMICA DE LOS ESTUDIANTES INTERVENIDOS Y SUS FAMILIAS .....	61
<b>10</b>	<b>DIAGNÓSTICO PREVIO A LA INTERVENCIÓN .....</b>	<b>66</b>
10.1	PERSPECTIVAS DEL CONCEPTO CONFLICTO EN LOS ESTUDIANTES INTERVENIDOS ..	66
10.2	SITUACIÓN INICIAL.....	66
10.3	RESULTADOS Y HALLAZGOS DE LA ENCUESTA INICIAL .....	70
<b>11</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LOS TALLERES DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>72</b>
11.1	TALLER NÚMERO 1. SEGURIDAD.....	73
11.2	TALLER NÚMERO 2. CONFIANZA .....	74
11.3	TALLER NÚMERO 3. AUTOESTIMA .....	75
11.4	TALLER NÚMERO 4 .RECONOCIMIENTO POR EL OTRO.....	76
11.5	TALLER NÚMERO 5 RECONOCIMIENTO DE SÍ MISMO .....	77
11.6	TALLER NÚMERO 6: COMUNICACIÓN NO VIOLENTA.....	79
<b>12</b>	<b>RESULTADOS Y HALLAZGOS EN EL DESARROLLO DE LOS TALLERES. ....</b>	<b>80</b>
12.1	LA SEGURIDAD, REFERENTE PARA EL BUEN CLIMA DE APRENDIZAJE .....	80
12.2	CONFIAR EN MÍ Y EN EL OTRO.....	83
12.3	AUTOESTIMA, PERCEPCIONES Y DESARROLLO.....	85

12.4	RECONOCIMIENTO POR EL OTRO, ENTENDER LAS PARTICULARIDADES DE LOS DEMÁS 87	
12.5	RECONOCIMIENTO DE SÍ MISMO UNA MIRADA A LAS EXPRESIONES .....	89
12.6	COMUNICACIÓN NO VIOLENTA, UNA CONSTANTE EN LA TRASFORMACIÓN DE CONFLICTOS.....	91
<b>13</b>	<b>TRANSFORMACIONES AL FINALIZAR LA INTERVENCIÓN .....</b>	<b>94</b>
<b>14</b>	<b>CONCLUSIONES GENERALES.....</b>	<b>97</b>
<b>15</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
<b>16</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.1	ANEXO 1 – FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO .....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.2	ANEXO 2- FORMATO DE CARACTERIZACIÓN GRADOS OCTAVO INSTITUTO EDUCATIVO DISTRITAL VILLEMAR EL CARMEN .....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.3	ANEXO 3 – FORMATO DE ENCUESTA. ....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.4	ANEXO 4 – DESCRIPCIÓN DE TALLERES.....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.5	ANEXO 6 – RESULTADOS DE LA CARACTERIZACIÓN.....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.6	ANEXO 7 – EJEMPLOS DE ENCUESTAS .....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.7	ANEXO 8 – RESULTADOS DE LA ENCUESTA .....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.8	ANEXO 9 – DESARROLLO DE TALLERES .....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.9	TALLER 1- OBRA TEATRAL .....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.10	TALLER 2- CIEGOS DE CONFIANZA.....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.11	TALLER 3 - CHISMOGRAFO .....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.12	TALLER 4 – RECONOCIMIENTO POR EL OTRO.....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.13	TALLER 5 – RECONOCIMIENTO POR SÍ MISMO .....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.14	TALLER 6 – COMUNICACIÓN NO VIOLENTA.....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
16.15	ANEXO 10 – TRASCIPCIÓN GRUPO FOCAL .....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1 técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	52
Ilustración 2 mapa de la localidad .....	60

### Índice de gráficos

Gráfico 1 estrato.....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico 2 servicios públicos.....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico 3 ingresos por familia.....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico 4 número de computadores .....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico 5 familias cabeza de hogar .....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico 6 grupo étnico .....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico 7 tipo de vivienda.....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico 8 número de personas por familia .....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico 9 nivel de escolaridad por familia.....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico 10 edades integrantes de la familia .....	¡Error! Marcador no definido.

## **1 Presentación del proyecto**

Este proyecto de intervención educativa se realizó en la ciudad de Bogotá, Colombia, en la localidad de Fontibón, específicamente en el colegio Villemar el Carmen, con la participación de 40 niños y niñas de los grados octavo, jornada de la mañana. Para el desarrollo de este proyecto se realizaron diferentes actividades como encuestas, caracterizaciones, recolección de información, observación directa y análisis de resultados con el fin de conocer y comprender las dinámicas y particularidades de los niños y niñas a intervenir, para que a partir de estas experiencias, se pudiera crear y adaptar seis talleres, destinados a promover la participación activa de toda la población involucrada.

La intervención se inició con la realización de un diagnóstico, cuyo fin fue identificar las problemáticas que causan los elevados índices de violencia escolar que registra el colegio en estudio. Para la realización de dicho diagnóstico se utilizaron herramientas tales como revisión de documentación, observación directa, conversaciones con docentes y una encuesta. Tomando como base resultados comunes, se determinaron seis categorías principales para la ejecución de los talleres que giraron en torno a la confianza, la autoestima, el reconocimiento por sí mismo y por el otro y por último, la comunicación no violenta; todo esto con el fin de identificar y transformar los conflictos que se generan entre los estudiantes desde las aulas de clase.

Dado el enfoque educativo cualitativo de la intervención, se generaron espacios que produjeron un rompimiento significativo de la cotidianidad de los estudiantes por medio de talleres, en los cuales se realizaron actividades llamativas y didácticas, al tiempo que aseguraron espacios de libre expresión entre los participantes.

Por último, se realizó la sistematización de datos con el fin de evaluar y comparar la situación inicial, evidenciada en el ejercicio de caracterización y encuesta, con la situación final que los estudiantes manifestaron por medio de un grupo focal.

## **2 Marco histórico contextual**

En cuanto al manejo de los conflictos que surgen en el aula de clase y la manera como pueden ser transformados de forma positiva, se hace necesario hacer un recorrido en el ámbito nacional y local para identificar los esfuerzos que se han generado desde las instituciones hasta de los mismos actores. De esta manera, se logran comprender las dinámicas que apuntan a la construcción de una convivencia pacífica, basada en el buen diálogo y la mediación, teniendo claro que los estudiantes son sujetos activos en la construcción de propuestas que ayudan a solucionar las problemáticas que se presentan en el día a día en el aula de clase. En este capítulo se presentan las acciones relevantes que han contribuido a la resolución de conflictos estudiantiles.

### **2.1 Estructura de la resolución de conflictos en el aula en Colombia**

Para enmarcar en el contexto nacional los espacios consagrados a la transformación de conflictos, es necesario remitirnos a la Constitución Política de 1991, que enmarca toda la normatividad nacional y distrital emitida al respecto. La carta magna reconoce la dignidad humana como un componente fundamental de los elementos que caracterizan a Colombia como un Estado social de derecho. Entonces, constitucionalmente, la democracia, la participación y la pluralidad motivan a la formación permanente, personal, cultural y social del individuo, la cual se basa en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Ante la necesidad de tratar desde las aulas escolares los conflictos que se presentan al interior de las mismas, la sentencia C-710 de 1998 formalizó el Centro Mundial de Investigación y Capacitación para la Solución de Conflictos, el cual surgió como resultado de un convenio entre la Universidad para la Paz de Naciones Unidas y el Gobierno de Colombia. En este centro, se realiza el diseño de

estrategias de intervención que respondan a las necesidades y a los contextos sociales, con el fin de brindar herramientas y metodologías que contribuyan al mejoramiento de la educación para el manejo de los conflictos en las aulas (Corte Constitucional, 1998, p. 2).

En 2005 el Ministerio de Educación Nacional -MEN- publicó la “Política educativa para la formación escolar en la convivencia” en la que se delinea el programa de construcción de una cultura de paz, cuyo objetivo es el de difundir y aplicar metodologías de resolución de conflictos en las instituciones educativas de todo el país. Con este emprendimiento se generó un antecedente en capacitación y entrega de materiales a docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, promoviendo las vías alternas para el manejo positivo de los conflictos (p. 3).

La publicación también resalta la creación del Baúl de Jaibaná, un conjunto de recursos pedagógicos orientados a la construcción de conocimiento en las diferentes áreas curriculares. Esta propuesta contiene herramientas didácticas como juegos, afiches, libros y módulos de formación que son almacenados en un cofre (Jaibaná) que en lengua de los indígenas emberá significa “dador de sabiduría”. Con este significado, dicha herramienta busca, por medio del juego, construir saberes y reconocer la necesidad de respetar pautas sociales de convivencia, en las que el juego es una herramienta de interacción social que ayuda a definir la identidad grupal y a desarrollar la aceptación de la diversidad (MEN. 2005, p.3).

En esta misma línea, el Ministerio de Educación Nacional, desde el año 2011, ha buscado promover en entornos escolares las competencias ciudadanas que se enmarcan en la perspectiva de derechos. De igual manera, las competencias ciudadanas ofrecen herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos

necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.

La Ley 1620 de 2013 –conocida como “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” y que había sido aprobado en el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006– instituye la creación de un Sistema Nacional de Convivencia. No obstante, hubo que transcurrir diez años para que se le diera cumplimiento al funcionamiento de este sistema, mediante una ley.

Como columna vertebral de la Ley 1620 de 2013 se encuentra la Educación en Derechos Humanos (EDH), desde la perspectiva de los derechos sexuales y reproductivos y la educación para la paz. En esta ley se hace evidente el énfasis en la convivencia escolar, dado que existe la sensación de que el problema que se pretende afrontar se presenta solo en los ambientes escolares. Sin embargo, la problemática ha trascendido rápidamente a otros espacios sociales, como lo son, por ejemplo, los casos de embarazos a temprana edad y las enfermedades de transmisión sexual en adolescentes que asisten a las escuelas. Igualmente, el asunto de la violencia juvenil o de estudiantes también sobrepasa las paredes de las aulas de los centros educativos.

A nivel nacional, Ovalle en el año 2013 analizó temas como el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar y su papel en la construcción de una Cultura de Paz y resolución de conflictos. Para hacerlo, realizó una revisión conceptual que, desde la ONU, busca la aplicación de la justicia en caso de vulneración del Derecho Internacional humanitario (DIH). El autor ofrece la propuesta de conformar un comité para la resolución pacífica de conflictos, además de una metodología para la aplicación en una institución educativa con temáticas, intensidad, objetivos, 18 actividades, resultados y documentos de apoyo. El autor finaliza su documento haciendo consciente al lector de la importancia de intervenir en las problemáticas de la escuela.

En 2014 el Congreso de la República aprobó la Ley 1732 que establece la Cátedra de Paz como un espacio de aprendizaje, reflexión y diálogo, cuyo propósito es el de contribuir al bienestar y la calidad de vida de la población, por medio de una cultura de paz. Posteriormente, se aprobó el Decreto 1038 de 2015 que reglamenta la Cátedra de Paz, con el objetivo de fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica. Del mismo modo el propósito de la Cátedra de Paz es reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución (Ministerio de Educación Nacional – MEN, 2016).

En 2015, el Ministerio de Educación invirtió \$4.951 millones en la ampliación del Programa Alimentación Escolar -PAE-, rutas escolares en zona rural, fortalecimiento de competencias básicas, orientación socio ocupacional y prevención de la deserción escolar por embarazo adolescente, así como en adecuaciones menores de infraestructura educativa, dotación de laboratorios y campañas de comunicación y búsqueda activa de estudiantes para motivar la matrícula de estudiantes que estuvieran fuera del sistema educativo. Aquí cabe resaltar que, con estas dinámicas, para el año 2016, según la Comisión Económica para América Latina -CEPAL-, en Colombia uno de cada cinco niños era víctima del acoso escolar, mientras que el 51.1% de jóvenes que cursan el sexto grado recibía varios tipos de violencia tales como insultos, amenazas, golpes y robos, entre otros, sin que se impusiera algún tipo de medida correctiva o sanción, lo que impide que este flagelo se mitigue.

En 2016 se hizo la convocatoria pública "Educación Media para Todos", por medio de la suscripción de 16 convenios interadministrativos con aquellas secretarías de educación que tuvieran una mayor población rural, una importante población en situación de desplazamiento y minorías étnicas. En el desarrollo de estos convenios se beneficiaron 308 Entidades Educativas -EE- a las que se les entregaron 9.328 bicicletas para ayudar a la movilidad escolar y, así, prevenir la deserción. Además, se beneficiaron aproximadamente 6.000 estudiantes por las obras de adecuaciones

menores de baterías sanitarias en todo el país. De igual manera, se desarrollaron campañas para la búsqueda activa de 10.000 jóvenes en edad escolar (IPES, 2016).

Con todos estos esfuerzos, en el año 2017, la Universidad de la Sabana, a través de su semillero de investigación en el área de salud mental, publicó el comunicado de prensa de sus resultados en el que manifestó que a la fecha de 31 de diciembre de 2016, se presentaron 244 suicidios en niños y adolescentes entre los 4 y 17 años, siendo Bogotá D.C. donde se registró el mayor número de casos (74), seguido de Antioquia (59), Valle (53), Cundinamarca y Santander (28), Norte de Santander y Atlántico (19). Igualmente la Universidad de la Sabana determinó que uno de los factores por los cuales los jóvenes buscan la salida en el suicidio es, entre otros, el acoso escolar y el matoneo, una tendencia que va en aumento –entre el 5 y el 10% de los menores víctimas de matoneo se han intentado agredir físicamente (Ibarra, 2017) –.

## **2.2 Bogotá y la transformación de conflictos escolares**

En lo que respecta a la transformación de conflictos en el aula, las políticas públicas en Bogotá se han enfocado en la disminución de comportamientos violentos y en el estudio del impacto que ejercen las condiciones del contexto económico, social, cultural y familiar y su incidencia sobre las causas que puedan potencialmente originar la problemática de la violencia escolar. Para mitigar este fenómeno, se ha valido de un proceso continuo de formación para el desarrollo integral de los estudiantes, mediante campañas o espacios de participación.

A través del programa Ariadna (1998), la Cámara de Comercio de Bogotá, Colombia, elaboró una serie de tutorías, talleres y acciones necesarias para la resolución de conflictos en la escuela y así apoyar el trabajo que hacen las instituciones en la solución pacífica, en diferentes contextos escolares. La herramienta pedagógica del programa está constituida por cartillas que contienen una individualización de los actores del conflicto, así como métodos de solución de problemas, procesos de conciliación, formación de comités de ética y

procedimientos para evaluar resultados (Cámara de Comercio de Bogotá, 2019, p.1).

En el año 2001 se lanzó Hermes, el programa pionero en el campo de la conciliación escolar en la nación. Es una propuesta pedagógica del Centro de Arbitraje y Conciliación de la Cámara de Comercio de Bogotá, cuyo objetivo es construir escenarios que contribuyan a la construcción de una cultura sin violencia y reconocer nuevas formas de manejo del conflicto en los colegios, a través de un proceso innovador de formación, con la participación de la comunidad educativa, padres y madres de familia, docentes, directivos y, en especial, estudiantes. Este programa ha inspirado a miles de jóvenes a encontrar la posibilidad para dejar a un lado los insultos, la agresión e incluso las armas y a reconocerse como líderes de su propia historia y hacer del diálogo y el respeto las herramientas principales para llegar a un acuerdo (Cámara de Comercio de Bogotá, 2019).

La Secretaría de Educación del Distrito creó en el año 2003 la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes, Garantías y Pedagogía de la Reconciliación para la ciudad de Bogotá. Posteriormente, esta norma fue modificada por el Acuerdo 125 de 2004 y reglamentada por el Decreto 024 de 2005, con el propósito de contribuir a la formación de una amplia y sólida cultura de los derechos humanos, como la mejor vía para que las personas se reconozcan como titulares de derechos y deberes, conozcan los mecanismos de protección y exijan su respeto ante cualquier persona, autoridad pública o privada que los vulnere y, de igual forma, reconozcan los mismos derechos en las demás personas. La norma, articulándose con lo planteado por el MEN, indica que esta cátedra debe entenderse como el conjunto de contenidos, procesos pedagógicos, metodologías, estrategias, metas, actividades y acciones que transversalizan el currículo escolar de las instituciones educativas de educación formal y no formal y que hacen parte integral de su Proyecto Educativo Institucional -PEI- y, a su vez, hacen parte del área de ética y valores contemplada en el plan de estudios para las instituciones educativas, de conformidad con la Ley General de Educación.

Respecto a la violencia y al acoso escolar, en 2006 la Secretaría de Gobierno aplicó una herramienta de medición dirigida a estudiantes de grados 5º a 11º de Bogotá, para identificar factores relacionados con los niveles de agresión, violencia y delincuencia, con el fin de brindar a las autoridades competentes del Distrito Capital la posibilidad de entender la problemática relacionada con los temas de seguridad, violencia, criminalidad, convivencia y justicia en la ciudad y así definir medidas mejor fundamentadas y más oportunas de prevención y control en temas como la violencia intrafamiliar y los delitos sexuales, el conflicto armado y los derechos humanos. Como eje transversal, enmarca importantes resultados para tener en cuenta:

- Existe un alto porcentaje de hurtos menores sin violencia en el contexto escolar (56%).
- La presencia de manifestaciones de maltrato emocional llega al 38% de los encuestados.
- En lo referente al acoso escolar (*bullying*), se evidencia que el 15% de los estudiantes ha sufrido este tipo de maltrato escolar durante el último mes por parte compañeros de curso.
- El acoso sexual verbal llega al 13% cuando el agresor es un compañero de curso, y 9% cuando es de otro curso; de igual forma, el acoso sexual por medio de contactos sexuales no deseados alcanza el 10%.
- Los auto reportes sobre el porte de armas blancas dentro del colegio, por estudiantes, registró una frecuencia del 6% y una prevalencia del 9% de incidentes, en los cuales estudiantes reportan haber sido víctimas de amenazas con armas.
- Dentro de esta investigación, se estableció que el 33% de los estudiantes admitió consumir alcohol, y el 3% afirmó consumir drogas ilegales al menos una vez al mes.

Posteriormente se expidió el Acuerdo 434 de 2010 para crear el Observatorio de Convivencia Escolar y se reglamentó el Decreto 546 expedido en diciembre de 2011, para la conformación de comités integrados por las secretarías distritales de Gobierno, Educación, Salud, Integración Social, Cultura, Recreación y Deporte, con

presencia obligada del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Otro acuerdo es el 449 de 2010, mediante el cual se establece el Programa Caminos Seguros al Colegio como política distrital en Bogotá D. C., acuerdo que en su exposición de motivos también invocó los resultados de la encuesta de 2006. (IPES, 2016)

Pese a estos esfuerzos, en el año 2011 en convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá y el departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), se realizó la encuesta de convivencia escolar y circunstancias de la afectación dirigida a estudiantes de 5° a 11° grado de Bogotá, en la que se concluyó que el 11,4% de los estudiantes de grado 6 y 9 manifestó ser víctima de amenazas, ofensas o algún tipo de maltrato por parte de sus compañeros. De esta manera se evidencia la necesidad de seguir generando esfuerzos para la prevención y la transformación de conflictos en las aulas bogotanas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE-, 2012).

La Encuesta de Convivencia Escolar de Bogotá realizada en 2011 por la Secretaría de Educación tenía como objetivo “medir las distintas manifestaciones de violencia y delincuencia en estudiantes de grados 5° a 11° de Bogotá, identificar los factores relacionados con los niveles de agresión, violencia y delincuencia; diagnosticar las competencias, percepciones, expectativas y valores de los jóvenes, con el fin de diseñar políticas que permitan prevenir la violencia y mejorar la convivencia en el entorno escolar” (Dane, 2011). En su momento, la Alcaldía Mayor destacaba que los resultados no variaban respecto de la encuesta que se aplicó en el año 2006.

Ahora bien, para el año 2013 se implementaron en las instituciones educativas distritales las orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del Plan Institucional de Convivencia Escolar. Estas orientaciones son la principal herramienta para que los establecimientos educativos, en el marco de sus respectivos comités escolares de convivencia, efectúen el monitoreo y el seguimiento de las situaciones que afectan la convivencia escolar, prevengan eventuales problemáticas de violencia en la escuela, promuevan el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales y propicien el ejercicio de los

derechos humanos, sexuales y reproductivos, según lo dispone la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013 (Secretaría de Educación Distrital - SED-, 2019).

En línea con esta política, las disposiciones de la Ley 1732 de 2014 hacen obligatoria la implementación de la Cátedra de Paz en los establecimientos educativos del país, con el propósito de que los colegios a nivel nacional cuenten con lineamientos conceptuales, pedagógicos y técnicos sobre cómo implementar dicha cátedra (Secretaría de Educación Distrital -SED-, 2019).

Con estas orientaciones, desde 2015 la Cátedra de Paz invita a la comunidad educativa a que de forma obligatoria reflexione y genere diálogos sobre por qué es importante una educación para la paz en el contexto particular de su escuela, la ciudad y el país. Aún más, a partir de este reconocimiento se articula una cátedra con un contenido pedagógico que armonice con estas necesidades y tenga siempre como norte el interés y el compromiso por formar ciudadanos que contribuyan a la construcción de paz desde su cotidianidad.

En el año 2017, la implementación de prácticas restaurativas en entornos escolares pretendía prevenir y resolver conflictos entre adolescentes, por medio de un programa liderado por el Ministerio de Justicia, la Fiscalía General de la Nación y las secretarías distritales de Educación y de Seguridad, Convivencia y Justicia, evitando que surgiera un proceso judicial con sus respectivas consecuencias. Así, la primera práctica restaurativa en entornos escolares en Bogotá tuvo vida, buscando dirimir conflictos, a través de la conciliación. Durante el encuentro “Círculo de paz”, dos jóvenes estudiantes de un colegio al sur de Bogotá, víctimas de agresión y actores de conflicto escolar, se sumaron al objetivo del evento y dieron por terminado su problema y, por ende, el proceso judicial que se adelantaba entre ellos por lesiones personales también llegó a su final.

Este programa brinda apoyo a los colegios para que éstos tengan un equipo interdisciplinario –conformado por un abogado, un trabajador social y un psicólogo– cuya función es aplicar las prácticas restaurativas frente a esos casos que fueron priorizados por el Distrito, el Ministerio de Educación Nacional y la Fiscalía General

de la Nación. Este equipo tiene tres formas de cerrar el proceso de acuerdo con las características del caso y lo experimentado en las etapas previas: mediación, víctima, ofensor, conferencias familiares y Círculo de Paz.

