

**ENSEÑAR MIENTRAS SE APRENDE,  
APRENDER MIENTRAS SE ENSEÑA.  
INDAGACIÓN PRÓXIMA CON NIÑOS Y  
NIÑAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL  
CONFLICTO INTERPERSONAL EN EL  
AULA**

**Luisa Camila Rodríguez Zárate  
Diego Andrés Orjuela Parada**

**ENSEÑAR MIENTRAS SE APRENDE, APRENDER MIENTRAS SE ENSEÑA. INDAGACIÓN PRÓXIMA CON NIÑOS Y NIÑAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL CONFLICTO INTERPERSONAL EN EL AULA**  
**TEACH WHILE LEARNING, LEARN WHILE TEACHING. UPCOMING INQUIRY WITH BOYS AND GIRLS FOR THE TRANSFORMATION OF INTERPERSONAL CONFLICT IN THE CLASSROOM**

Luisa Camila Rodríguez Zárate

Diego Andrés Orjuela Parada

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

lucaz1208@hotmail.es

**RESUMEN**

El presente documento corresponde a la sistematización de la experiencia de investigación-acción en educación desarrollada entre los períodos 2018-I y 2019-I con el grado 6 del colegio Nicolás Esguerra (Bogotá) y más adelante con los grupos 6 y 7 del colegio León de Greiff (Sibaté) en el marco del Ciclo de Innovación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y con la tutoría de las docentes Iris Medina y Maritza Pinzón desde los seminarios de Proyecto de Investigación y Proyecto Pedagógico.

Durante el ejercicio etnográfico desarrollado en las instituciones mediante la observación participante, la entrevista y el uso de técnicas interactivas de investigación social, se evidencia la elevada frecuencia de las formas violentas y negacionistas de tramitación del

conflicto interpersonal por parte de estudiantes, docentes y directivas, así como sus efectos adversos para el ambiente educativo. En este escenario, el fortalecimiento de las habilidades cognitivas y socio-afectivas para la reflexión y la búsqueda conjunta de estrategias de tramitación del conflicto considerando las necesidades y oportunidades de la misma comunidad, se convierten en los objetivos primarios.

El proyecto parte de la premisa de investigar enseñando y enseñar investigando, para la que los postulados de la Filosofía para Niños (FpN) resultan pertinentes. A partir del diseño de una planificación curricular abierta basada en la indagación próxima y el reportaje, los estudiantes identifican y cuestionan tanto la naturaleza como la pertinencia de las respuestas más frecuentes frente al conflicto interpersonal en su contexto,

encontrando la hostilidad como una constante en la interacción cotidiana y el trabajo en grupo como un proceso que facilita la toma de conciencia sobre la vivencia de la conflictividad en el aula y la creación de propuestas de solución en colectivo. Los estudiantes y docentes figuran como agentes investigadores de su realidad y la pregunta es el vehículo de comprensión por excelencia.

**Palabras clave:** Conflicto interpersonal, ambiente educativo, sujeto, identidad personal-social, comunidad de indagación.

## **ABSTRACT**

The present paper follows the systematization of Educational Research-Action experience developed between 2018-I and 2019-I with the sixth grade students of Nicolas Esguerra School (Bogotá) and then, with sixth and seventh-grade groups of León de Greiff School (Sibaté) in the framework of the Innovation Cycle of Basic Education Degree Emphasized in Social Science, District University (Universidad Distrital FJC) with Iris Medina and Maritza Pinzón as tutors at Research Project and Pedagogical Project seminars.

The ethnographic exercise developed through participant observation, interviews and interactive social research techniques shows a high frequency in violent and denying attitudes assumed by

students, teachers, and principals in face of interpersonal conflict as the unfavorable effects on the learning environment. Considering this new situation, strengthening cognitive and socio-affective abilities to ease the collective searching of pacific ways and also, the creation of strategies for the reflection about the needs and opportunities of the community become the main objectives.

The basic premise of the project is research by teaching and teach by researching, for which Philosophy for/with Children (Pf-w C) postulates become appropriate. Through an Open Planning based on close inquiry and reporting, students identified the character and propriety of most frequent responses towards the interpersonal conflict in their context, finding hostility as a continuous but also, teamwork as a chance to inspire awareness of conflict potential, improving learning conditions to create solving proposals. Students and teachers as researchers and agents who understand their reality using the question as a vehicle.

**Keywords:** Interpersonal conflict, learning environment, subject, personal-social identity, community of inquiry.

## **INTRODUCCIÓN**

Con la firma del Acuerdo para la Terminación del Conflicto en el año 2016 la educación para la paz cobra gran

relevancia en Colombia, avivando la discusión en torno a los caminos posibles para el fortalecimiento del tejido social y la reconciliación desde múltiples áreas del conocimiento y escenarios de formación. Con este propósito, tanto el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como las organizaciones civiles han impulsado políticas como la Cátedra para la Paz (Ley 1732 de 2014) y proyectos pedagógicos para la convivencia y el manejo del conflicto en instituciones de educación formal y no formal.

Pero aún con la formulación de estos discursos, en el Colegio Nacional Nicolás Esguerra y el Colegio León de Greiff se observa una incipiente reflexión sobre el conflicto como elemento dinamizador de la vida social y escolar. Al no ser visto como oportunidad sino como un problema que se debe evitar a toda costa, el conflicto interpersonal aparece como detonante de hostilidades en los procesos formativos y relacionales.

Al situar el interés investigativo en el carácter que asume el conflicto interpersonal en estas instituciones surge una propuesta de investigación-acción en educación (IAE) en el marco del Ciclo de Innovación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, que parte de la pregunta ¿Cómo motivar la transformación del aula en una comunidad de indagación capaz de tramitar sus conflictos pacíficamente? Este cuestionamiento conduce al análisis de las formas en que los imaginarios,

actitudes y respuestas frente al conflicto afectan el desarrollo de los sujetos en la escuela y el posterior reconocimiento de estrategias para la potenciación de un sujeto activo y crítico del conflicto, que no solo se comprenda afectado por él, sino que además reconozca que “el pleito creciente representa un obstáculo, pero al mismo tiempo representa también la posibilidad de solucionar el problema” (Lederach, 1992, p.23), convirtiéndose en una situación favorable y constructiva para la colectividad de la que participa.

