



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORIA DE UNIVERSIDAD ABIERTA
Y A DISTANCIA –VUAD–
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LA LÓGICA DEL JUEGO EN LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES
El caso de cuatro escuelas rurales unitarias
Alvaro Ferney Soler Rocha

Bogotá
2018



LA LÓGICA DEL JUEGO EN LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES
El caso de cuatro escuelas rurales unitarias

Alvaro Ferney Soler Rocha

Director de Tesis: PhD. Fabio Alberto Garzón Díaz

Director de Línea: PhD. José Arles Gómez Arévalo

Trabajo de grado para optar

Por el título de Doctor en Educación

Bogotá

2018

Tesis aprobada por:

Director de la tesis

Jurados:

Nombre y firma

Nombre y Firma

Nombre y Firma

DEDICATORIA DEL AUTOR

A DIOS:

Ofrezco este título profesional, por haberme dado la vida y la capacidad para realizar mis estudios; así como por darme la luz de sabiduría necesaria para salir adelante y hacer posible este nuevo triunfo.

A MI FAMILIA

Por ser mi apoyo e inspiración durante todos mis estudios, especialmente durante la realización de este proyecto.

AGRADECIMIENTOS

A DIOS:

Por haberme dado la vida y la salud para culminar mí meta profesional. Por darme la sabiduría para estudiar en el nivel superior, pues gracias a esta oportunidad tengo una visión diferente de la educación y del mundo.

A MI ESPOSA Y A MIS TRES HIJOS

Quienes fueron un apoyo importante para terminar mis estudios. Ellos siempre, en los momentos más difíciles, estuvieron ahí y con tan solo caluroso abrazo o sonrisa me animaban para continuar e incluso, en algunas ocasiones, me acompañaban en las noches de desvelo, con el fin de lograr alcanzar mi meta de ser Doctor en Educación.

A MIS PADRES

Por estar siempre conmigo, porque me apoyaron y me dotaron de grandes virtudes espirituales. Porque fueron ellos quienes me enseñaron el camino hacia la educación con disciplina, fortaleza y perseverancia.

A MI DIRECTOR DE TESIS

Quien fue una persona clave para que este trabajo se llevara a cabo, y quien con su apoyo y animo en momentos difíciles logro enriquecer el producto final de esta investigación.

Resumen

La presente investigación, se enmarca dentro de la línea de pedagogía del doctorado en educación de la Universidad Santo Tomás de la ciudad de Bogotá. Esta Investigación, abordo el conjunto de transformaciones promovidas en las escuelas rurales unitarias: Arizona, Iberia, Manacá y Tilatá de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá, en un escenario físico diferente al aula de clase tradicional. En ese sentido, esta tesis doctoral identifico a los actores educativos del contexto rural e interpreto desde sus vivencias las situaciones que generaron conflicto en el escenario escolar. Así mismo, este estudio investigativo analizo el papel que desempeñan las emociones en la superación de conflictos y finalmente, diseñó una propuesta pedagógica para las escuelas rurales unitarias fundamentadas en la lógica del juego y la enseñanza de los valores.

La estructura capitular de esta investigación propone unos acápite preliminares, en los que se introduce la temática, la problemática, la justificación y los objetivos que avizoran el camino proyectado para la resolución del mismo. La creación del marco de referencia es el propósito del segundo capítulo, y el cual da paso a la identificación del contexto rural del municipio de chocontá, específicamente de las escuelas objeto de estudio. El cuarto capítulo, desarrolla el marco metodológico, en el que se define el paradigma, enfoque y método que direcciona el proceso de investigación. En los siguientes capítulos se establecen cuatro acciones concretas: desarrollo de los objetivos por categorías, análisis y discusión de la información, impacto y conclusiones de la investigación.

Palabras claves: conflicto escolar, emociones, juego y escuela rural unitaria.

Abstract

The following research is part of the pedagogy line of a doctoral degree in education of Santo Tomás University in Bogotá city. This research addresses the set of transformations promoted in the unitary rural schools: Arizona, Iberia, Manacá and Tilatá of Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá public school, in a physical scenario different from the classroom of traditional class. In this sense, this doctoral thesis identified the educational actors of the rural context and interpreted from their experiences the situations that generated conflict in the school setting. Likewise, this research analyzed the role played by emotions in conflict transformation and finally, a pedagogical proposal was designed by unitary rural schools based on the logic of the game and the teaching of values.

The capitular structure of this research proposes some preliminary sections, in which the topic, the problem, the justification and the objectives that envision the projected path for its resolution are introduced. The creation of the frame of reference is the purpose of the second chapter, and which gives way to the identification of the rural context of Choconta town, specifically of the schools subject matter. The fourth chapter, develops the methodological framework, in it the paradigm, approach and method that directs the research process are defined. In the following chapters, four specific actions are established: development of the objectives by categories, analysis and discussion of the information, impact and conclusions of the research.

Key words: Conflict manager at school, emotions, game and unitary rural school

Tabla de Contenido

Abstract.....	VI
Lista de figuras.....	XI
Lista de tablas.....	XII
Introducción	1
1. Problema de investigación.....	5
<i>Planteamiento del problema</i>	<i>5</i>
<i>Formulación del problema</i>	<i>8</i>
<i>Objetivos</i>	<i>9</i>
<i>Objetivo general.....</i>	<i>9</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>9</i>
<i>Justificación</i>	<i>10</i>
2. Marco referencial.....	14
<i>Antecedentes.....</i>	<i>14</i>
<i>El conflicto en el escenario escolar.....</i>	<i>14</i>
<i>Las emociones en el escenario escolar.....</i>	<i>19</i>
<i>El juego en el escenario escolar.....</i>	<i>25</i>
<i>Marco teórico</i>	<i>28</i>
<i>El Conflicto: Aproximación conceptual para esta investigación</i>	<i>29</i>
<i>Clases de conflicto</i>	<i>36</i>
<i>Acercamiento conceptual a la noción de conflicto escolar</i>	<i>44</i>
<i>Conflicto escolar: alternativas de resolución.....</i>	<i>49</i>

<i>Emociones: aproximación conceptual desde las acciones humanas</i>	54
<i>La educación de las emociones en el aula de clase</i>	59
<i>El juego: algunas concepciones sobre su origen</i>	60
<i>Esencia del juego y su relación con algunas teorías</i>	62
<i>Naturaleza del juego como fenómeno cultural</i>	64
<i>Fundamentos teóricos del programa de filosofía para niños</i>	66
<i>Algunas consideraciones sobre el origen del programa de filosofía para niños</i>	68
<i>Conceptos básicos que aborda el programa Filosofía para niños</i>	70
<i>Enseñanza de la filosofía en el aula escolar</i>	74
Marco normativo	76
<i>Normas internacionales</i>	76
<i>Normas nacionales</i>	78
3. Marco contextual	80
<i>Aproximación al origen de lo rural</i>	81
<i>Educación urbana y educación rural: primera tensión por dilucidar</i>	82
<i>La educación en escuela rural colombiana</i>	83
<i>Generalidades del municipio de Chocontá</i>	85
<i>Descripción geográfica del municipio</i>	87
<i>Descripción demográfica</i>	88
<i>Descripción socioeconómica</i>	89
<i>Sistema educativo del municipio de Chocontá</i>	91
<i>Historia de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá</i> ...	95
<i>Escuela rural unitaria Manacá</i>	96
<i>Escuela rural unitaria Iberia</i>	99
<i>Escuela rural Unitaria Tilatá</i>	103
4. Marco metodológico: la estructura y el plan que direccionan el proceso de investigación	111

La estructura: fundamentos epistemológicos desde el paradigma de la investigación cualitativa

.....	111
<i>Enfoque de la Investigación: Fenomenológico.....</i>	117
<i>El plan: Método de investigación - Etnografía educativa.....</i>	118
<i>Población participante.....</i>	122
<i>Técnicas e instrumentos de investigación.....</i>	126
5. Análisis de los resultados.....	135
<i>Primer objetivo: Diagnóstico de los actores educativos.....</i>	135
<i>Prácticas pedagógicas en las cuatro escuelas rurales unitarias.....</i>	137
<i>Segundo Objetivo: Identificación de conflicto escolar.....</i>	145
<i>Situaciones que catalizan el conflicto en el escenario de cuatro escuelas rurales unitarias.....</i>	148
<i>Ambiente de convivencia o conflicto en la escuela.....</i>	148
<i>Normas relacionadas con la convivencia y el manejo de conflictos en la escuela.....</i>	150
<i>Forma en que se presentan los conflictos.....</i>	151
<i>Forma en que se superan los conflictos en la escuela.....</i>	152
<i>Preparación de la escuela para manejar adecuadamente los conflictos.....</i>	153
<i>Forma en que las diferencias conducen al conflicto.....</i>	154
<i>Actitudes o sentimientos detrás de los conflictos.....</i>	155
<i>Causas de las reacciones durante situaciones de conflicto.....</i>	156
<i>Tercer objetivo: Las emociones en el ambiente escolar.....</i>	157
<i>Tipo de emociones observadas durante el conflicto.....</i>	158
<i>Involucramiento emocional de actores y observadores.....</i>	160
<i>Tipo de emociones para superar el conflicto.....</i>	161
<i>Emociones cuando no hay conflicto.....</i>	162
<i>Forma de identificar las emociones de las personas en conflicto.....</i>	163
<i>Diferenciación de las emociones durante la convivencia pacífica.....</i>	163
<i>Cuarto Objetivo: Diagnóstico de los actores educativos.....</i>	164
<i>Panorama de la escuela rural unitaria.....</i>	164

6. <i>Discusión de resultados</i>	167
7. Conclusiones	178
8. Referencias.....	182

Lista de figuras

<i>Figura 1. El proceso del conflicto</i>	32
<i>Figura 2. Causas de cambio de residencia en Chocontá</i>	86
<i>Figura 3. Servicios básicos en la zona rural</i>	91
<i>Figura 4. Nivel educativo urbano y rural (2015)</i>	93
<i>Figura 5. Categorías de la epistemología</i>	115
<i>Figura 6. Fases de la investigación</i>	1322
<i>Figura 7. Árbol categorial</i>	164

Lista de tablas

<i>Tabla 1. Clasificación de los juegos según su función</i>	63
<i>Tabla 2. Currículo sugerido Centro de Filosofía para Niños</i>	73
<i>Tabla 3. Información demográfica de Chocontá 1995-2015</i>	88
<i>Tabla 4. Tasa de desempleo según género (2015-2017)</i>	90
<i>Tabla 5. Intensidad horaria semanal</i>	94
<i>Tabla 6. Integración de las escuelas rurales a la institución educativa</i>	95
<i>Tabla 7. Estudiantes y docentes de las escuelas rurales unitarias</i>	122
<i>Tabla 8. Docentes participante de las escuelas rurales unitarias</i>	123
<i>Tabla 9. Estudiantes participantes de las escuelas rurales unitarias</i>	124
<i>Tabla 10. Técnicas e instrumentos</i>	127
<i>Tabla 11. Situaciones que catalizan el conflicto en el escenario escolar según los estudiantes</i>	146
<i>Tabla 12. Situaciones que catalizan el conflicto en el escenario escolar según los docentes</i>	147
<i>Tabla 13. Papel de las emociones en el escenario escolar según los estudiantes</i>	158
<i>Tabla 14. Papel de las emociones en el escenario escolar según los docentes</i>	159
<i>Tabla 15. Relación: emoción, juego y valores.</i>	165

Introducción

A mediados del siglo XX, el cambio significativo en la estructura económica y demográfica de Colombia permitió iniciar la ampliación de la educación rural, de manera lenta y centralizada. De hecho, la escuela se consideraba como un privilegio para algunas comunidades que se encontraban cerca de las ciudades principales de cada departamento. Sin embargo, desde que comenzó el siglo XXI, Colombia ha presentado una serie de programas educativos que han permitido la expansión masiva de la educación rural. A pesar de estos grandes avances en cobertura, el sector educativo rural aún presenta bajos niveles de eficiencia y calidad educativa, debido a factores como la falta de docentes en zonas de difícil acceso, el número excesivo de estudiantes que tiene el profesor en el aula, la falta de cualificación docente, la escasez de herramientas tecnológicas y por supuesto, aspectos no menos importante como el conflicto armado, el deterioro de la infraestructura y la deficiencia de los servicios básicos (acueducto, electricidad y por ende, conectividad).

Con base en lo anterior, el pensamiento pedagógico del profesor rural es, hoy en día, un referente primordial dentro del devenir propio de la educación inicial y básica primaria. Desde esa mirada, la labor humana desplegada por el profesor adquiere sentido a partir de lo que siente, piensa y hace. Por eso, esta investigación se plantea con el objetivo general de interpretar desde las narraciones de los actores educativos, el rol que desempeñan las emociones y el juego como agentes mediadores en los conflictos que se presentan en el contexto de la escuela rural unitaria.

Así mismo, esta experiencia investigativa, se enfoca en el papel de las emociones y su incidencia en el conflicto escolar a través de la articulación del juego y la enseñanza de los valores.

En ese sentido, es importante aclarar que el juego y la enseñanza de valores, siempre han estado presentes en los procesos educativos de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá, solo que en la actualidad se propone integrarlos a través del programa de filosofía para niños en los estudiantes del sector rural. Por lo anterior, es pertinente considerar, dentro de la presente investigación, a la filosofía como programa desde la etapa inicial y no como ha sido hasta ahora, materia para la secundaria y la formación superior. En lo que concierne a los diferentes referentes teóricos, en este trabajo se pueden hallar aportes en el ámbito histórico-conceptual, dentro de la línea de investigación del pensamiento del profesor, del pensamiento pedagógico y la experiencia de vida; se entiende al profesor como un ser humano que interactúa social y pedagógicamente en contextos institucionales.

En ese sentido, este trabajo de investigación se compone de siete capítulos. El primero de ellos plantea un tema a manera de problemática educativa y pedagógica que atañe a los maestros que enseñan valores en las escuelas rurales unitarias del municipio de Chocontá. Asimismo, se afronta el problema de investigación con base en el papel que desempeñan las emociones y los juegos en la transformación de conflictos escolares de las escuelas rurales Arizona, Iberia, Manacá y Tílatá, de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial del municipio Chocontá.

En el segundo capítulo, se sustenta la investigación a través del marco referencial, el cual, a su vez, presenta tres escenarios diferentes para fundamentar dicha investigación. En primera instancia, se hace un recorrido por algunas tesis de maestría y doctorado que definen las inquietudes investigativas. El segundo acápite se refiere al marco teórico, allí se proponen cuatro categorías generales: conflicto, emociones, juego y valores. El tercer escenario aborda el marco legal que destaca la importancia de algunas normas de índole internacional y nacional sobre las categorías mencionadas anteriormente. En ese sentido, se abordará el juego como fundamento epistemológico en la escuela, el juego como fenómeno cultural en el desarrollo del niño, el juego como herramienta didáctica que potencializa el proceso de enseñanza en valores y el auge del programa de filosofía para niños en la educación pública colombiana.

En el tercer capítulo, se da a conocer de manera sucinta el marco contextual, este apartado del estudio se presenta en tres momentos: en el primero se aproxima al lector hacia el origen de lo rural, enseguida se establece una tensión entre lo urbano y lo rural, y posteriormente, se establecen los principios básicos de la escuela rural unitaria en Colombia.

En el segundo momento, se describen algunas generalidades del municipio de Chocontá: ámbito geográfico, demográfico, socioeconómico y educativo. En el último momento, se presenta un recorrido por la historia de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá y a su vez por cada una de las escuelas rurales objeto de esta investigación: Arizona, Iberia, Tilatá y Manacá.

En el cuarto capítulo, se establece la estructura y el plan que direccionan la investigación. Es decir, se menciona el paradigma, el enfoque y el método de la investigación. En este sentido, esta investigación se circunscribió a la investigación cualitativa, siendo consecuente, tanto por el objeto de estudio (estudiantes y docentes de escuelas rurales unitarias) como por la fundamentación teórica establecida. De igual manera, en este apartado, se mencionan las técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

En el quinto capítulo, se presentan los resultados de los cuatro objetivos específicos planteados en la investigación, mediante un sistema de clasificación por categorías analíticas donde se describe lo que sucedió en cuanto a identificación del clima de aula en el contexto rural, situaciones que generaron conflicto en el escenario escolar, papel que desempeñaron las emociones en la superación de conflictos y la voz de los actores educativos de las cuatro escuelas rurales unitarias a través de la propuesta didáctica titulada “una ventana hacia la enseñanza de valores para actores educativos de las escuelas rurales unitarias del municipio de Chocontá”.

El sexto capítulo se dedica al análisis y la discusión de los resultados. A partir de interpretaciones, el investigador relaciona los resultados con el problema planteado y los presenta bajo el fundamento teórico de cada una de las categorías de este estudio.

Ahora bien, después de esta apuesta investigativa, se presentan en el siguiente capítulo las conclusiones que soportan la importancia de esta investigación.

1. Problema de investigación

*Si queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos
educar a los niños para que piensen por sí mismos*

Mathew Lipman

Planteamiento del problema

A lo largo de la historia de la educación rural en Colombia, la idea del sistema educativo ha sido un tema de constante investigación, debido a las diversas problemáticas que se presentan en las diferentes regiones de nuestro país. Entre los múltiples problemas que se presentan en la escuela rural unitaria, mencionaremos dos que particularmente tuvimos presentes.

El primer problema, que aborda esta investigación se relaciona con el tema del conflicto escolar, dada la incidencia que este tiene al ser asociado a diversos factores de tipo tanto individual como colectivo en un escenario como la escuela. Esta problemática en la actualidad va en detrimento de los Derechos Humanos y cada día se refleja en la indiferencia hacia el fomento de una cultura de paz; por consiguiente no se logra la armonía, teniendo en cuenta que es en la escuela donde se debe educar para la sana convivencia.

La escuela es uno de los entornos donde se suscitan situaciones asociadas a conductas de diversa naturaleza entre estudiantes y docentes, que con aditamentos como la ira, el enfado o el mal carácter, no les permite a los participantes sentirse emocionalmente equilibrados. Por eso, los actores educativos se ven involucrados en experiencias que resultan perjudiciales para sí mismos porque causan ansiedad, privaciones, frustraciones, insatisfacciones personales y rechazo por parte de los demás. Cuando se trata de estudiantes, vale contemplar que en la edad escolar los estudiantes de básica primaria no han alcanzado un grado de madurez tal que los lleve a adquirir un mayor conocimiento de sus propias emociones.

Asimismo, la escuela no se ocupa metódicamente de promover una formación emocional que sea sinónimo de educación para la convivencia y para la prevención de la violencia que se genera en el ámbito escolar. Son situaciones cotidianas que generalmente pasan inadvertidas porque “vivimos una cultura que desvaloriza las emociones y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional” (Maturana, 2008, p. 5). Se trata entonces, de interpretar la negligencia que en la escuela se tiene en torno a las emociones y lo que estas representan no solo en los procesos de formación individual de los niños, sino en el manejo asertivo del conflicto. Es precisamente en el entorno escolar donde la cotidianidad lleva a una convivencia que muchas veces genera el conflicto, el cual comúnmente se transforma en violencia ya sea física o verbal, y esto, a su vez, deriva en limitaciones para la construcción valores.

El segundo problema, se genera debido a que aún vivimos en la ilusión de enseñar teoría como único medio para conocer el mundo, quizás porque creemos que la teoría lo puede todo y confiamos en ella como el camino ideal para llegar al conocimiento de los valores. Si bien, los presupuestos teóricos conciben la enseñanza como el proceso mediante el cual se logra la adquisición de valores a través de la memorización, hoy se debe ir más allá de la simple acumulación de significados, porque a veces los estudiantes no saben qué hacer o cómo poner en acción dicha información. En ese sentido, la enseñanza de valores a través de la práctica propone romper en conjunto una lógica mecánica para poder asumir con decisión la construcción de sí, en un contexto local antes que global.

Así pues, la distancia existente entre teoría y práctica en la escuela se vislumbra cada día más emergente y trascendental en los cimientos del sistema educativo rural colombiano. Sin embargo, este dilema entre teoría y práctica sobre la enseñanza de los valores en la básica primaria, puede ser subsanado a través de la promoción de una escuela más centrada en el juego y en las emociones del estudiante, donde los valores impregnen a sus semejantes.

En consecuencia, la problemática se hace perceptible en el escenario que corresponde a cuatro escuelas rurales unitarias de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá. En este contexto, el conflicto se manifiesta durante algunos episodios de la dinámica institucional, en parte debido a que el manejo de que ha sido objeto no ha logrado regular la convivencia en un ambiente de resolución pacífica de conflictos. Esto, porque quizás no se ha buscado el espacio para establecer entre muchas otras posibilidades, una relación entre el juego

como generador de ambientes propicios para la vida ciudadana y para el ejercicio de la enseñanza de los valores en la escuela. Así mismo, se requiere superar la idea de ver a las emociones como simples expresiones negativas que erosionan el tejido social. Desde el punto de vista práctico, las emociones ofrecen oportunidades para entender el comportamiento humano; estas apuntan directamente a la regulación vital a fin de evitar los peligros o ayudar al organismo a sacar partido de una oportunidad o indirectamente al facilitar las relaciones sociales (Damasio, 2011).

Ahora bien, esta investigación espera superar, de una parte, el vacío en torno al reconocimiento del juego y las emociones como agentes para promover la convivencia y el manejo adecuado del conflicto, y de otra, superar las limitaciones referidas al distanciamiento entre la teoría y la práctica de los valores en cuatro escuelas rurales unitarias: Arizona, Iberia, Tilatá y Manacá que pertenecen a la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá. Con base en la problemática descrita se formula el siguiente cuestionamiento como directriz del proceso de investigación.

Formulación del problema

¿Cuál es el papel que desempeñan las emociones y el juego en la transformación del conflicto escolar, según los actores educativos?

Objetivos

Objetivo general

Interpretar desde las narraciones de los actores educativos, el rol que desempeñan las emociones y el juego como agentes mediadores en los conflictos que se presentan en el contexto de la escuela rural unitaria.

Objetivos específicos

- Diagnosticar el estado actual del clima de aula de los actores educativos de las escuelas rurales unitarias Arizona, Iberia, Tilatá y Manacá de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá.
- Identificar las situaciones que generan conflicto escolar, en los estudiantes de grado quinto de las escuelas rurales unitarias de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá.
- Analizar el papel que tienen las emociones en la superación de los conflictos que se presentan en el escenario escolar de los estudiantes de grado quinto de las escuelas

rurales unitarias de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá.

- Diseñar una propuesta didáctica a partir de las principales emociones y conflictos de los estudiantes de grado quinto de básica primaria y docentes de las escuelas rurales unitarias, creando espacios de dialogo, juego y convivencia en la escuela.

Justificación

La sociedad exige a la escuela la formación de calidad de los educandos; sin embargo, este espacio escolar se constituye hoy como uno de los que más provee situaciones problemáticas y que ameritan ser indagadas para su comprensión. En ese sentido, es desde esta perspectiva que la presente investigación se enfoca a interpretar el rol que desempeñan las emociones y el juego en la transformación y resolución del conflicto, como procesos de convivencia en cuatro escuelas rurales unitarias: Arizona, Iberia, Tilatá y Manacá de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá; propósito surgido de la observación hecha en contexto acerca del conflicto escolar y sus implicaciones. Este es en términos generales el punto de referencia de la presente investigación que se considera esencial y trascendente, en razón a que allí no se ha hecho una interpretación crítica y reflexiva sobre las causas y efectos del conflicto surgido en el ámbito de la escuela rural unitaria.

En ese sentido, los procesos relacionados con la comprensión tanto del conflicto escolar como la convivencia pacífica, tienen en este caso la relevancia que merecen como espacios de aprendizaje y reflexión, no solo en torno a los procesos escolares, sino de cara a las transformaciones de la cultura escolar.