### **2.3 Experiencia de transformación de conflictos en la localidad de Fontibón**

Desde la localidad de Fontibón en Bogotá, D.C., se han gestionado movimientos y esfuerzos para la resolución de conflictos desde las aulas. En Pulzo (2014), un portal en línea, se ha señalado que el 52% de los abusos se presentan en los entornos aledaños a la institución educativa, mientras que el 48% al interior de la misma y que el 67% de los problemas de matoneo tienen lugar en colegios distritales, mientras que el porcentaje restante ocurre en colegios privados. Si se tiene en cuenta que el 25% de las víctimas corresponde a casos presentados en niños entre los 12 y 14 años de edad y el 40% en menores entre los 15 y 16 años, es importante resaltar la importancia de iniciativas como el Foro Educativo del año 2016 que presentó como eje principal la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz, y que se llevó a cabo en el auditorio de la Zona Franca, al occidente de Bogotá. En el marco de este foro se reunieron las comunidades educativas de la localidad, realizando actividades culturales como ‘Un canto a la paz y la reconciliación’ a cargo de los estudiantes de grado 3° del colegio Costa Rica y la presentación de la obra “De construyendo la violencia” por los jóvenes del colegio Rodrigo Arenas Betancourt, en la que participaron alrededor de 200 estudiantes (SED, 2016).

Otros movimientos a resaltar nacen desde los mismos estudiantes como respuesta a los conflictos en las aulas. Un ejemplo es el proyecto “Aprendiendo juntos: una experiencia inclusiva”, en el que participaron estudiantes indígenas guambianos desplazados por la violencia, migrantes venezolanos y estudiantes en condición de discapacidad del colegio Antonio Van Uden. Su mensaje fue la construcción de paz con un enfoque inclusivo y con respeto a la diferencia (Revista Semana, 2018, p.1). En este programa se involucraron directamente 40 estudiantes.

Continuando con esta línea, podemos resaltar proyectos como ‘En Atahualpa con comunicación’, realizado en el colegio Atahualpa, mediante el cual se fomenta la resolución pacífica de conflictos y la sana convivencia, en esta institución educativa. Experiencias como ‘Didácticas para la paz’ del colegio Carlo Federicci y ‘Jóvenes líderes constructores de paz’ del colegio militar José Antonio Galán complementan este esfuerzo que ha venido adquiriendo un papel cada vez más protagónico en el contexto estudiantil desde al año 2016. Es válido aclarar que la Cátedra de Paz se encuentra directamente relacionada con la identificación y la transformación de conflictos en los colegios, dado a que por su propia naturaleza es un pilar para la buena convivencia entre los actores involucrados en el ámbito colegial (SED, 2016).

En cuanto al manejo de los conflictos estudiantiles en la localidad de Fontibón, desde el año 2017 se dio inicio a las escuelas de seguridad y convivencia, que surgen en el marco del plan de acción de la administración local y como un ejercicio articulado con la estación novena de policía y la alcaldía de esta localidad, para la construcción de corresponsabilidad de la comunidad con la seguridad y la convivencia local. Su objetivo principal se orientó en fortalecer vínculos de construcción de paz, solución de conflictos y transformación territorial, mediante la capacitación a ciudadanos en frentes de seguridad, gestión operativa y acompañamientos y transformación y percepción de seguridad. Todas estas acciones fueron articuladas desde los planes establecidos en el Concejo local de gobierno y en entornos escolares (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017).

El tema de la resolución de conflictos en ámbitos estudiantiles ha generado varias voces en la localidad. Uno de los eventos que vale la pena resaltar fue la inauguración de la cancha sintética en el colegio La Felicidad, la cual se convirtió en un auditorio en el que estudiantes, profesores, padres y madres de familia compartieron sus experiencias pedagógicas para propender por la paz, el reencuentro y la reconciliación. El evento se realizó en el marco del Foro Educativo Distrital, para ese año (2017), y su objetivo apuntaba a que los colegios del Distrito Capital formaran a sus alumnos en resolución pacífica de conflictos y en el respeto a la vida.

En cuanto a procesos para transformar conflictos en el aula, un evento relevante en 2018 fue la reunión entre cinco rectores de colegios públicos de la localidad de Fontibón, la directora local de educación y la Fundación para la Reconciliación, con la finalidad de contemplar planes de mejoramiento de la convivencia escolar, a partir del modelo de cuidado y reconciliación. No obstante, los esfuerzos no se han quedado ahí, pues buscan continuar con la generación de creatividad, desde la cual se pueda promover pedagogía para la paz, plantear alianzas y trabajo colaborativo entre entidades públicas y privadas para atender las necesidades de transformación de conflictos en estos momentos de coyuntura nacional (Fundación para la Reconciliación, 2018).

Para la misma localidad, en el año 2019 el Foro Educativo Distrital resaltó la estrategia del colegio distrital Rodrigo Arenas Betancourt, sobre las diferencias que fortalecen la sana convivencia. En este marco se resaltó la importancia de darle sentido a la relación entre poder y estética, desde los diferentes componentes del currículo académico, con el propósito de encontrar la consolidación de los proyectos de vida de los estudiantes, bajo la perspectiva conceptual de la estética del poder. La cartografía social y los acuerdos de convivencia fueron pilares fundamentales en esta iniciativa pedagógica que busca fomentar un abordaje conceptual y teórico de las formas de relacionamiento y desarrollo personal de los estudiantes en cuanto a conflictos en el aula.

## **2.4 Conclusiones**

A nivel nacional se encuentran referentes teóricos y grandes esfuerzos en el tema de la transformación de conflictos, gracias al contexto cultural, a la multiplicidad de experiencias sociales en el país, a la visión de algunos autores y a las particularidades de la comunidad escolar. Estos emprendimientos colectivos hacen de Colombia una nación con marcadas experiencias de conflicto en el aula.

Un hito histórico en el tema de la paz en Colombia, lo marcó el Estado colombiano al instaurar la Cátedra de Paz, mediante la Ley 1732 de 2014 y su decreto

reglamentario 1038 de 2015, en el marco de las negociaciones del gobierno nacional con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo FARC-EP. Por medio de este suceso, se buscaba involucrar las instituciones educativas del país en una cultura de la paz en el contexto de las negociaciones, dejando en claro que se reconoce la importancia del entorno escolar en este sentido.

Si bien es cierto que la vulneración a la paz y a los derechos humanos es tan diversa como lo es la población y como se manejan los conflictos, dicha vulneración ha radicado en la manera como se implementan las políticas, de acuerdo con ciertas condiciones, tales como los contextos, las historias personales o locales, el impacto o la posición ante el conflicto armado y la vulnerabilidad o favorabilidad en cuanto a sus derechos, entre otros.

La Cátedra de Paz en Colombia es un fuerte pilar y se encuentra relacionada directamente con la transformación del conflicto en los colegios y dadas sus dinámicas es un espacio para la consolidación del tejido social entre los actores en los ámbitos escolares.

### 3 Descripción general del problema

Los entornos escolares son ambientes donde se forma al niño y a la niña como ciudadano y como ser social y cultural, al tiempo que se va incubando parte de la economía activa de un país. Son espacios donde se convive con las necesidades explícitas de cualquier sociedad; por tanto, el conflicto no es ajeno a la escuela. Los ambientes escolares son escenarios de encuentro de niños y niñas, que propician el desarrollo de sus primeras capacidades y habilidades en cuanto a socialización y aprendizaje debido a que cada estudiante tiene sus propias características físicas, creencias y demás particularidades (Bonfante, 2019).

Es así que en espacios como el colegio, los intercambios de ideas, visiones del mundo y conocimientos adquiridos se convierten en detonantes que disparan los conflictos cotidianos, como resultado de las diferencias que no se han sabido manejar. La dificultad con estas situaciones que se van dando en los colegios no son el conflicto en sí mismo, pues la incapacidad que tienen los estudiantes de manejarlo, la falta de comunicación o el control de las emociones conllevan a una violencia entre los actores y se naturaliza en actos como gritos, exclusiones y hasta agresiones físicas (Jares, 2001).

Por consiguiente, el hecho de no equiparar e inspeccionar las situaciones cotidianas en las que conviven niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas del Distrito Capital –a menudo cargadas de intimidación o abuso verbal, comentarios degradantes sobre apariencia física o sexualidad y muy frecuentemente por el ciberacoso– es un claro detonante para que se genere violencia entre ellos.

De hecho, la Secretaría Distrital de Educación registró un aumento en el número de denuncias de presuntos casos de *bullying* en instituciones educativas oficiales entre 2015 y 2018. En 2015 se presentaron 533 casos de presunto *bullying* mientras que en 2018 la cifra ascendió a 631, según cifras entregadas por la Alcaldía Mayor de Bogotá (Bonfante, 2019). Estos son datos que reflejan el aumento de los conflictos documentados entre jóvenes en los contextos estudiantiles en la ciudad de Bogotá.

Entonces establecer una cultura escolar que sea claramente pro-aprendizaje, pro-paz y pro-convivencia, en la que todos los miembros de la escuela comuniquen claramente mensajes coherentes donde la violencia no es aceptada ni esperada, es un paso poderoso para transformar el conflicto escolar. De esta manera se favorece la cultura contemporánea de paz en Colombia, aunque sea un reto proponer programas o metodologías que propicien el desarrollo de habilidades sociales y que al mismo tiempo mantengan motivado al estudiante en la actividad.

Con respecto a la necesidad de transformar el conflicto en la localidad de Fontibón, las cifras generales de la población de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2018) indican que en Fontibón se realizaron más de 1610 comparendos por mes durante 2018, según el Código Nacional de Policía y Convivencia, de los cuales 1582 correspondieron a riñas y 244 a lesiones personales. Estas cifras oficiales reflejan un alto índice de conflicto en el entorno del colegio Villemar el Carmen de Fontibón, seleccionado como la institución a intervenir en esta investigación. Sin lugar a dudas, los estudiantes de la muestra poblacional a diario enfrentan conflictos familiares, riñas entre vecinos y otras acciones violentas similares, al tiempo que se desarrollan y aprenden sobre los sistemas sociales de los que forman parte, dado que inevitablemente viven y experimentan el conflicto que los rodea (Bonfante, 2019).

### **3.1 Descripción del problema seleccionado**

A medida que estos niños crecen, deben desarrollar conocimientos sobre el conflicto interpersonal y social, sobre los procedimientos para manejarlo y sobre la violencia que puede surgir cuando los conflictos no se resuelven eficientemente. Y es en la escuela donde los planes de estudio oficiales pueden guiar el desarrollo de la comprensión de niños y adolescentes sobre los conflictos, a partir de los planes de estudio implícitos de las actividades de los estudiantes como las clases, el gobierno escolar y las prácticas disciplinarias (Ortiz, 2019).

En esta línea se logró intervenir los jóvenes del colegio Villemar el Carmen de la localidad de Fontibón, conformado por tres sedes, dos de primaria y una de

secundaria. Como plan de acercamiento al plantel educativo, se realizaron conversaciones previas con docentes y estudiantes del colegio a intervenir y se aseguró de que cada semana se presentaban situaciones violentas entre los jóvenes, al punto de prohibir el uso de balones en los tiempos de descanso, dado a que “son un detonante para la violencia” entre los ellos. La orientadora Sandra Puerto indica que entre los estudiantes se presentan hasta dos peleas semanales que terminan en agresiones físicas y que el mal trato verbal es una constante entre los grupos.

Estos índices de violencia son preocupantes, pues es por medio de la interacción en el colegio que los niños y las niñas aprenden normas de comportamiento, sin que dichas reglas o normas sean un obstáculo para el libre desarrollo de su personalidad. Es por ello que las aulas de clase deben ser espacios que permitan la igualdad de participación, dado que son escenarios de intercambio sociocultural, donde se pueden visualizar comportamientos libres, expresiones naturales, que generan placer y libertad. Es por ello que se plantea la oportunidad de manejar talleres como herramientas para la identificación y la intervención de conflictos, en los que se potencialicen habilidades sociales y se creen espacios de comunicación no violenta en los estudiantes del plantel educativo.

#### **4 Justificación y objetivos**

El conflicto es ineludible en los seres humanos. La constante tentativa por confrontarlo, darle otro efecto o transformarlo ha conducido a diferentes formas de intervenirlo ya sea en las relaciones interpersonales o en las relaciones con el entorno (Pérez y Gutiérrez, 2016). Y aunque los conflictos son parte de la naturaleza humana, cuando nos encontramos en espacios como las aulas de clases donde se agrupan estudiantes con diferentes opiniones o necesidades y la multiplicidad de formas mediante las cuales vemos estas situaciones, las mismas diferencias son las que deberían conducir a una forma constructiva de la resolución de conflictos.

Específicamente los conflictos escolares que se generan el Colegio Villemar el Carmen de la localidad de Fontibón, como los indican los docentes y se hace evidente en observación directa son expresados mediante ofensas, chantajes, peleas y otras realidades conflictivas, creadas entre los alumnos y que dificultan los procesos formativos. Es por esto que se debe propender por comportamientos que comiencen por el reconocimiento de las necesidades del otro y de sí mismo, la seguridad en su sentido amplio, confianza y autoestima pues como indica Caireta (2011), es necesario desarrollar en las personas la capacidad para analizar problemas críticamente, actuar y participar, con el fin de promover la transformación no violenta de conflictos y, finalmente, fomentar relaciones armoniosas y cooperadoras entre las personas y su contexto, a través de distintas dinámicas.

Al momento de identificar los conflictos que los niños y niñas perciben en las relaciones cotidianas del aula con sus pares, es importante remontarnos a estudios como los de Valencia y otros (2015) los cuales analizan las reacciones de ellos en situación de conflicto y con ausencia del mismo, y comprueban que las situaciones que impiden que los escolares sean felices en el aula de clase son las peleas y el “matoneo” situaciones que se han presentado en el colegio Villemar constantemente al extremo de decomisar armas blancas en el plantel educativo.

Por tal motivo, el conflicto se debe reconocer como un elemento fundacional, que permite mejorar las relaciones humanas y, por ende, los ambientes sociales,

siempre y cuando se oriente desde procesos que permitan su resolución pacífica, desmitificando la creencia de que las tensiones de estos causan sufrimiento. Así las cosas, los conflictos que se generan en el colegio en lugar de ser vistos como un problema, pueden ser vistos como una oportunidad de aprendizaje en el que afloren los sentimientos de los estudiantes en relación con las interacciones con sus pares.

En esta disposición, el presente proyecto de intervención con enfoque educativo tiene como objetivo general **desarrollar una intervención con enfoque educativo para la identificación y transformación de conflictos estudiantiles, por medio de seis talleres en cuarenta niños de grado octavo del colegio Villemar el Carmen**, pues como señala Jares en su experiencia como docente “desde pequeños se puede aprender a transformar los conflictos de forma no violenta, mejorando la sana convivencia, contexto que además facilitará la creación de una nueva cultura del conflicto” (Jares, 2001, p.25).

Para tal fin, se plantean los siguientes **objetivos específicos: 1) Caracterizar a los 40 niños y niñas de los grados octavo con el fin de reconocer sus particularidades y habilidades. 2) Adaptar talleres con el fin de transformar positivamente conflictos detectados entre los estudiantes en espacios extracurriculares. 3) Analizar los resultados de la intervención para visibilizar la importancia del desarrollo de las actividades extracurriculares en contextos estudiantiles.**

En el proceso de intervención educativa se permitió la adaptación de los talleres desde una participación conjunta con los estudiantes ya que los mismos aportaron a la consolidación de los talleres generando en ellos un sentido de apropiación y mayor interés en participar de las actividades propuestas. Partiendo desde sus necesidades y particularidades identificadas en el proceso de caracterización los talleres ocuparan un espacio de libre expresión ya que las actividades extracurriculares son parte de la vida estudiantil aceptadas como algo natural, favoreciendo por medio de los talleres presentados a que los estudiantes intervenidos recojan experiencias que puedan fortalecer su proceso educativo.

## **5 Estado del arte**

En este capítulo se presentan las publicaciones que han realizado en los últimos años, y que están relacionadas con la temática de la intervención realizada en este proyecto. Se abordarán tres ejes: resoluciones de conflictos en el aula desde Pérez y Gutiérrez (2016) y González (2017), habilidades sociales y la transformación de conflictos mediante los planteamientos de Gómez (2015) y Caireta (2011) y herramientas pedagógicas en los procesos de conflicto de aula desde autores como Valencia y otros (2015), Álzate y otros (2016) y Becerra y Forero (2019). Bajo esta orientación, los autores han hecho visible la importancia de la transformación de conflictos y las herramientas pedagógicas contemporáneas, que han resultado satisfactorias en los procesos de conflicto del contexto escolar, expresadas en actividades didácticas y lúdicas, así como en estrategias que permitan el cambio en los procesos de convivencia en niños, niñas y adolescentes en edad escolar.

### **5.1 Resoluciones de conflictos en el aula**

En cuanto a procesos de resolución de conflictos en el aula, Pérez y Gutiérrez (2016) reconocen algunas acciones que permiten potencializar las capacidades y competencias de todos los integrantes de la comunidad escolar para la resolución de conflictos en la educación básica. De igual manera, proponen acciones que facilitan saber cómo actuar de forma anticipada, qué pasos se deben tomar y qué actos se deben realizar, con el fin de lograr cambiar el paradigma del conflicto. Por tanto, el papel y la valoración del conflicto en la organización escolar están sujetos a la racionalidad desde la que se emite el juicio.

Pérez y Gutiérrez (2016) desarrollan una intervención sobre conflictos escolares con el objetivo de proporcionar a la comunidad escolar, las herramientas necesarias que permitan visualizar el conflicto desde la perspectiva de la educación para la paz, como eje de transformación y crecimiento personal e institucional y, así mismo, fomentar la capacidad de transformar el conflicto por medios pacíficos.

Entonces Pérez y Gutiérrez (2016) concluyen, frente a la visión tecnocrática dominante que considera el conflicto como algo negativo y, en consecuencia, como algo para evitar, que el conflicto no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela sino que además es una de sus dimensiones más relevantes. Por este motivo, se considera que el conflicto debe ser objeto prioritario de análisis, investigación y transformación.

En la misma línea González (2017) realiza una intervención en la que estudia las estrategias para abordar los conflictos en el aula de clase e identifica que los conflictos son hechos inherentes al ser humano y a la vida social de cada persona, que están presentes en la cotidianidad de múltiples formas y, por tanto, los resultados de los conflictos son diversos, así como su tratamiento. Como proceso, los conflictos son cambiantes y se transforman dependiendo de las estrategias que se implementen; pues estos pueden desaparecer y disolverse o, por el contrario, permanecer y generar actos de violencia irreparables.

González (2017) en su intervención buscó identificar las estrategias que utiliza la Institución Educativa Rural San Francisco de Asís sede Presbítero Alfredo González, I.E.R SFA-Sede PAG, para abordar los conflictos, en aras de promover la convivencia en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grados de la educación básica primaria. La metodología se basó en caracterizar los conflictos que existen entre esta población en específico, con miras a determinar las estrategias a implementar.

El autor concluyó que al develar las estrategias para la solución de conflictos en el aula de clase de esta institución educativa, se carecían de procesos formativos desde la institucionalidad; por lo tanto se demostró que no se están teniendo en cuenta los conocimientos exhaustivos que promuevan ambientes de humanización, entendidos estos como los procesos de socialización para los estudiantes, orientados desde estrategias que susciten la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos entre ellos. De igual forma se mostró cómo se ha trasmutado el concepto que tienen los estudiantes sobre el conflicto, en la medida en que no nombran las situaciones problemáticas de convivencia con este término;

adicionalmente fue evidente el desconocimiento que posee la comunidad educativa para potenciar los saberes sobre esta temática, en relación al aporte educativo que puede tener para el crecimiento institucional.

El aporte de González (2017), desde la lectura del análisis de su trabajo, es que el conflicto se debe reconocer como elemento fundante, que permita mejorar las relaciones humanas y, por ende, los ambientes sociales, siempre y cuando se oriente desde procesos que permitan su resolución pacífica, desmitificando la creencia de que las tensiones de estos causan sufrimiento. Por tanto, el conflicto en vez de un problema es una oportunidad de aprendizaje en la que afloran el sentir de los estudiantes en relación a las interacciones con sus pares y la forma en que lo acompañan los otros actores del contexto. Desde los testimonios de los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de la I.E.R SFA-Sede PAG, se puede evidenciar cómo el conflicto es el factor predominante dentro del ambiente social en el aula de clase, y cómo este también irrumpe en la esfera escolar, donde en muy pocas ocasiones trasciende a convertirse en violencia.

También se evidencian importantes esfuerzos por comprender los sentidos y avanzar más allá de la descripción de los fenómenos, como es el caso de los estudios en Colombia de Parra Sandoval (1992), y los que se han desarrollado desde el Grupo de Investigación de Violencia y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con los trabajos de García S (2012), Guerrero, García y Ortiz (2012), Cañón (2013) y Castro (2012), entre otros, a través del uso de herramientas como la entrevista en profundidad y los núcleos de educación social (Bautista, 2017).

## **5.2 Habilidades sociales y la transformación de conflictos**

Con respecto a la Educación para la Paz y la Convivencia en el entorno escolar relacionada directamente con la identificación y la transformación de conflictos, Caireta (2011), basado en las definiciones de los valores de paz y derechos humanos, desarrolla una intervención en la que metodológicamente todo el

contenido del proyecto se basa en poner en práctica habilidades y actitudes socio-afectivas. Esta estrategia tiene un enfoque inductivo para aprender mediante el análisis de prácticas personales y colectivas. Dado que un objetivo importante del curso es entrenar habilidades de resolución de conflictos, se usan algunas dinámicas de grupo que invitan a los participantes a poner esas habilidades en práctica. Las actividades que utiliza el programa son diversas y provienen de diferentes campos: dinámica de grupo basadas en Kurt Lewin, trabajo en equipo de Lewin y los principios de la psicología grupal, juegos de rol y casos de estudio, teatro de los oprimidos o ejercicios de drama basados en el director de teatro Augusto Boal e inspirado en la pedagogía de Paulo Freire del oprimido, educación popular y política comunitaria, aprendizaje cooperativo sistematizado por los hermanos Johnson y Johnson y ejercicios de introspección, entre otros. En esta práctica, es preciso aclarar que el aprendizaje se fortalece por la evaluación continua.