El proyecto se formula desde un enfoque crítico que busca hacer un giro en las nociones del conflicto, el sujeto, la comunidad y el aprendizaje a la luz del diálogo entre la teoría y la práctica. Así, se proponen tres dimensiones de trabajo: La tramitación del conflicto interpersonal en el aula, el desarrollo de la identidad personal-social del sujeto del conflicto y el aula como comunidad de indagación.

La superación de la idea de conflicto como fuente de daño y su redefinición como oportunidad se da a partir de la vinculación de un *sujeto activo del conflicto* capaz de construir saber y proponer respuestas alternativas ante situaciones de confrontación, teniendo en cuenta las necesidades y oportunidades de su entorno. Asimismo, al comprender a la comunidad de indagación como el conjunto de redes dialógicas y reflexivas en las que se desarrollan estos sujetos se sitúa al ejercicio contextualizado de indagación como movilizador del

pensamiento, abono para la participación y la innovación en el aula.

Las intenciones, convicciones y herramientas descritas conducen al descubrimiento del aula como espacio propicio para la formación de sujetos capaces de escudriñar en los enredos de la vida diaria, sobre los que problematizan, reflexionan y construyen soluciones mediante la indagación próxima. Asimismo, la flexibilización del currículo y el uso de la planificación abierta (Quintar, 2002, p.84) nutren significativamente la elaboración de una carta de navegación que vincula las necesidades del contexto con los contenidos al mismo tiempo que facilita el descubrimiento de nuevos instrumentos y mediaciones como el reportaje, perfectamente compatibles con la apuesta que se gesta desde la Filosofía para Niños.

La adopción de una actitud reflexiva por parte de estudiantes y educadores incide positivamente en el entorno escolar en la medida en que sitúa a uno y otro como sujetos legítimos de saber, de cuya interacción deriva una experiencia de la que todos participan. A pesar de la actitud renuente que persiste en algunos de los participantes del proyecto, el conflicto interpersonal que antes aparecía en el escenario escolar como fuente de hostilidades se resignifica y potencia, convirtiéndose para algunos en una puerta abierta hacia la autoorganización y la puesta en marcha de nuevos planes de

acción conjunta.

## **HITOS Y PASOS EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO TRANSFORMACIÓN.**

La vinculación teórico-práctica propia de la Investigación-Acción en Educación (IAE) facilita la consolidación de una ruta efectiva para la elaboración de respuestas creativas y adecuadas por parte de los investigadores y la comunidad participante en consideración de los rasgos particulares de su entorno y las implicaciones de sus acciones en este escenario. Así pues, se da origen a una praxis reflexiva en la que se transforma la realidad de acuerdo a su potencial, procurando la adquisición de herramientas para una lectura e intervención crítica en el mundo (Freire, 1994).

La correspondencia entre los postulados teóricos y la experiencia, así como la fundación de un diálogo entre las voces de autores, investigadores y miembros de la comunidad con la que se lleva a cabo el proyecto, se logran mediante el seguimiento de cuatro etapas investigativas que se encuentran en constante interacción y reformulación, a saber: Observación, reflexión, planeación e intervención. Este esquema que propone Elliott (2000) partiendo de los aportes de Stenhouse (1975) y Lewin (1951), permite ubicar los elementos de la

práctica investigativa de forma coherente entre sí, con las necesidades de la población y el interés investigativo.

La disposición cíclica de las etapas de investigación representa la posibilidad (responsabilidad) de evaluar y replantear permanente la práctica a través de un ejercicio de autorreflexión que conduce a la reinterpretación y acomodación de las acciones investigativas en un proceso que no teme a sus propios hallazgos.

Se acude a la etnografía del aula como método de indagación ya que la observación del entorno escolar históricamente revela “capas de significación que permanecen ocultas a la observación superficial y que a menudo son diferentes de lo que se supone que son, [...] una información que los maestros necesitan conocer para establecer las condiciones de su trabajo y para comprender” (Woods, 1986, pp. 21-22). Así mismo, la observación participante figura como técnica de recolección de información dado que, como bien expresa Rosana Guber (2011), ésta reúne la sistematicidad y control de la observación y la participación en las actividades de la población del contexto de estudio en una relación complementaria entre dos labores: participar para observar y observar para participar. Los docentes investigadores nos convertimos en lectores activos de la realidad en la que estamos inmersos y a cuya transformación pretendemos contribuir.

Del mismo modo, la autora alude a la entrevista como técnica performativa en tanto “relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (2011, p.70), posibilitada por una intervención no irruptora que busca en la voz de los participantes de la comunidad los hilos del tejido argumentativo de la investigación. Por lo mismo, se ha acudido a la elaboración y aplicación de entrevista semi estructurada y no estructurada con estudiantes y docentes de los grados sexto y séptimo, así como con las directivas de las instituciones con el ánimo de lograr una perspectiva amplia y profunda de la problemática.

No obstante, estas técnicas superan el andamiaje formal de la propuesta, demostrando ser susceptibles de aplicación en distintos niveles de conocimiento por los investigadores, los estudiantes que indagan sobre temas de interés asociados a su vivencia escolar y los docentes titulares que, sumándose a la iniciativa cuestionan la propia labor mediante la autoobservación, en un contexto en el que los investigadores somos todos.

En este orden de ideas, la autoobservación y la recolección de la información de interés se ven nutridas de forma importante por lo que Quiroz en colaboración con Velásquez, García y González (s.f.) describen como técnicas interactivas de investigación social

cuantitativa: Estrategias de indagación sobre los sujetos de conocimiento en su contexto en el marco de unas acciones organizadas e intencionadas, que permiten situarnos en “espacios de pensamiento cualitativamente diferentes del pensamiento simplificador y unidimensional” (p. 21) como se verá.