Desde esta perspectiva se considera que la investigación cobra importancia, no solo como ejercicio de reflexión, sino como proceso que convoca al cambio de la comunidad escolar, en la cual urge promover nuevas formas de convivencia fundadas en valores. En ese sentido, es la escuela donde se consolida la educación para la convivencia y resolución de conflictos cotidianos que son inherentes a la coexistencia, así como para la búsqueda de nuevas formas de convivir en armonía. Es evidente que en el contexto escolar elegido para el desarrollo de la investigación, el conflicto se presenta, derivado de situaciones como las malas relaciones interpersonales, las agresiones verbales y físicas y el deterioro del clima del aula entre estudiantes y docentes. Estas son situaciones que hacen parte de la realidad educativa entre un grupo de estudiantes que conviven en lugar llamado escuela.

Para dar coherencia a estas circunstancias con las metas que propone la investigación, se consideran las emociones y el juego, porque se estima conveniente prestar especial atención a determinadas actuaciones que tienen que ver con los sentimientos de las y los estudiantes en donde el ambiente cotidiano genera conflicto escolar.

A pesar de que los conflictos interpersonales van siempre acompañados de una carga emocional, en ocasiones, también se constituyen en su causa principal. Por tal motivo, la resolución de esos conflictos debe ir acompañada de estos temas, de manera que ayude a conocer cuáles emociones afectan al estudiante. En consecuencia, se considera valioso tomar en cuenta el pensamiento de Nussbaum (2008), cuando afirma que las emociones son el resultado del estado de apertura del ser humano hacia aquellos objetos que considera valiosos y que escapan a su completo control, revelando sus limitaciones, pero también los recursos con los que cuenta el ser humano para desenvolverse en un mundo de conflictos y azar. Concepción en la que las emociones se muestran con un carácter cognitivo, es decir, que están relacionadas con la inteligencia y el discernimiento sobre el mundo real de las personas. En el ámbito escolar donde se desarrolló la investigación, las emociones y el juego se asocian ligeramente a comportamientos no razonados de los estudiantes y no se profundiza en intenciones de constituirlos en tema de reflexión y aprendizaje; por lo mismo, se considera necesaria y pertinente su inclusión como categorías centrales del estudio.

Por otra parte, en nuestro medio educativo, específicamente en el contexto rural, nos encontramos una serie de posiciones respecto a cuál de los métodos de enseñanza es el más apropiado para lograr en los estudiantes el interés por el desarrollo de las actividades escolares. Entre los mismos docentes de las diferentes instituciones existe una tendencia a implementar su propio método, muchas veces en contra de lo establecido en el currículo institucional, pues se sienten identificados por su aplicación y creen que es el único que puede funcionar. En este sentido, encontramos los docentes tradicionales que se ubican en un contexto determinado de su

pasado y a pesar de que el tiempo ha traído consigo nuevas metodologías y herramientas, se niegan la oportunidad de trascender y cambiar.

Es frente a estas situaciones que la investigación se considera un aporte valioso para entender cómo los estudiantes lograrán reinventar y construir en conjunto una nueva mirada acerca de la convivencia escolar, a mejorar las relaciones interpersonales y sobre todo a dialogar sobre la importancia de los valores.

2. Marco referencial

Una sociedad sin conflictos no sería una sociedad humana, sino un cementerio o un museo de cera
Savater (2002).

Antecedentes

En esta parte del estudio, se destacan algunas investigaciones del ámbito nacional e internacional que abordan problemas similares a los planteados en esta tesis. En ese sentido, se tienen en cuenta algunas tesis de maestría y doctorado que resaltan la importancia del juego en el ámbito educativo y la relación de las emociones frente a la convivencia escolar en la población infantil. En la búsqueda de estas investigaciones y documentos, se recopiló información teniendo en cuenta las siguientes categorías: conflicto escolar, emociones y juego.

El conflicto en el escenario escolar

En lo que sigue, en primer lugar, se tuvo en cuenta el trabajo realizado por Del Rey *et al* (2009) quienes conciben la convivencia como una actividad positiva que se relaciona con los principios básicos de la educación. Así mismo, manifiestan que, cuando se analiza la convivencia, se hace con base en los problemas que le afectan más que en los soportes que los fundamenta, es decir, cuando hay una visión negativa que no siempre corresponde con la

realidad de las escuelas. La investigación resalta la importancia de la convivencia desde diversos actores como la familia, el estudiante, el maestro y el aula.

Este estudio hace hincapié en los resultados encontrados sobre la importancia de la convivencia escolar percibida, por los tres actores educativos mencionados anteriormente. El hallazgo más relevante de este trabajo de investigación, se vislumbra en los conceptos sobre convivencia en el ámbito escolar y la forma como esta contribuye a la convivencia, en la cual el conflicto se hace presente. Componentes que tienen la misma dirección de esta idea de investigación.

Siguiendo la línea del anterior trabajo investigativo, se halló la tesis presentada por Garretón (2013), *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile*. Este estudio doctoral, afirma que la escuela como organización social ha ido cambiando en su estructura, origen y evolución con base en las dinámicas de la sociedad actual.

En el trabajo se trabajan los conceptos básicos de la convivencia escolar y el análisis de los principales desafíos que enfrenta la escuela, tales como situaciones de agresividad, violencia y acoso entre iguales. De igual manera, se percibe la relación entre la convivencia escolar y la vida emocional de sus miembros, para conocer si la educación emocional puede estimular climas de sana convivencia. Estos aspectos se direccionan en esta investigación y por lo mismo se considera que sus lineamientos contribuyen a enriquecer los análisis que aquí se efectúan.

De igual manera, Romero (2011), en su trabajo sobre la convivencia desde la diversidad, realiza un recorrido riguroso que fundamenta teórica y epistemológicamente el programa de Paz y Convivencia, implementado en las sedes de la Universidad Nacional de Colombia. El documento ofrece una perspectiva de la convivencia en el marco de construcciones sociales y la conceptualización positiva del conflicto. De igual manera, este estudio aporta ideas básicas a todos y cada uno de los miembros de la comunidad, para el abordaje de los procesos de convivencia hacia una mejor comprensión de las situaciones de conflicto en el contexto de la educación superior. La publicación de este trabajo, se destaca en el ámbito académico porque ofrece a las instituciones educativas, principios éticos como seres humanos en el contexto de un país afectado históricamente por la violencia.

Ahora bien, el propósito es convertir en hechos tangibles los principios constitucionales que promulgan la convivencia pacífica y la práctica de los valores. Finalmente, resultan importantes como puntos de referencia para el desarrollo de las temáticas que se trabajan en este caso, siendo coherentes con las categorías y subcategorías implícitas en el tema del presente estudio.

Otra de las investigaciones abordadas es la de Torrego (2006), quien desde su investigación concibe el manejo del conflicto en la escuela como momento para percibir el poder de uno y la sumisión de otro. En ese sentido, el autor manifiesta que en el ámbito escolar, la respuesta a los problemas de convivencia son fruto de la improvisación y descoordinación, y por lo tanto se reduce a la toma de medidas reglamentarias y administrativas. Por ende, a veces se intenta resolver el problema a través del silencio o por el contrario con una fuerte descarga de

adrenalina, ya sea en solitario o frente al grupo. Con base en esta tensión, el principal de los hallazgos es la determinación de la no conveniencia y de mantener la inhibición ante el conflicto de convivencia, así como la recomendación de no responder con la represión.

Esta investigación recurre tanto a cuestiones de índole estratégica orientadas al desarrollo profesional del docente, como a otras centradas en el contenido de la respuesta educativa a los conflictos de convivencia escolar en general y al comportamiento asocial de los alumnos en particular, tanto desde el punto de vista del currículo escolar como desde el más estrictamente organizativo de los centros de enseñanza. La intención del texto es aportar un conjunto de sugerencias en esta doble dirección: a) una propuesta de desarrollo del profesorado desde una perspectiva de centro para hacer frente a los conflictos de convivencia a través de un proceso riguroso y sistemático de autorreflexión. La convivencia pacífica no es aquella en la que no existen conflictos sino, más bien, la situación en que los conflictos se resuelven de forma no violenta.

Una vez más, es importante manifestar que uno de los medios para mejorar la convivencia pacífica es la creación de espacios para tratar los conflictos, ya sea de manera individual o en grupo. En este sentido, se puede entender la convivencia como un proceso, creativo donde el sujeto escucha y comparte su situación de conflicto. En consecuencia de lo anterior, se requiere de la construcción de una cultura de convivencia pacífica en las escuelas que propenda por el fortalecimiento de los valores.

Siguiendo la misma orientación, Cruz (2008) plantea la superación del conflicto por medio de la resolución pacífica; es decir, desde esta perspectiva, organiza mecanismos educativos para fomentar la paz y transformar el conflicto a través de prácticas con grupos sociales que trabajan en la región amazónica de Colombia. El trabajo consolida una contribución para que los jóvenes mejoren su forma de asumir y tratar el conflicto; entre ellos propone la empatía, la creatividad y la reconciliación en el marco de una escuela formadora de valores.

El aporte de este trabajo contribuye al presente estudio en cuanto a la importancia del recorrido histórico sobre el conflicto y la formación de valores en la escuela. Además, su fundamentación teórica y conceptual contribuye a ampliar aquellos aspectos que enmarcan el desarrollo de esta investigación.

De otra parte, Caballero (2010) centra su estudio en la convivencia escolar y en las buenas prácticas de los docentes; por tal motivo, se enmarca en la línea de educación para la paz y su finalidad es reconocer algunas especificaciones de prácticas educativas que fomentan la paz y la convivencia en el ámbito escolar. Del análisis de la información, se logra visualizar que hay una serie de estrategias que se llevan en pro de favorecer la buena convivencia en los centros educativos. Uno de los hallazgos más significativos en este estudio es la necesidad de cooperación entre todos los actores que intervienen en la construcción de la convivencia pacífica y la promoción de la cultura para la paz.

Otra de las investigaciones rastreadas es de autoría de Abate *et al* (2008), quienes presentan algunos de los resultados obtenidos en el abordaje de la problemática de la convivencia

y violencia en cinco escuelas de San Miguel de Tucumán, planteados así: en los últimos años se ha producido un incremento de los hechos de violencia en las escuelas, lo cual implica para docentes y alumnos la construcción de conocimientos significativos y la socialización en la interacción conjunta. Ahora bien, la convivencia escolar es entendida como la posibilidad de vivir y convivir con otros porque cuando aparece la violencia se altera la estructura de cualquier lugar. Concluye que la violencia se presenta como modalidad de relación en las instituciones educativas, en la mayoría de los casos naturalizada y contribuye al debilitamiento de los lazos sociales que soportan al sujeto. En suma, se requiere de mayor democratización en las relaciones sociales en la construcción de las normas, en la revisión de la noción de autoridad, justicia y compromiso ético, con el fin de fortalecer proyectos educativos en pro del educando.

Este, como los demás estudios mencionados, aportan al desarrollo de la presente investigación, en cuanto a la comprensión del papel de la escuela en la formación de valores y convivencia en armonía en el escenario educativo, además, a partir de allí se inicia el proceso de empoderamiento en los diferentes entornos educativos.

Las emociones en el escenario escolar

Educación es crear condiciones, por eso el tema de las emociones, se visualiza desde el marco de algunas investigaciones destacadas en diversos ámbitos educativos y que hoy son referentes en el contexto para la convivencia. Por tal motivo, en primera instancia, se menciona a Martínez (2014), quien en su tesis doctoral señala que las emociones pasan la mayor parte de su

tiempo desarrollando habilidades sociales que se consideran necesarias para la convivencia. Así mismo, el autor confiere un papel primordial a las emociones ya que las concibe como expresiones orientadoras en la forma de actuar de las personas y en la forma de promoverlas ante la sociedad.

Desde otra mirada, Buitrago & Herrera (2014), desarrollaron una investigación titulada *La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase*, allí, se reflexiona sobre el comportamiento del docente y su proceso de escalonamiento para enfrentar a los estudiantes con una actitud poco habitual en el ámbito de la educación. Si bien, estas experiencias son poco habituales en los maestros, se espera que en las próximas investigaciones se presenten desde el quehacer del maestro, con el fin de suscitar interés por la inteligencia emocional. Este trabajo se basó en el aspecto primordial de la inteligencia emocional, la cual es entendida como un conjunto de aptitudes individuales para relacionarse con el entorno a partir el desarrollo del auto control, la auto regulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales en los estudiantes.

Con base en los anteriores planteamientos, se concluye que las expresiones o situaciones de ruptura son afines a la edad de los niños porque “se visualizan como un proceso normal y cotidiano en las aulas de clase” Buitrago & Herrera (2014, p. 34); sin embargo, no siempre son percibidas de la misma manera por estudiantes y docentes, luego entonces, la reacción a las situaciones depende del grado de afectación y sensibilidad de uno u otro.

Siguiendo la misma línea de estudio, se encontró la tesis doctoral de Enríquez (2011), este estudio se fundamenta en la implementación de un programa de regulación emocional, el cual sustenta diversas variables que están incidiendo en la emoción; sin embargo, es importante, destacar que el autor relaciona este proceso con el entorno y los aportes teóricos de otros autores. En ese sentido, este trabajo de investigación entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo / subjetivo; conductual / expresivo y fisiológico / adaptativo. Los anteriores componentes son la base para enriquecer la comprensión del concepto sobre emociones, además, porque expone de manera demostrativa que para entender la emoción es conveniente atender a estas tres dimensiones por las que se manifiesta, teniendo en cuenta que, al igual que en el caso de la ansiedad, suele aparecer asincronía entre los tres sistemas de respuesta. Es así, como surgen elementos que contribuyen a la interpretación de la emoción tanto desde lo individual como en el ámbito de lo social.

Bajo la misma perspectiva Chóliz (2005), presenta el papel de las emociones en la adaptación del ser humano explicando que es un tema que ha sido ampliamente aceptado y estudiado desde diversos momentos de la historia y por lo mismo desde diferentes puntos de vista desde Hipócrates, Galeno, Darwin, pasando por Le Doux, Cacioppo, Larsen, Smith y Bernston, llegando a la psicología del Renacimiento, encabezada por Robert Burton quien amplió, perfeccionó y elaboró la tesis según la cual la composición de los humores corporales, y en consecuencia el equilibrio anímico del ser humano, es sensible a influencias externas como la alimentación, la edad y las pasiones. Explica el autor que la emoción, tal como se concibe en la actualidad, es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada; estas se generan como respuesta a un acontecimiento

externo o interno y la mayoría de estas se dan inconscientemente. También sugiere que es útil distinguir entre reacciones emocionales innatas y acciones emocionales voluntarias, porque las respuestas de evitación se encuentran a mitad de camino entre ambas. Un aspecto que se considera importante es el punto de vista sobre las emociones como expresión de qué hechos son verdaderamente importantes para la vida.

Se explica que hay tres componentes en una emoción: neurofisiológico, conductual y cognitivo. Lo neurofisiológico se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Todo esto son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar, sin embargo, se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación. La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional.

Ahora bien, el concepto de emoción, según lo maneja Chóliz, tiene relación con lo que plantea Damasio (2011) debido a que él sustenta que las emociones están constituidas por reacciones simples que se manifiestan en la supervivencia de un organismo; de igual manera, se conciben como reacciones que son propias del ser humano al reaccionar frente a una situación del contexto. Damasio (2011) amplía su sustento teórico explicando y afirmando que las emociones tales como: repugnancia, miedo, felicidad, tristeza, simpatía y vergüenza-, apuntan directamente a la regulación vital a fin de evitar los peligros o ayudar al organismo a sacar

partido de una oportunidad para facilitar las relaciones sociales. Desde el punto de vista de los dos autores antes mencionados, se comprende la biología de las emociones y el valor que tienen en las vivencias humanas como oportunidad para comprender el comportamiento de las personas.

Otra tesis doctoral que apunta al desarrollo de esta temática es el de Abarca (2003), allí plantea la relación emocional con cinco ejes básicos que articulan la dimensión emocional. Entre sus ideas, decanta las emociones como reacción. Es decir, a partir del temperamento y la expresión emocional en los diferentes momentos evolutivos, cómo se desarrolla la conciencia emocional, tanto de las propias emociones como de las emociones de los demás.

Es así como esta investigación presenta las diferentes dimensiones del desarrollo emocional y que en consecuencia se vinculan al desarrollo social y emocional. Desde este punto de vista de la comprensión de las emociones, se resalta la vivencia con los otros (empatía), es decir, para la regulación de la expresión emocional es de vital importancia el establecimiento de vínculos para el desarrollo de habilidades sociales en los entornos cotidianos y la formación educativa.

Otro aspecto relevante de este trabajo, se ocupa del proceso de socialización emocional en el marco familiar y escolar, en tanto a los momentos de expresión, comprensión y regulación emocional. Así mismo, las explicaciones sobre las mejores habilidades sociales y por consiguiente mejores vínculos y experiencias sociales positivas que a su vez incrementan el número de interacciones sociales y estimulan el desarrollo emocional. Destaca cómo las

habilidades emocionales contribuyen a alcanzar mayores niveles de satisfacción y desarrollo personal. Expone que ser emocionalmente inteligente consiste en mantener una relación armónica entre las emociones negativas como la ira, la frustración, la ansiedad, los celos, el odio, la frialdad, la arrogancia, la pena, facilitando el paso a las emociones positivas como altruismo, alegría, generosidad, humildad y tolerancia.

La tesis doctoral de De Souza (2009) ahonda sobre el tema de las competencias emocionales y los conflictos en las escuelas. Es así como el autor da cuenta de que las emociones y sentimientos median las relaciones interpersonales y por lo mismo considera que para estudiar el conflicto interpersonal en primer lugar habría que identificar las competencias emocionales implicadas en las interacciones. Además, sustenta que la inmadurez emocional o la falta de competencias emocionales dificultan la resolución de conflictos.

Bajo la anterior perspectiva, se fortalece el constructo teórico de las competencias emocionales; pues durante el recorrido por la epistemología de la educación emocional se propone el estudio de las emociones desde diversos aspectos, a través de un recorrido por su historia, a partir de las principales corrientes filosóficas y psicológicas. Presenta además los estudios de conceptualización de la inteligencia emocional partiendo de autores como: Gardner (1993), Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995), con la finalidad de entrelazar con las definiciones acerca de la competencia emocional. Si bien, se presenta una explicación del conflicto proporcionando una aproximación a las posturas ideológicas contempladas como antecedentes del problema y que conducen a una mejor interpretación del tema de estudio; así, se

obtiene un panorama general de la forma cómo las categorías de investigación han sido tratadas desde otras miradas que permiten una aproximación a la comprensión del mismo.

El juego en el escenario escolar

Los trabajos investigativos que se revisaron en relación con el juego abordan este tema como actividad fundamental del niño en su paso por la escuela, su influencia en la convivencia escolar y la relación con algunas emociones. Es así como en primera instancia se señala a Grellet (2000) quien en su estudio define el juego como un camino natural y universal donde la persona se desarrolla y puede integrarse ante la sociedad; por eso, con el paso de los días ha tomado mayor relevancia debido al papel fundamental que este representa en el sano desarrollo de los niños. Así mismo, en este trabajo se destaca el apoyo que el juego ha recibido por parte de expertos, pedagogos, profesionales en diferentes áreas y personas del común, quienes reconocen al juego como una actividad irremplazable, que desarrolla la capacidad de aprendizaje a través de un medio de expresión, con el cual el niño se identifica desde sus primeros años de vida.

En ese sentido, el juego se ha convertido en un eslabón fundamental del patrimonio cultural de la humanidad, puesto que a partir de su interacción con variedad de objetos, personas y acciones imaginarias, se logra despertar la necesidad y el interés por su práctica desde la edad infantil hasta la vejez, aunque sin olvidar que también desde antes de nacer el ser humano ya realiza esta actividad en el vientre de su progenitora. Si bien, durante la etapa adulta, el juego

carece de intensidad por el desarrollo de otras actividades, siempre se ha reconocido su importancia, debido a que en cualquier momento y lugar se puede realizar.

Un segundo trabajo de investigación que se halló durante esta revisión fue el presentado por García (2010) quien afirma que aunque la mayoría de la gente cree que el juego es cosa de niños o que simplemente sirve para entretener y divertirse, también hay una minoría de la población que aborda el propósito del juego como una herramienta que permite al ser humano sin importar su edad, aprender a desarrollar sus habilidades y potencializar sus capacidades a través de acciones libres que se manifiestan en escenarios escolares por medio del goce, la espontaneidad y la alegría del individuo.

Siguiendo la misma dirección, Ahmed (2010) considera indispensable destacar que el juego libre es el cimiento primordial para el óptimo desarrollo de cualquier actividad, porque si enmarcamos al juego en un lugar y en horas determinadas se perderá su esencia. Sin embargo, el autor también considera necesario que en ocasiones el juego sea dirigido, debido a que resaltando las normas de comportamiento, el tiempo estimado de una actividad, la integración de grupos y la utilización de materiales del entorno, surge una identidad y un ambiente de competencia por ser cada día mejor en el desarrollo de una habilidad.

Otra investigación considerada como referente en este trabajo, es de autoría de (Klibanski, 2015) quien afirma que el juego se manifiesta como un recurso metodológico que potencializa y descubre la alegría de cualquier persona en momentos que quizá no son planeados. En otras ocasiones son planeados pero no se espera descubrir ningún talento, tan solo el interés

por disfrutar y compartir con otras personas. El hallazgo más destacado del estudio hace referencia a que cuando los juegos son planeados en el ámbito educativo se sale de la monotonía y se pasa a un estado emocional diferente, debido a que el juego es uno de los medios más importantes que hay para expresar sentimientos y aficiones.

En la misma dirección Carballo y Zarraga (2004) en su trabajo sobre las ventajas que en la actualidad se le confieren al juego, dan cuenta de la importancia de la estimulación de la creatividad por medio de juegos didácticos, porque este proceso permite que el niño exteriorice su curiosidad y satisfacción por lograr una meta con el fin de desarrollar habilidades que le permitan fortalecer su propio aprendizaje y mejorar su convivencia escolar.

Este, como los demás estudios mencionados aportan al desarrollo de la presente investigación, en cuanto a la comprensión del papel de la escuela en la formación de valores y convivencia escolar, factores importantes en la educación que se ofrece a los niños y las niñas, la cual no puede estar desvinculada de la participación de la comunidad de padres y de todos los actores educativos. Son, además, un precedente importante como reconocimiento del conflicto escolar y su incidencia en la convivencia en entornos educativos, en los cuales se deben fortalecer experiencias comprometidas con la promoción del juego como camino fundamental para el fortalecimiento de la convivencia.

En ese sentido, los anteriores son aportes investigativos que dan cuenta de la relación entre conflicto, emociones y juego, lo cual interesa en este estudio, ya que tiene que ver con la superación del conflicto que surge en la escuela como consecuencia de la convivencia entre

estudiantes y de estos con los docentes, actores principales de las experiencias educativas. Es allí donde, para indagar, se precisa entender todos los factores que se asocian al juego y las emociones y sus perspectivas en la construcción de subjetividades en un contexto sociocultural como es la escuela.

Marco teórico

Revisando el marco de referentes teóricos de las emociones, el juego y el conflicto se advierte que las apreciaciones sobre estas son tan diversas como las ciencias que se han ocupado de ellas; en el campo de la medicina, la psicología, la pedagogía, la antropología y la sociología entre otras, se han generado diversas reflexiones alrededor de lo que estas representan para el individuo y su propia experiencia emocional, su conducta y su forma de relacionarse con los otros. Muchos de los razonamientos propuestos han nutrido los planteamientos hechos en el ámbito de la educación; por ende, para abordarlas en este caso como categorías destacadas del tema de estudio, se hace necesario tomar en cuenta el conocimiento ya construido sobre el tema. A continuación se exponen los criterios de algunos autores que se consideran importantes para definir las como expresiones propias del sujeto que por lo mismo se convierten en manifestación humana.