Con respecto a este tema, Gómez (2015) desarrolla una investigación sobre las habilidades sociales y el conflicto escolar en el Centro de Estudios Claret de Sabadell en la ciudad de Barcelona, España. Su intervención se basa en una muestra de 110 alumnos de primero y cuarto curso de este centro educativo, en la que mediante una metodología observacional y cuantitativa –llevada a cabo durante un periodo de tres meses con el objetivo de analizar la falta de habilidades sociales de los alumnos con el fin de crear un programa de prevención de conflictos– logra determinar las habilidades sociales positivas con que cuentan los estudiantes. Los análisis realizados no muestran correlaciones estadísticas entre las habilidades sociales analizadas y llevan a las siguientes conclusiones: los alumnos tienen unas habilidades sociales positivas, una habilidad social no determina al resto y, según el trabajo bibliográfico y observacional, el conflicto no ha sido prácticamente visible en el centro. Por lo anterior se deduce que las habilidades positivas pueden prevenir el conflicto.

El aporte de Gómez (2015) para esta intervención es la medición de habilidades sociales desarrolladas a través de talleres, y concluye verificando que las dinámicas de grupo son un buen plan para fortalecer las habilidades sociales y evitar el

conflicto. Por su parte, (Caireta, 2011) estipula que combinar la autoevaluación con la heteroevaluación es también una buena medida para conocer el nivel de desarrollo de dichas habilidades.

### **5.3 Herramientas pedagógicas en los procesos de conflicto en el aula**

Becerra y Forero (2019) presentan un modelo pedagógico alternativo en Educación para la Paz, como una intervención educativa implementada en las instituciones educativas distritales Aquileo Parra y Carlos Pizarro León Gómez en la ciudad de Bogotá. Dicho modelo lo han implementado a través de talleres con estudiantes de grado séptimo, los cuales abordan temas como el cuerpo, las emociones, la convivencia escolar, el ejercicio de ciudadanía, la transformación de conflictos y la reconciliación, todo ello con el fin de fortalecer la Cultura de Paz al interior de la vida escolar. La intervención contó con la utilización de seis técnicas, según el diseño metodológico propuesto, y estuvo estructurada a partir de tres momentos: caracterización como entrevistas, revisión documental, encuestas y taller; implementación de talleres y observación participante y, por último, sistematización y evaluación de los grupos focales.

En Becerra y Forero (2019) se entiende que el proceso de construcción de paz requiere de tiempo y persistencia y, por tanto, se hace necesario seguir estimulando procesos alternativos en educación para una cultura de paz en ambientes escolares considerando sus particularidades contextuales. Los autores concluyen que la convivencia escolar siempre será un elemento fundamental en el funcionamiento de cualquier institución educativa. Con la intervención, estos autores buscaban que bajo el pretexto del juego, los estudiantes reflexionaran sobre sus problemáticas cotidianas y encontraran formas para consensuar acuerdos de convivencia

Una experiencia directa de actividades lúdicas en procesos de identificación y transformación de conflictos en escolares de la ciudad de Bogotá, es la de Valencia y otros (2015) quienes desarrollaron una intervención con el objetivo de identificar los conflictos que los niños y las niñas perciben en las relaciones cotidianas del aula

con sus pares y generaron estrategias a través de historietas proponiendo ellos mismos la solución de los conflictos, a través de actividades lúdicas. La investigación de corte cualitativo se fundamentó en la información recolectada por cuatro docentes que trabajan con el programa Ondas de Colciencias en cuatro municipios del departamento de Caldas: Aranzazu, Chinchiná, Pácora y Supía.

A partir del análisis de las correspondientes categorías, los resultados evidenciaron que las propuestas realizadas por los estudiantes que pertenecen al proyecto Ondas, tales como juegos de roles y de reflexión, fueron utilizadas como herramientas simbólicas para la resolución pacífica de conflictos frente a problemáticas encontradas dentro de las aulas de clase. Así mismo, se encontraron diferencias frente a los juegos propuestos por niños con situación de conflicto y por niños sin situación de conflicto, evidenciando la necesidad que tienen éstos para castigar el incumplimiento de las normas (Valencia y otros, 2015).

Para este proyecto de intervención, Valencia y otros (2015) permiten observar que después de haber analizado las reacciones de los niños y niñas con y sin situación de conflicto, se pudo comprobar que las situaciones que impiden que los niños sean felices en el aula de clase son las peleas y las situaciones en las que son molestados. Teniendo en cuenta dichas situaciones, los estudiantes que pertenecen al proyecto Ondas propusieron juegos para solucionar conflictos en el aula, desde una perspectiva de género y caracterización en el grupo, desarrollando actividades por medio de las cuales se pueden desatacar los juegos de roles y los juegos de reflexión, como una estrategia pedagógica y una herramienta para lograr generar ambientes agradables dentro de su aula de clase.

Alzate y otros (2016) proponen un programa de intervención que articule estrategia lúdica, estrategias educativas y estrategias pedagógicas para intervenir la mala convivencia escolar. Este programa consiste en implementar una estrategia que ocupe tanto el tiempo libre como el de la pausa pedagógica de los estudiantes con actividades recreativas y lúdico - pedagógicas que, además de entretener en forma agradable a los niños y niñas, los eduque y les fortalezca las habilidades sociales para mejorar la convivencia escolar. El programa de intervención atiende

aproximadamente a 300 estudiantes con actividades lúdicas como juegos de mesa, juegos didácticos, descanso lector, juegos de entretenimiento y juegos tradicionales, entre otros.

Los investigadores llegaron a la conclusión de que el problema no son los conflictos sino el tratamiento que se le da a este fenómeno social en una comunidad escolar, pues el conflicto es inherente al ser humano. En efecto, es imposible considerar un grupo de humanos en el que no se presente algún tipo de problemas por la misma condición de ser, pensar, sentir y ver la vida. Así, gracias a la diferencia que nos caracteriza a todos y cada uno de los seres humanos, el conflicto siempre estará presente.

Los aportes que brindan los autores mencionados brindan un punto de partida para reconocer algunas acciones que permiten potencializar las capacidades y competencias de todos los integrantes de la comunidad escolar para la transformación de conflictos. De esta manera se puede actuar de forma anticipada, identificar qué pasos se pueden tomar y qué actos se deben realizar con el fin de lograr el cambio de paradigma del conflicto en el colegio Villemar el Carmen.

#### **5.4 Conclusiones**

En cuanto a las experiencias de cómo la Educación para la Paz proporciona a las personas herramientas para relacionarse con ellas mismas, con su entorno inmediato y con el mundo, se identifica que es por medio de habilidades cognitivas, afectivas, y aspectos morales y políticos que se puede dar la sana convivencia. Y para lograr este buen cometido, es necesario desarrollar contenido que transmite conceptos, enseñe procedimientos y aliente actitudes a favor de la paz, buscando enseñar a las personas a vivir y convivir en este contexto.

Este proceso se logra, iniciando con la medición de habilidades sociales mediante varias metodologías desarrolladas a través de actividades lúdicas; de esta manera

se puede verificar que las dinámicas de grupo son un buen plan para fortalecer las habilidades sociales y evitar el conflicto.

En cuanto al problema en el entorno escolar, se comprende que la solución del conflicto radica en el tratamiento que se le da a este fenómeno social. En una comunidad escolar el conflicto siempre estará presente, pues es inherente al ser humano y, por tanto, es imposible considerar un grupo de humanos donde no se presente algún tipo de problemas por la misma condición de ser, de pensar, de sentir y de ver la vida. En resumen, por la diferencia que caracteriza a todos y cada uno de los seres humanos siempre el conflicto estará presente.

En línea con las experiencias y conocimientos aportados en este capítulo, se evidencia que las categorías presentadas para el desarrollo de la presente intervención con enfoque educativo, seguridad, confianza, reconocimiento, autoestima y comunicación no violenta, no se han abordado de manera articulada con el fin de transformar conflictos estudiantiles, estas, han sido trabajadas de forma individual o en algunos casos simplemente nombradas. Esto permite el desarrollo de una intervención innovadora que busca partir desde situaciones simples y cotidianas el abordaje de los conflictos que se presentan el día a día de los estudiantes intervenidos del Instituto Distrital Villemar el Carmen de la localidad de Fontibón.

## **6 Pertinencia del proyecto para los estudios de paz**

Los Estudios de Paz, como campo de estudios requieren de experiencias y datos empíricos para profundizar en formas de construcción de paz y transformación de conflictos humanos. En esta perspectiva, el presente proyecto de intervención con enfoque educativo aporta a la literatura definiendo aprendizajes que han sido sistematizados y generados por medio de actividades alternativas, partiendo de situaciones cotidianas, vivencias y experiencias de niños y niñas en las aulas de clase, escenario que se consolida como uno de los primeros espacios para el aprendizaje, socialización, intercambio de ideas y referente para la vida en comunidad.

De igual manera se hace pertinente intervenir a los estudiantes de octavo grado del colegio Villemar el Carmen, aportando herramientas con las cuales puedan afrontar positivamente situaciones conflictivas que se presentan en las aulas. Pues el hecho de no intervenir los conflictos a tiempo genera entre los estudiantes situaciones de violencia ya sea verbal o, en ocasiones, físicas generando un impacto tan fuerte sobre la vida de niños y niñas, que debilitan en ellos la confianza, la autoestima, la percepción de seguridad y el reconocimiento.

De manera concisa, estos aprendizajes tienen el propósito de fortalecer la convivencia y el buen ambiente entre los estudiantes, al tiempo que se aporta a los estudios de paz experiencias y métodos alternativos para la resolución pacífica de conflictos estudiantiles, los cuales se espera se conviertan en bases sobre las cuales los niños y niñas intervenidos puedan trascender sus vidas personales y familiares, pues es el colegio uno de los primeros espacios donde los niños y niñas conviven en sociedad, desde el cual forjan sus personalidades y a un futuro serán estos aprendizajes obtenidos en el colegio los que definirán el comportamiento de cada uno de ellos ante diferentes situaciones, pues como seres sociales los estudiantes encontraran en el pasar de los años espacios en los cuales tengan que enfrentar situaciones conflictivas desempeñando diferentes roles, a fin de que ellos mismos sean constructores de paz.

## 7 Marco teórico

En este capítulo de marco teórico se abordarán las siguientes categorías para identificar y transformar los conflictos: seguridad, confianza, autoestima, comunicación no violenta y reconocimiento. Son cinco categorías que se basan en conceptos que permiten visualizar la complejidad de los conflictos que se presentan en la población estudiantil.

La primera categoría será abordada desde los autores Mesa (2017), Fierro (2011) y Foucault (2001). Ellos definen la seguridad como un proceso que busca evitar aquellas situaciones de peligro o riesgo que puedan llegar a ocasionar algún tipo de daño y que son asumidas de maneras distintas por cada persona, dependiendo del contexto en que las experimentan.

Para la segunda y la tercera categoría, se toman referencias teóricas como las de Mayer (2005), Mejía (2015) y John, Robins y Pervin (2010) entre otros. Se interpreta el concepto de confianza y de autoestima como habilidades emocionales que deberían generarse en las etapas escolares previas, cuando tanto maestros como adultos encargados de la protección de los menores deberían potenciar en niños y niñas el auto reconocimiento de las cosas que hacen bien, como contraposición al constante rechazo frente a lo que hacen “mal”.

En la cuarta y la quinta categorías, Honneth (2007) y Argüello (2017) indican que el ser humano sólo se constituye como tal en relación con otros seres humanos en un medio intersubjetivo de interacción. Por esta razón, el reconocimiento es el elemento fundamental de constitución de la subjetividad humana.

El presente marco teórico también tiene la intención de presentar un panorama de la transformación de conflictos mediante autores como Nussbaum (2012), quien aborda este tema desde la posibilidad de educar al individuo en alternativas que respondan a los conflictos, por medio de la interacción social –en este sentido, la misión de la escuela sería ejercitar en cada individuo aquellas capacidades sociales

básicas que deberían ser aseguradas en cada persona en virtud de su dignidad humana para vivir en situaciones de paz—. El autor indica que los entornos escolares como grupo social son susceptibles de expresiones de conductas violentas; es decir, es común que a diario se presenten conflictos al interior de las aulas – estudiante versus estudiante, estudiante versus maestro, entre otros– que obligan a generar cambios sociales.

### **7.1 Transformando conflictos en la escuela**

Pérez (2018) indica que un gran porcentaje de los conflictos que se generan entre personas, grupos o naciones, y que en ocasiones derivan en hechos de violencia, mantiene una estrecha relación con necesidades no satisfechas en alguna de las partes implicadas en los mismos. Por tal motivo, no es suficiente limitarse a la simple y superficial descripción del conflicto; resulta imprescindible tener acceso a la comprensión de los mecanismos de funcionamiento de estos. El reconocimiento y la satisfacción de necesidades se enfrentan a una amplia gama de visiones, intereses, posiciones o perspectivas en la que sale a la luz, una vez más, la conflictividad que nos constituye como seres o individuos que nos relacionamos entre sí.

Acerca de los métodos sobre la transformación de los conflictos, es de primordial importancia comprender que con el solo hecho de reconocer las necesidades del individuo se pueden generar soluciones para construir paz. Además el reconocimiento de dichas necesidades puede generar en los grupos sociales la posibilidad de usar la vulnerabilidad, los miedos o las carencias a su favor y convertirlas en capacidades y posibilidades para el desarrollo humano (Pérez, 2018).

En cuanto a las mediaciones que favorecen la cultura de paz, es importante identificar cuáles son las que permiten la autoconstrucción personal y posibilitan también el descentramiento de uno mismo para establecer, con los demás individuos, marcos comunes de valores y perspectivas. La escuela es una institución

que educa para la vida; y en la vida hay que saber convivir con las demás personas. Decirlo es sencillo; pero como institución social en la que a diario cientos de personas se relacionan, vivir en convivencia en la escuela, con frecuencia, resulta en un dilema y más aún cuando no se le da la necesaria atención a la transformación de los conflictos. Así las cosas, la escuela se puede convertir en un territorio hostil para docentes, directivos, alumnos y padres y madres de familia. Por tal motivo, en la actualidad la transformación de los conflictos reviste una exigencia y una premura especialmente apremiantes (Pérez, 2018).

Siguiendo esta línea, Pérez y Gutiérrez (2016) resaltan que todas las instituciones –en las que la escuela no es precisamente la excepción– se caracterizan por vivir múltiples conflictos de distinta índole, diferente intensidad y diversos protagonistas. Se suscitan, por ejemplo, conflictos entre profesores y profesores, entre profesores y estudiantes, entre profesores y padres de familia, entre profesores y directivos, entre estudiantes y estudiantes, entre padres de familia y padres de familia, en fin, entre toda la comunidad escolar. Lo expuesto anteriormente es una pequeña muestra de las incontables situaciones conflictivas en las que se encuentran inmersos todos los que hacen parte de un centro educativo. Y es una realidad: lo han vivido y lo seguirán viviendo. No obstante, la buena noticia es que se puede lograr una mejor transformación a los conflictos, de tal manera que beneficie a todos los que conforman la comunidad educativa.

Si bien se han venido dando avances significativos con las Cátedras de Paz en las instituciones educativas, el término “conflicto” tiene una escasa resonancia en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y manuales de convivencia de las instituciones educativas. Es por ello que se hace necesario revisar lo que se entiende por “transformar conflictos”. En cuanto al concepto de transformar conflictos, Lederach afirma que:

A diferencia de la resolución de conflictos, la idea de transformación no sugiere que simplemente eliminemos o que controlemos el conflicto, sino que apunta descriptivamente a su naturaleza inherentemente dialéctica. Es un fenómeno que transforma eventos, las relaciones atravesadas por el

conflicto, de hecho, cambia a sus propios protagonistas (Lederach, 1996, p.101).

En este sentido, Galtung (1996) manifiesta que el conflicto es obvio en la sociedad, pero no la violencia. El conflicto no necesariamente tiene que concluir en violencia física y/o verbal; en otras palabras, se puede afirmar que es el fracaso en la transformación del conflicto lo que conduce a la violencia. En los entornos escolares seleccionados para la investigación es común observar que el conflicto es expresado sin filtros y de forma violenta.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos podemos remontar a los escritos de John Burton, y sostener que el conflicto forma parte de la naturaleza humana y que para abordarlo hay que desarrollar la prevención o la capacitación. Esta capacitación se refiere a los medios por los cuales se anticipa y maneja una situación, eliminando las posibles causas del conflicto y sin la reserva de una amenaza del uso de la fuerza. De allí la importancia de identificar los conflictos para que, con el transcurso del tiempo, no se tornen demasiado complejos (Burton, 1966).

En su discurso, Galtung y Burton hacen hincapié en la urgente necesidad de fomentar en las comunidades el entendimiento de cómo las capacidades de la gente son un instrumento eficaz cuando usan sus propios mecanismos culturales para resolver los conflictos. Y a este ejercicio lo caracterizan como etnoconflictología (Burton, 1966).

Evidentemente, los autores nos presentan los conflictos como situaciones inherentes a los seres humanos y su desarrollo en comunidad, las cuales no necesariamente tienen que terminar en violencia. El verdadero reto consiste en identificar los conflictos y afrontarlos por medio de dinámicas alternativas que permitan transformar positivamente estas situaciones para el desarrollo personal y comunitario de los individuos. Es entonces cuando tienen altísima validez el tiempo y los recursos dedicados a impulsar procesos pedagógicos sobre paz, a construir redes de relación, a promover infraestructuras de desarrollo y a construir modelos

alternativos no violentos de transformación de conflictos –todos ellos, procesos que requieren planeación y compromiso a mediano y largo plazo (Lederach, 2008).

En cuanto a lo anteriormente expuesto, Pérez y Gutiérrez (2016) sostienen que dada la naturaleza conflictiva de las escuelas, originada por el hecho de ser una organización...

El conflicto estará siempre presente en las organizaciones y en la especificidad de su naturaleza organizativa, así como en la relación que se establece entre los centros educativos y las metas educativas de la sociedad a través de las políticas educativas y los currículos establecidos (p.168).

Pérez y Gutiérrez (2016) identifican los siguientes aspectos como posibles causas de los conflictos en los entornos escolares; la visión tecnocrática y burocratizada que se manifiesta en una rigidez reglamentista y ordenancista del centro educativo que choca frontalmente con otra visión más dinámica, creativa y favorable al cambio; los diferentes niveles de profesionalización del colectivo docente y el imaginario y las expectativas que sobre el modelo de buen profesor tienen los propios profesores, lo cual constituye otra fuente habitual de conflictos relacionados con este bloque ideológico científico. De otro lado, las prácticas cotidianas escolares están en contacto permanente con posibles conflictos en torno al poder, de forma tanto explícita como oculta, al tiempo que la manera de regular la participación de profesores, padres y madres de familia, alumnos y personal no docente en los órganos colegiados de los centros también pueden ser causales de conflictos.

## **7.2 Habilidades sociales en la transformación de conflictos**

Según Gómez (2015) las habilidades sociales son esenciales para gestionar de forma correcta los conflictos; por tanto se requieren de habilidades sociales, normas y valores. Los factores más favorables para enfrentar los conflictos son la asertividad, las habilidades comunicativas, los valores, las percepciones y

asunciones positivas, la interpretación del lenguaje corporal, la escucha activa, la búsqueda de soluciones, los acuerdos y la confidencialidad.

Nussbaum (2012) dice que todos los medios utilizados para reducir la conflictividad están relacionados con unas habilidades sociales positivas. Entre estas habilidades se destacan: adquirir una comunicación clara y diáfana que favorezca la cultura del consenso, posibilitar la toma de decisiones autónomas, desarrollar la empatía, reconocer la alteridad, favorecer las destrezas asertivas, potenciar las técnicas de razonamiento positivo, promover la intercalación cordial, desarrollar la construcción de la libertad y de la autonomía personal y capacitar para el entusiasmo. A fin de fortalecer estas habilidades sociales existen cuestionarios, técnicas narrativas, juegos de rol, estudios de casos, dramatizaciones, dinámicas de grupos y técnicas de relajación o meditación que contribuyen al favorecimiento de la sana autoestima, la cooperación, la confianza, la empatía, la comprensión crítica a mantener el equilibrio, el esfuerzo, la pacificación y el autodomínio, entre otras técnicas.

Según Gómez (2015) los programas de resolución de conflictos se utilizan para que las habilidades sociales, los comportamientos y las creencias que se van a aprender sirvan como método de protección contra la violencia futura. Aunque las habilidades sociales no son el único elemento que lleva a la resolución de conflictos, ya que se requieren de otras variables, sí constituyen la parte integradora y fundamental de la resolución de los mismos.

Para llevar a cabo la resolución de conflictos, según Sacristán (2016) debemos seguir ciertas pautas como recabar información, contrastar puntos de vista, expresar tensiones, exponer dudas, manifestar quejas, tantear el terreno y aprovechar la oportunidad de reflexionar juntos sobre el problema para, entre todos colectivamente, tomar decisiones.

Con el propósito de resolver de forma positiva y exitosa un conflicto, según Sacristán (2016), se debe partir del diálogo, la inclusión y el respeto hacia todas las personas, así como de un alto nivel de confianza y exigencia con aquellos que participan en el conflicto y de la responsabilidad y el hábito de tomar decisiones mediante el

consenso. Cuando se intenta resolver un conflicto no se trata de zanjarlo de cualquier manera, sino de tener en cuenta los puntos de vista de todas las partes, a fin de que todas ellas salgan beneficiadas. Cuando las partes implicadas en un conflicto no son capaces de expresar verbalmente sus sentimientos y emociones, tiene lugar la violencia; lo que indica que no existen competencias personales para tratar y afrontar el conflicto sin violencia, de una manera positiva, constructiva y de forma no violenta.

La mediación se utiliza en los centros escolares como estrategia de intervención para mejorar la comunicación, crear un clima escolar favorecedor y mantener las relaciones. Varias de las herramientas necesarias para llevar a cabo una mediación adecuada son el diálogo, la escucha activa y la empatía. A través de la mediación se pretende que exista un clima agradable en el centro escolar, que se enseñe el manejo positivo de los conflictos que aprendamos a comunicarnos de forma efectiva, de tal manera que se den ambientes no violentos, de tolerancia y respeto, en los que prime una comunicación efectiva.