## CONVERSACIONES Y VOCES

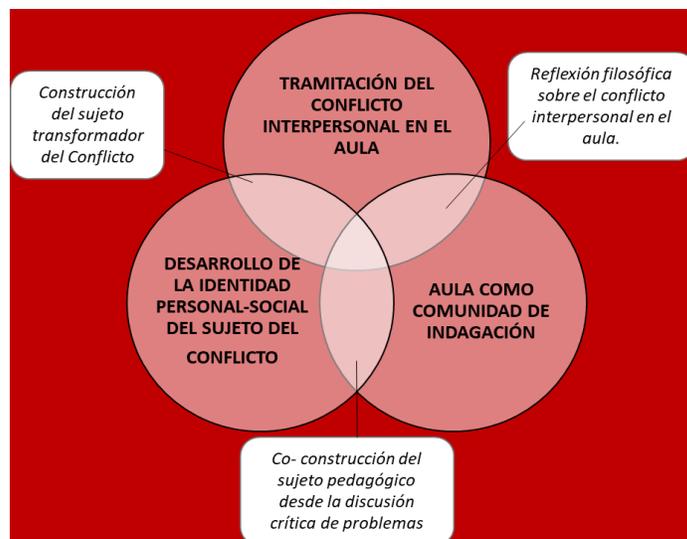
La resignificación del conflicto, la identidad personal-social y la comunidad de aprendizaje hace parte de los cimientos del proyecto y se logra a través de la puesta en diálogo de las voces de los actores del contexto, que han hecho contribuciones teóricas desde distintas áreas de estudio relacionadas y unidas a estas, las de los docentes investigadores que trasladan a la discusión el fruto de sus reflexiones en escena. Esta triangulación de perspectivas exige pertinencia metodológica y la determinación de rutas e instrumentos de exploración precisos para cada aporte, ya que representa en sí misma un medio para la construcción de una comunidad de indagación.

A cada una de las dimensiones de transformación conceptual que movilizan esta investigación corresponde un lineamiento categorial: La tramitación del conflicto interpersonal en el aula, el desarrollo de la identidad personal-social del sujeto del conflicto y el aula como comunidad de aprendizaje, que se

organizan así:

**Figura 1.**

Sistema categorial relacional.



Fuente: Elaboración propia.

## Del conflicto y el origen de una pregunta.

Ya sea asociado a la guerra o a la confrontación constructiva, el conflicto ha aparecido a lo largo de la Historia como dinamizador de las relaciones sociales. Sin embargo, dada la ambigüedad de su comprensión, la teorización sobre este asunto ha pasado por serias rupturas que llevan a preguntar ¿De qué manera se ha transformado el conflicto desde su dimensión como objeto de estudio?

La legitimación de la guerra como medio de afrontación del conflicto en el marco de la I y II Guerra Mundial (1914-1945) lleva a la adopción de un enfoque belicista centrado en la identificación de las consecuencias de la guerra y la

formulación de estrategias para su mitigación. Éste se presenta como el germen del concepto de conflicto.

Sin embargo, con la intervención de autores como Johan Galtung (s.f.), se abren caminos para la fundación de la conflictología como ciencia que busca la comprensión y análisis integrador global del conflicto con el ánimo de responder a la pregunta por “¿Cuál es el conflicto que subyace a tanta violencia?” (p. 2), que este autor formula en su momento y por la que el conflicto deja de entenderse como siniestro ligado a toda clase de vejámenes y arbitrariedades para figurar como un fenómeno ligado a la naturaleza humana, cuyas consecuencias dependen de las decisiones que se tomen al respecto en un plano más personal, fundando la segunda etapa.

La incursión del sujeto que decide trae consigo una serie de desafíos que implican la búsqueda de claves de lectura que permitan identificar tanto el carácter como el comportamiento del conflicto respecto a las construcciones subjetivas y sociales. Por lo mismo, en tercer lugar se aborda el estudio de la manera en la que la obra de lo imaginario, que Castoriadis (1975) define como “creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórico y psíquico) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse <<alguna cosa>>” (p.4) da lugar a respuestas emocionales y confecciones estratégicas

particulares frente al conflicto, con una visión más humana de este fenómeno.

Reconociendo esto último, Lederach (1992) afirmará que “un conflicto no se regula constructivamente si las personas conciben la situación como un apuro en el que hay que defenderse del otro” (p. 14), llevando a pensar en la incidencia que tienen las concepciones del conflicto sobre la forma de tratarlo y asumir como un reto la metamorfosis de las formas de ver y vivir el conflicto y la transición del enredo hacia la oportunidad a manos de sujetos activos-reflexivos.

### **El sujeto del conflicto: Nuevas consideraciones sobre la conflictividad y el desarrollo de la identidad personal-social en la escuela.**

El conflicto interpersonal surge como confrontación de intereses entre dos o más sujetos a raíz de divergencias significativas en su interacción en la que según Lederach (1993) “cada persona involucrada [...] tiene intereses, necesidades y una perspectiva sobre el problema que motivan y encauzan sus acciones” (p.139). En este sentido, el sujeto deja de ser un elemento dispuesto azarosamente en una situación conflictiva o bien un mero productor de ésta y se convierte en un agente que no deja de ser afectado.

Por su parte, la discusión sobre la doble relación existente entre las formas de

tramitación del conflicto y la construcción de representaciones en el ámbito de la educación formal lleva a dos cuestionamientos: ¿De qué manera las pautas de relacionamiento en un grupo social específico condicionan sus respuestas y estrategias ante el conflicto? Y ¿qué incidencia tienen estas formas de tramitación instituidas en la construcción de las representaciones de sí y del otro?

La respuesta a estas preguntas se da a partir de la lectura comprensiva de las relaciones que se establecen entre estudiantes, directivas y docentes en escenarios formales (sesiones de clase, eventos académicos, religiosos, etc.) y aquellas interacciones cotidianas en las que aflora el capital simbólico y cultural de los sujetos por fuera de formas estrictamente institucionalizadas que para Jurjo Torres (1998) constituyen el currículo oculto.

Es precisamente por estas interacciones que, según expresan Berger y Luckman, (2003) “se produce una identificación del yo con el sentido objetivo de aquella [la acción]; la acción que se desarrolla determina, para ese momento, la autoaprehensión del actor, en el sentido objetivo que se atribuye socialmente a la acción” (p. 94), o sea, que en las prácticas intersubjetivas y en este caso en particular, en las formas de proceder frente a las situaciones de conflicto, se construye una identidad del sujeto involucrado a partir de una síntesis dialéctica entre la identificación atribuida

y la identidad asumida. Así pues, el establecimiento de roles y pautas de relacionamiento implican mecanismos de reproducción de imaginarios respecto a los que los miembros de la institución acomodan su proceder.