El Conflicto: Aproximación conceptual para esta investigación

Según Pruitt y Rubin (1986) el conflicto es considerado como "una divergencia de intereses percibido, o la creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden lograrse simultáneamente" (p. 89). En este sentido, el conflicto depende de la forma como las partes o personas que intervienen asumen la situación, lo cual está directamente relacionado con sus experiencias de vida. Los actores del conflicto que se ven involucrados, pueden ver sus aspiraciones en dos sentidos: el primero cuando identifican de manera práctica lo que pueden conseguir con la resolución del conflicto y la segunda frente a lo que consideran se merecen recibir. Estas percepciones y la salida del conflicto, igualmente se ve afectada por la confianza que se reconoce en la otra parte, la desconfianza en el otro provoca la percepción de que sus aspiraciones son incompatibles con las nuestras, la confianza alienta la percepción de que sus aspiraciones son flexibles o razonables.

Pruitt y Rubin (1986) describen cinco estrategias para enfrentar el conflicto: *Contención*, con acciones de amenaza, castigos o sanciones, generalmente tienden a favorecer la escalada del conflicto; es más probable cuando se evidencia desequilibrio de poder. *Resolución de problemas*, donde las partes buscan alternativas para encontrar acuerdos. *Ceder*, se busca disminuir o salir del conflicto mediante la reducción de sus aspiraciones. *Retirarse* del conflicto permitiendo que la otra parte asuma la situación e *inactividad*, se permanece en el conflicto pero esperando que la otra parte se manifieste o plantel algún movimiento.

Así pues, dependiendo de la estrategia abordada, es factible que se dé el proceso de escalonamiento definido por Pruitt y Rubin (1986) como un círculo vicioso de acción - reacción, donde cualquier situación se comienza a ver como más amenazas y más agresiones. Las partes se polarizan puesto que las actitudes de unos frentes a otros se tornan cada vez más de forma negativa, lo que ratifica la confrontación. En ese sentido, los autores plantean que la primera forma para resolver la situación es que las partes cooperen mutuamente en la identificación de las causas raíz de la situación, estableciendo claramente sus intereses y aspiraciones y buscando soluciones integradoras que garanticen que ambas partes queden satisfechas.

Así mismo, para la solución de problemas es factible darse la intervención de terceros, los cuales pueden ser invitados a participar o intervenir de forma espontánea. De cualquier modo, los terceros pueden intervenir de tres maneras, ya sea facilitado la comunicación entre las partes, ayudando a identificar los problemas e intereses y finalmente pueden plantear soluciones alternativas con alcances superiores que permitan un mejor acuerdo (Pruitt & Rubin, 1986).

Por otra parte, Robbins (2010), señala que el conflicto es un proceso que comienza cuando una parte percibe que otra ha afectado algo que le interesa a la primera, o que va a afectarlo. Manifiesta también que el conflicto se ha visto desde tres corrientes o enfoques: desde el punto de vista tradicional plantea que el conflicto es dañino y debe evitarse, desde el punto de vista de las relaciones humanas, el conflicto es un resultado natural e inevitable en cualquier grupo y desde el punto de vista interaccionista el conflicto no es solo una fuerza positiva en un grupo,

sino que es absolutamente necesario para que un grupo se desempeñe eficazmente (Robbins, 2009, p. 485).

De acuerdo con lo anterior, las personas o grupos tienen formas particulares de ver y apreciar el mundo que los rodea, de igual manera son únicas sus percepciones, lo cual puede generar el comienzo de una diferencia y desencadenar en un conflicto, tal como lo señala el autor. Sin embargo, el conflicto no se reduce al estado de un momento, por el contrario, al ser considerado un proceso, el producto es el resultado de la combinación de tres elementos fundamentales en el encuentro dentro, fuera y entre las partes así: *Las actitudes* que hacen referencia al cómo sienten (dentro), *los comportamientos* en cuanto a las manifestaciones de conducta (fuera) y *la contradicción* como elemento subjetivo o formas de evidenciar las diferencias (entre) (Galtung, 2009, p. 69). El autor plantea que, de cara al conflicto, debe darse una contemplación general e indistintamente tener en cuenta los tres aspectos para evitar una mirada parcial y por tanto generar confusión o desatino en la forma de tratarlo y/o transformarlo.

Robbins (2009), manifiesta que el proceso del conflicto tiene cinco etapas: oposición potencial o incompatibilidad, cognición y personalización, intenciones, comportamiento y resultados. En la figura anexa se presenta el esquema de este proceso.

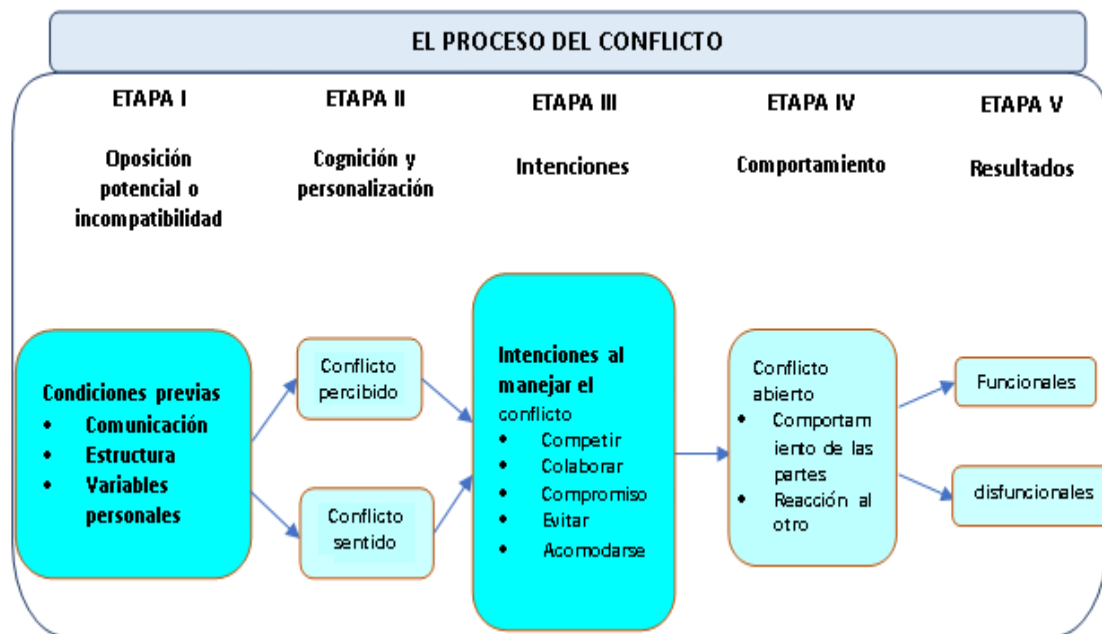


Figura 1. El proceso del conflicto

Fuente: Robbins (2009).

Conocer las características de las etapas del proceso del conflicto permite visualizar de una manera más clara su naturaleza, causas y consecuencias, lo que permite ser asertivos frente a la solución de las diferencias.

Robbins (2009), define la negociación como un proceso en el que dos o más partes intercambian bienes o servicios y tratan de ponerse de acuerdo en la tasa de cambio para cada quien. Es por ello que la negociación toma un papel importante como un mecanismo de solución de conflictos donde las dos partes llegan a un común acuerdo. Ese acuerdo dentro de la negociación tiene dos enfoques generales llamados distributivos (negociación que busca dividir una cantidad fija de recursos; situación de ganar/perder) o integradores (negociación que busca uno o más arreglos que generen una solución; ganar/ganar).

El autor también propone que para que una negociación se lleve a cabo, se deben tener en cuenta cinco etapas, *preparación y planeación, definición de reglas generales, aclaración y justificación, toma de acuerdos y solución de problemas, cierre e implementación*. (Robbins, 2009, p. 499).

En la misma dirección Suares (1996), define el conflicto como una situación que directamente atañe a la comunicación entre personas y organizaciones o entre grupos y organizaciones, es decir, al carácter relacional del conflicto. Así mismo, el conflicto se da en forma recíproca entre las partes. Desde este punto de vista, la autora lo considera como un proceso interaccional que, como tal, nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y/o disolverse, y otras veces permanece estacionado. Igualmente afirma que el conflicto no es malo o bueno, sino la forma como se encara y el proceso que viene a partir de él, que lleva agudizarlo o a manejarlo para buscar solucionarlo (Suares, 1996, p. 41).

Dentro de este proceso de gestión del conflicto surge un mecanismo llamado mediación, en el cual se plantea que la comunicación debe ser el eje fundamental. La autora propone técnicas de aplicación, considerando el modelo circular narrativo como el método más práctico porque permite llevar a las personas en conflicto a una reflexión entre las partes, al dejar claras las causas y que el hecho que se llegue a un acuerdo no debe verse como la meta fundamental de este.

Por su parte, Paco Cascón Soriano, (2010) considera el conflicto como una oportunidad para aprender. Si el conflicto es algo connatural a las relaciones humanas aprender a intervenir en ellos será algo fundamental. Si en lugar de evitar o luchar con los conflictos, los abordamos con los chicos/as podemos convertirlos en una oportunidad para que aprendan a analizarlos y enfrentarlos.

Según Boardman & Horowitz, (como se citó en Suares, 1996), se debe entender el conflicto, como un proceso de invención, vinculante, co-construido e inter-accional, el efecto de la lucha, la confrontación, el enfrentamiento, la querrela, la confluencia entre dos partes que presentan incompatibilidad en algún sector (conductas, cogniciones, creencias, acciones, decisiones, intereses, afectos, etc.), ya sea entre individuos o grupos que pueden o no conducir a una expresión agresiva de su incompatibilidad social, donde prima la interacción antagónica que entre las partes se crea, y en el que puede generarse bifurcaciones y nuevas estructuras. La teoría de los conflictos sostiene que estos no son ni buenos ni malos en sí, sino que son sus efectos o consecuencias los que determinan que un conflicto sea bueno o sea malo. Según Rubin, Pruitt y Kim (1994), el conflicto se da por divergencias percibidas de intereses y creencias de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente. El conflicto es un semillero que nutre el cambio social.

Igualmente, cabe puntualizar que el conflicto es inherente al ser humano y ha estado siempre presente en la historia, ha sido inevitable y forma parte de los procesos dinamizadores de la construcción social, personal y de aprendizaje que se da en todos los escenarios (Galtung, 2009,

p 61). No es posible su supresión o evitarlo; pero, en cambio, sí es posible su manejo y su control, enseñar a ser asertivos, tolerantes y gestores de armonía, de convivencia y paz, en medio de las diferencias, los intereses personales y la preocupación por defender el reconocimiento de ideas. Es aprender a humanizar el conflicto y hacer nuevos inventarios para los mecanismos de resolución de conflictos como un quehacer social y personal continuo, en una atmósfera de innovación y credibilidad en los procesos con sentido resiliente frente a los obstáculos que se presenten.

Por su parte, Fernando Savater (2002), al referirse a la existencia de este como algo propio de las personas y sus colectivos, sostiene que “*una sociedad sin conflictos no sería una sociedad humana, sino un cementerio o un museo de cera*” (p. 89); esto para hacer hincapié en que lo malo no es que exista el conflicto, sino que no se sepa cómo solucionarlo sin que se convierta en un hecho violento. Se requiere es, que el conflicto genere un espacio para el diálogo, la discusión de puntos de vista de intereses, la tolerancia y el respeto a la dignidad humana, por ser la persona el componente más importante del mismo. Es ella quien deben seguir un proceso o manera de desarrollarlo en su condición de implicada.

Finalmente, debe entenderse y asumirse que el conflicto es multicausal y global, reconocer que presenta un carácter imprevisible, pues resulta muy difícil poder prever el momento en el que aparecerá un nuevo conflicto, la gravedad del mismo, los cambios cualitativos y los efectos traumáticos que originará el conflicto a las personas implicadas, etc. Vásquez (2001). Desde luego, esto se debe al carácter de particularidad e incertidumbre en las variables comportamentales de las personas, ya que por ser únicas igualmente los son sus formar de sentir

y actuar. Para el caso de esta investigación se habla de conflicto cuando hay una confrontación entre dos o más personas; esta situación es provocada por acciones que se presentan en el contexto y que no son manejadas adecuadamente, generando consecuencias negativas para las relaciones de la comunidad educativa.

Clases de conflicto

Teniendo en cuenta que el conflicto es inevitable en las relaciones humanas, lo cual implica que dependiendo del manejo que se le dé, el producto puede ser constructivo o destructivo, es decir generador de cambios positivos o de violencia (Cabrera & Ochoa, 2010). A continuación se presentan algunas clases de conflicto, entre ellas: el conflicto laboral, el conflicto político, el conflicto social y el conflicto escolar. Este último se aborda como tema fundamental en el desarrollo de este estudio.

Conflicto laboral

Las organizaciones de todo tipo están integradas principalmente por personas con interés distintos, relacionadas principalmente por situaciones de trabajo. Es así como a raíz de las interacciones entre los actores laborales, se presentan necesariamente encuentros que no siempre se dan en los mejores términos. A lo anterior Quiceno & Vinaccia (2008) presentan una revisión sobre el constructo “incivismo” en el lugar de trabajo. Se concreta en el entendido de *falta de respeto* en el sitio de trabajo, lo cual, impacta directamente en la gestión de procesos y

determinantemente en el clima organizacional. Esto se constituye en un factor generador de estrés y desde luego el inicio de situaciones problemáticas que desencadenan en conflictos interpersonales como el *mobbing* (acoso psicológico) según jerarquías de subordinación (Quiceno et al., 2008, p. 39).

Así mismo, cuando las condiciones de trabajo no generan satisfacción y bienestar, es posible que se desencadenen en protestas y reclamaciones profundas y prolongadas que llevan a un conflicto laboral. Este proceso se da entre empleadores y empleados., este conflicto según la identidad y número de participantes va escalonando por los siguientes niveles: individual, grupal, colectivo y gremial.

Conflicto político

Lo político, entendido como forma de pensar, es un elemento fundamental en la integración de todas las sociedades y en la actualidad se constituye en factor susceptible a y generador de conflicto; este se constituye en factor integrador y desintegrador al mismo tiempo y se plantea dentro de sus características particulares según el grado de *intensidad* de asociación o disociación de las personas. (Schmitt, 1991, p. 68).

En la construcción de un orden social es necesario el reconocimiento de un “nosotros” como principio, para lo cual necesariamente debe reconocer a un “otros”, luego entonces en la medida en que el reconocimiento del otro se dé como un expresión de la diversidad de la humanidad, es

posible que las marcadas diferencias sean vistas como posibilidad de crecimiento, no obstante, este tipo de conflicto se da cuando, como lo expresa Serrano (1991), para los sofistas, el conflicto, acudiendo a la teoría platónica, se presenta como un fenómeno originado en la "irracionalidad" o "patología" de las conductas individuales, es decir que si cada quien hace armónicamente lo que le corresponde, no se daría lugar para la generación del conflicto.

Para mantener un orden social es necesario dejar de lado o reprimir otras formas de organización, las cuales no desaparecen, sino que se mantienen como un germen que en cualquier momento puede aflorar y poner en crisis el orden establecido, en esa dinámica es que se mueve el conflicto político. “La diferencia entre los sofistas y Platón puede condensarse de la siguiente manera: para los primeros, al ser el orden social un artificio humano contingente, la relación entre conflicto y práctica política es necesaria e insuperable. En contraste, Platón, al presuponer la idea de un orden social que se adecua a la necesidad interna de las cosas, sostiene que la relación entre política y conflicto es contingente” (Serrano, 1991, p. 43).

Desde la perspectiva de Hobbes, el conflicto se considera un fenómeno "patológico", "irracional" o "anémico"; pero, a diferencia de la propuesta de Platón, ya no se asigna a la práctica política la tarea de construir el orden, ya que se considera que este surge de la "espontaneidad" de la dinámica de "lo social" (Serrano, 1991, p. 58). Dicho en otras palabras, debido a que las personas se mueven gracias a sus sensaciones y deseos particulares construidos a través de la experiencia, el ser humano requiere crear y aceptar espacios que garanticen la conformación de un orden social, que favorezca su participación en ámbitos que le propicien

reducción del miedo y favorezcan el crecimiento de percepción de seguridad por medio de instauración y aceptación de normas, que no necesariamente corresponden a leyes naturales, sino más bien al lugar alcanzado en la búsqueda de satisfacción de un deseo presente en todos los seres humanos, el de poder.

Conflicto social

Para los seguidores de esta perspectiva, la vida de las personas está supeditada al significado que hagan de su contexto a partir del valor que dé a sus interpretaciones, para lo cual, dichas actitudes se hallan contenidas en las siguientes premisas:

1. “Los seres humanos actúan hacia cosas sobre las bases de los significados que esas cosas tienen para ellos”.
2. “El significado de tales cosas emerge de la interacción social que uno tiene con los asociados a uno.”
3. Los “significados dependen y se modifican a través de un proceso interpretativo usado por la persona en su trato con las cosas que encuentra” (Blúmer, 1969, citado en Cisneros 2009, p. 116).

Por lo anterior el comportamiento y la acción social de las personas que buscan objetivos personales encuentran identidad con otros, con quienes identifican objetivos comunes basados en inconformidades por la insatisfacción de sus necesidades y por tanto darán lugar a movimientos

sociales condicionados por las variables conductuales de cada persona. Estos surgen de una percepción, de una exigencia insatisfecha ante el colectivo dominante, lo cual determina como meta común el alcance de acciones que garanticen la mejora y bienestar. Para ello, es fundamental el dinamismo de la comunicación que reunirá a la masa de gente que se reúne en una esquina o en una estación de ferrocarril en forma espontánea, y la que actúa como un verdadero público, en la que “la interacción toma la forma de discusión... [y] los individuos tienden a actuar uno junto a otro, críticamente” (Park, 1967, como se citó en Cisneros 2009. p 115).

Por lo tanto, cuando se presenta una ruptura del equilibrio o normalidad de la cotidianidad y ya no hay impresión de seguridad en la situación original entre los miembros de la comunidad, va creciendo un sentimiento de inquietud o insatisfacción, la cual generará, inevitablemente, una reacción colectiva. (Cisneros, 1999, p. 113) que según la polarización de las partes podría llegar o desencadenar en un conflicto armado.

Por su parte, Lewis (1970) plantea el conflicto social como la posibilidad de generar cambio en el sistema o de orden interno y cambio de sistema, o sea, nuevas estructuras; en todo caso, el cambio es gradual y las tensiones surgidas favorecen la renovación de energía o revitalización de fuerza que permitan salir de la rutina. Estos movimientos van más allá de la lucha social de clases o salarios, se trata de la oportunidad de plantear nuevas formas de integración y unificación, cambios económicos y tecnológicos. El conflicto sobreviene cuando diversos grupos e individuos frustrados se esfuerzan por aumentar su parte de gratificación (Lewis, 1970). De

esta manera el conflicto social es visto de manera positiva, siempre y cuando favorezca la sostenibilidad de la humanidad.

Conflicto escolar

Los niños y niñas expresan sus emociones y sentimientos de manera natural y van construyendo su forma particular de comportarse y actuar en el grupo. En el aula de clase, dichos comportamientos se encuentran condicionados por los acuerdos o normas que se establezcan; donde, en primer lugar, están regulados por lo establecido en el manual de convivencia y, en segundo lugar, por los pactos o acuerdos entre el docente y el grupo. Así pues, como plantean Cabrera & Ochoa (2010), los problemas que se generan en el aula, son el resultado de los comportamientos y conductas que van en contravía de las normas establecidas, los cuales, se pueden generar entre compañeros o entre estudiantes y docente, donde surgen diferentes situaciones que generan distintas emociones, tensiones y molestias.

Pruitt y Rubin (1986) exploran dos modelos del proceso de escalamiento en el desarrollo de un conflicto. El modelo en espiral de conflictos que describe la escalada como un círculo vicioso de acción y reacción. Una acción de castigo de una parte provoca la venganza y castigo por el otro lado, que, a su vez, le solicita aumento de represalias por parte de la primera de las partes. Del mismo modo, la acción defensiva de una de las partes puede ser percibido como una amenaza por el otro lado. Su respuesta defensiva a su vez está vista como una amenaza por la primera parte.

Por lo anterior, los estudiantes tratan de resolver sus conflictos entre ellos mismos y con iniciativas propias; sin embargo, generalmente la situación se complica, haciéndose compleja e insostenible, lo que produce la escalada del conflicto. Es allí donde, indistintamente de la edad, se presentan diferentes manifestaciones de violencia escolar, que van desde la mirada fortuita e intimidadora, hasta una fuerte golpiza. De modo que los estudiantes se enfrentan principalmente a dos líneas de conflicto: el que se genera con sus compañeros y el que se da con algún docente, dando cabida a la violencia escolar o a la disrupción.

Por tal motivo, la formación para el ejercicio de la ciudadanía, como proceso pedagógico, demanda enseñar las competencias necesarias para consolidar una comunidad democrática, y estructurar los procesos educativos con acciones que permitan la participación activa en la resolución de problemas cotidianos, la construcción de las normas y la resolución pacífica de los conflictos (Bolívar & Balaguer, 2007; Guía 49 MEN, 2013).

De otro lado, los estudiantes, más allá de esa misma comprensión, entienden que, para hacerse escuchar y valer sus diferencias, sus molestias, sus disgustos y desacuerdos, entre otras muchas situaciones extrínsecas o intrínsecas, pueden escudarse en el acuerdo convivencial, infringiendo las normas para aducir esas inconformidades, de manera disfrazada, de modo consciente o inconsciente, real o infundado, distorsionado o confuso, o como un distractor de alguna distorsión cognitiva (Jostk,2002).

Esos inconformismos bien podrían tener distintos matices y obedecer a causas justificadas o no, respecto a la manera como el docente llega al estudiante, como se comunica o incomunica con ellos; a temáticas de desarrollo de clase, a la manera como motiva o realiza su praxis pedagógica, al contenido de las actividades, al manejo de planeación de clase y como trabaja con los estudiantes, al tono de voz, a los recursos tradicionales y lineales, donde está ausente la dinámica, el juego, la participación, la escucha activa y el uso de TIC, a la carencia de una capacidad de reinventarse y reinventar su clase; al uso de amenazas, gritos, maltrato psicológico, gestual o verbal y otras formas de violencia y agresividad; a la incoherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación; a la intolerancia, el autoritarismo y la imponencia de sus superiores; al ausentismo recurrente del profesor, que deja solos a sus alumnos; a mecanismos de presión; a los recursos e infraestructura, etc.

Todas estas situaciones escolares desencadenan acciones contraproducentes y negativas, que provocan, a su vez, otras acciones como las interrupciones que se mencionaron antes generando desmotivación, la cual, se refleja en falta de interés que demuestran los estudiantes para obtener los estímulos que el medio educativo ofrece, considerando que estos estímulos no se adecúan a sus necesidades. Así pues, aparecen sentimientos negativos provenientes de la ausencia de satisfacción de sus necesidades y se genera en los sujetos apatía y abandono de participación frente a sus estudios.

Acercamiento conceptual a la noción de conflicto escolar

La primera categoría de este estudio corresponde al conflicto escolar, sobre el cual se han dado variadas definiciones que van desde lo abstracto a las que lo señalan como un evento propio de la vida de las personas donde se presentan incompatibilidades. En este caso, para alcanzar una definición clara, se toma como referente inicial a Hocker y Wilmot (1991) quienes lo refieren como “una pugna expresada al menos entre dos partes interdependientes que perciben objetivos incompatibles, recursos limitados y la interferencia de la otra parte en la obtención de sus objetivos” (p. 12). En la definición se alude a dos partes interdependientes que pueden corresponder a dos individuos que de alguna manera se relacionan en un contexto escolar en el cual expresan sus propias creencias, ideas, opiniones, costumbres que pueden ser divergentes y por lo mismo se convierten en motivo de conflicto; este a su vez refleja falta de armonía, incompatibilidad y pugna entre las partes.