Entonces, según Sacristán (2016) como miembros de activos de la sociedad debemos crear un ambiente en los centros educativos, en los que la violencia y las agresiones no sean la respuesta para la resolución de los conflictos. Por el contrario, nuestro deber pedagógico es hacerles ver a alumnos y alumnas que existen otros medios a través de los cuales se resuelven mucho mejor los conflictos y en los que las partes implicadas son escuchadas y tenidas en cuenta, al tiempo que se les muestra respeto a través del diálogo y la comunicación.

El docente debe ser consciente de que la forma como él o ella se relaciona con sus alumnos está moldeando la manera como se relacionan los estudiantes entre sí. Por tanto, esta relación docente - estudiante debe ser visible y demostrada con hechos concretos, expresados en habilidades o competencias ciudadanas (Kaplan, 2013).

Según Kaplan (2013) estas herramientas sociales se expresan en los currículos académicos como "competencias ciudadanas". Dichas competencias son un

conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que debemos desarrollar desde pequeños para aprender a vivir con los demás y, sobre todo, para saber cómo actuar de manera constructiva en la sociedad. Con las competencias ciudadanas, los estudiantes de toda Colombia están en capacidad de pensar más por sí mismos, decidir lo mejor para resolver sus dilemas y encontrar la forma justa de conciliar sus propios deseos y propósitos con los deseos y los propósitos de los demás.

Entonces los estudiantes deben desarrollar habilidades que les permitan examinarse a sí mismos, reconocer sus reacciones y actos, entender por qué es justo actuar de una manera y no de otra, expresar sus opiniones con firmeza y respeto, construir en el debate, cumplir sus acuerdos, proponer alternativas y entender y respetar las normas. Es deber de los docentes guiar a sus estudiantes por el sendero que los conduzcan a ser buenos ciudadanos, a manejar mejor las situaciones que se presentan en las relaciones con los demás y, especialmente, a superar sin violencia situaciones de conflicto. La misión del docente con los niños, niñas y adolescentes a su cuidado es que ellos aprendan a construir en el debate y a ganar confianza; que encuentren acuerdos de beneficio mutuo convertidos en oportunidades para el crecimiento sin vulnerar las necesidades de las otras personas. Con estas habilidades adquiridas y consolidadas, los jóvenes estarán mejor capacitados para transformar la vida de los colegios, de sus padres y de sus familias. Estarán formados para transformar y construir una nueva sociedad pacífica, democrática y respetuosa de las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en el entorno internacional (Kaplan, 2013).

## **7.3 Categorías seleccionadas para identificar y transformar conflictos en el colegio Villemar el Carmen**

### **7.3.1 Seguridad**

La seguridad humana, según Mesa (2017), implica que todas las personas tengan la capacidad de satisfacer sus necesidades básicas, en especial aquellos individuos que viven en situaciones de extrema vulnerabilidad, ya sea en contextos de guerra o marginación en los que las instituciones tienen la obligación de proporcionar protección y garantizar su supervivencia. La noción de seguridad humana supuso un gran avance en la forma de entender la seguridad y su relación con el desarrollo humano sostenible. Las amenazas a las personas han ido cambiando según los contextos políticos, sociales y económicos, y la seguridad humana requiere de análisis multidisciplinares capaces de identificar cuáles son estas potenciales amenazas.

La seguridad es un proceso que busca evitar situaciones de peligro o riesgo que puedan llegar a ocasionar algún tipo de daño. Ahora bien, teniendo en cuenta la complejidad del término, es necesario precisar que la seguridad puede ser vista de maneras muy diferentes en cada persona, dependiendo del contexto y las vivencias por las cuales ha transitado (Fierro, 2011).

Es este punto en el que tocar el tema de la seguridad en los colegios se hace sumamente complejo, dada a la versatilidad del mismo concepto, podemos llegar a recopilar una larga lista de visiones sobre el tema. Para comenzar, se puede evidenciar que la seguridad en los colegios se relaciona con la forma como se estructura y organiza la propia escuela y sus tareas, involucrando la decisión y la actuación de los distintos actores que participan en ella: estudiantes, docentes, directivos, padres y madres de familia. Esta perspectiva cuestiona como insuficiente, y aun riesgosa, una visión bastante extendida en el medio, la cual considera que la seguridad escolar consiste en imponer, desde fuera, el orden (Fierro, 2011).

La seguridad en la vida es un estado anímico del hombre, al igual que la autoconfianza. Estas dos propiedades casi siempre se verán relacionadas, puesto que sus premisas, su desarrollo y sobre todo su subsistencia se dan conjuntamente en la mayoría de los casos; sin embargo, son diferentes una de la otra. La seguridad en la vida es un estado anímico del hombre, al igual que la autoconfianza; no obstante, la primera es un estado sensible al ambiente y a las circunstancias, mientras que la segunda es una situación que ocurre más con consigo mismo que con el entorno (Fierro, 2011).

Un sentimiento de seguridad puede surgir y desarrollarse por circunstancias afortunadas. Por ello no es de extrañarse que el heredero de una gran fortuna, una persona que haya obtenido un gran premio en la lotería o la mimada mujer de un hombre rico se sientan seguros. En este sentido, una sólida posición social sumada a un cierto bienestar material otorga la facultad a unos pocos de sentirse más seguros con respecto a sus semejantes (Fierro, 2011).

Por otro lado, Michel Foucault (2001) desentraña los dispositivos de seguridad y ahonda en las técnicas de normalización, las cuales no hacen alusión de manera inmediata al mundo jurídico sino que se sitúa en los márgenes de éste al develar la función de la normalización disciplinaria. En esta línea lo que plantea Foucault es establecer a través de dichos mecanismos una política de la seguridad cuya distinción básica será entre lo normal y lo anormal; es decir que exista una relación de obediencia entre la voluntad del soberano y la de los sometidos, con el fin de hacer creíble la intervención de quien gobierna como algo necesario y suficiente.

### **7.3.2 Confianza**

Mayer (2005) menciona que la confianza puede ser definida e interpretada de diferentes formas, dependiendo de los autores y del contexto en el cual se utiliza. El autor concibe la confianza como la buena voluntad de una persona de ser vulnerable a las acciones de otra, basada en la expectativa de que ésta realizará una acción determinada importante para quien confía, sin tener que llegar a controlar y monitorear dicha acción.

La confianza juega un papel importante en todos los ámbitos sociales de las personas y organizaciones, así como en la consecución de sus logros y en la obtención del éxito. Además, la confianza interviene e influye directamente los procesos de comunicación, cooperación e información compartida, al igual que el trabajo en equipo, las negociaciones y las relaciones organizacionales a largo plazo, entre otras (Mayer, 2005).

Abordar el tema de la confianza como eje transformador del mundo escolar implica contemplar la necesidad de repensar al hombre de nuestro tiempo, desde una mirada que incluya su condición de humanidad y su humana condición. Esta consideración pone de presente la necesidad de abordar la reflexión de acoger una educación emancipadora en medio de un mundo caótico que ha distorsionado el sentido de la dignidad y la civilidad, afectando la condición presente de tantos niños, niñas y jóvenes que han perdido su sentido de vida y sociedad (Mejía, 2015).

Para Gill y otros autores (2005), la confianza es una diferencia individual estable presente en las personas. Según su hipótesis, la confianza actuaría como un esquema cognitivo que lleva a las personas a aceptar o desconocer información según si es o no congruente con sus creencias. En esta línea, quienes muestran alta confianza social atenderían selectivamente la información que sea congruente con su nivel de confianza en la humanidad y la interpretarían de acuerdo con su tendencia natural.

El impacto mayor de la confianza social se produce en ausencia de una historia de interacciones; es decir, en los casos de creación de nuevas interacciones de hecho, la confianza social también podría llamarse confianza en desconocidos. En este caso, como no son comunes los antecedentes sobre el otro, ejerce mayor influencia las expectativas generalizadas de confianza fundadas en la propia predisposición del que confía. De acuerdo con lo anterior, la confianza social tiene bajo impacto en la creación de confianza basada en el contacto directo con otras personas, en la que existe una historia de interacciones con el otro (Gill y otros, 2005).

Por otro lado, la desconfianza social generalizada puede surgir como una estrategia de defensa aprendida por personas ingenuas, quienes no pueden protegerse apropiadamente por sí mismas de los riesgos que conllevan las situaciones sociales. A través de la desconfianza, las personas pueden evitar ser víctimas en tales situaciones, eligiendo no involucrarse en ellas ni asumir posturas sociales de riesgo. Por tanto, la mejor estrategia de protección por parte de las personas ingenuas es aislarse socialmente o limitar sus relaciones solo a los conocidos, dado que, indiscriminadamente, consideran a los desconocidos como potenciales amenazas o sinvergüenzas (Gill y otros, 2005).

La confianza implica creer en lo que me comunica el otro en ausencia de razones fuertes para no creerle, mientras que la credulidad significa creer en otra persona. Aun cuando existan claras evidencias de que a dicha persona no se le debe creer. Las personas que tienden a confiar pueden asumir que las personas son confiables hasta que se pongan de manifiesto las evidencias que indiquen lo contrario; sin embargo los crédulos muy probablemente son insensibles a estas evidencias (Gill y otros, 2005).

### **7.3.3 Autoestima**

John, Robins y Pervin (2010) consideran que la autoestima tradicionalmente se ha concebido como un componente evaluativo del concepto del “sí mismo” y, por ello, es de vital importancia para la calidad de vida de las personas, dado que afecta el modo en que éstas se valoran a sí mismas y la manera como aprecian su relación con los demás.

Rodríguez (2008) expresa el concepto de autoestima como las diferentes características adaptativas que se configuran a partir de la interacción de las tendencias básicas y las influencias externas. La autoestima se destaca por ser uno de los componentes centrales del autoconcepto. Las habilidades emocionales de los adolescentes deberían generarse en las etapas pre escolares, cuando sus maestros, tutores y cuidadores deberían potenciar en ellos el auto reconocimiento por las cosas que hacen bien y no el constante rechazo frente a lo que hacen mal.

Por su parte, López y Schnitzler (1983) definen la autoestima como el valor que el sujeto otorga al aspecto emocional sobre las percepciones que el individuo tiene de sí mismo. En esta definición, aparece como espina medular la emocionalidad, gracias al papel fundamental que ésta ejerce en la construcción del sujeto.

Según Burns (1990), el auto concepto es un conjunto organizado de actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo. Dentro de la actitud, el autor distingue tres componentes: el cognoscitivo (autoimagen) que hace referencia a la representación o percepción mental que el sujeto tiene de sí mismo; el afectivo-evaluativo (autoestima) que hace referencia a la evaluación que efectúa el individuo de sí mismo y el comportamental (motivación) que hace referencia a la importancia de la motivación en los procesos de autorregulación de la conducta.

Con respecto a la autoestima, Montoya (2013) presenta este concepto, indicando que se fundamenta en la percepción de los elementos que permiten la construcción de la identidad personal y la identidad social. Igualmente, el autor sostiene que el origen o la causa del conflicto generalmente se suele justificar en lo que uno deriva del otro o en lo que es el otro y agrega que el conflicto encuentra su causa, básicamente, en la forma de relación con ese otro.

Para Montoya (2013) la autoestima es entendida aquí como el elemento clave en la toma de decisiones y es el reflejo de la auténtica valía de quien se asume, en el tratamiento de los conflictos, en calidad de contraparte. Se pretende entonces subrayar que en los asuntos conflictivos, al momento de su intervención, lo que los miembros del conflicto o al menos algunos de ellos ofrecen, más que la voluntariedad necesaria para negociar, es una voluntad precaria, afectada generalmente por carencias de índole afectivo o emocional –carencia que en la mayoría de las veces conduce a que la causa o la imposibilidad de tratar el conflicto se centre en la persona del otro–.

#### **7.3.4 Reconocimiento**

El término reconocimiento proviene de la filosofía hegeliana, especialmente de la Fenomenología del Espíritu, que designa una relación recíproca entre individuos,

en la cual cada sujeto ve al otro como igual (Argüello, 2017). Es en este punto donde se toma el reconocimiento como una garantía de la individualidad, pues sólo se es sujeto en la medida que exista otro igual que reconozca tal condición. Es importante validar a Hegel, quien enmarca el reconocimiento como un movimiento de doble sentido en el que las dos autoconciencias obtienen, por un lado, la independencia individual y, por otro, la independencia de la autoconciencia semejante.

Cada extremo es para el otro el término medio, a través del cual es mediado y unido consigo mismo, y cada uno de ellos es para sí y para el otro la esencia inmediata de lo que es para sí; y sólo es para sí a través de esta mediación. Los extremos se reconocen mutuamente cuando uno ve en el otro habilidades, capacidades o talentos como reflejo de la autopercepción. Entonces mediante el reconocimiento, el individuo se permite ver en el otro no solo lo negativo, que casi siempre es lo fácil de ver, sino sobre todo, los aspectos positivos de su personalidad, dando espacios para mejorar la comunicación con ese otro, basado en lo que ve, generando espacios de transformación a través del reconocimiento (Argüello, 2017).

También Honneth (2007) indica que el ser humano sólo se constituye como tal en relación con otros seres humanos en un medio intersubjetivo de interacción. Es por ello que el reconocimiento es el elemento fundamental de constitución de la subjetividad humana. Señala el autor que lo específico de las formas señaladas de menosprecio, desposesión de derechos o exclusión social no sólo produce una radical limitación de la autonomía personal sino que provoca un sentimiento de no ser un sujeto moralmente igual a otros y válido, ya que no se le reconoce la capacidad de formar juicios morales

Por otra parte, Habermas (citado en Argüello, 2017) extrae la significación social del reconocimiento, tomando como referente el principio universal de la integridad humana y las exigencias de respeto y autonomía en la construcción de identidad, valores que a su vez incorporan el reconocimiento como componente implícito en la teoría de derecho que se imparte desde la segunda mitad del siglo XX. Así, el reconocimiento emprende su exigencia social en la figura de la interculturalidad. El reconocimiento tiene que ver con una concepción intersubjetiva de la identidad

basada en un modelo dialógico de las redes de interlocución, es decir, las prácticas sociales de reconocimiento son cruciales para la formación o malformación del sí mismo.

En esta misma dirección se encuentra Honneth (2007), quien indica que con el reconocimiento se desarrollan nuestros sentidos de autoconfianza, autoestima y auto respeto, al tiempo que la carencia de él produce daños en estos sentidos, generando odio o resentimiento. Por tanto, se deduce que los conflictos sociales son una lucha por el reconocimiento. La novedad de la teoría de Honneth, que se origina en Hegel, es haber superado la interpretación tradicional de los conflictos como mera auto conservación. Así las cosas, el reconocimiento es una nueva categoría y deja de ser una mera estrategia de supervivencia del ser humano como proceso en su dimensión individual, social y, por lo tanto, moral, para continuar siendo una teleología que se realiza en distintas etapas marcadas por determinadas formas como el amor, el derecho y la solidaridad, manifestadas ya por Hegel.

Boxo (2011), por su parte, distingue las siguientes formas de reconocimiento o de validación social. En primer lugar, tenemos el reconocimiento físico, el cual toma forma de aprobación emocional y es un medio de reforzamiento. Este tipo de reconocimiento depende de la existencia concreta y física de otras personas que se reconocen unas a otras con sentimientos específicos de aprecio que podríamos denominar amor. Por relaciones amorosas deben entenderse aquí todas las relaciones primarias en las que priman fuertes lazos afectivos, como es el caso de las relaciones eróticas entre las personas, las amistades o las relaciones padres e hijos. El segundo tipo de reconocimiento implica que demos cuenta o respondamos unos de otros como portadores del mismo tipo de derechos, por tanto, es un carácter tanto cognitivo como emocional, mientras que el tercer tipo de reconocimiento es la solidaridad con los estilos de vida de los otros e introduce de nuevo elementos emocionales al componente cognitivo del reconocimiento de derechos como la solidaridad y la empatía por la singularidad de los proyectos de vida personales y colectivos de los otros. La identificación con el grupo social al que el sujeto

pertenece es experimentada como orgullo por su utilidad en relación con los valores compartidos con la comunidad.

### **7.3.5 Comunicación no violenta**

Rosenberg desarrolla el concepto de comunicación no violenta (CNV), basado en un modelo que busca que las personas se comuniquen entre sí y consigo mismas de forma empática y eficiente. La CNV nos ayuda a conectarnos con otros y con nosotros mismos, permitiendo que aflore nuestra compasión natural (Rosenberg, 2013).

Los principios que nos presenta el autor básicamente señalan el cumplimiento de las necesidades de una persona sin tener que frustrar a otra. En esta línea se hace necesaria una comunicación positiva que no señale con juicios sobre lo que está bien o mal, pues se parte de expresar los sentimientos y deseos (Rosenberg, 2013).

Según el autor, un lenguaje que provoca miedo, vergüenza o culpa desvía la atención y provoca una violencia oral que no permite reconocer sentimientos, requisitos y necesidades reales de cada interlocutor. Aquí es, entonces, cuando las represalias toman el control y se generan los problemas. Los conflictos entre grupos o individuos surgen, porque ellos no saben comunicar claramente sus necesidades. En otras palabras, dependiendo de nuestra capacidad de comunicación tenemos más posibilidades de conocer y entender las raíces de los conflictos (Vicenc, 2019). Es en este punto donde se evidencia el reto, por lo menos en términos del uso del lenguaje, como detonador de brechas y generador de más diferencias al no reconocer al interlocutor como válido por diversas razones, principalmente diferenciales.

Potenciar la comunicación no violenta en la población escolar es uno de los retos de la presente investigación ya que, como se ha expuesto en párrafos anteriores, las conductas violentas son heredadas del medio social, de padres violentos y vecinos violentos y se potencian en el niño a través del ejemplo, cuando los adultos responden a una situación o problema con palabras soeces, por ejemplo.

## 7.4 Conclusiones

Por definición, el conflicto para el autor Vicenc (2019) es un proceso dinámico, sujeto a la permanente alteración de todos sus elementos: causa, acción, respuesta, contexto y resolución. A medida que el conflicto se desarrolla, cambian las percepciones y las actitudes de sus actores quienes, en consecuencia, modifican sus conductas, toman nuevas decisiones estratégicas sobre el uso de los recursos para solucionarlo y llegan a ampliar, reducir, separar o fusionar sus objetivos en torno a la situación.

De esta manera, el conflicto responde a un proceso, por cuanto no emerge de manera espontánea para permanecer estático. Según Fierro (2011), el conflicto tiene un origen asociado a los factores que lo desencadenan, tales como la divergencia de necesidades, intereses, propósitos y objetivos percibidos como incompatibles por las partes involucradas. El conflicto se revela o manifiesta en la persona o las personas involucradas en el mismo, cuando asumen actitudes tales como competición, acomodación, evasión, cooperación y negociación. El conflicto se manifiesta de diversas maneras y con cierto grado de intensidad, que pueden ser físicas, verbales, emocionales y mixtas. Por último, el conflicto se cierra cuando se resuelve o se maneja, tomando acciones encaminadas a su fin, tales como la prevención, el análisis del conflicto y la mediación.

Entonces según Pérez y Gutiérrez (2016) existe una relación entre conflicto y violencia, pero que no necesariamente es bidireccional, por ejemplo, si en determinada situación conflictiva, esta estalla y se torna violenta quiere decir que la violencia está acompañada naturalmente del conflicto. No obstante con relación al conflicto, este no siempre está acompañado de situaciones violentas, ya que una situación conflictiva simplemente puede reducirse a confrontación de opiniones, diferencia de criterios o intereses opuestos.

En los entornos escolares, según Pérez y Gutiérrez (2016) para desarrollar el concepto de ciudadanía es preciso enmarcarse básicamente dentro del concepto de desarrollo humano, el cual cobra forma en términos de las relaciones sociales y

se revela en todas las posibilidades de manifestaciones culturales. En otras palabras, el desarrollo humano o desarrollo ciudadano se resume en aquello que evolucionamos en nuestro interior; es esa posibilidad de ser, hacer y tener para construir colectivamente un bienestar común que se fundamente en el reconocimiento, el respeto, la justicia, la aceptación de valores como la compasión, la solidaridad y se refleje en toda forma de organización que se construya socialmente y por supuesto en los mecanismos de la economía, la organización política y todas las formas de diversión además todos los comportamientos deben ser coherentes con ese desarrollo humano.

La escuela es, para Pérez y Gutiérrez (2016), la primera vivencia de la vida pública generadora de referentes fundamentales que nos van a acompañar a lo largo de toda la vida, que tienen que ver con la formación del carácter, con la posibilidad de generar confianza en su capacidad de aprendizaje y conocimiento, y establecen un actuar cultural. En efecto, la escuela es un espacio de socialización en donde básicamente transmitimos la cultura. Hoy por hoy, se necesita educar para los conflictos, educar para la interculturalidad, aumentar el compromiso con los derechos humanos e involucrar al docente para que aprenda a identificar los problemas culturales. De igual forma, es pertinente la enseñanza al diálogo y a la escucha para aprender a resolver los conflictos, a diferenciar lo intercultural en las aulas y así ayudar a prevenir situaciones complejas en los salones de clase.

## **8 Diseño del proyecto: Metodología**

Este proyecto se concibe a través de la metodología de intervención de tipo cualitativo, cuyo objetivo principal consiste en desarrollar una intervención con enfoque educativo en cuanto a la identificación y transformación de conflictos estudiantiles, por medio de la ejecución de seis talleres en cuarenta niños de grado octavo del colegio Villemar el Carmen, D.C. En este capítulo se presentan las características, los instrumentos y las etapas que permitieron dar forma al propósito de este documento. Es de aclarar que se han tomado aspectos relevantes y puntos específicos del enfoque educativo complementándolos con las herramientas cualitativas que se exponen en el desarrollo del presente capítulo con el fin de utilizar las herramientas idóneas para la implementación de la presente intervención.

### **8.1 Metodología de intervención educativa**

Touriñán (2011) explica que “la intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando” (p.283). Así, la intervención educativa como metodología es orientada hacia un intercambio de saberes entre educando y educador, mediante un lenguaje propositivo, ejecutando acciones con objetivos definidos y vinculando sucesos para permitir cambios.

La intervención educativa según Touriñán (2011) exige respetar la situación del estudiante, persiguiendo el cambio de estado en cuanto a conductas, así como su bienestar como ser social, e incluyendo a todos los agentes del entorno del individuo. Para lograr este propósito es preciso identificar las condiciones del estudiante y caracterizarlo con parámetros que indiquen cómo vive, con quién vive, por qué actúa de la manera como lo hace, entendiendo que estos procesos pueden darse como intervenciones formales, no formales e informales, al tiempo que,

Cabe afirmar, en principio, que, si bien no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento especializado está presente en los procesos de intervención educativa, personal y familiar, sean estos no formales o informales. Y precisamente, porque las áreas de intervención educativa familiar tienen su propia complejidad, tiene sentido hablar de educación de padres, de educación familiar y de formación de especialistas (p.283).