Dado que la asunción de un rol funciona como estrategia individual o grupal de acomodación en la socialización, ante el incumplimiento de la conducta social esperada por parte del docente y el estudiante que contradicen lo reglamentado ya sea mediante el desacato o el cuestionamiento propositivo ocurre lo que Erving Goffman (2006) denominará *estigma*, término utilizado para referirse a un *atributo profundamente desacreditador* (p. 14) en relación con el estereotipo y que justificaría eventualmente cualquier tipo de evasión u hostilidad frente al o los señalados. Sin embargo, cuando el estigma es naturalizado y asumido por esta persona o grupo como facultad innata y defecto de la propia subjetividad es incorporado a su constructo identitario, conduciendo al resquebrajamiento de dimensiones intra e interpersonales hasta la anulación de sí mismo.

Tanto las respuestas como las estrategias de tramitación de los conflictos interpersonales en el aula no solo dependen de los imaginarios que se tienen sobre el conflicto, sino que se reproducen a través de todo un andamiaje institucional que alimenta el estigma por el que los sujetos del conflicto se ven

profundamente afectados.

### **Hacia el sujeto crítico del conflicto: El aula como comunidad de indagación**

Tanto la naturaleza del saber construido como la orientación de la acción organizada cambia según las condiciones de ocurrencia, es decir, “tiene lugar por medio del ambiente [social][...] consiste en todas las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros” (Dewey, 1998, p.31), lo que sitúa al aula como espacio propicio para la formación de estos sujetos capaces de analizar su propia realidad y confrontar las situaciones conflictivas eficazmente y en colectivo yendo más allá de la mera neutralización para fijarse en el fortalecimiento de identidades críticas, que Kurtines (1993), citado por Ruiz (2014, p.37) expone como construidas sobre la capacidad de resolver los retos colectivamente.

En este orden de ideas, la búsqueda de herramientas para orientar la transición de un aula reproductora de conductas negacionistas hacia una comunidad de indagación capaz de pensar y comprender los conflictos para tramitarlos pacíficamente se convierte en el foco de atención investigativa. ¿Qué particularidades hacen de la comunidad de indagación el espacio más propicio para consecución de este objetivo? Los aportes hechos por Paulo Freire a partir

de la Pedagogía de Pregunta, así como el programa de Filosofía para/con Niños propuesto por Matthew Lipman y Ann Sharp hacia los años 60 en Estados Unidos otorgan herramientas de análisis y luces para este proceso.

La comunidad de indagación (CI), tal como es expuesta por Splitter y Sharp (1996) surge con el fin de “trabajar en pro de una articulación compartida (comunitaria) de los conceptos que son importantes para los niños” (p. 28). En este punto, el desarrollo del pensamiento complejo como producto de la confluencia entre la crítica y la creatividad, el buen juicio y la afectividad, la autorreflexión y la socialización cobra relevancia y aparece como habilidad indispensable para la potenciación de la reflexión en el aula dado que como expresan los mismos autores, consiste en una labor que “examina situaciones problemáticas haciendo preguntas esclarecedoras y tomando en consideración posibilidades alternativas [...] que refleja el cuidado e interés de los pensadores por una amplia gama de temas sobre la clase de mundo en el que vale la pena vivir” (pp.46-47).

Siguiendo por este camino, la pregunta será entonces movilizadora del sentimiento y del pensamiento crítico y creativo, canal abierto de apreciación y potenciación de los mundos posibles. La pregunta es la punta de lanza de la voz de quien la formula (tanto del estudiante como del docente oprimidos), muestra de

un pensamiento autónomo capaz de poner en duda la neutralidad de aquello que inquiere porque cuando se pregunta no solo se busca conocer el cómo o el por qué suceden ciertos fenómenos, sino también el cómo traducirlos en beneficio común. La ruptura con la práctica autoritaria que “obstaculiza nuestras experiencias educativas inhibe cuando no reprime, la capacidad de preguntar [...] [que] no es sino una dimensión de otra represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo” (Freire y Faundez, 2013, p.70) representa una fuerte transformación del modelo de educación al que Freire (2013) se refiere como Pedagogía de las respuestas (pág. 68) y que tan arraigado se encuentra en la práctica escolar.

### **ESCENARIOS DE INDAGACIÓN Y PERSPECTIVAS SOBRE EL CONFLICTO INTERPERSONAL EN LA ESCUELA**

En sus inicios, la experiencia se desarrolla en el Colegio Nacional Nicolás Esguerra, institución de carácter público que funciona en el centro de la ciudad de Bogotá desde el año 1937 y acoge en los grados de básica secundaria y aceleración a estudiantes de estratos 2 y 3 entre los 10 y 20 años. La población con la que se lleva a cabo el proyecto está conformada por los estudiantes del grado 602.

En un contexto agitado por las condiciones de encierro de los estudiantes (debido a la disposición de muros altos, cámaras, alambre de púas y celadores con caninos), la elevada frecuencia de conductas hostiles al interior de la institución, así como por transformaciones estructurales que incluyen la vinculación de mujeres al estudiantado, la unificación de todos los estudiantes en una jornada única extendida, el despido masivo de profesores y con ello la reducción de los espacios de formación, el endurecimiento de las normativas y sanciones, se hace necesario el tratamiento de un tema como el conflicto interpersonal, que toca todas las dimensiones del relacionamiento entre los miembros de la comunidad educativa no sin esperar oposición.

En un primer acercamiento, se acude a la observación participante y el desarrollo de técnicas interactivas de investigación para descubrir con los estudiantes, pistas sobre la naturaleza de las respuestas asumidas frente a los conflictos interpersonales que tienen lugar en su entorno educativo más cercano. Estas pesquisas evidencian que para estudiantes, docentes y directivas éste no sólo representa una situación indeseable, sino que además evadirla justifica cualquier tipo de acción violenta en términos físicos o simbólicos.

Siguiendo con lo anterior se descubre que, aun cuando en el manual de convivencia la formación de una

ciudadanía activa, respetuosa y con pensamiento crítico figura como centro de la visión y la misión, los mecanismos de regulación en el colegio se basan en la neutralización de las partes en conflicto mediante actos de autoridad que involucran la ejecución de medidas punitivas incluyendo regaños, escarnio público, citaciones, observaciones, memorandos, etc. y que los estudiantes justifican, solicitan y reproducen con sus pares.

El cuestionamiento de estas condiciones lleva a que en medio de la práctica investigativa, se establezcan desde la dirección y coordinación medidas restrictivas en el empleo del tiempo de clase, los espacios del plantel y hasta la libre comunicación con los estudiantes, dificultando la continuidad del proyecto, no sin oposición de los integrantes del grupo, cuyas voces son ignoradas.