En términos de Girard y Koch (1997), *“las asociaciones personales con el término conflicto tienden a reflejar experiencias y revelar supuestos negativos acerca del mismo; asociaciones personales que también son emocionales porque el conflicto significa ira, odio, traición, pérdida”* (p. 47). Conceptos que llevan a interpretar que el conflicto escolar tiene su sentido y significación en el contexto sociocultural de las comunidades humanas; pues *“el conflicto es una dinámica interpersonal o intergrupala que refleja contradicciones y*

controversias que bien manejadas, generan procesos constructivos basados en la buena comunicación” (Girard & Koch, 1997, p. 33). Punto de vista que encierra el accionar de los educandos como seres sociales que pertenecen a un determinado grupo escolar en donde se generan oposiciones y desacuerdos que comúnmente se denominan conflicto. Estas son algunas definiciones formales que coinciden en expresar que este existe dentro de las comunidades o grupos de personas, que por sus diferencias no llegan a acuerdos según sus pretensiones. Se debe tener presente que el conflicto escolar es un componente fundamental de la democracia, donde hay elementos de igualdad y diferencia, esenciales en los procesos de las personas al construir su ser como individuo y como colectividad: tareas de grupo, problemas, intereses comunes, logros sociales, la validez de los derechos de las personas, la construcción de la sociabilidad, la justicia, las reclamaciones y las diferencias, son entre otras, condiciones en las que hay implícitas formas de actuar, de ser, de pensar, de reclamar, de relacionarse que construyen el desarrollo o estancamiento de una comunidad educativa.

Para argumentar estos aspectos, Lederach (1997) expone que el conflicto se presenta en todas las culturas y en todos los tiempos de la historia de la humanidad, pero que se convierten en muestra de *“alternativas múltiples para arreglar muchos problemas en diversos niveles”* (p. 25). Lo anterior se explica al contemplar que para llegar a resolver un conflicto es fundamental comprenderlo, establecer el problema y sus causas, los puntos de divergencia y convergencia de las personas y los intereses que se mueven a su alrededor. Para hacer más explícito este proceso se tiene en cuenta algunos componentes tal como los que sugiere Juan Pablo Lederach (1997)

las diferencias esenciales que son los puntos concretos de incompatibilidad, los intereses, las necesidades y los deseos de cada uno(a) de los (las) Implicados(as), las diferencias de opinión sobre los procedimientos a seguir, el criterio para tomar una decisión, los diferentes valores y las cuestiones concretas de trabajo, tiempo, derechos, recursos, etc. (p. 11).

Con estos elementos se deduce que hay necesidad de asumir los conflictos de manera democrática, lo cual implica el respeto a los derechos de la igualdad y a la diferencia, siguiendo unos pasos cuyos componentes se convierten en una acción sistemática como señala el autor antes mencionado.

El deseo de apoyo y cooperación es otro factor que el autor destaca como fundamento para la solución del conflicto; señala al respecto que *“se busca el máximo beneficio para todos mediante colaboración comunitaria (...) El interés particular cede al interés común, con el resultado de que el conflicto se concibe dentro de un marco comunitario y no individual”* (Lederach, 1997, p. 12). En esto hay un trabajo de grupo enfocado a señalar el error o la falta, a admitir y confesar errores y equivocaciones, a resolver las diferencias y hacer las paces; a mantener el diálogo como disciplina, delinear y especificar los problemas a resolver, hablar directamente y abrir espacios para el diálogo.

Los procesos que plantea Lederach (1997) se retoman como orientación para extraer los elementos generalizables que tienen aplicación práctica y abren posibilidades de acción a quienes se involucrarán en el conflicto. Además, se inscriben en los postulados teóricos que sobre democracia aporta Alain Touraine (2002), cuando señala que, en el plano de la sociedad civil, el

concepto de democracia es “*el dominio de los actores sociales que se orientan al mismo tiempo por valores culturales y por relaciones sociales a menudo conflictivas*” (p. 203). Concepto que bien se ubica en el contexto cotidiano de las personas en la escuela, por ser en este plano donde se debe trabajar para mejorar la convivencia.

En este trasegar, la mediación es una forma o estrategia para abordar los conflictos; es una herramienta que conlleva valores y procedimientos que educan en la paz y consolidan una actuación profundamente democrática; la mediación “*es un proceso cooperativo de resolución de conflictos, en donde la idea es que las partes encuentren una solución a la disputa*” (Lederach, 1997, p. 30), lo cual implica construir un sentido más fuerte de cooperación y comunidad con el grupo, mejorar el ambiente por medio de la disminución de la tensión y la hostilidad, desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades en la solución de problemas, mejorar las relaciones entre las personas, desarrollar las habilidades para el liderazgo positivo y facilitar la comunicación y las habilidades para la vida cotidiana. Recurriendo a sistemas de mediación, las partes se sienten satisfechas por el acuerdo convenido y esta situación las predispone favorablemente para abordar futuros conflictos de la misma manera. La mediación, busca la negociación integradora, se basa en el consenso, la colaboración y una actitud constructiva hacia la búsqueda de la convivencia en paz.

Esta convivencia pacífica es la base de la democracia, que se aplica en todos los niveles de la vida, desde la relación con los padres e hijos (en la familia) hasta la relación en lo laboral, con la naturaleza, el campo, la ciudad y con grupos de la comunidad. La convivencia social es algo que se tiene que poner en práctica todos los días. Si se hace mal, se vive en un ambiente

hostil; si se hace bien, las personas se sentirán a gusto en su comunidad y pueden realizarse mejor en todos los aspectos.

La convivencia:

Es uno de los principales elementos de la sociedad y a la vez, un desafío permanente, ya que constantemente se encuentra en riesgo de alterarse, debido a la infinidad de comportamientos y conductas humanas que se ponen en juego en las relaciones interpersonales y sus conflictos en los procesos de socialización abordados desde la perspectiva sociocultural constructivista (Barrios, 2016, p. 263).

En la cita antes referenciada se destaca la convivencia como algo inherente a los seres humanos quienes necesitan vivir en grupo como condición propia de ese ser social; de ahí que la familia, la escuela, el barrio, la comunidad sean agrupaciones en las cuales los niños desde muy temprano deben aprender a vivir. Como dice José Luis Zurbano, (2008):

La paz o convivencia pacífica afecta a toda persona. Es un proceso complejo que incide en todos los ámbitos de la vida, de modo que el individuo se siente y actúa en armonía consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente. Armonía es sinónimo de orden, de equilibrio, de sentido justo de la realidad. Educar para la paz es desarrollar todos aquellos valores que son necesarios para el desarrollo armónico de la personalidad. La paz aglutina los valores fundamentales para la vida (p. 22).

Nada más oportuno para comprender una de las categorías del tema de investigación, que este aporte, en el cual se da relevancia a la paz como condición necesaria para vivir bien dentro del grupo al cual se pertenece. En este caso se hace alusión al contexto de la escuela rural, dado que el conflicto hace parte de la cotidianidad del ámbito escolar y son inherentes a sus dinámicas, hacen que la relación entre los actores educativos esté afectada por la percepción particular que las partes tengan de ellas lo cual, sin duda, genera perspectivas diferentes y hasta opuestas, que buscan en su momento crear una situación de dominación, ya sea a favor del docente o del directivo docente, frente a la posición del estudiante. Dependiendo del manejo que se le dé sus consecuencias pueden ser positivas o negativas. Luego entonces, la oposición de estas fuerzas presentes en el ámbito escolar y vistas desde una perspectiva constructivista, apuntan prioritariamente a asumir dicha conflictividad como una oportunidad para fortalecer procesos de enseñanza aprendizaje y el crecimiento personal de unos y otros.

Conflicto escolar: alternativas de resolución

En la gestión del conflicto existen diferentes estrategias que van desde la guerra hasta el dialogo entre las partes. En la actualidad se han diseñado algunas alternativas como mecanismos extrajudiciales que las ciencias sociales y jurídicas ofrecen a la ciudadanía y a la misma administración de justicia para descongestionar la pesada carga judicial gracias al protagonismo de los involucrados, que pueden resolver las diferencias desde una perspectiva más interactiva, creativa, constructiva y participativa (Vintimilla, 2012). Algunas de las más reconocidas son: mediación, conciliación y negociación.

Para el caso de esta investigación, teniendo en cuenta que el proceso de formación de la persona está enmarcado en acciones de socialización y sociabilidad entre los actores educativos, así como la presencia fundamental de la comunicación para dirigir dicho proceso y la construcción de autonomía y proyección hacia el respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, se propone recurrir a la negociación, la mediación y la conciliación como medios alternativos de solución de conflictos en los que las personas involucradas tienen participación activa en las formas de resolverlo, ya sea de forma directa o a través de un intermediario que interviene de forma imparcial, y que les ayuda a superar las diferencias y a encontrar una solución pacífica. De esta manera, se irá tomando distancia del modelo autoritarista y sancionatorio, para direccionarse a un modelo de formación participativo y cooperativo, respetuoso del otro a partir del reconocimiento y aceptación de la diferencia, acorde a las dinámicas del mundo contemporáneo. “Debe sensibilizarse a la sociedad, la familia, las escuelas y los lugares donde los adolescentes crecen y educan. Debería comenzar de inmediato con proyectos e intervenciones para minimizar estos fenómenos” (Kruti, 2015, p. 40).

Negociación

Es una estrategia directa para encontrar soluciones y respuestas positivas a las diferencias entre las partes involucradas en la situación de conflicto. Existen dos formas básicas de

negociación: la primera, denominada *distributiva*, en la que cada parte intenta conseguir únicamente su interés y beneficio propio, dando lugar a un resultado de ganar-perder. La segunda, definida como *integrativa*, en la cual las partes conscientes de la situación y con voluntad de resolverla buscan un ganar-ganar es decir que ambas partes puedan resultar beneficiadas. En este sentido, la negociación como proceso entre dos personas o grupos, con intereses diferentes, buscan resolver la situación problemática, finalmente debe ser superior a la anterior, es decir, darse la oportunidad de “explorar la posibilidad de llegar a arreglos mutuamente beneficiosos y a la que cabría denominar el aspecto «eficiente» de la negociación, (Schelling, 1960, p.17, 35).

Así que, en el proceso de negociación, debe haber mente abierta y excelente disposición al diálogo, para garantizar una posición de respeto por el otro, entendiendo de manera razonable lo que el otro quiere, buscando siempre atacar el problema y no a la persona. Según Thomas y Kilman, citados en Tobón (1997) el negociador puede adoptar alguna de las siguientes actitudes como estilos para resolver el conflicto: *evasivo, complaciente, comprometido, competidor o colaborador (integrador)*. El propósito ideal es que en las negociaciones se observe lo planteado en los principios básicos de negociación de Harvard: Colaborar: Ampliar la torta, atacar el problema no a la persona, acuerdo ganar-ganar, el acuerdo debe ser de calidad: beneficiar a los dos, satisfacer a ambos, ser justo y equitativo y debe fortalecer las relaciones.

Se trata de una negociación fundamentada en intereses, donde las partes trabajan en un mismo sentido para satisfacer sus propósitos y necesidades, buscan en forma conjunta,

alternativas de solución que atiendan las necesidades de las partes, requiere también, que las partes confíen uno en el otro, a fin, de que puedan discutir con transparencia cada uno de los intereses y necesidades (Robbins, 2009).

En esencia, el principio fundamental de la negociación exitosa es la de crear valor, es decir, establecer un acuerdo en el cual se evidencie la generosidad de las partes para que tanto los intereses de las personas como sus relaciones afectivas terminen creciendo y consolidándose.

En conclusión, la negociación es un proceso donde debe haber mínimo dos involucrados que aun cuando tienen intereses diferentes también deben percibir con claridad lo que pueden ganar identificando con precisión qué es lo que el otro quiere. El propósito es buscar soluciones a largo plazo y el ideal es encontrar una decisión donde ambas partes resulten beneficiadas de manera satisfactoria es decir debe ser integrativo. Cuando la negociación fracasa o se da un mal acuerdo se da paso a la mediación (Schelling, 1960, p.17, 35).

Mediación

En la actualidad, el conflicto ha dejado de verse únicamente como algo negativo, ha pasado a ser abordado como una oportunidad de cambio, donde las partes pueden salir fortalecidas de las soluciones encontradas o construidas, es decir, “lo bueno o malo no es el conflicto, sino la forma como se lo encara y el proceso que deviene a partir de él” (Suarez, 1996).

Por tal motivo, otra de las formas de resolución de conflictos que surgió en los Estados Unidos en los años setenta fue la mediación. Suares (1996) la define como un proceso sistémico que busca impactar el pensamiento de las partes interrelacionadas por medio del diálogo con la colaboración de un tercero, el mediador, quien busca sensibilizar a las partes frente a los pro y los contra del conflicto en el que están inmersos. Igualmente, Fuquen (2003) lo explica como un proceso de negociación facilitada; el mediador, escucha las partes y orienta el camino para que las partes puedan hallar la salida o solución satisfactoria al conflicto.

El mediador, debe ser una persona con algunas características fundamentales como: ser imparcial, idóneo, neutral y sin poder de decisión, es quien actúa para ayudar a las otras dos partes a alcanzar un acuerdo, Suares (1996). En el proceso de mediación debe existir un elemento esencial para su legitimidad y es la voluntad de las partes, la cual, se da en el momento en que existe un reconocimiento mutuo, respeto por el otro y horizontalidad en el proceso.

Por consiguiente, el objetivo de la mediación es el encuentro del acuerdo entre las partes; pero, no cualquier acuerdo, sino uno que permita que las partes salgan fortalecidas, tanto en el alcance o satisfacción de sus aspiraciones como en el enriquecimiento y consolidación de las relaciones afectivas. Por eso, Suares (1996), plantea algunas ventajas de la mediación, entre las que se destacan: alivio a los juzgados, optimización del tiempo, ahorro de dinero, estímulo de la creatividad, incremento de protagonismo de las partes y por tanto de la responsabilidad y, se produce transferencia de aprendizajes. Dichas características igualmente pueden ser aplicables a

las instituciones educativas, con el fin de disminuir los casos que llegan a coordinación y comité de convivencia.

Conciliación

Se trata de un proceso o conjunto de actividades a través del cual las personas o partes involucradas en un conflicto pueden resolverlo mediante un acuerdo satisfactorio. Adicional a las partes, interviene una persona imparcial denominada conciliador, que actúa con el consentimiento de las partes o por mandato de la ley, para ayudar a los actores a llegar a un acuerdo que los beneficie (Fuquen, 2003).

Es un mecanismo de resolución de conflictos por medio del cual, dos o más personas gestionan por sí mismas la solución de sus diferencias, con la ayuda de un tercero neutral y calificado, denominado conciliador. El conciliador se concentra en buscar propuestas para resolver la dificultad, es meramente propositivo de soluciones, pero no las impone a la fuerza. Sin embargo, el acuerdo definido y aprobado por el conciliador y registrado en acta como conclusión del proceso es de obligatorio cumplimiento ya que obtiene el carácter de cosa juzgada (Osorio, 2002, p. 55).

Emociones: aproximación conceptual desde las acciones humanas

La segunda categoría de este estudio corresponde a las emociones. En ese sentido, abordar el tema de las emociones desde la perspectiva del conocimiento ya generado en torno a este exige a contemplar los valiosos aportes que Martha Craven Nussbaum (2008) hace, cuyo enfoque es propio para comprenderlas como parte importante de la experiencia humana. De ahí que las defina como “respuestas inteligentes que están en sintonía tanto en los acontecimientos como con los valores y las metas más importantes para la persona”. (Nussbaum, 2008, p. 17). Se atribuye importancia al bienestar de las personas, en cuanto las reconoce como parte de la naturaleza humana y respuesta frente a situaciones del contexto que a veces no se pueden controlar; es por ello que la autora les asigna entre otras características, el que tengan una aparente relación de confrontación con la racionalidad. La persona que experimenta la emoción expresa un reconocimiento de sus necesidades y hasta su falta de autosuficiencia.

La autora toma esta idea de los estoicos y la contempla con sus argumentos para afirmar que las emociones siempre suponen la combinación del pensamiento sobre un objeto y el pensamiento sobre la relevancia o importancia de dicho objeto (Nussbaum, 2008). En esta hay una concepción cognitiva de las emociones, se hace énfasis en que además de hacer parte de la naturaleza humana, se vinculan a las creencias. Al respecto señala que “todas las visiones cognitivas de las emociones suponen que las emociones pueden modificarse por un cambio en la forma en que se evalúan los objetos” (Nussbaum, 2008, p. 21). De esto se deduce que las emociones además de hacer parte de la naturaleza humana, constituyen un componente importante del aprendizaje y por ende de la formación de la persona. Aspectos que comparten con los fundamentos que la autora propone tanto en su teoría del enfoque de las capacidades como de las emociones políticas.

Es así, como al explicar los factores que incluye en las capacidades centrales para el funcionamiento humano, destaca las emociones señalando:

Emociones: ser capaz de tener vinculaciones con cosas y personas fuera de uno mismo, de amar a quienes nos aman y cuidan de nosotros, de penar por su ausencia y en general, de amar, de pesar, de experimentar nostalgia, gratitud y temor justificado. Que el propio desarrollo emocional no esté arruinado por un temor o preocupación aplastante, o por sucesos traumáticos de abuso o descuido. Apoyar esta capacidad significa apoyar formas de asociación humana que pueden mostrarse como cruciales en su desarrollo. (Nussbaum, 2002, p. 121).

Vincular esta capacidad a las actitudes o comportamientos de las personas es coherente porque da relevancia a la emoción como posibilidad para experimentar como individuo y como parte del colectivo la experiencia emocional como algo que le lleva al bienestar, a la construcción de lo social en lo cotidiano de la vida. Es en este espacio donde, con frecuencia, las actitudes de las personas conducen al conflicto; dice la autora que comúnmente estas actitudes están informadas por evaluaciones cognitivas socialmente construidas, que proporcionan una idea equivocada del otro, e impiden verlo como un semejante, portador de una inalienable dignidad y, por tanto, merecedor de respeto. Si sostener una concepción cognitiva de las emociones implica tener presente cuán dependientes son estas de las creencias, los pensamientos y las ideas, también significa creer en la propia capacidad de intervención sobre ellas a través de los cambios en las cogniciones que las acompañan (Nussbaum, 2006).

Con lo expuesto en estos párrafos se hace reconocimiento de las emociones como un componente importante del actuar humano en su ambiente cotidiano, donde interactúa con personas y situaciones frente a las cuales experimenta sentimientos, ideas, sensaciones y emociones propiamente dichas. Las ideas de Nussbaum (2006) frente a estas, llevan a valorarlas de manera positiva en cuanto capacidad de la persona para moldear aquellas que pueden ser nocivas – o negativas – como el miedo, la envidia o la vergüenza que en determinado momento pueden erosionar el ambiente, si no se entiende que también son capacidades para propiciar situaciones positivas.

Otro enfoque teórico que contempla el tema de las emociones es el de Damasio (2011) quien presenta otra forma de concebir las emociones y la importancia del papel que desempeñan en el comportamiento y en la toma de decisiones de las personas y en la “construcción del yo” como él mismo lo menciona. Dice que las emociones están constituidas con base en reacciones simples que promueven sin dificultad la supervivencia porque contribuyen a la regulación de la vida. Menciona como emociones propiamente dichas las siguientes: repugnancia, miedo, felicidad, tristeza, simpatía y vergüenza, que apuntan a la regulación vital a fin de evitar los peligros o ayudar a sacar partido de una oportunidad o simplemente, para facilitar las relaciones sociales. Enfoque que tiene similitud con la propuesta de Nussbaum (2006), cuando valora las emociones como capacidad para el desarrollo humano y para superar las amenazas que surgen de la realidad y que pueden erosionar el bienestar común.

Damasio da particular importancia a las emociones como oportunidad para comprender el comportamiento de las personas; dice por ejemplo que emociones que no son buenas consejeras

se pueden manejar de manera que no causen situaciones negativas. Esto se explica porque las emociones proporcionan un medio natural para que el cerebro y la mente evalúen el ambiente interior y el que rodea al organismo y para que respondan en consecuencia de manera adaptativa (Damasio, 2011).

Apreciación que coincide con Nussbaum (2006) cuando señala que estas tienen una connotación cognitiva, no son impulsos afectivos sin sentido, sino respuestas inteligentes que están en sintonía tanto con los acontecimientos como con los valores y las metas más importantes para la persona (Nussbaum, 2006). Estas apreciaciones ponen en evidencia las condiciones cognitivas que causan la emoción y la enlazan a un acontecimiento, pues es en el ambiente donde se producen los estímulos o como dice Damasco, la causa inmediata del estado emocional está en el ambiente físico y social que por su complejidad origina conflictos con facilidad debido a la competencia por recursos necesarios para la supervivencia y el bienestar.

Entre los diferentes argumentos que se han expuesto a fin de definir la categoría *emociones* se da relevancia a Martha Nussbaum (2008), cuya estrategia consiste en defender una teoría que señala que las emociones son cognitivas, es decir, están influidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que rodean al sujeto y, además, son evaluadoras, porque encierran un pensamiento sobre la relevancia o importancia de dicho objeto. Para ella, hablar de las emociones en términos de cogniciones-evaluadoras implica entender que sentir una emoción supone abrirse al valor de cosas que existen fuera de los propios sujetos y, en cierta medida, abandonar el objetivo del control absoluto sobre sí mismo y lo que rodea a la persona. Este razonamiento destaca el ideal de autocontrol como oportunidad para que el sujeto pueda asumir

su posición frente a algo que le afecta, lo cual implica aceptar que al menos ciertas cosas y personas fuera del propio control tienen un valor real.

La educación de las emociones en el aula de clase

Las emociones también necesitan ser educadas, puesto que una falla en ellas implicaría generar un error en la forma de ver la faceta moral de la realidad. Se trata de proporcionar un equilibrio entre el aspecto cognitivo y el emocional. Por esta razón, es importante que en el aula de clase se generen cuatro espacios que permitan al educando *identificar, justificar, creer y propiciar* sus emociones a través de la curiosidad (Lipman, 1992).

En el primer espacio hay un vocabulario específico para explicar lo que sucede en el aspecto cognitivo, emotivo y el cual deberían manejar todas las personas. Como señala Nussbaum (2008): “la función de la literatura no es solo la de expresar nuestra experiencia emocional, sino también la de ampliarla proveyéndole un lenguaje” (p. 21). De aquí la importancia de que en el aula de clase el docente ayude a los estudiantes a identificar las palabras apropiadas para describir sus emociones.

En el segundo espacio se propone justificar las emociones, allí los estudiantes deben explorar las razones que soportan sus emociones y, para ello, es indispensable comprender muy bien cada situación y organizar adecuadamente las emociones. En el siguiente espacio, se plantean las creencias de las propias emociones, debido a que en ocasiones las emociones están estrechamente relacionadas con las creencias que las personas tienen. Entonces, es trascendental

que en el aula de clase se investiguen las principales creencias del grupo de estudiantes para ayudarlos a comprender si estas son verdaderas o erróneas de acuerdo con la situación.

Finalmente, es necesario que los estudiantes indaguen sus respuestas a las diversas situaciones que se presentan en el aula de clase, deben explorar aquellas situaciones que les generan emociones positivas y aquellas que generan emociones negativas. De esta manera, se enseña a usar el buen pensamiento para hacer mejores juicios de su vida cotidiana.

El juego: algunas concepciones sobre su origen

La tercera categoría que presenta este estudio, se refiere al juego y su incidencia en el escenario escolar. En consecuencia, abordar la concepción de juego desde la perspectiva general significa empezar a realizar un recorrido, desde autores clásicos como Platón y Aristóteles, quienes destacaron desde su época la importancia del juego en el ser humano, así como la incidencia del juguete como herramienta que potencia esta actividad.

En ese sentido, el juego ha sido considerado como una acción que, durante el transcurso de la historia, ha estado presente en los seres humanos. Según Thompson (2009), uno de los primeros juegos que se conocen según pruebas arqueológicas es un antiguo juego egipcio llamado Senet, que tuvo su inicio en el año 3500 A.C.; no obstante, aunque se tienen registros desde esa época de algunos juegos antiguos y que aún gozan de vigencia debido a su tradición, otros juegos no han contado con la misma suerte, dado que algunos han sido modificados y otros han desaparecido. El juego ha venido transformándose con el paso del tiempo debido a varias

razones, entre ellas: el cambio generacional y los avances tecnológicos que cada día presentan un producto innovador y diferente a las personas.

