

Convivencia y Cuerpo. Una práctica de cuidado con los niños y niñas del grado

1° sede A y 2° sede C, de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio,

Barrancabermeja Santander

Laura Chaparro, Milena Vargas, Liliana Andrea Guzmán y Laura León Leal

Pontificia Universidad Javeriana

Nota de las Autoras:

Estudiantes de la carrera Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación.

Tutora del Trabajo de Grado: Luz Marina Lara Salcedo.

El artículo 37 de la Ley 23 de 1982 dice "...es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro. Lo anterior para cumplir con la misión de la Universidad "...impulsar prioritariamente la investigación y la formación integral..., contribuyendo especialmente a la solución de las problemáticas..." Acuerdo No0066 del Consejo Directivo Universitarios 22 de abril de 1992.

Contenido

	pág.
Introducción.....	7
CAPÍTULO I	
Contextualización.....	11
Breve historia del proyecto “Ciudadela Educativa”	12
Población Sujeto de este Estudio	14
CAPÍTULO II	
Planteamiento Del Problema.....	28
Descripción del problema.....	28
Formulación del Problema	33
Preguntas Orientadoras	33
Objetivos	33
Objetivo general.....	33
Objetivos específicos.....	33
CAPÍTULO III	
Justificación.....	35
CAPÍTULO IV	
Antecedentes Investigativos.....	38
Balance General	69
CAPÍTULO V	
Horizonte Teórico.....	87
La Convivencia en la Escuela, una Construcción de Todos	87
El Cuerpo: Discurso Social, Cultural y Político para la Convivencia	95

Éticas del Cuidado: un Camino para Convivir.....	99
Educate para la Vida: Relaciónate con los Otros de Manera Asertiva.....	104
CAPÍTULO VI	
Diseño Metodológico.....	113
Población	116
Técnicas de Recolección de Información	116
Trabajo de Campo	121
Análisis de Datos	125
Análisis de datos cuantitativos.....	126
Análisis de datos cualitativos - Diarios De Campo.....	142
Diario de campo Jorge Eliecer Gaitán. Sede “A”	143
Diario de campo del campestre. Sede “C”	145
Cuadro comparativo de las actividades adelantadas en los dos grupos	147
CAPÍTULO VII	
Interpretación de los Datos	154
La Convivencia en la Escuela, una Construcción de Todos	154
Recreo	154
Aula	159
Salida.....	165
El Cuerpo: Discurso para la Convivencia.....	167
Comunicación verbal	167
Comunicación no Verbal.....	170
Éticas del Cuidado: un Camino para Aprender a Convivir	173

CAPÍTULO VII

Recomendaciones.....	178
Recomendaciones a los Docentes.....	178
Recomendaciones a los Padres	180
Recomendaciones a la Institución Educativa.....	181
Conclusiones.....	182
Referencias Bibliográficas.....	185
Bibliografía	187
Anexos	189

Lista de Figuras

	pág.
<i>Figura 1.</i> Plano de la ciudad de Barrancabermeja, resaltando refinería de Ecopetrol, Ciudadela Educativa y otros sitios de interés	12
<i>Figura 2.</i> Tipos de documentos analizados. (Cantidad)	81
<i>Figura 3.</i> Tipos de documentos analizados. (Porcentajes).....	82
<i>Figura 4.</i> Palabras clave	83
<i>Figura 5.</i> Referentes a Infancia y Juventud	85
<i>Figura 6.</i> Acciones que realiza el niño o la niña	126
<i>Figura 7.</i> Cómo se relaciona el niño y la niña.....	127
<i>Figura 8.</i> Tipos de Juegos	128
<i>Figura 9.</i> Tipos de Conflicto	129
<i>Figura 10.</i> Motivos del Conflicto.....	130
<i>Figura 11.</i> Usos del Cuerpo.	131
<i>Figura 12.</i> Acciones que realiza el niño o la niña	132
<i>Figura 13.</i> Formas cómo se relacionan el niño o la niña con los demás compañeros	133
<i>Figura 14.</i> Formas cómo se relaciona el niño o la niña con el docente	13434
<i>Figura 15.</i> Tipo de conflicto.....	135
<i>Figura 16.</i> Motivos del conflicto	136
<i>Figura 17.</i> Usos del cuerpo.....	137
<i>Figura 18.</i> Los niños y niñas salen del colegio	138
<i>Figura 19.</i> Cuando suena el timbre de salida	139
<i>Figura 20.</i> Tipos de conflicto.....	140
<i>Figura 21.</i> Rangos de edad de los niños y niñas involucrados en el conflicto.....	141
<i>Figura 22.</i> Usos del cuerpo.....	142

Lista de Tablas

	pág.
Tabla 1. RAES elaborados para antecedentes investigativos.....	69
Tabla 2. Tipos de documentos analizados. (Cantidad)	81
Tabla 3. Tipos de documentos analizados. (Porcentajes).....	82
Tabla 4. Palabras clave.....	83
Tabla 5. Referentes a Infancia y Juventud.	85
Tabla 6. Paralelo entre Observador común y Observador participante.	119
Tabla 7. Cuadro Comparativo.....	147

Lista de Anexos

	pág.
Anexo 1.....	189
Anexo 2.....	192
Anexo 3.....	195
Anexo 4.....	201
Anexo 5.....	207
Anexos 6.....	211
Anexo 7.....	215
Anexo 8.....	218
Anexo 9.....	221
Anexo 10.....	223
Anexo 11.....	225
Anexo 12.....	227
Anexo 13.....	229
Anexo 14.....	242
Anexo 15.....	254

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de la necesidad, el olvido y la carencia de las habilidades sociales y el mal uso del cuerpo por parte de los niños y niñas del grado primero y segundo de primaria de las sedes “Jorge Eliezer Gaitán” y “Campestre” de la Ciudadela Educativa de la Comuna 7 de Barrancabermeja, Santander. Se investigó acerca de esta problemática porque observamos que la carencia de estas habilidades sociales y el uso inadecuado que se le daba al cuerpo, generaba en los niños consecuencias, tanto a nivel individual, como social, como por ejemplo: dificultades al interactuar, dificultades en la convivencia, problemas en la autoestima, incapacidad de solucionar conflictos de manera asertiva, y otros aspectos muchos más complejos como por ejemplo, el matoneo, la deserción escolar e intimidación personal, entre otros.

De la misma forma, la técnica utilizada en esta investigación, fue la observación participante. Utilizamos esta técnica para la recolección de datos, siendo un proceso meticuloso y difícil, pues demandó la elaboración de varios instrumentos, tales como, guías de observación, una sábana de datos que condensara los datos allí recogidos. Esta información se complementó con la elaboración de dos diarios de campo, por parte de dos de las integrantes del grupo. Ahora bien, el diseño metodológico se hizo a partir de la investigación acción-reflexión, en donde en primera medida una vez ya contextualizada la población, definimos el problema, recolectamos la información, analizamos cada una de las categorías existentes en el problema, para luego, a manera de devolución de resultados, formular una serie de recomendaciones dirigidas a la institución educativa, docentes y padres de familia.

Nuestra investigación, se basó en observar cada uno de los comportamientos que los niños y niñas presentaban en tres situaciones diferentes: recreo, aula y salida, buscando recoger y registrar toda aquella información de cómo el niño y la niña se relacionaba con los otros, cómo usaba su cuerpo, qué habilidades sociales presentaban y así poder ubicarlos en algunas de las tres categorías de estas (pasivo, agresivo y asertivo). Así mismo, el objetivo que guió la investigación fue la comprensión de cómo los lenguajes corporales pueden ser facilitadores u obstaculizadores de unas adecuadas relaciones interpersonales en los niños y niñas de la Comuna 7 de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio de Barrancabermeja- Santander, en su convivencia escolar y familiar.

Siguiendo este mismo apartado y comprendiendo la problemática por la cual gira esta investigación, a continuación presentaremos cada una de los capítulos que configuran este trabajo de investigación.

En el primer capítulo, encontraremos la contextualización del sitio donde se realizó la investigación, es decir su ubicación, una breve información de la cultura y la educación en la ciudad de Barrancabermeja. Así mismo, se hablará acerca de la historia del proyecto educativo de esta ciudadela educativa, el cual sirvió como un empalme para nuestro plan de acción. Finalmente se mencionan algunas características de la población infantil con la cual se trabajó, en sus diferentes dimensiones, basándonos en los lineamientos curriculares.

A continuación, en el segundo capítulo se aborda el problema de investigación, en donde se explican las causas, manifestaciones y consecuencias de la problemática

planteada. Así mismo se presentan las preguntas orientadoras y seguidamente el objetivo general y los objetivos específicos.

En el tercer capítulo, se encuentra la justificación, en donde explicamos las razones que sustentan esta investigación, es decir, el porqué de su importancia, su pertinencia que tiene y los aportes que ésta genera en el ámbito educativo.

Por su parte, en el cuarto capítulo, se abordan los antecedentes investigativos, en donde se evidencian los hallazgos encontrados en investigaciones sobre cuerpo y convivencia escolar en universidades como la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de la Sabana. Seguidamente se sintetizaron los documentos investigativos encontrados, teniendo como criterio su relación con nuestro problema investigativo. Finalmente, se realizó un balance general, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, del estado del conocimiento de nuestro objeto de estudio.

De otro lado, en el capítulo quinto, encontramos el horizonte teórico, el cual se divide en cuatro categorías, las cuales son: La convivencia en la escuela una construcción de todos; El cuerpo: discurso social, cultural y político para la convivencia; Éticas del cuidado: un camino para convivir y Edúcate para la vida: relaciónate con los otros de manera asertiva. De estas categorías emergieron subcategorías, las cuales fueron puntos de análisis de nuestra problemática.

En el capítulo sexto, se explica nuestro diseño metodológico de la investigación, el cual contempla información relacionada con el tipo de población, las técnicas de la recolección de la información y el tipo de observación. Seguidamente se explica cómo se llevó a cabo el trabajo de campo, y finalmente, se presenta el análisis de datos de

manera cuantitativa y cualitativa. En lo cuantitativo, se desarrolla el análisis las guías de observación de manera gráfica; en lo cualitativo se encuentra el análisis de los diarios de campo.

Así mismo, en el capítulo séptimo, el lector encontrará la interpretación de los datos en tres categorías: la convivencia en la escuela, la cual es abordada en tres escenarios: el aula escolar, el patio de recreo y la salida de la institución; en segundo lugar tenemos el análisis de la categoría cuerpo y finalmente, el análisis de la categoría éticas del cuidado.

A continuación se presenta el capítulo noveno, el cual recoge las recomendaciones formuladas para la comunidad educativa que incluye padres de familia, docentes y directivas de la institución educativa. Inicialmente éstas serán enviadas a través de un servicio mensajería para su lectura, y posteriormente serán socializadas a finales del año escolar, para que su implementación sea incluida en el proyecto educativo del próximo año.

Finalmente, nos dimos a la tarea de formular las conclusiones de este trabajo, a partir de las categorías de análisis y de los hallazgos encontrados, los cuales permiten ganar claridades en torno a la necesidad de aprender a leer los lenguajes corporales, a generar iniciativas que propendan por el cuidado del cuerpo en la escuela y a construir la convivencia en la escuela como un “acto de acogida” con el otro.

CAPÍTULO I

1. Contextualización

Barrancabermeja es un municipio colombiano ubicado en el departamento de Santander, limita al norte con el Río Sogamoso y el Municipio de Puerto Wilches, al sur con los Municipios de Puerto Parra, Simacota y San Vicente de Chucurí (Betulia)], al oriente con el Municipio de San Vicente de Chucurí y Girón, y al occidente con el río Magdalena.

En Barrancabermeja está localizada la refinería de petróleo más grande de Colombia, perteneciente a la empresa estatal Ecopetrol. Gran parte de la economía de la ciudad gira en torno a la industria Petroquímica que se asienta en este municipio. La refinería de esta ciudad es la principal refinería del país. Entre otras labores económicas de la región, se destacan la operación portuaria y los servicios logísticos para el transporte, la ganadería, la pesca, la agricultura y el comercio. La cultura barranqueña, desde su nacimiento como municipio, se ha visto permeada por las oleadas migratorias generadas debido a la bonanza petrolera.

En cuanto a su educación, la ciudad cuenta con varias instituciones de carácter público y privado, que comprende todos los niveles, desde pre-escolar, educación básica primaria, secundaria, técnica y tecnológica y formación superior universitaria.

A continuación se presenta el plano de la ciudad de Barrancabermeja, donde se resaltan la refinería de Ecopetrol, el sector comercial, algunos barrios y la Ciudadela Educativa.

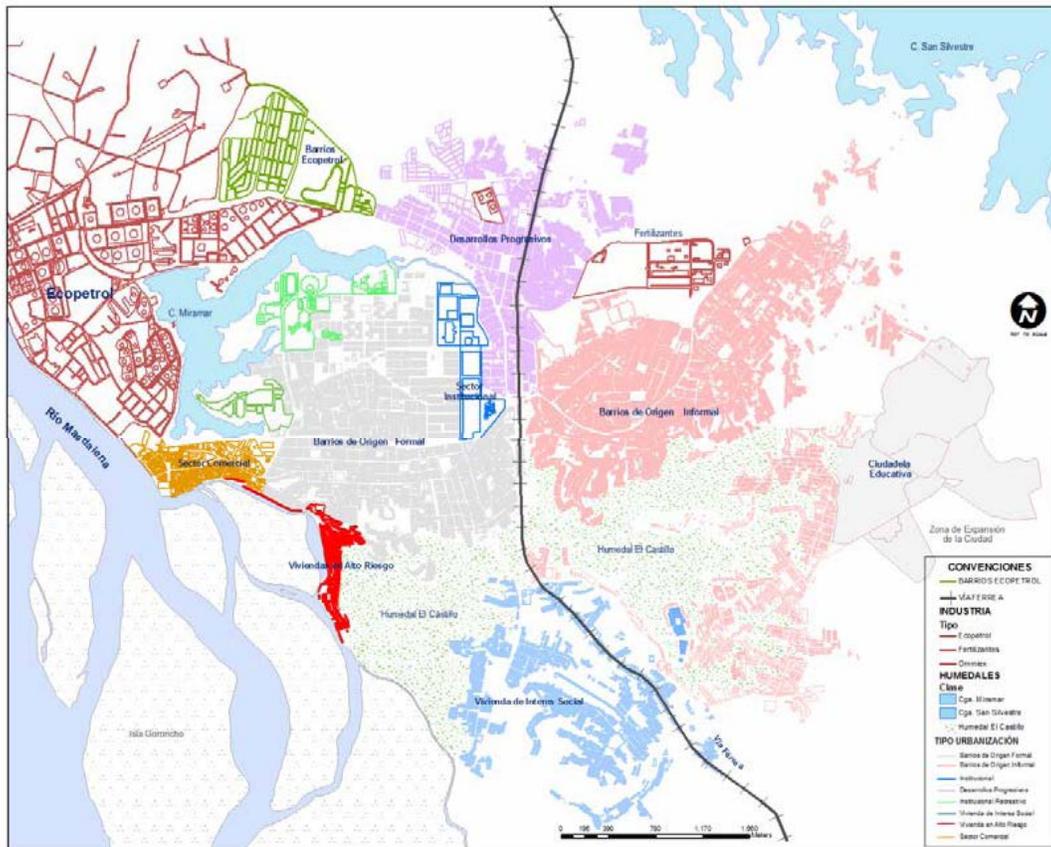


Figura 1. Plano de la ciudad de Barrancabermeja, resaltando refinería de Ecopetrol, Ciudadela Educativa y otros sitios de interés.

Breve historia del proyecto “Ciudadela Educativa”

En el año 1998, en medio de hostigamientos militares por parte de actores armados ilegales, líderes comunitarios, en un primer momento deciden unirse a trabajar mancomunadamente por la existencia de un colegio de bachillerato; donde su proceso de educación era lograr generar oportunidades a favor del desarrollo y la paz, con la meta de hacer que las generaciones jóvenes se alejaran de la guerra.

El Sueño de Ciudadela Educativa y Desarrollo Integral de la Comuna 7, surge entonces como una propuesta orientada a lograr la articulación de la intervención social

para el Desarrollo Integral, el cual busca generar condiciones de dignificación para el desarrollo de la comunidad, la convivencia y la paz; el proceso fue liderado por un grupo de gestores comunitarios, tales como, Israel Suárez, José Ángel Sierra, Mercedes Cristancho, Ángel Miguel Solano, Omar Vera, Benjamín Ortega, Andrés Aldana, Cecilia Zafra, Olga M. Tolosa, Mery Neira, Julián Peñalosa, Flor M. Solano y Pedro Arias; donde al final los que fueron constantes, constituyeron un proceso de identidad llamado *Equipo Gestor* que acompañados por el PDPMM (Programa de desarrollo y de paz del Magdalena Medio) y apoyado por Merilétrica, ECOPETROL, ISA, TIPIEL, la Administración Municipal, las agencias del Estado Nacional, la Embajada del Japón y el Laboratorio de Paz de la Unión Europea, entre otros, contribuyeron a la creación de la ciudadela.

Después de un proceso social y comunitario de ocho años de vida, el 10 de Octubre del 2005, las Organizaciones Sociales de la Comuna 7, se constituye en una organización de 2° nivel llamada *Corporación Ciudadela Educativa y Desarrollo Integral de la Comuna 7 de Barrancabermeja (CORCEDIC7)*.

La “Ciudadela Educativa” se ha propuesto conformar un sujeto social y político que a través de una red de organizaciones logre avanzar en la gestión e implementación de políticas públicas, formuladas desde un Plan Integral del Desarrollo en la Comuna 7 de Barrancabermeja con la participación de las Juntas de Acción Comunal, ediles, jóvenes, madres cabeza de familia, maestros de la institución educativa “Ciudadela Educativa del Magdalena Medio”, madres comunitarias, Consejo Comunal de Salud, Asociación de Padres de Familia, grupo de teatro “Ciudadela Educativa”, club deportivo “Sur”, adultos mayores e iglesias (Católica y Cristiana).

Población Sujeto de este Estudio

La población infantil con la cual se trabajó, corresponde a los niños y niñas de primero y segundo de primaria, que asisten a las sedes “Jorge Eliecer Gaitán” y “Campestre de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio de Barrancabermeja”; niños y niñas entre 5 a 10 años, ya que en la comuna se ve frecuentemente diversos casos de deserción escolar por distintos motivos, bien sean familiares (abandono, separaciones, maltrato físico y verbal), emocionales, cognitivos, laborales y problemas con su desarrollo, entre otros.

A nivel educativo, se puede observar que en las aulas de clase se vivencia experiencias formativas de tipo tradicional, donde impera la palabra del maestro y el niño, quien debería ocupar un lugar protagónico, asume un papel pasivo, situación que genera falta de reflexión y de apropiación frente a sus aprendizajes. Por otro lado, en cada una de estas aulas los grupos son numerosos, puesto que se pueden encontrar entre 27 y 35 niños y niñas con un sólo profesor para todas las áreas.

Así mismo, el contexto en el que se desarrollan y crecen los niños y niñas de éstas escuelas es muy hostil, ya que pertenecen y viven en la comuna 7, donde habitan desmovilizados de las Autodefensas de Colombia, desplazados, jibaros, ladrones, entre otros, quienes son sus familiares, por lo tanto la atención que reciben algunos/as de ellos es muy poca, lo cual hace que los tratos en sus casa no sean los mejores; esto sumado a que la situación no cambia en las escuelas, ya que los maestros actúan y se expresan de manera similar.

En cuanto al área socio-afectiva, se observó que estos niños y niñas tienen poco dominio de habilidades sociales como darse a conocer y defender su propio punto

de vista, mantener buenas relaciones interpersonales con compañeros y profesores, lo cual también afecta sus aprendizajes, ya que su bajo dominio de emociones y sensaciones puede causar insuficiente motivación en ellos.

Actualmente las diferentes disciplinas que propenden por el proceso de formación integral del niño, reconocen la importancia del sentido que adquiere para su desarrollo lo que él construye a través de la experimentación, reflexión e interacción con el mundo físico y social, lo cual lleva a afirmar, que el niño debe compartir, actuar y disfrutar en la construcción de aquello que aprende. En esta línea podría definirse el desarrollo como la integración de conocimientos, de maneras de ser, de sentir, de actuar, que se suscitan al interactuar consigo mismo, con sus padres, con sus pares, docentes, con los objetos del medio como producto de la experiencia vivida.

Como ser humano, el niño se desarrolla como totalidad, tanto su organismo biológicamente organizado, como sus potencialidades de aprendizaje y desenvolvimiento actúan en un sistema compuesto de múltiples dimensiones: socio afectivo, corporal, cognitiva, comunicativa, ética y estética. El funcionamiento particular de cada una, determina el desarrollo y actividad posible del niño en sus distintas etapas. Desde un punto de vista integral, la evolución del niño se realiza en varias dimensiones y procesos a la vez, estos desarrollos no son independientes sino complementarios.

De manera breve hablaremos de las dimensiones que intervienen en el desarrollo del niño y la niña, tomando como referente los lineamientos curriculares:

- Dimensión socio-afectiva

La comprensión de la dimensión socio-afectiva hace evidente la importancia que tiene la socialización y la afectividad en el desarrollo armónico e integral, el desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, auto concepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos cercanos a él, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos, animales y personas del mundo, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones.

La emocionalidad en el niño es intensa, domina parte de sus acciones, pero es igualmente cambiante. El control sobre sus emociones es débil, no pone distancia entre él y sus sentimientos y difícilmente llega a criticarlos, juzgarlos o corregirlos; es impulsivo y vive con profundidad sus penas y alegrías, haciendo a veces que sus temores sean intensos. El niño pone emoción y sentimiento en todo lo que hace, y mucho más aún cuando la actividad es lúdica, por ello las realiza con entusiasmo o por el contrario se niega con gran resistencia a realizarlas.

El niño va logrando su desarrollo afectivo a través de esta emotividad y sus diferentes manifestaciones, de la misma forma como las otras personas, especialmente los más cercanos y significativos para él, como docentes, adultos, amigos, las asumen y le ayudan a vivirlas. Una relación positiva con ellos es estimulante y eficaz, así como

una negativa malogra los esfuerzos de los niños y crea riesgo de desarrollar cualquier tipo de conductas frustradas o sentimientos de fracaso.

Procurar un adecuado desarrollo socio-afectivo del niño implica facilitar la expresión de sus emociones, tanto de ira, rabia, temor, llanto, como también de bienestar, alegría, gozo, amor, entusiasmo, darle seguridad en sus acciones, facilitando la oportunidad de escoger, decidir y valorar dentro de una relación de respeto mutuo, de aceptación, de cooperación voluntaria, de libertad de expresión, de apreciación de sus propios valores, de solidaridad y participación, hace parte de la formación para la vida, por cuanto permite a los niños ir creando su propio esquema de convicciones morales y de formas de relacionarse con los demás.

- Dimensión corporal

En la educación preescolar se habla de psicomotricidad (1), concepto que surge como respuesta a una concepción que considera el movimiento desde el punto de vista mecánico y al cuerpo físico con agilidad, fuerza, destreza y no “como un medio para hacer evolucionar al niño hacia la disponibilidad y la autonomía”.

La expresividad del movimiento se traduce en la manera integral como el niño actúa y se manifiesta ante el mundo con su cuerpo “en la acción del niño se articulan toda su afectividad, todos sus deseos, todas sus representaciones, pero también todas sus posibilidades de comunicación y conceptualización” (2). Por tanto, cada niño posee una expresividad corporal que lo identifica y debe ser respetada en donde sus acciones tienen una razón de ser.

A partir de esta concepción se plantean tres grandes objetivos que se complementan y enriquecen mutuamente: hacer del niño un ser de comunicación,

hacer del niño un ser de creación y favorecer el acceso hacia nuevas formas de pensamiento, por lo cual, al referirnos a la dimensión corporal, no es posible mirarla sólo desde el componente biológico, funcional y neuromuscular, en busca de una armonía en el movimiento y en su coordinación, sino incluir también las otras dimensiones, recordando que el niño actúa como un todo poniendo en juego su ser integral.

Se podría decir, que desde la dimensión corporal se posibilita la construcción misma de la persona, la constitución de una identidad, la posibilidad de preservar la vida, el camino de expresión de la conciencia y la oportunidad de relacionarse con el mundo.

- Dimensión cognitiva

Los procesos cognitivos básicos son: percepción, atención y memoria. El niño, apoyado en las experiencias que le proporciona su contexto particular, en el cual la familia juega un papel vital, desarrolla su capacidad simbólica, que surge inicialmente por la representación de los objetos del mundo real, para pasar luego a las acciones realizadas en el plano interior de las representaciones, actividad mental, y se manifiesta en la capacidad de realizar acciones en ausencia del modelo, realizar gestos o movimientos que vio en otros, y pasar a jugar con imágenes o representaciones que tiene de esos modelos.

La utilización constructiva del lenguaje se convierte en instrumento de formación de representaciones y relaciones y, por tanto, de pensamiento. Los símbolos son los vínculos principales de la intersubjetividad y relación social; son en esencia sistemas de relación a través de los cuales se comparten mundos mentales.

Desde el punto de vista evolutivo, hay que comprender que sin los símbolos sería imposible el compartir intersubjetivamente el mundo mental con otros, pero igualmente sin ese compartir con otros sería imposible el desarrollo de la capacidad simbólica en el niño.

Para entender las capacidades cognitivas del niño, hay que centrarse en lo que éste sabe y hace en cada momento, su relación y acción con los objetos del mundo y la mediación que ejercen las personas de su contexto familiar, escolar y comunitario para el logro de conocimientos en una interacción en donde se pone en juego el punto de vista propio y el de los otros, se llega acuerdos, se adecúan lenguajes y se posibilita el ascenso hacia nuevas zonas de desarrollo.

- Dimensión comunicativa

La dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos.

El uso cotidiano del idioma, su lengua materna en primera instancia, y de las diferentes formas de expresión y comunicación, le permiten centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento. Por tanto, las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento.

Toda forma de comunicación que establece el niño se levanta sobre las anteriores, las transforma en cierta medida, pero de ninguna manera las suprime, a mayor edad del niño, con mayor flexibilidad utiliza todos los medios a su alcance.

Entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto.

La dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad.

- Dimensión estética

La dimensión estética en el niño juega un papel fundamental, ya que brinda la posibilidad de construir la capacidad profundamente humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y al entorno, desplegando todas sus posibilidades de acción.

El niño, en esa permanente interacción consigo mismo, con sus pares y con los adultos, especialmente con sus compañeros, el docente y padres de familia, manifiesta sus sensaciones, sentimientos y emociones, desarrolla la imaginación y el gusto estético garantizando climas de confianza y respeto, donde los lenguajes artísticos se expresan y juegan un papel fundamental al transformar lo contemplado en metáforas y representaciones armónicas de acuerdo con las significaciones propias de su entorno natural, social y cultural.

La sensibilidad en la dimensión estética (3), se ubica en el campo de las actitudes, la autoexpresión, el placer y la creatividad que encierra un compromiso, entrega, gratuidad y no obligatoriedad. Hay una estrecha relación entre la sensibilidad y la evolución de la construcción de la autoconciencia, hablar de la sensibilidad es hablar de respuesta pronta ante lo nuevo, de la delicadeza y sutileza, de ofrecer posibilidades de expresión, sentimiento y valoración que permitan al niño su desarrollo en esta dimensión para ser capaz de amarse a sí mismo y amar a los demás, favoreciendo de esta manera el desarrollo de actitudes de pertenencia, autorregulación, confianza, singularidad, eficiencia y satisfacción al lograr lo que a sí mismo se ha propuesto.

La sensibilidad entonces, es hacer referencia a la expresión espontánea que hace el niño de sus emociones y sentimientos, sin que éstos sean prejuzgados, en un clima de seguridad y confianza. Se relaciona con su subjetividad y forma de ver las cosas y se expresa a través del pensamiento mágico-simbólico utilizando los esquemas de pensamiento típicos en el establecimiento de relaciones de semejanzas, diferencias, simbolizaciones, analogías, metáforas, alegorías, paráfrasis, de acuerdo con el nivel de desarrollo y con su propio contexto.

Por otro lado, en la educación básica primaria el MEN establece estándares de educación, los cuales especifican lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse.

Asimismo, CEMM propone en su PEC trabajar una de las formas de integración curricular aprobada y validada por el Ministerio de Educación, dicha integración se denomina *integración curricular por relato*. Se acoge esta experiencia porque una de las sedes asociadas venía desarrollando su proceso educativo con esta estrategia pedagógica.

A continuación se va a describir a los grupos de niños/as con que se trabajó en cada una de sus dimensiones, ya que para el desarrollo de este trabajo de grado se analizaran desde sus fortalezas y debilidades.

- Nivel: Segundo de Primaria de la Sede C “Campestre” de la CEMM.

Jornada de la Mañana.

Edades: entre 7 a 10 años

Número de niños/as: 25 (15 niños y 10 niñas).

Dimensión cognitiva: los niños y niñas de segundo son muy activos a pesar del modelo de educación implementado por la maestra, ya que éste no da mucho espacio para demostrarse dinámicos en la realización de las actividades, puesto que éstas no les permiten aprovechar al máximo sus capacidades para identificar, reconocer, asociar, comparar, clasificar, diferenciar y relacionar, sin embargo cuando se hacen actividades relacionadas con sopas de letras o crucigramas les agrada participar, evidenciando que sí dominan estas capacidades a pesar de no ser cultivadas constantemente en el aula.

Por otro lado, debido a que el trabajo en grupo es mínimo, se observa que tienen la habilidad de aportar, opinar, dar a conocer sus puntos de vista, sin embargo no lo

hacen de manera adecuada, ya que se gritan mientras los demás están dando sus apreciaciones e impresiones.

Así mismo, se observa que no se permite manejar a cabalidad la imaginación y creatividad dentro del aula, ya que los niños y niñas deben limitarse a la transcripción de lo que su maestra ha copiado en el tablero, ayudando a que se presenten diversos casos de dificultad en los procesos de lectura y escritura e, innumerables de comprensión de lectura.

Dimensión socio-afectiva: son niños y niñas sociables que interactúan con sus pares y adultos, pero en ocasiones no muestran respeto a sus compañeros y algunas veces son agresivos, conflictivos, violentos y altaneros, sin embargo a estas edades se podría ver como propio de su desarrollo.

Además de esto, se distingue que son niños y niñas amorosos pero con dificultad para expresar sus sentimientos, emociones y sensaciones, no les gusta abrazar ni ser abrazados, en sí tener demostraciones de cariño tanto con sus compañeros como docentes, a pesar de esto es importante destacar que la cultura santandereana no tiende a tener diversas formas cariñosas para demostrar su afectividad.

Dimensión estética: debido al enfoque de la docente, los niños y niñas no exploran al máximo su capacidad artística, es decir que no se expresan por medio de lo artístico, como por ejemplo pintar, dibujar, colorear, etc. Evidenciando el bajo uso de la imaginación y creatividad, desaprovechando oportunidades de trabajar con distintos materiales, plasmando sus sentimientos y emociones.

Dimensión comunicativa: los niños y niñas son capaces de expresar lo que están sintiendo, lo que opinan, sus puntos de vista, lo que quieren, aunque no lo hagan de manera respetuosa; lo que demuestra la existencia de una comunicación truncada allí. Los niños y niñas establecen buenas relaciones con sus compañeros, no obstante sus formas de comunicarse son agresivas, así mismo es indiscutible que en algunos casos creen que no saben leer o escribir, ya que han sido estigmatizados con esto; si bien tienen dominio de su oralidad, su manera de hablar no es la más educada, utilizan palabras como: “fueran sido”, “nadien”

Dimensión corporal: son niños y niñas conscientes de su corporeidad, no presentan problemas con la motricidad fina (trabajo artístico) y gruesa (caminatas, juegos, etc.) especialmente, ya que son muy activos, debido al clima y la comunidad; el ambiente se presta para que ellos ellas estén en constante actividad física. Sin embargo es importante destacar que para ellos y ellas el cuerpo es un “algo que mostrar”, sin vivirlo como ese cuerpo que en palabras de Ortiz, Gloria *expresa, siente, piensa, significa*.

Son niños y niñas a quienes les gusta trabajar con crayola, anilina, temperas, colores, lo cual es primordial para deshacerse de las tensiones, olvidar los problemas, sin embargo este tipo de actividades sólo se llevan a cabo con la persona encargada en la sede de Bienestar Estudiantil.

- Nivel: Primero de Primaria de la Sede A “Jorge Eliecer Gaitán” de la CEMM. Jornada de la Mañana.

Edades: entre 5,6 y 7 años

Número de niños/as: 25 (15 niños y 10 niñas).

Dimensión socio-afectiva: dentro de lo observado en el colegio Jorge Eliécer Gaitán, específicamente en el grado primero, se evidencian diferentes características en cada uno de los niños y niñas, la manera como se relacionan deja ver los tipos de conductas que priman en el aula de clase y las personalidades que cada uno de ellos poseen.

En cuanto a las relaciones interpersonales, se evidencia tratos violentos como (puños, patadas, empujones, jalones de cabello). En el aula de clase hay conflictos por los lápices, borradores, sobrenombres, destacándose la manera como se expresan verbalmente, ya que lo hacen utilizando palabras cargadas de significados inapropiados para sus edades, tales como "guevón, marica, hijo de puta, maricón". Frente al conflicto la mayoría de las veces recurren a los golpes o empujones; en las situaciones observadas no se ha notado que manejen el dialogo para llegar a acuerdos entre ellos.

En algunas situaciones los docentes influyen negativamente en los comportamientos de los estudiantes, ya que hacen comentarios como "Si te pegan no te dejes" o los descalifican con expresiones como "Eres un bobo, eso no se hace así!!!". Por otra parte, los maestros tienden a categorizar a sus estudiantes como buenos o malos, organizados o desorganizados, brutos o inteligentes, causando en los niños problemas de autovaloración (se sienten poco merecedores de las cosas buenas o incapaces de realizar alguna tarea, actividad o ejercicio de la manera correcta).

Dimensión Corporal: el contexto donde han crecido les ha permitido tener suficientes espacios que les facilita desplazarse libremente. Se observa habilidad para correr, saltar, patear pelotas, atrapar pelotas que rebotan, etc.

Se resalta la energía que transmiten, son muy activos, la mayor parte del tiempo practican fútbol. Quieren estar realizando actividades físicas todo el tiempo. Se desplazan con facilidad en diferentes direcciones, muestran seguridad e independencia en sus movimientos, son ágiles y creativos en la realización de dibujos libres y dirigidos, demuestran agrado al realizar actividades lúdicas libres o dirigidas.

Dimensión Comunicativa: Para algunos niños y niñas es notoria la facilidad que tienen para expresar constantemente sus ideas, sobre la manera como se sienten o sobre las cosas que quieren decir, pero a la gran mayoría les cuesta expresar sus pensamientos y sentimientos de manera asertiva lo cual genera conflictos.

La mayor parte del tiempo desea mantener contacto o proximidad en las actividades, expresan su agrado en actividades que les llaman la atención mediante abrazos, sonrisas o notas. Algunas palabras aun no las pronuncian de manera adecuada, se expresan dibujando y pintando todo lo que conocen, lo que ha vivido, lo que ven y lo que han escuchado. Comprenden textos orales como descripciones, narraciones y cuentos.

El lenguaje oral es un aspecto que le permite a los niños comunicarse, se evidencia la utilización palabras groseras entre ellos. Así mismo hay palabras características tales como la manera en que llaman a las docentes (mita, seño, vecina, profe, etc.). Así mismo el lenguaje escrito deja dar a conocer las concepciones que los niños tienen del mundo que los rodea.

Dimensión cognitiva: En esta área se evidencian falencias en procesos de lectura y escritura, ya que las metodologías utilizadas por la docente no generan en los niños y niñas una reflexión profunda de la importancia que tiene el aprender a leer y

escribir, la mayor parte del tiempo los niños y niñas transcriben lo que la profesora escribe en el tablero, pero cuando se trabaja con ellos actividades donde tienen que producir por ellos mismos se les dificulta.

A pesar de que la mayoría de las clases son monótonas, los niños y niñas siempre están dispuestos a aprender. En las clases la capacidad de creación e imaginación es limitada ya que las actividades propuestas por los docentes no promueven estas capacidades en los niños y niñas.

Dimensión estética: En esta área los niños explotan al máximo sus capacidades creativas, ya que les encanta todo lo relacionado con expresar sus conocimientos del mundo que los rodea, mediante dibujos. Son muy creativos, les gusta estar en contacto con sus pares socializando las actividades que realizan en el aula.

Se resalta la utilización de materiales tales como foami, temperas, colores, cartulinas, para realizar manualidades en las cuales los niños pueden desarrollar la creatividad, demuestran interés por las actividades artísticas, les agrada pintar y mezclar colores y utilizan diferentes materiales al ejecutar sus trabajos.

CAPÍTULO II

Planteamiento Del Problema

Descripción del problema

Culturalmente, en la comuna 7 de Barrancabermeja las familias no son inteligentes emocionalmente, es decir, en términos de Coleman (S.F), que no tienen la habilidad para reconocer, controlar y regular sus emociones con los demás, lo cual hace que sus pensamientos y acciones no sean guiadas correctamente. Es por esto que los niños y niñas al crecer en este tipo de ambientes aprenden a relacionarse de esta manera.

Así mismo, es un territorio donde abundan los paramilitares, ha sido una región bélica y violentada, conflictiva, ha imperado la violencia y la violación a los Derechos Humanos.

Los padres de familia son una posible causa del problema, ya que se presenta grandes cifras de violencia familiar, machismo, problemas de comunicación, conflictos económicos, lo cual hace que el ambiente familiar sea inadecuado. Se observa que los niños y niñas se comportan según el patrón que viven en sus casas, ya que es allí donde han visto a sus padres siendo agresivos entre ellos mismos y con los demás, y no sólo a sus padres sino que también a sus hermanos y vecinos.

A su vez, en las escuelas de la CEMM los docentes se comportan igualmente de manera agresiva y compulsiva contra los niños y niñas cuando les llaman la atención, es decir, hacen comentarios inapropiados respecto a los niños y niñas en su presencia, tales como: “No quiero ver a este niño en el salón, lléveselo, es un bruto, no sabe nada”, “Usted si es bobo, por qué hace eso tan feo” “Si le pegan, no se deje” “Si le

dicen hijueputa y usted responde con catre hijueputa no soluciona nada”; de igual manera también se comenten acciones físicas como: halar orejas, pegar con la regla sobre el escritorio y coger fuerte por el brazo.

Así mismo se puede observar que en los recreos los niños y niñas se empujan, escupen, pegan puños y patadas, se hablan con malas palabras y se insultan por medio de frases como: “deje de chimbiar,” “no me joda, gonorra!” , “chino care-verga”.

Este tipo de relaciones agresivas se manifiestan de manera verbal y no verbal; durante toda la jornada escolar se puede observar que los niños y niñas se tratan de manera brusca entre ellos mismos (cada uno quiere tener la razón y si no se le da, reacciona de manera agresiva), respondiendo a insultos con empujones, golpes con el cuerpo y objetos y, escupitajos. De igual manera, también se ve cómo los profesores los agreden por medio de insultos, como por ejemplo usted no sirve para nada, usted es un bruto, usted es no sabe.

Así mismo, se puede observar que en los recreos los niños y niñas se empujan, escupen, pegan puños y patadas, se hablan con malas palabras y se insultan por medio de frases como: “deje de chimbiar,” “no me joda, gonorra!” , “chino care-verga”. Interpretándolas, en muchos casos como frases con las que se pueden comunicar con los amigos, de manera afectiva.

En los salones, no saben pedirse las cosas prestadas, se rapan los borradores, se tiran las reglas, sacapuntas y lápices, y la solución que le dan a esto, es burlarse del compañero con innumerables sobrenombres como cabeza de huevo, cachetes de marrano, perra, piojoso, roba borradores. Así mismo, se presentan peleas de puños y patadas, resaltando que los golpes son muy fuertes tanto de niños como de niñas;

porque alguien movió el pupitre del otro sin querer, porque esconden los cuadernos, por los mismos sobrenombres, y en algunos casos sin motivo alguno.

Cuando están en las calles, después de salir del colegio en contadas ocasiones se forman peleas, puesto que no hay nadie que los controle, así mismo, en repetidas ocasiones se ve que los niños se quedan en esquinas molestando entre ellos, empujándose a los buses o carros o jugando a hacerse caer.

En el contexto socio-económico y cultural, los niños y niñas se ven afectados en sus relaciones tanto interpersonales como intrapersonales, ya que no aprenden a conocerse a sí mismo y no logran entablar relaciones respetuosas, amorosas, sinceras con los demás.

Son niños agresivos, poco tolerantes, pelean con los hermanos, les faltan al respeto a los padres, no hacen caso, prefieren estar en las calles, lo cual puede llegar a generar consecuencias a largo plazo como la drogadicción, alcoholismo, embarazos no deseados, tabaquismo, deserción escolar y vandalismo.

En el aula, el niño se ve afectado, ya que su autoestima es baja, puesto que han perdido seguridad al ser maltratados psicológicamente por sus docentes, ya que estos utilizan frases para referirse a ellos tales como: Usted es bruto, usted es bobo, mire eso tan feo que hizo. Así mismo, se pierde el sentido del maestro, generando miradas de repudio hacia estos, tales como: “el maestro abusa de su poder”, “el maestro es una autoridad que impone sin tener en cuenta las necesidades de los demás”, generando una relación donde el único que opina, da ideas y aprueba lo que se hace es el maestro.

En los recreos y en la salida de la institución, también se puede observar que los niños y niñas se ven afectados puesto que no tienen una diversión sana, ya que pueden llegar a poner en riesgo su vida debido a los tipos de juegos tan violentos que practican como juegos de peleas, en los cuales son habituales los puños, patadas y jalones de camisetas, otro tipo de juego que se puede observar en los recreos es el de perseguirse unos con otros para ser llevados arrastrados a lugares específicos y ser golpeados por varios niños.

Sí este problema no es solucionado prontamente, en un futuro puede traer consecuencias, tanto a nivel individual como en lo social. A nivel individual los niños y niñas presentaran dificultades en el momento de interactuar y relacionarse con los demás, ya que serán sujetos que se les dificultará convivir e interactuar con los otros, serán sujetos con una baja autoestima, no se reconocerán así mismos, no sabrán escuchar a sus semejantes predominando así sólo los propios puntos de vista, no tendrán la capacidad de solucionar conflictos de manera asertiva y pertinente, sino que los solucionaran por medio de la violencia. Socialmente se presentaran problemas, como el matoneo, la intimidación personal y la deserción escolar, en donde las relaciones interpersonales que se establezcan serán inadecuadas e inoportunas, ya que estas se caracterizaran por ser muy agresivas o muy pasivas siendo estos comportamientos y/o actitudes perjudiciales para una buena y adecuada convivencia.

Con la investigación de este problema se espera generar impactos significativos en los diferentes contextos (aula, familia, institución educativa y comunidad educativa), buscando que los niños del CEMM adquieran y obtengan habilidades sociales que les permita pensar y actuar acertadamente en los diferentes contextos en los que se

encuentra. En el aula, esperamos que los niños desarrollen y mantengan relaciones sociales empáticas, asumiendo diversos roles dentro de grupos, asimismo logrando que el niño se sienta bien consigo mismo para que de esta manera se proyecte a los demás y a la vez que tenga la capacidad de reconocer al otro y sus necesidades llegando a ser asertivo en sus relaciones interpersonales

De la misma forma, se busca propiciar en la familia un ambiente saludable, en donde se establezcan y se promuevan relaciones de respeto, tolerancia, comprensión y libertad. Se busca que el niño logre identificar, comprender y cumplir las normas que se establecen dentro del contexto familiar, para así establecer buenas relaciones intrafamiliares donde se promueva el buen trato, el respeto hacia el otro, el afecto y el fortalecimiento del vínculo familiar.

Del mismo modo, se espera generar en la institución educativa un escenario para que los niños, profesores y todos los miembros de la institución ensayen la experiencia profunda de asumirse; asumirse como seres sociales e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, creadores y realizadores de sueños; capaces de asumirse como sujetos que buscan el cambio pensando en progresar con calidad, estableciendo así relaciones de cuidado con el otro y consigo mismo para forjar una buena convivencia.

Finalmente, se pretende crear en la comunidad una concientización acerca de la importancia de propiciar un ambiente adecuado a los niños, donde se establezca relaciones de tolerancia, empatía, de cuidado, de buen trato y respeto, con el objetivo de promover el buen desarrollo integral del niño en todas sus dimensiones.

Formulación del Problema

¿Cómo lograr que los niños y niñas de la Comuna 7 de la Ciudadela educativa Del Magdalena Medio-Barrancabermeja Santander, desarrollen aspectos que favorezcan el ejercicio de habilidades sociales para una convivencia respetuosa y solidaria, a través de los lenguajes del cuerpo?

Preguntas Orientadoras

- ¿Cuáles son los comportamientos sociales que predominan en los niños y niñas de la Comuna 7 de la Ciudadela Educativa Del Magdalena Medio-Barrancabermeja Santander?
- ¿Cómo son los lenguajes corporales de los niños y niñas en su convivencia escolar?
- ¿De qué manera es posible desarrollar comportamientos asertivos en los niños y niñas, a través de los lenguajes corporales, para que mejoren sus relaciones interpersonales y su convivencia?

Objetivos

Objetivo general. Comprender cómo los lenguajes corporales pueden ser facilitadores u obstaculizadores de unas adecuadas relaciones interpersonales en los niños y niñas de la Comuna 7 de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio de Barrancabermeja- Santander, en su convivencia escolar y familiar.

Objetivos específicos.

- Analizar y comprender los comportamientos sociales agresivo, pasivo y asertivo de los niños y niñas, en sus relaciones interpersonales.

- Analizar los lenguajes corporales de los niños y niñas en sus relaciones cotidianas en el ámbito escolar
- Formular estrategias pedagógicas para que los niños y niñas de la Comuna 7 de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio de Barrancabermeja- Santander, desarrollen comportamientos asertivos a través del lenguaje corporal en su vida cotidiana y mejoren su convivencia escolar y familiar.

CAPÍTULO III

Justificación

Desde la mirada tradicional de la escuela y de los maestros hacia el cuerpo del niño y niña, se ha podido observar el olvido frente a las posibilidades que éste tiene en el desarrollo socio-emocional del niño y la niña, sus posibilidades comunicativas, las relaciones interpersonales, el reconocimiento de sí mismo y del otro, la configuración de su identidad y la convivencia escolar, entre muchos más; por estas razones es de nuestro interés investigar el cuerpo del niño como posibilidad y potencial pedagógico, no sólo en su desarrollo personal y social en contextos como el aula, la institución educativa y la familia, escenarios donde se desenvuelve socialmente, sino también, como configurador de su identidad y subjetividad.

Buscamos con esta investigación y propuesta, llamar la atención para que el maestro repense la manera como está concibiendo el cuerpo en el proceso formativo de los niños y niñas, y generar reflexiones acerca de la importancia que éste tiene para el niño y la niña como sujeto en diferentes contextos.

De la misma forma, nuestro propósito es aportar conocimiento alrededor de la categoría cuerpo y sus posibilidades para la convivencia, enmarcado este trabajo en la línea de investigación de nuestra facultad, "*Educación para el conocimiento social y político*", ya que en ésta no se han realizado investigaciones sobre el cuerpo, razón que justifica la elección de esta temática por sus aportes no sólo para la línea, sino también, para la licenciatura y la facultad. De otra parte, consideramos que es de gran importancia abordar el tema desde la perspectiva del desarrollo de habilidades sociales, en la búsqueda de comportamientos asertivos a través de lenguajes

corporales que redunden en una buena convivencia en los distintos contextos que se encuentre el niño y la niña.

Por otro lado, desde los aportes al campo educativo, surgió la iniciativa de realizar esta investigación y consecutivamente esta propuesta, por la gran necesidad y el olvido que se le ha dado al trabajo del cuerpo en la escuela, en especial, en donde se ha dejado de lado su verdadera función, concibiéndolo como un objeto y un adorno sin importancia alguna, ya que en la institución educativa y por tanto en el niño y niña, se ha producido una desvalorización del cuerpo, impidiendo de esta manera aprovechar su potencial para el desarrollo del niño y niña como sujeto y actor social.

En cuanto a los aportes para la licenciatura, se busca generar impactos significativos con relación al abordaje del cuerpo en la escuela, para re-significarlo desde la mirada del docente y favorecer en los niños el desarrollo de habilidades sociales que les permitan convivir asertivamente en los diferentes contextos en los que se encuentran; de otro lado, investigaciones como estas son importantes para nuestra formación como docentes, porque nos abre nuevos campos de investigación, donde se generan conocimientos y experiencias valiosas para nuestro desempeño profesional.

Ahora bien, en el aula, esperamos que los niños desarrollen y mantengan relaciones sociales empáticas, asumiendo diversos roles dentro de grupos, logrando que se sientan bien consigo mismos, para que de esta manera se proyecten a los demás y a la vez, tengan la capacidad de reconocer al otro y sus necesidades, llegando a ser asertivos en sus relaciones interpersonales.

No sobra anotar la pertinencia de esta investigación en la Comuna Siete de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio-Barrancabermeja, contexto caracterizado por la violencia y el conflicto en nuestro país.

Finalmente, es necesario comprender que el cuerpo es el motor para el desenvolvimiento de nuestro ser y hacer, ya que a través de éste comunicamos y expresamos lo que somos, éste se convierte en un poderoso recurso para la expresión y comunicación con el otro.