De otro lado, para Barraza (2010) la intervención educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional, mediante un proceso de indagación y solución, a través, necesariamente, de temas didácticos que se relacionan con un asunto que se quiere transformar en el aula. Esta estrategia está constituida por las siguientes fases y momentos:

La fase de **planeación** que comprende los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución; en ese sentido, es necesario aclarar que si la elaboración de la solución no implica necesariamente su aplicación, entonces debemos denominarla proyecto (p.24).

La fase de **implementación** está conformada por los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen la propuesta de intervención educativa y su reformulación y adaptación, en caso de ser necesario. Bajo esa lógica es menester recordar que la solución parte de una

hipótesis de acción que puede, o no, ser la alternativa más adecuada de solución, por lo que solamente en su aplicación se podrá tener certeza de su idoneidad (p.24).

La fase de **evaluación** se desarrolla mediante los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyen el proyecto y su evaluación general. Esta fase adquiere una gran relevancia si se parte del hecho de que no es posible realizar simplemente una evaluación final que se circunscriba a los resultados sin tener en cuenta el proceso y las eventualidades propias de toda puesta en marcha de un proyecto de intervención educativa (p.25).

La fase de **socialización** comprende los momentos de socialización, adopción y recreación. Esta fase debe conducir al receptor a la toma de conciencia del problema origen de la propuesta, despertar su interés por la utilización de la propuesta, invitarlo a su ensayo y promover la adopción de la solución diseñada (p.25).

El diseño de los talleres de esta intervención pedagógica fue realizado desde las categorías identificadas así: seguridad, confianza, reconocimiento, autoestima y comunicación no violenta. Las acciones fueron ejecutadas mediante seis talleres grupales dirigidos a los estudiantes del curso octavo del colegio Villemar del Carmen, como medio para transformar los conflictos del entorno escolar en la localidad de Fontibón en Bogotá, D.C. Esta intervención se construyó por **etapas**: diagnóstico, planeación, implementación, evaluación y socialización.

## **8.2 Tipo cualitativo**

El desarrollo de esta intervención se enmarca en las interpretaciones y aportes de autores como Taylor y Bogan (1986), De Sousa (2003) y Hernández (2015). Dado el marco conceptual deducido por los anteriores autores, el enfoque de la investigación cualitativa se orienta hacia la comprensión de los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Dicho enfoque se selecciona cuando el propósito es

examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández, 2015).

El enfoque cualitativo, según Taylor y Bogan (1986), en sentido amplio puede definir la metodología –como la investigación que produce datos descriptivos– así como las propias palabras de las personas, ya sean habladas o escritas, y la conducta observable.

El enfoque educativo-cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados –para el caso que nos ocupa, el objetivo era identificar las necesidades de cuarenta niños y niñas de octavo grado del colegio Villemar del Carmen a fin de que sirvieran como un indicador sobre cómo transformar sus conflictos.

Según Taylor y Bogan (1986), este enfoque les permite a las personas que generan este tipo de intervenciones comprender y desarrollar conceptos, partiendo de pautas concluidas por los datos, los cuales no se recogen para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas sino como base para realizar un diseño de investigación flexible, a partir de interrogantes vagamente formulados. Así las cosas, este enfoque comprende tanto el contexto como a las personas bajo una perspectiva holística.

La presente intervención se define en un paradigma socio-crítico, de tipo cualitativo-interpretativo, ya que se pretende comprender cómo al transformar el conflicto, se modifica la convivencia en los entornos escolares, explorando el conflicto desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural y en relación con su contexto (De Sousa, 2003). Se trata de un marco en el que las personas o los grupos de personas no son reducidos a variables, sino que son considerados como un todo; sin embargo, al mismo se estudian a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que hallan en el presente.

Los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración y de entendimiento emergente, y resultan apropiados cuando el investigador se interesa

en el significado de las experiencias y los valores humanos, así como en el punto de vista interno e individual de las personas y en el ambiente natural donde ocurre el fenómeno estudiado. Es de esta manera como buscamos una perspectiva cercana a los entornos escolares.

Por ello, se realiza una intervención no experimental, en la que se correlaciona la transformación de los conflictos y la mejora de la convivencia en entornos escolares. Este cometido se logra una vez son identificadas dos variables: el conflicto escolar y las habilidades sociales como medio de transformación del mismo, expresado por estudiantes del Colegio Villemar del Carmen. Esta correlación es independiente de la edad, el género del estudiante y el tiempo que lleva matriculado en la institución.

Según De Sousa (2003), la investigación cualitativa responde a cuestiones particulares, con un nivel de realidad que no puede ser cuantificado. El tratamiento del material recogido en el campo, se debe subdividir; pero para ello debe atravesar tres pasos: ordenación, clasificación y análisis propiamente dicho. El tratamiento del material nos conduce a la teorización sobre los datos, produciendo un enfrentamiento entre el abordaje teórico anterior y lo que la investigación de campo aporta de singular como contribución.

Por ende, la unidad de análisis de esta investigación es una intervención educativa que permite el aprendizaje en identificación y transformación de los conflictos estudiantiles, por medio de talleres en cuarenta niños y niñas de grado octavo del colegio Villemar el Carmen, quienes sirven de muestra.

### 8.3 Técnicas e instrumentos

A continuación se definen los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos, según la población asignada para la intervención:

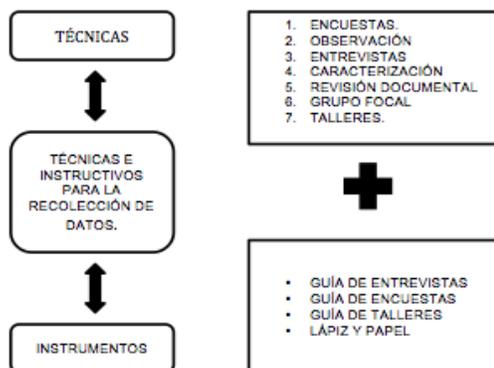


ILUSTRACIÓN 1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

*Fuente:* elaboración propia del proyecto (2019).

#### 8.3.1 Encuestas

La encuesta seleccionada para este proyecto fue la cualitativa, la cual es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa. La encuesta cualitativa se define como una forma de conversación y su finalidad es intercambiar información entre una persona y otra. Para la realización de esta intervención se acudió a conversaciones con los estudiantes con las cuales se realizó una encuesta aplicada a los niños y niñas intervenidos (Anexo n°3, p.105), por medio de preguntas y respuestas, se pretendió una comunicación y una construcción conjunta de significados, respecto al concepto de conflicto escolar. De igual manera, se aplicó una guía de preguntas específicas y la encuesta se sometió exclusivamente a este cuestionario, dado que dicho instrumento prescribe qué asuntos se preguntan y en qué orden (Hernández, 2015).

#### 8.3.2 Observación

Por su parte, la observación activa no es una mera contemplación. Implica que el observador se adentre profundamente en situaciones sociales, mantenga un papel activo, realice una reflexión permanente y esté atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones (Hernández, 2015) que ocurren en el ambiente. Para la

intervención propuesta, esta técnica fue definitiva al identificar las situaciones del conflicto y su causa ya que en ambientes como los colegios se pueden generar espacios de libre expresión como los descansos o intercambio de clases dichos momentos fueron relevantes para realizar dicha observación, así como los posibles métodos para dar solución a las mismas.

Los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa son explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y aspectos de la vida social, analizando tanto sus significados como a los actores que la generan. Igualmente, a través de la observación, se pretende comprender procesos y vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, así como los eventos que suceden con el paso del tiempo y los patrones que se desarrollan, sin dejar de lado la identificación de los problemas sociales y la formulación de hipótesis para futuros estudios (De Sousa, 2003).

En el proceso de observación, se pueden definir qué unidades o categorías se van a describir, como por ejemplo, cuáles conflictos se generan en el curso, qué tipo de agresión, con qué frecuencia se presentan y cómo el conflicto ha afectado el contexto al estudiante para que tenga problemas de convivencia. Durante la observación, en la inmersión inicial se puede o no utilizar un formato. Algunas veces, la observación puede ser tan sencilla como diligenciar una hoja de papel dividida en dos: a un lado se registran las anotaciones descriptivas de la observación y al otro, las interpretativas (De Sousa, 2003).

### **8.3.3 Entrevistas**

La entrevista cualitativa usada en este proyecto fue un complemento para otros instrumentos aplicados durante las fases programadas, en las cuales se procuró por generar espacios abiertos. La entrevista cualitativa se define como un proceso más íntimo, flexible y abierto que la cuantitativa; se puede describir como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las

preguntas y respuestas, se logra una comunicación así como la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Hernández, 2015).

Por lo general, en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas, de tipo piloto y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo. Regularmente el propio investigador conduce las entrevistas, mientras que el principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad. Las entrevistas pueden efectuarse, incluso, en varias etapas, pues es flexible; las preguntas y el orden en que se hacen se adecúan a los participantes. La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene un carácter más amistoso; el entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.

#### **8.3.4 Caracterización**

La caracterización es una técnica de investigación que permite la identificación de los componentes, acontecimientos, actores, métodos y contexto de una experiencia, así como un hecho o un proceso (Sánchez, 2010). Se puede realizar mediante la observación activa, encuestas o fichas de seguimiento. Se inicia definiendo qué se va a tipificar –es decir, aclarando conceptos, categorías o variables– y finaliza cuando se ha recolectado la información necesaria, la cual es definida por la experiencia del investigador. La caracterización puede ser cuantitativa o cualitativa dependiendo del fin de la intervención y los datos que se requieren para la misma. En el caso de la presente intervención con enfoque educativo, se aplicó la caracterización cuantitativa, definiendo variables como el estrato socioeconómico, ingresos recibidos, tipos de familias de los niños y niñas intervenidos, el nivel de escolaridad de sus familias, entre otras.

#### **8.3.5 Revisión documental**

En esta técnica de investigación, se pueden identificar dos procesos generales: uno es la búsqueda, la selección, la organización y la disposición de fuentes de

información para un tratamiento racional y el otro es la integración de la información, a partir del análisis de los mensajes contenidos en las fuentes, que corresponde a la dimensión hermenéutica del proceso y que muestra los conceptos básicos (Hernández, 2015). La revisión documental sirvió como instrumento para definir los antecedentes de la investigación y el estado del arte, debido a la particularidad del problema planteando y para hallar la manera como se ha desarrollado la transformación del conflicto en entornos escolares de la localidad de Fontibón, en Bogotá, D.C.

Para la revisión detallada de los diversos documentos identificados, se requiere que el investigador tenga delimitado el tema de su intervención. Esta técnica requiere, por un lado, un ejercicio de tipo analítico que implica descomponer los trabajos elaborados de manera previa por otros investigadores, a través de rasgos de tipo descriptivos, como por ejemplo quién elaboró el trabajo, para qué lo elaboró, desde dónde lo abordó y cómo lo desarrolló. Por otro lado, esta técnica exige una demanda de tipo interpretativa en la cual se requiere –a través de un ejercicio de identificación de semejanzas, diferencias y semejanzas en las diferencias de los trabajos– hallar posibles sistemas de agrupación, según rasgos distintivos y elementos no agrupables presentes en los trabajos consultados (Sánchez, 2010).

### **8.3.6 Grupo Focal**

Algunos autores consideran el grupo focal como una especie de entrevistas grupales, que consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (de 3 a 10 personas), en las que los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas, en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. Los grupos de 3 a 5 personas son ideales para facilitar la expresión de emociones profundas o temas complejos, mientras que los grupos de 6 a 10 participantes son recomendados cuando las cuestiones a tratar versan sobre asuntos más cotidianos. Sin embargo, hay que aclarar que las sesiones no deben exceder de un número manejable de individuos. El formato y la naturaleza de la sesión o sesiones dependen del objetivo y las características de los participantes y del planteamiento del problema –ejemplo de ello es el caso de la

intervención en la que se percibieron las vivencias y experiencias, con respecto a los talleres desarrollados (Hernández, 2015)–.

En esta intervención se detectaron personas del tipo elegido, siendo específico tres estudiantes intervenidos, a las que se les invitó a sesiones organizadas en un lugar confortable, silencioso y aislado, ya que es importante que los participantes se sientan tranquilos y confiados. Así mismo, fue indispensable planear lo que se iba a tratar en cada sesión, para lo cual se preparó una agenda que aseguraba todos los detalles de la misma (Hernández, 2015).

### 8.3.1 Duración

El proyecto de intervención desde su inicio hasta la entrega del mismo se realizó en cinco (5) meses generando espacios de intervención en el colegio cada semana con una intensidad de dos horas semanales.

### 8.3.2 Talleres

NUMERO	NOMBRE DEL TALLER	OBJETIVO
1	Obra teatral	Representar por medio de obra de teatro una situación de conflicto común en el colegio generando conciencia de los diferentes roles que pueden tener los demás compañeros.
2	Ciegos de confianza	Contribuir a construir lasos de confianza entre los estudiantes
3	Chismografo	Potencializar y reconocer cualidades no identificadas en el estudiante.

4	Reconocimiento por el otro	Reconocer los compañeros de aula como pares con el fin de mejorar la convivencia estudiantil.
5	Reconocimiento por si mismo	Abordar a través de la evocación, el recuerdo y la consciencia de los cuerpos de las y los participantes del taller aquellas situaciones cotidianas en pro del reconocimiento del sí mismo.
6	Captura la bandera	Lograr un objetivo común en el cual el contacto físico es necesario reduciéndolo al máximo creando estrategias en conjunto para alcanzar un fin colectivo.

**ILUSTRACIÓN 2 DESCRIPCION DE TALLERS**

FUENTE ELABORACION PROPIA

El concepto general de taller es común para la gran mayoría de los investigadores sociales con base en su experiencia y conocimiento. Gracias a que es una metodología de intervención, el taller es una realidad integradora, compleja y reflexiva, en la que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y con un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo que hace sus aportes específicos (De Sousa, 2003).

Para la presente intervención con enfoque educativo se definieron seis talleres los cuales se orientaron según las categorías identificadas: seguridad, confianza, reconocimiento, autoestima y comunicación no violenta. Cada taller se programó en espacios proporcionados por los directivos de la institución permitiendo un bloque de tiempo aproximadamente de dos horas semanales, con momentos de

presentación del taller socialización del objetivo, desarrollo, reflexión y compromiso (Anexo n°7, p.146).

### **8.3.3 Cobertura**

El presente trabajo se ejecutó en la ciudad de Bogotá, localidad de Fontibón, en el Instituto Distrital Villemar el Carmen, con cuarenta niños y niñas de octavo grado de la jornada mañana estableciendo de esta manera el grupo de estudiantes que fueron intervenidos.

### **8.3.4 Alcance**

Los niños y niñas de octavo grado del colegio Villemar el Carmen de la localidad de Fontibón, pues requieren fortalecer sus capacidades y habilidades en resolución de conflictos, dado a que carecen de herramientas y espacios que permitan el fortalecimiento de las mismas. A partir de la presente intervención con enfoque educativo, se busca generar un apoderamiento y reconocimiento sobre la importancia de adquirir o mejorar dichas capacidades y habilidades, con el fin de contribuir positivamente a la convivencia escolar.

## **9 Caracterización social de los niños y niñas intervenidos**

Para este primer momento de resultados de la intervención realizada con enfoque educativo, se realizó una descripción sociodemográfica del grupo de niños y niñas de octavo grado a intervenir, tomando como base el formato de caracterización empleado (Anexo n°2, p.104). Identificando aspectos relevantes para el desarrollo de la presente intervención con el fin de visibilizar particularidades y necesidades de los niños y niñas intervenidos.

### **9.1 Descripción de la localidad**

El contexto de la muestra poblacional de este proyecto de intervención se sitúa en Bogotá, ciudad conformada por 20 localidades, de las cuales Fontibón es la número

9, ubicada hacia el sector occidental de la capital colombiana. Limita por el norte con la localidad de Engativá, al oriente con las localidades de Puente Aranda y Teusaquillo, al sur con la localidad de Kennedy y al occidente con la ribera del río Bogotá y los municipios de Funza y Mosquera. Según el estudio de la Secretaría Distrital de Planeación (2018) “Proyecciones de Población por Localidad para Bogotá 2016-2020” la población de la localidad de Fontibón para el 2018 era de 424.038 habitantes (SDP, 2018).

A pesar de que Bogotá presenta marcadas características sociales, culturales, económicas, educativas, demográficas y de convivencia, la localidad de Fontibón en cifras generales, según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2018), reporta 1582 riñas y 244 denuncias por lesiones personales por mes –un entorno violento al cual niños, niñas y jóvenes se enfrentan a diario–.

Fontibón está conformada por cinco (5) Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ). En ellas se localizan 108 establecimientos educativos, distribuidos de la siguiente manera: diez colegios públicos, 98 colegios de carácter privado y un centro de investigación. La muestra poblacional se encuentra en el Colegio Villemar el Carmen, una Institución Educativa Distrital -IED- fundada en 1963. Su nombre se debe al barrio donde se encuentra ubicado, Villemar, y también hace honor a la Virgen del Carmen. En la actualidad está conformado por tres sedes: dos de primaria y una de secundaria que funcionan en las jornadas mañana y tarde. El nivel académico está fortalecido por el trabajo de pequeños científicos, refuerzo escolar en tiempo libre, y en la actualidad cursa un proceso para hacer convenios con el SENA a fin de mejorar el nivel de calidad de vida de sus comunidad educativa, compuesta por 870 estudiantes, 34 docentes, tres directivos docentes y cinco administrativos (SED, 2019).



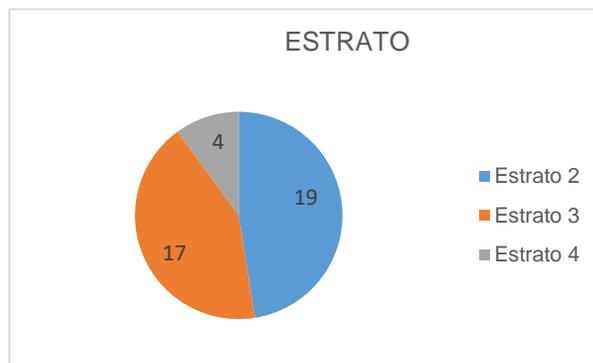
**ILUSTRACIÓN 3 MAPA DE UBICACIÓN DE LA LOCALIDAD**

FUENTE: [HTTPS://TIERRACOLOMBIANA.ORG/LOCALIDADES-DE-BOGOTA/](https://TIERRACOLOMBIANA.ORG/LOCALIDADES-DE-BOGOTA/)

En cuanto a la planta docente de la localidad por nivel de enseñanza, en básica primaria se concentra el 39,1% de los docentes de los colegios no oficiales de la localidad, en tanto que el 24,8% lo hace en básica secundaria. Preescolar agrupa el 24,8% de los docentes del sector, mientras que en el nivel de media se encuentra el 11,3% de los docentes. Son cifras que soportan un déficit en cuanto al número de docentes por alumnos por clase; muestra de ello es que en la realidad del contexto del colegio un solo profesor tiene a cargo a más de 40 estudiantes que a diario expresan de forma no pertinente sus problemas, inseguridades, carencias intrafamiliares entre otros aspectos que al interior del colegio Villemar significan peleas físicas, conflictos entre estudiantes y, por ende, mala convivencia institucional (SED, 2017).

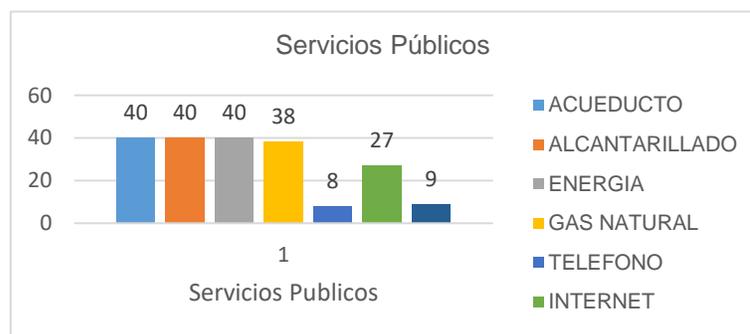
## 9.2 Descripción socioeconómica de los estudiantes intervenidos y sus familias

La muestra poblacional específica para la intervención en este proyecto es de octavo grado del colegio Villemar el Carmen de la localidad de Fontibón, compuesta por 19 niños y 21 niñas para un total de 40 estudiantes intervenidos. De ellos, 37 habitan en esta localidad, siendo el barrio Villemar el lugar con la mayoría de jóvenes residentes, debido a la cercanía del colegio y las facilidades en cuanto a movilidad, seguido de los barrios Hayuelos, Modelia, Capellanía y Ferrocaja, ubicados a la periferia del colegio.



**Gráfico 1: Cantidad de estudiantes por estrato.**  
Fuente: Elaboración propia.

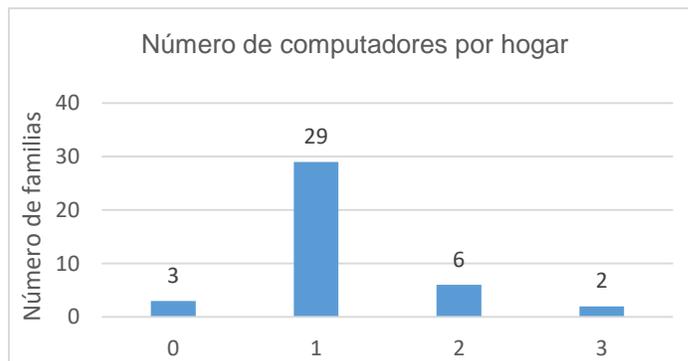
Si bien la localidad en promedio pertenece al estrato socioeconómico 2, también existen habitantes de estrato 1, 3 y hasta 4. De los estudiantes intervenidos, 19 de ellos habitan en estrato 2, 17 en estrato 3 y cuatro estudiantes en el estrato 4. Son características socioeconómicas que pueden dar una línea de las condiciones en las cuales habitan los estudiantes del colegio, así como el cubrimiento de sus necesidades de saneamiento básico como salud, educación, alimentación y vestuario.