Dadas estas circunstancias, se toma la decisión de trasladar el proyecto al Colegio León de Greiff, una institución educativa de carácter privado ubicada en la zona rural del municipio de Sibaté que acoge a unos 85 estudiantes entre los 5 y los 18 años, de estratos 2, 3 y 4 habitantes del sector y municipios aledaños, que cursan los grados transición a once. En este contexto, el grupo con el que se plantea y desarrolla el proyecto aquí citado está conformado por estudiantes de los grados sexto y séptimo, que suman 19 entre niños y niñas, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 15 años.

En este caso, el colegio organiza sus estudios por competencias enfocadas en el emprendimiento y cuenta con campos abiertos como canchas deportivas, un kiosco y huertas para el desarrollo de las sesiones de clase, así como salones y una biblioteca de la que sin embargo, se hace poco uso. El contraste en la distribución de los espacios es evidente a primera vista y resulta llamativo.

Producto de la experiencia en la intervención anterior se asume que los factores detonantes de la conflictividad y de su escalamiento a problemas a corto y mediano plazo no solo tocan a la capa del estudiantado, sino que incluyen a los estamentos docente y administrativo. Al hacer una lectura de esta nueva arista del fenómeno llama la atención el hecho de que varios miembros ostenten más de una investidura (La profesora de Lengua Castellana funge como rectora y el profesor de Educación Física, es el encargado de la coordinación de convivencia) y más aún, que aunque estas relaciones tengan una mediación normativa condensada en el conducto regular y el Manual de Convivencia, se evidencien fuertes tensiones entre unos y otros respecto a cumplimiento de responsabilidades curriculares y legales frente a casos específicos, que llevan frecuentemente a arremetidas burocráticas o confrontaciones personales.

Al preguntar por la idea que se tiene sobre el conflicto, los estudiantes responden que “es bueno y malo a la vez”

según la naturaleza de la intervención de los docentes en el manejo de la situación y la medida en que “hagan valer su autoridad”. Este tipo de respuestas son frecuentes no solo en las entrevistas, sino también en actividades como la creación de soluciones ante situaciones de conflicto hipotéticas, dando cuenta de una fuerte dependencia de los estudiantes respecto a quienes son consideradas como figuras de autoridad (docentes, directivas y padres de familia en menor medida), revelando el desconocimiento de la propia capacidad de agenciamiento.

Por lo mismo, no es de extrañar el hecho de que las máximas de comportamiento contenidas en los discursos institucionales sean reproducidas casi mecánicamente por los estudiantes al afirmar que “se debe hablar”, “se debe respetar” no se debe golpear”, etc. y que sin embargo, ante ciertas provocaciones se observen comportamientos hostiles justificados por la rabia, la venganza o la ausencia de supervisión. En este contexto, algunos miembros del grupo asumen el rol de maltratadores mientras que las víctimas del maltrato optan por el aislamiento, cuyos sentimientos y conductas asociados son visibles en sus dibujos y escritos.

Por su parte, los docentes se refieren en general a las situaciones de confrontación como algo que “no debería suceder” y que es producto de la falta de disciplina de algunos de sus colegas y de los estudiantes, situando al endurecimiento de las medidas punitivas o la omisión

como respuestas deseables. Llama la atención el hecho de que la elección de la respuesta (omisión, llamado de atención o castigo) ante el conflicto dependa del tipo de violencia al que da paso, siendo la violencia física usualmente privilegiada sobre la simbólica, que se asume como “una cuestión de niños”.

A pesar de que las condiciones de funcionamiento del colegio son distintas en varios aspectos legales, físicos y contextuales, las formas hostiles de relacionamiento entre estudiantes y restrictivas por parte de algunos docentes y directivas se mantienen como una constante, es decir, la respuesta sigue siendo de carácter negacionista al ignorar la ocurrencia del conflicto o tratarlo someramente, poniendo en evidencia la necesidad de crear estrategias que vinculen y fortalezcan principios como la solidaridad, el diálogo abierto y la crítica analítica en un proceso de formación integral, procurando que en vez de sobreponerse como una prótesis discursiva, se entrelacen con su emotividad y buen juicio en la praxis.

Como rasgo identitario del grupo con el que se desarrolla la investigación llama la atención la diversidad en las formas de aprendizaje y procedencias de los estudiantes provenientes de lugares tan distintos como Venezuela, la comuna 13 de Medellín o municipios aledaños, nutriendo el abordaje de los temas a partir de las experiencias particulares ligadas a la propia construcción cognitiva y

cultural. Sin embargo, la existencia de estos atributos es frecuentemente asumida como punto de partida para la discriminación, el sabotaje y la estigmatización en un conglomerado de conductas violentas físicas y simbólicas legitimadas de facto como vehículo de movilidad interna y definición de roles al interior del grupo.

Estas ideas sobre sí mismos y los demás se ponen de manifiesto no solo en el trato diario, sino también en las construcciones gráficas y relatos que se realizan como parte de las técnicas interactivas de investigación social, en las que aparecen con frecuencia apelativos denigrantes o analogías con figuras antagónicas para referirse a algunos miembros específicos del grupo. Al preguntar por los motivos de estas formas de ver, en algunas discusiones grupales se llega a afirmar que los estudiantes señalados son los causantes de los problemas del grupo y del estigma que recae sobre éste, pretendiendo justificar su exclusión y el refuerzo de las conductas de aislamiento.

En el caso de los docentes, las particularidades de estas representaciones son evidentes tanto en las entrevistas como en la observación de los discursos utilizados en los distintos espacios de formación, permitiendo ver que la estigmatización se da en un nivel personal a través de juicios individualizados y castigos de los que son blanco los estudiantes que se consideran como “problemáticos”; y colectivo a partir de

fuertes reprensiones en público y un trato diferencial de los que son objeto los grupos de sexto y séptimo.

La falta de confianza en las propias capacidades sumada a la visión del “otro” como ilegítimo, son producto de la naturalización del señalamiento de quienes asumen posturas disruptivas, erigiendo fuertes obstáculos para la comunicación asertiva y llevando al debilitamiento del tejido social. Así, a pesar de que los estudiantes identifican a la irresponsabilidad, el Bullying, el robo de objetos personales, la falta de compañerismo y la deshonestidad como los problemas más relevantes del grupo, no reflexionan sobre las causas reales o soluciones posibles, sino que acuden al enjuiciamiento individual y la exclusión como primera medida.