De la misma forma, a través del cuerpo desarrollamos la sensibilidad, la imaginación y la creatividad, en donde cada uno puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse según sus posibilidades de interacción. Como dice Henry F. Amiel (1821-1881) “Tu cuerpo es templo de la naturaleza y del espíritu divino. Consérvalo sano; respétalo; estúdialo; concédele sus derechos”.

CAPÍTULO IV

Antecedentes Investigativos

A continuación presentaremos una breve síntesis de las investigaciones encontradas sobre este campo y posteriormente se hará el balance correspondiente de acuerdo con los resultados de las investigaciones.

Para llevar a cabo esta tarea, cada investigación se sistematizó en el formato RAE; el rastreo se realizó en universidades como Javeriana, Sabana y Universidad Pedagógica Nacional (sede Bogotá), siendo ésta última la que cuenta con más investigaciones acerca del cuerpo; asimismo, se consultó en la Universidad Unipaz de la ciudad de Barranca, donde tampoco fue posible encontrar investigaciones al respecto.

Es pertinente mencionar que los documentos encontrados se ubican en primer lugar en la Universidad Pedagógica Nacional (sede Bogotá), y fueron presentados entre el periodo de tiempo transcurrido desde 1967 a 2010; se encontraron 4 documentos los cuales corresponden a: un proyecto de intervención, una tesis de grado, un artículo de investigación, y un libro; en segundo lugar se encontraron 3 documentos en la Pontificia Universidad Javeriana, y fueron presentados entre 1989 al 2010, se encontraron dos artículos y una tesis de maestría; y en tercer lugar se encontraron en la Universidad de la Sabana dos tesis que fueron presentadas en el año 2009.

A continuación se va a sintetizar cada uno de los documentos investigativos encontrados, teniendo como criterio la institución de educación superior:

- **El cuerpo, ¿Aún olvidado en la educación?** El artículo se encuentra ubicado en la Universidad Pedagógica Nacional, fue escrito por Mercedes Cortez Gamboa y publicado en 1988 en Bogotá; su principal fuente de consulta fue el libro “Planteamientos de la pedagogía Argentina. La expresión y el niño”, del año 1967 y cuya autora es Patricia Stokoe. El tema fundamental de este artículo de revista es el cuerpo, donde plantean estrategias de cómo la escuela debe trabajarlo, enfatizando en que los educandos no deben ser pensados como recipientes que se llenan de conocimientos, sino que deben aprender a expresarse a través de su corporalidad y ver el cuerpo como una herramienta que aporta al quehacer en el mundo.

Se revisan algunos conceptos relacionados con el cuerpo, tales como, la expresión corporal, la senso-percepción, el esquema corporal, la espacialidad, el movimiento y el ritmo. De la misma forma, se habla de los principios de la expresión corporal como la movilidad, la individualidad, la vitalidad y la libertad, enfatizándose también en el trabajo y la función del maestro, el cual no debe ser un sujeto que solamente propicie conocimientos, sino que reconozca al educando como un sujeto que tiene un cuerpo, siendo entonces el papel del educador el de lograr que el alumno entienda que a través del cuerpo puede aprender, tanto de sus contextos, como de sus experiencias.

Este artículo, plantea que la educación colombiana ha desarrollado con un grado de acierto, todo lo relacionado con el aprendizaje de contenidos de conocimiento, pero al tiempo, ha descuidado paulatinamente otros aspectos educativos del educando. En este sentido, el proceso educativo debe preocuparse porque los alumnos

desarrollen plenamente sus aptitudes expresivas, pero en las escuelas y colegios no se tiene en cuenta la corporalidad de los niños.

De la misma forma, se habla de la expresión corporal, en donde se dice que es un lenguaje artístico mediante el cual el ser humano toma conciencia de su cuerpo, lo percibe, lo siente y se comunica a través de él. La expresión corporal parte de la necesidad básica que tiene el individuo de expresarse en forma auténtica, espontáneamente y completa, a través de actividades lúdicas tales como la danza, el juego y el deporte. También el cuerpo nace mediante motivaciones tanto verbales como no verbales, apropiadas a los objetivos que se propongan.

El aprendizaje debe contemplar un proceso de exploración e investigación sobre el propio cuerpo, con el fin de ir encontrando o construyendo un lenguaje significativo. Asimismo, es importante ver nuestro cuerpo como instrumento expresivo; el común de los seres humanos usualmente se conforman con usar el cuerpo sólo para dar apariencia física a la propia personalidad y se limitan hacer del cuerpo un elemento receptor de dolores y placeres, ignorado sus infinitas posibilidades expresivas y comunicativas, asumiendo el cuerpo con una actitud pasiva.

La expresión corporal, es una actividad que permite revalorizar nuestro cuerpo y nos ayuda a formar en lo expresivo y funcional y hace crecer nuestra autoestima, descubrir que es capaz de hablar en forma estética y sin palabras. Por eso es conveniente, que la escuela contemple la expresión corporal dentro de sus programas, ya que es un medio que permite darle libertad al educando para moverse con destreza, manejar el cuerpo y jugar con él con la misma naturalidad con que se aprende hablar. Además, ayuda a lograr formas de trabajo que hacen posible terminar con ese cuerpo

lejano a ellos mismos, encontrar su corporeidad y disfrutar ricamente de todas las vivencias que a nivel de movimiento permite formar las emociones.

Los aspectos técnicos de la expresión corporal son la senso-percepción, que se da a través de sensaciones y percepciones mediante las cuales se conoce al cuerpo; el esquema corporal, comprende la toma de conciencia del cuerpo y de sus partes; con respecto a la espacialidad, abarca el manejo y el conocimiento del espacio, es decir el contexto y las vivencias; con relación al movimiento se concibe como una actividad muscular y finalmente el ritmo, que es la armonización de la dinámica del movimiento.

La utilización del cuerpo se convierte en una herramienta que aporta al quehacer escolar, es fundamental crear un ambiente cálido y alegre para que el alumno crezca cada día y evitar que lo convierta en un recipiente inerte de conocimientos, que por lo general acoja de manera pasiva y respetuosa la autoridad.

En cuanto al trabajo del maestro, no es sólo propiciar conocimientos, sino que debe lograr que el alumno comprenda que a través del cuerpo se puede comunicar; para lograr esto, son importantes los principios de la expresión corporal, los cuales son *la movilidad* por medio de la cual la persona incursiona en el mundo que lo rodea; *la individualidad* cada persona elabora y expresa corporalmente sus ideas; *la colectividad* pues la expresión individual deba armonizar con la de otros; *la vitalidad* debe analizar sus energías y su propia vida y *la libertad* en el movimiento corporal para la libre expresión.

Las conclusiones a las que llega la autora, son entre otras:

- La educación solamente se preocupa porque el alumno adquiera conocimientos, pero no presta la importancia que debe tener el cuerpo dentro del

proceso educativo, donde a través de éste el educando aprende a conocer y explorar el mundo y de esta manera aprende significativamente.

- La expresión corporal, es el lenguaje artístico mediante el cual el educando toma conciencia de su propio cuerpo, logra percibirlo, sentirlo y comunicarse a través de éste.

- El aprendizaje debe darse a través del cuerpo, donde el educando debe tener la capacidad de explorar e investigar y a la vez construir un lenguaje significado de sus propias experiencias.¹

• **La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno.** El libro fue encontrado en la Universidad Pedagógica Nacional, escrito por Mark L, Knapp y publicado en el año 1980 en Buenos Aires. Dentro de los autores más consultados se encuentran Barker, R. en su libro "On the nature of the Environment", Journal of Social. 1963. Kuman, L y Lazar, M, en su libro. "Gestural Communication in Preschool Children", perceptual and Motor Skills, 1974. Johnson, H.G; Ekman, P y Friesen, W.V. en su libro "Communicative Body Movements, American Emblems", Semiotica, 197,15, Haggard, P; Friesen, W y Thomkins, S.S. en su libro "Facial Affect Scoring Technique: A First Validity Study", 1971, 11. Birren, R. en su libro. Color Psychology and Color Therapy, Nueva York, University Books, 1965.

Este libro se divide en cinco capítulos , los cuales son los siguientes: 1) comunicación no verbal y perspectivas, 2) los efectos del entorno, 3) los efectos del territorio y el espacio personal, 4) los efectos de las expresiones faciales y 5) observación y el registro de la conducta no verbal.

¹ Ver RAE en el anexo 1., p. 189.

Cada uno de los anteriores capítulos enfatiza en el cuerpo, relacionándolo con la comunicación no verbal y cómo se establece e influye esa comunicación en los distintos contextos y entornos. Además, hacen referencia a los movimientos del cuerpo y su postura en diferentes contextos y en el momento de establecer interacciones sociales. Las expresiones faciales son importantes, ya que a través de los gestos podemos comunicar emociones y sentimientos, por lo que es importante observar la conducta no verbal del otro, ya que así se genera una mejor interacción.

El término *no verbal*, es utilizado para describir todos los acontecimientos de la comunicación humana que trascienden las palabras escritas o dichas. Las teorías acerca de la comunicación no verbal se dividen en las siguientes seis áreas: 1) movimiento corporal o cinésica (emblemas, ilustradores, expresiones de afecto, reguladores y adaptadores. 2) características físicas, 3) comportamientos táctiles; 4) paralenguaje (cualidades vocales y vocalizaciones). 5) artefactos, 6) entorno o medio. La comunicación no verbal puede servir para repetir y complementar la comunicación verbal.

Por otro lado, el medio en el que la gente se comunica contribuye a menudo a determinar el resultado del conjunto de las interacciones; el medio o el contexto influyen en el comportamiento de los sujetos y en la medida que aumenta el conocimiento del entorno se puede utilizar deliberadamente para ayudar a obtener reacciones deseadas. Distintos investigadores plantearon que los medios se examinan según las reacciones emocionales que provocan ante ellos. Las emociones son clasificadas en tres dimensiones: estimulantes/no estimulantes, placenteros/no placenteros y de dominación/sumisión. Para analizarlos distintos medios se

propusieron seis bases perceptuales: formal/informal, cálido/frío, privado/público, familiar/no familiar, compulsivo/libre, distancia/proximidad. Cada medio está compuesto de tres características principales: 1) el medio natural, 2) la presencia o ausencia de otras personas y 3) los diseños arquitectónicos u objetos móviles, incluyendo el sonido y lo visual-estético.

Así mismo, el núcleo más importante del estudio no verbal humano, a saber, es el cuerpo y su movimiento durante los contactos interpersonales. El lenguaje corporal es un sistema que mantiene algunos paralelismos con el lenguaje hablado; los movimientos del cuerpo aparentan tener una clara relación con las correspondientes unidades del habla, los movimientos no aparecen al azar sino que están confusamente ligados al habla humana. Desde el nacimiento existe un esfuerzo para sincronizar los movimientos con el habla y del cuerpo y los adultos manifiestan una auto-sincronía y sincronía interaccional.

Cuando se trabaja el cuerpo, se logra comunicar información relativa a la personalidad, durante la interacción así como las emociones. A través del rostro se establece una comunicación y se sustituyen los mensajes hablados. Las expresiones faciales son entidades muy complejas para su estudio, no todas las expresiones faciales representan emociones simples, algunas son mezclas de distintas emociones. En ocasiones se aparentan expresiones emocionales que no se sienten realmente, además reflejan estados afectivos reprimidos, denominados "expresiones micro momentáneas". Son tan fugaces, que raramente se las advierte en la conversación cotidiana. Por ello es importante que en el momento que se establece la comunicación, haya observación por parte de los sujetos implicados, ya que hay un sin número de

emociones que se pueden conocer por las señales que pueden ser manifestadas por medio de la expresión facial.

También se presenta un sistema de análisis global de nuevas categorías que puede incrementar significativamente la sensibilidad verbal y no verbal ante la interacción social, este análisis otorga una cierta consistencia para orientar las observaciones iniciales y puede servir como estímulo de ideas para aplicar en cualquier entorno para establecer un diálogo a través del cuerpo.

A modo de conclusión, se resalta que la comunicación, no es solamente verbal, es decir que no sólo se da por medio del habla, sino que también es no verbal, la cual se manifiesta a través del cuerpo y de las expresiones faciales. Igualmente, los entornos y los medios influyen en el comportamiento de los sujetos y en la medida que aumenta el conocimiento del entorno se puede utilizar deliberadamente para ayudar a obtener interacciones. El cuerpo también logra comunicar información relativa a la personalidad, las emociones y sentimientos, las cuales se reflejan durante la interacción. El movimiento del cuerpo es muy importante en el momento de interactuar, ya que el lenguaje corporal es un sistema que mantiene algunos paralelismos con el lenguaje hablado. Por otra parte, las expresiones faciales cumplen un papel fundamental en el momento de comunicarnos, ya que a través de los gestos manifestamos y damos a conocer a los demás nuestras emociones y sentimientos, además el otro debe interpretarlos para así se genere un diálogo constructivo. ²

- **Los conceptos del cuerpo en la escuela.** Es una tesis de grado que está ubicada en la Universidad Pedagógica Nacional, fue realizada por Páez Castellanos Gloria Patricia y Puerto Venegas Adriana del Carmen publicado en el año 2008 en

² Ver RAE en Anexo 2., p. 192.

Bogotá. La consideramos un estado del arte sobre el cuerpo tomando como referentes quince (15) universidades de la ciudad de Bogotá. Los autores más consultados fueron: Le Breton en su libro la “Antropología del cuerpo y la modernidad” en 1995, Planella, J en su libro “Cuerpo, educación y cultura” en 2006, Rodríguez Giménez en su texto “Cuerpo, espacio y educación” en el 2007 y Vygostky, L en su texto “Pensamiento y lenguaje” en 1998.

La tesis inicia con la conceptualización sobre el cuerpo, con base en los planteamientos de Deluze y Vygotsky, continúa con el concepto de cuerpo referido a lo humano, agrupado en tres miradas: como objeto biológico o de conocimiento, como construcción social, como espacio de intercesión entre lo biológico y lo social y finalmente realizan una relación del cuerpo en la escuela.

En primer lugar, *el cuerpo como objeto biológico*, es el cuerpo que está concebido como materia orgánica que constituye al hombre, no tiene principio de forma, el cuerpo se convierte en un objeto de conocimientos científicos, donde el alma y el cuerpo son realidades distintas, dentro de este tipo de cuerpo se encuentra el cuerpo anatomizado, es el cuerpo que sólo se asocia al poseer y no al ser, y se convierte en objeto de estudio con la realidad autónoma del cuerpo, por otro lado hablan del cuerpo-maquina, el cual se refiere a la aplicación del mecanicismo del estudio del cuerpo, este cuerpo se diferencia a las maquinas en la complejidad.

En segundo lugar, *el cuerpo como construcción social*, es una ficción, un conjunto de representaciones mentales, una imagen inconsciente que se elabora, se disuelve y se reconstruye en el hilo de la historia del sujeto por mediaciones de los discursos sociales y los sistemas simbólicos. En este apartado hablan del cuerpo

simbólico, el cual es el constructo simbólico atravesado por la historia. Otro tipo de cuerpo es el dócil, este cuerpo se configura como símbolo de la socialización histórica, es decir de la inserción eficaz de los individuos en estructuras de poder concretas, situadas en el espacio.

En tercer lugar, *el cuerpo como intercesión entre lo biológico y lo social*, se tiene en cuenta el cuerpo erógeno o doloroso, es asumir el cuerpo no como instrumento, sino como descubrimiento de ese cuerpo a través de la emoción, del goce y los sentidos, aceptando el placer lúdico, estético del gesto y la erotización del movimiento de la expresión corporal. Así mismo, enfatizan en el cuerpo como totalidad, donde se le ve como un puente entre la materia y el alma, puesto que las cosas no van a ser conocidas únicamente desde afuera, sino desde las afecciones que están produciendo al individuo. De igual modo plantean el cuerpo como expresión, el cual es un medio de expresión mediatizadora por la cultura y por tanto, manifiesta la presión social que soporta y se comunica.

Finalmente el cuerpo en la escuela, no le dan la verdadera importancia, donde lo dejan a un lado, como sabemos es primordial establecer una comunicación entre el maestro y los estudiantes donde a través de la mirada, los gestos, el tono de voz, se postula y garantiza la interacción. En la escuela el cuerpo se trabaja por los primeros años de la escolaridad, pero luego se desplaza hacia la mente. El cuerpo aparece en el discurso pedagógico durante las últimas décadas del siglo XX desde enfoques que analizan el lugar que no ha tenido el cuerpo en la escuela y desde nuevas perspectivas que emergen por la presencia.

La metodología trabajada es un análisis documental, que tiene como objeto empírico de análisis 15 trabajos de grado presentados por los estudiantes para optar por el título de magister en el programa de maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional y en el de maestría en investigación social de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Los pasos que se siguieron y la forma en que las ideas de concepto y cuerpo, dirigen el análisis de las tesis, donde trabajan la relación cuerpo escuela desde las categorías de problema, acontecimientos, los conceptos o ideas y lo referido al cuerpo. Termina con una mirada general a la presencia de las tres perspectivas del cuerpo presente en la tesis en que abarcan la relación cuerpo escuela.

Se seleccionaron 15 tesis que contienen la relación del cuerpo-escuela de interés para la investigación. De la Universidad Pedagógica se tomaron 4, estas son: las representaciones sociales del cuerpo y su incidencia en los procesos pedagógicos; el papel que los maestros le asignan a la relación escuela y su quehacer con el contexto; factores asociados al maltrato infantil y las representaciones sociales en torno a este; ¿Qué hace el maestro en la escuela y que piensa de su práctica cotidiana en la institución escolar?

De la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se tomaron 4: el caso del programa hogares comunitarios del ICBF; los niños y la experiencia en la ciudad; pedagogía para la participación ciudadana; estudios de los factores de salud en la población infantil de hogares comunitarios de ICBF de la localidad de Santafé Y Candelaria.

La lectura analítica de las tesis estuvo orientada por la búsqueda de los conceptos del cuerpo y la relación cuerpo-escuela. Las preguntas para encauzar el

proceso fueron: ¿Cómo han abordado la relación cuerpo y escuela?, ¿en el marco de problemáticas? Y ¿Qué conceptos se encuentran asociados?

En conclusión, la forma como un sujeto comienza su socialización proviene de sus familias y la escuela, donde dicho proceso continúa. El propósito de todo proceso educativo sería actuar sobre la corporeidad a fin de regularizarla y armonizarla para posibilitar su interacción con otros cuerpos.

Es notoria la ambivalencia entre la posibilidad de formar sujetos autónomos y el marcado disciplinamiento, sometimiento y docilidad que todo el tiempo se les está pidiendo a los cuerpos en el ámbito escolar. Las prácticas educativas en ocasiones generan violencia porque se da una concepción autoritaria de la transmisión de saberes, castigo o humillación como instrumento pedagógico.³

- **Convivencia y conflicto: puntos de encuentro para democratizar y humanizar la escuela.** Este proyecto de investigación fue encontrado en la Universidad Pedagógica Nacional, fue escrito por Andrea Viviana Moreno Devia; Lilian Astrid Vedandra Milcaín y Catalina Cruz Sánchez, fue publicada en el año 2005 en la ciudad de Bogotá. Su finalidad es elaborar una propuesta para la convivencia, cuyo título corresponde al nombre del proyecto investigativo. Dentro de los autores más consultados se encuentran Aguilar Soto, Juan Francisco, en su libro “Construcción de una cultura democrática en la escuela”; Bonilla Guido, en su libro “Resolución democrática de los conflictos. Escuelas, democracia, derechos humanos y paz”; Zuleta Estanislao, en su libro. “Educación y democracia, un campo de combate”; Johnson David, Johnson Roger, en su libro “¿Cómo reducir la violencia en la escuela?” y Lederach Jean Paul con su libro “Educar para la paz”.

³ Ver RAE en Anexo 3., p. 195.

Entre su problemática se evidencia el conflicto en los diversos ámbitos de la vida escolar. Su objetivo principal busca aportar a la construcción de una cultura democrática y humana en la escuela que promueva una convivencia pacífica desde el tratamiento de los conflictos por vías no violentas. Tiene como objetivos específicos promover espacios de convivencia pacífica donde se fortalezcan valores que ayuden a mejorar sus relaciones con los otros a través del trabajo cooperativo; brindar elementos que permitan a los agentes educativos incorporar actitudes y habilidades para la resolución pacífica de los conflictos; enriquecer las prácticas educativas que permiten el reconocimiento de sí mismos y de los otros como aspectos claves para democratizar y humanizar la escuela; propiciar en la escuela una cultura democrática que ayude a reconocer el conflicto como elemento clave para construir de manera vinculante una vida escolar pacífica y generar procesos donde los conocimientos académicos, sociales y humanos se vinculen de manera directa con la vida de cada uno de los miembros de la comunidad de tal forma que se logren avances interdisciplinarios.

Esta propuesta pedagógica “Convivencia y conflicto: puntos de encuentro para democratizar y humanizar la escuela”, retoma la importancia de comprender la escuela más allá de lo académico, pretendiendo que los sujetos que allí se desenvuelvan, adquieran y fortalezcan vivencialmente habilidades y valores que les permita relacionarse armónica y pacíficamente dentro de un entorno social. Se plantea la propuesta desde una perspectiva social, que ayude a reconocer la función de la escuela en la formación de sujetos comprometidos con el cambio social desde la construcción colectiva de las normas de convivencia, el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos, la apropiación de valores para mejorar las relaciones,

asumiendo la escuela como una comunidad educativa que tiene en cuenta principios democráticos para la aplicación de la justicia y la resolución de conflictos, que ayude, a partir del fomento de relaciones más humanas, tolerantes, solidarias y respetuosas, que ayuden a reconocer el conflicto como un componente inherente al ser humano y por ende tiende a manifestarse en las diferentes interacciones que establecen los sujetos.

A su vez, esta propuesta contribuye a generar escenarios que apuntan a construir una convivencia pacífica desde el tratamiento democrático de los conflictos que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida escolar, para esto se hizo necesario analizar y comprender la función social de la escuela y como sus dinámicas se ven influenciadas por un contexto tanto externo como interno.

Así pues, se parte desde el análisis y comprensión del contexto institucional identificando aspectos del PEI, entorno físico, relaciones entre diversos agentes educativos que afectan la convivencia escolar. A su vez, se retoman fundamentos legales y teóricos que resaltan la importancia y pertinencia de construir dicho procesos en la escuela.

Con lo anterior, se da paso a delimitar y crear la propuesta desde estrategias pedagógicas y metodológicas, las cuales posibiliten generar espacios de convivencia y tratamiento de los conflictos pacíficamente a través de procesos vivenciales que potencien la lectura y la escritura con sentido, la expresión artística y lógico-matemática; que les permitan a los sujetos sociales fortalecer habilidades y valores para relacionarse armónicamente dentro de su entorno social.

De igual manera, se soporta la propuesta desde referentes teóricos que favorecen las dimensiones de intervención e interpretación de las realidades que convergen en el ámbito escolar y fuera de él; donde se trabajan temáticas como la violencia, manifestación social que se da en la escuela, la convivencia, el conflicto, los valores y los mecanismos de resolución pacífica.

Por otro lado, se encuentra la principal razón de ser de la propuesta como lo es, la intervención, donde se tejen y construyen los procesos desde las dificultades y los logros que posibilitan observar la importancia y pertinencia de construir y promover una cultura democrática en la escuela.

Finalmente, se encuentran las conclusiones que dejan entrever la apropiación de dichas experiencias, construcciones y procesos de los niños, niñas y nosotras, proyectando las perspectivas y cuestionamientos que quedan abiertos para seguir promoviendo con toda la comunidad educativa esta cultura desde el fortalecimiento de los tejidos de las relaciones y dinámicas.

Para el desarrollo del proceso de investigación se tienen en cuenta dos estrategias: la metodológica y la pedagógica. En cuanto a la primera se toman los talleres y la lúdica como herramientas para construir una convivencia pacífica y algunos mecanismos para la resolución de los conflictos; entorno a la segunda, se construyen tres ámbitos como lo son el aula pacífica, los recreos lúdicos y forjadores de paz.

Como resultados tenemos tres estrategias pedagógicas: aula pacífica, forjadores de paz, y recreos lúdicos. Los dos primeros se desarrollan alrededor de dos ejes temáticos que son reconocerse a sí mismo y a los otros e identificando el aula pedagógica del conflicto.

A partir de los ejes, se planean los diferentes talleres para implementar. En cuanto al primer eje, se busca que los sujetos adquieran la capacidad de reconocerse a sí mismos y a los otros como sujetos particulares, en un mundo de diversidad que los lleve a constituirse como sujetos de derechos, donde se constituyan y practiquen valores y normas que permitan construir una convivencia pacífica. El segundo eje pretende reconocer el conflicto y los diferentes elementos que los componen, se contribuye en la formación de un sujeto social que reconoce la diversidad y sus implicaciones, donde se hace participé en la construcción de una convivencia pacífica.

A continuación se presenta brevemente cada estrategia:

1. Aula pacífica: se encuentran talleres que a su vez se dividen por secciones, cada sesión pretende hacer el trabajo puntual y concreto en pro de cumplir los objetivos.
2. Forjadores de paz: se encuentra los talleres realizados y los objetivos obtenidos.
3. Recreos lúdicos: se encuentran las dinámicas realizadas con las descripciones y análisis de las mismas.

Como conclusión, se llega a comprender la importancia que tiene una cultura tan compleja como lo es la democrática en el ámbito escolar, desde referentes teóricos y prácticos, posibilita ampliar la visión del maestro y de la escuela, ya que la labor pedagógica bajo este marco, además de construir conocimientos de manera creativa y activa, asume un compromiso serio e investigativo para que desde el aula se contribuya en la formación de ciudadanos comprometidos con un nuevo orden social. Ayudar en la función social de la escuela, es generar y construir espacios que

promuevan la participación en la toma de decisiones y crear proyectos que favorezcan la convivencia y la transformación de los conflictos de manera práctica, donde se aprenda a fortalecer lazos afectivos, cooperación y solidaridad.

Dichos procesos se vieron inmersos en las diferentes estrategias como un fin de aprender a desarrollar actitudes desde la curiosidad, el interés por leer e interpretar potenciando sujetos de acción y conocimiento.

La importancia de democratizar y humanizar la escuela, es vitalizarla desde las múltiples realidades que convergen en cada rincón y es encantarla de cuentos e historias que surgen de la imaginación de los niños y niñas, es estructurar identidades personales y grupales a través de formas verbales, en acciones, manifestaciones estéticas, recreativas como: juegos, dibujos, caricaturas, canciones, dramatizaciones y sobre todo en las formas de organizarse, establecer nuevos contactos físicos y afectivos, hablar con otros y formar grupos que posibiliten aprender y fortalecer habilidades y conocimientos. De allí que la propuesta retome estos aspectos para darle tinte distinto al acontecer de la escuela.

Construir el proyecto fue aprender a medir con las pedagogías que se dan en el interior del aula y no dejar de lado nuestros ideales y los de los infantes, fue aprender que a pesar del tiempo y ciertas dificultades que se fueron presentando de manera particular.

A su vez, con la propuesta se despierta el interés por promover que apunten a liderar procesos de construcción colectiva de vida participativa que fortalezcan una cultura pacífica y democrática, dado que tanto los niños y niñas, coordinadores y algunos profesores afirman su motivación y preocupación por darle continuidad a las

estrategias pedagógicas construidas, que generaban procesos reflexivos en pro de hacer de la escuela un territorio de paz, como lo son los recreos lúdicos, el parche de paz (forjadores) y el lirio de paz (aula pacífica).

De toda la propuesta surgió una pregunta: ¿cómo convocar a todos los agentes educativos para construir una cultura democrática en la escuela, que permita validar y proyectar estos procesos a los diversos ámbitos en los que cada uno se desenvuelve?⁴

- **Conflicto y cuerpo en la escuela: una relación visible e invisible en los jóvenes escolarizados de los sectores de Cali.** Es una tesis de maestría que fue encontrada en la Pontificia Universidad Javeriana, facultad de Educación, su autora es Gloria Mercedes Ortiz, documento que fue publicado en el 2010 en Bogotá. Los autores más consultados fueron Foucault en su libro “Vigilar y castigar” (1981); Freire Paulo en su libro “Pedagogía de la autonomía” (2002); Ganter, R. en “Estudios sobre las culturas juveniles en Chile” (2001); Le Breton, D en “Antropología del cuerpo y modernidad” (1990); McLaren, P. en “Pedagogía crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo” (2004); Pedraza, Zandra, “En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad” (1996); y Zeleman, Hugo, en “Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento” (2005).

La investigación busca reflexionar sobre el vínculo vivido por los jóvenes escolarizados, entre cuerpo y conflicto. Esta reflexión la presenta el artículo en cinco partes: 1) Aproximación al problema indagado. 2) Algunas reflexiones teóricas desde las que se miró los procesos investigativos. 3) Hallazgos, en relación con las concepciones de cuerpo y conflicto, principales conflictos de los jóvenes en relación con el cuerpo y diferentes maneras de dirimirlos. 4) Reflexiones alrededor del horizonte

⁴ Ver RAE en Anexo 4., p. 201.

pedagógico propuesto para la escuela, desde la pedagogía crítica, en donde se propone resignificar tanto las miradas del cuerpo, como el conflicto, y las diversas formas de dirimirse con el propósito de implementar formas democráticas, participativas y amorosas que conduzcan a dinamizar no solo nuevas subjetividades en horizontes de cuerpos políticos, sino nuevas formas socializantes en horizontes de humanidad. 5) Reflexiones sobre la experiencia de la autora frente al proceso investigativo, en donde se pensó y se sintió como un cuerpo-sujeto, que siente, desea, participa y le apuesta al reconocimientos del cuerpo como totalidad de conciencia en devenir de la humanidad.

El artículo se divide en cinco partes:

1. Comprender el cuerpo en el conflicto de los jóvenes escolarizados de los sectores marginales: Este apartado resalta que los conflictos interpersonales que viven los jóvenes en la escuela, son resueltos de manera creativa y propositiva a favor del fortalecimiento subjetivo y de los procesos intersubjetivos, y, otras veces son resueltos de formas violentas que afectan las relaciones sociales, las emocionalidades y los cuerpos físicos y materiales. En la escuela es frecuente ver que el cuerpo de los jóvenes se manifiesta con gestos y posturas de indiferencia, hambre, sueño, provocación, miedo; es frecuente ver algunos jóvenes en distintos espacios escolares cabizbajos, llorosos y con gestos y posturas de dolor, estas señales los maestros no las comprenden.

La institución escolar es escenario diario de múltiples conflictos interpersonales en donde el cuerpo físico de los jóvenes hace presencia como parte integral de las maneras de resolverse, que reflejan distintas maneras de entender el cuerpo y el conflicto. Por esta razón, los conflictos no pueden ser entendidos como reflejos o

expresiones en contextos de violencia en que se vive, sino también tienen que ver con las maneras institucionales de responder ante ellos y de propiciar entornos físicos y educativos que promuevan actitudes e interacciones poco favorables para la resolución democrática de las tensiones que se presentan entre los jóvenes. La escuela asume mecanismos de control y regulación que pretenden controlar los cuerpos como mecanismos para establecer la disciplina que se requiere para la adecuada convivencia escolar. Pero se regulan estos cuerpos desde la visibilidad de los mismos, sin tener en cuenta lo que, para efectos de la investigación se llama “cuerpo invisible”.

2. ¿Desde dónde mirar el cuerpo-sujeto en la escuela?: Desde la pedagogía crítica, es deber ético de la escuela para sus propósitos educativos y formativos teniendo cuenta, tanto a los sujetos individuales con toda su carga de emociones, de historia, de saberes, como a los contextos sociales a los que pertenecen. Para lograr lo anteriormente mencionado es fundamental conocer al sujeto desde su propia historia, tener una concientización que, en términos de Freire, la fortaleza de la curiosidad y reconocerse como seres inacabados al servicio de la curiosidad que permite ver los condicionantes sociales y culturales. Retomando la pedagogía crítica, la escuela tiene que propiciar unos procesos de concientización, reflexión y auto reflexión sobre los conflictos y sobre las distintas maneras de concebir el cuerpo.

Por esta razón, el abordaje del cuerpo se debe inscribir en el orden de pensarse como la instancia que paradójicamente individualiza y socializa, ya que se parte de la concepción de un cuerpo construido también en contextos sociales y culturales. Pensar en el cuerpo, en el conflicto y en la construcción de la subjetividad de los jóvenes, permite pensar igualmente en las relaciones entre lo individual y lo plural; entre el

cuerpo político y las políticas del cuerpo y para el cuerpo, entre realidades personales y realidades sociales.

3. Cuerpos, conflictos y formas de dirimirse: En la escuela se tiene distintas concepciones acerca del cuerpo, las cuales son plurales e híbridas, es decir, un mismo joven entre varias ideas de cuerpo. Los jóvenes tienen concepciones de cuerpo que se agrupan en tres categorías:

a. *Cuerpo sagrado*: se concibe aquel cuerpo que participa de las concepciones religiosas de la persona humana, según las cuales los sujetos son “almas de cuerpo”. En los diálogos que se realizaron con los jóvenes, muchos plantean ideas y experiencias de las cuales hacen presentes sus concepciones: “cuerpo es un recipiente sagrado”.

-*Cuerpo-sujeto*: algunos jóvenes se posicionan en la escuela desde un sentir cuerpo que intenta ser totalidad, cuerpos que se definen por su accionar en conciencia de experiencia y de situación. Es una mirada que relación cuerpo con persona cargada de valores, experiencias, historia, conciencia, relaciona cuerpo con sujeto participante.

-*Cuerpo-objeto*: en la escuela se escucha ideas relacionadas con concepciones patriarcales de cuerpo, con ideas de consumo y con referencias que tienen que ver con las experiencias de violencia física y sexual.

b. *Cuerpo anatómico-fisiológico*: algunos cuerpos hablan del cuerpo desde la anatomía, desde la fisiología, en donde hay un cuerpo que asear, un cuerpo que tiene órganos y con los cuidados para estar vivos.

-*Cuerpo como maquina*: es frecuente que los jóvenes definan el cuerpo en términos de eficacia y rendimiento para el mercado laboral, ya que la expectativa de

muchos jóvenes es poder trabajar rápido para ayudar a sus familias o para sostenerse económicamente ellos mismos.

-*Cuerpo del consumo*: piensan que el cuerpo reducido a las formas externas, participa igualmente de las demandas del mercado: un cuerpo que se puede reformar para alcanzar el modelo estereotipado de belleza, un cuerpo que participa de las concepciones de felicidad e identidad.

c. *Cuerpos de violencia*: desde sus propias experiencias de violencia, tienen esa concepción de cuerpo, donde es objeto de todas las violencias, es un cuerpo excluido de una idea de humanidad en totalidad de conciencia.

4. Pensar en cuerpo y conflicto: una esperanza para la escuela: La escuela como espacio de prácticas pedagógicas, está inmersa desde sus pretensiones en el proyecto de humanidad que convoca todo proceso investigativo. En este mirar de la escuela desde su intención humanista, apostarle a resignificar la mirada de los sujetos que la constituyen, no sólo es un reto pedagógico, sino fundamentalmente ético. La práctica educativa, siendo una práctica formadora, implica el reconocimiento permanente de los jóvenes, no sólo en sus roles de estudiantes, sino de su historia, cultura y sociedad.

5. Yo: cuerpo y conflicto: Es importante hablar de cuerpo significativo, yo totalidad de ser, sentido, vivido, también que aliente la búsqueda investigativa. Es redimensionar el cuerpo en totalidad de la experiencia única capaz de ser comprendido desde su vivencia, en intención de reencontrarse con el mundo, en aras de significarlo y resignificarlo.

Las conclusiones que plantea la investigación son:

- Los conflictos que viven los jóvenes en la escuela son resueltos de manera creativa y propositiva a favor del fortalecimiento subjetivo y de los procesos intersubjetivos, y, otras veces son resueltos de formas violentas que afectan las relaciones sociales, las emocionalidades y los cuerpos físicos y materiales

- La institución escolar es escenario diario de múltiples conflictos interpersonales, en donde el cuerpo físico de los jóvenes hace presencia como parte integral de las maneras de resolverse, reflejando distintas maneras de entender el cuerpo y el conflicto.

- La pedagogía crítica, es deber ético de la escuela para sus propósitos educativos y formativos teniendo cuenta, tanto a los sujetos individuales con toda su carga de emociones, de historia, de saberes, como a los contextos sociales a los que pertenecen.⁵

• **Cuerpo reconocido. Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria.** El artículo de investigación fue encontrado en la Pontificia Universidad Javeriana, su autora es Ruth Milena Páez Martínez, y fue publicado en el año 2009 en Bogotá. Los autores más consultados fueron: Arendt, H, en su texto “La crisis de la educación. Entre el pasado y el futuro” de 1996. Averbuj, G., Bozzalla, L., Marina M., Tarantino G. & Zaritzky, G. (Comps.), en su texto, “Violencia y escuela” en 2005, Castro, A. en su libro “Desaprender la violencia” en 2004, Knapp, M. en su libro “La comunicación no verbal” en 1982, Ovejero, A. & Rodríguez, F. J, en su libro “La convivencia sin violencia” en 2008 y Salm, R, en su libro “ La solución de conflictos en la escuela” en 1999.

⁵ Ver RAE en Anexo 5., p. 207.

Este artículo tiene como temas fundamentales las siguientes preguntas: ¿Por qué se presentan las interacciones violentas entre las personas menores? ¿Cómo se caracterizan? ¿Qué mecanismos de reflexión y posibles acciones pueden orientar y abordar los maestros y maestras?

El artículo tiene como tema fundamental la interacción “violenta” en niños y niñas de primaria y como la manifiestan a través del cuerpo, en donde la interacción violenta tiene un referente importante, y es la idea de cuerpo que ellos y ellas tienen. Esta interacción se manifiesta especialmente en la interacción espacial (el cuerpo deja huella en el otro cuerpo), en la interacción no verbal (llevan a cabo actos no verbales que muestran una especie de transposición de gestos con significados) y en el comportamiento verbal (oralmente emplean expresiones de ofensa hacia los otros).

En cuanto a la interacción es importante, ya que permite el reconocimiento y el auto-reconocimiento del sujeto y es necesario experimentar al otro y experimentarse a sí mismo. La interacción entre las personas menores se da en un tiempo y espacios determinados; sus acciones transcurren siempre desde un presente situado. Lo que experimentan, pasa realmente por su cuerpo, se da allí, no cabe duda. Incluso la experiencia del cuerpo del otro, o referida al cuerpo del otro, pasa por el propio. Esta autora plantea algunas experiencias en relación con la interacción, las cuales son:

- La experiencias del primer tipo, cuando por ejemplo, el propio cuerpo es referente directo y central de una acción. “Cuando se trata de la propia acción, sé que es mía la finalidad, mío el proyecto que la incluye, mía la elección de los medios y los movimientos de mi cuerpo vivido, exigidos para llevar a cabo la acción” (Páez, Ruth, 2007); o cuando se experimentan sentimientos de tristeza, dolor, alegría, o la

experiencia del deseo, la frustración; en ambos casos, acciones y experiencias son míos. Lo vivido de modo directo es el centro.

- La segunda experiencia, se da cuando el sujeto entra en relación directa con el otro, pero con la intención de una respuesta, es decir, cuando el otro me ve, mira mi exterioridad desde los gestos y movimientos que yo mismo no estoy acostumbrado a ver; mi yo necesita de ese otro para completar la versión de mí mismo, es decir que cuando miro al otro, veo su exterioridad y aprecio una forma que el otro no sabe que yo veo ni cómo la veo, y que por lo tanto, necesita de mí para completar su idea de sí mismo.

Esta autora plantea que por medio del juego se genera una interacción, en su artículo explica diferentes tipos de juegos y llega a la conclusión de que en la lógica del juego en sí, no hay interacciones “violentas” de los niños y niñas, como suele decirse cuando se observa que juegan a los “espadachines” o a los pistoleros. “Lo que se da es la simulación de un mundo que ellos y ellas han construido y en donde es posible matar y morir” (Páez, Ruth, 2007).

De otra parte, la interacción violenta de niños y niñas no siempre se debe ver por el lado negativo, sino que estas interacciones tienen un gran valor formativo en el ámbito escolar, donde el cuerpo se cubre de significado para establecer una mejor convivencia.

Por otro lado, la autora argumenta acerca del papel del educador en la formación de los educandos, en este sentido, merece advertirse el acompañamiento del maestro o maestra en ese proceso formativo de los niños y niñas, en esa construcción de sí mismos, y en donde el propio maestro o maestra entra “en formación” a través de su

presencia corporal en la relación con los niños y niñas. Además, se suele mirar en la distancia la experiencia de las personas menores como si fuese suya y no nuestra. Así mismo, la innegable presencia del cuerpo en la formación, contribuye a que la interacción entre las personas menores resulte menos dolorosa o triste, más humana y comprensiva. Comprender la interacción violenta no es otra cosa que alcanzar a mirar la fragilidad y los errores humanos como posibilidades de formación y no se puede dejar sola a la escuela en esta tarea del reconocimiento del cuerpo.

La metodología utilizada en esta investigación de corte cualitativo, fue de tipo inductivo y deductivo, y la información obtenida se trianguló entre varias fuentes: diarios de campo, fuentes bibliográficas, las propias reflexiones y la experiencia docente. Frente a estos hallazgos, se configuró y se aplicó una propuesta pedagógica, buscando que contribuyera a una *interacción sin violencia* en donde se contemplasen la conciencia sobre el cuerpo y la legitimación de la palabra de los pequeños y pequeñas, para contribuir en su reconocimiento. Dicha propuesta contiene cuatro *mecanismos pedagógicos*, entendidos como la relación entre unas acciones humanas y unas herramientas empleadas con fines formativos, y se convierte en otro hallazgo de corte propositivo.

Estos mecanismos son el juego en grupo, la lectura de narrativa-cine, el diario personal y el yoga, todos ellos tanto fines en sí mismos como medios para la interacción sin violencia y el trabajo del maestro o maestra: el juego es fin en sí mismo por la experiencia de los niños y las niñas durante el mismo, y medio por la observación que hace el maestro o maestra al juego para luego generar reflexiones en torno del cuerpo; la narrativa del cine es fin por la inmersión audiovisual del niño o niña en el

texto fílmico, y medio por los registros escritos y gráficos que a posteriori son provocados por el maestro o maestra; el diario personal es fin por el encuentro del niño o la niña con su relato de vida diaria, y medio porque el maestro o maestra halla en esos registros nuevas pistas de comprensión sobre la interacción de los niños y niñas; y el yoga es fin en sí mismo por la experiencia del propio cuerpo en el “silencio”, y medio empleado por el maestro o maestra que favorece la concentración y regulación.

Las conclusiones fueron que la interacción permite el reconocimiento y el auto-reconocimiento del sujeto y es necesario experimentar al otro y experimentarse a sí mismo, además la interacción se manifiesta especialmente en la interacción espacial, en la interacción no verbal y en el comportamiento verbal. Por otro lado, el educador tiene una doble concepción del educando; es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación, estas concepciones dependen del pensamiento acerca del cuerpo. Así mismo, es importante la experiencia de sí y del otro, no se hablaría de violencia sino de vivir con el otro desde lo más visible del ser humano, desde su propio cuerpo. *Comprender la interacción violenta no es otra cosa que alcanzar a mirar la fragilidad y los errores humanos como posibilidades de formación y no se puede dejar sola a la escuela en esta tarea del reconocimiento del cuerpo.*⁶

- **Miradas en torno al cuerpo en la educación. ¿cuerpo sentido, cuerpo expresado o cuerpo olvidado?** Este artículo fue encontrado en la Pontificia Universidad Javeriana, sus autoras son Mónica Pinilla y Mónica Lozano, publicado en el año de 1989 en Bogotá. El trabajo se basa en la realización de tres entrevistas a las siguientes personas: Abderhalden, Rolf: profesor del Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia; Restrepo, María Helena: bailarina y psicóloga y

⁶ Ver RAE en Anexo 6., p. 211.

Vidal, Fernando: director de la Escuela de Teatro del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali.

Este artículo habla acerca del sentido del cuerpo en la educación; las autoras plantean cómo la concepción del cuerpo ha ido cambiando a través de la historia e interpretan los lenguajes del cuerpo, ya que a través de la historia los hombres se han acercado a él, de diferentes maneras. En la Antigua Grecia, el cuerpo ocupaba un lugar central hacia el cual debían dirigirse gran parte de los procesos educativos. El cuerpo en la edad media es vivido como una fuente de pecado, donde se convierte en algo que hay que encuadrar, reprimir y golpear. En la modernidad se observa que el cuerpo se asume de diferentes maneras dependiendo de los sistemas culturales del occidente y el oriente.

Abordando el tema de los lenguajes del cuerpo dentro del proceso educativo, se hace cada vez más importante la necesidad de explicitar la forma en que el cuerpo se asume en la práctica pedagógica, entendiendo los diferentes sentidos. Por otro lado, en torno al cuerpo en la educación, señala que dentro de las escuelas no hay una preocupación constante por el cuerpo, donde se le enseña solamente la coordinación motriz, pero en términos generales lo que se evidencia es que la educación ha sufrido una falta de acercamiento al cuerpo desde lo lúdico, lo simbólico y lo creativo.

Posteriormente, realizan entrevistas a tres profesionales los cuales hablaron del cuerpo, sus lenguajes y la escuela. El primer entrevistado fue Rolf Abderhalden, el cual habla desde una perspectiva cultural, donde realiza comparaciones entre la forma que se vive el cuerpo en el occidente y en el oriente. En el occidente es una cultura que gira en torno a un tipo de conocimiento concebido como un patrimonio de la razón que es

vehiculado por la palabra, en el oriente la palabra no es importante. Posteriormente, realiza una reflexión acerca de la necesidad que tiene el maestro de aprender a observar el cuerpo del niño, como una manera de entender sus procesos de aprendizaje. En cuanto el cuerpo y la educación, es importante tener claro que la educación es la transmisora de los valores de la cultura, de los principios, normas y reglas.

La segunda entrevista realizada a María Helena Restrepo, plantea que la escuela debería hacerse una educación corporal, donde no se preocupe por el rendimiento y por las destrezas; la escuela se debe preocupar por observar y estimular la percepción del cuerpo, afirma que el mundo de un niño es moverse, correr, saltar; en la escuela se empieza en inversa donde se inicia por normalizar y después se le permite al niño que sea niño.

Finalmente, entrevistaron a Fernando Vidal, el cual nos muestra como el arte y específicamente el teatro, se convierte en una manera de explorar el cuerpo, de buscar a través de las nuevas formas de expresión en una propuesta que enriquece en lo pedagógico. Él afirma que a través del teatro se desarrolla el lenguaje del cuerpo como centro de expresión y comunicación. Como también, que el cuerpo y el arte en la educación son vistos secundarios o como un proceso complementario. En la escuela es claro que el arte facilita un encuentro consigo mismo, además el arte es una de las herramientas de trabajo en la escuela y esto permite que los jóvenes aprendan a escucharse, a tenerse en cuenta.

La metodología utilizada fue la realización de tres entrevistas, las cuales partieron de las diferentes concepciones y miradas de cada uno de los entrevistados con respecto al cuerpo y éste como es visto en la educación y en la cultura.

Las conclusiones fueron que el cuerpo ha ocupado siempre un lugar central dentro de la cultura y la educación, ya que a través de la historia se han acercado al cuerpo de diferentes maneras y esto depende de las prácticas culturales de la época. Los gestos son culturales, así se evidencia como la cultura está concibiendo el pensamiento y el lugar que ocupa en el cuerpo.

Por otro lado, en las entrevistas afirman que en la escuela debería existir una educación corporal, donde no solamente le den importancia a lo intelectual, sino que también a la expresión y lenguaje del cuerpo, ya que cuando se potencia la educación corporal, esto permite desarrollar un potencial en los niños, es decir que van a tener la capacidad de producir mucho más a nivel cognitivo. Así mismo, a través del teatro se desarrolla el lenguaje del cuerpo como centro de expresión y comunicación, pero en la escuela el cuerpo y el arte son vistos secundarios o como un proceso complementario.⁷

- **El cuerpo como instrumento de expresión de sentimientos y emociones.** Es una tesis de pregrado presentada en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana, por Laura Gutiérrez y Cristina Tovar en Octubre del 2009 en Bogotá. Las fuentes más consultadas para esta tesis fueron Moscovici (1984), Piaget (1983), Vigotski (1934), Kelly, Montani (1982), Bandura (1976), Rico (19990), Shaffer (2000), Hoffman (1998).

⁷ Ver RAE en Anexo 7., p. 215.

Esta tesis se desarrolló mediante la observación desplegada en la pasantía de las estudiantes en el Colegio Pablo Herrera, con niños y niñas de primero y quinto de primaria, ya que se dieron cuenta de la necesidad de crear espacios donde los niños y niñas pudieran expresar sus sentimientos y emociones de acuerdo a su ciclo vital; para ello se utilizó el cuerpo como medio de expresión, entendido como “una entidad concreta que no sólo depende de la materia física sino además de la abstracción, la imaginación y las diferentes creaciones que se pueden lograr para explorar nuevos espacios”.

Su metodología se basó en la creación de un proyecto de implementación, mediante el cual los niños y niñas pudieran expresar sus sentimientos y emociones.