### Grafico 2: Cobertura de servicios públicos

Fuente: Elaboración propia

Se verifica que en cuanto al acceso de servicios públicos, el 100 % de la población cuenta con servicios de acueducto, alcantarillado y energía eléctrica; dos de las familias caracterizadas no cuenta con el servicio de gas natural y 27 cuentan con acceso a internet en sus viviendas, tres no cuentan con computador en su casa y 37 alumnos cuentan con mínimo un computador en sus hogares.



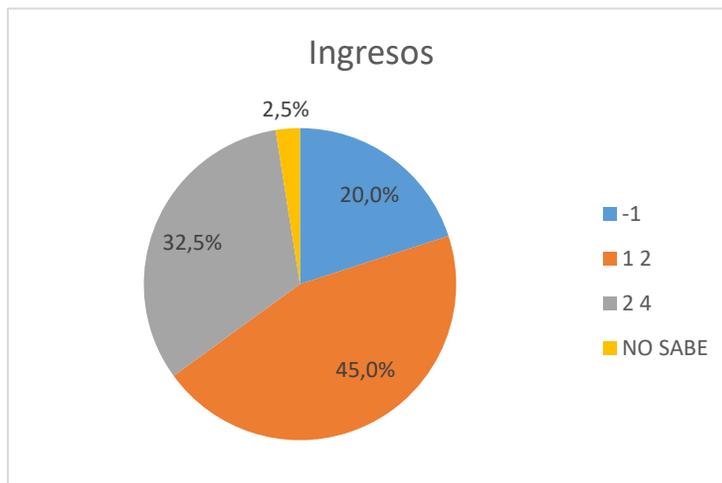
### Grafico 3: Número de computadores por hogar

Fuente: Elaboración propia

Según la caracterización, se encontró un alto porcentaje de familias monoparentales, en las cuales 30, de las 40 familias caracterizadas, el jefe cabeza de hogar es una mujer, a cargo de dos a cuatro hijos menores de edad, con un solo ingreso económico que por lo general no responde a una vinculación laboral formal con ingresos de uno a dos salarios mínimos; 13 familias reciben de tres a cuatro salarios mínimos y nueve familias sobreviven con menos de un salario mínimo.

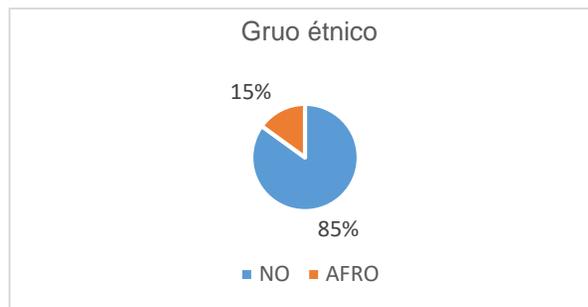


**Grafico 4: Porcentaje de familias con una cabeza de hogar**  
Fuente: Elaboración propia



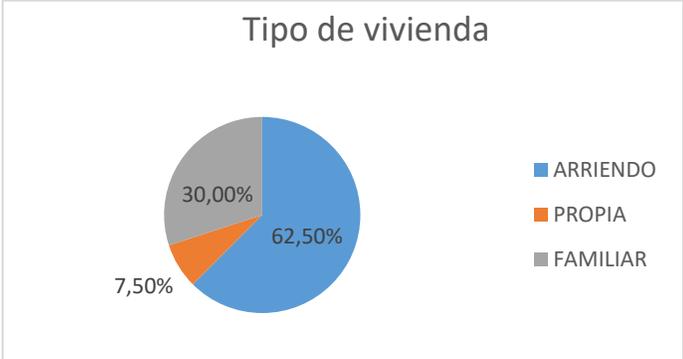
**Grafico 5 Ingresos en salarios mínimos**  
Fuente: Elaboración propia.

Entre otras particularidades cabe resaltar que del grupo intervenido, cinco de los estudiantes presentan ascendencia afro y un estudiante es de nacionalidad venezolana.



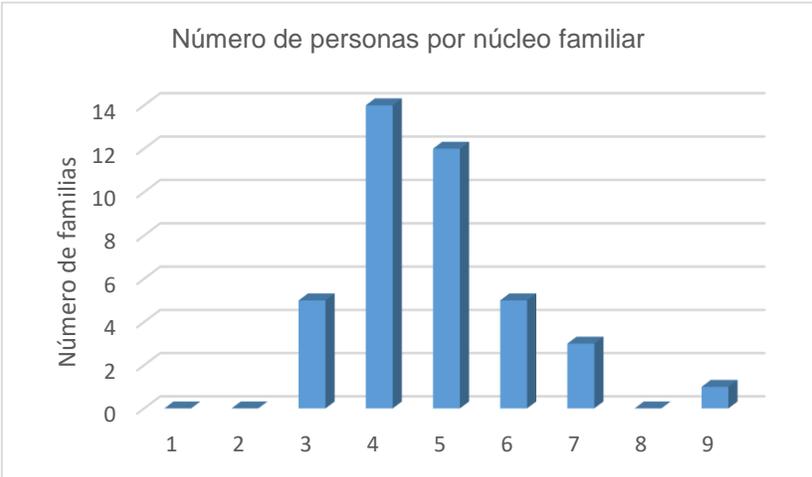
**Grafico 6: Grupo étnico**  
Fuente: Elaboración propia

Es importante rescatar que de los 40 niños y niñas intervenidos, 25 habitan en casas arrendadas, 12 en viviendas familiares conviviendo con sus abuelos o tíos y solo tres de los estudiantes caracterizados en el estudio habitan en vivienda propia.



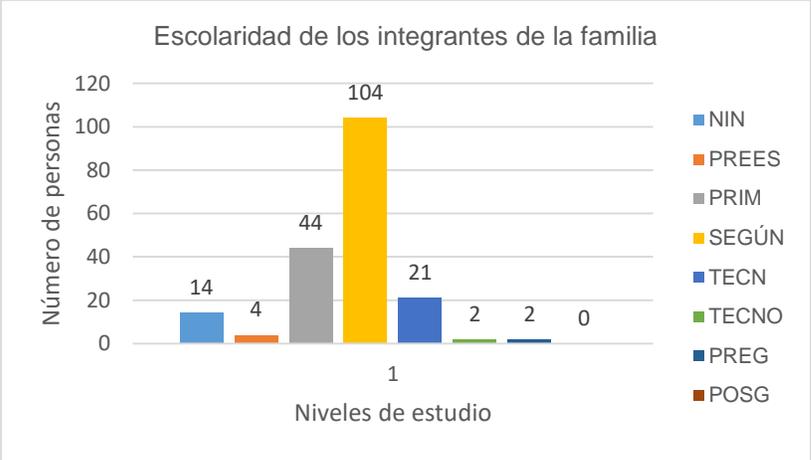
**Grafico 7: Tipo de vivienda**  
Fuente: Elaboración propia

De igual manera, se puede evidenciar que las familias de los estudiantes intervenidos están compuestas por cuatro personas en promedio y, en varios casos, los abuelos o tíos de los niños asumen el rol de cuidadores.



**Grafico 8: Número de personas por núcleo familiar**  
Fuente: Elaboración propia

Es importante tomar en cuenta el grado de escolaridad de los integrantes de las familias de los niños, dado que es un indicador para sus condiciones de vida. En la mayoría de los estudiantes, sus familiares culminaron el bachillerado y solo cuatro de los 40 estudiantes caracterizados manifiestan que sus familiares son tecnólogos o profesionales.



**Grafico 9: Escolaridad los integrantes de la familia**  
 Fuente: Elaboración propia

## **10 Diagnóstico previo a la intervención**

En el marco de la intervención realizada a estudiantes de octavo grado del colegio Villemar el Carmen, previamente realizado la caracterización de los mismos, se realizó un diagnóstico, teniendo como base las categorías presentadas en el marco teórico, diferentes puntos de vista de los actores, resultados del instrumento (encuesta) y experiencias recopiladas.

### **10.1 Perspectivas del concepto conflicto en los estudiantes intervenidos**

Desde el preciso momento de plantear la posibilidad de realizar una intervención con respecto al manejo de los conflictos en el Colegio Villemar el Carmen, se hizo evidente una preocupación entre los profesores y la comunidad estudiantil, dado a que los problemas de convivencia son bastante recurrentes. Son conflictos en los que se identifican agresiones físicas y verbales entre los estudiantes casi a diario en los que se atienden generalmente un punto de confrontación directa.

En acercamientos directos y documentados en el desarrollo de la intervención, se identificó que los estudiantes relacionan el conflicto directamente con la agresión física y verbal. *“Un conflicto es una pelea”* es la respuesta que reflejan 30 de los niños encuestados de un total de 40. Este es un dato relevante, ya que se ve reflejado en el marco teórico del presente trabajo, en el que expone que en repetidas ocasiones se entiende el conflicto como una situación negativa, mas no como una oportunidad de mejora y como un elemento para el fortalecimiento del tejido social.

### **10.2 Situación inicial**

El diagnóstico de la presente intervención se generó a partir de conversaciones previas con docentes, personal administrativo y estudiantes de octavo grado del Colegio Villemar el Carmen, población a intervenir, donde gracias a los aportes de

cada uno de los autores se generó una encuesta con el fin de identificar las necesidades y formas por las cuales se pueden intervenir los conflictos que se dan entre ellos en la cual participaron 40 niños y niñas del grado octavo.

De los 40 estudiantes encuestados de grado octavo del colegio Villemar el Carmen, el 51% pertenece al género femenino y el 49% al género masculino. Para las preguntas realizadas en la encuesta inicial, los niños respondieron de la siguiente forma:

### ¿Cuál crees que es la mejor manera de solucionar un conflicto?



**Gráfico 10: Manera de solucionar un conflicto**

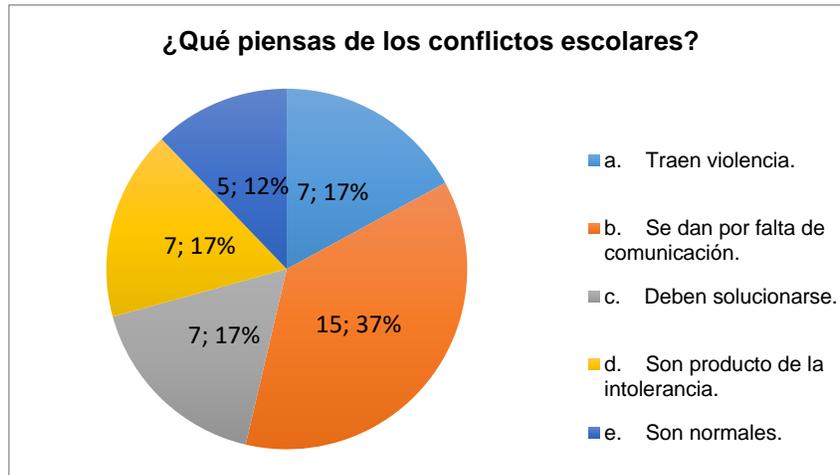
Fuente: Elaboración propia.

Los porcentajes de respuesta fueron: 80% dialogando, 12% ignorando el conflicto, 5% agrediendo físicamente y 2% generando algún tipo de amenaza.

#### a. Tus compañeros de colegio, ¿cómo resuelven los conflictos?

Dialogando entre ellos 24%, por medio de un profesor 10%, por medio de agresión verbal 29%, por medio de agresión física 3 % y otros mecanismos 2%.

**b. ¿Qué piensas de los conflictos escolares?**



**Gráfico 11: ¿Qué piensas de los conflictos escolares?**  
Fuente: Elaboración propia.

A la anterior pregunta, 15 estudiantes respondieron que se dan por falta de comunicación, seguido de siete quienes manifestaron que atraen violencia, otros siete estudiantes puntualizaron que los conflictos escolares deben solucionarse, de nuevo otros siete consideran que son producto de la intolerancia y, al final, para cinco niños los conflictos son normales.

**c. ¿Crees que tu forma de expresarte y de comportarte ha podido dar lugar a generar conflictos con tus compañeros?**

De los encuestados, 24 respondieron que pocas veces su forma de expresarse y de comportarse ha generado conflictos con sus compañeros, seguidos de nueve que, al contrario, consideran que en repetidas ocasiones su forma de expresarse ha generado conflictos.

**d. ¿En estos momentos estás teniendo conflictos en el colegio?**

De los encuestados, 30 niños respondieron no haber tenido conflictos en el colegio, mientras once de ellos especifican que sí tienen en el momento conflictos en el colegio.

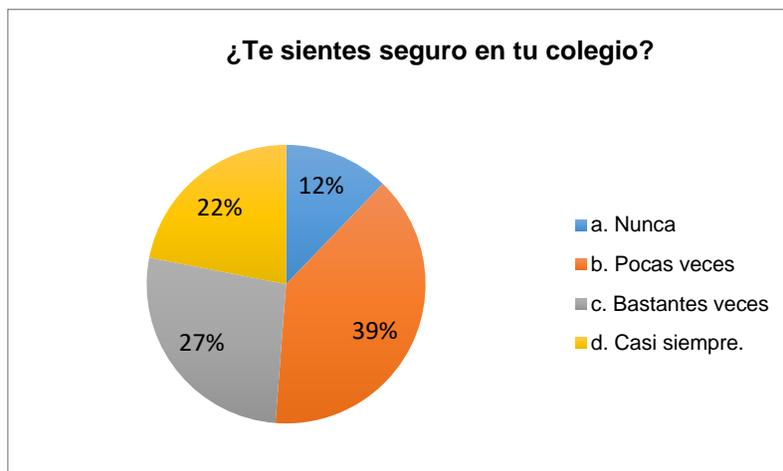
**e. Si alguien te intimidase ¿hablarías con alguien de lo que te sucede?**

El 24 % de los niños respondió que nadie los intimida, otro 24% indicó que hablaría con los profesores/as en el caso de presentarse, el 20% manifestó que no hablaría con nadie, seguido del 15 % que hablaría con sus compañeros, mientras que el 12% lo haría con amigos fuera del colegio y el 5 % con la familia.

**f. ¿Cuántas veces en este colegio te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?**

Nunca, indicaron 14 niños; 18 niños respondieron que pocas veces; siete niños expresaron que bastantes veces y dos respondieron que todos los días, casi siempre.

**l. ¿Te sientes seguro en tu colegio?**

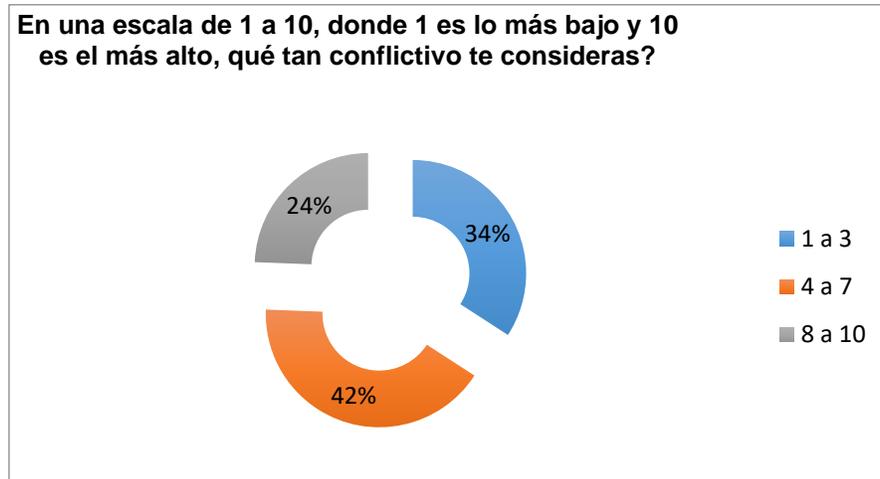


**Gráfico 12: ¿Te sientes seguro en tu colegio?**

*Fuente: Elaboración propia.*

De los estudiantes intervenidos, 16 respondieron que se sienten seguros en el colegio, seguido de once estudiantes que expresaron que bastante veces, nueve estudiantes que casi siempre; solo cinco estudiantes aseguraron nunca sentirse seguros en el colegio.

g. En una escala de 1 a 10 donde 1 es lo más bajo y 10 es más alto ¿Qué tan conflictivo te consideras?



**Gráfico 13: ¿Qué tan conflictivo te consideras?**  
*Fuente: Elaboración propia.*

La mayoría de los estudiantes, 41 %, expresó que se considera más o menos conflictivo, el 34 % no se considera conflictivo y el 24 % respondió que se considera altamente conflictivo.

### 10.3 Resultados y hallazgos de la encuesta inicial

Es evidente que dentro de la población estudiantil, se reconoce el conflicto como un elemento negativo entre los actores. Este hecho conlleva a que el conflicto sea relacionado directamente con peleas, agresiones o situaciones violentas en el día a día de los estudiantes.

Los estudiantes manifestaron no sentirse del todo seguros en el colegio ni en los alrededores del mismo, ya que no cuentan todo el tiempo con la vigilancia de los docentes. Es en este momento donde podemos identificar problemas de **seguridad** en los estudiantes del colegio.

De igual forma, se puede diferenciar que los estudiantes ante situaciones de conflicto con sus compañeros no cuentan con la **confianza** en sí mismos o en sus profesores para poder afrontar adecuadamente las situaciones conflictivas que se generan en el colegio.

En algunos casos los estudiantes creen que su forma individual de comportamiento puede llegar a ser un detonante para la generación de conflictos con sus compañeros. Es en este momento en el que se hace pertinente potencializar la **autoestima** de los estudiantes.

Dentro de las mismas aulas de clase, se generan micro grupos de estudiantes que generalmente se relacionan por gustos, cualidades o puntos de encuentro, generando entre ellos un **reconocimiento** y agrediendo ocasionalmente a compañeros que no hacen parte de un grupo en particular.

Se logra identificar la falta de **comunicación no violenta** entre los estudiantes, pues la mayoría de ellos reconoce el diálogo como un elemento esencial para la resolución de conflictos. Pese a esta primicia, la manera que utilizan los estudiantes para manifestar sus ideas es la agresión verbal, seguido de la agresión física, reconociendo que los conflictos que se dan entre ellos generalmente se ven relacionados con la falta de comunicación.

Esta información resulto supremamente relevante para el inicio de la construcción de los talleres desde los cuales se generó la presente intervención, se realizan las categorías: seguridad, confianza, autoestima, reconocimiento y comunicación no violenta como pilares en la transformación de los conflictos presentados entre los estudiantes intervenidos, es importante no menospreciar o naturalizar agresiones concurrentes entre los estudiantes pues como indica Galtung cualquier conflicto, como ocurre con las heridas, no debe ser menospreciado, si no se quiere correr el peligro que origine violencia.

## **11 Descripción de los talleres de intervención**

El desarrollo de los talleres mediante los cuales se intervino la comunidad estudiantil del Colegio Villemar el Carmen contó con las etapas de planeación, ejecución y evaluación. Dichas etapas se iniciaron en el mes de junio de 2019 y su intención fue buscar, diseñar y adaptar actividades que permitiesen la identificación y la transformación de los conflictos, de una manera participativa y que permitieran el libre desarrollo de las ideas de los estudiantes. Los talleres se realizaron en las instalaciones del colegio y para su desarrollo se utilizaron las aulas de clase y se dieron inicio en el mes de septiembre de 2019. Gracias a la asesoría brindada por la orientadora, el coordinador y el rector del colegio se planearon encuentros semanales con los estudiantes de octavo grado, evitando así interferir con las actividades académicas proyectadas por los docentes.

El primer taller se llevó a cabo el 4 de septiembre; el segundo se desarrolló el 11 de septiembre; el tercero, el 18 de septiembre; el cuarto, el 25 de septiembre; el quinto taller se llevó a cabo el 6 de noviembre y el sexto y último taller se realizó el día 13 de noviembre de 2019. En resumen, se realizaron junto con los estudiantes seis talleres en total, durante los días miércoles; cada jornada de talleres se ejecutó en un promedio de dos horas.

En estos talleres se presentaron actividades que despertaran el agrado y el interés de los estudiantes, con la finalidad de evaluar sus comportamientos. Rompiendo con su rutina diaria, los estudiantes se mostraron participativos, aportando sus perspectivas e ideas para la consolidación de los objetivos de cada actividad sin perder de vista las bases presentadas en el marco teórico del presente trabajo.

Estos talleres se dividieron en cuatro momentos: desarrollo, sensibilización, reflexión, acción o compromiso.

## 11.1 Taller número 1. Seguridad

Nombre del taller: **Obra teatral.**

Al comenzar el taller, se realizó una actividad “rompe hielos” mediante la cual se presentó el tallerista. Dicha actividad consistía en arrojar una pelota a los estudiantes con el fin de presentar el taller, conocer a los estudiantes e identificar las percepciones iniciales que se tienen en torno a los conflictos y cómo se manejan éstos en el colegio. Posteriormente, se tuvo una charla previa con los estudiantes en la cual se presentó el taller y su objetivo fue representar por medio de una obra de teatro una situación de conflicto común en el colegio, generando conciencia de los diferentes roles que pueden tener los demás compañeros.

**Desarrollo.** Al inicio de este taller se les pide a los estudiantes manifestar los conflictos más comunes que se dan en el día a día de sus actividades y por votación se resaltan los más comunes que se presentan al interior del colegio. Se seleccionan los dos conflictos más repetitivos; luego se forman dos grupos (cada uno de 20 estudiantes) para representar, cada uno, una obra de teatro en la que se identifican con los siguientes personajes:

La oveja: personaje que complace

El zorro: personaje que concede.

El avestruz: personaje que evita.

El tiburón: personaje que desafía.

El búho: personaje que colabora en la resolución del conflicto.

En el desarrollo de la representación de la obra teatral se les pide a los profesores que ayuden a identificar los lugares en los cuales los estudiantes representan las situaciones de peligro o inseguridad.

**Diálogo / Sensibilización.** Cada grupo identifica a los personajes en la obra de sus compañeros y explica las razones de por qué cree que lo representa. De igual

manera, se les pide a los profesores que, junto con los estudiantes y después de la obra, establezcan un diálogo sobre los lugares que escogieron para representar las situaciones de conflictos más comunes en el colegio.

**Conciencia.** Cada grupo presenta su punto de vista en vía a la resolución del conflicto (mejor método para solucionarlo). En este ejercicio se invita a los coordinadores y orientadores de colegio, quienes son los encargados de presentar las vías de atención de conflictos que facilita el colegio en lo relacionado a las situaciones representadas.