Teniendo en cuenta que se acepta la violencia como componente natural y justificado de las pautas de relacionamiento, es común que en términos de Lederach (1992) se pase de un *problema*, que “se refiere a las diferencias esenciales que separan las personas, lo que podríamos llamar el conflicto como tal” (Lederach, 1992, p. 16) a un *enredo*, que tiene lugar cuando en el problema se inmiscuyen sentimientos negativos y se torna en un asunto personal en el que solo uno de los dos polos puede llevarse la victoria.

No obstante, aunque la observación participante del ambiente educativo da cuenta de factores que entorpecen el

cultivo del pensamiento crítico y la tramitación pacífica-reflexiva de los conflictos interpersonales, también se encuentran iniciativas, actitudes y saberes que representan puntos de fuga fundamentales para la transformación del aula en una comunidad de indagación, su potencial. En este escenario, el deseo de saber del que son portadores los más jóvenes y la disposición de algunos docentes titulares adheridos al proyecto contribuyen considerablemente a la mejora de estas condiciones.

Asimismo, los estudiantes de ambos grupos muestran aptitudes sociales e intelectuales cuyo perfeccionamiento contribuye a forjar un carácter verdaderamente crítico y reflexivo. Las muestras de solidaridad que tienen para con sus compañeros, así como la disposición que se tiene para la discusión de temas que les tocan de cerca desde distintas perspectivas (teóricas y experienciales), cuestionamientos personales y la incesante intención de comprender lo que sucede se revelan fundamentales para la futura intervención curricular. Por lo anterior, se entiende que la transformación del aula convencional pasa requiere el afianzamiento del tejido relacional, el ejercicio constante de la autorreflexión y especialmente, el establecimiento de canales efectivos de comunicación entre todos los miembros de la comunidad partiendo de la experiencia vital y la convicción sobre la legitimidad del otro.

Este cambio de paradigma comienza con el establecimiento de una relación de horizontalidad en la que tanto docentes como estudiantes son sujetos de saber, permitiendo pasar de dominación a la creación de nuevos espacios de diálogo y problematización de la realidad. Cuando se comprende al conflicto como fenómeno inherente al relacionamiento, del que bien puede sacarse provecho a partir de un agenciamiento positivo por parte de los sujetos involucrados, éste abandona las determinaciones binarias (deseable/indeseable, bueno/malo, etc.) transformándose en una fuente de beneficio potencial, síntoma de la existencia de una posibilidad de mejora.

Sobre el papel que desempeña el docente investigador en este contexto, Carr y Kemmis (1988) harán notar que el alcance de la investigación-acción pedagógica depende de la habilidad que tengan los <<facilitadores>> para crear prácticas formativas que superen la pasividad interpretativa y conduzcan a una ciencia educativa crítica. La investidura formal y la responsabilidad intelectual y ético-política del docente en el ámbito escolar le sitúan como mediador entre los valores de la educación y los de la institucionalidad, a los que no pretende abolir sino re direccionar para la superación de la contradicción entre unos y otros, procurando la puesta en práctica de “los valores de la racionalidad por medio de la comunicación, la justicia, la participación

democrática en la toma de decisiones y la autorrealización a través del trabajo, tanto en relación con el proceso educacional mismo como en relación con el proceso autoeducativo de la investigación acción” (p. 208).

El docente figura como gestor de un proceso de enseñanza-aprendizaje, como guía y aprendiz, al tiempo que la intervención curricular está orientada por los principios de pertinencia, reflexividad y flexibilidad.

### **INTERACCIÓN EN EL AULA: TRATAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONSTRUCCIÓN DE SABER.**

La planificación de una intervención y su puesta en marcha dan cuenta del elemento *Acción* en el paradigma investigativo, corresponde al momento en el que se toman las decisiones pedagógicas que se consideran más acertadas para el tratamiento del problema descrito. Sin embargo será la capacidad de adaptación de esta planeación lo que conduzca a la efectividad de su aplicación y al descubrimiento de elementos de innovación pedagógica, por lo que la intervención curricular es pensada para desarrollarse de forma gradual a partir del postulado *aprender haciendo* y la Filosofía para/con Niños.

A su vez, esta gradualidad contiene cuatro intenciones: la reflexión sobre las prácticas de relacionamiento en el entorno

escolar, los primeros acercamientos al trabajo colaborativo y lectura analítica del mundo, la indagación sobre el entorno escolar y exploración dialógica de perspectivas; y el desarrollo del pensamiento complejo desde la crítica analítica y el diálogo de saberes.

Cuando Elliott (2000) afirma que si la enseñanza se construye como actividad ética, los objetivos pedagógicos se alejan de lo operativo aparte de la especificación de valores educativos realizados sobre la marcha de la enseñanza-aprendizaje, y que la IAE es una “forma de deliberación práctica acerca de la calidad ética de lo que el profesor proporciona para el aprendizaje más que su productividad técnica” (p.72), hace una invitación a pensar lo pedagógico como proceso dinámico y multidimensional que no solo “afecta” a los estudiantes, sino que procura la construcción de un saber docente autorreflexivo.

Considerando lo anterior, se busca impulsar un giro didáctico a partir de lo que Estela Quintar (2002) define como “Planificación abierta o por eje integrador” (p.84) que al ser parte del currículum comprensivo, aparece como producto de un proceso de indagación crítica -problematización, complejización y articulación de esquemas y sentidos- de lo cotidiano, que el sujeto de aprendizaje realiza a partir del análisis de recortes de realidad.

En la puesta en marcha de esta planificación el reportaje aparece como

herramienta facilitadora para que quienes antes se limitaban a responder a las cuestiones formuladas por alguien más, se conviertan en autores de sus propias preguntas sobre aquello que les afecta y respondan a ellas en diálogo con los demás. A partir de este momento, el proyecto encuentra uno de sus pilares de innovación en el *investigar enseñando* y *el enseñar investigando*.