Los resultados encontrados, están encaminados a la creación de redes sociales en las que participan y exteriorizan sus habilidades sociales los niños y niñas, como por ejemplo, la expresión de sentimientos de manera asertiva; es por esto que se recomienda fortalecer dichas habilidades que le permitan sobrellevar y superar cualquier problema de la cotidianidad en el cual interactúan con su familia, amigos, compañeros y sus profesores.⁸

• **Convivir para Vivir. Construcción de Convivencia a través del Fortalecimiento de Hábitos de Higiene y Cuidado del Cuerpo en Población Infantil.** Es una tesis de pregrado, presentada a la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana, por Diana Ortiz Cáceres en Julio del 2009 en Bogotá. Las fuentes más consultadas para el desarrollo de esta tesis fueron Bowlby (1969), Carrasco (2004), Mocus y Corso (2003), Moscovici (1984-1986), Restrepo (2001), Valenzuela (2006), Rdoeño (2009), Rubio (2008), Bronfenbenner (1977).

⁸ Ver RAE en Anexo 8., p. 218.

Esta tesis se desarrolla con el objetivo de generar y fortalecer hábitos de cuidado del cuerpo, para mejorar las formas de convivencia en un contexto comunitario, caracterizado por el uso inadecuado de elementos de aseo e higiene. Se beneficiaron 42 niños y niñas entre las edades de 3 a 12 años, asistentes a un comedor comunitario ubicado en Chía, Cundinamarca.

Para llevar a cabo dicho objetivo, la autora de la tesis desarrolló una propuesta de intervención psicosocial e investigación acción mediante la aplicación de actividades y talleres dirigidos a dicha comunidad.

Se lograron importantes resultados que reflejan prácticas de convivencia más adecuadas, y aplicación práctica de hábitos de higiene y del cuidado del cuerpo; sin embargo se recomienda la necesidad de dar continuidad a este tipo de proyectos involucrando familias y comunidad para generar un mayor impacto social⁹.

Balance General

A continuación presentamos una tabla, en la cual se puede evidenciar cada uno de los RAES que se elaboraron para los antecedentes investigativos de nuestro trabajo de grado. Es de vital importancia rescatar que a pesar de haber hecho un barrido por las distintas universidades de las ciudades de Bogotá y Barrancabermeja, no fue mucha la información que se pudo encontrar que estuviese relacionada con nuestro tema de trabajo.

Tabla 1.

RAES elaborados para antecedentes investigativos.

⁹ Ver RAE en Anexo 9., p. 221.

RAE #	Tipo de Documento	Titulo	Palabras Claves	Fuentes Consultadas	Bibliografía	Abstract
1	Artículo de Revista	Cuerpo, ¿Aún olvidado en la educación?	Cuerpo, educar, expresión corporal, comunicación, educador, alumno, movimiento, lenguaje artístico, aprendizaje.	Stokoe, Patricia. "Planteamientos de la pedagogía argentina". La expresión y el niño. Buenos Aires. 1967.	Cortez Gamboa, Mercedes. Educador (EL)- Bogotá, Colombia. Sep., 1988. Pág. 25-29.	Hace referencia a la escuela y la función que esta debe tener, teniendo como objetivo lograr que los alumnos desarrollen plenamente las aptitudes expresivas. En el artículo plantea los modos de interacción "violenta" en niños que se experimentan por el cuerpo, en donde la interacción violenta entre los niños y niñas escolares tiene un referente importante, y es la idea de cuerpo que ellos tienen.
2	Libro	La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno.	Comunicación no verbal, interacción, entorno, emociones, cuerpo, relaciones interpersonales, personalidad, expresiones faciales,	Barker, R. "On the nature of the Environment", Journal of Social. 1963, págs 1-14.-Kuman, L y Lazar, M. "Gestural Communication in Preschool Children", perceptual and Motor Skills, 1974, 38, págs 708-710. -Johnson, H.G; Ekman, P y Friese, W.V. "Communicative Body Movements, American	Mark L, Knapp. La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Ediciones Paidós, Ibérica S.A. 6 edición. Buenos Aires. 1980. pág. 373.	Se presenta otra manera de concebir el cuerpo y es de la manera no verbal, el cual se utiliza para describir todos los acontecimientos de la comunicación humana que trascienden a palabras escritas o dichas.

			<p>percepcion es humanas, diálogo y comportam ientos.</p>	<p>Emblems”, Semiotica, 197,15, págs. 335-353. -Haggard, P; Friesen, W y Thomkins, S.S. “Facial Affect Scoring Technique: A First Validity Study”, 1971, 11, pág. 53. -Birren, R: Color Psychology and Color Therapy, Nueva York, University Books, 1965.</p>		
3	<p>Tesis de pregrad o.</p>	<p>Los concepto s del cuerpo en la escuela.</p>	<p>Cuerpo, escuela, concepto, cuerpo biológico, cuerpo construcción social.</p>	<p>Le Breton, D (1995). Antropología del cuerpo y la modernidad. Buenos Aires: nueva visión. (1992). la sociología del cuerpo. Buenos Aires: nueva visión. - Planella, J (2006). Cuerpo, educación y cultura. Bilbao: Desclée de Brower. -Rodríguez Giménez, R (2007). Cuerpo, espacio y educación. Educadores pensando en (con) el cuerpo. Instituto superior de educación física de</p>	<p>Páez castellanos Gloria Patricia y Puerto Vanegas Adriana del Carmen. Los conceptos del cuerpo en la escuela. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá 2008, págs. 188.</p>	<p>Trabajan la relación cuerpo escuela desde las categorías de problema, acontecimientos, los conceptos o ideas y lo referido al cuerpo. Termina con una mirada general a la presencia de las tres perspectivas del cuerpo presente en la tesis en que abarcan la relación cuerpo escuela.</p>

				<p>Montevideo. (2007). Educación física, pedagogías del cuerpo y políticas educativas. Aportes para el debate educativo. Instituto superior de educación física de Montevideo. -</p> <p>Torres Baquero, M. y Munévar, D.I (2004). Representaciones corporales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. -</p> <p>Vygostky, L (1998). Pensamiento y lenguaje (2da ed.). Ciudad de la Habana: editorial pueblo y educación.</p>		
4	<p>Artículo de Revista</p>	<p>Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria.</p>	<p>Formación de niños y niñas, experiencia , cuerpo, violencia, juego, interacción, formación de maestras y</p>	<p>Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En <i>Entre el pasado y el futuro</i>. Barcelona: Síntesis. - Averbuj, G., Bozzalla, L., Marina M., Tarantino G. & Zaritzky, G. (Comps.). (2005). <i>Violencia y escuela</i>. Buenos Aires: Aique. - Babolín, S.</p>	<p>Ruth Milena Páez Martínez, "Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria", Revista</p>	<p>Se realiza tres reflexiones analíticas: la primera, en torno a la experiencia de sí mismo y del otro por el cuerpo, como una condición necesaria para el autoconocimiento y el reconocimiento; la segunda, referida a la experiencia del juego en los niños y niñas escolares, como opción de formación en la interacción "no violenta", en tanto</p>

			maestros.	<p>(2005). <i>Producción de sentido</i>. Bogotá: San Pablo y Universidad Pedagógica Nacional. - Castro, A. (2004). <i>Desaprender la violencia</i>. Buenos Aires: Bonum. - Cullen, C. (2004). <i>Perfiles ético-políticos de la educación</i>. Buenos Aires: Paidós. - Grün, A. (2001). <i>Portarse bien con uno mismo</i>. Salamanca: Ediciones Sígueme. - Knapp, M. (1982). <i>La comunicación no verbal</i>. Barcelona: Paidós. - Ovejero, A. & Rodríguez, F. J. (Coords.) (2008). <i>La convivencia sin violencia</i>. Bogotá: Editorial Magisterio. Salm, R. (1999). <i>La solución de conflictos en la escuela</i>. Bogotá: Magisterio.</p>	<p>Latinoamerican a de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 2, (julio- diciembre), 2009, pp. 989- 1007.</p>	<p>hace posible la inmersión en un mundo nuevo en donde el otro, incluso el extraño, pueda interactuar con sus pares; y se dejan algunas pistas sobre la experiencia del cuerpo del propio maestro o maestra en la formación de los niños y niñas. Todas ellas, como posibilidad y apuesta para la interacción sin violencia en los niños y niñas de primaria, gracias al reconocimiento del cuerpo.</p>
--	--	--	-----------	---	--	--

5	Proyecto de Investigación	Convivencia y conflicto: puntos de encuentro para democratizar y humanizar la escuela.	Cultura democrática, convivencia pacífica, resolución de conflictos, reconocimiento de la diversidad, sujetos de derecho, humanizar, vitalizar, valores, construcción, pluralidad, lúdica, violencia, diálogo, escucha, paz, escuela y derechos.	Aguilar soto, Juan francisco. Construcción de una cultura democrática en la escuela. -Bonilla guido. Resolución democrática de los conflictos. Escuelas, democracia, derechos humanos y paz ICBF. - I.P.C (instituto popular de capacitación) convivencia escolar. Enfoques y experiencias. Medellín 1998. -Zuleta Estanislao. Educación y democracia, un campo de combate. Ed. Tercer milenio. Bogotá 1995. -Johnson David, Johnson Roger. ¿Cómo reducir la violencia en la escuela? Ed. Pardos, Buenos Aires 1999. - Lederach Jean Paul. Educar para la paz. - Zuleta Estanislao. Educación y democracia, un campo	Moreno Devia Andrea Viviana; Vedandra Milcaín Lilian Astrid y Sánchez Catalina Cruz. Convivencia y conflicto: puntos de encuentro para democratizar y humanizar la escuela. Universidad Pedagógica Nacional.	Esta propuesta contribuye a generar escenarios que apuntan a construir una convivencia pacífica desde el tratamiento democrático de los conflictos que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida escolar, para esto se hizo necesario analizar y comprender la función social de la escuela y como sus dinámicas se ven influenciadas por un contexto tanto externo como interno
---	---------------------------	--	--	--	--	--

				de combate. Ed. Tercer milenio. Bogotá 1995.		
6	Tesis de Maestría.	Conflicto y cuerpo en la escuela: una relación visible e invisible en los jóvenes escolarizados de los sectores de Cali.	cuerpo, conflicto, escuela, conflictos interpersonales, convivencia	<p>-Foucault, M (1981). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: siglo XXI.</p> <p>-Freire, P. (2002). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglos XXI</p> <p>-Ganter, R. (2001). Estudios sobre las culturas juveniles en Chile. Mimeo.</p> <p>-Le Breton, D. (1990). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.</p> <p>-McLaren, P. (2004). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo. Buenos Aires: Alque.</p> <p>-Pedraza, Z. (1996). En</p>	Ortiz, Gloria Mercedes. Conflicto y cuerpo en la escuela: una relación visible e invisible en los jóvenes escolarizados de los sectores de Cali. REVISTA INTERNACIONAL DE INVESTIGACION EN EDUCACION. Facultad de Educación - Pontificia Universidad	El presente artículo pretende reflexionar sobre el vínculo vivido por los jóvenes escolarizados entre cuerpo y conflicto. Esta reflexión la presenta en el artículo en cinco partes: 1) Aproximación al problema indagado. 2) Algunas reflexiones teóricas desde las que se miró los procesos investigativos. 3) Hallazgos, que tienen que ver con concepciones de cuerpo y conflicto, principales conflictos de los jóvenes en relación con el cuerpo y diferentes maneras de dirimirlos. 4) Reflexiones alrededor del horizonte pedagógico propuesto para la escuela, desde la pedagogía crítica, en donde se proponen resignificar tanto las miradas del cuerpo como el conflicto y las diversas formas de dirimirse con el propósito de implementar formas democráticas, participativas y amorosas que

				<p>cuerpo y alma.</p> <p>Visiones del progreso y de la felicidad. Bogotá: Universidad de los Andes.</p> <p>-Zeleman, H. (2005). Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. México: Anthropos.</p>	<p>Javeriana</p> <p>2010.</p>	<p>conduzcan a dinamizar no sólo nuevas subjetividades en horizontes de cuerpos políticos, sino nuevas formas socializantes en horizontes de humanidad. 5) Reflexiones sobre la experiencia de la autora frente al proceso investigativo, en donde se pensó y se sintió como un cuerpo-sujeto, que siente, desea, participa y le apuesta al reconocimientos del cuerpo como totalidad de conciencia en devenir de la humanidad.</p>
7	<p>Artículo de revista</p>	<p>MIRADA S EN TORNO AL CUERP O EN LA EDUCA CIÓN. ¿Cuerpo sentido, cuerpo expresad o o cuerpo olvidado?</p>	<p>Cuerpo, educación, escuela, lenguajes del cuerpo, expresión y arte.</p>	<p>-Abderhalden, Rolf. Profesor del Conversatorio de Música de la Universidad nacional de Colombia.</p> <p>- Restrepo, María Helena. Bailarina y psicóloga.</p> <p>- Vidal, Fernando. Director de la Escuela de teatro del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali.</p>	<p>Pinilla, Mónica y Lozano, Mónica. Alegría de enseñar la revista para padres y maestros. Vol. 7. Fundación Para la Educación Superior. FES. 1989</p>	<p>El presente artículo habla acerca del sentido del cuerpo en la educación, estas autoras plantean como la concepción del cuerpo ha ido cambiado a través de la historia e interpretan los lenguajes del cuerpo. Posteriormente realizan entrevistas a tres profesionales los cuales hablaron del cuerpo, sus lenguajes y la escuela, el primer entrevistado fue Rolf Abderhalden, el cual habla desde una perspectiva cultural, donde realiza comparaciones entre la forma que se vive el cuerpo en el occidente y en el oriente, posteriormente realiza una</p>

					reflexión acerca de la necesidad que tiene el maestro de aprender a observar el cuerpo del niño, como una manera de entender sus procesos de aprendizaje. La otra entrevista se la realizaron a María Elena Restrepo, ella cuestiona acerca de las prácticas educativas tradicionales que intentan inhibir dentro del espacio escolar y aborda el tema de la sexualidad finalmente entrevistaron a Fernando Vidal, el cual nos muestra como el arte y específicamente el teatro, se convierte en una manera de explorar el cuerpo, de buscar a través de las nuevas formas de expresión en una propuesta que enriquece en lo pedagógico.	
8	Tesis de pregrado	El cuerpo como instrumento de expresión de sentimientos y emociones	cuerpo, imaginación, creatividad, habilidades sociales, ciclo vital	Moscovici (1984), Piaget (1983), Vigotski (1934), Kelly, Montani (1982), Bandura (1976), Rico (19990), Shaffer (2000), Hoffman (1998).	Gutiérrez, Laura; Tovar, Cristina. El cuerpo como instrumento de expresión de sentimientos y emociones. Universidad de la Sabana. Octubre 2009.	Esta tesis se desarrollo mediante la observación desplegada en la pasantía de las estudiantes en el Colegio Pablo Herrera con niños de primero y quinto de primaria, ya que se dieron cuenta de la necesidad de crear espacios donde los niños pudieran expresar sus sentimientos y emociones de acuerdo a su ciclo vital, para ello se utilizo el cuerpo como medio de

					<p>expresión, entendido como “una entidad concreta que no sólo depende de la materia física si no además de la abstracción, la imaginación y las diferentes creaciones que se pueden lograr para explorar nuevos espacios”. Su metodología se basó en la creación de un proyecto de implementación mediante el cual los niños pudieran expresar sus sentimientos y emociones. Los resultados encontrados, están encaminados a la creación de redes sociales en las que participan y exteriorizan sus habilidades sociales los niños, entre estas la expresión de sentimientos de manera asertiva; es por esto que se recomienda fortalecer dichas habilidades que le permitan sobrellevar y superar cualquier problema de la cotidianidad en el cual interactúan con su familia, amigos, compañeros y sus profesores.</p>
--	--	--	--	--	---

<p>9</p>	<p>Tesis de pregrado.</p>	<p>“Convivir para Vivir” Construcción de Convivencia a través del Fortalecimiento de Hábitos de Higiene y Cuidado del Cuerpo en Población Infantil</p>	<p>convivencia, hábitos de higiene, cuidado del cuerpo, comedor comunitario escolar</p>	<p>Bowlby (1969), Carrasco (2004), Mocus y Corso (2003), Moscovici (1984-1986), Restrepo (2001), Valenzuela (2006), Rdoño (2009), Rubio (2008), Bronfenbrenner (1977)</p>	<p>Ortiz Cáceres, Diana. “Convivir para Vivir” Construcción de Convivencia a través del Fortalecimiento de Hábitos de Higiene y Cuidado del Cuerpo en Población Infantil. Universidad de la Sabana. Julio 2009.</p>	<p>Esta tesis se desarrolla con el objetivo generar y fortalecer hábitos de cuidado del cuerpo para mejorar las formas de convivencia en un contexto comunitario caracterizado por el uso inadecuado de elementos de aseo e higiene. Se beneficiaron 42 niños y niñas entre las edades de 3 a 12 años, asistentes a un comedor comunitario ubicado en Chía, Cundinamarca. Para llevar a cabo dicho objetivo, la autora de la tesis desarrollo una propuesta de intervención psicosocial e investigación acción mediante la aplicación de actividades y talleres dirigidos a dicha comunidad. Se lograron importantes resultados que reflejan prácticas de convivencia más adecuadas, y aplicación práctica de hábitos de higiene y del cuidado del cuerpo; sin embargo se recomienda la necesidad de dar continuidad a este tipo de proyectos involucrando familias y comunidad para generar un mayor impacto social</p>
----------	---------------------------	--	---	---	---	--

Nota: Elaborado por las autoras del presente trabajo de grado. 2011.

De igual manera, la realización de los RAES y esta tabla nos permitió vislumbrar que la mayoría de estas investigaciones, artículos, libros y tesis, se realizaron recientemente, encontramos que las más actuales se publicaron en el año 2010 y la más antigua se divulgó en 1980, es decir que hay un período de oscilación de casi treinta años, sin embargo fueron más de tres las que se publicaron recientemente, por lo cual se corrobora la pertinencia de esta investigación.

Como ya se mencionó, a pesar de la poca información que pudimos encontrar relacionada con el tema, se realizó un total de nueve RAES, entre ellos se encontraron tres artículos de revista correspondientes a un 33% del total de RAES elaborados, cuatro tesis correspondientes al 44% y divididas en tres tesis de pregrado y una de maestría, y finalmente un libro y una investigación correspondientes al 11,11% cada uno. Como se evidencia en las siguientes gráficas y tablas.

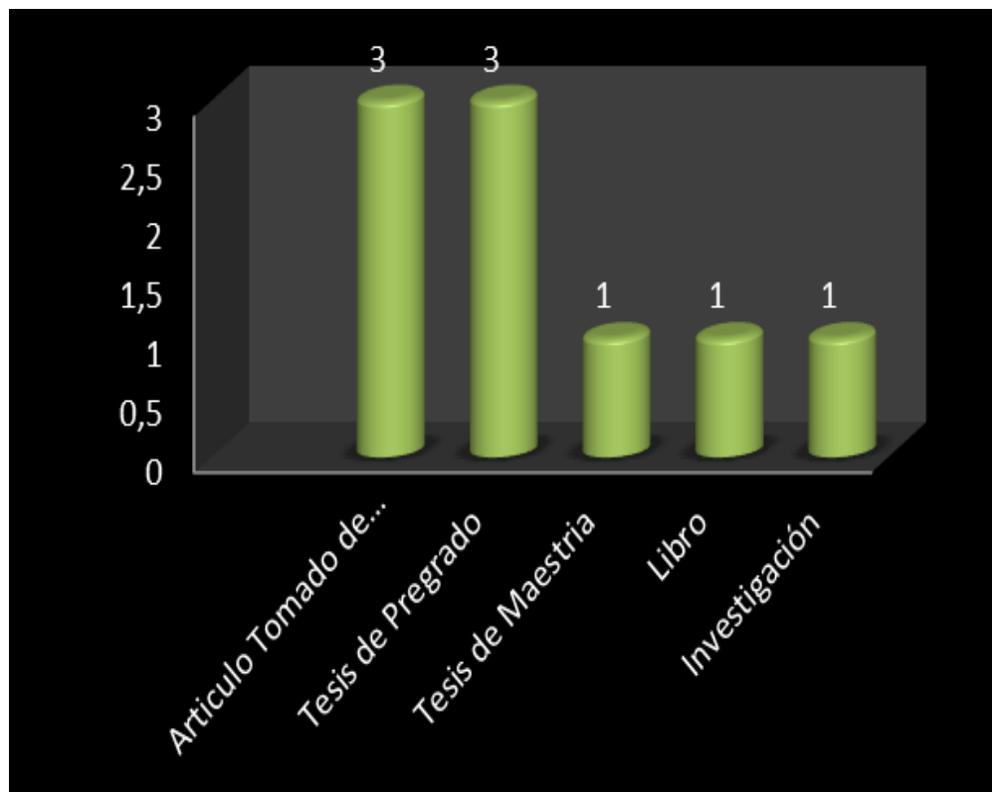


Figura 2. Tipos de documentos analizados. (Cantidad)

Tabla 2.

Tipos de documentos analizados. (Cantidad)

Artículo Tomado de Revista	3
Tesis de Pregrado	3
Tesis de Maestría	1
Libro	1
Investigación	1

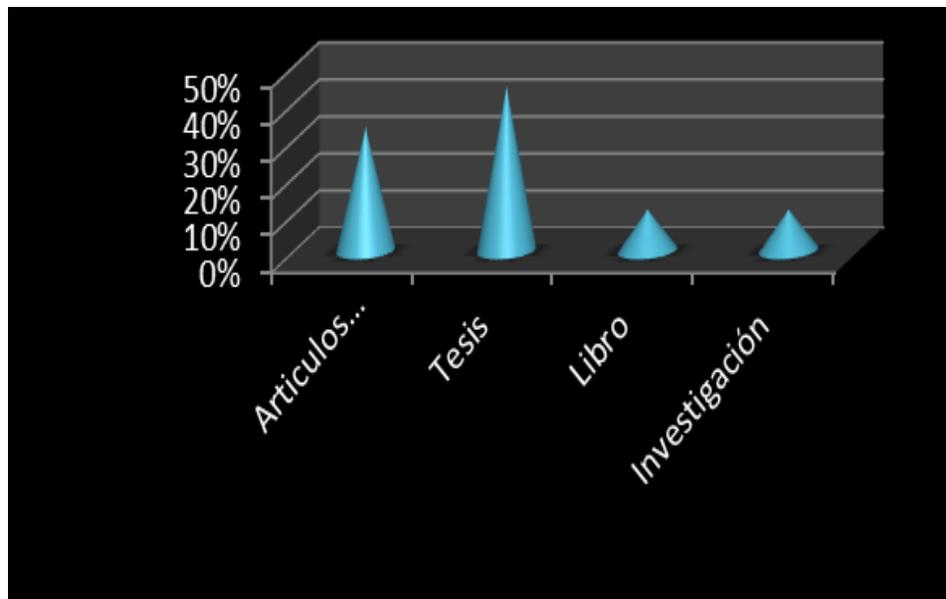


Figura 3. Tipos de documentos analizados. (Porcentajes)

Tabla 3.

Tipos de documentos analizados. (Porcentajes)

Artículos tomados de revista	33%
Tesis	44%
Libro	11,11%
Investigación	11,11%

De igual manera, gracias al análisis del contenido de estos RAES, a través de las palabras clave que se clasificaron en cada uno de ellos, nos dimos cuenta que nuestro trabajo de grado sigue siendo un campo descuidado e innovador, ya que encontramos que palabras alusivas a convivencia y expresión fueron nombradas tres veces, en cuanto a arte se hizo alusión dos veces y, lenguajes corporales y habilidades sociales fueron mencionadas una sola vez; por otro lado no se encontró nada referente

a las éticas del cuidado y que el tema en común entre estos nueve RAES fue el cuerpo, ya que aparece diez veces. Como lo podemos observar en la siguiente gráfica y tabla.



Figura 4. Palabras clave.

Tabla 4.

Palabras clave.

Palabra clave alusivas a:	Veces mencionada
Cuerpo	10
Convivencia	3
Conflicto	3
Expresión	3
Comunicación	3
Interacción	3
Arte	2
Lenguajes Corporales	1
Habilidades Sociales	1
Éticas del cuidado	0

De igual manera, teniendo en cuenta las palabras clave, logramos observar que en el total de las tesis analizadas, sólo cinco de estas hacían referencia a infancia y/o juventud. En el artículo de revista “Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria” se menciona la palabra niños una vez y niñas otra más, así mismo se señala la palabra alumno una vez en otro de los artículos de revista, “Cuerpo, ¿Aún olvidado en la educación?”; también, se usa la palabra infantil una vez en el título de la tesis de pregrado “Convivir para Vivir” Construcción de Convivencia a través del Fortalecimiento de Hábitos de Higiene y Cuidado del Cuerpo en Población Infantil, de igual manera se hace alusión a los jóvenes en el título de la tesis de maestría Conflicto y cuerpo en la escuela: una relación visible e invisible en los jóvenes escolarizados de los sectores de Cali; y por último se da el calificativo de sujetos de derecho en la investigación “Convivencia y conflicto: puntos de encuentro para democratizar y humanizar la escuela”.

Haciéndose evidente en la siguiente gráfica y tabla cómo en un total de nueve RAES, sólo cinco hacen referencia en su título o palabras clave, a la infancia o juventud, lo cual nos indica que este es un tema que urge ser tratado en nuestro campo de trabajo, los niños y niñas de nuestro país.



Figura 5. Referentes a Infancia y Juventud.

Tabla 5.

Referentes a Infancia y Juventud.

Referentes a infancia y juventud	veces mencionados
Niños	1
Niñas	1
Alumno	1
Infantil	1
Sujeto de derechos	1
Jóvenes	1

Para finalizar este balance, queremos rescatar que este campo de investigación relacionado con el desarrollo de habilidades sociales para la convivencia a través los lenguajes corporales, usando como estrategia el cuerpo y las éticas del cuidado, es un

ámbito que merece ser abordado por la investigación; en la actualidad consideramos que es un tema innovador y *eficaz* en el trabajo con niños y niñas que necesitan mejorar sus formas de relacionarse y convivir tanto en la institución escolar como en la familia.

CAPÍTULO V

Horizonte Teórico

La Convivencia en la Escuela, una Construcción de Todos.

“La convivencia, es vivir con otros, se nos presenta entonces, o como un hecho dado histórica y culturalmente al que simplemente nos adscribimos a ella, o como una construcción que nos reta a hacernos protagonistas de nuestra propia vida para constituirnos en arquitectos del mundo que nos gustaría vivir”

Teodoro Pérez.

La convivencia se convierte aquí en el núcleo central para el desarrollo sistemático de esta investigación; el objetivo a lograr o al que se le apuesta es que la convivencia deje de ser pensada como un discurso y se convierta en un gesto o en un acto que permita el desarrollo de las éticas del cuidado y las habilidades sociales como forma de intervención pedagógica, buscando el desarrollo armónico del niño para una adecuada convivencia.

Desde esta mirada, la convivencia, según Teodoro Pérez (2001) en su libro *“Convivencia solidaria y democrática”*, se refiere a *vivir con otros*; se nos presenta entonces de dos maneras: como un hecho dado histórica y culturalmente al que simplemente nos adscribimos a ella, o como una construcción que nos reta a hacernos protagonistas de nuestra propia vida para constituirnos en arquitectos del mundo que nos gustaría vivir.

Convivir entonces hace parte de un reto, que implica ser protagonista cada uno de su ser y actuar, convirtiéndose esto en una necesidad existencial que sólo es abordada a través de la experiencia y del vivir propio.

La convivencia es entonces mucho más que estar con el otro, es un acto de acogida con la otra persona en donde interactuamos, dialogamos, establecemos vínculos de reciprocidad con el otro, asumimos responsabilidades, compartimos, participamos, discutimos, proponemos, discernimos, llegamos a acuerdos y reflexionamos sobre nuestras experiencias de manera armónica.

Así mismo, *convivir en armonía* no significa ser sujetos sumisos, dóciles y manejables frente a los otros por mantener relaciones de concordancia y reciprocidad; sino por el contrario, se requiere ser sujetos libres, espontáneos, equitativos, solidarios y tolerantes con los semejantes.

Como lo dice Capra, (1999) citado por Pérez (2001):

“La convivencia en armonía es entendida como la realización de nuestra naturaleza social en un modo de vida consensual que se caracterice por el pluralismo y el respeto como aceptación del derecho y la legitimidad de la asistencia plural de los otros, y por la solidaridad y la cooperación en la asunción de la interconexión e interdependencia del curso común en el devenir de todos los sistemas vivientes. (4)

Cada uno de nosotros por naturaleza es un ser social, que necesita de los otros para vivir y subsistir; en esa relación que establecemos con los otros, dialogamos, discutimos, discernimos y sobre todo, llegamos a acuerdos, en donde es importante reconocernos y reconocer a los otros, aceptarnos y aceptar a los demás, pese a las diferencias que hay entre cada uno en esa experiencia del vivir.

Al vivir esa experiencia se establecen consensos y acuerdos, lo cual indica como lo dice Pérez (2001) “que no hay una hegemonía unificante, sino que en ese vivir se habla y establece el respeto a la disensión, al derecho a pensar, a vivir distinto y a desarrollar como legítima esa diferencia.” (5)

De otro lado, no existe un sólo otro sino muchos otros, como lo plantea Pérez (2002, p.19)

puede ser la mujer o el hombre como género; o la esposa, el padre, la hija, el hermano en el círculo familiar; el trabajador, el rico, el pobre en el marco de las clases sociales; el ciudadano, el usuario, el funcionario en el mundo de la sociedad civil y el estado; el vecino, el conocido o el desconocido en los espacios públicos; el agua, el árbol o la naturaleza en la perspectiva ambiental; en cada campo de la vida yo soy el otro para mis semejantes, pero en particular para mis diferentes, y a su vez ellos son para mí él o los otros, entablándose así una correspondencia entre todos. (4)

Ahora bien, al hablar de convivencia nos introducimos paralelamente a la convivencia democrática, como lo sustenta Pérez (5) en su libro “Convivencia solidaria y democrática” y decimos que, la convivencia no se constituye solamente por las normas o por el régimen político que circula en la sociedad, siendo estas condiciones necesarias, pero no suficientes al relacionarnos.

Cuando se habla de *convivencia democrática*, se entiende ésta ante todo como una manera de vivir, un ethos, es una cultura que se realiza en las múltiples y

recurrentes interacciones de la cotidianidad que las lleva a convivir con los otros en el respeto, la aceptación y la solidaridad como forma natural y espontánea de la relación.

La convivencia democrática entonces se convierte en una obra de arte porque tienen que ver con el deseo de una convivencia armónica y con un cambio en el emocional del individuo, se transforma en un proyecto común que se tiene que configurar momento a momento en la convivencia; por eso, la democracia no es una temática del poder. Es una obra de arte del conversar, del equivocarse y del ser capaz de reflexionar sobre lo que se ha hecho, de modo que se pueda corregir.

Por su parte, el lugar más adecuado para realizar esa reflexión es la escuela, tomando ésta un papel muy importante, como nos lo señalan Maturana y Nisis (1997) citado por Pérez (2001) en “Convivencia solidaria y democrática” :

...la escuela debe permitir y facilitar el crecimiento de los niños como seres humanos que se respetan así mismo y a los otros con conciencia social y ecológica, de modo que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a la que pertenezca. La escuela debe favorecer y crear las condiciones para que los niños tengan la capacidad de acción y reflexión en el mundo que viven para que puedan contribuir a su conversación y transformación de manera responsable, en coherencia con la comunidad y el entorno natural al que pertenecen. (5)

Como lo hemos venido diciendo, no basta con estar con el otro y ya, lo interesante de la convivencia es que logra establecer relaciones profundas entre los seres humanos, en donde es necesario compartir, asumir responsabilidades, ser responsables de los actos y sobre todo, ser libres en la acción. La relación que se

establece implica que el otro se ubique dentro del alcance de mi experiencia, compartiendo un espacio y un tiempo determinado como es en el ámbito escolar, familiar y social.

Por consiguiente, el otro comparte un espacio conmigo cuando está presente en persona y tengo conciencia de él y de su cuerpo; también cuando comparte un tiempo conmigo, y su experiencia fluye paralelamente a la mía, siendo así una relación cara a cara, donde ese “tú” significa ser consciente del otro como persona, es decir, reconozco al otro como un legítimo otro en la convivencia.

Pero de la misma forma esa relación “tú”, puede darse de dos maneras: unilateralmente o recíprocamente. Es unilateral cuando uno reconoce al otro como un legítimo otro en la convivencia y él no lo reconoce como tal; y es recíproca cuando ambos se reconocen al mismo tiempo como un legítimo otro en la convivencia, fundando lo social.

Por otro lado las habilidades que se deben trabajar para tener una adecuada convivencia son las siguientes:

- Aprender a no Agredir al Congénere: “El ser humano debe aprender y ser enseñado a no agredir ni psicológica, ni físicamente a los otros miembros de su especie” (9) Al hablar de no agredir al congénere, nos referimos al término de agresividad, el cual hace parte de la conducta humana como un comportamiento no asertivo, pues la agresión se define como “el comportamiento que intenta hacer daño u ofender a alguien, ya sea mediante insultos o comentarios hirientes o bien físicamente, a través de golpes, violaciones, lesiones, etc.” (11). La agresión es una conducta, una actitud y un comportamiento que es estimulado, originado, provocado por agentes tanto

externos o internos al entorno familiar, cultural, político y social, lo que provoca en los seres humanos actos violentos tanto físicos como verbales, de esta manera dificultando la integración social del sujeto a la hora de socializar e interactuar.

- Aprender a Comunicarse. La convivencia requiere aprender a dialogar, porque es a través del diálogo que aprendemos a expresarnos, a comprendernos, a aclararnos, a coincidir, a discrepar y comprometernos; logrando así construir, negociar y concertar acuerdos éticos a través del consenso, esto permite a todos los sujetos expresar sus mensajes en igualdad de condiciones creando así mejores escenarios para la convivencia. (10)

La comunicación es un factor esencial en la relación que establece los seres humanos en los diferentes ámbitos como familiar, social, político, educativo, económico y cultural, está se convierte entonces en un proceso que es bidireccional en el que se comparte, ideas, conocimientos y experiencias. Este proceso puede ser tanto físico como virtual, por ejemplo como sonidos, gestos, señales y el uso de tecnologías que tienen como objetivo comunicarse o dialogar con el otro.

Así mismo la comunicación se puede hacer verbal o no verbal, la comunicación verbal puede ser tanto oral como escrita; por un lado la comunicación oral es el uso de signos orales que llevan a un lenguaje articulado, y por el otro lado la escrita hace referencia a las representaciones gráficas. Del mismo modo la comunicación no verbal hace alusión al uso de imágenes, sonidos, gestos y movimientos corporales.

Es conveniente comprender que la comunicación es de tipo asertivo donde el ser humano tiene que tener la habilidad y la capacidad para relacionarse con otras personas de forma adecuada, siendo esta una conducta que permite al sujeto actuar de

acuerdo a sus intereses y necesidades, implicado ante todo tener el respeto hacia sí mismo y hacia a los demás.

- Aprender a Interactuar: Aprender a interactuar supone los siguientes aprendizajes: aprender a acercarse al otro, siguiendo las reglas de saludo y cortesía; aprender a comunicarse con los otros, reconociendo los sentimientos y los mensajes y logrando a su vez que reconozcan los míos; aprender a estar con los otros aceptando que ellos están conmigo en el mundo, buscando y deseando ser felices y aprendiendo a ponerse de acuerdo y a disentir sin romper la convivencia. (10)

Aprender interactuar significa la construcción de sentido de proyecciones de un individuo, sus subjetividades y modelos del mundo. Con esto la interacción es entonces “el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales” (10), es decir que la interacción hace lugar no sólo la relación que se entabla entre el individuo y el otro, sino también a la construcción de códigos y reglas, mediante la negociación.

Por su parte, ese proceso de negociación implica estar flexible a los cambios, abierto a la comunicación, a las normas de interacción, a mantenerlas y a comprometerse en dicha situación, teniendo en cuenta que

la norma es un sistema que regula la conducta humana, facilitando el orden social; desde un punto de vista dinámico. Las normas son creadas y aplicadas por actos humanos, se aceptan más fácilmente si hay posibilidad de participar en su elaboración; nace de la necesidad humana de generar equilibrio en la interrelación con el otro. (10)

Con esto comprendemos que al respetarse la norma, podemos generar una sana convivencia.

- Aprender a Cuidarse: Aprender a cuidarse es un recurso de todo ser humano que está orientado hacia el bienestar, es decir:

sentirse valioso, importante y amado por sí mismo y por otras personas, es aprender a querernos y respetarnos tal como somos, estos son sentimientos valorativos de cada ser, pero esto depende de cada ambiente familiar, social y educativo en el que nos encontramos, pues estos brindan estímulos e influencias, que transmiten y enseñan a formar la personalidad para así crear escenarios de expectativas y motivaciones que contribuyen a tener una buena salud y equilibrio psíquico. (10)

Aprender a cuidarse exige al sujeto estar en un permanente y constante cambio y transformación, pues cada situación o circunstancia puede llevar a conductas negativas como: mentir, irrespetar a las personas, actuar con indiferencia, descuidar el cuerpo, negarse a aprender, actuar agresivamente, discriminar y burlarse de los demás, estos son comportamientos no asertivos que afectan el bienestar propio y común y conllevan a tener malas relaciones con los individuos dentro de un contexto determinado.

Finalmente y para cerrar este apartado, se propone cambiar esa concepción de convivencia como discurso, por una convivencia como gesto, como acto de acogida al otro, que posibilite relaciones armoniosas, de cuidado y asertivas en la experiencia del vivir.

El Cuerpo: Discurso Social, Cultural y Político para la Convivencia

*“El cuerpo que deseamos es una
proyección cultural y social”*

Como lo hemos afirmado, el concepto de convivencia que orientará nuestro trabajo de grado, es el de *convivencia como gesto*, y no como un discurso, ya que al referirnos al gesto, hablamos de *convivencia como un acto*, donde el cuerpo es quien introduce dicho gesto.

La percepción social del cuerpo, es la que tiene el poder de enjuiciar los actos que se realizan con éste. Son nuestros cuerpos los que evidencian las maneras de convivencia en nuestra sociedad; parafraseando a Michel Foucault, el cuerpo da cuenta de lo lujurioso, pecaminoso y no mora sin reconocer la verdadera condición de la identidad individual; puesto que, como lo menciona Vigarello (1977), citado por Zandra Pedraza (1999), “el cuerpo debe ser el espejo del alma”. (6)

La documentación de esta categoría la realizaremos desde la mirada de Pedraza, quien concibe al cuerpo desde dos aspectos: “apariencia” y “conducta”, los cuales se refieren a la dualidad en primer lugar entre lo sensorial y fisiológico, y en segundo lugar, a lo social; es importante aclarar que cuando se habla de lo sensorial y fisiológico se hace referencia a lo corporal, y al hablar de lo social nos remitimos a los aspectos simbólicos del cuerpo.

Para efectos de este trabajo nos centraremos en la perspectiva social del cuerpo que plantea la autora, la cual hace referencia a los movimientos, palabras y actitudes que conforman el nexo social y moral de la persona, es decir, el cuerpo que vive en comunión con el alma, ya que es el cuerpo quien representa la identidad de la persona y su papel dentro de la sociedad.

Según Bourdieu (1977, p. 59), citado por Pedraza (1999):

El cuerpo funciona como un lenguaje por medio del cual uno es hablado, donde se revela lo más oculto y lo más verdadero a la vez, pues es lo menos controlado y controlable conscientemente, así mismo es un producto social cuyas propiedades son aprehendidas a través de categorías de percepción y de sistemas de clasificación social (...). (6).

El cuerpo como lenguaje es una perspectiva valiosa que nos brinda la posibilidad de identificar e identificarnos dentro de la sociedad, ya que cada movimiento que se emite revela lo que conforma a cada sujeto, su cultura, su condición social y política. En este sentido, concebimos el cuerpo como una construcción social y no meramente con una concepción biológica, ya que son las prácticas culturales y sociales las que construyen, producen y transforman el cuerpo; donde los discursos corporales de cada individuo son los que median esta construcción.

Dichos discursos corporales se construyen en uno de los núcleos fundamentales de la sociedad, en la institución escolar, en la cual se evidencian ciertas prácticas disciplinarias que no permiten el desarrollo tanto social, como corporal del individuo, lo que conlleva a que el niño y la niña se desenvuelvan en una cultura de hostilidad, donde el cuerpo es disciplinado y homogenizado, es decir, la educación educa *cueros sujetos*.

Según Foucault (1976, p. 139), en su libro: *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión*:

el cuerpo es convertido en algo que se fabrica, en un cuerpo inepto, ya que se constituye en un cuerpo como máquina, es decir que es un cuerpo que se domina y se prolonga en el silencio y los automatismos de los hábitos. (7)

La anterior afirmación nos permite analizar como el cuerpo ha sido mantenido bajo el dominio de la institución escolar y sus intereses, generando cuerpos incapaces de comunicar y expresar sus propios discursos, llegando a convertirlos en máquinas doblegadas, sin voz, formando a la vez sujetos homogéneos; en otras palabras, se trata del “cuerpo que se manipula, que se le da forma, que se educa, que se obedece, que responde, que se vuelve hábil, cuyas fuerzas se multiplican”. (7)

Por otro lado, la formación que se lleva a cabo en la institución escolar en cuanto al trabajo sobre el cuerpo, está encaminada al dominio de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. De acuerdo con Foucault (1976), el cuerpo entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone, para que actúe como se le ordena, convirtiéndolo en un elemento que se puede colocar, mover y articular sobre otros. Es un cuerpo que se educa para funcionar pieza por pieza en operaciones determinadas. Es decir que, el cuerpo se ha convertido en una reducción materialista del alma y en una teoría general de la educación, en el centro de las cuales domina la noción de docilidad; el *cuerpo dócil* es un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado.

En el contexto de nuestro problema de investigación, en la institución escolar además de reflejarse en los niños ese cuerpo sujetado y dócil, se observa también el olvido del cuidado del sí mismo, ya que se da mayor importancia a los contenidos académicos, puesto que el modelo utilizado por la institución escolar está basado en el

mal uso del poder, llevándolo al autoritarismo, donde el sujeto no tiene la oportunidad de expresarse y olvida el cuidado y uso de su cuerpo, como resultado de que el sistema educativo lo priva de las posibilidades que le brinda el cuerpo.

Así mismo, la institución escolar se ha encargado de disciplinar y homogenizar las actividades corporales, minimizándolas a su más leve expresión, ya que busca dominar a la población escolar como mecanismo de disciplinamiento, puesto que si no lo hace, piensa que pierde el poder. Sin embargo, en la escuela es posible tener otra perspectiva hacia el cuerpo, y esto se puede lograr trabajando el *cuidado de sí mismo y de los demás*, creando un ambiente de *hospitalidad* que desplace la *hostilidad*, es decir, las prácticas mal encaminadas del poder y dominio sobre el cuerpo de los niños y niñas. No sobra recordar que para los griegos, el precepto *ocuparse de uno mismo*, era su máximo principio de cuidado, es decir, se constituía en una de las reglas más importantes para la conducta social y personal, y para el arte de la vida.

En este orden de ideas, daremos paso al abordaje referido a las Éticas del Cuidado, buscando llegar a mayores comprensiones acerca del cuidado del cuerpo en la escuela.

Éticas del Cuidado: un Camino para Convivir

*“El ethos cuida y ama es
terapéutico y liberador”*

Leonardo Boff (2003)

Al abordar las éticas del cuidado como la manera propicia para hacer conciencia y del cuerpo como una construcción social, cultural y política en la escuela, se busca proyectar intervenciones pedagógicas que permitan que los niños y niñas se relacionen de manera adecuada, siendo hospitalarios al recibir y aceptar al otro tal como es.

Según Leonardo Boff (2003), es posible conformar una sociedad en dónde exista una relación basada en el cuidado, en la que haya una bidireccionalidad fundamental entre amar y cuidar, es decir, que quien ama es cuidado y quien cuida es amado, para así conformar una civilización en la que sea posible “prevenir los daños futuros” y “regenerar los daños pasados”.

Es principalmente por esto que vemos en las éticas del cuidado, el camino para permitir el desarrollo de habilidades sociales en la población con la que se trabajó durante el desarrollo de nuestro trabajo de grado. Ya que de acuerdo con Boff, fomentar el vivo ejercicio del cuidado permite mantener la “sostenibilidad”, “justo equilibrio” y “beneficio racional” del lugar en el que se convive. Como él mismo lo afirma, el cuidado es anterior al cuerpo y el espíritu, el cuidado es lo primero que moldea al ser humano, el que permite que el hombre surja.

Abarcaremos las éticas del cuidado como una opción para la convivencia en la institución escolar, desde los aportes que lograron construir Nel Noddings y su maestra Carol Gilligan, quien decidió hacer una crítica a la propuesta de educación moral

planteada por Lawrence Kohlberg, autor que formuló dos programas para lograr el desarrollo moral en los niños y niñas, estos programas fueron: “discusión moral” y “escuela justa”.

El primero consistía en formular dilemas morales creando un conflicto cognitivo en los niños y niñas y así desarrollar su moral, mientras que el segundo residía en crear una atmósfera para facilitar el crecimiento moral de los niños y niñas por medio del gobierno democrático de la escuela y del respeto por los derechos humanos, fomentando así la autonomía personal y la responsabilidad social. La crítica que se le hizo a dichas propuestas residía fundamentalmente en que Kohlberg aplicaba dichas propuestas, sin tener en cuenta las diferentes maneras de pensar y razonar existentes entre niños y niñas.

Desde una perspectiva de género, Gilligan, articuló una voz moral alternativa que le permitió desarrollar su propuesta, la cual se basa en la importancia de las relaciones interpersonales y la responsabilidad que es central en la manera como muchas mujeres afrontan las situaciones morales, responsabilidad que denomina “voz del cuidado” (cariño, atención). La voz del cuidado no es exclusivamente femenina en el sentido del género, sino que es posible verla claramente en la experiencia moral de las mujeres, quienes razonan desde una perspectiva que no puede ser descrita adecuadamente por la visión de justicia de Kohlberg, basada en los conceptos de deberes y derechos morales; por el contrario, Gilligan resonó profundamente en las experiencias, pensamientos y sentimientos de innumerables mujeres que han visto en su propuesta una articulación y validación de la moralidad y las relaciones humanas.

La orientación del cuidado enmarca los problemas morales, en términos de responsabilidades con otras personas inmersas en situaciones particulares; proscribire la aplicación de principios generales a estas situaciones y resiste entender los problemas morales como derivados de los conflictos de derecho.

Noddings considera que el papel central de la escuela es cuidar y formar para el cuidado, pues estos dos aspectos están completamente ligados, porque para aprender a cuidar no solamente es necesario vivir la experiencia de cuidar, sino también, la de ser cuidado; es decir, que la institución educativa no puede formar para el cuidado si no promueve relaciones en las que los estudiantes cuiden y se sientan cuidados.(13)

El cuidado se construye en la interacción, este tipo de interacción requiere de un intercambio constante de información en ambas direcciones, de esta forma las personas involucradas buscan siempre comprender muy bien lo que el otro necesita antes de actuar y para ello preguntan, escuchan y observan; de igual manera, se debe estar dispuesto a expresar las propias necesidades, pensamientos y emociones, para facilitar el entendimiento mutuo y la comunicación.

Noddings (1984), plantea que una relación cariñosa y de cuidado permite una educación moral, ayudando a mantener la vida de forma equilibrada, velando por el bienestar de otros sin perder de vista el propio bienestar. Entonces, es la institución escolar un agente que debe promover el cuidado por los niños y niñas, si un niño o niña es cuidado desarrollará las capacidades para cuidar a otros, así pues, el papel de la escuela es fundamental para ayudar a los niños y niñas a aprender cómo cuidar y ser cuidados, y dicho sea de paso, quienes han aprendido a cuidar lo que existe en su alrededor, tendrán menos posibilidades para dedicarse a actos violentos.

Así mismo Noddings (1992), afirma que la manera para construir un mundo mejor depende de llegar a ser mejores personas, mediante la educación moral de los sujetos. Los niños que son cuidados adecuadamente por personas que realmente son modelos sociales y poseen virtudes éticas, probablemente puedan desarrollar esas virtudes. (14)

Es así como en el año 2005, la autora plantea la necesidad de construir un mundo mejor con una educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Un mundo donde se esperan ciudadanos que cuiden de sí mismos, de los otros y de su entorno, mediante el acercamiento de la realidad del mundo, vivenciada desde las escuelas, centrada en el reconocimiento de los sentimientos que surgen naturalmente en las personas, siendo seres que necesitan ser amados, cuidados, valorados y aceptados por la sociedad; esto consiste en recordar que somos humanos y así mismo es derecho de todos vivir humanamente. La ética del cuidado es entonces una ética relacional no individual. Noddings describe el cuidado como: “Una conexión o encuentro entre dos seres humanos, un cuidador y un receptor de cuidado. Para que la relación sea llamada propiamente cuidado, ambas partes deben contribuir a esto de diferentes maneras”.(13)

Desde la perspectiva de Noddings, cualquier propuesta educativa debe basarse en el cuidado por el otro, entendida como una respuesta ante las necesidades de los demás, con actitud que centra al otro como el foco de las motivaciones, siendo crucial el papel de la escuela y de los agentes que la componen, especialmente el maestro, quien se preocupa y cuida de la infancia en cualquier situación; entonces, el propósito central de la escuela es cuidar a los niños y niñas y protegerlos del mundo adulto,

valorando su inocencia y avanzando en el camino de la humanización. La autora afirma que: “Estamos llamados a construir una ética en el cuidado y examinar como la educación bajo la dirección de los educadores pueden cultivar un cuidado amoroso con quienes entran en contacto en su quehacer cotidiano”. (14)

Teniendo en cuenta que la relación que se da entre maestro-alumno es diferente a la que se da entre madre-hijo, Noddings propone las siguientes estrategias para fomentar las éticas del cuidado en la educación:

- **Modelar:** el maestro debe proveer a su alumno un modelo de cuidado, en su relación con sus estudiantes debe mostrarles la importancia del cuidado, ya que aprender a cuidar es el resultado de una experiencia de ser cuidado.
- **Dialogar:** para desarrollar la relación de cuidado es necesario que quienes se ven involucrados sean capaces de dialogar para conocer sus necesidades, expectativas y preocupaciones.
- **Confirmar:** consiste en afirmar y estimular lo mejor del otro, para reconocer un yo mejor y estimular su desarrollo, se trata de identificar algo admirable o al menos aceptable, luchando porque emerja en cada persona.
- **Prácticas:** es evidente que el cuidado sólo se aprende desde la experiencia, los maestros deben actuar como cuidadores experimentados que acompañan a sus alumnos en su propio aprendizaje del cuidado.