**Reflexión.** Cada uno de los roles identificados brinda su opinión sobre cómo se sentirían en el papel del otro.

**Acción y compromiso.** Se genera un compromiso conjunto que se plasma en un mural.

## 11.2 Taller número 2. Confianza

Nombre del taller: **Ciegos de confianza.**

La primera etapa se trata del desarrollo de la actividad en la cual se invita a trabajar por parejas, elegidas por los mismos estudiantes.

**Desarrollo.** Un estudiante le venda los ojos a su pareja y la toma del antebrazo, dejando libre la mano de la persona que no puede ver. La pareja guía a la persona vendada por el espacio y acerca la mano a las diferentes texturas que anteriormente se han dejado en el patio del colegio. El paseo se realiza siguiendo los más altos estándares de seguridad, pese a los obstáculos que se van dando naturalmente en el recorrido, como escalones, canecas y diferentes elementos que se encuentran en el patio del colegio para la persona ciega, al tiempo que ofrece varias texturas para el tacto; después de diez minutos las parejas cambian de roles. De igual manera se manifiesta el objetivo de la actividad que consiste en construir lazos de confianza entre los estudiantes.

**Diálogo / Sensibilización.** Se brinda a cada participante una cartulina con diferentes materiales, como témperas y crayolas, en la que el estudiante plasma las emociones que sintió en el desarrollo de la actividad. Dichas tarjetas serán pegadas en una cartelera que el tallerista coloca en el tablero, en la cual se identifican las emociones que tienen en común los estudiantes en el desarrollo de este tipo de actividades. Cada estudiante plasma su creación en una cartelera (mural) que se pega sobre las paredes del salón de clases, planteando una estrategia para fortalecer las habilidades y capacidades que tiene frente a la confianza por sus compañeros. En cuanto a ello, se realiza una reflexión que invita a los estudiantes intervenidos a dialogar sobre el desarrollo del taller y a analizar el mural que se ha construido previamente con las cartulinas de cada uno de ellos.

**Acción y compromiso.** Con base en este taller, cada estudiante genera un compromiso personal frente a la actividad, tomando como base la pregunta ¿Cree usted que confía en sus compañeros de clase? Los estudiantes que lo quieran socializar frente a sus compañeros tienen un espacio para poder expresar dicha respuesta.

### **11.3 Taller número 3. Autoestima**

Nombre del taller: **Chismografo.**

**Desarrollo.** Cada estudiante marca una hoja con su nombre en la parte superior central la cual puede decorar como mejor le parezca haciendo márgenes y utilizando colores de su agrado. Es importante que su nombre quede legible para claridad de los compañeros que estén en el desarrollo del taller; posterior a ello se ubican las mesas y sillas del salón en forma de mesa redonda y empiezan a rotar la hoja marcada por el lado derecho. El tallerista indica que cada uno de los estudiantes cuenta con tres minutos para escribir cualidades positivas del dueño de la hoja; es decir, la hoja está en constante rotación hasta vuelva a manos de su creador. Por cada pasada de la hoja, se identifica una cualidad que admira o que le gusta mucha de su compañero.

**Diálogo/ Sensibilización.** Se brinda un espacio de diez minutos para que cada estudiante pueda leer las cualidades que ven sus compañeros. Luego, cada estudiante escoge tres de las cualidades que han plasmado sus compañeros y que no tenía identificadas en su persona. El líder de la actividad solicita a cada estudiante que cierre los ojos para que recuerden los momentos en los cuales los compañeros pudieron identificar dicha cualidad en ellos.

**Conciencia.** Los estudiantes de forma voluntaria pueden expresar dichas cualidades que no tenían identificadas en ellos mismos con sus compañeros de clase, y lo hacen de manera libre y a través del diálogo.

**Reflexión.** Se brinda un espacio en el cual cada estudiante se dirige a un compañero con quien haya tenido menos afinidad o esté más distanciado y le menciona una cualidad que ve en él. Este es el momento propicio para generar un espacio de integración entre aquellos estudiantes que no han tenido la posibilidad de comunicar sus sentimientos hacia el otro de una manera positiva.

**Acción y compromiso.** Se rota una vela encendida, de igual forma que el “chismografo”, es decir, pasándola por el costado derecho, y cada estudiante tiene la posibilidad de generar en voz alta un compromiso, frente a la actividad, mientras sostiene la vela.

#### **11.4 Taller número 4 .Reconocimiento por el otro**

Nombre del taller: **Rebota y rebota el globo**

En este punto es de aclarar que se tomó como categoría para abordar el tema del reconocimiento de manera general. Durante el desarrollo de los talleres, y dada a la dinámica observada en las actividades, se hace necesario dividir los talleres en reconocimiento por el otro y reconocimiento de sí mismo.

**Desarrollo.** Para este taller se trabaja con globos, los cuales se marcarán con los nombres y documentos de identidad de cada estudiante; además cada uno de ellos

puede usar tres palabras que lo identifiquen. Por parejas, ellos jugarán con los globos sin dejarlos caer o que toquen el piso; luego, se amplía cada círculo hasta que todo el salón esté participando en no dejar caer los globos al suelo. En el momento de auge de la actividad todos dejan los globos en el centro del salón, y el líder de taller procede a pinchar bruscamente los globos.

**Diálogo/ Sensibilización.** En este punto se realizan preguntas a los participantes, para después iniciar un diálogo respecto a la actividad y las emociones que representaban para ellos el hecho de cuidar su globo y el de los demás. Dichas respuestas se guardaron en una bolsa y fueron repartidas aleatoriamente entre los estudiantes: “¿Qué emociones experimentó en el taller?” “¿Qué cree que representaba el globo?”

**Conciencia.** Se procede a la lectura de algunas respuestas dadas por los estudiantes, con respecto a las preguntas formuladas en el desarrollo del taller, en la que cada participante podía manifestar su perspectiva sobre el significado de la actividad y los sentimientos que despertaban en ellos.

**Reflexión.** Se busca en los restos de los globos, cada uno de los nombres de los mismos, intentando reparar o reconstruir nuevamente el mismo.

**Acción y compromiso.** Se generan varios compromisos comunes en diálogo con los participantes. Al momento de intentar reparar su globo, estos compromisos se plasmaron en una cartelera en el que se colocó en el patio del colegio.

## **11.5 Taller número 5 Reconocimiento de sí mismo**

Nombre del taller: **Reflejos**

El objetivo de este taller es abordar, a través de la evocación, el recuerdo y la consciencia de los cuerpos de las y los participantes del taller, aquellas situaciones cotidianas en pro del reconocimiento de sí mismo.

**Desarrollo.** Se colocan espejos alrededor del salón uno por cada estudiante. Junto a cada uno de los espejos, el tallerista nombra unas situaciones de conflicto que pueden suceder en el colegio; cada estudiante frente al espejo podrá representar por medio de gestos la emoción que transmite el relato del líder del taller.

**Diálogo / Sensibilización.** En esta parte se busca que las y los participantes se encuentren consigo mismos y conecten con su imagen, a través de sus expresiones y posición corporal. Es indicado iniciar con música que relaje los sentidos y los ejercicios de respiración; aquí el silencio es fundamental para que las y los participantes estén tranquilos al iniciar la actividad. El tallerista invita a que las y los participantes elijan un espacio íntimo con un espejo y un papel de colores; para ello deben estar lo suficientemente separados uno de otro (mínimo un metro y medio) para que puedan desarrollar el taller.

**Conciencia.** Las y los participantes identifican a través de su expresión y posición corporal las sensaciones que experimentan ante estas situaciones cotidianas y piensan en situaciones similares vividas o aquellas en las que hayan sido espectadores.

**Reflexión.** El tallerista invita a las y los participantes a utilizar los materiales ubicados en el centro del recinto para plasmar su compromiso con escritos, colores, dibujos o pinturas. La pregunta que realizará será la siguiente: “Responde en voz alta: ¿A cuál reacción pacífica le apostarás más de ahora en adelante en situaciones cotidianas, y a qué reacción violenta que hayas identificado te comprometes a renunciar?”

**Acción y compromiso.** Para ello se les preguntó: “Identificando cambios en tus gestos ¿Cuál es tu compromiso frente a la actividad?”

## 11.6 Taller número 6: Comunicación no violenta

**Nombre del taller:** Captura la bandera

**Desarrollo.** El grupo se divide en cuatro equipos separados por una línea al centro. Los miembros de cada equipo buscan cruzar el área oponente y arrancar una bandera colocada en el campo que representa al equipo contrario. Se jugaron dos partidos a la vez, los niños y niñas debían evitar ser tocados por los jugadores del otro equipo, mientras que los miembros del otro equipo buscaban la manera de tocarlos. Si alguien es tocado, se quedará congelado hasta que algún compañero de su equipo lo toque y pueda regresar a su zona. El equipo que captura la bandera y regresa a salvo a su lado gana. Cada equipo debe comunicar una estrategia para llegar a capturar la bandera, estrategia que puede ser cambiada en el desarrollo de la dinámica. Esta actividad tiene como objetivo que la **comunicación no violenta** sea la base de la generación de estrategias creadas en conjunto para alcanzar un fin colectivo.

**Diálogo / Sensibilización.** Se discute cómo el trabajo en equipo ha logrado resguardar la bandera y cómo se dio la comunicación entre integrantes de los equipos, cómo se unieron fuerzas para cuidar un objeto y traer el otro sin llegar a agredir al compañero.

**Conciencia.** Se entrega un banderín a cada estudiante y ellos expresan lo que puede llegar a representar el banderín en cada uno de ellos (puede ser por medio de un dibujo en cada uno) y lo marcan con su nombre.

**Reflexión.** Cada estudiante intercambia el banderín con un compañero (no se puede entregar más de uno a la misma persona), explicándole a su compañero el significado personal del banderín que acaba de entregar.

**Acción y compromiso.** Cada estudiante escribe al revés del banderín el compromiso que adquiere con la persona y lo conserva para sí mismo.

## **12 Resultados y hallazgos en el desarrollo de los talleres.**

En el desarrollo de los seis talleres ejecutados con los niños y niñas intervenidos se abordaron las categorías seleccionadas por separado es de decir cada taller buscaba intervenir una categoría a la vez, es importante resaltar que en el desenlace de los mismos las categorías se iban relacionando naturalmente y esto permitió una evolución positiva a medida que se iban ejecutando la totalidad de los talleres.

Así mismo, a través de escritos, carteleras, murales y demás componentes de los talleres los niños y niñas manifestaron sus visiones en relación a los temas a tratar los cuales quedaron expuestos en lugares visibles del plantel educativo con el fin transmitir sentimientos y demás emociones que se generaron en el desarrollo de los talleres (Anexo n°9, p.142).

### **12.1 La seguridad, referente para el buen clima de aprendizaje**

Durante la ejecución del primer taller (Obra teatral), los estudiantes representaron dos situaciones conflictivas dentro del colegio tituladas “Solo Millos, locas” donde un niño se encontraba en situaciones complejas de seguridad por pertenecer a una barra brava y “Tome por chismoso” en la cual se representaba un niño que sin darse cuenta se encontraba en medio de agresiones por denunciar ante los profesores una situación de maltrato escolar, por medio de estas dos obras de teatro los estudiantes dan a conocer su imaginario sobre la seguridad, –mecanismo que permitió a los niños expresar su comportamiento frente a los conflictos, recibir retroalimentación y afianzar su rol ante sus compañeros–.

En el desarrollo de esta actividad, podemos nombrar al autor Augusto Boal en su texto *Teatro del oprimido: Teoría y práctica*, el cual evidencia la importancia del uso

del lenguaje no verbal, la utilización de elementos que nos rodean para expresar sentimientos, emociones, o simplemente las expresiones que se dan sin utilizar un lenguaje técnico. Los niños y niñas intervenidos contaron con un espacio desde el cual narraron situaciones conflictivas en cuanto a sus ideas de seguridad, representando lugares y hechos que identifican como inseguros.

Desde el desarrollo del taller se evidencia que la percepción de seguridad en los niños se ve directamente relacionada con la agresión. Este taller permitió identificar espacios, como baños, intercambios de clases y áreas externas del colegio, en los que los estudiantes no se sienten seguros. Además se logró identificar que el concepto de seguridad entre los estudiantes está relacionado a los lugares en los cuales se desarrollan situaciones de agresión, ya sean físicas o verbales.

En este punto es importante validar la violencia como una situación problemática que desplazó la concepción de la seguridad orientada a la protección civil, a los riesgos de desastres, accidentes y fenómenos naturales, a cuestiones estrictamente violentas, como la portación y uso de armas blancas y de fuego, el pandillerismo, las violaciones, la venta y consumo de drogas (Villarreal, 2011).

De igual forma se hace relevante visibilizar que las percepciones sobre seguridad trascienden las aulas de clase como se ve reflejado en afirmaciones tomadas en el desarrollo del taller. He aquí un ejemplo:

Vea profe, no es el colegio, es el barrio. Uno se va ganando liebres que por cualquier cosa, acá los problemas son bobos, uno se agarra por meras bobadas... Afuera, afuera profe, es donde están nuestros verdaderos dilemas. De igual forma nosotros aprendimos a cuidarnos entre nosotros (Transcripción propia, anexo 8, Octubre de 2019, p. 139)

Es importante resaltar que la percepción de la seguridad en el colegio es buena y por lo tanto el clima de aprendizaje es favorable, si se encuentra un docente pendiente de los grupos de estudiantes, quienes, a su vez, manifiestan su preocupación en cuanto a seguridad a las afueras del colegio y el alcance que tienen los docentes fuera de los horarios estudiantiles, como lo indica una niña intervenida en los talleres:

Hace como dos meses. Mi novio le contó a un profe que le querían pegar, pero al profe como que se le olvidó. Solo llegan para regañarlo a uno, después que ya pasan las cosas. Profe a la salida del colegio llegaron unos chinos y eso se formó una pelea con piedras y todo, al día siguiente, llevaron a mi novio a coordinación y casi lo sacan del colegio porque también iba perdiendo dos materias... como si tuviera cabeza pa pensar en el estudio. Por eso digo que muchas veces, uno prefiere no decirles nada a los profes, pues no son como usted ellos son más bravos y viejitos por eso no lo escuchan a uno. (Transcripción propia, anexo 8, Octubre de 2019, p. 139)

Según Vita (2012) el clima de aprendizaje es la interacción que se da dentro del proceso enseñanza – aprendizaje, el cual se presenta entre los actores que componen el salón de clase. Para que este clima de aprendizaje sea favorable debe contemplar aspectos como: las normas, la armonía, la confianza, la seguridad, el respeto, la comunicación y las relaciones interpersonales. En esta línea, se evidencia que no solamente se deben generar espacios seguros dentro de la institución educativa, sino que también se debe estar atento a las situaciones que pueden presentarse con los estudiantes fuera del horario académico, con ello generar un mejor clima de aprendizaje.

Al finalizar la actividad, los estudiantes como grupo generaron compromisos que se basaban en el rechazo de la agresión dentro de las instalaciones del colegio, manteniendo una comunicación no violenta con los docentes del plantel educativo, quienes, al conocer estas dificultades, se comprometieron a trabajar de mano con los estudiantes para evitar agresiones.

“En el Villemar decimos no a la agresión” (Anexo n°7, p.148) es un manifiesto en el que los estudiantes no solo generaron el compromiso de evitar las agresiones físicas a sus compañeros sino que reconocen que el uso del lenguaje no verbal y verbal puede llegar a ser un generador de sentimientos de inseguridad entre compañeros.

Con base en esto, los estudiantes generaron un mural que se encuentra en la entrada del colegio el cual se titula “Villemar libre de agresiones” (Anexo n°7, p.148), el cual manifiesta:

“Somos un colegio de paz. Aquí confiamos en el otro. Aquí privilegiamos el respeto la comunicación y el afecto. En nuestra institución no toleramos el irrespeto y mucho menos la agresión. Cuando esto pasa, nuestra comunidad educativa responde con indignación. No permitimos que la violencia haga parte de nuestra cultura”. (Anexo n°7, p.147).

Se evidencia que la categoría seguridad presenta un significado amplio y desde la ejecución del primer taller se empiezan a relacionar las categorías desde las cuales se realizó la presente intervención con enfoque educativo, de igual manera se debe resaltar que muchas veces se incrementa el riesgo personal entre los estudiantes en vivencias como pertenecer a una barra brava o pandilla, fumar, beber o iniciar actividad sexual temprana pues pueden ser formas de ganar la aceptación y respeto de los pares; en establecer autonomía en relación a sus padres, en repudiar la autoridad convencional, sus valores y normas, en manejar su ansiedad, frustración y anticipación del fracaso o en afirmar su madurez y mostrar la transición de la niñez a la adultez (Jessor, 1991).

## **12.2 Confiar en mí y en el otro**

En el desarrollo de esta actividad se generó la participación de los 40 niños y niñas, quienes de manera simultánea iban recorriendo el colegio, permitiendo realizar un ejercicio de observación directa. En esta actividad los niños que tenían la venda puesta se sentían vulnerables, pues sus decisiones debían ser tomadas con base en las indicaciones que les daba el compañero que sí podía ver; de esta forma a medida que el ejercicio se desarrollaba, se logra observar que los estudiantes iban generando más confianza en sus compañeros por lo cual podían caminar más rápido y disfrutar las texturas, experiencias y demás sensaciones que les ofrecía el recorrido. Se hizo evidente que los estudiantes tienden a confiar, pues pueden asumir que las personas son confiables hasta que se pongan de manifiesto evidencias que indiquen lo contrario (Gill y otros, 2005).

Como se ha observado en el desarrollo de los talleres, las categorías propuestas para la ejecución de la presente intervención con enfoque educativo se van articulando casi naturalmente, se logra ratificar que efectivamente la confianza interviene e influencia directamente los procesos de comunicación no violenta, cooperación e información compartida, al igual que el trabajo en equipo, las negociaciones y las relaciones organizacionales a largo plazo, entre otras (Mayer, 2005). Los estudiantes reconocen que la convivencia se ve afectada por las agresiones entre sus compañeros y que generalmente se inician por falta de confianza con los demás, pues reconocen dificultades para establecer una comunicación no violenta con sus pares entorpeciendo el momento de establecer un diálogo con el otro, pues cuando se logra, se pone de manifiesto que la agresión queda neutralizada.

La confianza se puede considerar un elemento primordial en la comunicación positiva, pues cuando se logra establecer una comunicación con base en la confianza, se enfoca en los asuntos, se es asertivo, se expresan los sentimientos e intereses sin culpa y con claridad y se busca resolver los problemas (Salm, 2009)

Por medio de este taller, los estudiantes manifestaron tener mayor confianza en sus compañeros, fortaleciendo las relaciones de convivencia y basados en el respeto, el diálogo y la escucha. Para este análisis en cuanto a la participación y evaluación de los estudiantes, se hizo evidente que las actividades en línea de práctica y la participación conjunta en un clima de confianza y respeto es sumamente enriquecedora en la convivencia desde las aulas, pues los estudiantes identifican particularidades propias y de sus compañeros que promueven la transformación de conflictos entre ellos, generando lazos de confianza y amistad que generan un clima positivo en su día a día.

Es importante confiar primero en uno mismo, muchas veces yo pase por ser una persona odiosa o picada pues soy una persona muy tímida y no sentía que tenía la suficiente confianza para hablar con los demás, muchas veces me sentía inferior a mis compañeros.(Transcripción propia, anexo 8, Octubre de 2019, p. 166)

Cabe resaltar que por medio de esta actividad se generó un reconocimiento de cualidades que los participantes no tenían identificadas como propias: Un ejemplo es el mensaje que nos brinda una niña intervenida la cual en el momento de reflexión escribe: “No sabía que era de confiar” (Anexo nº7, p.147). Es un mensaje sumamente valioso, dado a que se evidencia que los niños están atravesando por una etapa en la cual se encuentran definiendo su personalidad y el reconocimiento de cualidades individuales genera un impacto directo en las relaciones que tienen con los demás visibilizando la importancia que desde las aulas de clase se vele por un desarrollo integral, armónico y equilibrado de la personalidad de los niños y niñas.

Motivar actividades desde las cuales se enriquezca el trabajo en equipo y el compartir, genera en los estudiantes sentimientos de seguridad, pertenencia y cohesión creando lazos de complicidad, confianza recíproca y cooperación, facilitando en ellos la comunicación no violenta y contribuyendo directamente a la transformación de conflictos.

### **12.3 Autoestima, percepciones y desarrollo**

Al iniciar la actividad del taller “El chismografo”, los estudiantes reaccionaron con prevención frente a expresar de manera positiva su percepción hacia sus compañeros, indicando que era más frecuente y, por lo tanto, más fácil manifestar a sus compañeros aspectos negativos que nombrar de forma positiva sus cualidades. En esta línea se evidencia que los comentarios negativos hacia los compañeros han sido naturalizados entre los niños y niñas que recurrentemente buscan afectar negativamente la autoestima del otro, por lo tanto cabe señalar que los comportamientos violentos pueden surgir como forma de compensar daños experimentados en importantes experiencias de vida. Entre ellos, los daños a la autoestima (Krauskopf, 2003).

En este espacio se generó la oportunidad de manifestar a los compañeros de forma escrita cualidades y habilidades que ven en el otro. Como resultado, los estudiantes

expresaron a sus compañeros sentimientos como se reflejan en las siguientes notas:

“Eres muy inteligente y amigable te quiero mucho y me encanta tu actitud” Anexo n°3, p.147). Entre los niños y niñas, como lo indican los mismos, no es común que tengan espacios en los cuales puedan resaltar las habilidades y cualidades del otro; por lo tanto los imaginarios de ellos en cuanto a la percepción de los compañeros pueden llegar a ser poco objetiva. Efectivamente como lo indica Montoya (2013) el concepto de autoestima, de los niños y niñas intervenidos se fundamenta en la percepción de los elementos que permiten la construcción de la identidad personal y la identidad social, muchas veces construida a partir de aspectos negativos o versiones equivocadas de las percepciones de sus compañeros.

Se observa que los estudiantes con un alto grado de autoestima tienen menor riesgo de generar y combatir conflictos con sus compañeros de clase, causados por insultos, malos comentarios o palabras desagradables. Partiendo de esta última consideración, en la serie de variables del estudio para la resolución de conflictos estudiantiles la autoestima, puede considerarse como un elemento fundacional en los estilos de enfrentamiento y forma de afrontar los conflictos entre los niños y niñas intervenidos. Ya que se ha visto que a mayor autoestima se tiene mayor capacidad de recuperación frente a las adversidades (Melillo y Suárez, 2003)

En una reflexión muy particular uno de los estudiantes, al manifestar su compromiso, escribe en su nota personal “buena los falsos”. (Anexo n°3, p.147). Al momento de explicar dicha reflexión el estudiante manifiesta: Sé que lo que escribieron mis compañeros no es verdad; simplemente lo hacen porque les toca escribir cosas bonitas (Transcripción propia, anexo 8, Octubre de 2019, p. 140).