Para Piaget (1961), el juego se caracteriza por la asimilación de los elementos de la realidad, sin tener que aceptar las limitaciones de su adaptación; es decir, toma la función del juego dentro de la estructuración del pensamiento tomando como referencia la siguiente clasificación: juego ejercicio, juego simbólico y juego reglado. Los juegos de ejercicio empiezan en el infante desde sus primeros meses y, posteriormente, en el segundo año surge el juego simbólico hasta la edad de 10 años, cuando aparece el juego reglado. El juego es el producto de la asimilación, es decir cuando el niño repite varias conductas que no requieren un nuevo esfuerzo de asimilación, se concibe como un juego de ejercicio y, en la medida que se desprende de la acomodación sensorio – motora, hace su aparición la imaginación ficticia, en la que el niño imita y representa los objetos a través de la imagen.

Según Piaget (1928), el juego simbólico además de asimilar la realidad de los objetos, las incorpora y las domina en su quehacer. Este equilibra la asimilación con la acomodación y le da inicio a la socialización. Finalmente, los juegos de reglas combinan todas las habilidades adquiridas y le integran la competitividad bajo la regulación normativa o simplemente por acuerdos. Estos postulados de Piaget (1928) están adecuados, en realidad, de frente a un marco significativo o conceptual; sin embargo, es pertinente determinar que la comprensión de cualquier dimensión del juego, según esta propuesta, puede darse flexiblemente, en diferentes etapas del niño.

Esencia del juego y su relación con algunas teorías

La función del juego dentro de la estructuración del pensamiento toma como referencia la clasificación que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 1. Clasificación de los juegos según su función

Nombre	Libro	Teorías clásicas	Según el autor	Relación con el juego Infantil
Johan Huizinga 1872- 1945	Homo luden: hombre que juega	Teoría social y cultural del juego	El juego como fenómeno cultural y no solo en aspectos biológicos psicológicos o étnicos	El juego se encuentra relacionado con el niño que juega teniendo en cuenta su propia cultura
Herbert Spencer 1820- 1903	Principios de psicología	Teoría de la energía sobrante	El juego no es una actividad única de los seres humanos, debido a que la mayoría de los miembros del reino animal también juegan	El juego es el resultado de un exceso de energía, en la que a medida que el niño crece limita su relación con el mismo
Lev Vygotsky Rusia (1896- 1934)	Aprender y jugar	Teoría psicológica del juego	El juego es un acto real que se fundamenta en una situación imaginaria que altera el comportamiento	El juego se caracteriza fundamentalmente, porque por medio de él, el niño elabora su propio significado. Es su mayor logro
Moritz Lazarus 1824 – 1903	Aprender y jugar	Teoría de la relajación o del descanso	El juego es una actividad que sirve para descansar y para restablecer energías consumidas en actividades serias o útiles	El niño utiliza el juego como medio para descansar y distraerse de la realidad
Karl Gross 1861—1946	Aprender y jugar	Teoría del ejercicio preparatorio o del pre ejercicio	El juego es una actividad que sirve para practicar o entrenar aquellas habilidades que más tarde serán útiles en la vida adulta	El juego no es solo ejercicio sino pre ejercicio, ya que contribuye al desarrollo de funciones cuya madurez se logra al final de la infancia

Naturaleza del juego como fenómeno cultural

La importancia del juego ha sido vital en el progreso de la humanidad en ámbitos relevantes como el desarrollo de actividades recreativas, acciones humanas encaminadas a salir de tensiones anímicas, provocación del olvido de la realidad por un lapso en el que aparece la ficción y surge la construcción de la personalidad del hombre. Si bien son muchos los planteamientos teóricos sobre el juego, quizá uno de los que ha perdurado, durante la historia, ha sido aquel que destaca la naturaleza del juego como una de las principales actividades libres y placenteras del ser humano, porque es a través de esta acción que el ser vivo irradia felicidad personal y grupal de la cultura a la cual pertenece.

Por eso Huizinga (2001) afirma que el “juego es más viejo que la cultura: pues por mucho que entremos en el concepto de esta, presupone siempre una sociedad humana y los animales no han esperado que el hombre les enseñe a jugar” (p. 87). Si esto así, entonces conviene pensar que el juego ha existido desde el principio de los tiempos. De igual manera, la relación existente entre juego y cultura presenta una correspondencia necesaria, ya que desde la óptica humana significamos la actividad de los animales como juego.

En esta aproximación conceptual sobre el juego y la cultura, Huizinga (2000) menciona que “ahora se trata de mostrar que el juego auténtico, puro, constituye un fundamento y factor de la cultura” (p 15). No obstante, se refiere a un juego portador de placer y capacidad creativa que

ha sido utilizado como una cualidad que se encuentra no solo en los seres humanos, sino también en los seres vivos.

En la misma dirección el autor plantea que el juego es completamente irracional, así lo racional vendría después creado por el juego, pues es a través del juego que se crea el lenguaje con sus juegos de palabras. Si bien es difícil precisar esta concepción del juego ante la cultura, para este estudio se visualiza como una salida que podría ser presentada como una acción que va creciendo con la cultura, para después tener acceso a lo que se conoce como juego.

Lo anterior nos lleva de vuelta al argumento de Huizinga (2001): “El niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad” (p. 20). En ese sentido, se concibe el juego como una actividad libre; es decir quien juega tiene la posibilidad de jugar hasta que lo desee porque se juega por placer. Con esto surge la primera característica del juego denominada libertad, y con ella se enlazan otras características como: la broma, la espontaneidad, la imaginación, la creatividad y las emociones (alegría, tristeza, ira, amor, etc.)

De otra parte, Wittgenstein (1988) presenta “la naturaleza del juego, como actividad irremplazable que desarrolla la capacidad de aprendizaje a través de un medio de expresión, con el cual el niño se identifica desde sus primeros años de vida y donde se integra ante la sociedad” (p.123). Así mismo, su concepto de juego de lenguaje hace énfasis en el carácter regulado de esta actividad, sosteniendo que por un lado hay reglas que rigen las prácticas, pero señalando por el

otro que estas reglas están sustentadas por las prácticas mismas, por lo cual tiene sentido hablar de una regla sin referirnos a su aplicación. Con base en lo anterior, el juego que aquí interesa, es el que está íntimamente relacionado con la resolución de conflictos (Cascón & Beristain, 2012) y la filosofía para niños en el contexto rural específicamente en la escuela unitaria.

Ahora bien, abordar la expresión “filosofía para niños” al interior de la escuela rural, requiere en primer lugar, presentar una aproximación conceptual sobre lo que es el programa de filosofía para niños del profesor Lipman (2014). Así mismo, se precisan algunos fundamentos epistemológicos y metodológicos básicos del programa de filosofía para niños, a partir de la lectura de textos filosóficos y educativos de autores que trabajaron con Matthew Lipman, (2014) creador del Programa *Philosophy for Children* y/o que en la actualidad están impulsado el programa a nivel nacional e internacional.

Fundamentos teóricos del programa de filosofía para niños

Las raíces teóricas del programa de filosofía para niños, se relacionan con el pensamiento reflexivo. Según Dewey (1989) “la mejor manera de pensar, se denomina pensamiento reflexivo, es decir el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (p. 21) y esto implica un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento una búsqueda constante, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda o que disipe la perplejidad.

La filosofía en el salón de clases

El programa de Filosofía para Niños plantea “la necesidad de rediseñar el proceso educativo” (Lipman, 1980, p. 23) con el fin, de dar respuesta a unas cuantas preguntas básicas que ponen en tela de juicio el modelo educativo tradicional. En ese sentido, “la expresión filosofía *para* niños, consiste en que, con el tiempo, nos ha permitido reconocer que la filosofía como actividad puede estar y de hecho está, al alcance de los niños, y que necesita hacerse sabiamente infantil” (Pineda, 1992).

Según Pineda (1992) “En el Programa de Filosofía para Niños no se pretende, en ningún momento, que el niño aprenda o le sean enseñados contenidos filosóficos ya formulados o establecidos” por eso filosofía para niños propone objetivos básicos para orientar a los niños en una sociedad donde se cultivan habilidades de diálogo, cuestionamiento, investigación y reflexión del buen juicio. Con base en lo anterior, no se conseguirán dichos objetivos aprendiendo simplemente los contenidos del conocimiento de los adultos. Por ende, Lipman (2014) presenta otra manera de enseñar a pensar y, en concreto, a pensar por sí mismos. Lipman (2014) advierte en ese sentido que:

Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así, puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su

propio conjunto de creencias acerca del mundo. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas”. (La Filosofía en el aula, pág. 171).

Ahora bien, la promoción del pensamiento crítico propio del pensar claro y orientado hacia la búsqueda, el pensamiento creativo relacionado con la creación artística y el pensamiento cuidadoso ligado a las emociones.

Algunas consideraciones sobre el origen del programa de filosofía para niños

Este programa es conocido a nivel internacional por lograr que los niños desde sus primeros años en la escuela realicen de manera progresiva actividades espontáneas que reconstruyen la historia de la filosofía. Este programa surgió en la década de los sesenta, a partir de la experiencia del filósofo, profesor e investigador Matthew Lipman, quien, desde sus cátedras de Filosofía en la Universidad de Columbia, EE UU, se plantea la necesidad de acercar la filosofía a los niños, como herramienta para el desarrollo de su pensamiento crítico.

Según Kohan y Waksman (1997) “la idea de realizar un programa de filosofía para niños, inició con la observación de un grupo de estudiantes neurológicamente discapacitados quienes trataban de leer algunas palabras, pero al momento de comprender el sentido de la palabra carecía de bastante dificultad” (p. 61). Entonces, Lipman (2004) propone una serie de ejercicios diferenciando tres tipos de estudiantes: el empirista, el intuitivo y el analítico. Por medio de cuentos

infantiles los niños construían de manera cooperativa una comunidad de investigación en la que cada estudiante participaba en la búsqueda de diversas formas para pensar. La trama de las historias se convirtió en un momento de investigación infantil que a la postre se encaminó a la redacción del primer capítulo de “El descubrimiento de Harry Stottlemeir” (p.119).

Cabe resaltar que el autor en su novela *El descubrimiento de Harry*, tomó algunas ideas del repertorio filosófico, e incluso, el poema de cinco palabras de Suki. No obstante, el autor evitó acercamientos con referencia a las escuelas y a los principales representantes de la tradición filosófica, así como la terminología técnica. En ese sentido, Lipman (1988), procuró que los principios descubiertos por los niños aparecieran como relevantes en algunos episodios de la novela (Lipman, 2004).

De acuerdo con Piaget, (1928) “el estadio formal de razonamiento comienza alrededor de los 11 años” (p. 64). Lipman (1992) emprende su proyecto experimental con 2 grupos heterogéneos de niños de quinto año, durante nueve semanas cada grupo fue sometido a un pre-test y a un post-test. Luego de 5 años el número de estudiantes se incrementó a 200 estudiantes y 10 maestros durante 4 meses. Los avances fueron notorios, pues además del interés de los asistentes por adquirir habilidades de pensamiento para la vida, también se observó un mejoramiento considerable en el proceso de lectura y escritura.

Después del auge del programa *Filosofía para niños* en la década de los 70, se logró consolidar la concepción que desde pequeños los educandos pueden tener un pensamiento crítico

sobre la realidad que surge a su alrededor. Con base en lo anterior, “el programa de filosofía para niños del profesor Lipman, está montado sobre la lectura y discusión de siete novelas filosóficas para niños” (Pineda, 1992, p. 75). Además, sus objetivos se enfocan en el desarrollo de habilidades de pensamiento tales como: construcción, clarificación, definición y desarrollo de conceptos, así como la exploración paulatina de un esquema de valores que aspire entre otras cosas a lograr la congruencia entre lo que se piensa, se dice y se hace. Así mismo, el desarrollo del programa resalta el disfrutar de los estudiantes a partir del pensamiento filosófico en un escenario como el aula de clase, donde ellos son capaces de dialogar con y para la vida.

Conceptos básicos que aborda el programa Filosofía para niños

El programa *Filosofía para niños* se relaciona con la comunidad de indagación y los comportamientos sociales y cognitivos que la misma desarrolla. El primer concepto básico se denomina, comunidad de indagación, este se basa, más que en unos procedimientos reconocidos por todos para alcanzar un conocimiento verdadero, en el supuesto fundamental de que todos aquellos que la conforman están comprometidos en una búsqueda común y que cada uno de ellos es una persona en condiciones de emprender una búsqueda razonable. Dicho de otra manera, “*Filosofía para niños* considera indispensable estimular a los educandos a que piensen para y por sí mismos con el apoyo de la comunidad de indagación” (Lipman, 2014, p.87).

El segundo concepto básico, se refiere a los comportamientos cognitivos que se desarrollan en el transcurso de la vida a partir de tres momentos. En el primer momento, la indagación y el razonamiento surgen de la realización de inferencias validas por medio de predicciones, formulación de hipótesis, planteamiento de preguntas, contra – ejemplos, analogías, juicios, puntos de vista alternativos y construcción lógica sobre las contribuciones de los otros. En el segundo momento, nace la formación de conceptos, allí se cuestionan algunas concepciones filosóficas como: lo justo, lo verdadero, lo bueno, la amistad, la belleza, el espacio, el tiempo, las personas, las reglas, los derechos, la libertad, la identidad y el conocimiento. Es importante anotar que los conceptos son trabajados en las clases, con el apoyo de cuentos y novelas, sugeridas en los manuales para el profesor, cuyo autor es Lipman (1980, p.103). En el tercer momento, se consolida la construcción de sentido, es decir, la comunidad de indagación utiliza estrategias para dar sentido a lo confuso y desconcertante a través de herramientas como el dialogo y la mayéutica.

El tercer concepto básico se relaciona con los comportamientos sociales. Estos comportamientos se constituyen con base en la praxis reflexiva y comunitaria cuyo fin es la manera de actuar en el mundo. Es decir, es medio para la transformación personal y moral de los seres humanos, donde la comunidad de indagación inicia en el estudiante un proceso de comunicación para tomar en serio las ideas de los otros, respondiendo y alentando a que cada uno exprese sus puntos de vista. Ahora bien, “el desarrollo de la autonomía, la autoestima, la confianza, la capacidad de auto corrección el cuidado hacia los miembros de la comunidad son factores necesarios para fortalecer la visión de conjunto” (Lipman, 2014, p.135).

El programa Filosofía para niños y la metodología

La metodología de *Filosofía para niños* tiene fases claramente identificadas; no obstante, la puesta en marcha del programa supone el trabajo previo con contenidos como: aceptación, respeto por el otro, valoración por los aportes de los demás, valoración del diálogo para comunicarse, orden para tomar el turno de hablar, defensa de las propias opiniones, etc.

Por otra parte, las sesiones de clase se sugieren desarrollar una o dos veces por semana con grupos no mayores de 15 niños, para lo cual las instituciones educativas con grupos más numerosos deben buscar estrategias para subdividir los grupos (apoyándose por ejemplo en otros docentes, acompañamiento de un directivo o estudiante de grado superior, planificando y compartiendo horarios con otras actividades simultáneas).

Un factor importante de esta metodología, se fundamenta en el uso de cuentos o novelas para niños no lectores, que consiste en narrar o leer el cuento con prosodia (expresivamente) por parte del docente. Así mismo, para niños lectores, la lectura se realiza entre todos, sentados en círculo, cada uno va leyendo hasta que haya un punto y aparte.

Ahora bien, el programa de Lipman (2014) se desarrolla utilizando la herramienta dialógica a través de la discusión en la comunidad de indagación (cada grupo de clase) sobre los contenidos filosóficos que se desprenden de cuentos y novelas escritos según el grado de

escolaridad y las edades de los niños. En efecto, el centro de filosofía para niños propone el siguiente currículo:

Tabla 2. Currículo sugerido Centro de Filosofía para Niños

Grado de escolaridad	Edad	Novela Sugerida
Preescolar	3 a 5	Hospital de muñecos
1° a 3°	5 a 7	KIO Y AGUS,
3° a 4°	8 a 9	ARI
5°	10 a 12	LISA

Fuente: Elaboración propia basada en Lipman (1992.)

Fases de una clase según el manual de Filosofía para niños

Lipman (1992), establece “cuatro fases fundamentales para el desarrollo de una clase de Filosofía para niños: actividad preliminar, disparador, agenda y discusión filosófica y evaluación” (p.158).

La primera fase, actividad preliminar, se trata de una actividad planificada para iniciar la discusión, y generar disposición para trabajar. Debe ser breve y luego retomarse en la discusión, para que no resulte incoherente con el resto de la clase. Por ejemplo: si se trata de iniciar con un cuento puede hacerse cerrando los ojos para pensar quién nos lo cuenta y qué sentimos en ese momento. Luego se pone en común estas vivencias, a las que seguramente se volverán a retomar en el diálogo posterior. La segunda fase se denomina disparador, porque se realiza la lectura o narración de un capítulo de un cuento o novela de acuerdo con la edad sobre el que se realizarán

los cuestionamientos filosóficos; sin embargo, también puede utilizarse una película, una serie documental o un video relacionado con la temática.

Luego de la lectura o narración del cuento, se comienza a trabajar el diálogo filosófico como momento central de la clase. Allí surge la tercera fase, la cual se relaciona con implementación de la agenda (escribir palabras significativas, preguntas o dibujos que representen un pensamiento) y la discusión filosófica (plan elaborado cooperativamente sobre un tema de interés común).

Finalmente, en la cuarta fase, se evalúan diferentes aspectos tales como: la profundidad de la discusión filosófica, la claridad, el descubrimiento de supuestos, si se dieron razones, la participación de los integrantes y la producción del grupo. Para realizar esta evaluación se sugiere el uso de estrategias pertinentes a la discusión, con material concreto (por ejemplo reproducciones de obras artísticas: pinturas, esculturas, grabados, gráficos realizados especialmente, frases o fragmentos literarios).

Enseñanza de la filosofía en el aula escolar

Siguiendo la línea de Lipman (1988), “la filosofía se debe enseñar como el proceso de filosofar desde el paradigma del pensamiento dialógico, el cual, debe hacerse presente en las escuelas desde los primeros grados” (p. 37). Sin embargo, no se trata de enseñar a los niños

Filosofía, como se hace en las instituciones de educación superior o en las instituciones de educación secundaria, lo que aquí interesa es el proceso mismo del filosofar desde la primera infancia, es decir cultivar la capacidad de hacer preguntas, cuestionar el entorno y los valores que dominan la sociedad de manera real para que los estudiantes lo asocien con la vida diaria.

En Colombia, el sistema educativo ha presentado la asignatura de filosofía como el estudio de pensadores y sus diferentes teorías. Sin embargo, es importante señalar que la filosofía en cuatro escuelas rurales unitarias de la Institución Educativa Agroindustrial Departamental Santiago de Chocontá han empezado a abordar espacios diferentes a los del aula tradicional con el fin de que los niños expresen sus emociones a partir del juego mediante un proceso de reflexión individual y grupal.

Ahora bien, aunque el aprendizaje y el desarrollo de los niños se han relacionado con los conocimientos incorporados durante la vida escolar; es importante destacar que la filosofía como asignatura es un campo poco explorado en el país, especialmente en las escuelas públicas unitarias de la zona rural. Por ese motivo, esta investigación describe en el quinto capítulo los resultados de la relación de las categorías presentadas en este acápite con los estudiantes de grado quinto de primaria del contexto rural de las escuelas unitarias Arizona, Iberia, Tilatá y Manacá.

Marco normativo

Desde la perspectiva de las metas de la investigación y su inserción en el tema de los Derechos Humanos, se plantea en este numeral, el conjunto de principios normativos que rigen el respeto a los mismos y la promoción de la paz, entre los cuales se destacan aquellos de carácter internacional y nacional.

Normas internacionales

Dentro de la normatividad internacional se pueden encontrar instrumentos jurídicos sobre Derechos Humanos; el eje de estos es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en cuyo Artículo 26 establece los aspectos que tienen que ver con el derecho a la educación, el pleno desarrollo de la personalidad, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, el estímulo de la comprensión, la tolerancia, la amistad y la paz no solo entre las naciones sino entre las personas. Aspectos que tienen contexto en los entornos educativos y por ende en aquel donde se desarrolla la investigación.

De otra parte, está la Declaración de los Derechos del Niño (1959), donde se establecen los principios generales en los que se sustenta el respeto a los suyos englobados en la educación, cultura, condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollo de aptitudes, principios éticos y morales entre otros aspectos que le proporcionan su inserción a la sociedad. Es en esta donde los adultos tienen participación importante.

Igualmente se encuentra la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), aprobada en Colombia por Ley 12 de 1991, traza derroteros sobre el respeto a los derechos de la infancia, su educación y formación integral. También se destaca el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y culturales (1966), además de diferentes convenciones, tratados, pactos, protocolos, resoluciones, informes y demás recomendaciones que deben ser asumidos por los diferentes Estados para promover y respetar los derechos de niñas, niños y adolescentes. Finalmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005) busca proteger el patrimonio cultural y la libertad de expresión de cada región, mediante el estímulo del juego y el desarrollo de la creatividad. Por ende, desde 1960 esta organización lanzó la idea de fomentar la ludoteca como estrategia para la protección de los derechos del niño, debido a las falencias que se tenían a la hora de respetar dichos derechos. El sector cultural y educativo de la UNESCO se esfuerza por reconocer la importancia del juego y la diversidad cultural en el mundo entero. De igual manera, para la Unicef el juego es de vital importancia, porque, con el paso del tiempo, se constituye en un agente generador de felicidad. Además, el desarrollo de actividades lúdico recreativas contribuye al el desarrollo físico y psicosocial del niño.

Normas nacionales

Colombia cuenta con un marco normativo que facilita la implementación de los derechos humanos: La Constitución Política de 1991 consagra derechos, libertades y garantías fundamentales de los colombianos; la General de Educación (Congreso de la República, 1994), a través de la cual se establece lo concerniente a la educación como componente fundamental del proceso de formación integral; el Decreto 1860 de 1994, reglamenta parcialmente la Ley 115 en cuanto a lo pedagógico; y la Ley 1098 de 2006 o Código de la Infancia y Adolescencia cuya finalidad es la garantía de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes en el contexto donde se desarrollan.

De otra parte, la Constitución Política de Colombia (República de Colombia, 1991), artículos 64 y 65, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, con el fin de mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a su vez incrementar la producción de alimentos en el país. De la misma manera, la ley 115 de 1994, establece en el artículo 65, los organismos oficiales encargados de velar por la educación y progreso de los campesinos de nuestro país, a través de proyectos institucionales ajustados al contexto. Al mismo tiempo, los artículos 66 y 67 de la misma Ley disponen servicios sociales especiales para esta población. Este capítulo expone de manera

explícita lo componentes teóricos que orientan la comprensión del tema de estudio y definen de manera coherente los ejes o categorías de investigación.

3. Marco contextual

Para el año 2010 América Latina cuenta, aproximadamente, con 121 millones de habitantes rurales, lo cual representa un 21 % de la población total...Pese a los consensos que existen respecto de considerar la educación como un derecho fundamental y, a la vez, un requisito básico para reducir la pobreza y mejorar las condiciones de vida de la población rural, el acceso de los niños de áreas rurales a la escuela sigue siendo una asignatura pendiente... (Itzcovich, 2012, p. 2).

El marco contextual de esta investigación, se divide en tres partes: la primera, aproxima al lector hacia el origen de lo rural, luego se establece una tensión entre lo urbano y lo rural, y finalmente, se establecen los principios básicos de la escuela rural unitaria en Colombia. En la segunda parte, se describen las generalidades del municipio de Chocontá, específicamente en el ámbito: geográfico, demográfico, socioeconómico y educativo. En la tercera parte, se presenta un recorrido sobre la historia de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá y, a su vez, por cada una de las escuelas rurales objeto de esta investigación: Arizona, Iberia, Tilatá y Manacá.