Edúcate para la Vida: Relaciónate con los Otros de Manera Asertiva.

“Las habilidades sociales son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar Competentemente una tarea de índole interpersonal.”

M. Inés Monjas Casares.

Las éticas del cuidado, nos permiten desarrollar habilidades sociales, ya que a través de estas se pueden construir relaciones de cuidado, al comprender lo que el otro necesita y a la vez, aprender a expresar nuestras propias necesidades, pensamientos y emociones, sin ofender ni agredir, permitiéndonos así ser sujetos asertivos y empáticos.

La mayor parte del tiempo, por no decir casi todo, interactuamos y nos relacionamos con los otros, en ese mismo ejercicio de socialización surgen experiencias tanto negativas, como positivas, que son fuente para el desarrollo de la autoestima y el bienestar personal. Esas experiencias están determinadas por las capacidades o competencias sociales que tiene cada individuo para relacionarse con los otros. Con esto, podemos hablar entonces de competencia e incompetencia social.

La competencia social hace relación a las aptitudes, capacidades o habilidades que tiene el individuo para tener un comportamiento apropiado y positivo al interactuar con los otros, en las diferentes situaciones que se presentan en la experiencia del vivir.

Por su parte, la incompetencia social se relaciona como lo dice Inés Monjas Casares (2002) en su libro *“programa de enseñanza de habilidades de interacción*

social” a la carencia de habilidades o aptitudes de cordialidad y asertividad en las relaciones con los otros; generando de esta manera

baja aceptación: rechazo ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales;
problemas escolares: bajos niveles de rendimiento, fracaso, absentismo,
abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar;
problemas personales: baja autoestima, locus de control externo; desajustes
psicológicos y psicopatología infantil: depresión, indefensión; inadaptación
juvenil: delincuencia juvenil; problemas de salud mental en la adolescencia y la
edad adulta: alcoholismo, suicidio. (8)

Lo que nosotras proponemos y tomando como referencia a Inés Monjas (2002), es aportar herramientas pedagógicas que ayuden a los niños y niñas a establecer relaciones de cordialidad y asertividad con los otros, evitando que se creen ambientes tensos, negativos con mucha carga emocional donde prevalezca la hostilidad y rivalidad. Lo que se busca entonces es forjar en los niños y niñas competencias sociales que favorezcan el desarrollo de su personalidad, autoestima y ante todo el bienestar personal.

Con esto buscamos que a través de la enseñanza de las habilidades sociales generemos en los niños una competencia social, para que de esta manera desarrollen buenas habilidades sociales para interactuar en la sociedad, regida por normas aprendidas en el proceso de socialización, favoreciendo el desarrollo del autoconcepto y de una sana autoestima, que ayuden a los niños a proyectarse mejor hacia los demás, propiciando y fortaleciendo la seguridad y confianza en los actos que realice.

Ahora bien, las habilidades sociales como lo plantea Monjas:

Las habilidades sociales son conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal.

Este término es utilizado aquí para referimos a un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de la personalidad. Entonces las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con las otras personas. (8)

Las habilidades sociales no son innatas, estas son aprendidas al interactuar con los otros, se convierten en comportamientos sociales específicos que ayudan a que la relación sea efectiva y satisfactoria; pueden ser motoras conducta verbal, emocional y afectiva; se convierten en una manera en que los niños hacen, sienten, dicen y piensan.

Dentro de las habilidades sociales y como lo plantea Inés Monjas (2002, p. 29), se destacan *tres tipos de conducta*: la pasiva, la agresiva, la asertiva.

- *El Comportamiento social pasivo* se caracteriza principalmente por la evitación del contacto ocular. Es un niño o niña socialmente retraído, aislado, tímido, temeroso, introvertido, poco comunicativo, pasa inadvertido, su autoestima es baja, siente miedo al rechazo, tiene complejo de inferioridad, se relaciona poco con los demás, inspira pocas respuestas sociales positivas ya que no es capaz de expresar sus necesidades, pensamientos y sentimientos; se muestra temeroso, angustiado y con tendencia a la depresión; no toma decisiones propias sino que otros las toman por él. Sin embargo, su conducta no se considera un problema, lo preocupante es que por tratarse de conductas no perturbadoras, es un niño que pasa desapercibido.

- *El Comportamiento social agresivo* se caracteriza principalmente por la conducta explosiva, grosera, hostil y violenta del niño y la niña. Además, es una persona que trata de dominar, agredir, amenazar y violar los derechos de los demás. Generalmente tiene pocos amigos o falsos amigos, porque humilla a los demás. Le cuesta mantener relaciones sociales positivas, ya que ofende e insulta a los otros. Esta conducta suele ser influenciada, ya que se convierten en modelos imitados por el resto del grupo. Suelen tener conflictos permanentes con los iguales y con los adultos y desafían la autoridad; además, sólo tienen en cuenta sus necesidades pasando por encima de los demás. Buscan satisfacer sus intereses a través de las relaciones que establecen, por lo que sus actitudes se vuelven exigentes y crueles, lo que a largo plazo los lleva a ser rechazados. Este tipo de comportamiento se manifiesta de tres maneras: verbalmente, físicamente y gestualmente.

- *El comportamiento social asertivo* es entendido como una conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros; es un concepto restringido que se integra dentro del concepto más amplio de habilidades sociales; la conducta asertiva es un área muy importante que incluimos dentro del concepto más amplio de la conducta interpersonal.

Estas conductas le permiten al niño interactuar de manera efectiva y satisfactoria con los demás. Es la conducta ideal para llevar a cabo un proceso de socialización exitoso y adecuado. Se manifiesta en personas socialmente alegres, expresivas, cooperativas y participativas, se comunican con los demás de forma clara, directa y no ofensiva. Mantienen una buena autoestima y un buen auto concepto, y por

ende, desarrollan la autonomía. Son capaces de iniciar conversaciones y mantenerlas, entre otros.

De la misma manera cabe mencionar que existen dos *tipos de habilidades sociales*, las cuales aparecen durante el proceso de socialización del niño:

- *Habilidades básicas* como escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular preguntas, dar las gracias, hacer un cumplido, presentarse, y presentar a otros.
- *Habilidades avanzadas* como pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones y disculparse. Otras habilidades que es necesario desarrollar son:
 - Habilidades relacionadas con los sentimientos: auto-conocerse, expresar sentimientos, comprender sentimientos, afrontar el enfado de otros, resolver el miedo y auto-recompensarse.
 - Habilidades para disminuir la agresividad: pedir permiso, compartir, ayudar a los demás, negociar diferencias, auto-controlarse, saber responder a las bromas, defender los propios derechos en forma razonable, evitar problemas con los demás y no entrar en peleas.
 - Habilidades para hacer frente al estrés: formular una queja, responder a la queja, defender a un amigo, responder al fracaso, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil y hacer frente a las presiones de grupo.
 - Habilidades de planificación: tomar iniciativa, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea.

Al ponerse en juego estas habilidades en el proceso de socialización, se cumplen varias *funciones*, tales como:

1. *Conocimiento de sí mismo y de los demás.* En las interacciones con los iguales el niño aprende mucho sobre sí mismo, sobre su propia identidad y se forma una idea sobre su valor. Llegan a conocer su propia competencia al relacionarse con los demás y al compararse con ellos; juzgan su capacidad al comparar sus resultados con los que obtienen los demás compañeros y en definitiva se forma su auto concepto.

2. *Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades, estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás.*

- Reciprocidad: entre lo que se da y lo que se recibe
- Empatía y habilidades de adopción de roles y perspectivas: es percibir y ver una situación desde la perspectiva del otro, es la habilidad para ponerse en el lugar del otro.
- Intercambio en el control de la relación: unas veces dirijo yo y otras el otro niño, se aprende a dirigir al otro pero también a seguir las directrices de los otros.
- Colaboración y cooperación: trabajar junto con los otros, facilitando la tarea común y haciendo que resulte agradable para ambos.
- Estrategias sociales de negociación y de acuerdos.

3. *Autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función del feedback que se recibe de los otros.* Los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas.

4. *Apoyo emocional y fuente de disfrute:* en la relación con los iguales se encuentra afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento de valor, sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia, aceptación, solicitud y muchas otras cosas que hacen que el niño tenga sentimientos de bienestar y se encuentre a su gusto.

Por otra parte, al comprender que las habilidades sociales son conductas aprendidas en el proceso de socialización, debemos aclarar que estas se aprenden a través de diferentes *mecanismos* según las experiencias, los comportamientos y la relación con el ambiente, tales como:

1. *Aprendizajes de experiencia directa.* Las conductas interpersonales están en función de las consecuencias aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social.

2. *Aprendizajes por observación.* El niño aprende conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos significativos.

3. *Aprendizaje verbal o instruccional.* El sujeto aprende a través de lo que se le dice, a través del lenguaje hablado por medio de las preguntas, instrucciones, incitaciones, explicaciones o sugerencias verbales.

4. *Aprendizaje por feedback interpersonal.* El feedback o retroalimentación interpersonal es la explicación por parte de los observadores de cómo ha sido nuestro comportamiento lo que ayuda a la corrección del mismo sin necesidad de ensayos. Consiste en la información por medio de la cual la persona con la que se interactúa, nos comunica su reacción ante nuestra conducta.

Por último la metodología a seguir para enseñar adecuadamente las habilidades sociales es la siguiente:

1) Instrucción: consiste en dar información a los niños, sobre la habilidad que se va a enseñar, su importancia y la descripción del comportamiento a aprender, paso a paso.

2) Imitación: la profesora sirve de modelo y proporciona ejemplos en donde se refleje la conducta social deseada, para que a los estudiantes les quede más claro lo que se debe hacer y cómo.

3) Ensayo y práctica: a través de diversas situaciones propuestas a los estudiantes, ellos practican la habilidad social.

4) Información: (Feedback): luego se los retroalimenta, indicándoles qué deben mejorar para que el proceso de aprendizaje sea correcto.

5) Reforzamiento social: cuando los estudiantes han practicado la habilidad, se destacan los logros, motivándolos a continuar con su aprendizaje, para que cada vez más, sus comportamientos se acerquen a la asertividad.

6) Generalización: es una estrategia para llevar la habilidad social a otros contextos, fuera del ámbito escolar, en otras palabras, es permitir que este aprendizaje trascienda en la vida diaria del estudiante, involucrando al padre de familia.

Como se puede apreciar, el aprendizaje de las habilidades sociales es un proceso de toda la vida, está muy ligado al proceso de socialización y a los diferentes contextos en los cuales nos desenvolvemos. Cuando la persona no desarrolla adecuadas habilidades sociales, puede experimentar, entre otros, ansiedad social,

timidez, depresión, adicciones y baja autoestima. De ahí la importancia de incluirlas en la educación.

Finalmente a manera de síntesis de acuerdo con la documentación conceptual de las categorías, podemos afirmar que las habilidades sociales son fundamentales para establecer relaciones de cuidado, no sólo con el otro, sino con nosotros mismos; y que a su vez, pueden aportar en la construcción de una convivencia pensada como un gesto o como un acto, porque se establecen diálogos y discursos de hospitalidad, cordialidad y de cuidado con el otro.

De otro lado, esa convivencia requiere fundamentarse en unas éticas del cuidado, como también, en el desarrollo de habilidades sociales, para que con esto forjemos en los niños una competencia social, logrando establecer relaciones interpersonales e intrapersonales que favorezcan el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima, donde los niños se proyecten mejor hacia los demás y hacia sí mismos, con certeza y confianza en los actos que realice.

Así mismo como se ha venido mencionando la convivencia aquí se convierte en un gesto o en un acto que es introducido por el cuerpo; por tanto éste aquí se convierte en un eje transversal, concebido como un discurso que hace referencia a los movimientos, palabras y actitudes que conforman el nexo social y moral de la persona, es decir, el cuerpo que vive en comunión con el alma ya que es él, quién representa la identidad de la persona y su papel dentro de la sociedad. Por lo tanto aquí es donde el cuerpo, introduce esos gestos, y se convierte en un discurso político, cultural y social que busca el desarrollo armónico del niño y la niña para una adecuada convivencia.

CAPÍTULO VI

Diseño Metodológico

Esta investigación es de corte cualitativo, se busca que los niños y niñas desarrollen habilidades sociales para la convivencia, a través de los lenguajes del cuerpo. Es una investigación cualitativa porque tiene como objetivo describir las características de un acontecimiento. Busca descubrir tantas características posibles de la realidad que afecta el acontecimiento buscando el entendimiento de dicho hecho.

Esta investigación desde este corte, tiende a ser inductiva; tiene una perspectiva holística, es decir que considera el fenómeno como un todo; no suele probar teorías e hipótesis sino que las genera; no tiene reglas a seguir para guiar el proceso, pero si sigue una lógica; usualmente los investigadores participan en el estudio, a través de la interacción con la realidad de los sujetos que investigan.

Cabe mencionar, que en esta investigación, se utilizó la investigación de corte cuantitativo como instrumento de exploración para diagnosticar y realizar una tabulación de los hallazgos encontrados.

Por otro lado, esta investigación busca aportar conocimiento sobre el cuerpo en la escuela y sus relación con los procesos de convivencia, por eso busca conocer y saber al respecto, para avanzar en este campo de conocimiento. De otra parte, en las investigaciones cualitativas, como lo es la investigación social, no es suficiente con determinar estadísticas o numéricamente los porcentajes, sino que también es necesario saber cómo, cuándo, quién, por qué y cuál es el impacto que ciertos hechos

o vivencias tienen las personas: comprender lo que el sujeto/la persona siente y piensa acerca de una determinada vivencia.

Esta investigación se adelantó desde el diseño metodológico de la investigación acción-reflexión. La investigación acción, es el proceso de reflexión sobre un problema determinado, para mejorar la práctica. En primer lugar, se define el problema; en segundo lugar, se especifica un plan de acción que incluye el examen de hipótesis para la aplicación de la acción del problema. Luego se emprende la acción para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada.

La investigación acción se desarrolla siguiendo un espiral introspectivo, es decir un espiral de ciclos de planificación, acción, observación, reflexión y luego re planificación; generando un nuevo paso a la acción y nuevas observaciones y reflexiones.

Como lo plantea Kemmis y McTaggart, (1998):

la investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar.

(12).

Tal como lo mencionan estos autores, el objetivo de nuestra investigación fue observar cada uno de los comportamientos que los niños presentaban en tres situaciones diferentes: recreo, aula y salida, buscando recoger y registrar toda aquella información de cómo el niño se relaciona con los otros, cómo usa su cuerpo, qué habilidades sociales presenta y así poder ubicarlos en algunas de las tres categorías

de estas (pasivo, agresivo y asertivo). De esta manera, se pretende proponer un plan de acción para transformar las prácticas educativas en relación con el cuerpo en la escuela y la convivencia de los niños.

La investigación acción-reflexión exige un diario personal para registrar los progresos y las reflexiones suscitadas alrededor de la investigación. Éstos pueden referirse a:

- Cambios en nuestras actividades, en nuestras concepciones y en nuestra práctica.
- Cambios en el discurso y el lenguaje
- Cambios en relaciones y formas de organización
- Desarrollo y progreso, limitaciones y fortalezas
- Inventario de nuestras críticas para mejorar la acción futura inmediata.

Por otro lado, el carácter investigativo de la práctica del maestro en este tipo de investigación, adquiere significado cuando ésta proporciona elementos para descubrir las causas de los problemas con los cuales se trabaja en el aula, en la escuela, en la comunidad, y avanza en aproximaciones sucesivas hacia una acción transformadora y científica. Se trata no solamente que el maestro conozca la realidad, sino de enfrentar la dinámica de transformación de esa realidad y de abrirse a una experiencia distinta y renovada.

Por esta razón, nosotras tuvimos el reto de vivenciar esa realidad, conocerla, interactuar con ella, indagarla y apropiarnos de ésta, para así buscar maneras de cómo ayudar y contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los niños.

Población

Una vez expuesto el tipo de investigación con que se trabajó, a continuación presentaremos algunos datos en cuanto al tipo de población:

- ✓ Población: 50 niños
- ✓ Muestra: 50 niños
- ✓ Grado escolar: primero y segundo
- ✓ Edades: entre 5 y 10 años
- ✓ Número de niños: 30
- ✓ Número de niñas: 20
- ✓ Instrumentos: Guías de observación a los niños y niñas, sabana de datos y diarios de campo

Técnicas de Recolección de Información

En nuestra investigación nos basamos en la técnica de observación, utilizamos esta técnica para la recolección de datos, el cual fue un proceso meticuroso y difícil, pues requirió un instrumento de medición (guías de observación y diario de campo y sabana de datos) las cuales sirvieron para obtener la información necesaria para estudiar el conjunto de aspectos del problema planteado.

Para el diseño del instrumento se tuvo en cuenta:

- El objetivo de la investigación: éste determina cuáles datos se solicitarán del informante. Permite evitar la inclusión de preguntas innecesarias y establecer otras para efectuar algún tipo de control.

- Características del informante: conocerlas permitirá adecuar el contenido y redacción de las preguntas a su nivel cultural, grado de cooperación e información que esté en condiciones de proporcionar.
- Tiempo disponible para efectuar la recolección: para efectuar la recolección puede influir en la extensión del instrumento y el grado de control que se pueda realizar sobre la calidad de los datos que se obtengan.

La observación puede adoptar diversas modalidades, de acuerdo con los medios que se usen para sistematizar lo observado: el grado de participación del observador, el número de observaciones y el lugar donde se realiza el proceso.

Se aplicó en este trabajo la observación estructurada, porque se basó en el empleo de instrumentos (guías de observación, sabana de datos y guías de campo) para la recolección de los datos o los hechos observados, determinando con anticipación cuáles de los aspectos eran el objeto de estudio. El uso de este instrumento hizo más precisa y focalizada la información de la observación que se realizó.

Por otro lado, es pertinente mencionar que el papel del investigador es de ser un buen observador detenidamente, ser capaz de ver lo que el observador desprevenido no alcanza a ver. Lo que se espera es que el observador no manipule el contexto natural donde tiene lugar la acción que se investiga. Él no puede contenerse solo con la información de los documentos que estudia, debe observar con un sentido de indagación rigurosa, con una mirada curiosa, debe centrar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de captar

sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación.

De acuerdo con el grado de participación del observador, la observación puede ser:

- Observación participante
- Observación no participante

El observador puede compenetrarse totalmente hasta convertirse en un integrante del grupo estudiado (observación participante total), o permanecer como espectador ajeno a la situación (observación no participante).

Observación participante:

Se caracteriza por la inserción del investigador en la vida de la comunidad o grupo, lo cual le da la posibilidad de una mirada desde la perspectiva de miembro, pero también afecta lo que observa debido a su participación. El investigador está siempre alerta, pues incluso aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social.

En la observación es importante tener en cuenta las siguientes diferenciaciones:

En primer lugar *participar para observar*. Desde esta perspectiva el investigador debe observar y adoptar el rol de observador, y solo en última instancia comportarse como un observador-participante, asumiendo la observación como la técnica prioritaria y la participación como mal necesario.

En segundo lugar, *observar para participar*. Permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos, sino partes de un mismo proceso de

conocimiento social. En esta línea, la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas re flexibilidades.

A continuación se presenta un paralelo entre un observador común y observador participante:

Tabla 6.

Paralelo entre Observador común y Observador participante.

Observador ordinario	Observador participante
<ul style="list-style-type: none"> • Propósito único: realizar actividades correspondientes a la situación social en la que participa naturalmente. • Despreocupación: estado de baja atención o de dar las cosas por supuesto. • Observación limitada al propósito inmediato de realización de las actividades corrientes. • Experiencia desde adentro de la situación, desde la condición de miembro y parte de la escena. • Introspección natural: uso corriente en la vida cotidiana de la experiencia personal para comprender la ajena. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propósito doble: implicarse en actividades concernientes a la situación social en estudio, y observar a fondo dicha situación. • Atención incrementada: estado de mayor alerta. • Observación ampliada por el propósito añadido de estudiar los aspectos culturales tácticos de una situación social. • Experiencia desde dentro y desde fuera de escena, desde la doble condición de miembro y extraño. • Introspección aplicada: explotación

Observador ordinario	Observador participante
<ul style="list-style-type: none"> • No registro de actividades, observaciones, introspecciones. 	<p>de la introspección natural como instrumento de investigación social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registro sistemático de actividades, observaciones, introspecciones.

Observación no participante:

Es aquella donde el observador realiza su actividad permaneciendo ajeno al grupo, no involucrándose ni interfiriendo en la cotidianidad del mismo. Obedece a un proceso estructurado, pero pretende realizar un acercamiento más objetivo a la comunidad o grupo de estudio, sin implicarse de manera directa.

Para el análisis e interpretación de la información se elaborarán categorías de análisis y se acudirá al marco teórico elaborado en este trabajo, para su comprensión.

Es de anotar, que se cuenta con categorías orientadoras, tales como:

1. Diagnóstico de la situación en el aula, con especial referencia a los problemas que se dan en los alumnos.
2. Determinación, después del diagnóstico, del problema que se desea resolver con la investigación.
3. Objetivos de la investigación.
4. Determinación de la información requerida para la confirmación de la hipótesis explicativa.
5. Recolección de la información.
6. Procesamiento de la información recolectada.

7. Análisis e interpretación de la información procesada.
8. Búsqueda de soluciones del problema estudiado.
9. Aplicación de las soluciones seleccionadas por el profesor.
10. Evaluación de los resultados obtenidos.

Trabajo de Campo

El trabajo de campo que se realizó para recoger los datos que sustentan el análisis de este trabajo de grado consistió en la aplicación de tres herramientas que nos permitieron identificar y caracterizar a los niños y niñas con los que se trabajaron, en un primer momento se usaron entrevistas personalizadas que ayudaron a vislumbrar el ambiente familiar de ellos y ellas; en un segundo momento se observaron en las diversas intervenciones pedagógicas, las formas de relacionarse y expresarse durante el trabajo grupal, registrado en los diarios de campo; y por último, se observaron sus comportamientos en 3 momentos diferentes, los cuales fueron recreo, aula de clase y la hora de finalizar la jornada escolar.

Para el análisis e interpretación de la información se elaboraron categorías de análisis y se acudió al marco teórico elaborado en este trabajo; es de anotar, que se cuenta con categorías orientadoras tales como: convivencia, cuerpo, éticas del cuidado y habilidades sociales.

La aplicación de las entrevistas personalizadas, es decir que se llevaron a cabo de manera individual permitió esbozar y desarrollar el diagnóstico y caracterización de la población con quien trabajamos, el contexto en el que se desarrollan a diario los niños y niñas de la CEMM.

La dinámica con que se realizaron dichas entrevistas consistía en indagar por el tipo de familia y ambiente cotidiano del niño o niña y sus sensaciones producidas por éste, el tipo de vivienda y por último su percepción acerca de su maestra titular y su colegio en general, esto se realizó a partir de la estrategia del dibujo y sustentación de éste, donde cada uno y una debía dibujar su familia y su casa, narrando la historia de quienes dibujaba (parentesco, nombre, edad, actividad que realizaba); y por último, se preguntaba si su casa quedaba lejos del colegio, si éste le gustaba, cómo se sentía, qué era lo que más le gustaba de éste y qué lo que no le gustaba.

Este tipo de entrevista nos ayudó a caracterizar a los niños en cuanto a su composición familiar, las relaciones socio-afectivas que cada uno establece ya sea con la familia, en la escuela, la comunidad; así mismo nos proporcionó información acerca del auto concepto de los niños y niñas y su autoimagen.

Por otro lado, los diarios de campo permitieron observar al niño y la niña bajo situaciones de formación diferentes a las que estaban habituadas con sus maestras titulares, debido a que se realizaron durante las intervenciones propuestas llevadas a cabo por las practicantes.

Se usaron para registrar lo sucedido durante las sesiones de trabajo con los niños y niñas, las cuales fueron pensadas y planeadas con la intención de poder brindarles nuevas experiencias para trabajar con su cuerpo, y así reconocerlo y relacionarse con él de manera individual y grupal, es decir, construir relaciones intrapersonales con su propio cuerpo e interpersonales con su cuerpo y el de los demás.

Gracias a los diarios de campo, se logró hacer un reconocimiento de cómo los niños y niñas hacen uso de su cuerpo, cómo lo conciben, el impacto social y cultural que generan con éste, es decir, cómo pueden afectar o beneficiar su propio mundo y el de los demás. De igual manera, se consiguió registrar los cambios que se fueron generando en dichas concepciones o imaginarios, tanto de los niños y niñas.

Por otro lado, las actividades de intervención que se realizaron con los dos grupos nos permitieron principalmente conocer su modo de relacionarse y de comportarse con los otros, estableciendo así comportamientos asertivos, pasivos y agresivos, de igual manera, nos facultó identificar sus formas de convivir, los conflictos que se suelen presentar y las reacciones de los niños entre ellos.

Ahora bien, el principal instrumento para recolectar información fueron las guías de observación, de manera general éstas tenían los siguientes indicadores:

- ¿Qué está haciendo el niño?
- ¿Cómo se relaciona este niño con el grupo con el que está jugando y viceversa?
- ¿Qué tipos de juegos se presentan alrededor?
- ¿se presenta algún conflicto? ¿Cuál?
- ¿Por qué se da el conflicto?
- ¿El niño como usa su cuerpo en el conflicto, cómo se expresa?

Las guías de observación se aplicaron en las dos sedes escogidas de la institución escolar, las cuales son Sede “Campestre” y “Jorge Eliezer Gaitán” como se puede apreciar en los anexos. Se aplicó a un grupo por sede.

En la sede “Campestre” se trabajó con el grado segundo, el cual estaba conformado por niños entre los 7 y 10 años de edad; fueron 25 niños en total, 15 niños y 10 niñas. En la Sede “Jorge Eliezer Gaitán” se trabajó con el grado primero, el cual estaba conformado por niños entre los 5 a 7 años de edad; fueron 25 niños en total, 15 niños y 10 niñas.

Estos instrumentos se emplearon durante el transcurso de la práctica social en la CEMM, en un periodo de cuatro meses aproximadamente, es de anotar que durante este tiempo se consiguió hacer una caracterización de los niños y niñas y de los grupos con los que se trabajó en general, así mismo se logró configurar la investigación y se consiguió adelantar el trabajo de campo necesario para llevar a cabo este trabajo de grado.

Como ya se mencionó, las guías se aplicaron en tres escenarios: el aula de clase, el patio de recreo y la salida del colegio¹⁰. Durante el recreo se realizaron las observaciones desde diferentes puntos estratégicos, como desde la oficina de trabajo, los patios de recreo y las canchas; el ejercicio de observación se facilitó, ya que en el recreo los niños se expresan tal y como son, puesto que se encontraban en un espacio de libre expresión.

En el aula el proceso de observación fue distinto, debido a que en ocasiones estaba la docente titular, lo cual facilitaba la observación, así mismo se presentaron dificultades en el momento de realizar la observación al mismo tiempo que se realizaba la intervención a cargo de nosotras mismas, puesto que era arduo observar a todos los niños y niñas y sus actitudes durante el desarrollo de la sesión.

¹⁰ Ver Anexo 10, 11 y 12., p. 223, 225 y 227.

A la salida del colegio el proceso de observación se facilitó en mayor grado, ya que al igual que en el recreo, los niños y niñas eran sujetos óptimos para observar, debido a sus comportamientos genuinos.

Luego de haber aplicado las guías de observación, se recolectaron y organizaron los resultados obtenidos en una sábana¹¹ (cabe mencionar que en esta sábana se coloca sólo una muestra) con el fin de facilitar el análisis de la información recogida, rescatando datos pertinentes a las preguntas que buscaba responder dichas guías.

Análisis de Datos

En este apartado, realizaremos el análisis de los datos de dos formas: cuantitativo y cualitativo. En lo cuantitativo vamos hacer un análisis en general de las dos sedes (campestre y Jorge Eliezer Gaitán); en la sede A (Jorge Eliezer Gaitán) se trabajó con niños de grado primero entre las edades de 5 a 7 años y en la sede C (campestre) se trabajó con niños de segundo entre edades de 7 a 10 años. El análisis se realizó de manera general en cada uno de los contextos (aula, recreo y salida), ya que los conflictos encontrados fueron los mismos, en donde daremos cuenta de las acciones que realizaban los niños en cada uno de estos escenarios, las formas como se relacionaban con los otros, los tipos de conflicto que se presentaban, los motivos de esos conflictos y el uso que se le daba al cuerpo en el momento de interactuar.

De la misma forma, en lo cualitativo realizaremos un análisis más detallado de los datos recogidos en la observación que se llevó a cabo en las dos sedes. Cabe anotar que estas dos sedes hacen parte de la misma institución (CEMM), fueron escogidas, ya que eran donde más se manifestaba el conflicto.

¹¹ Ver Anexo 13, p. 229.

Este análisis, se llevó a cabo a partir del diario de campo realizado en los diferentes escenarios de las dos sedes (campestre y Jorge Eliecer); lo que permitió elaborar un paralelo entre las dos, para así comprender las similitudes y diferencias en cuanto a la aparición del conflicto.

Análisis de datos cuantitativos. A continuación presentaremos los resultados que se encontraron en los distintos momentos:

- **Guía de observación en el recreo.**

Se observaron 50 niño@s, 25 pertenecientes a la sede Jorge Eliecer Gaitán y los otros 25 a la sede campestre. Los primeros pertenecientes al grado primero con edad de 5 a 7 años y en la segunda sede niños con edades oscilantes entre los 7 a 10 años, pertenecientes al grado segundo de primaria. Se pudo observar que:

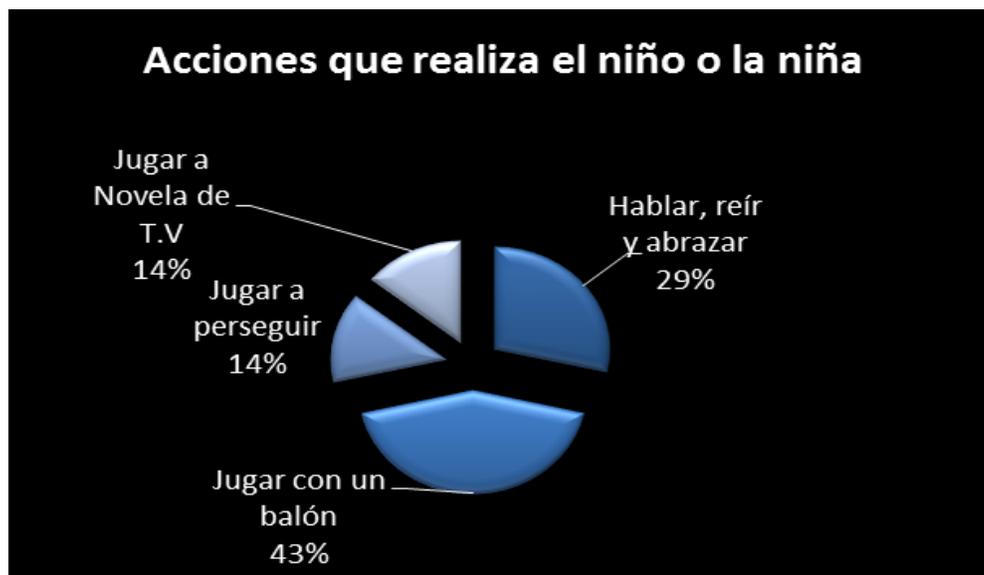


Figura 6. Acciones que realiza el niño o la niña.

Como resultado de lo observado y representado en la anterior gráfica, podemos decir que en nuestra muestra de 50 niños y niñas, un 29%, es decir que el 14 del total de ellos y ellas durante el recreo realizaban acciones tales como hablar en grupos

sobre sus temas en común, como por ejemplo programas de televisión, partidos de fútbol, es decir de temas que estén de moda para ellos y ellas, así mismo se reían, se abrazaban, compartían sus onces; por otro lado un 43%, 21 niños o niñas, preferían usar el tiempo de su descanso para jugar con un balón, bien sea fútbol, baloncesto o la lleva, entre otros; de igual manera el último 28% se divide en 14% quienes preferían jugar a persecuciones y el 14% restante a representar novelas, en especial “La Pola” de RCN.



Figura 7. Cómo se relaciona el niño y la niña.

La anterior gráfica da cuenta de las formas como se relacionan los niños y niñas durante el recreo, se observó que un 29% de ellos y ellas tienen buenas interacciones, es decir que su mayoría tienden a tener relaciones asertivas; por otra parte el 71% se relaciona por medio de malos tratos, es decir que se burlaban de los demás, usaban los golpes, se empujaban entre ellos mismos y se decían groserías. Lo anterior implica que de cada 50 niños, sólo 14 tenían buena interacción entre ellos, los 36 niños y niñas

restantes se tratan mal mutuamente, no formaban vínculos asertivos, no establecían buenas relaciones interpersonales, ya que entre ellos sólo se presentan conflictos.

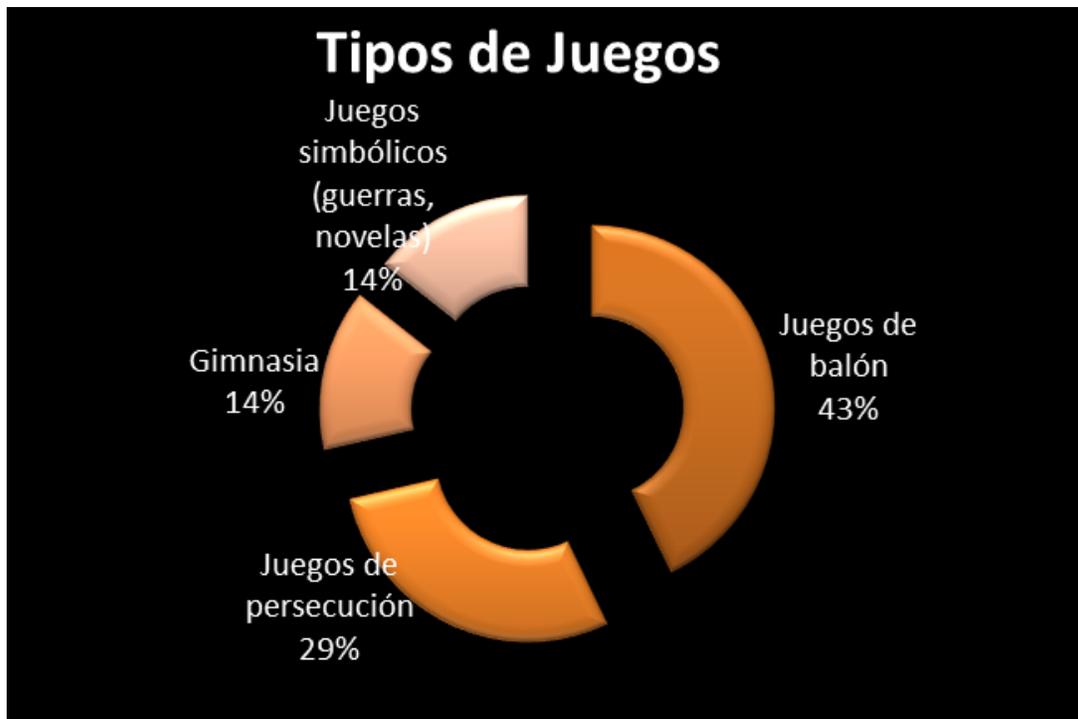


Figura 8. Tipos de Juegos.

De igual manera, se observó en el recreo que hay varios tipos de juego, entre los cuales el de mayor preferencia es el que hace referencia a los juegos con balones, tales como fútbol, baloncesto, la olla, pasarse el balón con los pies y voleibol entre otros, esto corresponde al 43% de los 50 niños y niñas observados, es decir que aproximadamente 21 de estos preferían este tipo de juego; de igual manera, un 29% correspondiente a 14 niños y niñas preferían los juegos de persecución, y finalmente un 14% preferían practicar ejercicios corporales relacionados con gimnasia y el otro 14% se dedicaba al juego simbólico, en gran mayoría a jugar a telenovelas, en especial “La Pola” de RCN.

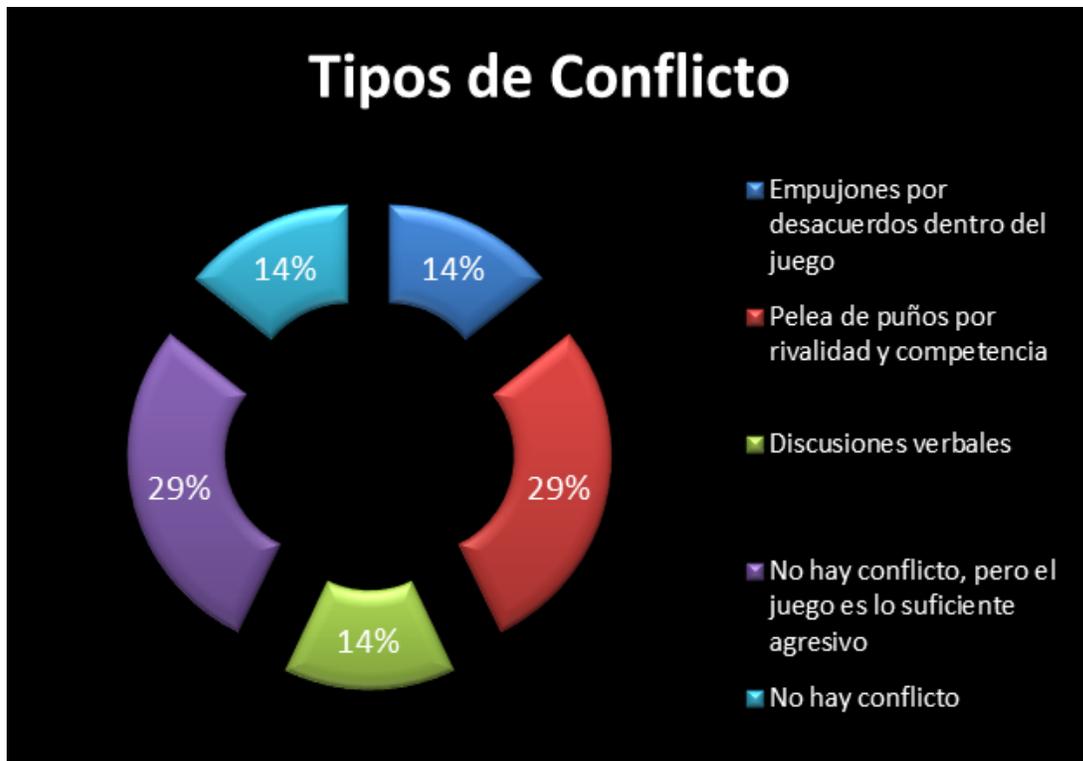


Figura 9. Tipos de Conflicto.

Con los resultados de las observaciones realizadas, se encontraron tres tipos diferentes de conflicto que se dan en el momento del recreo, los cuales son: en primer lugar, pelea de puños por problemas de rivalidad y competencia con el 29%, es decir 14 niños y/o niñas; en segundo lugar, encontramos empujones por desacuerdo dentro del juego con un 14%, es decir que 7 niños y niñas de los 50 observados; en tercer lugar encontramos discusiones verbales con un 14%, es decir que 7 niños y niñas presentaban discusiones verbales con uso de groserías y ofensas. Por otro lado, con un 14 % se presentaban juegos agresivos pero no se da ningún tipo de conflicto y finalmente un 14 % restante no presentaba conflicto.



Figura 10. Motivos del Conflicto.

Después de haber analizado los tipos de conflicto, es necesario identificar los motivos por los cuales se da éste; los que encontramos en el ejercicio de la observación fueron los siguientes: con un 66% por cometer faltas durante el desarrollo del juego o porque no se diferencia entre el juego y la realidad, no se colocaban de acuerdo y no respetaban las normas del juego; de igual manera, se encontró que por no jugar en equipo o en el caso de las niñas, por sentirse acosadas, es decir cuando colocaban música en el descanso los niños les hacían bailes obscenos, se presentaba un 17% en cada una de éstas opciones.



Figura 11. Usos del Cuerpo.

Analizando las situaciones observadas en el recreo, se encontraron 4 tipos de usos predominantes del cuerpo, con un 12% expresarse por medio de risas de agrado es el uso menos frecuente, luego expresarse con risas de burla un 13%, es decir que aproximadamente 7 niños de cada 50 preferían usar algunas de las expresiones mencionadas anteriormente. También se halló que un 37% prefería usar movimientos bruscos y toscos, como empujones, puños, patadas o arrastrarse por el suelo; finalmente con un 38% se usaba el cuerpo para reforzar los insultos verbales, es decir que hacían gestos, acciones groseras con las manos o movimientos obscenos.

- **Guía observación aula**



Figura 12. Acciones que realiza el niño o la niña.

Analizando las acciones que realizaban los niños dentro del aula se encontró en el ejercicio de observación lo siguiente: el 17% desarrollaban guías en las distintas áreas, es decir que 9 de los 50 niños desarrollaban estas guías, las cuales tenían como objetivo ocupar a los niños sin ningún sentido; el 17% les gustaba colorear sin un sentido artístico; al 16% le gustaba hacer formación en la mañana y finalmente al 50%, corresponde a 25 niños y niñas que les gustaba transcribir y desarrollar las actividades que eran propuestas en el tablero por parte del docente.



Figura 13. Formas cómo se relacionan el niño o la niña con los demás compañeros.

La anterior grafica da cuenta de las formas como se relacionaban los niños y niñas en el aula, un 33% de ellos y ellas se burlaban de los compañeros y profesores, por medio de gestos con su cuerpo y del lenguaje verbal con palabras ofensivas; por otra parte el 33%, que corresponde a 16 niños y niñas tomaban objetos de sus compañeros sin pedir permiso y los dañaban, es decir que no existía una buena convivencia entre ellos y el 34% mantenían conversaciones con sus compañeros, es decir que generaban un diálogo.

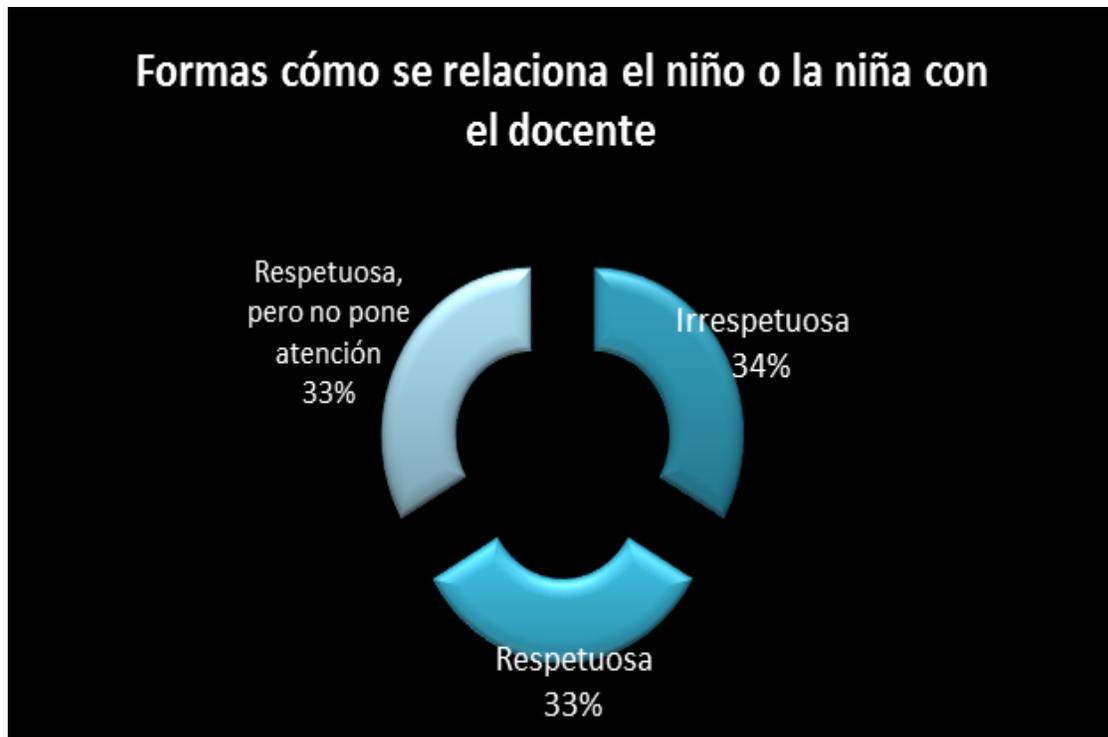


Figura 14. Formas cómo se relaciona el niño o la niña con el docente.

De igual manera, se observó en el aula varios tipos de relaciones con el docente, entre las cuales el de mayor porcentaje hace referencia a relacionarse de forma irrespetuosa con un 34%, que corresponde a 17 niños y niñas; por otro lado, con un 33% no prestaban atención y los trataban de forma respetuosa y finalmente se relacionaban de manera respetuosa con un 33%, con esto se puede concluir que 16 de los 50 niños irrespetaban a los docentes, de la misma forma, 17 de los 50 niños los trataban de una manera respetuosa y finalmente 17 de los 50 niños no prestaban atención.

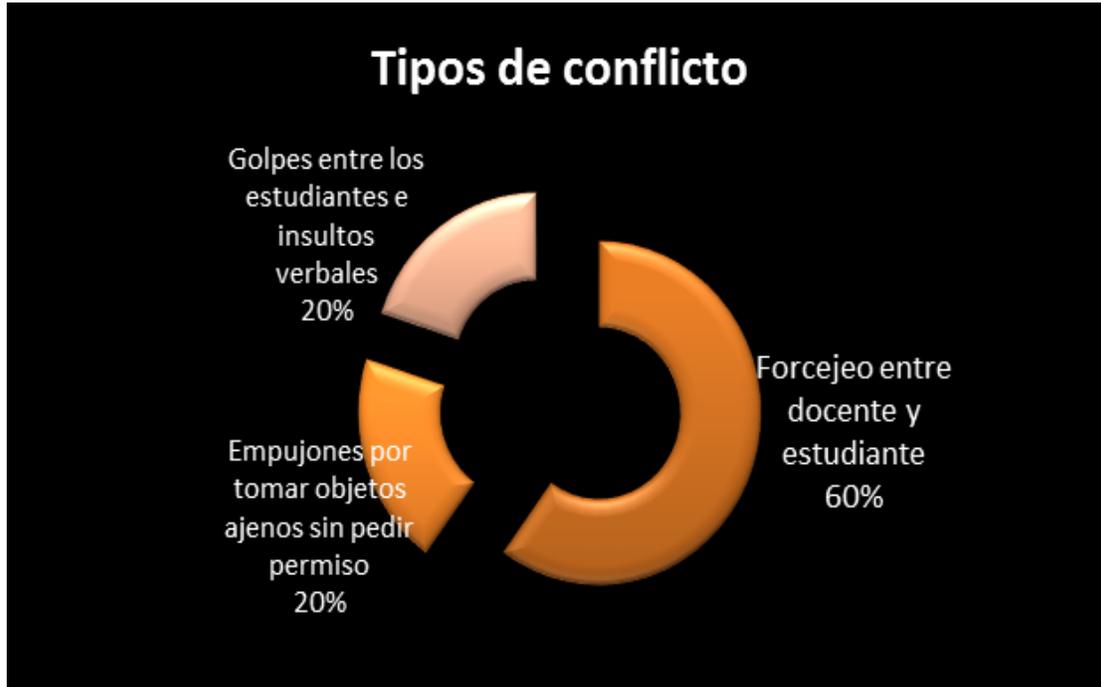


Figura 15. Tipo de conflicto.

Con los resultados de las observaciones realizadas, se encontraron tres tipos diferentes de conflicto que se dan en el aula, los cuales son: en un primer lugar, existía un forcejeo entre el docente y el alumno con el 60%, es decir que 30 de los 50 niños y niñas observados, establecían conflicto con el docente, donde se presentaban acciones bruscas de los docentes a los niños en la gran mayoría; en segundo lugar, se hace referencia que el 20% se daba empujones por tomar objetos sin pedir permiso y en tercer lugar, se logró identificar que el 20%, se daban golpes y se decían insultos verbales entre ellos mismos.



Figura 16. Motivos del conflicto.