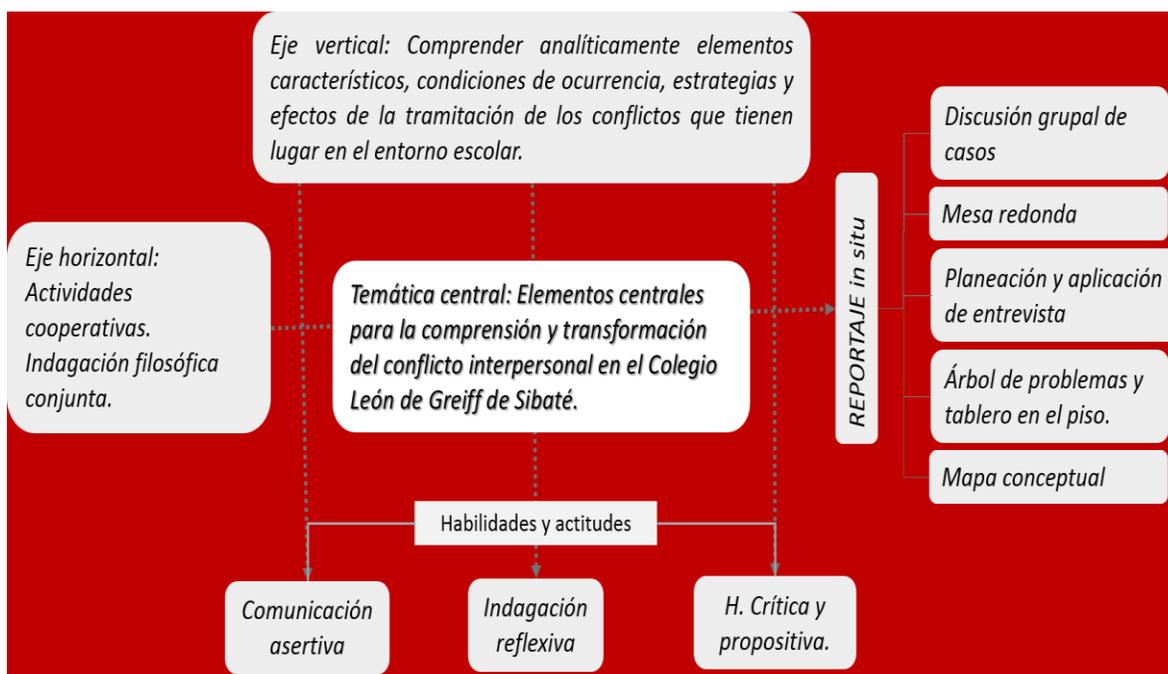
Una vez despierto su interés frente al estudio de la naturaleza y el devenir del conflicto en el aula y adquiridas algunas

herramientas metodológicas de investigación y análisis, los estudiantes son capaces de identificar los imaginarios que se tienen sobre el conflicto, elementos emocionales y afectivos que intervienen en su tratamiento y aún más importante, se encuentran ellos mismos involucrados en estos procesos como responsables de la dirección que asume.

Las transformaciones que tienen lugar a nivel curricular son representadas en la Figura 2.

**Figura 2.**

Planificación de la intervención



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, las actividades sugeridas incluyen la discusión filosófica sobre la naturaleza del conflicto interpersonal, la elaboración de entrevistas, conformación

de duplas y tríadas colaborativas, la confección de repositorios de preguntas y la construcción de árboles de problemas, por ejemplo, organizadas en forma de

espiral (no lineal) y dirigidas por preguntas orientadoras que a medida que se resuelven o reformulan, dan paso a una visión global de las problemáticas tratadas. También así, la exploración del currículo oculto y los diálogos espontáneos con los estudiantes, docentes y directivas ocupan un lugar privilegiado en la intervención y se desarrollan paralelamente con el reportaje.

Como ejemplo de lo anterior cabe citar uno de los experimentos pedagógicos desarrollado con el grupo: La recreación de un escenario cercano al extremo opuesto del uso de espacios abiertos, es decir, que coloca a los estudiantes en un espacio reducido (el aula de clase a puerta cerrada) como analogía de las medidas restrictivas emitidas frecuentemente en el colegio ante el “mal comportamiento de los estudiantes” y la pregunta por “¿cómo saldrán?” buscando que del conflicto gestado emerjan reflexiones sobre la propia conducta y otras formas de tramitación del conflicto.

Partiendo entonces del uso de la pregunta como movilizadora del pensamiento y teniendo en cuenta que “significa e implica la apertura al otro que la propia palabra sugiere, requiere” (Freire y Faundez, 2013, p. 14) se inaugura una discusión en la que los estudiantes se ven retados a buscar: Primero, un punto de comparación entre su situación en el aula y sus procesos de formación; segundo, propuestas para la superación de una situación problemática; tercero,

estrategias de organización grupal para la consecución del objetivo.

Al preguntar por las emociones, pensamientos y sentimientos producidos por el encierro en el aula de clases, algunos estudiantes afirman sentirse “normal” mientras que otro pone de manifiesto que se sienten “encerrados y oprimidos por este sistema educativo”, evidenciando el avance hacia un proceso de complejización del pensamiento y abriendo un debate que culmina con la exposición de posturas divergentes frente a la autoridad, de tal manera que cierta parte del grupo resulta poniendo en cuestión la imposición de esta figura dominante mientras otra la justifica aludiendo a la necesidad de que alguien organice a los estudiantes.

Respecto al segundo punto, se presentan propuestas que van desde “pedir el favor de que abran la puerta” o empujar la puerta hasta “salir por una ventana”, alternativas que no son plenamente atendidas por el grupo hasta que una de las estudiantes hace un llamado de atención a sus compañeros sobre el sentido de la actividad diciendo que las peleas entre sí llevan a descuidar el objetivo común, interrogante al que se suma una nueva pregunta: ‘¿Por qué ustedes (docentes) están afuera?’, que revelan una iniciativa de organización grupal junto al fortalecimiento de la conciencia colectiva mediante la indagación.

Por su parte, la figura del apadrinamiento

y el trabajo colaborativo dado en las primeras fases de la intervención resulta conveniente para la superación de actitudes de aislamiento asumidas por algunos estudiantes que, al verse integrados por uno de sus pares escalan gradualmente en la confianza y la comunicación. En este caso, no se entabla un diálogo directo docente-estudiante, sino que es ellos mismos logran una interlocución más fluida al encontrar un punto de convergencia en la proposición del tema de indagación demostrando que el trabajo colaborativo en pequeños grupos es un buen comienzo para la tramitación pacífica de situaciones conflictivas no solo por la búsqueda de respuestas, sino por el proceso seguido en su formulación.