Aproximación al origen de lo rural

Para conocer el origen de lo rural, es necesario remontarnos a la Europa de la Edad Media (siglo V al X). En esa época, los feudos estaban constituidos por un centro, donde se hallaba el castillo, residencia del señor feudal y de su corte. Alrededor del castillo y más o menos distantes de este se encontraban los siervos, quienes eran tributarios del poder central. Estos siervos o campesinos dedicaban sus esfuerzos a proveer alimentos para el señor feudal, sus habitantes, y finalmente para ellos mismos y sus familias. Así pues, la base material del sistema feudal era una economía agraria que estaba en manos de los siervos. (Cuesta, 2008).

Como lo señala Cuesta (2008) "...el espacio rural será siempre subsidiario de lo urbano. Más allá que puedan desarrollarse en él estructuras más o menos complejas y autosuficientes" (p. 2). En ese sentido, son rurales quienes habitan por fuera de las ciudades, independientemente de que sean una mayoría o una minoría y son urbanos quienes residen en las ciudades, aunque estas sean muy rudimentarias. Así mismo, las actividades a las que se dedican diferencialmente los habitantes se dividen en urbanas y rurales, siendo estas últimas primordialmente las agropecuarias. Y las urbanas, básicamente las industriales, donde se transforma la materia prima (casi siempre) proveniente del ámbito rural.

Con el paso del tiempo, esta misma idea fue adaptándose al ámbito educativo y por eso, desde hace décadas se presentan criterios de diferenciación, como la matrícula, los establecimientos educativos y los maestros. Así mismo, la educación urbana se refiere a las

cabeceras municipales (independientemente del tamaño de estas); y la educación rural, corresponde a todo lo que se halla por fuera de esas cabeceras, es decir las veredas y corregimientos.

Educación urbana y educación rural: primera tensión por dilucidar

La educación surge en el seno de las ciudades con el propósito de enseñarle a las nacientes sociedades a convivir y organizarse. Posteriormente, la educación aparece en el mundo rural de manera muy agresiva, pretendiendo colonizar dicho mundo, porque se supone que lleva consigo el progreso, y la civilización; es decir todo, lo que es sinónimo de desarrollo; y lleva, además, unos patrones de vida, “superiores” a los de la ruralidad.

De igual manera, los diversos cambios en el sistema educativo, han mostrado como ha sido de complejo y difícil suplantar las estructuras sociales rurales con esquemas sociales urbanos, que, si bien pretenden ser más racionales, carecen de los valores y particularidades que tienen las organizaciones sociales producto de la tradición. Es común ver como se subvalora y se desprecia el peso que tiene el desarraigo en los emigrantes, el costo del rompimiento de estructuras sociales y familiares que implican el proceso de emigración a países ‘desarrollados’, a pesar de ser potencialmente favorables para mejorar los ingresos (Echeverri & Ribero, 2002). En ese sentido, algunos autores consideran que, si alguna vez existió la educación rural, esta ya pasó. Así mismo, hay quienes la asocian con programas, métodos o modelos generales

estrechamente relacionadas al contexto rural; sin embargo, otros autores profundizan en su esencia y la conciben, como la condición particular que se ofrece en las escuelas y colegios localizados por fuera de las cabeceras municipales (Zamora, 1999).

Dentro de las particularidades de la educación rural, es evidente la desigualdad en el acceso a los servicios públicos básicos (energía eléctrica y acueducto) y desarrollos tecnológicos, lo que constituye una barrera para los estudiantes y maestros de este sector para explorar las nuevas formas de conocimiento, razón, subjetividad, información, y comunicación que han venido incorporándose recientemente a la educación urbana.

Ahora bien, durante el transcurso de la historia, la revolución educativa ha sido permanente y silenciosa; no obstante, siempre ha jugado un papel fundamental en la forma de ser y en la realidad de una comunidad. Por ende, tradicionalmente la educación se ha visto permeada por dos posturas que marcan el desarrollo económico y social de un país, lo urbano y lo rural. Si bien, las condiciones particulares de cada término son importantes y trascendentales en la educación, en la presente investigación se hará hincapié en la educación rural.

La educación en escuela rural colombiana

Según Atchoarena (2004), la educación rural en Colombia es un derecho fundamental y a la vez, un requisito y herramienta para reducir la pobreza y mejorar las condiciones de la

población rural y la situación de los niños. El Estado es garante del acceso a servicios básicos y del cumplimiento de determinados derechos como el derecho de todos los niños a una educación de calidad. Sin embargo, los cambios que vive actualmente el país como consecuencia del conflicto armado han planteado nuevos desafíos para el mejoramiento de la educación rural, partiendo de que la escuela es un medio poderoso para que las condiciones sociales, económicas y culturales mejoren.

Algunos factores que inciden en el desarrollo óptimo del sistema educativo en las escuelas rurales colombianas son: el analfabetismo, las condiciones de vida de su población marcadas por la pobreza y la vulnerabilidad, la falta de acceso, particularmente en zonas aisladas o de baja densidad de población, la escasez de programas destinados a primera infancia, los problemas de infraestructura y la distribución geográfica de escuelas, entre otras. En ese sentido, Perfetti (2003) describe los principales desafíos en la escuela rural colombiana, como la necesidad de incorporar nuevas estrategias para que los jóvenes y niños (as) rurales desarrollen plenamente sus capacidades y habilidades, tendientes a buscar el cambio de su contexto. En cuanto a los docentes rurales, considera que se hace necesario una mayor cualificación profesional para atender necesidades educativas, la formulación de objetivos educacionales, la diversificación de contenidos y su adecuación al medio rural, donde se apliquen estrategias según el diario vivir de los estudiantes.

Por otra parte, la población del campo se está desplazando a las zonas urbanas, muchas veces en busca de nuevas oportunidades para sus familias, buscando mejorar sus condiciones de vida, la reducción de la pobreza, la seguridad alimentaria y la educación básica. Este último aspecto, se

ha visto enmarcado por las condiciones especiales del medio rural que han llevado a que en Colombia se implemente el modelo Educativo Escuela Nueva, el cual se caracteriza por ofrecer una metodología con guías de auto aprendizaje, priorizando el aprendizaje cooperativo, activo e interactivo como medio básico que le facilita al estudiante avanzar en grados de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje (Antolines y Rivera, 2014).

Ahora bien, la escuela rural colombiana de hoy, por consiguiente, debe ser concebida no solo como un producto más, sino como una institución de servicio a la comunidad, como un ente académico, capaz de generar conocimiento y como una tierra perdurable en el tiempo y susceptible de nuevos sembradíos y cosechas.

Generalidades del municipio de Chocontá

Chocontá ha pasado de ser un municipio que concentraba en el siglo anterior cerca del 90 % de su población en el sector rural, a tener en la actualidad la mitad en el casco urbano. Es decir, en las últimas dos décadas el crecimiento de la población urbana ha pasado a ser rápidamente cerca del 50 %. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y según se muestra en la figura 2, el incremento de habitantes en el sector urbano de Chocontá, se debe entre otros factores al desplazamiento forzoso de la población campesina víctima del conflicto armado, la necesidad de continuar en el sistema educativo, la falta de

empleo y al aumento de la pobreza en la zona rural originado por la pérdida de cultivos agropecuarios.

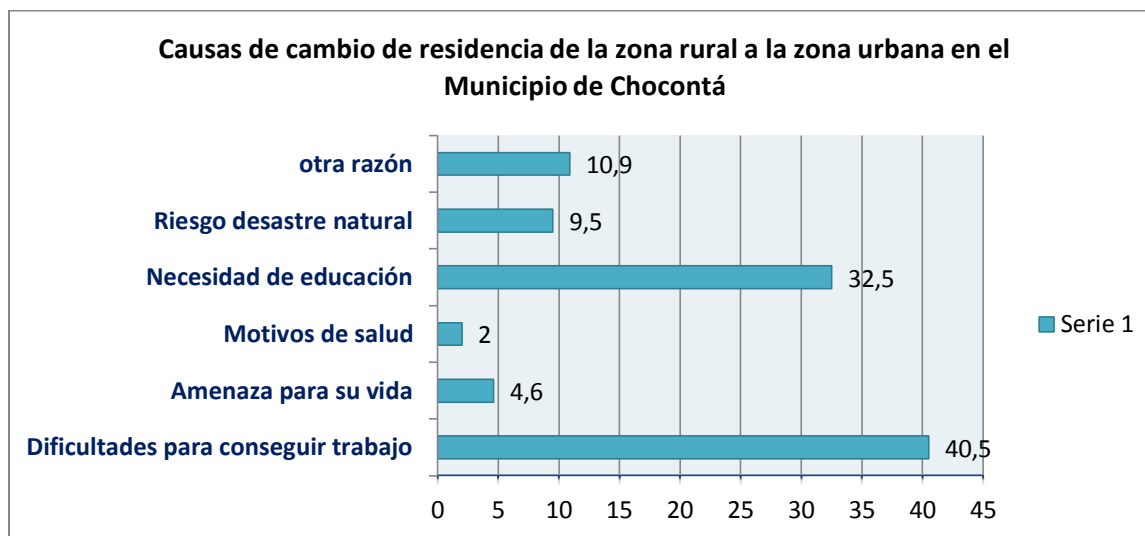


Figura 2. Causas de cambio de residencia en Chocontá

Fuente: DANE. Censo General (2015) Chocontá – Cundinamarca

La situación descrita permite identificar la importancia de fortalecer la educación en la zona rural del municipio, dado que en la medida en que esta se mejore, se pueden impactar las dos principales razones de desplazamiento hacia la zona urbana que se muestran en la figura 2, como son la consecución de trabajo y la educación en sí misma.

Descripción geográfica del municipio

Chocontá fue fundada en la vereda Pueblo Viejo, por el oidor Tomás López; posteriormente, debido a un incendio fue trasladada al terreno actual en 1573. Chocontá es uno de los 116 municipios del departamento de Cundinamarca, se encuentra ubicado en la provincia de Almeidas, dista 75 km de Bogotá sobre la troncal central. Limita por el norte con Villapinzón y Cucunubá, por el sur con Sesquilé y Machetá, por el oriente con Tibirita, y por el occidente con Suesca. De igual manera, el área urbana del municipio corresponde, a 0,48 % del área total del territorio, mientras que el área rural integrada por 22 veredas, ocupa el 99, 52 % del territorio (González, 2003).

La represa del Sisga es el lugar turístico más visitado en este municipio y aunque se construyó para controlar las inundaciones en la sabana de Bogotá, con el paso del tiempo, se ha convertido en la principal fuente económica de este sector debido al interés por practicar la pesca y algunos deportes náuticos (González, 2003). Sin embargo, el municipio de Chocontá aún se cataloga a nivel nacional como agrícola por la cantidad de productos que ofrece a diferentes partes del país y especialmente a la capital colombiana, entre ellos: papa, cebada, trigo, haba, arveja, fresa y flores. Sin embargo, el ganado lechero ha disminuido debido a la tecnificación de sus derivados y a la llegada de empresas internacionales.

Descripción demográfica

La división municipal de Chocontá, se fundamenta en dos partes, zona urbana y zona rural. La primera, conformada por 2100 viviendas, construidas la mayoría al estilo antiguo y que según datos del departamento municipal de planeación (2015), corresponden a 12.342 habitantes. Así mismo, en la zona rural, habitan 13.925 personas en las siguientes veredas: Aguacaliente, Aposentos, Arizona, Boquerón, Capellanía, Cruces, Chingacío, Chinatá, Guanguíta, Hatofiero, Manacá, Mochila, Pueblo Viejo, Piedra De Sal, Retiro de Blancos, El Carmen, Retiro de Indios, Santa Bárbara, Soatama, Saucío, Turmal, Tablón Tilatá y Veracruz. La disminución de la población rural en las últimas dos décadas, muestran un menor crecimiento demográfico en la zona rural en relación con el casco urbano (ver tabla 3).

Tabla 3. Información demográfica de Chocontá 1995-2015

Zona	1995		2005		2015	
	Habitantes	%	Habitantes	%	Habitantes	%
Urbana	3129	14.50%	7983	34.15%	12342	46.99%
Rural	18448	85.50%	15390	65.85%	13925	53.01%
Total	21577	100%	23373	100%	26267	100%

Fuente: DANE. Censo General (2015) Chocontá – Cundinamarca

De acuerdo con estas cifras, entre 1995 y 2015 la población urbana de Chocontá ha aumentado en más de nueve mil personas y la disminución de habitantes en la zona rural es del 36,5 % en relación con el censo de 1995.

Adicionalmente, el departamento municipal de planeación afirma que la población urbana es de estrato uno y dos, con algunas excepciones que se encuentran en el estrato tres. De igual manera, en el sector rural, el 99 % de la población es estrato uno, aunque se presentan casos atípicos como el estrato seis en algunas fincas que rodean el embalse del Sisga.

Descripción socioeconómica

En Colombia la zona rural presenta varias falencias socioeconómicas que generan desigualdad respecto a la zona urbana, una de ellas la señala Perfetti (2003), la extrema pobreza en que se encuentran gran parte de los habitantes del campo. En ese sentido, el municipio de Chocontá no ha sido la excepción, pues entre los aspectos socioeconómicos más relevantes se encuentra la disminución de empleos debido a la pérdida de cultivos por factores climatológicos, los bajos precios de los productos y el alza de los insumos. Así mismo, la inequidad del salario y la falta de prestaciones sociales han profundizado el problema en los últimos años.

Cabe resaltar que, aunque la fuente principal de ingreso del chocontano durante generaciones fue la agricultura, no obstante, durante el transcurso de los últimos 20 años ha

venido cambiando debido a los factores mencionados anteriormente. La disminución de ingresos en la población rural, motivó a los campesinos al desplazamiento urbano, con el fin de buscar nuevos horizontes de vinculación laboral en empresas de cultivos de flores que rodean al municipio, entre ellas: Flores El Picacho, Flores Tominé, Flores Del Campo y Flores El Retazo. También, las oportunidades de trabajo de estas empresas llevaron al aumento de habitantes en el municipio y, por ende, el desempleo creció, especialmente en el género masculino, ya que dichas empresas contratan más personal femenino, tal como se observa en la tabla 4.

Tabla 4. Tasa de desempleo según género (2015-2017)

Años	Femenino	Masculino
2015	3,3 %	11,8 %
2016	4,1 %	14,1 %
2017	6,2 %	21,1 %

Fuente: DANE. Censo General (2015) Chocontá – Cundinamarca

Como lo muestran esas cifras, el desempleo femenino aumentó en 2,9 % entre 2005 y 2015, mientras que el masculino lo hizo en 9.3 % en el mismo período. Esto muestra la necesidad de capacitar a la población del municipio para desempeñar otros cargos y abrirse así nuevas oportunidades de empleo. La anterior situación se suma a la baja cobertura de servicios básicos en la zona rural, como lo muestra la figura 3.

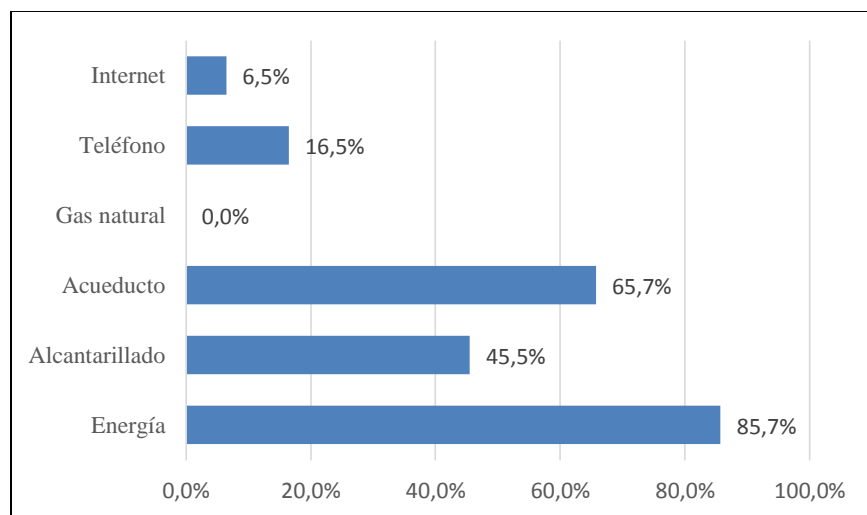


Figura 3. Servicios básicos en la zona rural

Fuente: Elaboración propia

Esos bajos niveles de cobertura hacen que la población rural sienta y experimente que al desplazarse a la zona urbana va a poder disfrutar no solamente de mayores comodidades sino de acceso a información y a oportunidades de educación y empleo que están muy lejanas a las posibilidades disponibles en el campo. Esta situación reitera la necesidad de mejorar la calidad de los programas educativos que se ofrecen en la zona rural, de manera que los habitantes de esa zona puedan tener oportunidades educativas similares a los que se ofrecen en el resto del municipio y del país en general.

Sistema educativo del municipio de Chocontá

La estructura del sistema educativo en Chocontá se fundamenta en la educación formal e informal. La educación formal, se imparte en las Instituciones Educativas (Rufino Cuervo y Agroindustrial) aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional, con calendario A, que, a través de pautas curriculares, entregan certificaciones en los grados de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica y que otorgan el título de bachiller a quienes cumplen todos los requisitos. Por otra parte, la educación informal, presentada por el Instituto Técnico de la Sabana, forma en aspectos académicos y laborales sin sujeción a niveles y grados, es decir, su intención es lograr un conocimiento libre en actividades propias de la región.

La educación urbana en el municipio de Chocontá ha tenido un avance significativo en la última década debido a los diferentes programas propuestos por el Estado (Familias en Acción, De Cero a Siempre, Ser Pilo Paga y Cuatro por una Opción de Vida). Sin embargo, la falta de oferta de la educación superior, de acuerdo con las cifras que se muestran en la figura 4, ha conllevado a que los estudiantes se desplacen a la ciudad de Bogotá para lograr el sueño de una carrera profesional (Antolines y Rivera, 2014).

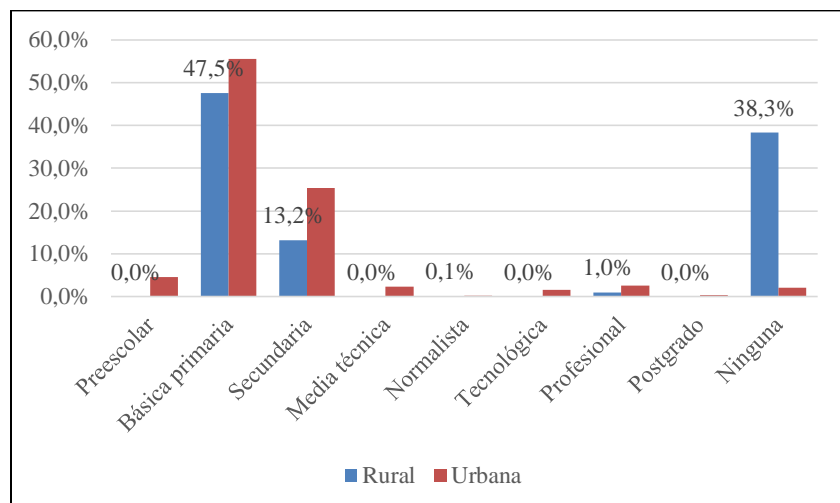


Figura 4. Nivel educativo urbano y rural (2015)

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, el panorama educativo en la zona rural es totalmente opuesto y aún más crítico, ya que el sistema educativo presenta varias falencias en cuanto analfabetismo y continuidad escolar de la población, de acuerdo con la figura 5. Así mismo, aunque en la zona rural cada vereda tiene su escuela, aún la brecha frente al sector urbano es bastante distante, debido a la falta de suministro de servicios públicos básicos como luz, agua y vías de acceso para los habitantes.

Por otra parte, según el decreto 1850 del 13 de agosto de 2002, el calendario educativo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional para todos los establecimientos educativos de calendario A, para el año 2016, es de 40 semanas. Así mismo, la organización de las asignaturas obligatorias y optativas de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de

Chocontá para la básica primaria, aún desconoce el área de filosofía, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Intensidad horaria semanal

Area	Grado				
	1º	2º	3º	4º	5º
Matemáticas	8	6	5	5	5
Español	9	8	5	5	5
Ciencias Sociales	1	2	3	3	3
Ciencias Naturales	1	2	3	3	3
Educación Religiosa	1	1	1	1	1
Educación Física	2	2	2	2	2
Educación Ética	1	1	1	1	1
Educación Artística	1	1	1	1	1
Tecnología e informática	1	1	2	2	2
Inglés	1	1	1	1	1
Emprendimiento	1	1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia, basado en Ballén (2015)

De acuerdo con la intensidad horaria presentada en la tabla 5, las áreas de matemáticas y español ocupan más de la mitad del calendario semanal especialmente en los primeros grados, dejando muy poco espacio para áreas como la filosofía.

Historia de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá

El establecimiento educativo nació el 30 de septiembre de 2002 mediante la resolución 3367 emanada por la secretaria de Educación de Cundinamarca, donde se conformó el Colegio Departamental Colombia. Posteriormente, en el año 2003 inicia el funcionamiento de la Institución Educativa en básica primaria y secundaria, y a comienzos del 2005 se presentó el proyecto para dar inicio a la media técnica, el cual recibió la aprobación el 11 de marzo de 2005. El 24 de febrero de 2006 mediante resolución 002050 se integraron al colegio 19 escuelas rurales que se muestran en la tabla 6, el jardín infantil y el centro de educación especial, quedando así formado el Colegio Departamental Colombia.

Tabla 6. Integración de las escuelas rurales a la institución educativa

Zona rural 1	Zona rural 2	Zona rural 3
Escuela Pedregal	Escuela Saucio	Escuela El Rosario
Escuela Hatofiero alto	Escuela Chinatá	Escuela Tilatá
Escuela Hatofiero bajo	Escuela Manacá	Escuela Iberia
Escuela Pantano	Escuela Cruces	Escuela Arizona
Escuela Aguacaliente	Escuela Piedra de sal	Escuela Soatama
Escuela Guanguíta	Escuela Pueblo viejo bajo	Escuela Hogar Monserrate
Escuela Pueblo viejo		

Fuente: MEN. Resolución 002050 de 2006

Así mismo, mediante resolución 002045 de 29 de marzo de 2010 se autorizó el cambio de nombre del Colegio Departamental Colombia a Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá y, a su vez, en el 2013 recibió el aval para conceder el título de bachiller técnico con especialidad en sistemas. El presente trabajo de investigación se desarrolló en cuatro escuelas rurales unitarias Manacá, Arizona, Iberia y Tilatá. A continuación se describen cada una de ellas:

Escuela rural unitaria Manacá

PRESENTACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL AGROINDUSTRIAL SANTIAGO DE CHOCONTÁ		
Sede Rural Manacá		Jornada Mañana
Departamento	Municipio	Vereda
Cundinamarca	Chocontá	Manacá
Dirección	Teléfonos	Distancia Sede Principal
Vereda Manacá	3142376087	12 kilómetros
Rector:	Coordinadores (as)	Docente
Humberto Ballén Murcia	Omar Leonardo Ballén David Octavio Saavedra	Luz Dary Benavides

No. Estudiantes	No. Docentes	Nombre de la Economa
<i>21</i>	<i>1</i>	<i>Patricia Lara Quintero</i>
Fecha de elaboración de este formulario		Fecha de actualización
4 de septiembre de 2016		05/02/2017

Reseña Histórica

Vereda

La vereda Manacá recibió este nombre porque antiguamente existían muchas manas de agua, las cuales con el tiempo fueron desapareciendo debido a que en esta vereda hubo explotación de muchas minas de carbón, lo cual afectó el ecosistema, actualmente es una región en la que es escaso el recurso hídrico, pues solo cuenta con un nacimiento para surtir cinco veredas.

La vereda de Santa Bárbara recibe este nombre porque hace años esta región estaba conformada por una gran hacienda que recibía este nombre. Hoy día tiene una casa muy antigua en la que se dictó clase y tiene un salón grande dónde se celebraban las eucaristías. Esta casa se encuentra construida en una loma, al oriente otra y occidente otras casas muy antiguas que quedaban en línea recta. Dicen que se comunicaban con gritos.