Después de haber analizado los tipos de conflicto es necesario identificar los motivos por los cuales se da éste; lo que encontramos en el ejercicio de la observación es lo siguiente: por quitar a los compañeros sus implementos de estudio o dañarlos un 50% que corresponde a 25 niños y niñas; de igual manera se encontró que por herir susceptibilidades entre los estudiantes se presenta un 17%; así mismo, por herir susceptibilidades entre los estudiantes y profesores se presenta un 17% y finalmente por la desobediencia por parte de los estudiantes se presenta un 16%.



Figura 17. Usos del cuerpo.

Analizando las situaciones observadas en el aula, se encontraron 3 tipos de usos predominantes del cuerpo, con un 50% se expresaban por medio movimientos agresivos, como por ejemplo hacer fuerza con los brazos para no dejarse agarrar, empujar o pellizcar; luego torcer los ojos para mostrar desacuerdo, hacer muecas, remedar movimientos exageradamente con un 35%, es decir que aproximadamente 17 niños y niñas de los 50 preferían usar algunas de las expresiones mencionadas anteriormente y finalmente se halló que un 17% prefería manotear para señalar.

- **Guía observación salida**

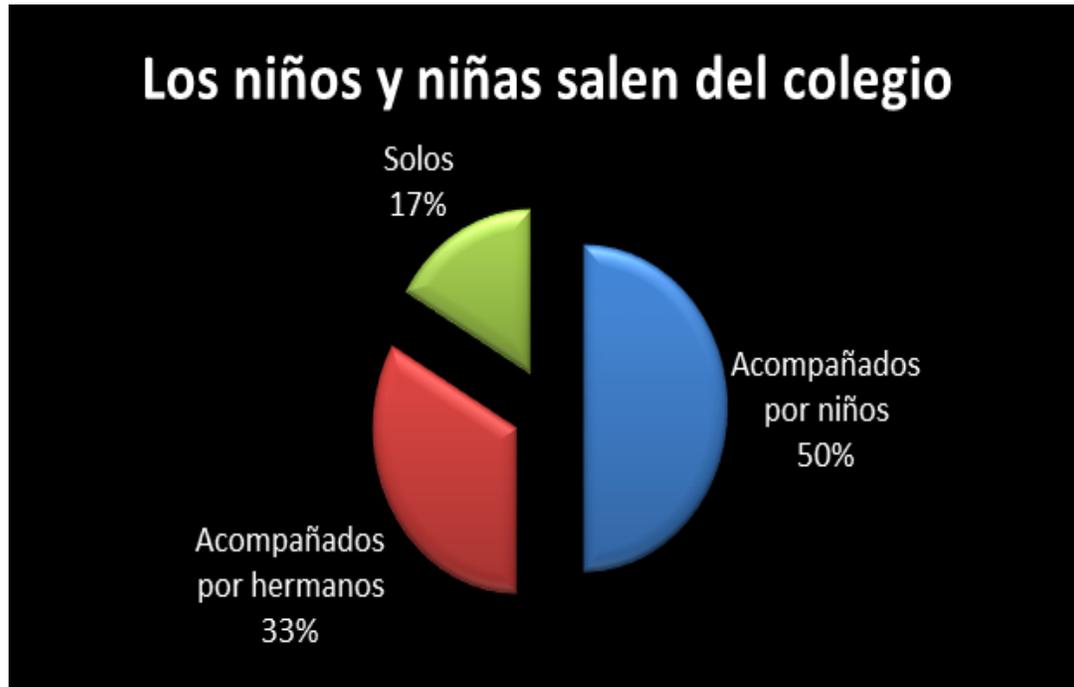


Figura 18. Los niños y niñas salen del colegio.

Con los resultados de las observaciones realizadas, se encontraron que un 17% de los niños y niñas salían solos del colegio, es decir que 9 niños y niñas de los 50 sus acudientes no iban por ellos a la salida del colegio; el 33% salían acompañados por sus hermanos y finalmente el 50% salían acompañados por los amigos o compañeros.

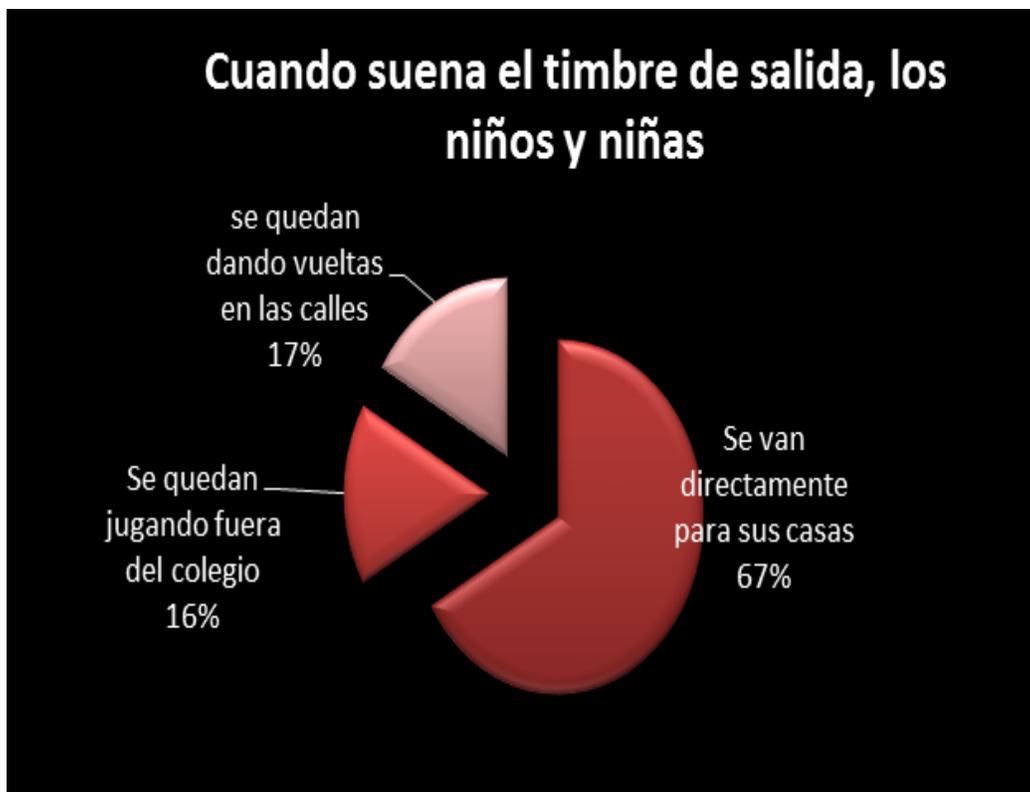


Figura 19. Cuando suena el timbre de salida.

De igual manera se observó que cuando suena el timbre de salida, el de mayor porcentaje es el que hace referencia a que los niños y niñas se iban directamente para sus casas con un 67%; por otro lado, se quedaban dando vueltas en la calle con un 17% y finalmente se quedaban jugando a las fueras del colegio con un 16%, con esto se puede concluir que 33 de los 50 niños y niñas se iban para sus casas y 9 de los 50 niños y niñas se quedaban afuera del colegio, pero 8 de los 50 niños y niñas se quedaban dando vueltas en la calle.

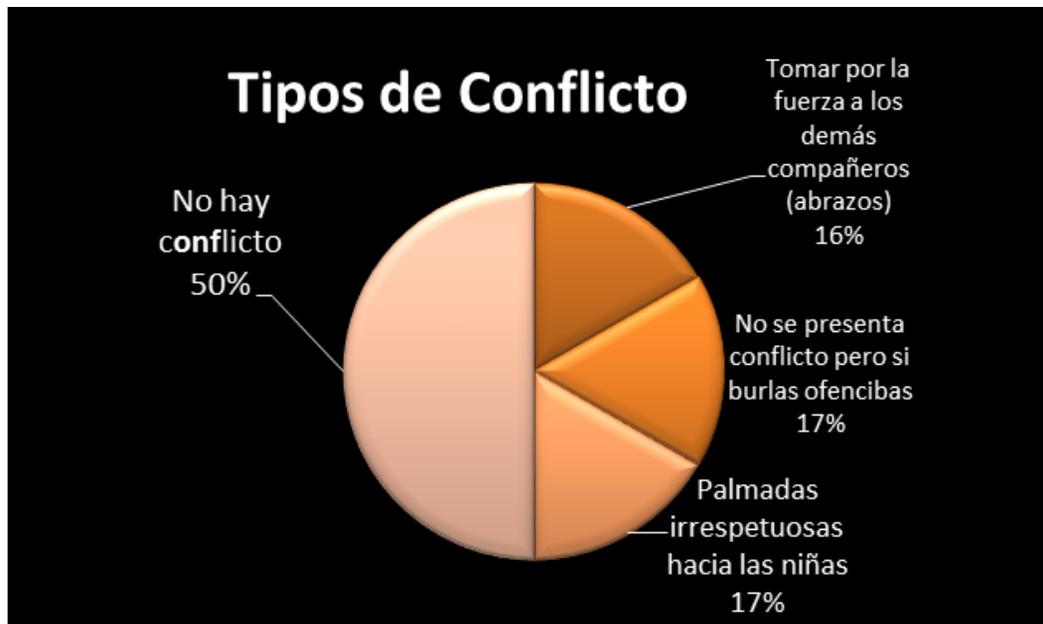


Figura 20. Tipos de conflicto.

Con los resultados de las observaciones realizadas, se encontraron tres tipos diferentes de conflicto que se daban en la salida de la institución escolar, los cuales son: en primero lugar, con un 17% se daban palmadas irrespetuosas hacía las niñas; de igual manera, se logró identificar que el 17% se presentaba el conflicto a través de burlas ofensivas, el 16% tomaban por fuerza a los demás compañeros y finalmente no había conflicto con el 50%, es decir que 25 niños/niñas no presentaba conflicto.



Figura 21. Rangos de edad de los niños y niñas involucrados en el conflicto.

Con los resultados de las observaciones realizadas, se encontró en un primer lugar, son de la misma edad con el 33%, es decir que 17 niños/niñas tienen la misma edad, así mismo, se hace referencia que el 33% son de distinta edad, de igual manera, se logró identificar que el 17% son de la misma edad pero diferente grado y finalmente el 17% son de distinta edad pero mismo grado.

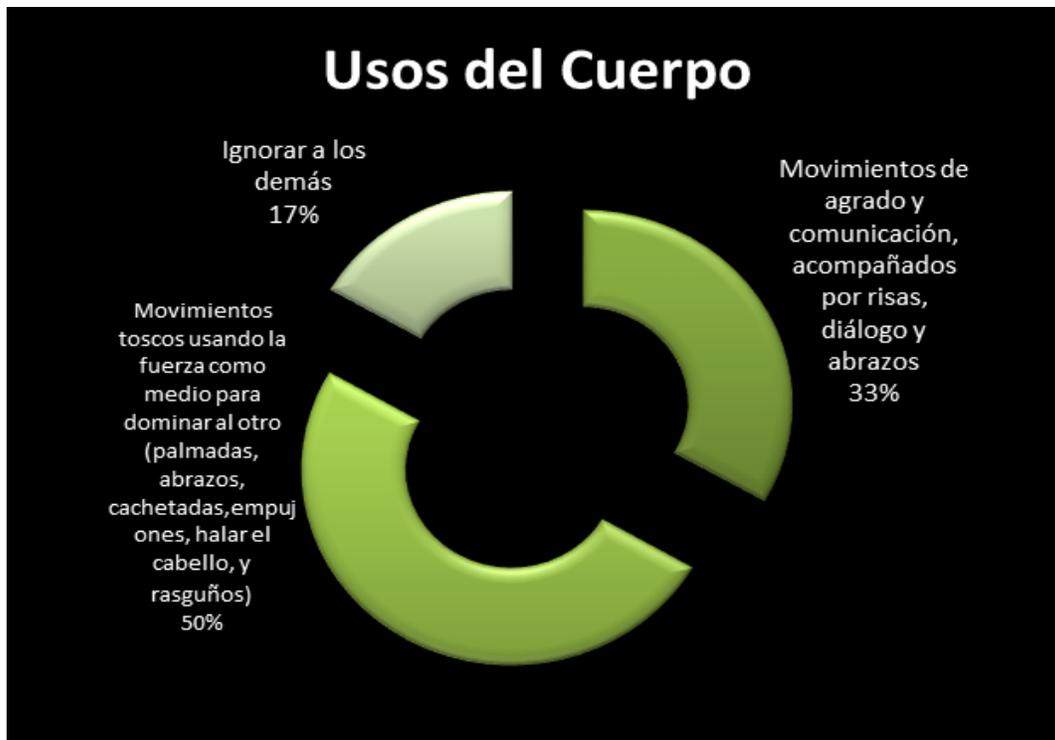


Figura 22. Usos del cuerpo.

Analizando las situaciones observadas en la salida, se encontraron 3 tipos de usos predominantes del cuerpo, con un 50% se expresaban por medio de movimientos toscos usando la fuerza como medio para dominar al otro, como por ejemplo dar palmadas, abrazos, cachetadas, empujones y halar del cabello; un 33%, es decir que aproximadamente 17 niños y niñas de cada 50 realizaban movimientos de agrado y comunicación acompañados por risas, diálogo y abrazos y finalmente el 17% ignoraban a los demás, es decir 9 niños y niñas de los 50 observados.

Análisis de datos cualitativos - Diarios De Campo.

Para la realización de los diarios de campo, se planearon y desarrollaron actividades pedagógicas que sirvieron de apoyo para indagar sobre las habilidades sociales de los niños y niñas de la CEMM de las sede "A" y "C" de Barrancabermeja,

bajo la intención de poder brindar a los estudiantes nuevas posibilidades de trabajar con su cuerpo y lograr relacionarse mejor con los demás.

A continuación, se presenta el formato de las actividades realizadas durante este periodo. Además se enseñará la manera como se hicieron estos diarios de campo, los inconvenientes que se presentaron y los aprendizajes logrados.

Durante el periodo de desarrollo de la práctica social se realizaron dos diarios de campo, uno para cada sede de la CEMM, es decir que el correspondiente a Milena Vargas pertenece la sede Jorge Eliecer Gaitán, sede "A" y el de Laura Chaparro a la sede del Campestre, sede "C".

Diario de campo Jorge Eliecer Gaitán. Sede "A". Para iniciar con las actividades se le informo a la directora de la sede Jorge Eliecer Gaitán la propuesta que se llevaría a cabo con los niños y niñas, ella estuvo de acuerdo y no puso ningún tipo de objeción respecto a lo planeado. Seguidamente se le comento a la docente titular la propuesta a realizar con el grupo, ella dio algunos consejos tales como estar muy atenta de ciertos niños y niñas, ya que eran los que causaban el desorden.

Algunos inconvenientes evidenciados fueron problemas con el espacio, ya que era muy estrecho y debido a esto se tuvo que separar en algunas actividades al grupo para trabajar en cada sesión, el clima no ayudaba ya que hacía mucho calor y de los cuatro ventiladores que habían solo funcionaba uno, así mismo contábamos con pocos materiales teniendo que comprarlos por nuestra cuenta, además las actitudes de algunos niños y niñas no eran las más apropiadas ya que no seguían las normas. Respecto a la relación con la docente del grupo no hubo inconvenientes, ya que siempre me facilito el tiempo para desarrollar las actividades.

Al iniciar las clases algunas observaciones realizadas a diferentes niños y niñas durante las actividades de intervención me permitió registrar lo sucedido durante las sesiones de trabajo, dando cuenta de sus comportamientos y distintas maneras de relacionarse entre sí, observando que comportamientos se manifestaban en cada dinámica, como respondían los niños y niñas frente a las normas y reglas establecidas, cuál era su participación en las actividades y que tipo de rivalidades se presentaban.

Seguidamente se presenta el formato de diario de campo utilizado por Milena Vargas¹²:

Fecha:
Grado:
Tema:
Objetivos:
Comportamiento De Los Niños: <ul style="list-style-type: none">• Pasivo• Agresivo• Asertivo:
Reflexiones del Docente:

¹² Ver Anexo 14, p. 242

Diario de campo del campestre. Sede “C”. El siguiente diario de campo se realizó con la intención de registrar los momentos más importantes durante el desarrollo de la práctica social en la CEMM en Barrancabermeja. Las actividades descritas aquí, buscan demostrar la esencia de los niños y niñas con quienes se trabajó.

Para construir este diario de campo primero se realizó y observó detenidamente cada actividad planeada, después de haberlas ejecutado, se proseguía con un proceso de reflexión, y a continuación se registró a manera escrita, lo sucedido en cada una de ellas.

Los criterios usados para decidir lo que se debía registrar en el diario de campo fueron: ser lo más fiel posible a las sensaciones que generaron en mí el desarrollo de cada actividad y el aporte que veía por parte de los niños y niñas, de igual manera se quiso plasmar la manera como estaba planeada la actividad y, si se debió modificar por imprevistos que se generaron durante la acción.

Por otra parte, es de anotar que se presentaron algunos problemas en cuanto a la infraestructura, debido a que el salón que me fue asignado para trabajar con los niños y niñas se encontraba ubicado en la parte trasera del colegio, el cual estaba abandonado, no tenía vidrios en las ventanas y por este motivo siempre estaba lleno de polvo el suelo y, los pupitres y sillas, que además fueron improvisados; de los cuatro ventiladores sólo funcionaban dos, los cuales hacían mucho ruido e interrumpía durante el desarrollo de las relajaciones; así mismo fue difícil trabajar, en una primera instancia, frente a la actitud negativa de la profesora, lo que se solucionó con el tiempo y la sustentación de lo importante que eran dichas actividades.

Seguidamente se presenta el formato de diario de campo utilizado por Laura Chaparro¹³:

Diario de Campo sede "C" CEMM	Autora: Laura Juliana Chaparro Restrepo
Instancia #	
Objetivos	
Sesión #	
<p>Desarrollo de la actividad.</p> <p>(Narración descriptiva de la planeación de la sesión y anotación de los acontecimientos surgidos de improvisto, junto con sus sensaciones o preocupaciones generadas.)</p>	
<p>Comportamiento de Los Niños:</p> <p>(Seguimiento de los comportamientos observados en los niños, bien sean de carácter pasivo, asertivo o agresivo; actitudes de respuesta hacia la sesión, hallazgos y reflexiones emergentes.)</p>	

¹³ Ver Anexo 15, p. 254

Cuadro comparativo de las actividades adelantadas en los dos grupos. A continuación presentaremos un cuadro comparativo de lo sucedido en las sedes “A” y “C” de la CEMM, en donde se encontraran similitudes, diferencias y conflictos durante el desarrollo de las actividades escogidas en cada una de las sedes, para así poder caracterizar y analizar los comportamientos de los niños y niñas dependiendo de su sede.

Sin embargo, es importante anotar que aunque cada diario de campo se realizó en una sede diferente, ambas sedes se encontraban bajo la organización del mismo manual de convivencia, PIE y currículo, es decir que se rigen bajo los mismos estándares educativos. Así mismo, es importante resaltar que las y los docentes, de todas las sedes, se reunían con cierta frecuencia por grupos del mismo nivel en el que enseñaban, para controlar la planeación y el desarrollo de las actividades en cada sede.

- Cuadro comparativo

Tabla 7.

Cuadro Comparativo.

Sesión #	Similitudes	Diferencias	Conflictos
1 Sede Jorge Eliecer Gaitán Tema:	-La expectativa y buena actitud de los niños y niñas frente el proyecto que se les estaba presentando.	-En la sede Jorge Eliecer Gaitán se tuvo que hacer la sesión en dos grupos, debido a que el espacio era muy	-En las dos sedes se vivió una actitud negativa y poca disposición ante la acción de cerrar los ojos por parte de

Sesión #	Similitudes	Diferencias	Conflictos
Relajación		<p>pequeño para trabajar con el grupo completo.</p> <p>-En la sede Campestre el suelo se encontraba muy sucio, la solución que se encontró para trabajar, fue hacer la actividad en un círculo sobre sillas.</p> <p>-En la sede Jorge Eliecer Gaitán no se pudo trabajar la relajación con música de fondo, por problemas con la encargada de los materiales del colegio.</p>	<p>algunos niños y niñas.</p> <p>-En la sede Jorge Eliecer Gaitán se vio que algunos niños y niñas no querían hacer el tren con quienes no eran sus amigos, y se presentó algunos casos de rechazo por parte de ellos y ellas.</p> <p>-Durante el desarrollo de la actividad en la sede Jorge Eliecer Gaitán, algunos niños y niñas comenzaron a jugar con los pies de sus compañeros y esto provocó que la relajación debiera culminar.</p>
2	-En la sede Jorge	-Se realizaron los	-En las dos sedes se

Sesión #	Similitudes	Diferencias	Conflictos
<p>Sede Jorge Eliecer Gaitán Tema: Masajes marinos</p>	<p>Eliecer Gaitán, como en la Campestre, se trabajaron por parejas del mismo género, en las dos ocasiones fueron ellos y ellas quien escogieron su pareja.</p>	<p>masajes marinos en ambas sedes como estaban planeados, pero, después de esto en la sede Campestre se llevó a cabo la actividad de las siluetas del cuerpo humano, a diferencia de la sede Jorge Eliecer Gaitán, donde se desarrolló la actividad de ritmo con las palmas, antes de los masajes marinos.</p>	<p>presentó que los niños y niñas, en su mayoría, usaron la excusa de dar masajes a su compañero para pegarles puños o pellizcarlos. -En la sede Campestre al trabajar con las siluetas, algunas niñas, no les gusto como había quedado la silueta de su cuerpo y se pusieron a llorar.</p>
<p>3 Sede Jorge Eliecer Gaitán Tema: Tensión</p>	<p>-Durante el desarrollo de la actividad se evidenció que los niños y niñas ya eran más conscientes de su cuerpo y el de los</p>	<p>-En la sede Jorge Eliecer Gaitán se desarrolló la actividad de las palmas, pero a diferencia de la sede campestre, se</p>	<p>-En la primera sesión de ritmo hecha en la sede Jorge Eliecer Gaitán, los niños y niñas usaron la excusa de la</p>

Sesión #	Similitudes	Diferencias	Conflictos
	<p>demás.</p> <p>-Como estrategia pedagógica, surgió en ambas sedes la idea de sacar de la actividad, por un momento al niño o niña que se estrellara de manera brusca e intencional con sus compañeros.</p>	<p>acompañó por una relajación.</p>	<p>velocidad para chocar fuertemente con sus compañeros, lo cual sucedió de igual manera en la sede campestre.</p>
<p>4</p> <p>Sede Jorge Eliecer Gaitán</p> <p>Tema: Mándalas</p>	<p>-Esta fue una actividad que permitió reflejar el gusto de los niños y niñas por lo que estaban haciendo, además fue evidente que se logró cumplir el objetivo en ambas sedes. En general fue una actividad exitosa.</p>	<p>-A diferencia de la sede Jorge Eliecer Gaitán, en la sede Campestre los niños y niñas recordaron, previo a iniciar la actividad de los mándalas, las sensaciones producidas por la actividad rítmica de</p>	<p>-En las dos sedes se presentó dificultad con los materiales, puesto que había muy pocos colores para compartir, lo que ocasionó que se los raparan entre ellos y ellas mismas; en la sede Jorge Eliecer Gaitán se presentó</p>

Sesión #	Similitudes	Diferencias	Conflictos
		las palmas.	que un niño rayó la hoja de un compañero, y esto generó un conflicto entre ellos -En la sede Campestre, también se presentó conflicto con los mandalas, porque todos querían el mismo motivo y no era posible.
5 Sede Jorge Eliecer Gaitán Tema: Construcción del destino	No hubo ninguna similitud.	-Debido al poco tiempo disponible en la sede Campestre se unieron dos sesiones en una sola, generando que los niños y niñas pintaran una pieza de un mandala grande en 4 grupos, al ritmo	-En la sede Jorge Eliecer Gaitán los niños y niñas se dispersaron a causa del disgusto con la actividad. Debido a este inconveniente, la docente tuvo que sacar a algunos niños del salón porque se

Sesión #	Similitudes	Diferencias	Conflictos
		de un reggae; por otro lado, en la sede Jorge Eliecer Gaitán, la actividad que se realizó durante esta sesión fue la de bailar al ritmo del reggae con los mandalas previamente realizados.	estaban empujando, sin embargo ellos reflexionaron y pidieron volver al salón

Ahora bien, es importante establecer que aparte de estas similitudes que se presentaron anteriormente en cada una de las sesiones analizadas, también hubo otras que se dieron a nivel general, como lo fueron la iniciación de cada sesión, puesto que consistía en saludar a los niños y niñas y preguntarles por cómo se sentían ese día, cómo se habían despertado, cómo les afectaba o beneficiaba el clima y acerca de su disposición para desarrollar la actividad; lo cual se puede evidenciar en los diarios de campo en los anexos.

De igual manera, la finalización de cada sesión era similar en las dos sedes, ya que consistía en preguntarle a los niños y niñas sobre cómo se sentía después de

terminada ésta, qué habían aprendido, que les había gustado o disgustado y qué había cambiado durante el proceso desde el inicio hasta el final de la actividad.

Así mismo, se originaron algunas dificultades que se vivenciaron en las dos sedes, como fue la adquisición de los materiales para hacer efectivas todas las actividades, puesto que la CEMM no nos pudo brindar mayor apoyo en la consecución de éstos, por lo cual fuimos las practicantes quienes debimos comprarlos.

Por otro lado, durante el período de estos meses se pudo observar que los niños y niñas de la CEMM de las sedes Jorge Eliecer Gaitán “A” y Campestre “C”, en el transcurso de las actividades manifestaron la falta de normas en el aula, generando momentos de dispersión generados por 2 o 3 niños.

Es importante discutir en este punto no sólo la falta de normas, sino también la falta de participación de algunos niños y niñas al no querer realizar las actividades propuestas; de igual manera, se reflejó intolerancia evidenciada en agresiones físicas y verbales entre ellas y ellos mismos, ocasionando enfrentamientos. Al mismo tiempo, la falta de atención provocaba que algunos estudiantes no entendieran las metodologías de las dinámicas generando desorden y demora al momento de llevarlas a cabo.

No obstante se presentaron algunas conductas asertivas de manera muy esporádica en los niños y niñas; las cuales fueron identificadas con el avance de las actividades planteadas en cada sesión, evidenciadas desde la participación, el compañerismo, la atención y, buena disposición a la hora de desarrollarlas.

CAPÍTULO VII

Interpretación de los Datos

La interpretación de los datos será presentada en 3 categorías diferentes, las cuales son: la convivencia en la escuela, una construcción de todos; el cuerpo social y político para la convivencia y éticas del cuidado, un camino para convivir.

No sobra recordar que esta interpretación se realizó desde una mirada general y abarcadora para los dos grupos, ya que los comportamientos, conflictos y usos del cuerpo de los niños o niñas en estas dos sedes son similares, pero con ciertas diferencias como lo es el tiempo, la estructura física del colegio, los materiales y disponibilidad entre otros.

A continuación veamos cada una de las categorías:

La Convivencia en la Escuela, una Construcción de Todos

Recreo. Durante este apartado desarrollaremos las observaciones realizadas a diferentes niños y niñas en el espacio del recreo escolar, esperando dar cuenta de sus comportamientos y distintas maneras de relacionarse entre sí, que tipos de juegos son los más frecuentes entre ellos, si se presentan conflictos, que tipos de conflicto y sus razones de ser, y finalmente se busca encontrar como se usa el cuerpo durante el conflicto.

Ahora bien, por meses, se pudo observar que los niños y niñas de la CEMM de las sedes “A” y “C”, preferían usar su tiempo de descanso jugando con un balón, pero la mayoría de veces estos juegos incidían al conflicto, ya que se presentaban desacuerdos entre ellos y la manera de solucionarlos era a través de la agresión física

y la agresión verbal; en este punto según María Inés Monjas (2002), estos tipos de comportamientos se ubican dentro de los comportamientos agresivos, ya que “se caracteriza principalmente por la conducta explosiva, grosera, hostil y violenta del niño. Además, es una persona que trata de dominar, agredir, amenazar y violar los derechos de los demás” (8), en el espacio del recreo como ya se mencionó, los niños en el momento que juegan con el balón presentan esos tipos de conductas que menciona autora, ya que se generan desacuerdos, competencias y rivalidades, es importante mencionar que este tipo de conductas solamente se presentan durante el juego, puesto que en este espacio existe la ausencia del docente y no hay control y regulación de estos comportamientos. Por otro lado, es importante mencionar que cuando juegan por ejemplo fútbol, el conflicto no se da dentro del mismo equipo, sino con el equipo contrario, es decir el equipo rival, esto genera un juego brusco y agresivo originando el conflicto, el cual es llevado a otros espacios, como en el aula y la salida de la institución escolar.

Por otro lado, cabe mencionar que estos comportamientos no se presentaban en todos los niños, ya que habían muy pocos niños y niñas que preferían dedicarse a hablar sobre temas afines, reírse un rato, compartir sus experiencias, abrazarse, en general reunirse por grupos a departir, según María Inés Monjas (2002), estos tipos de comportamientos se ubican dentro de los comportamientos asertivos, ya que son “conductas que le permiten al niño interactuar de manera efectiva y satisfactoria con los demás. Es la conducta ideal para llevar a cabo un proceso de socialización exitoso y adecuado”. (8). Son muy pocos los niños que presentan este tipo de comportamientos, ya que el momento de que se presenta el conflicto durante el juego,

ellos tratan de mediar, de negociar y de llegar acuerdos para solucionar el conflicto; cabe mencionar que las niñas tienden a ser más asertivas, ya que ellas prefieren dialogar con sus amigas, compartir con los otros, son más delicadas y más sensibles en el momento de interactuar, además no les llama la atención los juegos donde implican agresión, contacto físico y rivalidad, ya que ellas son más asertivas y prefieren dialogar o realizar juegos menos agresivos, como por ejemplo rondas o juegos con muñecos.

Con lo anterior, podemos evidenciar la distinción de género; dónde los niños eran quienes preferían pasar tiempo jugando con un balón desarrollando todos los tipos de juegos que pudieran recrear con éste, por otro lado, estaban las niñas, quienes preferían pasar su tiempo en actividades más calmadas y, que incluyeran diálogos. Cuando hablamos del sentido que tienen estos niños y niñas a la hora de compartir su tiempo con los demás, se observa que hay una mayor acogida del otro en las niñas que prefieren emplear su tiempo contando y escuchando sus experiencias y las de los demás. De igual manera se hacía evidente en dichas niñas una mirada serena, dispuesta a abrirse al otro, y, de respetarlo y acogerlo en su acción. De igual manera también pudimos encontrar actividades que eran de igual interés tanto para niños como para niñas, entre ellas se rescatan los juegos que incluyen dinámica de persecución o de imitación programas de televisión (“La Pola”, de RCN).

Por otro lado, era inevitable no notar en los niños que preferían jugar con el balón, una actitud intimidante con sus demás compañeros, lo cual es ocasionado posiblemente por la adrenalina liberada en el momento de la competencia, de igual manera su manera de comunicarse con los demás era por medio de los gritos, usando

un tono de voz muy fuerte y desafiante. No en vano, la mayoría de los conflictos que se presentaban durante el recreo se generaban por la rivalidad que produce la competencia, generando así comportamientos agresivos como se ha venido mencionando.

Así mismo se pudo observar durante la investigación que en el espacio del recreo los niños se empujan, escupen, pegan puños y patadas, se hablan con malas palabras y se insultan por medio de frases como: “deje de chibiar,” “no me joda, gonorra!”, “chino care-verga”. Interpretándolas, en muchos casos como frases con las que se puedes comunicar con los amigos, de manera afectiva.

Con esto se pudo ver, que estos conflictos conllevaron a que los niños y niñas no tuvieran una diversión sana, ya que ponían en riesgo su vida debido a los tipos de juegos tan violentos que practicaban, como juegos de peleas, en los cuales eran habituales los puños, patadas y jalones de camisetas, otro tipo de juego que se pudo observar en los recreos es el de perseguirse unos con otros para ser llevados arrastrados a lugares específicos y ser golpeados por varios niños.

En el recreo se evidenciaban algunas de estas conductas agresivas; como por ejemplo pelea de puños por problemas de rivalidad y competencia; así mismo se presenta que el juego es suficientemente agresivo aunque no haya un conflicto específico; y empujones dentro de los juegos debido a los desacuerdos.

Por otro lado los niños y niñas formaban discusiones verbales con uso de groserías y ofensas por problemas de afinidades y por desacuerdos, o simplemente por no pertenecer a un grupo de amigos. Esta conducta durante el recreo se propicia en

algunos casos en los estudiantes; sin embargo son muy pocos los estudiantes que dialogaban, se ayudaban, son tolerantes, se expresaban adecuadamente, eran cooperativos, participativos, no eran ofensivos y eran autónomos en las actividades. En gran mayoría son las niñas quienes se comportan de dicha manera.

Los motivos para que se presentara estos conflictos entre los niños eran: por no jugar en equipo, por cometer faltas durante el juego, no se diferenciaba el juego con la realidad y por el lado de las niñas porque se sentían acosadas.

Finalmente el uso del cuerpo por parte de los niños manifestaba este conflicto, por ejemplo encontrábamos que algunos se expresaban con risa de burla, con risas de agrado, con movimientos bruscos y toscos (empujones, puños, patadas) y otros reforzaban los insultos verbales y no verbales (gestos, insultos, señas con las manos y movimientos obscenos), con lo anteriormente mencionado queremos rescatar y tomando como referencia a Foucault:

La percepción social del cuerpo es la que tiene el poder de enjuiciar los actos que se realizan con éste. Son nuestros cuerpos los que evidencian las maneras de convivencia en nuestra sociedad; el cuerpo da cuenta de lo lujurioso, pecaminoso y no mora sin reconocer la verdadera condición de la identidad individual; (7)

puesto que, como lo menciona Vigarello (1977), citado por Zandra Pedraza (1999), “el cuerpo debe ser el espejo del alma” (6), con esto queremos decir que cada manera de como los niños y las niñas usan su cuerpo, da muestra de su historia personal, esto se refleja en sus interacciones, sus maneras de convivir, sus formas de

actuar en cada situación que se les presentan en su diario vivir, convirtiéndose así el cuerpo como la fuente de comunicación, ya sea de forma agresiva o asertiva.

Para concluir, en este espacio (recreo), es donde más se presenta el conflicto, ya que se generan conductas inadecuadas que conllevan a una mala convivencia, esto se origina porque hay ausencia del docente y por el ámbito familiar, tal y como lo dice Pérez Teodoro 2001 en su libro “Convivencia solidaria y democrática”, la convivencia se refiere a vivir con otros, se nos presenta de dos maneras: ya sea como un hecho dado histórica y culturalmente al que implemente nos adscribimos a ella, o como una construcción que nos reta a sernos protagonistas de nuestra propia vida para constituirnos en arquitectos del mundo que queremos vivir. De acuerdo a lo planteado por este autor, los niños y niñas de estas dos sedes, no son autores y protagonistas de su propia vida, tienen comportamientos inadecuados los cuales obstaculizan e impiden que exista una sana convivencia.

Aula. Basándonos de la información recogida durante el tiempo de esta investigación, en este apartado analizaremos los comportamientos de los niños en el aula escolar y las observaciones que surgieron en este proceso; esperando dar cuenta de las conductas que cada uno presenta en este contexto, sus maneras de relacionarse entre sí, las maneras de relacionarse con la docente, las maneras de comportarse y actuar en el aula, los conflictos más frecuentes y su razón de ser, las maneras de como se hace uso del cuerpo para comunicarse con los otros y las formas más frecuentes de expresarse de cada uno.

Ahora bien, por meses, se pudo observar que los niños y niñas de la CEMM de las sedes “A” y “C”, prefieren hacer actividades como el desarrollo de guías en las

distintas áreas, colorear, hacer formación en la mañana y transcribir y desarrollar las actividades que eran propuestas en el tablero por parte del docente.

En este espacio, durante el desarrollo de las actividades mencionadas anteriormente, se presentaban conflictos entre los niños, las niñas y el docente, estos conflictos se originaban por las inadecuadas conductas, provocando la ausencia de las habilidades sociales en el aula, tal y como afirma María Inés Monjas “la carencia de habilidades o aptitudes de cordialidad y asertividad en las relaciones con los otros; genera de esta manera:

baja aceptación: rechazo ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales;
problemas escolares: bajos niveles de rendimiento, fracaso, absentismo,
abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar;
problemas personales: baja autoestima; inadaptación juvenil y delincuencia
juvenil, (8)

con esto queremos decir que la ausencia de las habilidades sociales se ve reflejado en el aula escolar por parte de los niños y del docente, esto se da cuenta en sus maneras de relacionarse entre sí conllevando así a una mala convivencia.

Durante este tiempo de investigación, se pudo observar que en el aula las formas como se relacionaban los niños con los demás compañeros eran muy particulares; se podía ver por un lado, aquellos que se burlaban de los compañeros y profesores, por medio de gestos con su cuerpo y del lenguaje verbal con palabras ofensivas; por otro lado, estaban los niños y niñas que tomaban objetos de sus compañeros sin pedir permiso y los dañaban, indicador que nos señalaba que no existía una buena convivencia entre ellos, no se veía la norma, el respeto y esa

hospitalidad con el otro y finalmente estaba el otro grupo de estudiantes que mantenían conversaciones con sus compañeros generando así un dialogo y acercamiento con el otro.

Así mismo se evidencio que los estudiantes se relacionaban con el docente de manera inadecuada, generando malas interacciones, pero esto no debe ser así, ya que la función del docente y la escuela es propiciar espacios de cordialidad y de acogida, tal y como afirma Maturana y Nicis (1997) citados por Pérez “Convivencia solidaria y democrática” (2011):

...en donde la escuela debe permitir y facilitar el crecimiento de los niños como seres humanos que se respetan así mismo y a los otros con conciencia social y ecológica, de modo que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a la que pertenezca. La escuela debe favorecer y crear las condiciones para que los niños tengan la capacidad de acción y reflexión en el mundo que viven para que puedan contribuir a su conversación y transformación de manera responsable, en coherencia con la comunidad y el entorno natural al que pertenecen, (5)

en el aula no se evidencia lo que afirman estos autores, ya que en éste espacio existen varias maneras de relacionarse los niños y el docente; por un lado se veía gran parte de los estudiantes dirigiéndose al docente de manera irrespetuosa, por otro lado con menor porcentaje se observaba a aquellos que se dirigían de manera respetuosa y por ultimo aquellos que no colocaban atención al docente pero que los trataban de forma respetuosa. Aquí es importante mencionar que la mayoría de los conflictos se presentaban por la falta de normas por parte del docente y la ausencia de éste, ya que

el docente no mediaba para cambiar esas situaciones conflictivas y lo que realmente hacia era provocar más conflicto, puesto que su interacción con los niños era inadecuada, lo cual genera comportamientos irrespetuosos entre ellos hasta punto de llegar a una inoportuna convivencia.

Estas formas de relacionarse el niño tanto con los compañeros como con el docente, desata en el aula diferentes tipos de conflictos entre los que se presentaron, destacamos tres: primero, existe un forcejeo entre el docente y el alumno, es decir se establecen malas relaciones con el docente, donde se presentan acciones bruscas de los docentes a los niños; en segundo, se da empujones entre los estudiantes por tomar objetos sin pedir permiso y en tercero, se dan golpes e insultos verbales entre ellos mismos. Cabe mencionar que estos conflictos son provocados por diferentes motivos entre ellos están, por quitar a los compañeros sus implementos de estudio o dañarlos, por herir susceptibilidades entre los estudiantes, por herir susceptibilidades entre los estudiantes y profesores y finalmente por la desobediencia por parte de los estudiantes.

Siguiendo este mismo proceso de análisis del comportamiento de los niños en el aula pudimos ver que en las relaciones que se establecían tanto con los compañeros como con la docente, la manera como se hacía uso del cuerpo era inadecuada, ya que no tenían esa capacidad de usar el cuerpo de manera asertiva, puesto que solamente lo usaban para generar conflicto y para hacer sentir mal al otro, esto es algo inapropiado, ya que este punto era otro factor que generaba más conflicto; entre ellas encontramos tres: una era la expresión de sentimientos e ideas por medio de movimientos agresivos, como por ejemplo hacer fuerza con los brazos para no dejarse

agarrar, empujar o pellizcar, la otra era torcer los ojos para mostrar desacuerdo, como por ejemplo hacer muecas, remedar movimientos exageradamente y la última la preferencia a manotear para señalar algo. Según Bourdieu (1977, p. 59), citado por Pedraza (1999):

El cuerpo funciona como un lenguaje por medio del cual uno es hablado, donde se revela lo más oculto y lo más verdadero a la vez, pues es lo menos controlado y controlable conscientemente, así mismo es un producto social cuyas propiedades son aprehendidas a través de categorías de percepción y de sistemas de clasificación social (...), (6)

es importante mencionar que a través del cuerpo los niños tienen la capacidad de expresarse, de dar a conocer lo que piensan, se comunican, dan a conocer sus maneras de actuar y de relacionarse con los demás, pero en el aula no se evidencia ese buen uso del cuerpo, ya que ellos llegan a la escuela con esas conductas adquiridas en el contexto familiar y las reflejan a través del lenguaje corporal.

Como se ha venido mencionando en los salones de clase, los niños y niñas no sabían pedirse las cosas prestadas, se rapaban los borradores, se tiraban las reglas, sacapuntas y lápices, y la solución que le daban a esto, era burlarse del compañero con innumerables sobrenombres como cabeza de huevo, cachetes de marrano, perra, piojoso, roba borradores. Así mismo se presentaban peleas de puños y patadas, resaltando que los golpes son muy fuertes tanto de niños como de niñas; porque alguien movió el pupitre del otro sin querer, porque escondían los cuadernos, por los mismos sobrenombres, y en algunos casos sin motivo alguno.

Esos comportamientos, terminan por afectar su autoestima, puesto que han perdido seguridad al ser maltratados psicológicamente por sus docentes, ya que estos utilizan frases para referirse a ellos tales como: *“Usted es bruto, usted es bobo, mire eso tan feo que hizo”*. Así mismo, se pierde el afecto hacia el maestro, generando expresiones de repudio hacia estos, tales como: *“el maestro abusa de su poder”, “el maestro es una autoridad que impone sin tener en cuenta las necesidades de los demás”*, generando una relación donde el único que opina, da ideas y aprueba lo que se hace, es el maestro. El maestro no hace nada para cambiar esas actitudes y comportamientos frente a los niños y las niñas, generando así relaciones de tensión y de agresividad.

Sustentando lo anterior, estos comportamientos son inadecuados, ya que se establecen conflictos entre los estudiantes y los docentes, cuando lo que se pretende es que haya participación, consensos, acuerdos y armonía entre los actores educativos. Según Capra (1999):

la convivencia en armonía es entendida como la realización de nuestra naturaleza social en un modo de vida consensual que se caracteriza por el pluralismo y el respeto como aceptación del derecho y la legitimidad de la existencia plural de los otros, y por la solidaridad y cooperación en la asunción de la interconexión e interdependencia del curso común en el devenir de todos los sistemas vivientes. (4).

De acuerdo a lo planteado por este autor, los niños y niñas de estas dos sedes, no tienen buenas relaciones interpersonales, lo que se busca es que en aula existan

relaciones de cordialidad, buenas interacciones, donde exista respeto mutuo para así establecer una buena convivencia.

Salida. Basándonos sobre de la información recogida durante el tiempo de la investigación, en este apartado analizaremos los comportamientos de los niños y niñas en el espacio de la salida de la institución escolar y las observaciones que surgieron en este proceso, esperando dar cuenta de sus comportamientos y conductas que cada uno presento en este contexto, sus maneras de relacionarse entre sí, las maneras de actuar de los niños en el momento que tocaban el timbre, con quienes salían de la institución escolar, que tipos de conflicto se presentan y cuáles son las más frecuentes, y finalmente como el niño usaba su cuerpo en el conflicto y las maneras de expresarse cada uno.

Ahora bien, por meses, se pudo observar que los niños y niñas de la CEMM de las sedes “A” y “C”, preferían en el momento de salir de la institución escolar permanecer a las afueras de la institución educativa jugando y algunas veces hablando con sus compañeros, en general reunirse por grupos a departir, pero algunas veces se presentaba algunos conflictos, como por ejemplo le daban palmadas irrespetuosas a las niñas, de igual manera realizaban burlas ofensivas hacia sus compañeros.

De igual manera también pudimos encontrar que en el momento que sonaba el timbre de la salida, la mayoría de los niños se iban directamente para sus casas, por otro lado algunos se quedaban dando vueltas en la calle o se quedaban jugando a las afueras del colegio con su grupo de amigos.

Asimismo, se encontraron diferentes usos del cuerpo, donde los niños daban a entender su esencia, sus maneras de actuar y sus maneras de comunicarse, según Bourdieu (1977, p. 59), citado por Pedraza (1999):

El cuerpo funciona como un lenguaje por medio del cual uno es hablado, donde se revela lo más oculto y lo más verdadero a la vez, pues es lo menos controlado y controlable conscientemente, así mismo es un producto social cuyas propiedades son aprehendidas a través de categorías de percepción y de sistemas de clasificación social (...), (6)

ese uso del cuerpo por parte de los niños era evidente cuando se presentaban el conflicto en el momento de la salida, ya que ellos mismos controlaban su cuerpo de una manera consciente, las acciones que realizaban a la salida eran como por ejemplo: darles palmadas irrespetuosas a las niñas, realizar burlas ofensivas y finalmente tomaban por la fuerza a sus demás compañeros para jugar o los empujaban. Estos tipos de conflictos se presentaban entre los niños de la misma edad y se encontraban en el mismo grado o de la misma edad pero diferente grado.

Cuando los niños salían del colegio, se formaban peleas mucho más fuertes que las que se daban en los salones, puesto que no hay nadie que los controlara, así mismo, en repetidas ocasiones se veía que los niños se quedaban en las esquinas molestando entre ellos, empujándose a los buses o carros o jugando a hacerse caer.

Como ya se mencionó estos conflictos que se generan pueden conllevar a situaciones graves como por ejemplo accidentes, peleas más fuertes, esto se da porque en la salida de la institución no hay personas que controlen sus actos, por ende se da esos conflictos.

Después de haber abordado los tres espacios en relación a la manera de cómo los niños conviven, se llegó a la conclusión que los escenarios donde más se presenta el conflicto es el recreo y en el aula. En el recreo se da el conflicto porque no hay un control ni seguimientos de los niños, ya que es un espacio libre en donde el niño tiene la libertad de actuar como desee; por otro lado en el aula, ya no se habla de ausencia del maestro, pero si se habla en relación de que el docente esta poco formado, puesto que en lugar de promover comportamientos asertivos lo que genera son comportamientos agresivos llegando así al olvido de una sana convivencia. Finalmente en la salida se presenta el conflicto en un menor porcentaje, pero cuando se presenta ese conflicto puede ser más grave que en los anteriores escenarios, ya que los niños y niñas salen de la institución escolar a un espacio de libertad donde ya no interviene la escuela y los niños y las niñas actúan como lo desean.

El Cuerpo: Discurso para la Convivencia

En este apartado abordaremos la comunicación establecida entre los niños a través del cuerpo en el recreo, aula y salida. Se dividirá en dos aspectos: verbal y no verbal.

Comunicación verbal. La comunicación de los niños en los tres escenarios no era la más adecuada ya que ellos se comunicaban a través de insultos y malas palabras en la mayoría de los casos; se llamaban por apodos, ya sea con intenciones agresivas o por diversión, provocando muchas veces un ambiente de discusión, de pelea, de controversia y por ende negativo. Por otro lado, eran muy pocos los niños que lograban comunicarse de manera asertiva, de modo que no hay duda de la necesidad de “aportar herramientas pedagógicas que ayuden a los niños y niñas a

establecer relaciones de cordialidad y asertividad con los otros, evitando que se creen ambientes tensos, negativos con mucha carga emocional donde prevalezca la hostilidad y rivalidad.” (8)

Se evidenció en primer lugar, que los niños y niñas tienen un comportamiento social agresivo que se manifiesta con palabras groseras, altaneras, soberbias, insolentes, desafiantes y retadoras, como por ejemplo “deje de chibir,” “no me joda, gonorra!”, “chino care-verga ; este *comportamiento social agresivo* “se caracteriza principalmente por la conducta explosiva, grosera, hostil y violenta del niño” (8). Este tipo de persona se caracteriza también porque trata de dominar, agredir, amenazar y violar los derechos de los demás Este comportamiento se manifiesta de tres maneras: verbalmente, físicamente y gestualmente.

En segundo lugar, niños y niñas pasivos, caracterizados por ser introvertidos y poco comunicativos; el *comportamiento social pasivo* se caracteriza principalmente por la evitación del contacto ocular. Es un niño socialmente retraído, aislado, tímido, temeroso, introvertido, poco comunicativo, pasa inadvertido, su autoestima es baja, siente miedo al rechazo, tiene complejo de inferioridad, se relaciona poco con los demás, inspira pocas respuestas sociales positivas ya que no es capaz de expresar sus necesidades, pensamientos y sentimientos. (8)

Por último, encontramos pocos niños y niñas asertivos, caracterizados por utilizar un manejo adecuado del lenguaje, son claros, puntuales y pertinentes. Este *comportamiento social asertivo* es entendido como

una conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros; es un concepto restringido que se integra dentro del concepto más amplio de habilidades sociales; la conducta asertiva es un área muy importante que incluimos dentro del concepto más amplio de la conducta interpersonal. (8)

En la escritura se observó que los niños la utilizaban de manera incorrecta porque aparte del trabajo en el aula que se les dejaba, ellos escribían para insultar, agredir y burlarse de los otros, generando también un ambiente hostil y por ende, negativo.