### **REFLEXIONES FINALES Y PROYECCIÓN**

La reflexión sobre la práctica con sus cuestionamientos, hallazgos y retos da luces frente a la pregunta *¿Cómo motivar la transformación del aula en una comunidad de indagación capaz de tramitar sus conflictos pacíficamente?*, revelando que uno de los eslabones fundamentales está en la transición hacia una comprensión abierta del conflicto, que solo se logra con el reconocimiento de sí y del otro como legítimos sujetos de saber, ser, hacer y sentir que derivan en transformaciones de su realidad. La presentación de las conclusiones del proceso y su proyección se realizará partiendo de cada una de las categorías,

con el ánimo de que sea ordenada y consistente.

### **Filosofía para la vida e indagación próxima. La pregunta como vehículo del pensamiento-acción.**

La pregunta generada desde la crítica representa un vehículo de resignificación y potenciación de la realidad. Además de convertirse en el objetivo común que une y dirige la acción conjunta de todos los sujetos dispuestos a intervenir de manera concreta en ella. La pregunta incomoda, y esta incomodidad revela tanto vacíos como posibilidades. Abre las puertas de la innovación y nos invita a seguir con paso determinado.

El cuestionamiento del imaginario sobre el conflicto como situación negativa e indeseable permite el surgimiento de una comunidad de indagación que funciona como un medio (para solucionar problemáticas del contexto) y un fin (genera una respuesta concreta ante los imaginarios del conflicto), fundando una experiencia colectiva sobre la que se funda una comunidad en la que todos cuentan y construyen.

En el entretrejimiento teórico se comprende que el reconocimiento del saber que cada voz expresa implica la legitimación de su experiencia vital y en segundo lugar, que a partir del encuentro de estos discursos se revela el carácter mutable tanto del conocimiento como de la realidad descrita, posibles solo en el marco de una interacción situada,

consciente y activa.

### **La autoobservación y el ejercicio filosófico en la niñez.**

La confianza en la capacidad de agenciamiento de los niños, niñas y jóvenes para la configuración de *buenos juicios y actitudes favorables* se ve ampliamente correspondida pues, a pesar de la presión ejercida por los mecanismos de reproducción institucionalizada, la avidez de la curiosidad y creatividad infantiles posibilitan el afloramiento de la crítica y la organización autónoma.

Una vez que el estudiantado ha problematizado su entorno más cercano a través de una observación consciente, cada conflicto que surge es susceptible de convertirse en objeto de investigación. Asimismo, las emociones negativas presentes en el enredo son reemplazadas por esfuerzos encaminados hacia la comprensión de la situación y la elaboración de propuestas de solución efectivas para redirigir la situación hacia un plano más favorable.

La incidencia de lo identitario en la naturaleza del conflicto es evidente en el encuentro de construcciones subjetivas divergentes, pero también en la incidencia que tiene la idea de sí y del otro en las decisiones que se toman al respecto. La labor del sujeto crítico y transformador del conflicto está dada por cuanto siente (reflexiona), piensa (propone) y hace (trabaja colaborativamente) como miembro activo de una comunidad.

### **El docente investigador como sujeto de saber.**

La innovación educativa representa uno de los retos más importantes para la construcción de saber pedagógico en el aula. La superación de los que Freire (2013) cita como paradigmas bancarios, implica una serie de actitudes que rompen con una institucionalidad anquilosada en lo parametrizado. Una apuesta aún mayor, es la que considera al sujeto y a la comunidad como fin último de la pedagogía, es decir: más allá de las posibles barreras establecidas desde el poder, el compromiso ético-político y epistémico de la labor educativa está dirigido hacia la liberación de las mentes y los corazones de quienes participan en ella.

El diálogo al que se ha hecho referencia antes como piedra angular en la construcción del saber se da a partir de la lectura concienzuda de los detalles de la experiencia, desde las voces, los gestos y las actitudes hasta las teorías formuladas en otros tiempos, es decir, no se trata de una experiencia de intercambio de información, sino que involucra toda una serie de habilidades empáticas, analíticas y expositivas puestas en práctica por un sujeto que se sabe sentipensante e histórico.

De la misma manera, el diálogo entre los docentes es una premisa fundamental para, la evaluación y enriquecimiento de la propia práctica, además del descubrimiento de objetivos y estrategias

efectivas.

Finalmente, la proyección de estas reflexiones está apoyada en cuestionamientos como: ¿Qué implicaciones tendría para el profesorado conformar una Comunidad Profesional de Aprendizaje? ¿Cómo se proyecta la acción investigativa por fuera del aula, es decir, en la vida cotidiana de los estudiantes?, que seguramente motivarán futuras investigaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.

Congreso de Colombia. (2014, 01 de Septiembre) Ley 1732 “Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país” Obtenida de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la*

*educación*. Madrid: Ediciones Morata. Obtenido de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/08/Dewey-John-Democracia-y-Educacion.pdf>

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI

Freire, P., y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI. Obtenido de [http://www.cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/38970\\_2015914.pdf](http://www.cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/38970_2015914.pdf)

Galtung, J. (S.f.). Investigación para la paz y conflictos: Presente y Futuro. *Seminario de Investigación para la Paz*. (p. 2). Red Internacional para la Paz. Obtenido de <http://www.seipaz.org/documentos/2010JohanGaltung.pdf>

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu Editores. Obtenido de <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires:

Siglo XXI.

Lederach, J. P. (1992). *Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para resolver conflictos*. Guatemala: Ediciones Semilla. Obtenido de <https://archive.org/details/enredospleitosyp00lede/page/n5>

Lederach, J. P. (1993). *Elementos para la resolución de conflictos*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.

Lipman, M. y Sharp, A., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Quintar, E. (2002). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional. Instituto pensamiento y cultura en América Latina IPECAL.

Quiroz, A, Velásquez, Á; García, B; González, S. (s.f.). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*.

Ruíz, J. (2014). *La relación entre procesos de identidad personal y estilos de pensamiento: Un recurso para la orientación educativa en la enseñanza secundaria*. Alicante: Área de Innovación y Desarrollo, S.L.

Splitter, L. y Sharp, A. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la*

*comunidad de indagación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata. Obtenido de [http://www.formacioramoncid.es/modle/pluginfile.php/209/mod\\_label/intro/Torres\\_Jurjo\\_-\\_El\\_Curriculum\\_Oculto.PDF](http://www.formacioramoncid.es/modle/pluginfile.php/209/mod_label/intro/Torres_Jurjo_-_El_Curriculum_Oculto.PDF)

Woods, P. (1986). *Inside Schools. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