Escuela

El predio donde está construida la escuela fue donado por el señor Domiciano Camelo en el año 1950 aproximadamente. El maestro que construyó la escuela fue el señor Faustino Lara con la colaboración de las familias de las veredas de Manacá y Santa Bárbara, por esta razón la escuela está ubicada en el límite de las dos veredas. Esta escuela tenía un muro divisorio por la mitad, algunas personas dicen que por que correspondía a dos veredas y otros dicen

que porque a un lado estaban los niños pequeños, es decir primero, segundo y tercero y al otro los de cuarto y quinto; los cuales no podían pasar al otro lado. Con el paso del tiempo este muro fue demolido. En ese entonces había más de cien estudiantes con cuatro docentes. Hay una escritura cuya matrícula catastral es 000000080013. El vendedor fue Juan Dionisio Ramírez y compró el municipio de Chocontá. El predio frente a la escuela donde está construida la sede fue comprado por parte del municipio; actualmente allí queda el campo deportivo y el parque infantil.

Caracterización del ambiente social de la escuela



Estas comunidades se dedican a la agricultura y la ganadería a menor escala, son familias pertenecientes a los estratos socio-económicos 0 y 1. En su mayoría son natales de la región. Otras familias son desplazadas.

Identificación de la vulnerabilidad social, económica, política, cultural y ecológica

Hay cultivos de papa y fresa con los cuales se contamina el ambiente por el uso de agroquímicos. Por otro lado, se observa poca arborización, y malas prácticas de conservación de suelos. Existe contaminación por una explotación avícola cerca a la única fuente hídrica de la región.

Caracterización del ambiente construido de la escuela y alrededores

La vía de acceso es destapada, en época de invierno hay dificultades por la falta de mantenimiento y de alcantarillado. No se cuenta con el servicio de energía eléctrica y el acueducto es de las comunidades pero con un alto costo para poder beneficiarse de este vital

servicio.		
Descripción de la vulnerabilidad física de la infraestructura externa		
La infraestructura física de la escuela tiene 70 años de construcción y por ende se encuentra en malas condiciones. Se presenta riesgo latente, por eso las prácticas de aula se realizan al aire libre, en su mayoría debajo de un árbol.		
Daños y/o pérdidas sociales	Daños y/o pérdidas económicas	Daños y/o pérdidas ecológicas
Padecer algunas enfermedades por la contaminación con agroquímicos y galpones	Las familias no cuentan con los recursos necesarios y suficientes para satisfacer las necesidades básicas	Se presentan dificultades en épocas de verano para el pastoreo de los animales debido a la poca vegetación y agua
Reseña fotográfica Fotografías: Álvaro Ferney Soler Rocha		
		

Escuela rural unitaria Iberia

PRESENTACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Nombre de la escuela: **Escuela Rural Iberia**

Departamento	Municipio	Vereda
Cundinamarca	Chocontá	Tilatá
Dirección	Teléfonos	Distancia Sede Principal
Iberia	0000000000	21 km
Rector (a)	Coordinadores (as)	Docente
Humberto Ballén Murcia	Omar Ballén	Yasmin Dallos Reyes
No. Estudiantes	No. Docentes	Nombre de la Ecónoma
14	1	Gladis Cuados Sanabria
Fecha de elaboración de este formulario		Fecha de actualización
10/10/2016		05/02/2017

Reseña Histórica

Vereda Tilatá

Vereda Tilatá sector Iberia. La vereda se dividió en alta y baja a causa de la falta de colaboración de la comunidad para construir caminos.

Aproximadamente cuenta con quinientos habitantes, su economía se basa en la agricultura y ganadería. Sus platos típicos son: la papa, el ají, el chivo y el guarapo. Sus viviendas están construidas en bloque y algunas en adobe, estas constan de una o dos habitaciones, una cocina con una estufa de carbón, baño y patio.

Sede Iberia

El terreno fue donado por Ismael y Saul Gualteros, aunque no se cuenta con escritura pública. La sede se creó 1988 y 1989, contaba con un aula de clase y dos unidades

sanitarias. A finales del año 1994 con el apoyo de la alcaldía municipal se inició la construcción del restaurante escolar, el cual hasta la fecha no ha sido terminado.

Caracterización del ambiente social de la escuela

La mayoría de los niños y niñas que asisten a la escuela, presentan síntomas de mal nutrición y/o desnutrición, abandono o maltrato intrafamiliar; existen factores que vulneran los derechos elementales de los niños y niñas y que se evidencia en el incesto, abuso sexual y violencia sexual, baja autoestima y desintegración familiar. Las familias presentan deterioros que se ven reflejados en el desarrollo emocional y económico, lo que afecta el rendimiento académico de los estudiantes, quienes permanecen solos mucho tiempo, siendo responsables del hogar y del cuidado de sus hermanos y del propio. A cortas edades, adquieren responsabilidades familiares, en el caso de los mayores son los que se hacen cargo del hogar y sus hermanos, mientras que los padres atienden sus deberes en el trabajo y la vida social adquirida, no es raro ver niños acompañando a sus padres a celebrar algún suceso en las tiendas y sitios de encuentro comunal.

Caracterización del ambiente construido de la escuela y alrededores

Descripción de la vulnerabilidad física de la infraestructura externa

La sede educativa se encuentra en riesgo debido a las condiciones climáticas, el techo del comedor, presenta una filtración, suceso que ha ido creciendo llegando a la evacuación del mismo, por temor al desplome, este problema se amplió a aula principal. El desarrollo de las clases se realiza en el salón de la Junta de Acción Comunal.

Descripción de las condiciones de la infraestructura y mobiliario dentro de la IE y servicios públicos		
<p>La sede educativa está ubicada en un lugar muy húmedo lo cual se ve claramente en sus paredes, no hay seguridad en las ventanas, son de madera vieja y ya deteriorada. Asimismo, no se cuenta con iluminación artificial a cabalidad, los toma corrientes no funcionan en totalidad. Se requieren unidades sanitarias de acuerdo con la necesidad de los estudiantes.</p>		
Descripción de los daños y/o pérdidas		
Daños y/o pérdidas sociales	Daños y/o pérdidas económicas	Daños y/o pérdidas ecológicas
<p>La sede educativa se encuentra en riesgo debido a las condiciones climáticas. La humedad es bastante notoria y preocupa el posible contagio de alguna infección pulmonar ya que no se conocen las implicaciones y origen de los hongos</p>	<p>Al no tener suficiente agua, la población sufriría porque no podría desarrollar sus actividades agrícolas y ganaderas que son la fuente principal de su economía</p>	<p>Los fungicidas que utilizan los cultivadores de papa contaminan el medio ambiente, se ve afectada la fauna de la región</p>

Reseña fotográfica

Fotografías: Álvaro Ferney Soler Rocha

Frente de la escuela	Lugar donde se desarrolla la clase
	

Escuela rural Unitaria Tilatá

PRESENTACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL AGROINDUSTRIAL SANTIAGO DE CHOCONTÁ		
Sede Rural Tilatá		Jornada Mañana
Departamento	Municipio	Vereda
Cundinamarca	Chocontá	Tilatá
Dirección	Teléfonos	Distancia Sede Principal
Vereda Tilatá Alto	3045235539	23 km
Rector:	Coordinadores (as)	Docente
Humberto Ballén Murcia	Omar Leonardo Ballén	Diana Consuelo López
No. Estudiantes	No. Docentes	Nombre de la Ecónoma
12	1	Luz Dary Sánchez

Fecha de elaboración de este formulario	Fecha de actualización
Agosto 30 de 2016	Febrero 8 de 2017

Reseña Histórica

Vereda

La vereda Tilatá Alto se encuentra ubicada en el municipio de Chocontá, Departamento de Cundinamarca, a 25 km aproximadamente del casco urbano, por su ubicación geográfica es una vereda de difícil acceso, para llegar a este lugar no se cuenta con transporte público permanente, por lo que sus habitantes se transportan en carro particular, transporte expreso, moto o caballo.

Escuela

La Sede Rural Tilatá se encuentra construida en predios que pertenecían a los señores Valerio Gómez Caballero y Silvestre Gómez Caballero según escritura pública N 520 del 20 de Noviembre de 1969.

Caracterización del ambiente social de la escuela

En el aspecto social y económico es una población de bajos recursos ya que son asalariados, dependen de la agricultura, son personas con un bajo nivel académico, en la mayoría de los casos, los padres son analfabetas. En el aspecto emocional, son una población de poco desarrollo puesto que sus actividades laborales limitan la estadía en casa, son pocas las horas en que comparten en familia, los padres madrugan a ordeñar y salen a trabajar jornadas largas y al llegar no hay tiempo para compartir en familia, la carga recae más que todo en la madre

quien a su vez debe cumplir con sus obligaciones en casa y los niños permanecen solos, los abuelos en algunos casos son los que apoyan o acompañan el desarrollo emocional. En el ámbito cultural, es poco el tiempo que emplean en actividades de esparcimiento y el desplazamiento al pueblo es complejo, en la mayoría de casos es necesario hacerlo a pie y las distancias son marcadas, no hay eventos en los que los niños y padres se puedan relacionar.

Identificación de la vulnerabilidad social, económica, política, cultural y ecológica

Algunos de los niños y niñas que asisten a la escuela presentan síntomas de mal nutrición y/o desnutrición, abandono o maltrato intrafamiliar. Existen factores que vulneran los derechos elementales de los niños y niñas y que en nuestro municipio, veredas y entorno presentan cifras -según la fiscalía- que pudiéramos llamar alarmantes, entre ellos están el incesto, el abuso sexual y la violencia sexual, baja autoestima y auto concepto, desintegración familiar, poca práctica de valores humanos, bajos recursos económicos de la población y pocas alternativas laborales, entre otras.

Caracterización del ambiente construido de la escuela y alrededores

La vía de acceso es destapada, en época de invierno hay dificultades por la falta de mantenimiento y de alcantarillado. Cuenta con servicio de electricidad y acueducto los cuales en su mayoría son buenos.

Descripción de la vulnerabilidad física de la infraestructura externa a la institución

La infraestructura y mobiliario del cual dispone la sede rural ofrece un espacio cómodo, agradable para el desarrollo de las actividades escolares, el aula múltiple ofrece claridad y luminosidad, se tiene pupitres en excelentes condiciones, existe material didáctico de apoyo,

los espacios deportivos y zonas verdes son amplios, la cocina y el restaurante escolar son espacios aptos para su servicio, la sala de informática está dotada de varios equipos de cómputo al servicio de los estudiantes y toda la comunidad educativa ofrece además el servicio de conectividad. Las unidades sanitarias requieren mantenimiento constante.

DESCRIPCIÓN DE LOS DAÑOS Y/O PÉRDIDAS QUE SE PUEDEN PRESENTAR

Daños y/o pérdidas sociales	Daños y/o pérdidas económicas	Daños y/o pérdidas ecológicas
Falta de diálogo para solucionar los diferentes conflictos que se presenten en la vereda	Falta de dinero para suplir cada una de las necesidades para mantener una vida digna	Inundaciones y pérdida de cultivos a causa de las bajas temperaturas que se presentan en los meses de invierno

Reseña fotográfica



Escuela rural unitaria Arizona

PRESENTACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA		
Nombre de la escuela: Escuela Rural Arizona		
Departamento	Municipio	Vereda
Cundinamarca	Chocontá	Tilatá
Dirección	Teléfonos	Distancia Sede Principal
Vereda Arizona	0000000000	17 km
Rector (a)	Coordinadores (as)	Docente
Humberto Ballén Murcia	Omar Ballén	Pedro Elías Cortés
No. Estudiantes	No. Docentes	Nombre de la Ecónoma
17	1	Nancy Cotacio
Fecha de elaboración de este formulario		Fecha de actualización
10/09/2016		05/02/2017
Reseña Histórica		
Vereda Arizona		

Vereda Tilatá sector Arizona. Le pusieron Arizona por la Hacienda Arizona de don Santiago, la carretera que hoy conocemos de la Vereda Arizona se construyó en 1949 con la elaboración del Embalse del Sisga; en la vereda Arizona en ese entonces solo habían tres haciendas: la Hacienda de los señores Cabrera que hoy en día es desde la cadena hasta la

hacienda de don Santiago Preitz; la Hacienda Arizona de la señora Pinina Pamelli y Enrique Preitz y la Hacienda el Santuario del señor Max Rangel.

Sede Arizona

En 1978 se inició la construcción de la Sede Rural Arizona, con la donación del lote por parte de los señores Reitz y Ramelli, Carlos Romelli y los hermanos Reitz, Santiago y Germán.

Se comenzó la obra con la colaboración de la Lotería de Cundinamarca, la Gobernación Departamental, la Alcaldía Municipal, la Licorera de Cundinamarca y la comunidad, que llevó a cabo bazares y eventos deportivos. Al término de la construcción se realizó la inauguración de la sede con la presencia del gobernador de Cundinamarca, Miguel Ángel Santamaría y el Alcalde, periodistas radiales, German y Santiago Reitz, Luis Eduardo Castañeda, Sergio Castañeda, y Daniel Arturo Castañeda quienes fueron pioneros en la construcción de la nueva sede.

La primera docente fue Aurora González del municipio de Villapinzón, algunos de los primeros estudiantes que cursaron sus estudios fueron: Alfredo Castañeda, Tulia Abril, Yaneth Abril, Javier Castañeda, Efraín Morales, Estella Sánchez, Doris Castañeda, Martha Castañeda, German Castañeda, Luis Castañeda y Leónides Castañeda.

Con el paso de los años han pasado varios docentes por nuestra sede como la profesora Delia Gil y el profesor Ferney Soler quien se destacó como uno de los mejores a nivel de Cundinamarca. Actualmente el profesor es Pedro Elías Cortés.

Caracterización del ambiente social de la escuela		
<i>Los habitantes de la Vereda Arizona se dedican a la agricultura y ganadería, los que son dueños de las tierras; otros trabajan en las empresas de flores del municipio de Sesquilé.</i>		
Identificación de la vulnerabilidad social, económica, y cultural.		
Los administradores de las fincas pueden, con el tiempo, abandonar los predios y así disminuirá la población infantil por el tipo de contratación con los finqueros de la zona.		
Caracterización del ambiente construido de la escuela y alrededores		
<i>La vereda cuenta no con acueducto veredal y en la escuela se carece del fluido eléctrico. Además, La infraestructura física externa a la escuela es vulnerable ya que existen arboles alrededor que pueden causar cualquier accidente.</i>		
Descripción de los daños y/o pérdidas		
Daños y/o pérdidas sociales	Daños y/o pérdidas económicas	Daños y/o pérdidas ecológicas
Violencia intrafamiliar. Presencia de grupos al margen de la ley	<i>Falta de apoyo de los padres cuando no hay empleo</i>	<i>Deforestación</i>

Reseña fotográfica

Fotografías: Álvaro Ferney Soler Rocha



4. Marco metodológico: La estructura y el plan que direccionan el proceso de investigación

¿Qué hemos venido hacer acá? ¿Qué es en realidad una investigación etnográfica? ¿El ejercicio normal de una profesión como las demás, con la única diferencia de que el gabinete o el laboratorio están separados a varios kilómetros del domicilio?
(Strauss, 1992).

La estructura: fundamentos epistemológicos desde el paradigma de la investigación cualitativa

Para comprender la caracterización metodológica de la investigación, resulta necesario y conveniente indagar por sus bases epistemológicas, de modo que se halle el sentido o la razón de ser de sus procedimientos para producir conocimiento. El abordaje del tipo de investigación en el terreno de las ciencias sociales busca establecer cuáles son las ópticas que se han desarrollado para concebir y mirar las distintas realidades que componen el orden de lo humano, así como también comprender la lógica de los caminos, que se han construido para producir, intencionada y metódicamente, conocimiento sobre ellas (Casilimas, 2002).

El tipo de investigación que se empleó en el desarrollo de este trabajo es de carácter cualitativo, es decir que se estructuró a partir de los sucesivos hallazgos que se fueron realizando durante el transcurso de la investigación. Del mismo modo, la validación de la información se

hizo a través de la interacción y las vivencias que se concretaron mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, dialogo y sistematización (Briones, 1996).

De esta manera, por medio de la investigación cualitativa, se identificó la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que dio razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo no se opone a lo cuantitativo, sino que lo implicó e integró donde fue pertinente (Martínez, 1998). Así mismo, por medio del paradigma cualitativo utilizado en esta investigación, se describen los procesos educativos de los estudiantes de las escuelas rurales unitarias de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá.

Ahora bien, en la teoría de Vygotsky (2002), es central el concepto de herramienta, entendida como un instrumento mediador de la actividad física o mental humana. Se distinguen tres tipos de mediadores: las herramientas materiales, los sistemas de símbolos y la conducta de otro ser humano. Al referirse al concepto de aprendizaje, Vygotsky (2002) no solamente considera el aumento cuantitativo en el dominio de información por parte del individuo, sino al aumento de carácter cualitativo, capaz de producir un impacto transformador que favorece la posibilidad de que el ser humano ejerza autorregulación de sus procesos psicológicos y pueda desempeñar tareas con mayor grado tanto de complejidad como de abstracción, como consecuencia de contar con más y mejores herramientas cognitivas desarrolladas en su cultura. Vygotsky (2002) plantea que ese tipo de aprendizaje ocurre en lo que denomina la "Zona de

desarrollo próximo", que es algo así como un espacio virtual localizado entre el nivel real de desarrollo, es decir aquel en el que el sujeto puede desempeñarse en forma autónoma, y el desarrollo potencial, que es el que el sujeto puede lograr siempre y cuando reciba la ayuda que necesita en su desempeño. En esta teoría se reconoce una estrecha relación entre el aprendizaje y el desarrollo de la persona, e inclusive Vygotsky (2002) considera que el aprendizaje impulsa el desarrollo personal.

Entre las diferentes herramientas cognitivas, Vygotsky (2002) confiere especial importancia al lenguaje y particularmente a la palabra como representación de significado, tanto de manera objetiva, considerando su significado socialmente compartido, como subjetiva, es decir con las significaciones propias de cada individuo. En cuanto al dominio de las palabras, Vygotsky (2002) se interesó especialmente por el desarrollo conceptual, diferenciando dos tipos de conceptos: los espontáneos y los científicos o académicos; los primeros son adquiridos en la experiencia cotidiana, mientras que los conceptos científicos o académicos, por ser de segundo orden, exigen para su aprendizaje de un proceso de enseñanza sistemática, como la que se desarrolla en el contexto escolar. Este razonamiento hace que las instituciones educativas adquieran una gran importancia para el desarrollo cognitivo.

La postura de Giroux (1993) en relación con la práctica pedagógica es en el sentido de que el lenguaje y el diálogo son el vehículo que permite la participación desde cualquier óptica de cambio en el aula. Es por ello, que se hace no solamente necesario sino indispensable, considera él, profundizar el conocimiento de la práctica pedagógica, para explorar sus

consecuencias en la sociedad y la realidad en la escuela, dado que esta, como producto de la estructura social, reproduce pensamientos, hábitos y conductas en sus estudiantes, y promueve en los estudiantes la capacidad de reflexión sobre su condición como integrantes de una colectividad, lo que involucra la conciencia sobre la necesidad de resolver los conflictos que surgen en la escuela.

La epistemología significa ciencia, conocimiento, es el estudio científico que trata de los problemas relacionados con las creencias y el conocimiento, su naturaleza y sus limitaciones. Se puede considerar parte de la filosofía de la ciencia de la validez del conocimiento, y estudia también el grado de certeza del conocimiento científico en sus diferentes áreas, con el objetivo principal de estimar su importancia para el espíritu humano. (Campos, 2012, p. 1)

La epistemología surgió con Platón; se oponía la creencia u opinión al conocimiento. La creencia es un punto de vista subjetivo y el conocimiento se consideraba la creencia verdadera y justificada. La teoría de Platón dice que el conocimiento es el conjunto de todas las informaciones que describen y explican el mundo natural y social que nos rodea (Yang, Saladrigas & Torres, 2016).

La epistemología provoca distintas posturas de acuerdo con la visión de la teoría que se asuma, una empirista que dice que el conocimiento debe basarse en la experiencia, es decir, en lo que se ha aprendido durante la vida, y en contraste otras de corte-racionalista, que sostiene que la fuente del conocimiento es la razón, no la experiencia.

De acuerdo con Byron, Browne y Potter (2007), la epistemología es la teoría filosófica que trata de explicar la naturaleza, variedades, orígenes, objetos y límites del conocimiento científico, o, como afirma Lenk (2015), “es una disciplina filosófica básica que investiga los métodos de formación y aplicación, de corroboración y evaluación de la teorías y conceptos científicos y, a su vez, intenta fundamentarlos y evaluarlos” (p. 32). Definiciones que comparte Cerda al definir la epistemología como aquella teoría de la ciencia que estudia críticamente los principios, hipótesis y resultados de las diversas ciencias con el propósito de determinar su origen y estructurar/ su valor y alcance objetivo (Restrepo, 2014, p. 1).

Según Piaget (1928), la epistemología o teoría del conocimiento se puede clasificar en tres categorías: (Parra, 2005)

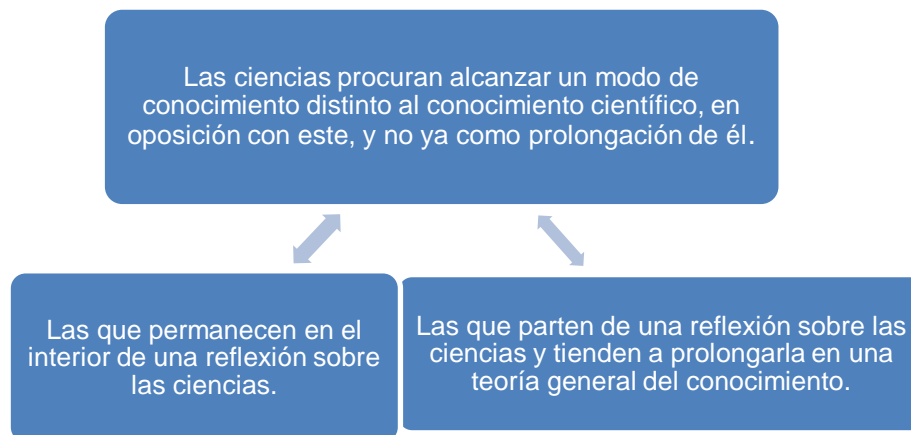


Figura 5. Categorías de la epistemología

Fuente: Elaboración propia basada en Parra, (2005)

Siguiendo con Piaget (1928), a las teorías del conocimiento del tipo 1 se les conoce como epistemologías metacientíficas, debido a que no solamente se centran en el conocimiento específico, sino que analizan el proceso involucrado en su evolución. A las de tipo 2 se les considera paracientíficas, teniendo en cuenta que plantean la opción de emplear procedimientos alternos al conocimiento científico; las del tipo 3 son las epistemologías científicas, teniendo en cuenta que se centran exclusivamente en el conocimiento desarrollado mediante el método científico.

El aprendizaje es una actividad social que tiene lugar en un entorno que subraya el papel del contexto cultural (Vygotsky, 1978); es un proceso activo en el que los alumnos construyen nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos actuales y pasados, los instructores deben servir como facilitadores y animar a los estudiantes a descubrir por sí mismos nuevos conocimientos (Bruner, 1986). Los alumnos construyen su propio conocimiento a través de la experiencia, pero no a través de la información dada (Piaget, 1973). La idea fundamental de la teoría del aprendizaje del constructivismo es que los alumnos construyen su propio conocimiento a través de la experiencia y los maestros actúan como facilitadores en este proceso.