No sobra decir que en los niños y niñas se presentaban una serie de situaciones agresivas que denotaban bajos niveles de comunicación asertiva; por ejemplo, se originaban situaciones de conflicto cuando estaban jugando y no lograban ponerse de acuerdo o cuando estaban dialogando y se generaba un desacuerdo, el cual podía derivar en conflicto, surgiendo entonces agresiones verbales, donde ellos se insultaban, se ofendían con malas palabras, se ponían apodos según el físico de la persona, entre otros. Todo esto era en últimas, un “caldo de cultivo” de inadecuadas relaciones que terminaba por afectar la convivencia.

En el aula escolar esta conducta es permanente, se ve continuamente a los niños dirigirse al docente de manera irrespetuosa, dejándolo sin autoridad, agrediéndolo y generando desconcierto, como por ejemplo, cuando el estudiante lo desafía, le pone un apodo, lo reta o no obedece.

Comunicación no Verbal. La comunicación no verbal hace referencia al uso del cuerpo para comunicarse; encontramos por un lado, que en el aula se ve el cuerpo de los niños, como un cuerpo sujetado y dócil, que se olvida del cuidado de sí mismo por parte tanto del docente, como del alumno. Es utilizado inadecuadamente porque no se da la oportunidad de expresarse a través de él. El cuerpo desde esta dirección se ve disciplinado y homogenizado.

Por parte de los alumnos se observa que usan su cuerpo de manera errónea, puesto que es utilizado mayormente para insultar, agredir y violentar, en lugar de usarlo para expresar sentimientos, dar una caricia, un cariño o un agradecimiento; por parte del profesor, encontramos que usa su cuerpo para demostrar su poder, autoridad y dominio, más que para formar y enseñar a sus alumnos, lo cual deja en evidencia como el cuerpo se mantiene bajo el dominio de la institución escolar y sus intereses, creando cuerpos incapaces de expresar y comunicar sus propios discursos llegando a convertirlos en máquinas doblegadas, sin voz, formando a la vez sujetos homogéneos; en otras palabras, se trata del “cuerpo que se manipula, que se le da forma, que se educa, que se obedece, que responde, que se vuelve hábil, cuyas fuerzas se multiplican”. (7)

Por el contrario, en el recreo y en la salida de la institución escolar se observa un cuerpo liberado, es decir un cuerpo que sale de la opresión, del dominio y del poder que se origina dentro de la institución educativa. Sin embargo, es importante mencionar que los niños no le dan el uso adecuado a ese cuerpo libre, ya que se aprovechan de esa libertad para crear situaciones conflictivas en el momento de la salida de la institución, originando un ambiente que se caracteriza por conductas agresivas, que se

manifiestan como ya se mencionó anteriormente, a través de los lenguajes oral y corporal. El referirnos a lo corporal significa que el cuerpo se comunica a través de sus gestos y movimientos, que en este caso son mal usados, ya que lo que comunican son agresiones hacia los demás, como por ejemplo realizan muecas, con sus manos dan a manifestar groserías, con sus gestos dan a entender lo que sienten por la otra persona, lo que por supuesto termina en una mala convivencia entre ellos. Por otro lado, desafortunadamente son muy pocos los niños que aprovechan esas posibilidades que le brinda el cuerpo y hacen un buen uso de él para ser asertivos y construir una adecuada convivencia.

De esta forma, no hay que olvidar que a través del cuerpo se manifiestan diferentes tipos de comportamientos sociales entre los cuales se encuentran los de tipo agresivo, pasivo y asertivo. De manera que los niños agresivos utilizaban los golpes, empujones, palmadas para dar a entender lo que sentían, con frecuencia se metían en problemas o peleas por su forma de ser, tenían pocos amigos, eran niños que humillaban y criticaban a los demás. Asimismo, eran niños de expresión facial desafiante e intimidante, tenían la mirada fija, estaban siempre a la defensiva, eran imponentes y tenían un tono de voz fuerte. Solo se preocupaban por conseguir lo que ellos querían y rara vez se preocupaban por los sentimientos de los demás.

Los niños pasivos se caracterizaban por ser retraídos, aislados, tímidos, temerosos e introvertidos, inspiraban pocas respuestas sociales positivas ya que se les dificultaba expresar sus necesidades y les costaba defender su punto de vista al igual que sus derechos, dejaban que otros niños les dijeran lo que tenían que hacer. De igual

modo, sus expresiones faciales manifestaban temor e inseguridad, tenían una postura corporal encorvada y el tono de la voz era bajo, pocas veces hablaban.

Finalmente, los niños que eran asertivos interactuaban de manera efectiva y satisfactoria con los demás, su proceso de socialización era exitoso y adecuado, tenían la facilidad para expresar sus ideas, sentimientos y pensamientos, su expresión facial era serena, tranquila y segura, su postura corporal era relajada, segura y la modulación de la voz era normal. Lograban defender sus derechos sin agredir los de los demás.

Analizando la comunicación establecida en el aula, el recreo y la salida entre los niños y niñas a través del cuerpo, se llega a la conclusión que carecen de habilidades sociales, ya que en su comunicación verbal predominaban los insultos y las malas palabras, lo cual creaba ambientes de discusión y pelea. Respecto a la comunicación no verbal se observó cómo utilizaban el cuerpo de manera errónea puesto que se agredían entre ellos utilizando golpes, empujones, muecas lo que originaba una mala convivencia. A su vez, en el aula el docente usaba su cuerpo para demostrar autoridad pasando por alto que es un modelo a seguir por parte de los niños y niñas, mientras que en el recreo y la salida los docentes eran ajenos a las problemáticas que se presentaban entre niños y niñas ya que había poca supervisión por parte de estos. En el aula era evidente la falta de trabajo del maestro en el desarrollo de las habilidades sociales debido a que su preocupación fundamental era la de desarrollar la clase, dejando de lado enseñar a los niños y niñas a tener relaciones asertivas, de cuidado consigo mismo y con los demás lo que a su vez, puede aportar en la construcción de una convivencia pensada como un gesto o como un acto, porque se establecen diálogos y discursos de hospitalidad, cordialidad y de cuidado con el otro.

Éticas del Cuidado: un Camino para Aprender a Convivir.

Como hemos venido señalando, los resultados de la investigación nos muestran que los niños y niñas presentan muchas dificultades en el momento de interactuar y de relacionarse con los demás; son sujetos que poseen bajas habilidades para convivir con los demás dado que su comportamiento social predominante es el agresivo; poseen una baja autoestima, no se reconocen a sí mismos, no saben escuchar a los demás, pues predominan solamente sus propios puntos de vista y no saben resolver conflictos de manera asertiva, sino que lo hacen por medio de la violencia.

En este cuadro, no existe un cuidado de sí mismo ni del otro, lo que también influye para que no se establezca una buena convivencia entre los niños. Es necesario considerar que el cuidado se construye en la interacción y que este tipo de interacción requiere de un intercambio constante de información en ambas direcciones, de forma tal que las personas involucradas buscan siempre comprender muy bien lo que el otro necesita antes de actuar y para ello preguntan, escuchan y observan; de igual manera, se debe estar dispuesto a expresar las propias necesidades, pensamientos y emociones, para facilitar el entendimiento mutuo y la comunicación.

Ahora bien, durante este periodo de observación también se pudo comprobar que a la hora de formar y mantener relaciones e interactuar con los demás, las niñas eran más asertivas que los niños, puesto que tanto su feminidad corporal como sus sentimientos, delicadeza para acoger al otro y protegerlo, sumado a sus habilidades para cuidar de sí mismas, hacían que su interés por ellas mismas y por el otro resaltara.

Cuando rescatamos este aspecto de las niñas, también es importante decir que los comportamientos de los niños, y de algunas niñas, no era asertivo en cuanto al recogimiento del otro, puesto que entre ellos se notaba que no era fácil acoger al otro, aceptarlo, cuidarlo, sin prejuicios, sin ofenderlo verbal o físicamente; cabe destacar que para los niños era más difícil aprender el lenguaje del otro, leerlo, comunicarse con él, y por ende entenderlo, acogerlo y amarlo, como lo sugiere Boff (2003) al hablar de relaciones bidireccionales entre amar y cuidar.

Poniendo estas situaciones en juego sobre la mesa, es de vital importancia que aclaremos el contexto en que se desenvuelven a diario estos niños y niñas, puesto que es un contexto de hostilidad y carente de hospitalidad, donde seguramente en sus casas se presentan problemas entre sus padres por dinero o reclamos por celos (en la mayoría de los casos, aunque también se presentaran discusiones por otro motivos), lo que desemboca en riñas familiares y genera el olvido del cuidado de sí mismo y del otro.

Adicionalmente, las familias de muchos niños no son nucleares sino que encontramos también familias incompletas e incluso madre solterismo, es decir monoparentales, o la presencia de madrastras o padrastros que en algunos casos no son afectuosos con los niños y niñas, llegando a la violencia hacia ellos (es importante registrar que los casos de maltrato infantil que conoce la institución educativa son denunciados).

También es usual encontrar familias de tipo extenso, es decir, hogares conformados por los papás, el niño sus hermanitos menores (entre 2 y 3), y la hermana o hermano mayor (usualmente de 16 años o menos) con su bebé y su esposo, viviendo

-más no conviviendo-, en la misma casa construida con tablitas, no más de dos habitaciones y la cocina. Entonces, son estos ambientes los que facilitan el olvido del cuidado de sí y del otro, tanto en los adultos como en el niño que nunca ha visto un ejemplo de esto a seguir, lo que dificulta el establecimiento de prácticas de cuidado, ya que, de acuerdo con Noddings es imposible cuidar a otro si no se ha partido por el cuidado de sí mismo.

Entonces, con estas vivencias en el hogar, es indiscutible que los niños y niñas aprendan a actuar y convivir de forma armoniosa y, que no tengan la capacidad para resolver problemas emergentes; sin embargo, cabe anotar que si dentro del aula y su colegio en general tuvieran un ejemplo de cuidado de sí mismos y de los demás, poco a poco se iría cambiando el panorama agresivo.

En distintas ocasiones encontramos que los niños y niñas no recibían cuidado de sus maestros en el aula, y lo único que aprenden además de contenidos “científicos – comprobables”, que algunos creen indispensables en la vida, es a tratar a las personas como inferiores a ellos, a desempeñar relaciones verticales, donde el que está en el extremo inferior ha de perder frente al que se encuentra superior a él, en palabras de Walter Kohan (2007) a vivir como *extranjeros*, donde por supuesto, el cuidado no tiene lugar ni cabida.

Desafortunadamente de acuerdo con Ranciere (2000) en su obra “*El maestro ignorante*” y, rescatando la extranjería como “aquella que nace de un viaje”, sí la aterrizamos en la relación profesor – alumno, quienes hablan lenguas distintas, encontramos que el alumno debe aprender el lenguaje del maestro, y no a la inversa,

razón por la cual el maestro termina volviéndose una figura autoritaria, dueña de la verdad absoluta y con poder, pues *–es quien sabe–*.

Lo anterior, convierte al niño y a la niña en sujetos sumisos que en lo último que pueden llegar a pensar es en lo paradójico de cuidar del otro, puesto que viven en un día a día de competencias y estereotipos de “calidad”, acerca de quién es el mejor, y donde el maestro no adelanta prácticas de cuidado con ellos.

Aclaremos que estos estereotipos han sido permitidos por el Sistema de Educación Nacional desarrollando una “propuesta de estándares curriculares que precisan, para cada área del conocimiento y grado, los desempeños que todos los estudiantes del país deben alcanzar” (Revista Altablero. No. 14. 2002). Entonces, es aquí cuando nos preguntamos *¿quiénes formulan dichos estándares?, ¿los que saben?* “Colombia ha estado trabajando para mejorar la calidad de su educación, lo que significa que todos, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, ingresen, permanezcan y *aprendan en la escuela lo que tienen que aprender en el momento que tienen que hacerlo*. Para ello, se han adelantado reformas que se consignan en la Ley General de Educación y en varios decretos posteriores.” (Revista Altablero. No. 14. 2002)

Por esto, decimos que si bien el docente no se preocupa por cuidar de sí mismo, ni dar ejemplo de cuidado al otro en la CEMM, como se observó en diversas situaciones, tales como, cuando un docente dialogaba con uno de sus estudiantes diciéndole que si le decían “hijueputa” sus compañeros, ellos contestarían “triple hijueputa”, podemos inferir que el sistema nacional tampoco se preocupa por formar a los maestros para que desde las aulas fomenten un ambiente de éticas del cuidado en

la convivencia escolar, pues sus intereses están centrados en la formación de competencias que respondan a los estándares de calidad.

Teniendo en cuenta los aspectos del cotidiano vivir de cada niño y niña que asiste a la CEMM en las sedes Jorge Eliecer Gaitán y Campestre, es inevitable no pensar que la convivencia está fallando entre ellos, puesto que el acto de convivir solicita, exige, la presencia de un interés por saber convivir con el otro y establecer prácticas de cuidado con uno mismo, para poder generar una preocupación por el otro. De esta manera, se crean relaciones asertivas entre quienes conviven en el espacio escolar.

Si bien es cierto que estos niños y niñas no tienen el ambiente familiar adecuado, también es cierto que si en su vida escolar vivieran ejemplos de cuidado de sí mismo y del otro, empezarían a integrar dichas acciones al actuar de su cotidianidad, llevándolas a sus hogares. Este podría ser el inicio para crear y recrear relaciones asertivas en el ámbito familiar.

Ahora bien, la cuestión está en quiénes promueven o deberían promover dichas éticas del cuidado, y la verdad es que en sociedades como la nuestra, donde impera el ejercicio de conformar relaciones verticales de poder, debería ser el maestro quien enseñe a través de la experiencia, el cuidado del otro.

Por lo tanto, es éste un reto para el maestro y toda la comunidad educativa, en la formación de niños que practiquen las éticas del cuidado, cuidando de sí mismo y de los demás, en los diferentes escenarios de su vida cotidiana.

CAPÍTULO VIII

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones están dirigidas a la comunidad educativa de la CEMM, como docentes, directivos de la institución educativa y padres de familia. Su finalidad no es solo la de reflexionar en torno a las debilidades encontradas, sino también, generar un ambiente institucional que promueva lo que nos permitimos señalar a continuación:

Recomendaciones a los Docentes

Durante el periodo de observación e intervención en la CEMM, se identificaron ciertas conductas en los docentes que influían de manera negativa en el acto de convivir dentro del ambiente escolar, es decir en las relaciones cotidianas de niños y niñas y docentes. Estos comportamientos fueron la falta de establecer normas con los estudiantes, como se evidencia en las categorías de análisis; la falta de dominio de inteligencia emocional, ya que los docentes bajo situaciones de presión tenían actitudes agresivas hacia los niños y niñas, ocasionando que estas reacciones se conviertan en los modelos a seguir de los estudiantes; a su vez se evidenció la desmotivación con la que ejercían su labor de formadores. Por lo anterior se recomienda:

- Salir de la concepción que los docentes poseen acerca de la escuela donde solamente se enseñan conceptos, sino que es un espacio formativo donde es fundamental trabajar con los niños y niñas por medio del cuerpo, para que así empiecen a darse cuenta de lo que significa y pueden lograr con este.

- Formular al inicio del año escolar en conjunto con sus estudiantes, unos mínimos de convivencia para prevenir conflictos dentro del aula, mejorando la convivencia y sus relaciones.
- Cambiar los estilos autoritarios y agresivos de los docentes con los niños, por un estilo asertivo, de cuidado y de acogida hacia ellos.
- No perder de vista el hecho de que como formadores somos modelos a seguir, y que los niños y niñas nos observan diariamente y por lo tanto, esa imagen que proyectamos es influenciable en los estudiantes.
- Asistir a jornadas de actualización y perfeccionamiento docente, en torno a modelos pedagógicos que promuevan las éticas del cuidado, el reconocimiento del cuerpo en la escuela y nuevas didácticas que enriquezcan su labor docente.
- Evaluar formativamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para mejorar las prácticas educativas en y durante la acción.
- Generar estrategias para que los docentes acompañen durante los descansos a los niños y niñas, y así evitar la presencia de conflictos.
- Formular una estrategia pedagógica tendiente a propiciar en los niños y niñas, habilidades sociales para una adecuada convivencia escolar y familiar, donde el cuerpo ocupe un lugar central de reconocimiento.
- Crear propuestas pedagógicas que estimulen y potencien el desarrollo del lenguaje corporal de los niños y niñas a través del arte, ya que a través de él que los niños y niñas expresan sus ideas y conocimientos de una manera simbólica.
- Practicar diariamente las éticas del cuidado, de manera tal que ellas se vuelvan un estilo de vida.

Recomendaciones a los Padres

En el tiempo transcurrido en la CEMM fue evidente como los padres de familia no tenían el hábito de involucrarse con el proceso de sus hijos, puesto que no se preocupaban, ni acercaban a la institución escolar para indagar acerca de las cualidades y debilidades de ellos. Así mismo, se descubrió que en casa tampoco se tenían normas, que las maneras de relacionarse en casa, no eran asertivas y que para referirse a sus hijos, tendían a destacar sus falencias y debilidades. En este orden de ideas se recomienda:

- Generar un mayor compromiso con la institución educativa, traducido en cooperación con los maestros en cuanto a la asistencia a reuniones de carácter informativo, y a las escuelas de padres.
- Formular normas claras con los niños y niñas desde el hogar, donde se dejen en claro los límites y expectativas de comportamiento. Esto permite mejorar los canales de comunicación y de dialogo, dando a conocerles que existen unos mínimos de convivencia y que si los sobrepasan, se deben asumir las consecuencias.
- Como adultos, los padres y familiares de los niños y niñas deben hacer conciencia de sus maneras de comunicarse y de mejorar su vocabulario, con el fin de mantener unas buenas relaciones interpersonales. Así mismo, también es conveniente reflexionar sobre la manera en que se dirigen a sus hijos, pues los diálogos deben ser calmados y sin agresiones verbales.
- Aprender a reconocer y valorar los avances de sus hijos sin importar lo pequeños que sean. Esto les genera motivación, confianza y seguridad, logrando cambios positivos en su autoestima.

Recomendaciones a la Institución Educativa

En la CEMM se observaron algunas fallas en su infraestructura física y de gestión administrativa. En cuanto a lo físico se encontró que no se tenía mucho cuidado con los objetos que se encontraban en lugares como la ludoteca, las oficinas de bienestar y con el sistema de ventilación, dificultando el desarrollo de las clases, entre otros. Así mismo, en cuanto a la gestión administrativa se evidenció la falta de planeación y organización para interesar a los padres en las actividades escolares. Por lo tanto se recomienda:

- A los directivos de cada sede tomar parte del cuidado de los objetos que se encuentran en los colegios, valorarlos como si fueran propios, incentivando a los estudiantes y profesores a cuidarlos también, buscando diferentes maneras para lograrlo, como campañas de aseo y mantenimiento.
- Gestionar labores de mantenimiento con los sistemas de ventilación, bien sea con la ayuda de la alcaldía o de programas municipales, ya que esto mejoraría el ambiente escolar por las altas temperaturas que caracterizan a la región.
- Diseñar espacios donde los docentes puedan trabajar con los niños su expresión artística y corporal.
- Vincular a los padres a la institución educativa, realizando talleres de padres y otras actividades para que se puedan involucrar en el proceso de sus hijos.

Conclusiones

A continuación presentaremos las conclusiones que suscitaron a partir de esta investigación de unos procesos de concientización y reflexión que se realizó.

- El cuerpo y el desarrollo de las habilidades sociales, son temas poco investigados, no tienen protagonismo en la sociedad, , provocando que en las instituciones escolares no los incorporen como pilares esenciales en el trabajo pedagógico con los niños y niñas.
- Se observó entre los niñas y niñas, la tendencia en ellas a ser más asertivas que agresivas, porque preferían pasar su tiempo en actividades más calmadas, que incluyeran diálogos para a abrirse al otro, escucharlo, respetarlo y acogerlo en su acción. Por otro lado, se observó que los niños tendían a ser más agresivos que las niñas, porque presentaban actitudes intimidantes con sus demás compañeros, donde se comunicaban por medio de los gritos y groserías, siempre con la intensión de hacer sentir mal al otro.
- En el espacio del recreo, es donde más se presenta el conflicto, caracterizado por conductas inadecuadas, tales como, comportamientos explosivos, groseros y hostiles, llegando en algunas ocasiones a la violencia. Además, en el momento del juego, los niños lo utilizaban para dominar, agredir, amenazar y violar los derechos de los demás, lo cual conllevaba a una mala convivencia, agravada por la ausencia del docente y la institución escolar, ya que no hay control y regulación de estos comportamientos.
- El conflicto en el aula escolar se genera por las inadecuadas relaciones interpersonales e intrapersonales. Es importante mencionar que los conflictos se

presentan por la falta de normas y la ausencia del docente, ya que éste no media para cambiar esas situaciones conflictivas y con su actuar lo que realmente logra es aumentar el conflicto, puesto que su interacción con los niños tiende a ser agresiva y autoritaria. Esto a su vez genera comportamientos irrespetuosos entre ellos, hasta el punto de llegar a una convivencia muy difícil.

- El conflicto en la salida de la institución escolar, se presenta en un menor porcentaje, pero cuando se da, puede ser más grave que en los anteriores escenarios, ya que los niños y niñas salen de la institución escolar a un espacio de libertad, donde ya no interviene la escuela y terminan por actuar sin ningún límite.

- La comunicación verbal de los niños y niñas se caracterizaba por ser irrespetuosa, sin autoridad y desafiante, ya que se comunicaban a través de insultos y malas palabras en la mayoría de los casos; se llamaban por apodos, ya fuera con intenciones agresivas o por diversión, provocando muchas veces un ambiente de discusión, de pelea, de controversia y por ende negativo.

- El lenguaje corporal de los niños y niñas no era el más apropiado, porque el cuerpo era utilizado de manera errónea, puesto que se usaba para agredir al otro con golpes, empujones, muecas, lo que conllevaba a establecer relaciones de agresividad y pasividad.

- En cuanto al maestro podemos decir que su hacer se caracterizó por la transmisión de contenidos, su ausencia en los diferentes espacios, presentando conductas tendientes a la agresividad con los niños y niñas. Así mismo se caracterizó por tener un estilo autoritario verbal y corporalmente, que generaba por ende, una mala convivencia.

- Tanto el maestro, como los niños y niñas, presentaban dificultades en el momento de interactuar y de relacionarse con los demás, eran sujetos que poseían bajas habilidades para convivir, dado que su comportamiento social predominante era el agresivo y pasivo. Esto nos permite ratificar la ausencia de prácticas de cuidado de sí mismo y con el otro.

- Esta investigación nos permite concluir que el maestro y la familia ocupan un lugar protagónico en el reconocimiento del cuerpo de los niños y niñas, pues ellos son facilitadores para que el cuerpo se convierta en lenguaje discursivo, que promueva la convivencia como un gesto de acogida con el otro.

Referencias Bibliográficas

- (1) Martín, C. (1997). *La expresividad psicomotriz y la conciencia de sí*. Bogotá, D. C. : CINDE-MEN
- (2) Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. *Revolución Educativa: Colombia Aprende. Serie lineamientos curriculares: Preescolar*. [en línea]. Recuperado de: <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/preescolar/contenido.asp>. Consultado en: Marzo de 2011.
- (3) Vallejo Salinas, A. (1998). *La formación integral del niño a través del arte*. Notas. Santafé de Bogotá: CINDE-MEN.
- (4) Pérez, Teodoro. (2002) *Para construir una convivencia democrática. Nuevos paradigmas y tres estudios de caso*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana,
- (5) Pérez, Teodoro. (2001). *Convivencia Solidaria y Democrática. Nuevos paradigmas y estrategias pedagógicas para su construcción*. Bogotá: Instituto María Cano-ISMAC.
- (6) Pedraza, Z. (1999). *En Cuerpo y Alma*. Bogotá: Corcas Editores Ltda.
- (7) Foucault, M. (2005) *Vigilar y castigar. Cuerpos Dóciles. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- (8) Monjas Casares, M. I. (2002). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para Niños y Niñas en Edad Escolar*. Madrid: General pardiñas.
- (9) Jaramillo, B. A., Gaviria Ramírez, D. A., Ladino Duque, M. G. (2010). *Habilidades para la convivencia de estudiantes de tercero y cuarto de básica primaria en un*

colegio público de Pereira al participar en un programa de ludoteca para la convivencia. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

- (10) Cruz Roja de la Juventud Colombiana. (1998). *Aprender a comunicarse.* Medellín: Ideografía Ltda. Medellín.
- (11) Cruz Roja de la Juventud Colombiana. (1998). *Paco y los siete principios para la convivencia social: Aprender a no agredir al congénere.* Medellín: Ideografía Ltda. Medellín.
- (12) Briones, G. (1996). *La investigación en el aula y en la escuela.* Bogotá: Tercer Mundos editores.
- (13) Díaz Prado, M. C. (2009). *Las Éticas Del Cuidado Al Servicio De La Formación Integral En La Educación Preescolar A Partir De Un Estudio Realizado En La Institución Educativa San Bartolomé La Merced.* Tesis de Grado. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- (14) Noddings, N. (2002). *Educating Moral People.* Columbia: Teacher College Press

Bibliografía

Caballo, V. E. (2005). *Manual de valuación y entrenamiento de las habilidades sociales*.

Madrid: Siglo XXI de España editores S.A.

Cruz Roja de la Juventud Colombiana. (1998). *Paco y los siete principios para la convivencia social: Aprender a no agredir al congénere*. Medellín: Ideografía Ltda. Medellín.

Educador (EL)-Bogotá, Colombia. Sep., 1988. Pág. 25-29.

Foucault, M. (1993). *El uso de los placeres. Dietética*. España: Siglo XXI editores,

Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Cuerpos Dóciles. Nacimiento de la prisión*.

México: Siglo XXI Editores.

Guido, Raquel. (2002). *Cuerpo, Arte y Percepción*. Buenos Aires: IUNA.

Lara, L. M. (2005). *Las Habilidades Sociales*. Pontificia Universidad Javeriana.

Licenciatura en Pedagogía Infantil. Práctica de interacción. IV matrícula.

Colombia.

Mark L, Knapp. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Buenos

Aires: Ediciones Paidos, Ibérica S.A.

Monjas Casares, M. I. (2002). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interaccion*

Social para Niños y Niñas en Edad Escolar. Madrid: Ciencias de la educación

preescolar y especial. General pardiñas.

Ortiz, G. M. (2010). Conflicto y cuerpo en la escuela: una relación visible e invisible en

los jóvenes escolarizados de los sectores de Cali. *Revista Internacional de*

Investigacion en Educacion. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Páez Castellanos, G. P., y Puerto Vanegas, A. C. *Los conceptos del cuerpo en la escuela*. Universidad Pedagógica.

Páez Martínez, R. M. (2009). Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria- *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, Vol. 7. N° 2*, (julio-diciembre).

Pérez, T. (2001). *Convivencia Solidaria y Democrática. Nuevos paradigmas y estrategias pedagógicas para su construcción*. Bogotá: Instituto María Cano-ISMAL.

Pérez, T. (2002). *Para construir una convivencia democrática. Nuevos paradigmas y tres estudios de caso*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Pinilla, M.; y Lozano, M. (1989). *Alegría de enseñar la revista para padres y maestros*. Vol. 7. Bogotá: Fundación Para la Educación Superior. FES.

Toro Jaramillo, I. D.; Parra Ramírez, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación cualitativa/cuantitativa*. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT.

Pedraza, Z. (1999). *En Cuerpo y Alma*. Bogotá: Corcas Editores Ltda.

Vallejo Salinas, A. (1998). *La formación integral del niño a través del arte*. Santafé de Bogotá: Notas.

Anexos

Anexo 1

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)

TIPO DE DOCUMENTO: Revista

ACCESO AL DOCUMENTO: Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional

TÍTULO DEL DOCUMENTO: El cuerpo, ¿Aún olvidado en la educación?

BIBLIOGRAFÍA: Educador (EL)-Bogotá, Colombia. Sep., 1988. Pág. 25-29.

AUTOR (ES): Mercedes Cortez Gamboa

PALABRAS CLAVES: Cuerpo, educar, expresión corporal, comunicación, educador, alumno, movimiento, lenguaje artístico, aprendizaje.

CONTENIDO TEMÁTICO: Este artículo tiene como tema fundamental el cuerpo, donde plantean como la escuela debe trabajar éste, enfatizando en que los educandos no deben ser pensando como recipientes que se llenan de conocimientos, sino que los educandos deben aprender a expresarse a través de su corporalidad y ver el cuerpo como una herramienta que aporta al quehacer en el mundo.

Por otro lado en este artículo proponen algunos aspectos técnicos de la expresión corporal, los cuales son la senso-percepción, el esquema corporal, la espacialidad, el movimiento y el ritmo. Así mismo hablan de los principios de la expresión corporal como la movilidad, la individualidad, la vitalidad y la libertad.

También enfatizan en el trabajo del maestro, el cual no debe ser un sujeto que solamente propicie conocimientos, sino que debe reconocer al educando como un sujeto que tiene un cuerpo, entonces el papel del educador es lograr que el alumno entienda que a través del cuerpo pueden aprender tanto de sus contextos como sus experiencias.

FUENTES CONSULTADAS: Stokoe, Patricia. "Planteamientos de la pedagogía argentina". La expresión y el niño. Buenos Aires.1967.

RESUMEN DEL DOCUMENTO: este artículo comienza hablando que la educación colombiana ha desarrollado siempre con un grado de acierto todo lo relacionado al aprendizaje de contenidos de conocimiento, pero al tiempo descuida paulatinamente otros aspectos educativos del educando. En este sentido, el proceso educativo debe

preocuparse porque los alumnos desarrollen plenamente sus aptitudes expresivas, pero en las escuelas y colegios no tienen en cuenta la corporalidad de los educandos.

La expresión corporal es un lenguaje artístico mediante el cual el ser humano toma conciencia de su cuerpo lo percibe, lo siente y se comunica a través de él. La expresión corporal parte de la necesidad básica que tiene el individuo de expresarse en forma auténtica, espontáneamente y completa, a través de actividades lúdicas tales como la danza, el juego y el deporte. También el cuerpo nace mediante motivaciones tanto verbales como no verbales apropiadas a los objetivos que se propongan.

El aprendizaje debe contemplar un proceso de exploración e investigación sobre el propio cuerpo, con el fin de ir encontrando o construyendo un lenguaje significativo.

Es importante ver nuestro cuerpo como instrumento expresivo, al común de los seres humanos usualmente se conforma con usar el cuerpo solo para dar apariencia física a la propia personalidad y se limitan hacer del cuerpo un elemento receptor de dolores y placeres, ignorado sus infinitos posibilidades expresivas y comunicativas por lo general se adopta al cuerpo hacia una actitud pasiva.

La expresión corporal constituye enlances una solución, pues una actividad que permite revalorizar nuestro cuerpo y nos ayuda a formar en lo expresivo y funcional y hace crecer nuestra autoestima, descubrir que es capaz de hablar en forma estética y sin palabras.

Por eso es conveniente que la escuela contemple la expresión corporal dentro de sus programas ya que es un medio que permite darle libertad al educando para moverse con destreza para manejar el cuerpo y jugar con él con la misma naturalidad con que se aprende hablar. Además ayuda a lograr formas de trabajo que hacen posible terminar con ese cuerpo lejano a ellos mismos, encontrar su corporeidad y disfrutar ricamente de todas las vivencias que a nivel de movimiento permite formar las emociones.

Los aspectos técnicos de la expresión corporal son la senso-percepción, que se da a través de sensaciones y percepciones mediante el cual se conoce al cuerpo; el esquema corporal, comprende la toma de conciencia del cuerpo y de sus partes; espacialidad, la cual abarca el manejo y el conocimiento del espacio, es decir el contexto y las vivencias; el movimiento que incluyen los movimientos naturales y musculares del cuerpo y el ritmo que es la armonización de la dinámica del movimiento.

La utilización del cuerpo se convierte en una herramienta que aporta al quehacer escolar, es fundamental crear un ambiente cálido y alegre para que el alumno crezca cada día y evitar que lo convierta en un recipiente inerte de conocimientos que por lo general acoge de manera pasiva y respetuosa la autoridad.

En cuanto al trabajo del maestro no es solo propiciar conocimientos, sino que debe lograr que el alumno no solo dirija su mente, sino que entienda a través del cuerpo se puede comunicar para lograr esto son importante los principios de la expresión corporal, los cuales son la movilidad por medio de la cual la persona incursiona en el mundo que lo rodea, la individualidad cada persona elabora y expresa corporalmente sus ideas, la colectividad la expresión individual deba armonizar con la de otros, la vitalidad se debe analizar sus energías y su propia vida y la libertad en el movimiento corporal debe dar libre expresión.

CONCLUSIONES PLANTEADAS EN EL DOCUMENTO:

-La educación solamente se preocupan porque el alumno adquiera conocimientos, pero no prestan la importancia que debe tener el cuerpo dentro del proceso educativo, donde a través de este el educando aprende a conocer y explorar el mundo y de esta manera aprende significativamente.

-La expresión corporal es el lenguaje artístico mediante el cual el educando toma conciencia de su propio cuerpo, logra percibirlo, sentirlo y comunicarse a través de este.

-El aprendizaje debe darse a través del cuerpo, donde el educando debe tener la capacidad de explorar e investigar y a la vez construir un lenguaje significado de sus propias experiencias.

AUTOR DEL RAE: Laura Marcela León Leal, Liliana Andrea Guzmán, Laura chaparro y Milena Vargas.

FECHA DE ELABORACIÓN: 11 de octubre del 2010

Anexo 2

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)

TIPO DE DOCUMENTO: Libro

ACCESO AL DOCUMENTO: Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional

TÍTULO DEL DOCUMENTO: La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno.

BIBLIOGRAFÍA: Mark L, Knapp. La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Ediciones Paidós, Ibérica S.A. 6 edición. Buenos Aires.1980. pág. 373.

AUTOR (ES): Mark L, Knapp

PALABRAS CLAVES: comunicación no verbal, interacciones, entorno, emociones, cuerpo, relaciones interpersonales, personalidad, expresiones faciales, percepciones humanas, diálogo y comportamientos.

CONTENIDO TEMÁTICO: Este libro se divide en cinco capítulos , los cuales son los siguientes: 1) comunicación no verbal y perspectivas, 2) los efectos del entorno, 3) los efectos del territorio y el espacio personal, 4) los efectos de las expresiones faciales y 5) observación y el registro de la conducta no verbal.

Cada uno de los anteriores capítulos se enfatiza en el cuerpo, lo cual lo relacionan con la comunicación no verbal y como se establece e influye esa comunicación en los distintos contextos y entornos. Además hablan de los movimientos del cuerpo y la postura de este dentro de estos contextos y en el momento de establecer interacciones sociales. En el instante que se comunican por medio del cuerpo es de gran importancia las expresiones faciales, ya que a través de los gestos podemos comunicar emociones y sentimientos y finalmente es muy importante observar la conducta no verbal del otro, ya que así se genera una mejor interacción.

FUENTES CONSULTADAS:

-Barker, R. "On the nature of the Environment", Journal of Social. 1963, págs 1-14.

-Kuman, L y Lazar, M. "Gestural Communication in Preschool Children", perceptual and Motor Skills, 1974, 38, págs 708-710.

-Johnson, H.G; Ekman, P y Friesen, W.V. "Communicative Body Movements, American Emblems", Semiotica, 1971,15, págs. 335-353.

-Haggard, P; Friesen, W y Thomkins, S.S. "Facial Affect Scoring Technique: A First Validity Study", 1971, 11, pág. 53.

-Birren, R: Color Psychology and Color Therapy, Nueva York, University Books, 1965.

RESUMEN DEL DOCUMENTO: En primer lugar el libro empieza planteando que el termino de no verbal se utiliza para describir todos los acontecimientos de la comunicación humana que trascienden a palabras escritas o dichas. Las teorías acerca de la comunicación no verbal se dividen en las siguientes seis áreas: 1) movimiento corporal o cinésica (emblemas, ilustradores, expresiones de afecto, reguladores y adaptadores). 2) características físicas, 3) comportamientos táctiles; 4) paralenguaje (cualidades vocales y vocalizaciones). 5) artefactos, 6) entorno o medio. La comunicación no verbal puede servir para repetir y complementar la comunicación verbal.

Por otro lado, el medio en el que la gente se comunica contribuye a menudo a determinar el resultado de conjunto de las interacciones, el medio o el contexto influyen en el comportamiento de los sujetos y en la medida que aumenta el conocimiento del entorno se puede utilizar deliberadamente para ayudar a obtener reacciones deseadas. Distintos investigadores plantearon que los medios se examinan según las reacciones emocionales que provocan ante ellos. Estas emociones según Mehrabian se clasifican en tres dimensiones: estimulantes/no estimulantes, placenteros/no placenteros y de dominación/sumisión. Para analizarlos distintos medios se propusieron seis bases perceptuales: formal/informal, cálido/frío, privado/publico, familiar/no familiar, compulsivo/libre, distancia/proximidad. Cada medio está compuesto de tres características principales: 1) el medio natural, 2) la presencia o ausencia de otras personas y 3) los diseños arquitectónicos u objetos móviles, incluyendo el sonido y lo visual-estético.

Así mismo el núcleo más importante del estudio no verbal humano, a saber es el cuerpo y su movimiento durante los contactos interpersonales. El lenguaje corporal es un sistema que mantiene algunos paralelismos con el lenguaje hablado, los movimientos del cuerpo aparentan tener una clara relación con las correspondientes unidades del habla, los movimientos no aparecen al azar sino que están confusamente ligados al habla humana. Desde el nacimiento existe un esfuerzo para sincronizar los movimientos con el habla y del cuerpo y los adultos manifiestan una auto-sincronía y sincronía interaccional.

Cuando se trabaja el cuerpo se logra comunicar información relativa a la personalidad, durante la interacción así como las emociones. A través del rostro se establece una comunicación y se sustituye los mensajes hablados. Las expresiones faciales son entidades muy complejas para su estudio, no todas las expresiones faciales representan

emociones simples: algunas son mezclas de distintas emociones. En ocasiones se aparenta expresiones emocionales que no se sienten realmente, además reflejan estados afectivos reprimidos, denominados expresiones micro momentáneas. Son tan fugaces que raramente se las advierte en la conversación cotidiana.

Por último es importante que cuando se establece una comunicación los sujetos deban ser buenos observadores y deben tener una buena percepción humana, esto surge de las necesidades, deseos y expectativas en aquello que se está observando, a veces solo se perciben lo que tienen sentido para nuestra propia visión de la conducta humana. También se presentan un sistema de análisis global de nueva categorías que puede incrementar significativamente la sensibilidad verbal y no verbal ante la interacción social, este análisis otorga una cierta consistencia para orientar las observaciones iniciales y que puede servir como estímulo de ideas y se puede aplicar en cualquier entorno para establecer un diálogo a través del cuerpo.

CONCLUSIONES PLANTEADAS EN EL DOCUMENTO:

- La comunicación no es solamente verbal, es decir que se da por medio del habla, sino que también es no verbal la cual se manifiesta a través del cuerpo y de las expresiones faciales.
- Los entornos y los medios influyen en el comportamiento de los sujetos y en la medida que aumenta el conocimiento del entorno se puede utilizar deliberadamente para ayudar a obtener interacciones.
- El cuerpo logra comunicar información relativa a la personalidad, las emociones y sentimientos, las cuales se reflejan durante la interacción.
- El movimiento del cuerpo es muy importante en el momento de interactuar ya que el lenguaje corporal es un sistema que mantiene algunos paralelismos con el lenguaje hablado.
- Las expresiones faciales cumplen un papel fundamental en el momento de comunicarnos, ya que a través de los gestos manifestamos y damos a conocer a los demás nuestras emociones y sentimientos, además el otro debe interpretarlos para así generar un diálogo constructivo.

AUTOR DEL RAE: Laura Marcela León Leal, Liliana Andrea Guzmán, Laura Chaparro y Milena Vargas.

FECHA DE ELABORACIÓN: 11 de octubre del 2010

Anexo 3**RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)**

TIPO DE DOCUMENTO: Tesis de grado.

ACCESO AL DOCUMENTO: Universidad Pedagógica Nacional

TÍTULO DEL DOCUMENTO: Los conceptos del cuerpo en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA: Páez castellanos Gloria Patricia y Puerto Vanegas Adriana del Carmen. Los conceptos del cuerpo en la escuela. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá 2008, págs. 188.

AUTOR (ES): Gloria Patricia Páez castellanos y Adriana del Carmen Puerto Vanegas.

PALABRAS CLAVES: Cuerpo, escuela, concepto, cuerpo biológico, cuerpo construcción social.

CONTENIDO TEMÁTICO: el trabajo inicia con el desarrollo de la idea de concepto desde los planteamientos de Deluze y Vygotsky, continúa con el concepto de cuerpo referido a lo humano agrupado en tres miradas: como objeto biológico o de conocimiento, como construcción social y como espacio de intercesión entre lo biológico y lo social y la relación cuerpo escuela.

Luego se explica cómo se realiza la investigación documental, los pasos que se siguieron y la forma en que las ideas de concepto y cuerpo, dirigen el análisis de las tesis.

Se continúa con el análisis realizado a las tesis que trabajan la relación cuerpo escuela desde las categorías de problema, acontecimientos, los conceptos o ideas y lo referido al cuerpo. Termina con una mirada general a la presencia de las tres perspectivas del cuerpo presente en la tesis en que abarcan la relación cuerpo escuela.

FUENTES CONSULTADAS:

Le Breton, D (1995). Antropología del cuerpo y la modernidad. Buenos Aires: nueva visión.

_____. (1992). la sociología del cuerpo. Buenos Aires: nueva visión.

Planella, J (2006). Cuerpo, educación y cultura. Bilbao: Desclée de Brower.

Rodríguez Giménez, R (2007). Cuerpo, espacio y educación. Educadores pensando en (con) el cuerpo. Instituto superior de educación física de Montevideo.

_____. (2007). Educación física, pedagogías del cuerpo y políticas educativas. Aportes para el debate educativo. Instituto superior de educación física de Montevideo.

Torres Baquero, M. y Munévar, D.I (2004). Representaciones corporales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Vygostky, L (1998). Pensamiento y lenguaje (2da ed.). Ciudad de la Habana: editorial pueblo y educación.

RESUMEN DEL DOCUMENTO: esta tesis empieza hablando acerca de cuerpo como herramienta de análisis, plantean tres significados básicos acerca de cuerpo: el referido al objeto físico que posee propiedades sensibles y que tiene una determinada extensión y ocupa un lugar en el espacio; a los grupos de fuerza social, por la cual es posible hablar de cuerpo directivo y en lo exclusivamente humano.

Luego se formulan una pregunta ¿a que se llama cuerpo?, su respuesta, es que los conceptos de cuerpo son dinámicos en la medida en que transforman y al mismo tiempo son transformados por la cultura según Merleau planeta “nosotros somos cuerpo y el cuerpo es el eje de estar en el mundo”.

El cuerpo como objeto biológico: es el cuerpo que está concebido como materia orgánica que constituye al hombre, no tiene principio de forma, el cuerpo se convierte en un objeto de conocimientos científicos, donde el alma y el cuerpo son realidades distintas.

- *el cuerpo anatomizado:* es el cuerpo que sólo se asocia al poseer y no al ser, como los anatomistas, el cuerpo deja de agotarse por completo en la significación de la presencia humana y se convierte en objeto de estudio con la realidad autónoma del cuerpo, este sigue siendo el signo del hombre anatómico para así discernir su estructura interna y se estudia sus partes y funciones. - *el cuerpo-maquina:* se refiere a la aplicación del mecanicismo del estudio del cuerpo. Este cuerpo se diferencia a las maquinas en la complejidad.

El cuerpo como construcción social: el cuerpo es una ficción, un conjunto de representaciones mentales, una imagen inconsciente que se elabora, se disuelve y se reconstruye en el hilo de la historia del sujeto por mediaciones de los discursos sociales y los sistemas simbólicos.

- *cuerpo simbólico:* es el constructo simbólico atravesado por la historia. Las representaciones y saberes acerca del cuerpo son dependientes de un estado social de una visión del mundo y de definición de persona. En las culturas, lo propio del cuerpo estriba en suscitar preocupaciones y reglas a la vez del orden social y de orden estético, es ser objeto de prácticas simbólicas ligadas a las culturas.

- *el cuerpo dócil:* el cuerpo se configura como símbolo de la socialización histórica, es decir de la inserción eficaz de los individuos es estructuras de poder concretas, situadas en el espacio. La reconfiguración del cuerpo, como

símbolo en función de la socialización histórica se produce bajo la educación, la producción y la posición social y el cuerpo ha sido estigmatizado según los contextos y los modelos pedagógicos que se implementa en la escuela.

- *el cuerpo dócil en la escuela*: el cuerpo se encuentra inscrito en el espacio educativo y allí se legitima lo aprendido en la socialización y se intenta que la escuela resinificarse las acciones subjetivas y actúa como un referente de sentido para las prácticas corporales se deben crear posibilidades de ser hacer y estar en la cultura y el mundo.

- *autoconstrucción*: es la reconfiguración del cuerpo, como símbolo también se da en función de la autoconstrucción, bajo el influjo y las necesidades que imponen la identificación, el desarrollo y la autodeterminación, es decir del reconocimiento del cuerpo como lograr el yo y de sus posibilidades.

El cuerpo entre lo biológico y lo social: se tiene en cuenta el cuerpo erógeno o doloroso, es asumir el cuerpo no como instrumento, sino como lograr ese descubrimiento de ese cuerpo a través de la emoción, del goce y los sentidos, aceptando el placer lúdico, estético del gesto y la erotización del movimiento de la expresión corporal.

- *el cuerpo como totalidad*: se ve al cuerpo en el puente entre la materia y el alma, puesto que las cosas no van a ser conocidos únicamente desde afuera, sino desde las afecciones que están producen al individuo. Es una realidad bilateral sintiente (desde el cuerpo material) y libre (desde el acto volitivo), por lo cual el no puede ser reducido a lo natural, ni puede negarse su vínculo con lo material. El hombre es la expresión de una totalidad en donde la subjetividad constituye a ese cuerpo.

- *el cuerpo como expresión*: el cuerpo es un medio de expresión mediatizadora por la cultura y por tanto manifiesta la presión social que soporta y se comunica. La concepción del cuerpo es la expresión de la propia subjetividad que conduce hacia el reconocimiento del cuerpo como la expresión de la otra subjetividad distinta, es decir la intersubjetividad.

Relación cuerpo escuela: el cuerpo en la escuela va en primer lugar como el maestro con su mirada, sus gestos, su tono de voz, se postula y garantiza la enseñanza. El cuerpo aparece en el discurso pedagógico durante las últimas décadas del siglo XX desde enfoques que analizan el lugar que no ha tenido el cuerpo en la escuela y desde nuevas perspectivas que emergen por la presencia. El cuerpo se tiene en cuanto por los primeros a los de la escolaridad, pero luego se desplaza hacia la mente.

PROBLEMA:

El papel que los maestros le asignan a la escuela, a sus prácticas y a su relación con el entorno social.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

No hay pregunta de investigación, su temática central es los diferentes conceptos y concepciones que se le da al cuerpo en la escuela.

OBJETIVOS

No hay objetivos.

CATEGORÍAS ANALÍTICAS:

- ¿A qué se llama cuerpo?
- El cuerpo como objeto biológico
- El cuerpo anatomizado
- El cuerpo-maquina
- El cuerpo como construcción social
- Cuerpo simbólico
- El cuerpo dócil
- El cuerpo dócil en la escuela-
- Autoconstrucción
- El cuerpo entre lo biológico y lo social
- El cuerpo como totalidad
- El cuerpo como expresión
- Relación cuerpo escuela

METODOLOGIA

La presente tesis se enmarca dentro del análisis documental, ya que tiene como objeto empírico de análisis 15 trabajos de grado presentados por los estudiantes para optar por el título de magister en el programa de maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional y en el de maestría en investigación social de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. A continuación se muestra la síntesis del proceso metodológico seguido para el desarrollo de la investigación:

Qué se investiga...	Cómo...	A través de qué...	Instrumentos...
---------------------	---------	--------------------	-----------------

La idea de concepto.	Síntesis bibliográfica. Pensamiento y lenguaje. ¿Qué es filosofía?	Describir el concepto y los nexos establecidos por Vygostky y Deleuze.	Ficha de lectura bibliográfica.
Los conceptos de cuerpo.	Síntesis bibliográfica de autores como: Foucault, Le Breton y Planella.	Sistematización bibliográfica.	Fichas de lectura bibliográfica.
Tesis de postgrados, universidad pedagógica y distrital de Bogotá, facultades de educación.	Muestreo sistemático.	Revisión del RAE, introducción, índice.	Listado de tesis.
Tesis de postgrado referidas al cuerpo.	Muestreo sistemático.	Lectura a partir de la relación cuerpo-escuela.	Fichas de tesis.
Tesis de postgrados referidas a la relación cuerpo-escuela.	Muestreo selectivo	Sistematización de cada una a partir de unas preguntas orientadoras.	Registro analítico.
Elaboración del informe final.	Análisis a partir de los conceptos.	Registro analítico de cada tesis.	Informe final.