Este resultado es muy revelador, pues hace evidente la necesidad de generar más espacios como como los talleres de la presente intervención con el fin de identificar este tipo de situaciones e intervenir casos particulares; con ello los estudiantes intervenidos tengan la oportunidad de naturalizar palabras y acciones positivas,

pues su posición en cuanto lo negativo se va legitimando con el no actuar frente a las vivencias diarias en el ámbito escolar.

En línea con las categorías abordadas en los talleres anteriores, los estudiantes relacionan la autoestima con la confianza y en la seguridad en sí mismo. Pues como lo indica Branden la autoestima se encuentra relacionada con el sentimiento de ser felices, valorados, respetables y dignos de poder mostrar tal cual somos con nuestras necesidades y carencias (Branden, 1995, p.21)

Es importante desarrollar una autoestima positiva en los niños y niñas de octavo grado del Colegio Villemar el Carmen de la localidad de Fontibon desde las aulas de clases, ya que con el pasar del tiempo los niños y niñas intervenidos desarrollaran ante la sociedad habilidades y capacidades que le permitan crecer con mayor seguridad y confianza en sí mismos.

Por medio de este taller se genera un balance positivo en la percepción de su autoestima, dado a que cuando un estudiante tiene seguridad, confianza y autoestima, la probabilidad de que un compañero lo pueda agredir verbalmente con algún tipo de comentario malicioso, inapropiado, hiriente o algo parecido, es menor, al tiempo que la percepción con que recibe la agresión es insuficiente para su auto concepto.

#### **12.4 Reconocimiento por el otro, entender las particularidades de los demás**

Al momento en que los globos se encontraban pasando de mano a mano, los niños y niñas buscaban que ningún globo tocara el piso, generando esfuerzos por evitar que el globo del compañero cayera. Cada estudiante escribió una palabra con la cual se sentía identificada. En este primer acercamiento se evidencia que en los niños su reconocimiento está muy relacionado con la apariencia física, como se evidencia en los escritos sobre los globos cuando la mayoría de niños escribió algo que los describía físicamente como flaca, alta, bajita, ojos azules entre otros.

En un momento se les pidió a los niños que dejaran todos los globos en el centro del salón y ellos sospecharon que los globos con los se estaban divirtiendo serían pinchados. De igual manera, ninguno de los 40 estudiantes dejó de seguir las indicaciones del tallerista. Al momento de estallar se generó un momento de tensión entre los estudiantes, quienes de inmediato buscaban la manera de repararlos y entregaban partes de los mismos a sus compañeros, reconociendo el globo del compañero desde las palabras que lo describían.

Este fue un resultado inesperado en el desarrollo del taller, pues los niños podían leer las cualidades de sus compañeros en los globos pinchados y directamente las relacionaban a un compañero en particular. Este hecho generó un espacio de reconocimiento por el otro que no se tenía esperado en el desarrollo del taller. Dicho momento representa relación recíproca entre individuos, en la cual cada sujeto ve al otro como igual (Argüello, 2017) en otras palabras se logra el reconocimiento por el otro como par en una situación simple como el devolver o intentar reparar el globo del compañero.

Durante las actividades, se pudo evidenciar la necesidad de generar espacios para la reflexión y para analizar los procesos en construcción del desarrollo integral de los niños y niñas reconociendo que cada uno de ellos es particular por diferentes factores. Tal como lo indica Honneth (2007) el ser humano sólo se constituye como tal en relación con otros seres humanos en un medio intersubjetivo de interacción. En el desarrollo del momento de reflexión de este taller se reunieron expresiones de reconocimiento por el otro, Como lo indica un niño: “Reconozco que muchas veces rechacé a mis compañeros por su manera de vestir; no había tenido la oportunidad de conocer a varios de ellos y son buenas personas” (Transcripción propia, anexo 8, Octubre de 2019, p. 141)

En esta línea se evidencia que entre los estudiantes de octavo grado se generan sesgos que traen consigo una serie de conflictos negativos, como el rechazo y la exclusión. Tal como lo indican los mismos estudiantes, estas exclusiones y rechazos se dan en muchas ocasiones por no tener la oportunidad de compartir vivencias con

sus compañeros de estudio, pese a que se encuentran en el salón de clase durante varias horas del día.

En este sentido, los niños generaron un *collage* en el mismo salón el cual titularon “Darnos la oportunidad de conocernos”, situados en una relación de diferencia los niños y niñas intervenidos generaron un espacio desde la diversidad visibilizando la importancia de relacionarse con el otro desde la tolerancia, el respeto por la diferencia y el reconocimiento. Se evidencia que la legitimidad del otro y respeto por él o ella son dos modos de relación congruentes y complementarios que se implican recíprocamente (Ruiz 2002).

La reacción que se tiene frente a un conflicto es la expresión de sí mismo, ante una opinión diferente. Los conflictos, en su mayoría, se generan por la falta de aceptar que otra persona, observa, califica, evalúa, entiende y acepta diferente a uno mismo. Cuando se es capaz de reconocer cómo se actúa frente a una situación puntual, se es capaz de generar un cambio positivo al reconocer que la expresión no es la más indicada y adecuada para responder tanto verbal como físicamente.

## **12.5 Reconocimiento de sí mismo una mirada a las expresiones**

Los niños y niñas por medio de sus gestos y lenguaje no verbal reflejaron sus reacciones hacia los diferentes escenarios conflictivos que se desarrollan a diario en el colegio. Son situaciones aparentemente comunes que generan ellos a diferentes expresiones, las cuales no daban lugar para disimular las emociones que representaban. Ellos, por sí mismos identificaron sus expresiones corporales; la mayoría de los estudiantes expresaron frases como:

“Profe, nunca había tenido la oportunidad de ver mi rostro en situaciones como las que usted decía, en ocasiones me veía más triste o enojado de lo que realmente me sentía”. (Anexo n°8, p.163). En esta línea se hace necesario que los niños y niñas en su desarrollo educativo puedan identificar sus emociones y el cómo se

reacciona ante las mismas, tal como lo indica Argüello, como seres sociales desde su reconocimiento individual los niños y niñas pueden reconocer a los demás compañeros como iguales.

Es importante resaltar que el reconocimiento por si mismo y el reconocimiento por los demás se pueden relacionar directamente, pues cuando un niño intervenido se reconoce a si mismo es menos complejo que reconozca el otro como par. Como lo indica un niño en su momento de reflexión: Mis compañeros reaccionaron en muchas ocasiones igual a mí, mis gestos y los de ellos eran similares, todos teníamos cara de enojo y rabia (Transcripción propia, anexo 14, Octubre de 2019, p. 142)

El reconocimiento individual en los niños y niñas intervenidos es una gran base para la transformación de conflictos, pues si se reconocen como miembros de una comunidad, en este caso el salón de clase, y reconocen a los compañeros como miembros iguales como lo indica Fisas en *Educación para una cultura de paz*, al desarrollar nuestro sentido de negociación humanizamos a los demás, logramos verlos como iguales, cedemos y transformamos nuestros intereses sin pasar por encima de los intereses de los demás, en definitiva, se puede crear un sentido de conexión y respeto por el otro, sin importar quien sea.

En esta línea el reconocimiento de sí mismo y el manejo de las emociones que se presentan en el desarrollo del día a día hacen evidente la necesidad de generar actividades que ayuden al niño a reconocer sus propias cualidades, gestos y demás dinámicas para afrontar los conflictos de manera positiva. Como indica Hegel es el reconocimiento la garantía de la individualidad, pues sólo se es sujeto en la medida que exista otro igual que reconozca tal condición.

Desde las aulas de clase y como lo indica Axel Honneth (2007, pp.139-148) el reconocimiento es esencial, porque la relación práctica consigo mismo se constituye en una relación con el otro. El reconocimiento no implica abolir las diferencias, no invita al separatismo o a la indiferencia. Tal cual se evidencia en el desarrollo del taller reconocerse como un ser individual y al mismo tiempo reconocer al otro en un

ejecicio de reciprocidad, genera un cambio significativo en la forma desde la cual se abordan los conflictos estudiantiles, pues partiendo del reconocimiento de si mismo y del otro como par, en una relación de confianza y seguridad permitirá generar un escenario en el cual se puedan transformar conflictos de forma pacifica.

Cuando un estudiante logra neutralizar sus expresiones ante las situaciones que no son de su agrado y que se presentan en el colegio, es capaz de responder de manera admirable a su compañero, generando en este una reacción más tranquila y asertiva. Es importante lograr que los estudiantes reconozcan su expresión en el momento de enfrentar un conflicto. Sus gestos y palabras utilizadas en el momento de responder una agresión física o verbal son fundamentales para afrontar de una manera objetiva un conflicto.

## **12.6 Comunicación no violenta, una constante en la transformación de conflictos**

Con respecto al taller, algunos profesores y participantes de la actividad manifestaban un poco de desconfianza en la actividad ya que como se ha indicado en el desarrollo del trabajo, los juegos con balones o que presenten algún tipo de contacto físico pueden llevar a situaciones de violencia entre los estudiantes.

En este taller, se permite desde el inicio que los equipos planeen una estrategia para resguardar y dar captura a la bandera del contrincante, situación que permitió que los participantes pidieran tiempo en varias ocasiones, en medio del desarrollo del taller, para replantear dichas estrategias, propiciando de esta manera un espacio de libre participación y aporte de ideas por parte de cada uno, generando consensos entre los mismos niños para el desarrollo de la actividad.

La participación persistente en estos espacios lúdicos permite que los alumnos vivan aprendizajes sociales relacionados con la empatía, el diálogo social y la socioafectividad, la autopercepción, la autoestima, la tolerancia y la comprensión de

las otras personas (Lieberman, James, y Ludwa, 2004; Block y Obrusnikova, 2007; Egilson y Traustadottir, 2009).

En el momento de reflexión algunos estudiantes manifestaron que la bandera representaba algunos sentimientos que ellos tenían. Como lo indica una niña en el desarrollo del momento de reflexión: Es como el miedo, lo resguardamos y evitamos que los demás los tomen, pero en muchas ocasiones tomamos los miedos de los demás para sentirnos seguros” (Transcripción propia, anexo 8, Octubre de 2019, p. 143).

Para la consolidación de estrategias grupales es evidente que la comunicación no violenta es la herramienta por la cual se consolidan metas y se cumplen objetivos grupales, este taller fortalece dicha capacidad pues si no se genera una comunicación objetiva entre los participantes lo más probable es tener un resultado negativo en la actividad, como lo indica un niño:

Planeamos una estrategia entre todos; algunos compañeros que casi no hablan en el salón aportaron sus ideas para poder llegar a tomar la bandera del otro equipo, nos sentíamos con ganas de ayudar a capturar la bandera del otro, por ello cuando nos congelábamos buscamos la manera de que nuestros compañeros nos ayudaran rápidamente para volver al juego (Transcripción propia, anexo 8, Octubre de 2019, p. 143)

En muchas ocasiones en el aula de clase el lenguaje utilizado en los niños es hostil con sus compañeros. En esta línea se puede ratificar la comunicación no violenta como un eje transversal en la resolución de conflictos estudiantiles, al tiempo que se evidencia que los espacios de libre participación e intercambio llevan a la consecución de un objetivo común.

La comunicación no violenta es clave para afrontar la solución de un conflicto. Es expresar sin agredir al otro, es reclamar sin herir, es contar sin desconfiar, es hablar sin infundir miedo, es especular sin violentar son expresiones que a diario se deben difundir en las aulas de clase. Los estudiantes no deben expresar agresiones; al contrario deben expresar lecciones, deben aprender del día a día a comunicar

asertivamente sus emociones, sus diferencias, sus halagos, sus debilidades y crecer como un grupo de estudiantes que fomentan la solución de conflictos con base en una buena comunicación, en un ambiente estudiantil seguro y confiable.

Los juegos de cooperación en este caso presentado como taller son un medio eficiente y eficaz para desarrollar las capacidades y habilidades en niños y niñas con respecto a la comunicación no violenta pues se evidencia la necesidad de trabajar en equipo para lograr un objetivo común en escenarios de libre expresión, como lo indica Rosenberg cumpliendo las necesidades de una persona sin tener que frustrar a otra. En esta línea se hace necesaria una comunicación positiva que no señale con juicios sobre lo que está bien o mal, pues se parte de expresar los sentimientos y deseos (Rosenberg, 2013).

El mismo Rosenberg señala que la comunicación no violenta es un modelo valioso utilizado en todo el mundo para aquellas comunidades que se enfrentan a conflictos violentos y sumamente complejos, ahora bien para el caso de esta intervención con enfoque educativo, se hace relevante nombrar la comunicación no violenta como una constante en la transformación de conflictos estudiantiles, pues complementa las habilidades y capacidades en reconocimiento, seguridad, confianza y autoestima, tal como se evidencia en el desarrollo de la presente intervención en el momento de ser articuladas son supremamente relevantes en la transformación pacífica de conflictos estudiantiles.

### 13 Transformaciones al finalizar la intervención

Posterior a la encuesta diagnóstica y al desarrollo de los talleres, se generó un grupo focal en el que aleatoriamente se seleccionaron tres niños intervenidos, quienes compartieron los conocimientos adquiridos después de las actividades, se procuró generar un espacio libre y cómodo donde los estudiantes manifestaron sus vivencias y conocimientos adquiridos después de la intervención.

Según las respuestas brindadas por los niños y niñas, el desarrollo de los talleres brindó experiencias que aportaron positivamente al manejo de los conflictos en las aulas, mejorando la convivencia, teniendo como base el reconocimiento de las diferencias entre los mismos. Esta experiencia ha generado lazos de compañerismo mucho más fuertes y ha contribuido positivamente al tejido social que existe entre ellos.

Como lo indican algunos niños:

“Nuestras peleas empiezan por cosas muy simples, el estar en estos talleres nos permite tener la oportunidad de conocernos más pues independientemente a que seamos compañeros de salón estábamos muy alejados como grupo”. (Transcripción propia, anexo 10, Octubre de 2019, p. 160).



**ILUSTRACIÓN 4 TALLER RECONOCIMIENTO POR EL OTRO**

Fuente: Elaboración propia

Hoy estos lazos de compañerismo se han fortalecido, por medio de actividades que al principio parecían una excusa para salir de la rutina de la academia estudiantil, pues como lo aseguran ellos mismos:

“Al principio pensamos que era una buena excusa para perder clases y hoy reconocemos el aporte que nos ha generado el profe”. (Transcripción propia, anexo 10, Octubre de 2019, p. 166)

Desde la práctica de actividades construidas con los niños y niñas se generan espacios de libre expresión, donde ellos son los actores principales. Esta participación conjunta genera un clima de confianza y respeto sumamente valioso, pues desde sus particularidades son ellos mismos quienes generan la transformación de conflictos. En esta línea que se hace primordial seguir velando por espacios de participación colectiva, tomando aprendizajes de los niños y niñas, escuchando sus voces y con ello seguir contribuyendo a la convivencia estudiantil por medio de la comunicación no violenta.



**ILUSTRACIÓN 5 TALLER RECONOCIMIENTO POR EL OTRO**

Fuente: Elaboración propia

Es claro que la aplicación de la presente intervención con enfoque educativo permitió aportar a los procesos de convivencia y transformación de conflictos en los estudiantes intervenidos del colegio Villemar el Carmen de la localidad de Fontibón, ahora bien con el fin de generar una cultura de paz, en ellos, es importante fortalecer día a día estas habilidades y capacidades pues los niños y niñas, como se evidencia con su participación en la presente intervención, se encuentran en plena disposición de seguir trabajando y aprendiendo el tema, se ha fortalecido la idea de la importancia por promover la sana convivencia desde la aulas tomando como pilar la transformación de conflictos.

Todo sería más breve, si tuviéramos confianza en nuestros compañeros posiblemente no rayaríamos tanto. A mí me toco de pareja un pelao que me no me cae bien al principio yo intentaba mirar por debajo de venda, para no pedirle ayuda, además en un momento me dio la mano y todo, después ya deje que él me ayudara y después de ese día, ya nos saludamos y nos llevamos mejor. Creo que si tuviéramos más espacios así seríamos un grupo de amigos. (Transcripción propia, anexo 10, Pag. 162)

En cuanto a la comparación con la situación inicial es importante resaltar que se ha generado un entendimiento del concepto conflicto que no se relaciona con la pelea o la agresión, los estudiantes intervenidos han generado conciencia sobre ver el conflicto como una oportunidad para fortalecer la convivencia.

Fue emocionante leer que no todo es malo. Es importante ver los conflictos y las diferencias como oportunidades para conocernos y aprender del otro y no solamente como una excusa para pelearnos entre nosotros. (Transcripción propia, anexo 10, Pag. 163)

La propuesta de la presente intervención con enfoque educativo genero espacios para el aprendizaje de resolución de conflictos, visibilizando las actividades extracurriculares como una alternativa viable para atender este tipo de necesidades, estas actividades ajustadas a los intereses y contextos particulares, de los estudiantes promovieron las relaciones interpersonales entre los niños y niñas intervenidos que contribuyeron a vivenciar una convivencia distinta en la que la

seguridad, la confianza, el reconocimiento y la comunicación no violenta son pilares para la resolución de conflictos desde las aulas.

## 14 Conclusiones generales

La presente intervención con enfoque educativo con 40 niños y niñas de grado octavo, en el colegio Villemar el Carmen de la localidad de Fontibón, permitió la generación de espacios de libre expresión donde niños y niñas pueden representar sus entornos por medio de los talleres propuestos, los cuales se basaron en una serie de reglas que los estudiantes debían respetar. Con indicaciones muy simples, lograron transformar positivamente sus conflictos, llevando a cabo actividades que rompieron con rutina cotidiana, en la que cada uno de ellos pudo contribuir por medio de sus visiones, formas y procesos a la consolidación de los talleres, generando un trabajo en equipo enriquecedor, visibilizando a sus compañeros como pares y generando de esta manera una mejor convivencia desde las aulas de clase.

Según Vicenc (2019), se puede concluir que el conflicto es parte de la condición humana y de su comportamiento. El conflicto es un elemento natural, ligado a las relaciones entre personas y grupos; por ende, en ese contacto con los demás se presentan contradicciones, pugnas y enfrentamientos que potencian al ser humano como capaz de articularse consigo mismo y con los demás. Es evidente que el conflicto se encuentra en el día a día de los estudiantes intervenidos como un factor inherente a la convivencia escolar. En este sentido, el problema no se trata del conflicto en sí mismo sino de cómo se afronta; por ello, poder identificar y brindar herramientas para el manejo de los mismos, sin llegar a una agresión ya sea verbal o física, es sumamente relevante para el desarrollo personal y escolar de los estudiantes, pues como lo indica Johan Galtung, el fracaso en la transformación de conflictos es lo que conduce a la violencia.

Mediante el desarrollo de la presente intervención se logró cumplir con el objetivo principal **desarrollar una intervención con enfoque educativo para la identificación y transformación de conflictos estudiantiles, por medio de seis**

**talleres en cuarenta niños de grado octavo del colegio Villemar el Carmen,** Teniendo en cuenta que posterior a la aplicación de los talleres se observa que los estudiantes no modificaron sus particularidades, dado que se encuentran en un proceso de definir sus personalidades, pero sí mejoraron sus habilidades comunicativas, así como la expresión y la comprensión de las emociones de sus compañeros, además de tener nuevas herramientas para afrontar los conflictos.

Las categorías definidas como pilar para la realización de la intervención – seguridad, confianza, autoestima, reconocimiento y comunicación no violenta– fueron sumamente pertinentes para afrontar los conflictos de los estudiantes intervenidos, pues a partir de ellas se logró fortalecer su tejido social, entendiendo que el proceso de intervención parte desde lo simple para con ello entender y reaccionar a situaciones más complejas que se presentan con los estudiantes sin perder de vista que estas categorías se relacionan directamente pues entre ellas existe una correlación que en cada niño y niña se expresa de manera diferente.

Las actividades extracurriculares en los espacios como los colegios se toman en algunas ocasiones como actividades desde las cuales no se generan aportes importantes para los estudiantes, es decir, se pueden llegar a relacionar con el ocio y la pérdida de tiempo. En esta línea, se hace importante romper este imaginario, pues las actividades fuera de las aulas generan habilidades y capacidades en los estudiantes que son muy significativas en sus vidas personales, debido a que en estos espacios los estudiantes fortalecen lazos de amistad y aprenden a convivir con sus compañeros.

En este sentido, las actividades lúdicas y extracurriculares en el colegio Villemar el Carmen se dejan pasar por alto, debido a comportamientos, como empujones, gritos y demás agresiones entre estudiantes, los cuales han sido naturalizados por los actores. Este fenómeno hace evidente la necesidad de intervenir dichos espacios que se generan cotidianamente en el colegio, fortaleciendo las mismas actividades extracurriculares como una herramienta que ayuden a facilitar la identificación y la transformación de los conflictos.

En este orden de ideas, los talleres que se realizaron pueden ser utilizados como una herramienta constante para los niños y niñas, con el fin de desarrollar habilidades y capacidades que puedan ser utilizadas en un futuro para fortalecer la convivencia y las relaciones con los demás. Por tal motivo, se hace sumamente importante desde la academia reconocer las actividades extracurriculares como herramientas útiles, pues desde esta base se pueden llegar a prevenir y evitar violencias directas, mediante metodologías alternativas que llamen la atención de los niños y niñas.

El proceso de caracterización de los estudiantes permite identificar necesidades y particularidades de los estudiantes, en las que se logran definir puntos de encuentro que ayudan a visibilizar y reconocerlos como seres únicos que se reúnen en un espacio común, siendo esta caracterización una base para poder general actividades y procesos que contribuyan al mejoramiento de procesos educativos.

Por medio de esta intervención, los profesores han podido identificar zonas en las cuales los niños y niñas del colegio no se sienten seguros y han generado esfuerzos para tener una mejor comunicación con los estudiantes, basados en el buen diálogo y la confianza y de esta manera generar estrategias que permitan evitar posibles agresiones a los alrededores del colegio.