RESULTADOS: para los registros analíticos, se seleccionaron 15 tesis que contienen la relación del cuerpo-escuela de interés para la investigación. De la Universidad Pedagógica se tomaron 4, estas son: las representaciones sociales del cuerpo y su incidencia en los procesos pedagógicos, el papel que los maestros le asignan a la relación escuela y su quehacer con el contexto, factores asociados al maltrato infantil y las representaciones sociales en torno a este, ¿Qué hace el maestro en la escuela y que piensa de su práctica cotidiana en la institución escolar? De la universidad Distrital Francisco José de Caldas, se tomaron 4: el caso del programa hogares comunitarios del ICBF, los niños y la experiencia en la ciudad, pedagogía para la participación ciudadana, pedagogía para la participación ciudadana y estudios de los factores de salud en la población infantil de hogares comunitarios de ICBF de la localidad de Santafé Y candelaria.

La lectura analítica de las tesis estuvo orientada por la búsqueda de los conceptos del cuerpo y la relación cuerpo-escuela. Las preguntas para encauzar el proceso fueron: ¿Cómo han abordado la relación cuerpo y escuela?, ¿en el marco de problemáticas? Y ¿Qué conceptos se encuentran asociados?

CONCLUSIONES PLANTEADAS EN EL DOCUMENTO:

Los conceptos de cuerpo se comportan en la tesis así: siete tesis de las quince tesis seleccionadas conjugan las tres perspectivas de cuerpo; sin embargo, suele haber predominio de una sobre las otras, en las tres tesis que abordan la temática del arte, la perspectiva que sobre sale es la de intersección entre lo biológico y lo social. En las otra cuatro se resaltan el componente social. De las restantes, seis hacen énfasis en el cuerpo como construcción social y las otras dos en el cuerpo biológico.

La forma como un sujeto comienza su socialización proviene de sus familia y la escuela en la institución donde dicho proceso continua. El propósito de todo proceso educativo y de socialización actúa sobre la corporeidad a fin de regularizarla y armonizarla para posibilitar su interacción con otros cuerpos.

Es notoria la ambivalencia entre la posibilidad de formar sujetos autónomos y el marcado disciplinamiento, sometimiento y docilidad que todo el tiempo se les está pidiendo los cuerpos en el ámbito escolar. Las prácticas educativas en ocasiones hacen violencia porque se da una concepción autoritaria de la transmisión de saberes, castigo o humillación como instrumento pedagógico.

AUTOR DEL RAE: Laura Marcela León Leal, Liliana Andrea Guzmán, Laura chaparro y Milena Vargas.

FECHA DE ELABORACIÓN: 25 de octubre del 2010.

Anexo 4**RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)**

TIPO DE DOCUMENTO: proyecto de investigación.

ACCESO AL DOCUMENTO: Universidad Pedagógica Nacional.

TÍTULO DEL DOCUMENTO: convivencia y conflicto: puntos de encuentro para democratizar y humanizar la escuela.

BIBLIOGRAFÍA: Moreno Devia Andrea Viviana; Vedandra Milcaín Lilian Astrid y Sánchez Catalina Cruz. Convivencia y conflicto: puntos de encuentro para democratizar y humanizar la escuela. Universidad Pedagógica Nacional.

AUTOR (ES): Andrea Viviana Moreno Devia; Lilian Astrid Vedandra Milcaín y Catalina Cruz Sánchez.

PALABRAS CLAVES: Cultura democrática, convivencia pacífica, resolución de conflictos, reconocimiento de la diversidad, sujetos de derecho, humanizar, vitalizar, valores, construcción, pluralidad, lúdica, violencia, dialogo, escucha, paz, escuela y derechos.

CONTENIDO TEMÁTICO: Esta propuesta contribuye a generar escenarios que apuntan a construir una convivencia pacífica desde el tratamiento democrático de los conflictos que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida escolar para esto se hizo necesario analizar y comprender la función social de la escuela y como sus dinámicas se ven influenciadas por un contexto tanto externo como interno.

Así pues se parte desde el análisis y comprensión del contexto institucional identificando aspectos del PEI, entorno físico, relaciones entre diversos agentes educativos que afectan la convivencia escolar. A su vez, se retoman fundamentos legales y teóricos que resaltan la importancia y pertinencia de construir dicho procesos en la escuela. Con lo anterior se da paso a delimitar y crear la propuesta desde estrategias pedagógicas y metodológicas, las cuales posibiliten generar espacios de convivencia y tratamiento de los conflictos pacíficamente a través de procesos vivenciales que potencien la lectura y la escritura con sentido, la expresión artística y lógico-matemática; que les permitan a los sujetos sociales fortalecer habilidades y valores para relacionarse armónicamente dentro de su entorno social.

De igual manera, se soporta, amplia y fortalece la propuesta desde referentes teóricos que favorecen las dimensiones de intervención e interpretación de las realidades que convergen en el ámbito escolar y fuera de él;

donde se trabajan temáticas como la violencia como manifestación social que se da en la escuela, la convivencia, el conflicto, los valores y los mecanismos de resolución pacífica.

Por otro lado se encuentra la principal razón de ser de la propuesta como lo es la intervención donde se tejen y construyen los procesos desde las dificultades y los logros que posibilitan observar la importancia y pertinencia de construir y promover una cultura democrática en la escuela.

Finalmente se encuentran las conclusiones que dejan entrever la apropiación de dichas experiencias, construcciones y procesos de los niños, niñas y nosotras, proyectando las perspectivas y cuestionamientos que quedan abiertos para seguir promoviendo con toda la comunidad educativa esta cultura desde el fortalecimiento de los tejidos de las relaciones y dinámicas.

FUENTES CONSULTADAS:

Aguilar soto, Juan francisco. Construcción de una cultura democrática en la escuela.

Bonilla guido. Resolución democrática de los conflictos. Escuelas, democracia, derechos humanos y paz ICBF.

I.P.C (instituto popular de capacitación) convivencia escolar. Enfoques y experiencias. Medellín 1998.

Zuleta Estanislao. Educación y democracia, un campo de combate. Ed. Tercer milenio. Bogotá 1995.

Johnson David, Johnson Roger. ¿Cómo reducir la violencia en la escuela? Ed. Pardos, Buenos Aires 1999.

Lederach Jean Paul. Educar para la paz.

Zuleta Estanislao. Educación y democracia, un campo de combate. Ed. Tercer milenio. Bogotá 1995.

RESUMEN DEL DOCUMENTO: La propuesta pedagógica convivencia y conflicto: puntos de encuentro para democratizar y humanizar la escuela, retoma la importancia de comprender la escuela mas allá de lo académico, pretendiendo que los sujetos que allí se desenvuelvan, adquieran y fortalezcan vivencialmente habilidades y valores que les permita relacionarse armónica y pacíficamente dentro de un entorno social. Se plantea la propuesta desde una perspectiva social, que ayude a reconocer la función de la escuela en la formación de sujetos comprometidos con el cambio social desde la construcción colectiva de las normas de convivencia, el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos, la apropiación de valores para mejorar las relaciones, asumiendo la escuela como una comunidad educativa que tiene en cuenta principios democráticos para la aplicación de la justicia y la resolución de conflictos, que ayude, a partir del fomento de relaciones más humanas,

tolerantes, solidarias y respetuosas, que ayuden a reconocer el conflicto como un componente inherente al ser humano y por ende tiende a manifestarse en las diferentes interacciones que establecen los sujetos.

PROBLEMA:

El conflicto en los diversos ámbitos de la vida escolar.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

No hay pregunta de investigación su temática central es el conflicto en la vida escolar y sus implicaciones en la convivencia.

OBJETIVOS:General:

A portar a la construcción de una cultura democrática y humana en la escuela que promueva una convivencia pacífica desde el tratamiento de los conflictos por vías no violentas.

Específicos:

- 1 Promover espacios de convivencia pacífica donde se fortalezca valores que ayuden a mejorar sus relaciones con los otros a través del trabajo cooperativo.
- 2 Brindar elementos que permitan a los agentes educativos incorporar actitudes y habilidades para la resolución pacífica de los conflictos.
- 3 Enriquecer las prácticas educativas que permiten el reconocimiento de sí mismos y de los otros como aspectos claves para democratizar y humanizar la escuela.
- 4 Propiciar en la escuela una cultura democrática que ayude a reconocer el conflicto como elemento clave para construir de manera vinculante una vida escolar pacífica.
- 5 Generar procesos donde los conocimientos académicos, sociales y humanos se vinculen de manera directa con la vida de cada uno de los miembros de la comunidad de tal forma que se logren avances interdisciplinarios.

CATEGORIAS ANALÍTICAS:

- Manifestaciones violentas: una realidad social que se reproduce en la escuela.
- Aprendizaje y convivencia: ¿Dos caras opuestas en el ámbito escolar?
- Conflicto y convivencia: puntos de encuentro para democratizar y humanizar la escuela.
- Valores necesarios para la construcción de una convivencia pacífica.

-El conflicto: una condición inherente al ser humano.

-Actitudes frente al conflicto.

-Valor pedagógico del conflicto.

METODOLOGÍA:

Para el desarrollo del proceso se tiene en cuenta dos estrategias: la metodológica y la pedagógica. En cuanto a la primera se toman los talleres y la lúdica como herramientas para construir una convivencia pacífica y algunos mecanismos para la resolución de los conflictos; entorno a la segunda, se construyen tres ámbitos como lo son el aula pacífica, los recreos lúdicos y forjadores de paz.

RESULTADOS

Estrategias pedagógicas:

-Aula pacífica.

-Forjadores de paz

-Recreos lúdicos.

Los dos primeros se desarrollan alrededor de dos ejes temáticos.

-Reconocerse a sí mismo y a los otros.

-Identificando el aula pedagógico del conflicto.

A partir de los ejes se planean los diferentes talleres para implementar. En cuanto al primer eje, se busca que los sujetos adquieran la capacidad de reconocerse a sí mismos y a los otros como sujetos particulares, en un mundo de diversidad que las lleve a constituirse como sujetos de derechos, donde se constituyan y practiquen valores y normas que permitan construir una convivencia pacífica.

El segundo eje pretende reconocer el conflicto y los diferentes elementos que los componen, se contribuye en la formación de un sujeto social que reconoce la diversidad y sus implicaciones, donde se hace participe en la construcción de una convivencia pacífica.

A continuación la intervención se divide en tres secciones:

1 Aula pacífica: se encuentran talleres que a su vez se dividen por sesiones, cada sesión pretende hacer el trabajo puntual y concreto en pro de cumplir los objetivos.

2 Forjadores de paz: se encuentra los talleres realizados y los objetivos obtenidos.

3 Recreos lúdicos: se encuentran las dinámicas realizadas con las descripciones y análisis de las mismas.

CONCLUSIONES PLANTEADAS EN EL DOCUMENTO:

Por medio de esta propuesta se pudo comprender la importancia que tiene una cultura tan compleja como lo es la democrática en el ámbito escolar, desde referentes teóricos y prácticos, posibilita ampliar la visión del maestro y de la escuela; ya que la labor pedagógica bajo este marco, además de posibilitar construir conocimientos de manera creativa y activa asume un compromiso serio e investigativo para que desde el aula se contribuya en la formación de ciudadanos comprometidos con un nuevo orden social.

Ayudar en la función social de la escuela, es generar y construir espacios que promuevan la participación en la toma de decisiones y crear proyectos que favorezcan la convivencia y la transformación de los conflictos de manera práctica, donde se aprenda a fortalecer lazos afectivos, cooperación y solidaridad.

Dichos procesos se vieron inmersos en las diferentes estrategias como un fin de aprender a desarrollar actitudes desde la curiosidad, el interés por leer e interpretar potenciando sujetos de acción y conocimiento.

La importancia de democratizar y humanizar la escuela, es vitalizarla desde las múltiples realidades que convergen en cada rincón y es encantarla de cuentos e historias que surgen de la imaginación de los niños y niñas, es estructurar identidades personales y grupales a través de formas verbales, en acciones, manifestaciones estéticas, recreativas como: juegos, dibujos, caricaturas, canciones, dramatizaciones y sobre todo en las formas de organizarse, establecer nuevos contactos físicos y afectivos, hablar con otros y formar grupos que posibiliten aprender y fortalecer habilidades y conocimientos. De allí que la propuesta retome estos aspectos para darle tinte distinto al acontecer de la escuela.

Construir el proyecto fue aprender a medir con las pedagogías que se dan en el interior del aula y no dejar de lado nuestros ideales y los de los infantes, fue aprender que a pesar del tiempo y ciertas dificultades que se fueron presentando de manera particular.

A su vez con la propuesta se despertó el interés por promover que apunten a liderar procesos de construcción colectiva de vida participativa que fortalezcan una cultura pacífica y democrática, dado que tanto los niños, coordinadores y algunos profesores afirman su motivación y preocupación por darle continuidad a las estrategias

pedagógicas construidas, que generaban procesos reflexivos en pro de hacer de la escuela un territorio de paz, como lo son los recreos lúdicos, el parche de paz (forjadores) y el lirio de paz (aula pacífica).

De toda la propuesta surgió una pregunta: ¿cómo convocar a todos los agentes educativos para construir una cultura democrática en la escuela, que permita validar y proyectar estos procesos a los diversos ámbitos en los que cada uno se desenvuelve?

AUTOR DEL RAE: Laura Marcela León Leal, Liliana Andrea Guzmán, Laura chaparro y Milena Vargas.

FECHA DE ELABORACIÓN: 11 de octubre del 2010.

Anexo 5

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)

TIPO DE DOCUMENTO: Artículo

ACCESO AL DOCUMENTO: Pontificia Universidad Javeriana

TÍTULO DEL DOCUMENTO: Conflicto y cuerpo en la escuela: una relación visible e invisible en los jóvenes escolarizados de los sectores de Cali.

BIBLIOGRAFÍA: Ortiz, Gloria Mercedes. Conflicto y cuerpo en la escuela: una relación visible e invisible en los jóvenes escolarizados de los sectores de Cali. REVISTA INTERNACIONAL DE INVESTIGACION EN EDUCACION. Facultad de Educación - Pontificia Universidad Javeriana 2010.

AUTOR (ES): Gloria Mercedes Ortiz

PALABRAS CLAVES: cuerpo, conflicto, escuela, conflictos interpersonales, convivencia.

CONTENIDO TEMÁTICO: el presente artículo pretende reflexionar sobre el vínculo vivido por los jóvenes escolarizados entre cuerpo y conflicto. Esta reflexión la presenta en el artículo en cinco partes: 1) Aproximación al problema indagado. 2) Algunas reflexiones teóricas desde las que se miró los procesos investigativos. 3) Hallazgos, que tienen que ver con concepciones de cuerpo y conflicto, principales conflictos de los jóvenes en relación con el cuerpo y diferentes maneras de dirimirlos. 4) Reflexiones alrededor del horizonte pedagógico propuesto para la escuela, desde la pedagogía crítica, en donde se proponen resignificar tanto las miradas del cuerpo como el conflicto y las diversas formas de dirimirse con el propósito de implementar formas democráticas, participativas y amorosas que conduzcan a dinamizar no solo nuevas subjetividades en horizontes de cuerpos políticos, sino nuevas formas socializantes en horizontes de humanidad. 5) Reflexiones sobre la experiencia de la autora frente al proceso investigativo, en donde se pensó y se sintió como un cuerpo-sujeto, que siente, desea, participa y le apuesta al reconocimientos del cuerpo como totalidad de conciencia en devenir de la humanidad.

FUENTES CONSULTADAS:

- Foucault, M (1981). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: siglo XXI.

-Freire, P. (2002). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglos XXI

-Ganter, R. (2001). Estudios sobre las culturas juveniles en Chile. Mimeo.

-Le Breton, D. (1990). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.

-McLaren, P. (2004). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo. Buenos Aires: Alque.

-Pedraza, Z. (1996). En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad. Bogotá: Universidad de los Andes.

-Zeleman, H. (2005). Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. México: Anthropos.

RESUMEN DEL DOCUMENTO: El artículo se divide en cinco partes.

1. Comprender el cuerpo en el conflicto de los jóvenes escolarizados de los sectores marginales: Este apartado resalta los conflictos interpersonales que viven los jóvenes en la escuela son resueltos de manera creativa y propositiva a favor del fortalecimiento subjetivos y de los procesos intersubjetivos, y, otras veces son resueltos de formas violentas que afectan las relaciones sociales, las emocionalidades y los cuerpos físicos y materiales. En la escuela es frecuente ver que el cuerpo de los jóvenes se manifiesta con gestos y posturas de indiferencia, hambre, sueño, provocación, miedo; es frecuente ver algunos jóvenes en distintos espacios escolares cabizbajos, llorosos y con gestos y posturas de dolor, estas señales los maestros no las comprenden.

En la institución escolar, es escenario diario de múltiples conflictos interpersonales en donde el cuerpo físico de los jóvenes hace presencia como parte integral de las maneras de resolverse, que reflejan distintas maneras de entender el cuerpo y el conflicto. Por esta razón los conflictos no pueden ser entendidos como reflejos o expresiones el contextos de violencia en que se vive; sino también tienen que ver con las maneras instituciones de responder ante ellos y de propiciar entornos físicos y educativos que promuevan actitudes e interacciones poco favorables para la resolución democrática de las tensiones que se presentan entre los jóvenes. La escuela asume mecanismos de control y regulación que pretenden crear cuerpos como mecanismos para establecer la disciplina que se requiere para la adecuada convivencia escolar. Pero se regulan estos cuerpo desde la visibilidad de los mismos, sin tener en cuenta lo que, para efectos se llama cuerpo invisible.

2. ¿Desde dónde mirar el cuerpo-sujeto en la escuela? Desde la pedagogía crítica, es deber ético de la escuela para sus propósitos educativos y formativos teniendo cuenta, tanto a los sujetos individuales con toda su carga de emociones, de historia, de saberes, como a los contextos sociales a los que pertenecen. Para lograr lo anteriormente mencionado es fundamental conocer al sujeto desde su propia historia, es tener una concientización que, en términos de Freire, la fortaleza de la curiosidad y reconocerse como seres inacabados al

servicio de la curiosidad que permite ver los condicionantes sociales y culturales. Retomando la pedagogía crítica, la escuela tiene que propiciar unos procesos de concientización, reflexión y auto reflexión sobre los conflicto y sobre las distintas maneras de concebir el cuerpo.

Por esta razón el abordaje del cuerpo se debe inscribir en el orden de pensarse como la instancia que paradójicamente individualiza y socializa, ya que se parten de la concepción de un cuerpo construido también en contextos sociales y culturales. Pensar en el cuerpo, en el conflicto y en la construcción de la subjetividad de los jóvenes permite pensar igualmente en las relaciones entre lo individual y lo plural; entre el cuerpo político y las políticas del cuerpo y para el cuerpo, entre realidades personales y realidades sociales.

3. Cuerpos, conflictos y formas de dirimirse En la escuela se tiene distintas concepciones acerca del cuerpo, las cuales son plurales e híbridas, es decir, un mismo joven entre varias ideas de cuerpo. Los jóvenes tienen concepciones de cuerpo que se agrupan en tres categorías:

-*cuerpo sagrado*: se concibe aquel cuerpo que participa de las concepciones religiosas de persona humana, según las cuales los sujetos son “almas de cuerpo”. En los diálogos que se realizaron con los jóvenes, muchos plantean ideas y experiencias e a las cuales hacen presentes sus concepciones: “cuerpo es un receptáculo sagrado”.

-*cuerpo-sujeto*: algunos jóvenes se posicionan en la escuela desde un sentir cuerpo que intenta ser totalidad, cuerpos que se definen por su accionar en conciencia de experiencia y de situación. Es una mirada que relación cuerpo con persona cargada de valores, experiencias, historia, conciencia, relaciona cuerpo con sujeto de participante.

-*cuerpo-objeto*: en la escuela se escucha ideas relacionadas con concepciones patriarcalitas de cuerpo, con ideas de consumo y con referencias que tienen que ver con las experiencias de violencia física y sexual.

-*como cuerpo anatómico-fisiológico*: algunos cuerpos hablan d cuerpo desde la anatomía, desde la fisiología, en donde hay un cuerpo que asear, un cuerpo que tiene órganos y con lo9s cuidados para estar vivos.

-*cuerpo como maquina*: es frecuente que los jóvenes definan el cuerpo en términos de eficacia y rendimiento para el mercado laboral, ya que la expectativa de muchos jóvenes es poder trabajar rápido para ayudar a sus familias o para sostenerse económicamente ellos mismos.

-*cuerpo del consumo*: piensan que el cuerpo reducido a las formas externas, participa igualmente de las demandas del mercado: un cuerpo que se puede reformar para alcanzar el modelo estereotipado de belleza, un cuerpo que participa de las concepciones de felicidad e identidad.

-*cuerpos de violencia*: desde sus propias experiencias de violencia, tienen esa concepción de cuerpo, donde es objeto de todas las violencias, es un cuerpo excluido de una idea de humanidad en totalidad de conciencia.

4. Pensar en cuerpo y conflicto: una esperanza para la escuela La escuela como espacio de prácticas pedagógicas, está inmersa desde sus pretensiones en el proyecto de humanidad que convoca todo proceso investigativo. En este mirar de la escuela desde su intención humanista, apostarle a resignificar la mirada de los sujetos que constituyen no sólo es un reto pedagógico, sino fundamentalmente ético. La práctica educativa, siendo una práctica formadora, implica el reconocimiento permanente de los jóvenes, no sólo en sus roles de estudiantes, sino de su historia, cultura y sociedad.

5. Yo: cuerpo y conflicto Es importante hablar de cuerpo significativo, yo totalidad de ser, sentido, vivido, también que aliente la búsqueda investigativa. Es redimensionar el cuerpo en totalidad de la experiencia única capaz de ser comprendido desde su facticia en intención de reencontrarse con el mundo, en aras de significarlo y resignificarlo.

CONCLUSIONES PLANTEADAS EN EL DOCUMENTO:

- Los conflictos que viven los jóvenes en la escuela son resueltos de manera creativa y propositiva a favor del fortalecimiento subjetivo y de los procesos intersubjetivos, y, otras veces son resueltos de formas violentas que afectan las relaciones sociales, las emocionalidades y los cuerpos físicos y materiales
- En la institución escolar es escenario diario de múltiples conflictos interpersonales en donde el cuerpo físico de los jóvenes hace presencia como parte integral de las maneras de resolverse, que reflejan distintas maneras de entender el cuerpo y el conflicto.
- La pedagogía crítica, es deber ético de la escuela para sus propósitos educativos y formativos teniendo cuenta, tanto a los sujetos individuales con toda su carga de emociones, de historia, de saberes, como a los contextos sociales a los que pertenecen.

AUTOR DEL RAE: Laura Marcela León Leal, Liliana Andrea Guzmán, Laura Chaparro y Milena Vargas.

FECHA DE ELABORACIÓN: 05 de febrero del 2011.

Anexos 6**RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)**

TIPO DE DOCUMENTO: Artículo

ACCESO AL DOCUMENTO: Pontificia Universidad Javeriana

TÍTULO DEL DOCUMENTO: Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria.

BIBLIOGRAFÍA: Ruth Milena Páez Martínez, "Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 989-1007.

AUTOR (ES): Martínez Páez, Ruth Milena

PALABRAS CLAVES: formación de niños y niñas, experiencia, cuerpo, violencia, juego, interacción, formación de maestras y maestros.

CONTENIDO TEMÁTICO: este artículo tiene como temas fundamentales las siguientes preguntas ¿por qué se presentan las interacciones violentas entre las personas menores? ¿Cómo se caracterizan? ¿qué mecanismos de reflexión y posibles acciones pueden orientar y abordar los maestros y maestras?, en el artículo la autora realiza tres reflexiones analíticas: la primera, en torno a la experiencia de sí mismo y del otro por el cuerpo, como una condición necesaria para el autoconocimiento y el reconocimiento; la segunda, referida a la experiencia del juego en los niños y niñas escolares, como opción de formación en la interacción "no violenta", en tanto hace posible la inmersión en un mundo nuevo en donde el otro, incluso el extraño, pueda interactuar con sus pares; y se dejan algunas pistas sobre la experiencia del cuerpo del propio maestro o maestra en la formación de los niños y niñas. Todas ellas, como posibilidad y apuesta para la interacción sin violencia en los niños y niñas de primaria, gracias al reconocimiento del cuerpo.

FUENTES CONSULTADAS:

- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Síntesis.

- Averbuj, G., Bozzalla, L., Marina M., Tarantino G. & Zaritzky, G. (Comps.). (2005). *Violencia y escuela*.

Buenos Aires: Aique.

- Babolín, S. (2005). *Producción de sentido*. Bogotá: San Pablo y Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro, A. (2004). *Desaprender la violencia*. Buenos Aires: Bonum.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Grün, A. (2001). *Portarse bien con uno mismo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Knapp, M. (1982). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- Ovejero, A. & Rodríguez, F. J. (Coords.) (2008). *La convivencia sin violencia*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Salm, R. (1999). *La solución de conflictos en la escuela*. Bogotá: Magisterio.

RESUMEN DEL DOCUMENTO: el artículo empieza planteando acerca de los modos de interacción “violenta” en niños y niñas de primaria se experimentan por el cuerpo, en donde la interacción violenta entre los niños y niñas escolares tiene un referente importante, y es la idea de cuerpo que ellos y ellas tienen. Esta interacción se manifiesta especialmente en la interacción espacial (el cuerpo deja huella en el otro cuerpo), en la interacción no verbal (llevan a cabo actos no verbales que muestran una especie de transposición de gestos con significados) y en el comportamiento verbal (oralmente emplean expresiones de ofensa hacia los otros).

En cuanto a la interacción es importante, ya que permite el reconocimiento y el auto-reconocimiento del sujeto y es necesario experimentar al otro y experimentar a sí mismo. La interacción entre las personas menores se da en un tiempo y espacios determinados; sus acciones transcurren siempre desde un presente situado. Lo que experimentan, pasa realmente por su cuerpo, se da allí, no cabe duda. Incluso la experiencia del cuerpo del otro, o referida al cuerpo del otro, pasa por el propio. Esta autora plantea algunas experiencias en relación con la interacción, las cuales son:

- la experiencias del primer tipo cuando, por ejemplo, el propio cuerpo es referente directo y central de una acción. “Cuando se trata de la propia acción, sé que es mía la finalidad, mío el proyecto que la incluye, mía la elección de los medios y los movimientos de mi cuerpo vivido, exigidos para llevar a cabo la acción” (Páez, Ruth, 2007); o cuando se experimentan sentimientos de tristeza, dolor, alegría, o la experiencia del deseo, la frustración; en ambos casos, acciones y experiencias son míos. Lo vivido de modo directo es el centro.

- la segunda experiencia se da cuando el sujeto entra en relación directa con el otro pero con la intención de una respuesta, es decir cuando el otro me ve, mira mi exterioridad desde los gestos y movimientos que yo mismo no estoy acostumbrado a ver; mi yo necesita de ese otro para completar la versión de mí mismo, es decir que cuando miro al otro, veo su exterioridad y aprecio una forma que el otro no sabe que yo veo ni cómo la veo, y que por lo tanto, necesita de mí para completar su idea de sí mismo. Por otro lado la experiencia como ya se menciona es necesaria para la interacción, pero al observar la experiencia del juego en niños y niñas se forma en la interacción sin “violencia” es “hacer como si” que es vivida por el niño o por la niña durante el juego, se favorece la comprensión de un rol, un cambio de acciones, el respeto a la norma, la interacción entre pares. Esta autora plantea que por medio del juego se genera una interacción, la autora en su artículo explica diferentes tipos de juegos y llega a la conclusión de que la lógica del juego en sí, no hay interacciones “violentas” de los niños y niñas, como suele decirse cuando se observa que juegan a los “espadaachines” o a los pistoleros. “Lo que se da es la simulación de un mundo que ellos y ellas han construido y en donde es posible matar y morir” (Páez, Ruth, 2007). De otra parte la interacción violenta de niños y niñas, resultaría no sólo de interés sino también de gran valor formativo, que en el ámbito escolar el cuerpo del maestro o maestra se cubriese de significado. El uso de la mano (por el tacto) y la expresividad del rostro (por la mirada) por ejemplo, tienen una fuerte presencia en el aula. Finalmente la autora argumenta acerca del papel del educador en la formación de los educandos, en este sentido, merece advertirse el acompañamiento del maestro o maestra en ese proceso formativo de los niños y niñas, en esa construcción de sí mismos, y en donde el propio maestro o maestra entra “en formación” a través de su presencia corporal en la relación con los niños y niñas. Además se suele mirar en la distancia la experiencia de las personas menores como si fuese suya y no nuestra. Asimismo la innegable presencia del cuerpo en la formación, contribuye a que la interacción entre las personas menores resulte menos dolorosa o triste, más humana y comprensiva. Comprender la interacción violenta no es otra cosa que alcanzar a mirar la fragilidad y los errores humanos como posibilidades de formación y no se puede dejar sola a la escuela en esta tarea del reconocimiento del cuerpo.

CONCLUSIONES PLANTEADAS EN EL DOCUMENTO:

- La interacción permite el reconocimiento y el auto-reconocimiento del sujeto y es necesario experimentar al otro y experimentarse a sí mismo.
- El educador tiene una doble concepción del educando; es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación, estas concepciones depende del pensamiento acerca del cuerpo.
- La interacción se manifiesta especialmente en la interacción espacial, en la interacción no verbal y en el comportamiento verbal.

Anexo 7**RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)**

TIPO DE DOCUMENTO: Artículo

ACCESO AL DOCUMENTO: Pontificia Universidad Javeriana

TÍTULO DEL DOCUMENTO: MIRADAS EN TORNO AL CUERPO EN LA EDUCACIÓN. ¿Cuerpo sentido, cuerpo expresado o cuerpo olvidado?

BIBLIOGRAFÍA: Pinilla, Mónica y Lozano, Mónica. Alegría de enseñar la revista para padres y maestros. Vol. 7. Fundación Para la Educación Superior. FES. 1989

AUTOR (ES): Mónica Pinilla y Mónica Lozano.

PALABRAS CLAVES: cuerpo, educación, escuela, lenguajes del cuerpo, expresión y arte.

CONTENIDO TEMÁTICO: El presente artículo habla acerca del sentido del cuerpo en la educación, estas autoras plantean como la concepción del cuerpo ha ido cambiando a través de la historia e interpretan los lenguajes del cuerpo. Posteriormente realizan entrevistas a tres profesionales los cuales hablaron del cuerpo, sus lenguajes y la escuela, el primer entrevistado fue Rolf Abderhalden, el cual habla desde una perspectiva cultural, donde realiza comparaciones entre la forma que se vive un cuerpo en el occidente y en el oriente, posteriormente realiza una reflexión acerca de la necesidad que tiene el maestro de aprender a observar el cuerpo del niño, como una manera de entender sus procesos de aprendizaje. La otra entrevista se la realizaron a María Elena Restrepo, ella cuestiona las practicas educativas tradicionales que intentan inhibir dentro del espacio escolar y aborda el tema de la sexualidad, finalmente entrevistaron a Fernando Vidal, el cual nos muestra como el arte y específicamente el teatro, se convierte en una manera de explorar el cuerpo, de buscar a través de las nuevas formas de expresión en una propuesta que enriquece en lo pedagógico.

FUENTES CONSULTADAS:

- Abderhalden, Rolf. Profesor del Conservatorio de Música de la Universidad nacional de Colombia.
- Restrepo, María Helena. Bailarina y psicóloga.
- Vidal, Fernando. Director de la Escuela de teatro del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali.

RESUMEN DEL DOCUMENTO: Este artículo inicia hablando del lugar que el cuerpo ha ocupado dentro de la cultura y la educación, ya que a través de la historia los hombres se han acercado al cuerpo de diferentes maneras. En la antigua Grecia, el cuerpo ocupaba un lugar central hacia el cual debían dirigirse gran parte de los procesos educativos. El cuerpo en la edad media es vivido como una fuente de pecado, donde se convierte en algo que hay que encuadrar, reprimir y golpear. En la modernidad se observa que el cuerpo se asume de diferentes maneras dependiendo de los sistemas culturales del occidente y el oriente.

Abordando el tema de los lenguajes del cuerpo dentro del proceso educativo se hace cada vez más importante la necesidad de explicitar la forma en que el cuerpo se asume en la práctica pedagógica, entendiendo los diferentes sentidos. Por otro lado en torno al cuerpo en la educación, señala que dentro de las escuelas hay una preocupación constante por el cuerpo, donde se le enseña solamente la coordinación motriz pero en términos generales lo que se evidencia es que la educación ha sufrido una falta de acercamiento al cuerpo desde lo lúdico, lo simbólico y lo creativo.

A continuación se va abordar cada una de las entrevistas:

En primer lugar Rolf Abderhalden manifiesta las diferentes concepciones del cuerpo. En el occidente es una cultura que gira en torno a un tipo de conocimiento concebido como un patrimonio de la razón que es vehiculado por la palabra, en el oriente la palabra no es importante.

En cuanto al cuerpo y la educación, es importante tener claro que la educación es la transmisora de los valores de la cultura, de los principios, normas y reglas. Este autor plantea que en la escuela debería hacerse una educación corporal, donde no se preocupe por el rendimiento y por las destrezas, por lo que la escuela se debe preocupar es por observar y estimular la percepción del cuerpo.

En segundo lugar María Helena Restrepo, plantea que el mundo de un niño es moverse, correr y saltar, en la escuela que inicia en inversa donde se empieza a normalizar y después se le permite al niño que sea niño. La necesidad fisiológica de un niño es moverse, empieza a ver casi desde los cuatro meses al bebe en la actividad de explorar el peso de su cuerpo para poder movilizarse. Cuando un niño se le permite explorar su propio cuerpo se desarrolla su potencial, es un niño que va a producir mucho más, inclusive cognitivamente, es un niño más centrado en su propio mundo.

Finalmente Fernando Vidal, el afirma que a través del teatro se desarrolla el lenguaje del cuerpo como centro de expresión y comunicación. El afirma que el cuerpo y el arte en la educación son vistos secundarios o como un proceso complementario. En la escuela es claro que el arte facilita un encuentro consigo mismo, además el arte es una de las herramientas de trabajo en la escuela esto permite que los jóvenes aprendan a escucharse, a tenerse en cuenta.

CONCLUSIONES PLANTEADAS EN EL DOCUMENTO:

- El cuerpo ha ocupado siempre un lugar central dentro de la cultura y la educación, ya que a través de la historia se han acercado al cuerpo de diferentes maneras y esto depende de las prácticas culturales de la época.
- Los gestos son culturales, así se evidencia como la cultura esta concibiendo el pensamiento y el lugar que ocupa en el cuerpo.
- En la escuela debería existir una educación corporal, donde no solamente le den importancia a lo intelectual, sino que también a la expresión y lenguaje del cuerpo.
- Cuando se potencia la educación corporal, esto permite desarrollar un potencial en los niños, es decir que van a tener la capacidad de producir mucho más a nivel cognitivo.
- Que a través del teatro se desarrolla el lenguaje del cuerpo como centro de expresión y comunicación, pero en la escuela el cuerpo y el arte son vistos secundarios o como un proceso complementario.
- Lo que la escuela se debe preocupar por observar y estimular la percepción del cuerpo, afirma que el mundo de un niño es moverse, correr y saltar, en la escuela que inicia en inversa donde se empieza a normalizar y después se le permite al niño que sea niño.

AUTOR DEL RAE: Laura Marcela León Leal, Liliana Andrea Guzmán, Laura chaparro y Milena Vargas.

FECHA DE ELABORACIÓN: 03 de marzo del 2011.

Anexo 8**RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)**

TIPO DE DOCUMENTO: Tesis

ACCESO AL DOCUMENTO: Biblioteca de la Universidad de la Sabana

TÍTULO DEL DOCUMENTO: Convivir para Vivir. Construcción de Convivencia a través del Fortalecimiento de Hábitos de Higiene y Cuidado del Cuerpo en Población Infantil.

BIBLIOGRAFÍA: ORTIZ CÁCERES. Diana. Convivir para Vivir. Construcción de Convivencia a través del Fortalecimiento de Hábitos de Higiene y Cuidado del Cuerpo en Población Infantil. Universidad de la Sabana. Bogotá. Julio del 2009

AUTOR (ES): Diana Ortiz Cáceres

PALABRAS CLAVES: convivencia, hábitos de higiene, cuidado del cuerpo, comedor escolar comunitario.

CONTENIDO TEMÁTICO: este trabajo tuvo como objetivo desarrollar y fortalecer hábitos de cuidado del cuerpo para MEJORAR LAS formas de convivencia dentro de un contexto comunitario caracterizado por el uso inadecuado de elementos de aseo e higiene. Para este propósito se llevó a cabo un diseño de intervención 'psicosocial e investigación acción mediante la aplicación de actividades y talleres dirigidos a la comunidad involucrada. Se beneficiaron un total de 42 niños, entre los 3 y 12 años de edad, asistentes de un comedor comunitario del municipio de Chía, Cundinamarca. Los resultados mostraron logros importantes que se reflejan en prácticas de convivencia más adecuadas, y en la aplicación práctica de hábitos de higiene y de cuidado del cuerpo. Sin embargo, se plantea la necesidad de continuar con este tipo de proyectos involucrando familias y comunidad para generar un mayor impacto social.

FUENTES MÁS CONSULTADAS: Bowlby (1969), Carrasco (2004), Mocus y Corso (2003), Moscovici (1984-1986), Restrepo (2001), Valenzuela (2006), Rdoeño (2009), Rubio (2008), Bronfenbenner (1977)

RESUMEN DEL DOCUMENTO: el trabajo de campo se desarrolló en la fundación Nuestra Señora de la Salud del Municipio de Chía, encargada de suplir necesidades alimenticias en menores, y dar educación en valores a las madres y padres cabeza de hogar. El trabajo en este contexto inicia con el supuesto de que en ambientes institucionalizados, a saber, escuelas, instituciones sociales entre otras, además de las normas sociales reinantes

en una comunidad determinada, se establecen pautas de comportamiento generales que deben seguirse dentro de dicho establecimiento, que garanticen la armónica convivencia entre los participantes de los procesos sociales. De esta manera el diseño y la implementación del proyecto “Convivir para vivir”, tuvo como objetivo introducir en la construcción de una sana convivencia, a los niños del comedor comunitario, por medio de la promoción y fortalecimiento de hábitos de higiene y cuidado del cuerpo que favorezcan su integración social. Se trata de unir esfuerzos para instruir a niños y niñas y así lograr una sociedad armónica donde las diferencias sean respetadas y la diversidad no sea un obstáculo para el desarrollo de la sociedad colombiana.

Para el desarrollo de lo anteriormente mencionado, la autora sustenta que actualmente existe un afán general por brindar protección y acompañamiento a todas aquellas personas que se encuentran en situación de riesgo y que buscan apoyo en cualquiera de las aéreas ya sea social, afectiva o comunitaria. Además, es grande el interés por generar en estas poblaciones mecanismos de autogestión, donde no se asuman modelos pasivos de participación ciudadana, sino por el contrario sean población activa en pro de la mejora de su calidad de vida. Para ello desglosa 3 categorías que considera adecuadas, las cuales son.

Comedores comunitarios: de acuerdo con Rodeño (2009), el comedor escolar es un servicio educativo que se ofrece a todo el alumnado en los centros que lo tienen autorizado. El servicio de comedor escolar debe entenderse como un servicio educativo que complementa la labor del centro docente desarrollando hábitos y actitudes saludables en el alumnado. Fomenta el compañerismo y las actitudes de respeto y tolerancia hacia alumnos y alumnas pertenecientes a colectivos socialmente más desfavorecidos y contribuye a la organización de la vida familiar cuando el padre y la madre trabajan.

Convivencia: puede decirse que la convivencia es la base o fundamento de toda sociedad, porque sin ella ninguna forma de organización social es posible. Aceptar a los otros en medio de los cuales se vive, es la base de la civilidad; cuyo trato mutuo se basa en la práctica de valores fundamentales como el reconocimiento, la tolerancia y la imparcialidad. Ello significa que mientras no se haya alcanzado este sustrato básico de convivencia, será imposible organizarse verdaderamente como sociedad política y como comunidad moral. (Restrepo, 2001)

Convivencia e higiene: tomando estos conceptos de base, se entiende que la convivencia puede verse afectada por la forma de vida de las personas y las interacciones que se establezcan con los demás. Por estas razones, y contextualizándose en un espacio comunitario donde la convivencia se ve amenazada por la falta de educación en

cuidado del cuerpo y hábitos de higiene, es importante incluir revisiones acerca de estos últimos temas, que se relacionan directamente con el objetivo del proyecto.

METODOLOGÍA: este proyecto se basa en un método cualitativo específicamente bajo el modelo de investigación acción, ya que este tipo de investigación constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

CONCLUSIONES PLANTEADAS EN EL DOCUMENTO:

- Se lograron importantes resultados que reflejan prácticas de convivencia más adecuadas, y aplicación práctica de hábitos de higiene y del cuidado del cuerpo; sin embargo se recomienda la necesidad de dar continuidad a este tipo de proyectos involucrando familias y comunidad para generar un mayor impacto social

-A lo largo de la implementación del proyecto realizado para la mejora de la convivencia por parte de los actores del comedor, se hicieron evidentes resultados favorables para la comunidad de la Fundación Nuestra Señora de la Salud.

-Desafortunadamente, debido al cierre repentino del comedor, no se logró realizar un cierre y evaluación del proyecto.

-Se puede afirmar que se evitaron enfermedades respiratorias o causadas por virus, la salud bucal mejoró circunstancialmente, pero lo más importante es que los niños entendieron el porqué de permanecer limpios y aseados en cualquier lugar en donde se interactúa.

AUTOR DEL RAE: Laura Marcela León Leal, Liliana Andrea Guzmán, Laura Chaparro y Milena Vargas.

FECHA DE ELABORACIÓN: 11 de octubre del 2010

TIPO DE DOCUMENTO: Tesis

Anexo 9

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)

ACCESO AL DOCUMENTO: Biblioteca de la Universidad de la Sabana.

TÍTULO DEL DOCUMENTO: El cuerpo como instrumento de expresión de sentimientos y emociones

BIBLIOGRAFÍA: GUTIÉRREZ, Laura; TOVAR, Cristina. El cuerpo como instrumento de expresión de sentimientos y emociones. Universidad de la Sabana. Bogotá. Octubre del 2009.

AUTOR (ES): GUTIÉRREZ, Laura; TOVAR, Cristina

PALABRAS CLAVES: Imaginación, creatividad, habilidades sociales, ciclo vital.

CONTENIDO TEMÁTICO: la pasantía social se llevó a cabo en el colegio Pablo Herrera donde participaron los niños de primero y quinto de primaria. A partir de lo observado, surgió la necesidad de realizar un proyecto donde los niños pudieran tener un espacio de expresión de sentimientos y emociones de acuerdo a su ciclo vital. Estas actividades utilizaron como medio de expresión el cuerpo, como una entidad concreta que no solo depende de la materia física sino además de la abstracción, la imaginación y las diferentes creaciones que se pueden lograr para explorar nuevos espacios. Como resultado se logró concretar las redes sociales en las que participan los niños exteriorizan sus habilidades sociales, entre estas la expresión de sentimientos de forma asertiva, de ahí la importancia de fortalecer dichas habilidades que le permiten sobrellevar y superar cualquier problema de la cotidianidad en la cual interactúan con su familia, amigos, compañeros y sus profesores.

FUENTES MÁS CONSULTADAS: Moscovici (1984), Piaget (1983), Vigotski (1934), Kelly, Montani (1982), Bandura (1976), Rico (19990), Shaffer (2000), Hoffman (1998)

RESUMEN DEL DOCUMENTO: durante la infancia para el niño es de vital importancia poder identificar el significado de sus sentimientos y emociones como instrumento para poderse comunicar dentro de su propio contexto, es así como el proyecto de pasantía que se desarrolló en el Colegio Pablo Herrera de Cajicá, Cundinamarca, intentó partir de la realidad diaria de los niños conceptualizar sus problemáticas e identificar sus necesidades. Es ahí donde el cuerpo se convierte en una unidad vehicular en la cual se establecen las bases normativas del orden público, mediante códigos de circulación que le permiten interactuar con su realidad, en los

cuales están implícitos las emociones y sentimientos, la comunicación de ideas y pensamientos, como la tristeza, la ira, alegría entre otras (Moscovici, 1984).

CONCLUSIONES PLANTEADAS EN EL DOCUMENTO:

- se encontró un claro acuerdo en la percepción que tiene Moscovici (1984) sobre el cuerpo, su mirada fue guía fundamental para entender que a través de la interacción con palabra y el resto de los sentidos (Vigotsky, 1934), es posible establecer la red de apoyo que fortalece el desarrollo del niño. Al igual que como planteo Piaget (1983), en un comienzo: el niño en estas etapas tiende al egocentrismo, pero necesariamente el otro entra a jugar un papel muy importante y a formar parte de la realidad de los individuos.

AUTOR DEL RAE: Laura Marcela León Leal, Liliana Andrea Guzmán, Laura chaparro y Milena Vargas.

FECHA DE ELABORACIÓN: 11 de octubre del 2011.

Anexo 10

Guía de observación recreo

Objetivo:

- Institución:
- Edad:
- Nivel:
- Número de niños:
- Profesor:
- Rutina observada:
- Nombre del observador:
- Nombre del observado:

FECHA	HORA	INDICADORES	DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA MANIFIESTA
		1. ¿Qué está haciendo el niño?	
		2. ¿Cómo se relaciona este niño con el grupo con el que está jugando y viceversa?	

		3. ¿Qué tipos de juegos se presentan alrededor?	
		4. ¿se presenta algún conflicto? ¿Cuál?	
		5. ¿Por qué se da el conflicto?	
		6. ¿El niño como usa su cuerpo en el conflicto, cómo se expresa?	

Anexo 11

Guía de observación aula

Objetivo:

- Institución:
- Edad:
- Nivel:
- Número de niños:
- Profesor:
- Rutina observada:
- Nombre del observador:
- Nombre del observado:

FECHA	HORA	INDICADORES	DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA MANIFIESTA
		1. ¿Qué está haciendo el niño?	
		2. ¿Cómo se relaciona con sus compañeros en la clase?	
		3. ¿Cómo se relaciona con el docente?	

		4. ¿se presenta algún conflicto? ¿Cuál?	
		5. ¿Cuál es el conflicto?	
		6. ¿Por qué se da el conflicto?	
		7. ¿Cómo interviene el cuerpo para la solución del conflicto?	

Anexo 12

Guía de observación salida

Objetivo:

- Institución:
- Edad:
- Nivel:
- Número de niños:
- Profesor:
- Rutina observada:
- Nombre del observador:
- Nombre del observado:

FECHA	HORA	INDICADORES	DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA MANIFIESTA
		1. ¿el niño se va sólo o acompañado? ¿Con quién?	
		2. ¿el niño se va inmediatamente tocan el timbre o se queda con los amigos en la calle?	

		3. ¿Se presentan conflictos? ¿Cuáles son los más frecuentes? ¿Por qué?	
		4. ¿Los conflictos se dan entre los mismos rangos de edades?	
		5. ¿El niño como usa su cuerpo en el conflicto, cómo se expresa?	

Anexo 13

Sabana de datos

ANÁLISIS DE DATOS: GUÍA NÚMERO 1. OBSERVACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN RECREO

Nombre del niño o niña	Edad	Nivel escolar	Sede de la CEMM	Qué está haciendo el niño	Cómo se relaciona este niño con el grupo con el que está jugando y viceversa
Kelly Miranda Castañeda	6 años	Primero	Jorge Eliécer Gaitán	Kelly se encuentra de pie hablando con 4 compañeras en el patio y compartiendo el refrigerio, el grupo de niñas se ríen y comentan temas relacionados con la novela de la Pola.	Se evidencia una buena relación ya que comparten entre si, hablan, se ríen, caminan alrededor de la cancha, luego Kelly deja a sus compañeras y se va sola a la cafetería a comprarse un chicle, en la cafetería se encuentra con un compañero de clase que al verla la abraza e intenta darle un beso en la mejilla que hace que la niña reaccione empujandolo fuertemente y gritandole "suelteme". Un profesor que estaba cerca en ese momento le llama la atención al niño y él se va pa ra la chancha a jugar con otros compañeros, mientras que Kelly se va para el salón de clase.
Anderson Steven Barrera Triana	6 años	Primero	Jorge Eliécer Gaitán	Anderson se encuentra en el recreo, el está comiendo mango con sal e interactuando con 2 compañeros sentados en el piso del patio, donde se ríen y hablan. Seguidamente cuando terminan de comer se dirigen a la cancha jugar.	El niño se relaciona con sus demás compañeros, se evidencia que establece diálogos con ellos donde se ríen y juegan futbol, pero en el desarrollo del juego surgen inconvenientes ya que existen discusiones entre ellos mismo porque no logran ponerse de acuerdo para hacerce los pases de la pelota entre ellos por ejemplo sucede un error dentro del juego donde empiezan a gritarse lo que conlleva a generar discusiones entre ellos, las cuales algunas veces llevan a golpearse (Anderson agarra el balon y se lo lanza en la cabeza a uno de ellos, este a su vez se devuelve y le da un empujon, en ese momento los dos toman una posición defesiva de pelea y sus compañeos lo que hacen es avivar la pelea mediante frases como "pegale duro", "no tedejes Anderson") pasados 5 minutos de gritos y empujones llega un profesor que se entera de lo que sucede los separa y se los lleva a los dos para la rectoria.

Daniel Javier Peña Huyoa	6 años	Primero	Jorge Eliécer Gaitán	Javier está jugando microfútbol con sus compañeros en el patio, donde hay dos equipos.	El niño durante el juego presenta malas relaciones, ya que él es bastante brusco tanto con las palabras que dice como sus movimientos, se enoja fácilmente porque los amigos no le pasan el balón y lo que hace es insultarlos diciendo palabras como (maricon , bruto y lento) y algunas veces empujarlos lo que desencadena un mal ambiente con sus compañeros en el grupo de juego.
Kevin Andrés Ardila Rangel	8 años	Segundo	El Campestre-la cancha	Jugando futbol con sus compañeros, con un grupo de aproximadamente 12 niños del mismo grado, divididos en equipos de 6.	Se relacionan de dos maneras verbal y no verbal. Verbalmente se hablan por medio de apodos e insultos como gonorra, chino care-verga, marica, guevón, malparido, hijueputa y en cuanto a los apodos se dicen, enano pre- histórico, marrano, negro hijueputa. Por otro lado encontramos lo no verbal en donde se empujan, escupen, pegan puños y patadas con el fin de tener el balón en su poder.
Kevin Orlando Sarmiento	8 años	Segundo	El Campestre-la cancha	Kevin corre detrás de las niñas (7 niñas de su mismo curso) pidiéndoles que bailen reggaetón.	A través de burlas y comentarios como “preciosuras vengan y jugamos” “bailemos junticos y pegaditos” “vengan cositas” y hace intentos de cogerlas a la fuerza con los brazos para bailar. Kevin tiene conductas poco respetuosas con las niñas, tiende a tener comportamientos con los que las niñas no se sienten cómodas y esto genera reacciones desagradables de parte de ellas.
Sergio Andrés Esmeral Ríos	9 años	Segundo	El Campestre-la cancha	Jugando con sus compañeros a representar e interpretar “la pola” novela del canal RCN.	Se observa que Sergio tiene reacciones agresivas en el momento donde interpretan ecenas de pelea, en una de ellas le pego en la cabeza a uno de sus amigos con un palo que estaba usando como espada, esto desencadeno la rabia del niño afectado y tambien le respondió pegandole en una mano a Sergio con el palo sus amigos reaccionaron con burlas e insultos, golpes, empujones lo cual se convirtió en una pelea entre todos. La ecena finalizo cuando escucharon tocar el timbe para entrar al salón de clase.

<p>Qué tipos de juegos se presentan alrededor</p>	<p>se presenta algún conflicto. Cuál</p>	<p>Por qué se da el conflicto</p>	<p>El niño cómo usa su cuerpo en el conflicto, cómo se expresa</p>
<p>No se observa ningún tipo de juego, la niña solamente habla con sus compañeras en el patio, pero no se logra identificar el tema de la conversación solo se ve risas en forma de recocha.</p>	<p>Se presento un pequeño conflicto cuando Kelly empujo a su compañero de clase porque trato de darle un beso en la mejilla, pero no paso a mayores ya que un profesor intervino en ese momento haciendo que no pasara a mayores el impace, el niño se alejo de Kelly y el conflicto no paso a mayores.</p>	<p>A causa de un mal entendido debido a la manera como el niño intento darle el beso a Kelly en la mejilla haciendo que ella se enojara porque no le gusto que el intentara darle un beso.</p>	<p>Kelly empuja al niño y le hace gestos de inconformidad al mismo tiempo le grita que la suelte cuando el niño trata de darle el beso en la mejilla. Igualmente tambien se observo como la niña interactuaba con sus comaperas usando su cuerpo para expresarse por medio de los movimientos, sus risas y sus formas de actuar dentro del grupo.</p>
<p>Juegos con pelota, como por ejemplo futbol, baloncesto y a la olla. Hacen botes en el piso con los compañeros. A las cogidas o a congelados. Tambien juegan mucho con las canicas o maras, pero esto se da la mayoría de veces en la salida del colegio donde se observa que apuestan dinero en estos juegos.</p>	<p>Por una parte Se observa que los niños son toscos en los movimientos que hacen en el juego ya que se chochan con los otros niños, caen encima de ellos, es decir que realiza juegos bruscos. Por otra parte se genera el conflicto a causa de la mala comunicación ya que lo hacen a los gritos lo cual hace que las dos partes involucradas pierdan el control y todo termine en golpes y malas palabras llevando a una pelea entre Anderson y uno de sus compañeros.</p>	<p>Se da porque no logran expresarse de manera adecuada durante el juego llevandolos a que pierdan el control de sus palabras y acciones. La barra que hacen los compñeron durante el altercado empeora la situación.</p>	<p>El cuerpo interviene de forma brusca ya que sus movimientos eran toscos, en esta pelea tambien se vio involucrado un objeto (el balón) que fue usado de manera brusca cuando uno de ellos lo lanzo al otro fuertemente en la cabeza.</p>

<p>Los tipos de juegos que se presentan son más que todo de balón, como por ejemplo futbol, baloncesto, microfútbol, a pasar el balón con el pie, estos juegos lo realizan en la cancha de la institución. También juegan a las cogidas, a la lleva y a congelados.</p>	<p>Si se presenta el conflicto durante el juego, en un momento Javier se acerca a otro niño y le da un empujón gritándole que porque no le hizo un pase. Le dice al niño que por culpa de él van a perder el partido. El niño enojado le da otro empujón, en ese momento Javier empuña sus manos y se devuelve a darle un puño al otro niño y es ahí donde llega un profesor y los separa evitando así la discusión.</p>	<p>El conflicto se da porque un niño no le realiza pases a Javier y él se enoja demasiado y su reacción es ir a insultar a su compañero de equipo, donde la discusión llega al punto de empujarse y a pegarse puños.</p>	<p>El niño usa su cuerpo de una manera brusca tanto en lo verbal como en lo no verbal, en lo verbal se refleja en los insultos y verbal cuando el niño empuja a su compañero y le pega el puño. Esto conlleva a que el niño se exprese de manera agresiva hacia su compañero y se forme la discusión.</p>
<p>Deportes de balón (futbol, baloncesto, voleibol) Persecuciones (cogidas, congelados, carreras de velocidad). La lleva</p> <p>Juegos relacionados con novelas (representaciones de escenas o ciertos comportamientos: peleas, románticos, de acción). Persecuciones (cogidas, congelados, carreras de velocidad). Deportes con balón (futbol-baloncesto - voleibol)</p>	<p>Si. Una pelea por rivalidad, competencia y desacuerdos donde predominan las malas palabras que desencadenan la rabia entre ellos lo cual hace que lleguen a empujarse y sean agresivos escupiendose unos a otros y perdiendo el control.</p> <p>Si. Las niñas se molestan, disgustan e indisponen por la insistencia y el acoso del niño para bailar y llegan decirle palabras groseras como son "malparido" "hijueputa", "gonorrea" entre otras. Los niños ante estas palabras hacen nuevos intentos para agarrarlas y en un momento una de ellas correo hacia el baño para esconderse Kevin se va corriendo detras de ella y cuando llegan al baño ella cierra la puerta pero Kevin la hace fuerza pa no dejarla cerrar ella se lastima un dedo en el forcejeo ma chucandose con la puerta la niña se pone a llorar y sus compañeras la llevan a enfermeria para que le pongan una cura en el dedo. Kevin asustado se va para el salón.</p>	<p>Porque se le comete una falta al niño y él reacciona de manera agresiva. La manera cómo reacciona es por causa de la insatisfacción e intolerancia de la falta.</p> <p>Porque las niñas no quieren bailar ni que les bailen, mucho menos que el esté detrás de ellas, las coja y esté muy pegado al cuerpo de cada una. El conflicto empeora en el baño cuando el no deja cerrar la puerta a la niña.</p>	<p>El niño empuja e insulta a quien le cometió la falta. Hace gestos de incomodidad, rabia, mal genio, de furia y desacuerdo. El otro niño se devuelve y le pega un puño, haciendo gestos de rabia y mal genio, formando así una pelea.</p> <p>El niño a través de risas, burlas y bailes obscenos demuestra el deseo de estar muy pegado a las niñas, se le ve cierta intención de sentir y tocar el cuerpo de sus compañeras con intenciones sexuales de por medio. Por otro lado las niñas indignadas, incomodas, enfurecidas e irrespetadas lo empujan, le dicen groserias y golpean haciéndolo caer, luego salen corriendo para que no las encuentre.</p>

<p>Al exterior: Deportes de balón (baloncesto- futbol- voleibol) Persecuciones (cogidas, congelados, carreras de velocidad). Al interior: El juego simbólico: De disparos, armas, guerra, persecuciones, de fuerza.</p>	<p>Si, cuando Sergio le pega en la cabeza bruscamente con el palo, además el juego es lo suficientemente agresivo para resultar conflictivo por los contactos, los manejos de la fuerza, por la historia que se cuenta.</p>	<p>Porque se tratan muy mal, con malas palabras y golpes; sobreactúan lo que se quiere representar produciendo de esta manera peleas por los malos manejos de los juegos que implican la fuerza y el contacto.</p>	<p>El niño jalonea a sus compañeros, los empuja, les pega a las niñas y niños, los ahorca y los arrastra sin calcular el daño que se le puede causar al otro.</p>
---	---	--	---

ANÁLISIS DE DATOS: GUÍA NÚMERO 2. OBSERVACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL AULA DE CLASE

Nombre del niño o niña	Edad	Nivel escolar	Sede de la CEMM	Qué están haciendo los niños	Cómo se relaciona con sus compañeros en la clase	Cómo se relacionan con el docente
John Estiben Castillo Guzmán	7 años	Primero	Jorge Eliécer Gaitán	Jhon está escribiendo algunas palabras que la profesora copio en el tablero	Esta sentado y copia lo que ve en el tablero, es bastante activo, por momentos se distrae con sus compañeros, habla con ellos haciendo que la profesora les haga llamados de atención, no deja que se concentren y les coge las cosas sin permiso.	No se evidencia que el niño tenga respeto por ella ya que no le obedece cuando le llama la atención y sigue hablando con sus compañeros o molestando. La docente constantemente esta haciendo llamados de atención.
Angie Gisela Navarro Granados	6 años	Primero	Jorge Eliécer Gaitán	Angie esta haciendo un distado de palabras de un libro de ciencias naturales	Kelly tiene una actitud tranquila no se toma muy en serio los llamados de atención de la docente. No le falta respeto a los compañeros unicamente se dispersa en clase cuando se cansa de hacer la actividad propuesta por la profesora.	Se observa una relacion de poco respeto por parte de Kelly hacia la docente y la clase como tal ya que no obedece y se le tienen que hacer varios llamados de atención para que se quede quieta en su silla.
Stin Glifer Alfaro Moreno	7 años	Primero	Jorge Eliécer Gaitán	Está sentado en su silla copiando algunos ejercicios de matemáticas	Stin no le obedece a la profesora además molesta a los compañeros la mayoría del tiempo y tiene poca disposición en la clase.	La relación que se observo es bastante irrespetuosa por parte del niño ya que no le obedecer a la docente.

<p>Angel Daniel Perez Romero</p>	<p>7 años</p>	<p>Segundo</p>	<p>El Campestre</p>	<p>Están en clase de matemáticas, desarrollando una actividad expuesta en el tablero</p>	<p>A través de insultos, apodos, burlas e irrespetos, cuando necesita algún favor se refiere a ellos de manera burlesca y los hace quedar mal con los demás compañeros.</p>	<p>No es irrespetuoso, pero no le interesa lo que se le está diciendo para la siguiente actividad, trata de hacer que algunos de sus compañeros tampoco pongan atención a las instrucciones que se le están dando.</p>
<p>Larry Duvan Torres Larrarte</p>	<p>8 años</p>	<p>Segundo</p>	<p>El Campestre</p>	<p>Hacen la formación y oración que es frecuente en la mañana antes de entrar a clase.</p>	<p>Algunos niños se burlan de las niñas (de sus moñitos, balacas, faldas, posturas), en general todos los niños y niñas del curso hacen muecas y se burlan de los demás compañeros, así no sean de su grupo de clase.</p>	<p>En general los niños irrespetan a la docente que está haciendo la oración, se burlan de ella y su manera de hacer la oración, por lo que ella siente que también se burlan de su oración y de su Dios.</p>
<p>Juan Diego Cataño Sarmiento</p>	<p>10 años</p>	<p>Segundo</p>	<p>El Campestre</p>	<p>Desarrollan una guía del área de ciencias naturales que había dejado la docente titular, ya que está en una reunión. Los niños y niñas están con una de las practicantes.</p>	<p>Sus relaciones en general son buenas, todos se tratan bien entre todos, sin embargo siguen haciéndose burlas (como esconderle el lapicero a compañeros) y tratándose por apodos y empujones, como maneras comunes para relacionarse.</p>	<p>Son respetuosos, le hacen preguntas de manera cordial, le piden el favor y piden permiso para salir del salón, preguntan si está bien salir unos minutos antes (los que ya terminaron).</p>

<p>Se presenta algún conflicto. Cuál</p>	<p>Por qué se da el conflicto</p>	<p>El niño como usa su cuerpo en el conflicto, cómo se expresa</p>
<p>Si, en un momento de la clase Jhon le rayó uno de los cuadernos al compañero de atrás y la docente le llamo la atención, en el momento Anderson se quedo quieto, pero pasados unos minutos nuevamente empezó a rayarle el cuaderno al mismo compañero. La docente al ver esta actitud desobediente de Jhon le dice que por seguir molestando lo va a llevar a la coordinación, ella le dice que se ponga de pie para ir donde la coordinadora, y lo agarra del brazo. Finalmente la docente deja al niño ahí y va a llamar a la coordinadora, quien llega al aula y saca al niño, habla con él 10 minutos. Luego lo incorpora a la clase.</p>	<p>Jhon ignora a su maestra, ella le vuelve a repetir el mismo llamado de atención. Al ver la actitud de Jhon lo coge por el brazo para cambiarlo de silla, pero el niño hace fuerza para no dejar pararse de la silla.</p>	<p>El cuerpo interviene de manera agresiva (tira fuertemente el brazo cruzándolo fuertemente para no dejarse agarrar por la profesora) en este conflicto ya que él hace movimientos fuerte cuando la docente lo coge por el brazo.</p>
<p>Al cabo de unos minutos le dice a la profesora que ya se canso y no quiere escribir más empieza a montarse a las sillas del aula y a distraer a sus compañeros de clase.La profesora nuevamente hace algunos llamados de atención para que se baje de la silla, Kelly obedece pero se baja y se acerca y agarra uno de los colores sin pedirle permiso a una de sus amigas, la profesora se enoja y le advierte a Kelly que si sigue molestando la tendra que llevar a donde la rectora. Finalmente Kelly se queda quieta en la silla pero no continua escribiendo el dictado</p>	<p>Realmente no ocurre ningun tipo de conflicto, Kelly irrespeta a la profesora desobedeciendo, pero no hay conflicto con sus compañeros.</p>	<p>Utiliza el cuerpo para fomentar desorden montandose en la silla y generando dispersión en el grupo.</p>

<p>Stin molesta bastante a la niña que está sentada detrás de él, en un momento se voltea y le rasga la hoja del cuaderno, la niña empieza llama a la docente y le da las quejas de lo sucedido, la profesora le dice que tiene que cambiarse de puesto pero él la desobedece y se queda sentado ahí, la docente le repite nuevamente, pero él no obedece. Ella lo toma por el brazo e intenta pararlo pero él la empuja. En ese momento le dice que se va a quedar sin descanso por eso y le pone dos planas que dicen (debo aprender a respetar a mis compañeros y a mi profesora).</p>	<p>Porque Stin le rasgo la hoja a una de sus compañeras</p>	<p>El cuerpo interviene en este caso de manera brusca ya que le rasga la hoja a la compañera y cuando la docente lo regaña él le tuerce lo ojos, cierra los puños y cruza sus brazos. Es indiferente a lo que la profesora le dice.</p>
<p>Sí, porque insulta a uno de sus compañeros por medio de apodos y palabras como hijueputa maricon quítese de mi puesto. Su compañero se siente agredido, por lo que se empiezan a golpear mientras la clase se está desarrollando, en la mitad del salón. Los compañeros empiezan a gritar que "pelea", "pelea" y se forma un desorden en el aula, la docente interviene en el conflicto y los separa, los cambia de sillas y les dice que no deben pelearse porque es una falta de respeto.</p>	<p>Porque el niño al que se le grita por estar en el puesto equivocado se siente ofendido con las groserías que le grita su compañero y reacciona de manera agresiva, con los puños y patadas.</p>	<p>Por medio de puños, patadas, empujones y gestos que apoyan las palabras groseras.</p>
<p>Si, entre los niños del grado segundo y la docente que realiza la oración del día. Ella los hace quedarse en la cancha formando bajo el sol despues de haber jaloneado por el brazo a algunos niños.</p>	<p>Porque la docente se siente ofendida de manera personal y directa, además siente que se burlan de su Dios y la manera como le ora, siente que están irrespetándola y burlándose en el momento más importante de su día.</p>	<p>Hacen burlas remedando los movimientos y acciones de la docente y de los demás compañeros, de igual manera tratan de hacer reír a los otros niños por medio de muecas, además repiten las oraciones en tonos graciosos.</p>
<p>No, se presenta una situación problema pero no es tan conflictiva, ya que dos niños se pelean verbalmente, pero sin ser groseros.</p>	<p>Porque uno de los niños le quita el lapicero a otro compañero sin pedirle permiso y como el niño al que se le refundió el lapicero le reclama, opta por escondérselo y burlarse de la broma, ya que como no tiene el lapicero no podrá terminar rápido y salir a jugar antes con los demás.</p>	<p>Para manotear, es decir mover sus manos con fuerza y de manera descontrolada en el viento para señalar al niño que le escondió el lapicero y expresar sus sensaciones de disgusto.</p>

ANÁLISIS DE DATOS: GUIA NÚMERO 3. OBSERVACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS A LA SALIDA DEL COLEGIO

Nombre del niño o niña	Edad	Nivel escolar	Sede de la CEMM	Los niños se van solos o acompañados. Con quién	Los niños salen tan pronto suena el timbre, o se quedan con los amigos en la calle
Edwar Marulanda Felipe	6 años	Primero	Jorge Eliécer Gaitán	Felipe sale acompañado de de la escuela con dos compañeros y se va caminando y a la vez hablando y riéndose con sus amigos.	El niño se va inmediatamente tocan el timbre, no se queda hablando a las fueras del colegio, sino que se va caminando con sus amigos hacia su casa.
Yurani Vera Montoya	7 años	Primero	Jorge Eliécer Gaitán	Yurani cuando sale de la institución se va para su casa, acompañada de su hermana mayor.	La niña sale del colegio apenas escucha el timbre, no se queda en las afueras de la institución, tampoco se queda con sus amigos hablando, sino que sale con su hermana caminando hacia su casa.
John soto Alexander	6 años	Primero	Jorge Eliécer Gaitán	Alexander sale caminando solo, va a la cafetería y se compra un refresco, allí se encuentra con unos compañeros y se pone a hablar con ellos.	En ese momento salen del colegio y uno de ellos propone que se pongan a jugar a las moneditas.

<p>Johani Alberto Parra Jaramillo</p>	<p>12 años</p>	<p>Segundo</p>	<p>El Campestre</p>	<p>El niño se va solo para su casa, la cual queda a pocas cuadras de la institución escolar.</p>	<p>Se va tan pronto suena el timbre, casi siempre está listo para salir antes de que suene el timbre.</p>
<p>Dercy Liliana Torres Hernández</p>	<p>8 años</p>	<p>Segundo</p>	<p>El Campestre</p>	<p>Se van acompañados, 2 hermanos: la mayor de 8 años y el menor de 5 años</p>	<p>Salen unos minutos después de haber sonado el timbre, cada uno sale con sus amigos, pero se despiden y se encuentran los dos hermanos en la salida del colegio, se van caminando para su casa o cuando tienen boletos se van en bus.</p>
<p>Yulissa Arciniegas Rodelo</p>	<p>12 años</p>	<p>Segundo</p>	<p>El Campestre</p>	<p>Se van solas o en grupos de barrios en común.</p>	<p>No, las niñas se quedan dando vueltas en las calles durante un largo tiempo, y después si se van para sus casas.</p>

<p>Se presentan conflictos. Cuáles son los más frecuentes. Por qué</p>	<p>Los conflictos se dan entre los mismos rangos de edades</p>	<p>El niño como usa su cuerpo en el conflicto, cómo se expresa</p>
<p>No se presenta ningún tipo de conflicto, ya que el niño no se queda a las afueras de la institución, sino que una vez sale se va con sus amigos.</p>	<p>Como se mencionó no se presentan ningún tipo de conflicto, pues los niños con los que sale de la institución son de su mismo rango de edad.</p>	<p>Como ya se ha mencionado no se establece ningún tipo de conflicto, el niño cuando sale de la institución se expresa a través de risas, movimientos no bruscos y del dialogo.</p>
<p>No se presentan ningún tipo de conflicto, ya que la niña sale hablando con su hermana, no habla con sus amigos y no se queda en las afueras de la institución, por este motivo no se evidencia el conflicto.</p>	<p>Como ya se mencionó no se evidencia conflicto.</p>	<p>No se evidencia ningún tipo de conflicto, pero la niña usa su cuerpo para comunicarse con su hermana, ya que salen riéndose, dialogando y se abrazan.</p>
<p>Cuando están en pleno juego salen dos niñas de la escuela, Javier se acerca a una de ellas y trata de abrazarla, ella trata de evitarlo pero él utiliza su fuerza para no soltarla, la niña empieza a gritar, en ese momento sale el portero y separa a Javier de la niña. Lo regaña y el la suelta. Javier agarra su maleta y sale corriendo para su casa.</p>	<p>Si, la niña era de su mismo curso</p>	<p>Es bastante tosco, ya que coge a la niña y trata de abrazarla a la fuerza.</p>

<p>No se presenta ningún conflicto, pero hay niños y niñas que hacen burlas y risas hacia él, en donde se le grita "tatareto", por la forma como él habla y se desenvuelve con los otros.</p>	<p>No, porque el niño es el mayor de su clase, el conflicto se produce cuando se quiere fastidiar y molestar al otro por una condición que este tenga y se hace casi siempre de una gran cantidad de niños hacia uno.</p>	<p>Lo usa para ignorar a los demás, no les da importancia.</p>
<p>Si, el hermanito menor se burla de su hermana, la irrespeta y sale corriendo después de haberle pegado una palmada en una de sus nalgas.</p>	<p>No, porque el niño es el menor de los dos.</p>	<p>Palmea a su hermana en la nalga y usa sus manos para hacer acciones groseras, no le da tiempo a su hermana de reaccionar porue sale corriendo.</p>
<p>Si, las niñas se pelean por envidias de novios o por problemas de amistades (quien es amigo de quien)</p>	<p>Si, aunque usualmente no suelen darse estos conflictos con niñas del mismo grado, las otras niñas está en grados superiores.</p>	<p>Usualmente las niñas se cachetean, se halan el cabello, se empujan y se rasguñan, acompañadas estas acciones por insultos como: perra o puta.</p>

Anexo 14

DIARIO DE CAMPO MILENA VARGAS

ACTIVIDAD # 1

Fecha: octubre 2010

Grado: Primero

Tema: Relajación

Objetivos:

Facilitar el auto reconocimiento corporal por parte de los niños y niñas a nivel individual. Provocar bienestar físico, buena respiración, distensión muscular, toma de conciencia y mejorar la concentración.

COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS

Inicialmente cuando se contextualizo a los niños sobre el trabajo a realizar en el tiempo que estaría con ellos, la mayoría hacían expresiones de felicidad (sonreían y murmuraban entre sí demostrando interés por realizar los ejercicios). Esta actividad se hizo en un primer momento con la mitad de niños del grupo por cuestiones de espacio, cuando se terminaba con el primer grupo se continuaba con el segundo grupo realizando el mismo ejercicio.

Acto seguido se les pidió a los niños que se ubicaran en cierta posición para empezar la actividad, al principio algunos no cumplieron con la regla de cerrar los ojos, mientras que otros se rehusaban a separarse de su grupo de amigos, un estudiante no quería realizar la actividad y se quedó sentado en la esquina del salón, fue difícil empezar la

actividad debido a la falta de normas del grupo. Iniciando la actividad los niños se sentaron en filas uno seguido detrás del otro reposando medio cuerpo en el de los compañeros para que pudieran cerrar sus ojos e imaginar la historia narrada, pero uno de ellos se enojó porque no quería hacerse cerca al compañero que le caía mal y le grito “quítese de ahí chino marica huele feo”. El otro niño se puso a llorar y se retiró sentándose en un rincón del salón y tuvimos que hablar con él acerca del incidente después de un momento logramos que se integrara en la actividad.

Durante los primeros 15 minutos la mayoría de niños se dispusieron a realizar la actividad cerrando los ojos y escuchando, pero después de 5 minutos nuevamente empezaron a distraerse algunos se reían y dejaban sus ojos entreabiertos. Pasados 10 minutos el grupo se dispersó, se tocaban los pies entre ellos, se hacían cosquillas, algunos se acostaban en el piso, habían 3 niños que les jalaban el cabello y las orejas a los compañeros que tenían cerca, no respiraban correctamente, después de esto era muy complicado seguir con la relajación y se tenía que pasar a la siguiente parte de la actividad donde todos se sentaban en el suelo en círculo para comentar lo que habían sentido en la relajación.

Cuando se les preguntaba que había sucedido a la mayoría les daba risa y no contestaban, se les preguntaba si les había gustado o no 5 o 6 respondían que sí, pero que los compañeros molestaban mucho y que no dejaban poner atención; y la mayoría se quedaba en silencio y no daban ningún tipo de opinión al respecto.

Para finalizar la actividad los niños se pusieron sobre sus pies y realizaron estiramientos de los tobillos (dando giros hacia la derecha y la izquierda), moviendo el

cuello suavemente (derecha-izquierda), movimiento de hombros, mover la cintura haciendo círculos, etc. Realizamos una breve reflexión del asunto sucedió con el niño que le dijo groserías a su compañero haciendo énfasis en que eso no se podía repetir porque era una falta de respeto hacia las demás persona, si se repetía la persona sería sacada de las actividades.

En estos ejercicios los niños participaron aunque de manera desorganizada ya que los realizaban pero con movimientos rápidos, aunque la instrucción era que los debían realizar suavemente, ellos no tenían mucho cuidado con sus compañeros y aprovechaban para formar desorden.

La sesión tenía que ser finalizada antes del tiempo programado ya que era difícil mantener el grupo concentrado en la actividad.

ACTIVIDAD # 2

Fecha: octubre 2010

Grado: primero

Tema: Masajes marinos

Objetivos:

Facilitar el reconocimiento corporal por parte de los niños y niñas a nivel grupal.

Provocar bienestar físico, buena respiración, distensión muscular, toma de conciencia y mejorar la concentración.

COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS

En esta actividad se observó expectativa al iniciar la sesión en la mayor parte del grupo ya que cuando estuvieron sentados en círculos antes de la relajación y se les preguntó cómo habían amanecido y que les gustaría hacer decían que les gustaban los ejercicios de la clase pasada, cuando se les preguntaba que eran lo que más recordaban algunos decían que mover los pies haciendo círculos porque les gustaba como se sentían.

Seguidamente se les explico que ejercicio debían realizar haciendo énfasis en ser cuidadosos con los movimientos para que ninguno fuera lastimado en la actividad había que caminar al ritmo de las palmas de la profesora, paraban quedando como estatuas cuando se dejaba de aplaudir y corrían si las palmas eran rápido, caminaban despacio si las palmas eran suavemente, el objetivo era que logaran tener una reacción inmediata y control de sus movimientos corporales, cuando se empezó a hacer las palmas muchos de ellos corrían sin control de su cuerpo chocando entre si y caían fuertemente al suelo, uno de ellos al caer le grito a otro “mire por donde camina malparido” se le llamo la atención al niño sacándolo del juego por ser grosero con sus compañeros, demás anteriormente ya se les había informado de las consecuencias que tendría decir groserías.

Pasados 5 minutos continuaban corriendo muy rápidamente sin seguir el ritmo de las palmas aprovechaban la situación para empujarse y gritar fuertemente no tenían mucho cuidado con sus compañeros un niño empujo a otro fuertemente sobre una silla, este le respondió agarrando la silla y tirándosela con fuerza, afortunadamente no paso

a mayores ya que se logró controlar la situación. La actividad tuvo que darse por terminada ya que los niños no realizaban el ejercicio como se les había explicado. En un segundo momento se ubicó al grupo acostados de manera separada para que no se distrajeran entre ellos, estando acostados la gran mayoría cerraron los ojos prestando atención a lo que se les decía , se les puso música de fondo muy suavemente mientras que se les pedía que se imaginaran que iban caminado por un hermoso paisaje donde habían flores hermosas y así sucesivamente, se les pedía que imaginaran que eran un oso muy grande que ponía sus manos sobre el estómago y sentían su respiración tomando aire por la nariz hasta que el estómago se ponía grande y dejándolo salir por la boca hasta que ya quedaba pequeño otra vez y así sucesivamente.

En un tercer momento se les pidió que formaran las parejas con los mejores amigos se hicieron niñas con niñas y niños con niños para realizar los masajes marinos, cuando estaban en los masajes se podía observar como la mayoría de los niños eran bastante agresivos con sus movimientos (pellizcaban a los compañeros, se daban puños en la espalda muy fuertes) se les hizo un llamado de atención recordándoles que debían ser cuidadosos y si no lo eran no podrían participar en la dinámica; después de 5 minutos 2 niños siguieron empujando y golpeando a sus compañeros, entonces se les solicito que abandonaran la actividad, cuando íbamos en la mitad del juego los dos niños volvieron a entrar ya que se comprometieron a ser más cuidadosos. La actividad continuó y finalizo sin problema.

Se pudo notar que estaban más concentrados en la relajación en esta sesión que en la anterior ya que no molestaban entre ellos y estuvieron quietos por aproximadamente 15 minutos imaginando que eran osos y sintiendo la respiración, a la mayoría se les dificultaba respirar correctamente según la instrucción dada. Pero en la actividad de las palmas se evidencio desorden por parte de algunos niños que finalmente lograron tener en cuenta las normas del juego y terminar la actividad. En el momento de los masajes fue un completo caos ya que sus movimientos eran muy agresivos.

Finalmente se sentaron en círculo y se les pregunto qué era lo que más les había gustado, a la mayoría les atrajo mucho los masajes marinos.

ACTIVIDAD # 3

Fecha: octubre 2010

Grado: primero

Tema: Tensión

Objetivos:

Lograr que el niño tome conciencia de las reacciones que tiene su cuerpo frente a situaciones que producen tensión para que no pasen desapercibidas.

COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS

Cuando llegaba al salón era muy llamativa la manera como los estudiantes decían “llego la profe!! Llego la profe!!” la mayoría de las veces que llegaba al salón para irnos con ellos a las clases, era muy motivante porque se veía el entusiasmo de los niños.

Se inició la actividad con el respectivo saludo y preguntas de cómo se sentían en ese momento, que cosas recordaban de la clase anterior. Acto seguido se procedió a realizar un calentamiento previo, explicándoles a los niños que íbamos a realizar variados estiramientos de cuerpo. En esta actividad los niños estuvieron concentrados se les facilito realizar la relajación.

Seguidamente los niños procedieron a caminar por el espacio al ritmo de las palmas que la profesora realizaba, paraban cuando se dejaba de hacer palmas y así repetidamente para lograr que se diera una reacción inmediata a la instrucción que se escuchaba y además tuvieran control corporal. Realizando este ejercicio de las palmas estuvieron muy activos pero ya no se empujaban entre ellos como en la sesión pasada parecían más conscientes del cuidado que debían tener entre todos, les gusto tanto la actividad que no querían terminarla, en este ejercicio se hizo una pequeña variación al juego para que fuera más atractivo para los ellos, a medida que se iba aplaudiendo y cuando se dejaba de aplaudir los que más se demoraran en quedar totalmente quietos se iban sentando y así sucesivamente hasta que quedaban un solo niño que era el ganador. Este juego se repitió tres veces por petición de los niños.

En esta actividad predomino el orden ya que los niños con tal de poder participar en el juego y no ser sacados rápidamente trataban de estar atentos y seguir las instrucciones para no ser sacados del juego y poder ganar.

Se Prosiguió con la relajación que tuvo una duración de 15 minutos, en este ejercicio al iniciar tuvimos que estar recordándole a algunos niños que estuvieran en sus lugares mientras todos se acomodaban acostados en el piso Llegado el momento de cerrar los ojos se les pido imaginar todo su cuerpo sintiendo que estaban en un rio donde

flotaban y podían percibir la frescura del agua donde respiraban por la nariz hasta sentir sus estómagos llenos de aire y dejándolo salir por la boca lentamente. Se repitió la dinámica de respiración 3 veces.

Cuando finalizamos el taller escuchaba las opiniones de que era lo que más les había gustado muchos coincidían en que el ejercicio de las palmas porque corrían y sudaban mucho. La relajación la describían como un momento donde podían “descansar mucho”.

ACTIVIDAD # 4

Fecha: noviembre 2010

Grado: primero

Tema: Mándalas

Objetivos:

Lograr que el niño tome conciencia de las reacciones que tiene su cuerpo frente a situaciones que producen tensión para encontrar equilibrio y llegar a relajarse.

COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS

Se inició la actividad recordando algunas de las sensaciones y sentimientos descubiertos por los niños y niñas en la sesión anterior. (Esta actividad tomo dos clases ya que los niños se demoraban decorando él mándala mucho tiempo y no fue posible realizarla en una sola sesión).

Empecé mostrándole a los niños las mándalas y preguntales que pensaban que eran, la mayoría contestaba que parecían flores, se les explico que eran unas figuras

llamadas mándalas que ellos iban a decorar las cuales servirían para la presentación final que realizarían. Llevamos 4 estilos de mándalas para darle la posibilidad a los niños de escoger el que más les llamara la atención. Luego, en un ambiente tranquilo se le entrego a cada niño y niña un mándala, para que fuera decorado a su gusto. Al hacer esto, se pretendía que los mándalas apaciguaran todas esas sensaciones y sentimientos que causaron tensión en el taller anterior y lograran que los niños y niñas encontraran concentración en su tranquilidad interior, conociendo maneras de controlarse y encontrar soluciones a situaciones adversas.

En la realización de esta actividad se observó mucha concentración por parte de algunos niños excepto de un niño que se dedicó a utilizar los colores para rayarle la hoja a uno de sus compañeros escribiéndole “marica”, el niño nos dio la queja que su compañero no lo dejaba decorar su mándala y tuvimos que darle una hoja nueva y separar de todos al que estaba formando la indisciplina. A parte de esto la mayor parte del grupo estaban concentrados en la decoración de su mándala y esto hacia que ninguno se distrajera haciendo otra cosa, las desventajas que se evidenciaron fue el poco material que había para la decoración ya que no se contaba con colores suficientes, ni colbon, muy poca escarcha y a causa de esto se peleaban entre ellos por los materiales porque algunos no querían prestarlos a los compañeros y se creaba conflicto.

Cuando se finalizó la primera sesión los sentamos en círculos y hacíamos preguntas de cómo se habían sentido, muchos de ellos decían que “muy tranquilos pintando”. Se hizo una breve reflexión acerca del compartir ya que todos no tenían los mismos materiales entonces se les planteo la solución por parte de nosotras de llevarles más

colores, colbon y escarcha pero para eso era necesario que lo compartieran entre todos.

En la segunda sesión de los mándalas fue más fácil el proceso puesto que ya contaban con más materiales y los compartían entre ellos para que las mándalas de todos quedaran lindas en la presentación final. Se finalizó la actividad haciendo un círculo y dialogando con los niños acerca de que experimentaban cuando estaban decorando sus mándalas.

Esta actividad fue una de las mejores ya que a los niños les gustó mucho y la realizaron sin conflictos físicos ente ellos.

ACTIVIDAD # 5

Fecha: noviembre 2010

Grado: primero

Tema: Construcción del destino

Objetivos:

Generar espacios en los que los niños y niñas puedan sentir la libertad de proponer, crear y aceptar sus acciones y las de los demás (individual).

COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS

En un primer momento se contextualizo a los niños sobre la actividad que se realizaría este día. Se les pidió formar un círculo, cerrar los ojos y pensar en su historia de vida personal.

Ahora bien, el taller inicio con una caminata lenta por el espacio (en cualquier sentido), donde los niños y niñas debían relajar todos los músculos de su cuerpo mientras realizaban una serie de ejercicios dirigidos, después de esto tenían que seguir caminando, pero esta vez al ritmo de un reggae, proponiendo, creando y aceptando sus movimientos y los de los demás, despertando una sensación de libertad y responsabilidad en su actuar.

Esta actividad no resulto como esperaba pues los comportamientos de ciertos niños demostraban el desinterés por la actividad, además estaban distraídos con otras cosas y no prestaban atención en las indicaciones, cuando tenían que caminar por el salón haciendo diversos movimientos algunos aprovechaban para empujar a los otros y ahí se formaba el desorden, en un momento se tuvo que sentar a una niña y un niño porque eran los que ocasionaban el desorden gritándoles a los demás “manada de gonorreas”, pasados 5 minutos se volvió a integrar a los niños que estaban sentados, donde se evidencio una mejora en su comportamiento. Ya no empujaban a los otros amigos. Un niño no pudo participar de la actividad porque tenía una mano inmovilizada a causa de una caída que sufrió en juego de futbol porque otro niño lo empujo.

Durante la caminata al ritmo del regué el curso estaba muy activo gritaban, se reían y trataban de hacer movimientos con su cuerpo de la manera que sentían la melodía. Era evidente que les gusta bailar mucho y aprovechaban la música para hacer todo tiempo de movimientos con su cuerpo. En esta última parte de la actividad se dejó que fluyeran los estilos de cada niño únicamente se les recordaba tener mucho cuidado con las demás personas que estaban a su alrededor porque podían lastimarlos.

La sesión termino haciendo una retroalimentación por parte de nosotras donde les preguntábamos a los niños ¿Cómo creían ellos que se sentía la otra persona cuando nosotros les pegábamos? ¿Sería que los movimientos en la actividad estuvieron adecuados? ¿Pensaban qué hicieron sentir mal a algún compañero con uno de sus movimientos? Y ¿por qué? Les dábamos ejemplos con los compañeros les preguntaba ¿que sentían ellos cuando alguien los empujaba o los pellizcaba? Muchos de ellos respondían que la “música les gustaba porque podían bailar”.

Anexo 15

DIARIOS DE CAMPO LAURA CHAPARRO

Primera Instancia

Objetivos específicos:

Facilitar el auto reconocimiento corporal por parte de los niños y niñas a nivel individual.

Provocar bienestar físico, buena respiración, distensión muscular, toma de conciencia y mejorar la concentración

Sesión número 1

Desarrollo de la Actividad:

En un primer momento se contextualizara a los niños sobre el trabajo a realizar durante el tiempo de la práctica. Se les explicará que crearan una historia sobre ellos y su corporeidad; la cual se va a exponer ante los demás niños y profesoras.

Luego, se empieza con la actividad del día. Se acomodan los niños y niñas en el suelo en filas o trenes, es decir, medio cuerpo -el tronco- reposado en tronco del compañero con sus piernas abiertas. En seguida se le pide a los niños y niñas que cierren sus ojos y se comienza la relajación con música de fondo, la cual consiste en hacer conciencia de su respiración, luego imaginar un paisaje ameno con animales, después de haberlo hecho, en ese mismo lugar imaginario los niños y niñas deben visualizar su cuerpo, para que dirigidos por la voz de su maestra reconozcan cada uno de sus partes.

En un segundo momento, terminada la relajación se ubican a los niños y niñas en círculo para realizar una reflexión, la cual gira en torno a las acciones que se

desarrollan con cada una de las partes del cuerpo, si son adecuadas o si ocasionan molestias.

Para finalizar el taller se les pide a los niños y niñas que se pongan de pie y toquen, reconociendo, cada una de las partes de su cuerpo (de manera dirigida) y se termina la sesión agradeciendo a todos por la colaboración.

COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS:

Durante el desarrollo de esta sesión los niños se mostraron muy abiertos e intrigados por el proyecto, sus preguntas permitían vislumbrar su interés por trabajar con su cuerpo y el de los demás.

Ya contextualizados los niños y niñas, debido a que el espacio donde se desarrolló la actividad no permitía que se desplegara la relajación en el suelo como estaba planeada, se organizó un círculo con sillas donde los niños se sentaron en una posición adecuada para relajarse, es decir, con su tronco erguido y sus manos sobre sus rodillas.

A pesar de que no se pudo lograr que los niños entraran en contacto con el cuerpo de sus compañeros, fue favorable que la actividad se desarrollara de dicha manera, puesto que fue más fácil para mí dirigir y controlarla; por otro lado me permitió darme cuenta que para ser la primera sesión era más conveniente trabajar cada uno con su propio cuerpo sin entrar en contacto con el del otro.

Al finalizar la sesión fue importante poder ver como los niños se sentían más livianos y lo expresaban fácilmente con sus reflexiones acerca de la actividad desarrollada.

Sesión número 2

Desarrollo de la Actividad.

En un primer momento se le pide a los niños y niñas que armen un círculo y estando en él, busquen a uno de sus amigos y se ubiquen en un lugar específico. Después de esto, se realizan “masajes marinos” en las parejas conformadas anteriormente; con música de fondo.

En un segundo momento se pide a los niños y niñas que se recuesten en un pliego de papel periódico para que su compañero dibuje su silueta corporal en éste, y viceversa. Luego se pedirá a los niños y niñas que escriban sus emociones y sensaciones durante esta primera instancia, seguidamente se decoraran las siluetas con vinilos.

Para finalizar el taller los niños y niñas podrán ver sus siluetas y los de los demás y se termina la sesión agradeciendo a todos por la colaboración.

COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS:

Para esta sesión se propuso que mientras se armaba el círculo los niños y niñas fueran reconociendo su cuerpo a partir de un calentamiento que denominamos el calentamiento de las 8 perlas, el cual fue muy bien recibido por ellos y ellas, ya que demostraron interés por practicarlo y por aprenderlo para seguir practicándolo.

Por otro lado, cuando se propuso que se armaran las parejas los niños y niñas se vieron entusiasmados por trabajar con su mejor amigo o amiga, ya que era una experiencia que poco podían vivir en su trabajo cotidiano con su maestra titular, así mismo es importante destacar que los niños prefirieron estar con niños y las niñas con niñas. A la hora de realizar los masajes marinos, se evidencio que en los niños fue

difícil controlar las acciones agresivas entre ellos, puesto que se pegaban puños mientras debían dar los masajes al compañero.

Una vez explicada la actividad y con el papel periódico y los marcadores, repartidamente comenzaron a trabajar los niños y niñas emocionados e impacientes quienes estaban dibujando la silueta de su compañero, pues querían que dibujaran su silueta también. Durante este proceso se presentaron algunos problemas entre las niñas, debido a que no les gustaba como habían dibujado su silueta, esto se solucionó pidiendo ayuda de alguien más para volver a realizar la silueta.

Seguidamente, cuando se entregaron los vinilos para decorar las siluetas, se percibía el agrado de los niños y niñas, puesto que por pertenecer al grado de segundo de primaria nunca les permitían trabajar con este tipo de materiales. Por último, debido a problemas de tiempo se decidió hacer una especie de exposición donde cada uno mostraba su silueta y decía las sensaciones que había sentido durante la sesión.

Segunda Instancia

Objetivo específicos:

Lograr que el niño tome conciencia de las reacciones que tiene su cuerpo frente a situaciones que producen tensión para que no pasen desapercibidas.

Tercera sesión

Desarrollo de la Actividad.

Se inicia la actividad con un calentamiento previo, la cual consiste en realizar variados estiramientos del cuerpo y el calentamiento de las 8 perlas. Seguidamente los niños

procederán a caminar por el espacio al ritmo de las palmas que la profesora realiza, pararan cuando se deje de hacer palmas y así repetidamente, para lograr que se dé una reacción inmediata a la instrucción que se escucha y además tener control corporal.

Para finalizar el taller cada niño procederá a contar las su experiencia durante la actividad. Se realizaran preguntas tales como ¿Qué fue lo que más te gusto? Y ¿Qué fue lo que menos te gusto y por qué? Finalmente se realizara la retroalimentación de la actividad por parte de cada niño, donde expresen las sensaciones que experimentaron en el taller.

COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS

Los niños y niñas me sorprendieron gratamente al conformar el circulo de trabajo sin alguna instrucción previa, de igual manera algunas niñas comenzaron a dirigir el calentamiento de las 8 perlas de manera autónoma, después de ello, les expliqué que así como se calentaban las 8 perlas era necesario estirar los músculos del cuerpo para prepararlo para la actividad que realizaríamos a continuación, ante esto los niños y niñas se mostraron muy felices por lo nuevo.

En el momento de comenzar la actividad de la caminata al ritmo de las palmas, fue muy emocionante para los niños y niñas poder divertirse en una clase y aprender que su cuerpo podía moverse y expresarse en diferentes dimensiones y momentos les hacía sentir emociones que no sentían durante el desarrollo de sus clases diarias.

Sin embargo, la emoción y euforismo del momento provocó que se presentaran choques entre los niños y niñas cuando el ritmo de las palmas era demasiado rápido, pero así mismo como se presentaron poco a poco se fueron dando cuenta que aunque el ritmo aumentara debían ser cada vez más cuidadosos para no causar daño a sí mismos ni a los demás. Finalmente la actividad se terminó exitosamente debido a que las reflexiones que se generaron cumplieron todas las expectativas que se tenían al respecto.

Sesión numero 4

Desarrollo de la Actividad.

Se inicia la actividad recordando algunas de las sensaciones y sentimientos descubiertos por los niños y niñas en la sesión anterior. Luego, en un ambiente tranquilo y apropiado se le entregara a cada niño y niña un mandala, para que sea decorado a su gusto. Al hacer esto, se pretende que los mandalas apacigüen todas esas sensaciones y sentimientos que causaron tensión en el taller anterior y logre que los niños y niñas centren su concentración en su tranquilidad interior, encontrando maneras de controlarse y encontrar soluciones a situaciones adversas.

COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS

Fue realmente sorprendente como los niños lograron revivir todo lo que se había experimentado durante la sesión inmediatamente anterior, y aún más sorprendente fue como lograron encontrar un equilibrio entre sus emociones y sensaciones, para

canalizarlas en la elaboración de los mandalas, esta sesión fue realmente exitosa en cuanto al cumplimiento de los objetivos y expectativas.

Sin embargo se presentaron algunos inconvenientes por la cantidad (baja) del material, debido a que algunos niños o niñas querían el mismo motivo de mandala que tenían otros o porque querían usar el mismo color del compañerito al mismo tiempo.

Tercera Instancia

Objetivo Específicos

Generar espacios en los que los niños y niñas puedan sentir la libertad de proponer, crear y aceptar sus acciones y las de los demás (individual).

Debido a problemas de tiempo, las sesiones quinta y sexta se debieron fusionar para ser desarrolladas en una sola.

Quinta Sesión

Desarrollo de la Actividad

En un primer momento se contextualizara a los niños sobre la actividad que se realiza este día. Se les pide formar un círculo, cerrar los ojos y pensar en su historia de vida personal.

Ahora bien, el taller se iniciara con una caminata lenta por el espacio (en cualquier sentido), donde los niños y niñas deberán relajar todos los músculos de su cuerpo mientras realizan una serie de ejercicios dirigidos, después de esto deberán seguir caminando, pero esta vez al ritmo de un reggae, proponiendo, creando y aceptando sus movimientos y los de los demás, despertando una sensación de libertad y

responsabilidad en su actuar y se termina la sesión agradeciendo a todos por la colaboración.

Sexta Sesión

Desarrollo de la Actividad

En un primer momento se le pide a los niños y niñas que armen un círculo y, estando en el busquen a uno de sus amigos y se ubiquen en un lugar específico (de manera dirigida). Es importante dejar muy claro que durante esta parte del taller no se puede hablar. Seguidamente se pondrá música y los niños y niñas deberán empezar a comunicarse entre ellos por medio de su cuerpo.

En un segundo momento las parejas trabajaran en conjunto con las otras para decorar un mandala grande, el cual será usado como tapete para la presentación del cierre de la secuencia y se termina la sesión agradeciendo a todos por la colaboración.

COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS

El asumir que debía modificar la implementación de estas dos sesiones por dificultades con el tiempo para finalizar exitosamente el proyecto, me genero algunas dudas sobre el éxito que estas podrían tener. Sin embargo y para mi sorpresa, fue una sesión en la que todos los niños y niñas lograron expresar más que nunca a través de su lenguaje corporal.

Para comenzar se realizaron los ejercicios de calentamiento que siempre se llevaban a cabo, y luego se armaron 4 grupos para decorar una parte de un mandala grande, al terminar todas las partes y unir las, los niños y niñas se veían sorprendidos de lo que

habían logrado al ensamblar todas las partes, su rostro decía más de lo que pudieron haber dicho con palabras, sus sonrisas, sus ojos que generaban miradas de asombro mezcladas con felicidad y serenidad.

Luego de esto, se les explicó que a continuación escucharían una música que debían, valga la redundancia, escuchar y respirar por cada uno de sus poros, que ingresaría por cada una de las partes de su cuerpo, y después de esto la exteriorizarían con los movimientos de éste, como lo sintieran, con las sensaciones que les generara y con todas las emociones que sintieran en ese momento.

Cuando los chicos y chicas escucharon el reggae comenzaron, mágicamente a expresarse por medio de su cuerpo, exteriorizando todo lo que se había trabajado hasta esta instancia.