Teniendo en cuenta los principios teóricos del constructivismo y el objetivo principal de esta investigación, en esta tesis doctoral el currículo es visto como la praxis. Según Grundy (1987), en este enfoque el currículo mismo se desarrolla a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. Es decir, el plan de estudios no es simplemente un conjunto de procedimientos a implementar, sino que se constituye a través de un proceso activo en el cual la

planificación, la actuación y la evaluación están mutuamente relacionadas e integradas en el proceso. La preocupación central del currículo como praxis es el aprendizaje, no la enseñanza, por lo tanto, el enfoque del proceso de aprendizaje está en los estudiantes y las prácticas sociales en las que están involucrados. Es a través de esas prácticas sociales que se construye el significado (Grundy, 1987). Esta visión del currículo está relacionada con los principios teóricos de la teoría del constructivismo, ya que ambos se centran en el aprendizaje como un proceso activo que se desarrolla a través de la interacción social.

Enfoque de la Investigación: Fenomenológico

La sociedad ha realizado innumerables esfuerzos por comprender el mundo que lo rodea, sin embargo, sus continuos cambios y diversas formas de ver la realidad inciden en los diferentes fenómenos que se presentan dentro de grupos sociales como la escuela, que durante décadas han sido investigados tradicionalmente a través del paradigma positivista, no obstante, en los últimos tiempos el enfoque fenomenológico ha cobrado especial importancia porque estudia “la relación entre los hechos (fenómenos) y el ámbito de la conciencia en que se hacen presentes e inteligibles” (Marín, 2016, p.127).

De igual manera, Cofre (2007) plantea que el enfoque fenomenológico no es ni una deducción ni una forma de inducción, es decir este enfoque tiene el propósito de entender el significado de las experiencias o actos que realizan otros sujetos (en este caso de la práctica

pedagógica en escuelas rurales). Del mismo modo, el investigador vive y experimenta la realidad, no obstante por momentos se aísla y es mediante la intuición que construye la esencia de una realidad válida y sin restricciones.

Si bien el enfoque fenomenológico pretende interpretar los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres que permiten comprender desde el punto de vista de otras personas aspectos importantes de la investigación entre los que se destacan: datos, acciones, prácticas, acontecimientos históricos, posturas ideológicas, motivaciones psicológicas, interés cognoscitivo, características de una cultura o como en esta investigación se refiere al rol de las emociones y el juego y su relación con los conflictos escolares.

El plan: Método de investigación - etnografía educativa

La etnografía es quizá el método más utilizado en los últimos años en el campo educativo para analizar las prácticas, describirlas desde el punto de vista de las personas que en ella participan y aproximarse a una situación social, si bien este método no tiene pretensiones universales y de alta generalización de sus resultados porque su finalidad es conocer y servir a una comunidad o en este caso a cinco escuelas rurales unitarias del municipio de Chocontá, tampoco descarta la posibilidad puesto que se encuentra direccionada para llegar a esa meta. No obstante, autores como Velasco y Ángel (2009) afirman que “la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica, y una reflexión antropológica al estudio de una institución escolar” (p. 28). Sin embargo, la etnografía escolar debe tener en cuenta otros

aspectos necesarios entre ellos: descripción del contexto, interpretación de la información, comprensión de la misma, difusión de hallazgos y propuestas para mejorar la realidad educativa.

En la actualidad, la etnografía escolar es un método fundamental para algunos investigadores expertos en el ámbito social. Esta cobra importancia en profesionales de diferentes campos, pero especialmente en docentes de instituciones públicas y privadas de todos los grados y las áreas de formación que desean investigar ciertos comportamientos de los estudiantes en el proceso de aprendizaje que surge en la cotidianidad del aula de clase. En ese sentido, la etnografía escolar pretende crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado con base en la flexibilidad y apertura que le otorga su orientación naturalista y fenomenológica. Por tal motivo, Martínez (1998) describe la etnografía como el estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas, como los estudiantes dentro de una escuela, aunque también tiene en cuenta aquellos grupos que si bien no se encuentran integrados, comparten o se guían por formas de vida y situaciones que lo hacen semejantes, para el caso de esta investigación reside en los comportamientos que los estudiantes de grado quinto de básica primaria de cinco escuelas rurales unitarias realizan en ambientes diferentes al aula de clase tradicional.

La aplicación de la investigación etnográfica al entorno educativo recibe el nombre de etnografía educativa. En la misma dirección, la etnografía se centra en explorar los acontecimientos diarios de la escuela al aportar datos descriptivos acerca de los medios, contextos y participantes implicados en la educación con el objetivo de descubrir patrones de

comportamiento de las relaciones sociales, o de las dinámicas que se producen en el contexto educativo (Tezanos, 1981).

La investigación etnográfica se consideró apropiada para este trabajo y para el problema de investigación abordado teniendo en cuenta que la etnografía educativa ofrece “un retorno a la observación de la interacción social en situaciones ‘naturales’, un acceso a fenómenos no documentados y difíciles de incorporar a la encuesta y al laboratorio” (Rockwell, 1987, p. 7). Este método permite al investigador conocer el problema desde el lugar de los actores o personas involucradas, en lugar de quedarse solamente en la emisión de juicios o prejuicios a los que se acostumbra en otro tipo de investigaciones, en donde no se realiza un trabajo de campo continuamente, ni se ponen en consideración las categorías de análisis que se obtienen con las diferentes técnicas o herramientas que ofrece la etnografía (Muñoz, 2007).

En la etnografía educativa los sujetos al mismo tiempo utilizan el contexto para atribuir significado a las prácticas y capacitan a las personas para que creen o mantengan su sentido del contexto y las personas desarrollan lealtad emocional hacia normas y procedimientos que utilizan continuamente. Así mismo, la etnografía educativa le confiere un papel preponderante al lenguaje en las prácticas cotidianas, por lo que el habla se constituye en objeto de análisis, como recurso explicativo de los procesos que se analizan. El contexto adquiere una importancia primordial, dado que las acciones adquieren significado diferente en distintos contextos. La interacción entre los actores es concebida como un proceso de interpretación que permite

comunicar y mantener vivos sus intercambios, interpretando su lenguaje y sus actos; el contexto deja de ser un marco pasivo de la acción, y puede ser a su vez interpretado (Coulon, 1995).

Por otra parte, según Santín (2003), la etnografía educativa emerge como un área propia de indagación a través de una descripción detallada de la vida social en la escuela, ofrece un estilo de investigación alternativo para comprender e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en dichos contextos a través de diversas perspectivas (estudiante, docente y familia, etc.) El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos.

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados, se acude al método etnográfico educativo, dado que, para la escogencia del método se tuvo en cuenta que la etnografía acerca al investigador a su objeto de estudio. Se considera que el método etnográfico es útil en la resolución de los problemas relacionados con la educación; esta condición hace que se pueda seguir un proceso detallado de la población, ya que este tipo de investigación está vinculada con lo cualitativo, por lo que permite analizar e interpretar el comportamiento de los individuos, asociando estos a su vida social, académica y a su contexto (Villalón, 2012). El método permite aplicar diferentes técnicas y herramientas para obtener información, a través de un trabajo de campo frecuentemente largo e intenso con la población investigada; después de esta fase se procede a seleccionar los datos recolectados por medio de categorías de análisis previamente definidas, de tal manera que se puedan sistematizar las experiencias del investigador con su objeto de estudio (Villalón, 2012).

Población participante

Al iniciar nuestro estudio, realizamos dos reuniones en la sede principal de la Institución Educativa Agroindustrial. La primera reunión se realizó con la totalidad de los maestros de las escuelas rurales del municipio de Chocontá para explicarles con claridad los propósitos y las formas de trabajo. La segunda reunión, se realizó con todos los estudiantes de grado quinto de las escuelas rurales unitarias que pertenecen a la Institución Educativa Agroindustrial y que fueron focalizadas por el Ministerio de Educación Nacional a través del programa *Todos a aprender*.

Tabla 7. Estudiantes y docentes de las escuelas rurales unitarias

Número	Total	Muestra	Porcentaje
Escuelas	19	4	21 %
Maestros	35	4	11 %
Estudiantes de grado quinto	39	9	23 %

Fuente: MEN (2015) focalización programa Todos a aprender

Esta investigación, estuvo constituida por 4 docentes y 9 estudiantes que conforman las escuelas rurales unitarias (Arizona, Iberia, Tilatá y Manacá) de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá, localizada en el municipio de Chocontá, departamento de Cundinamarca. En la tabla 8 se describen las características generales de la muestra de docentes.

Tabla 8. Docentes participante de las escuelas rurales unitarias

Participante	1	2	3	4
Criterios				
Siglas del nombre de la escuela rural	ERI	ERT	ERM	ERA
Siglas del nombre del docente	YDR	DCL	LDB	PEC
fecha de nacimiento	30/12/1969	30/10/1975	23/01/1974	15/08/1972
Tiempo de experiencia docente	20	18	19	15
Tiempo laborado en la escuela	12	10	10	10
Experiencia con el programa de FpN	2	2	2	2
Tipo de nombramiento	Propiedad	Propiedad	Propiedad	Propiedad
	Bachiller	Normalista	Licenciatura	Licenciatura en
Formación profesional	pedagógico	superior	en primaria	primaria
Número de grados a cargo	6	6	6	6
Número de estudiantes a cargo	19	18	21	19
Distancia de la escuela la sede urbana	21km	21km	15km	17km
Metodología	Escuela nueva	Escuela nueva	Escuela nueva	Escuela nueva

Fuente: Elaboración propia basado MEN (2015) caracterización Programa Todos a aprender

De igual manera, para el desarrollo de este estudio, se tuvo en cuenta la población estudiantil de grado quinto de básica primaria de las cuatro escuelas rurales unitarias focalizadas en la investigación, tomando como base una muestra de nueve estudiantes con las siguientes características (Tabla 9).

Tabla 9. Estudiantes participantes de las escuelas rurales unitarias

Participante	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Criterios									
Siglas del nombre la escuela rural	ERA	ERA	ERM	ERM	ERM	ERT	ERT	ERI	ERI
Siglas del nombre del docente	MFC	JCC	PAM	CDR	LLA	OAP	JSH	KJG	CAM
fecha de nacimiento	23/12/2004	13/10/2005	30/08/2003	13/01/2004	16/05/2004	24/02/2005	01/04/2003	14/07/2005	29/03/2005
Tiempo en la escuela	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Grado actual	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Distancia escuela casa	3km	4km	2km	3km	2km	3km	1km	3km	1km

Fuente: Elaboración propia basado en caracterización Programa Todos a aprender (2015)

El procedimiento para seleccionar la muestra de los estudiantes participantes comprendió las siguientes etapas:

Primera Etapa: La estancia en la zona de estudio permitió la observación participante, en donde se registraron aspectos que el investigador observó durante el acompañamiento de la jornada escolar en cada una de las diecinueve escuelas rurales de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá. El fin de este ejercicio fue el de identificar algunos estudiantes del contexto rural que mostraran un enfoque profundo y latente de las estructuras educacionales y los conflictos escolares que se generan cuando los agentes se enfrentan a cambios sociales.

Segunda etapa: Con los estudiantes seleccionados en la primera etapa se realizaron cuatro grupos focales, con el propósito de aproximarse de la mejor manera al perfil del estudiante interesado en uno de los ejes que fundamentan esta investigación y que a su vez corresponde a dos categorías generales “Rol de las emociones” (RE) y “conflicto escolar” (CE). En cada grupo focal se realizaron preguntas orientadoras y abiertas para que los estudiantes se sintieran motivados a relatar las situaciones que se presentan durante los conflictos escolares y la manera como las emociones intervienen en los diferentes momentos del conflicto escolar.

Tercera etapa: Con base en los relatos de la anterior etapa, se seleccionaron nueve estudiantes de grado quinto con las siguientes características: a) Estar cursando el grado de quinto de primaria en una de las cuatro escuelas rurales unitarias focalizadas en la investigación; b) expresar interés personal para compartir sus emociones a través del juego y el dialogo; c) mostrar aprendizaje profundo y motivación intrínseca al afrontar las actividades en los campos

filosóficos; d) Participar en la deconstrucción de acciones generadoras de conflicto; e) Buscar alternativas de reflexión sobre los valores sociales e institucionales bajo los fundamentos del programa de filosofía para niños.

Finalmente, en esta etapa se diseñaron cinco campos filosóficos bajo el segundo eje fundamental de esta investigación y la tercera categoría denominada juegos de valores (JV) en espacios diferentes al aula de clase y bajo la propuesta de la comunidad de indagación planteada por el programa de filosofía para niños.

Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas constituyen los procedimientos concretos que utilizamos para dar respuesta a los objetivos que fundamentan la investigación, por consiguiente, las técnicas son procedimientos o recursos fundamentales de recolección de información, de los que nos valemos para acercarnos a los hechos y acceder a su conocimiento. De esta forma, se toma la observación, la entrevista y la historia oral como técnicas primarias de recolección de información. En la tabla 10, se describe de manera general como se construyó el instrumento para viabilizar la técnica y cómo se validó.

Tabla 10. Técnicas e instrumentos

Objetivo	Técnica	Instrumento	Refiere a:	Procedimiento	Validación
----------	---------	-------------	------------	---------------	------------

1.	Observación participante	Notas de campo condensadas	Registro las ideas por temas.	Descripción de las características de l escenario etnográfico.	Expertos grupo misional MEN.
		Notas de campo Extendidas	Registro de ideas durante la observación y con el informante.	Síntesis de características, impresiones, dudas, eventos y fenómenos.	Expertos grupo misional MEN.
2.	Entrevista	Entrevista Etnográfica.	Conversatorio sobre situaciones que generan conflicto escolar en las ERU.	Preguntas estructurales y descriptivas: Tipología, clasificación, orden y relaciones.	Docentes y expertos del centro de Filosofía para Niños de Madrid España.
				Preguntas de repetición, ejemplos y de contraste.	
3.	Entrevista	Entrevista Etnográfica.	Conversatorio sobre el papel de la emociones en la superación de conflictos en las ERU.	Preguntas de repetición, ejemplos y de contraste.	Expertos del centro de Filosofía para Niños de Madrid España
4.	Historia oral	Grupo focal	Dialogó sobre el rol de las emociones y los juegos de valores en la superación del conflicto escolar.	Preguntas de contraste, ejemplos, hipotéticas, amistosas, de experiencias y de lenguaje émico.	Expertos del centro de Filosofía para Niños de Madrid España

Fuente: Elaboración propia.

Observación

Es una técnica de la investigación cualitativa y “proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador, y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información”(Marcelo & Parrilla, 1991, p. 25). En nuestro caso, utilizamos la observación cualitativa con el fin de garantizar “el acceso al significado e interpretación de acciones, fenómenos y hechos” (Marcelo & Parrilla, 1991, p. 25) Mediante la observación

rigurosa y cuidada, el investigador va descubriendo pautas que le capacitan para ir dando forma a sus teorías. Este es uno de los procedimientos de recolección de datos que caracterizan los estudios etnográficos en donde el investigador:

“Vive lo más que puede que con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida. Para lograr esto, el investigador debe ser aceptado por esas personas, y solo lo será en la medida en que sea percibido como una buena persona, franca, honesta, inofensiva y digna de confianza. Al participar en sus actividades corrientes y cotidianas, va tomando notas de campo pormenorizadas en el lugar de los hechos o tan pronto como le sea posible” (Martínez, 1998, p. 66).

En ese sentido, la observación se presenta como “un proceso encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad evidente con su adecuada interpretación, a fin de captarle el significado” (Anguera, 1991, p. 8). En este caso, el papel de la observación se centró en dilucidar aspectos, comportamientos y situaciones que a lo largo de la investigación se analizaron e interpretaron para develar resultados importantes.

Con base en lo anterior, y para justificar el uso de la observación en este estudio, podemos indicar que esta

“se revela como imprescindible en la práctica diaria en la escuela. Se trata de un proceso de percepción, interpretación y registro sistemáticos de conducta que implica una toma de decisiones

continuada, útil en todas las situaciones en que el objeto de estudio lo constituyan comportamientos perceptibles, y por tanto, objetivables, del alumnado, profesorado, o interacciones de ambos.” (Anguera, 1991, pág. 47)

En primer lugar queremos destacar que se utilizó la observación participante puesto que mediante esta técnica pudimos recopilar datos para representar fielmente la realidad, lo que nos permitió percibir el clima de aula o el ambiente de la clase existente en los grupos-clase, tal y como se produce en su contexto natural. Utilizamos la observación participante en las cuatro escuelas objeto de estudio, durante un año escolar como instrumento indispensable para el análisis de los comportamientos e interacciones que se dan en el entorno.

Las observaciones se realizaron a través de un registro abierto, pre estructurado, en una rejilla de observación que se subdividió en categorías y subcategorías (Anexo A). Se registraron tanto los eventos ocurridos dentro del aula como fuera de ella, para obtener datos contextuales de la escuela, es decir lo referente a su espacio geográfico, la infraestructura, los recursos materiales, las personas etc. Se tomaron datos acerca de las actividades de aula, y también datos acerca de las actividades y acciones cotidianas fuera del aula, como las propias de la dirección, restaurante escolar, recreo, juegos espontáneos, etc. De igual manera, el registro de las observaciones se realizó por medio de notas de campo redactadas in situ y corregidas más tarde solamente por razones de claridad y estilo.

La entrevista estructurada

Para llevar a cabo los objetivos planteados, fue central analizar relatos generados a partir de la aplicación de la técnica de la entrevista. Según Elliot (2005), la entrevista constituye una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista. En esta investigación se utilizó la entrevista estructurada ya que permitió al entrevistador mantener la conversación “enfocada sobre un tema particular y proporcionar al informante el espacio y la libertad suficiente para definir el contenido de la discusión” (Vela, 2004, p 24). Asimismo, se utilizó la entrevista para rescatar desde la mirada del estudiante y el docente, las particularidades del juego, el rol de las emociones, la generación de conflictos y las prácticas cotidianas en el contexto de las escuelas rurales.

En nuestra investigación, se realizaron entrevistas de este tipo, basadas en un esquema previo de preguntas abiertas, pero con posibilidad de adaptarlas a la situación. Para comodidad y tranquilidad de los entrevistados se firmó un consentimiento informado por cada uno de los participantes. Este formato fue diseñado por el investigador y se diligenció antes de iniciar cada entrevista (Anexo B). En el caso de las entrevistas realizadas a estudiantes, los padres de familia firmaron también el consentimiento informado para menores de edad. (Anexo C).

Esta forma de entrevista se caracterizó por la preparación anticipada de una pauta que guió el proceso de aplicación. Esto, además, permitió al investigador prestar toda su atención al testimonio de su entrevistado. Por consiguiente, la guía que se utilizó en la entrevista, pretendió

tener una estructura y objetivos de forma tal que el entrevistador pudo atender de manera inmediata y sin perder el “hilo de la conversación”. (Anexo D).

Inicialmente, se realizó una entrevista formal a los docentes rurales de las cuatro escuelas unitarias objeto de estudio. Se incluyó en el formato de preguntas, el rol de las emociones, la generación de conflictos y las prácticas cotidianas en el contexto de las escuelas rurales. Durante el transcurso de las diferentes entrevistas que se realizaron a los docentes, se indagó también acerca de su historia personal en relación a su desarrollo profesional y su satisfacción laboral, con respecto a las condiciones de trabajo que los rodean. Siguiendo este hilo conductor, se entrevistaron a los estudiantes de grado quinto de primaria de las cuatro escuelas.

Historia oral

Por otra parte, en esta investigación se recurrió a la historia oral con estudiantes de grado quinto de básica primaria y docentes de las escuelas rurales unitarias, con el propósito de profundizar en el conocimiento y comprensión de las respuestas en las entrevistas y poder así ahondar en el análisis de información e interpretación de resultados.

Esta técnica consistió en la reunión de personas, miembros de la población participante, con algunas características en común con el fin de indagar sobre la percepción que tienen sobre una situación particular a partir de un cuestionario predefinido (denominado en este estudio como campo filosófico) y en un conversatorio orientado por una persona conocedora del

contenido, que tiene unas preguntas guía sobre el tema de investigación (Hernández, 2010, p. 425). En este caso, las preguntas orientadoras se plantearon en una rejilla (Anexo A), con ellas se dialogó sobre el rol de las emociones y los juegos de valores en la superación del conflicto escolar. Cada uno de los campos filosóficos tuvo un proceso de validación con estudiantes, docentes y expertos en educación, que aportó sugerencias para hacerla más fácil de entender, especialmente entre los estudiantes (Anexo E).

Fases de la investigación

Las fases de la investigación toman como punto de partida el planteamiento del problema tanto en su descripción como formulación; las demás se superponen y entremezclan, según se presenta en la figura 6.

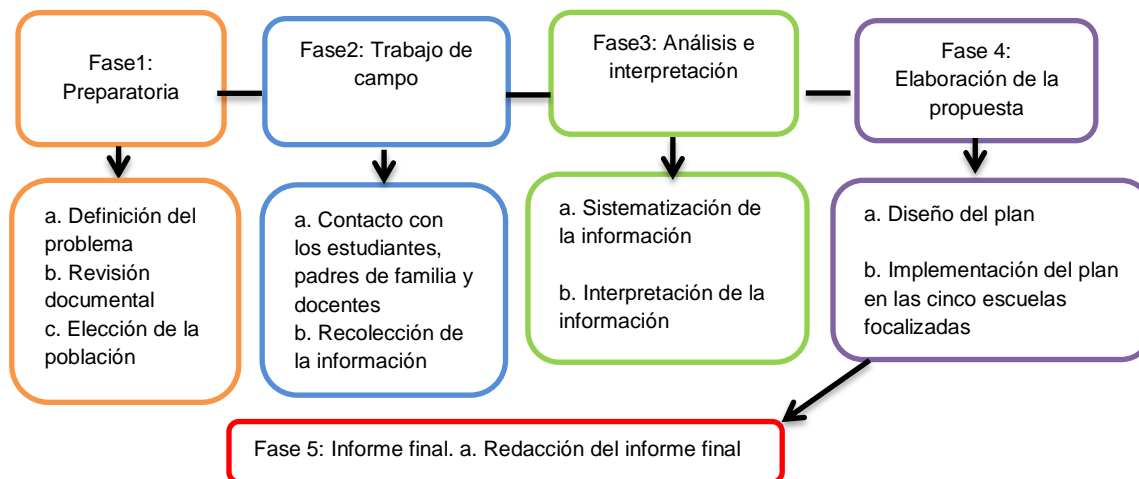


Figura 6. Fases de la investigación.

Fuente: Elaboración propia

La fase uno: Corresponde al planteamiento problemático, sus componentes son los siguientes: Selección del campo temático, definición del objeto de estudio y planteamiento del problema, rastreo de antecedentes fundamentales para contextualizar el problema, formulación de la pregunta y objetivos de investigación.

La fase dos: Definición de técnicas e instrumentos de investigación, desarrollo del trabajo de campo con miras a la recolección de la información con la unidad de estudio o población participante.

La fase tres: Organización y sistematización de la información obtenida mediante la aplicación de los diferentes instrumentos, así como la interpretación de la misma, con la finalidad de exponer de forma organizada y coherente los resultados de la investigación a partir del procedimiento de análisis de las observaciones y entrevistas como una forma de construcción de la realidad.

La fase cuatro: Se dedicó exclusivamente al diseño y desarrollo de la propuesta didáctica a través de campos filosóficos para optimizar la enseñanza de los valores en las escuelas rurales unitarias de la Institución Educativa Agroindustrial Santiago de Chocontá.

La fase cinco: En la última fase de esta investigación se elaboró el informe final con base en los resultados de cada objetivo planteados en este estudio.

5. Análisis de los resultados

Por lo que respecta al desarrollo de los cuatro objetivos de esta investigación, debo señalar que la consecución requirió de cuatro años en la zona de estudio.

Primer objetivo: Diagnóstico de los actores educativos

En el desarrollo del primer objetivo, la observación participante posibilitó el análisis de la situación real de las escuelas rurales unitarias (también conocidas como multigrado en el municipio de Chocontá). Los doce primeros meses los dediqué a la revisión bibliográfica de esta modalidad educativa rural colombiana, que garantiza la escolaridad obligatoria en los niveles de transición y básica primaria, a través de un docente. Enseguida, permanecí doce meses viajando del municipio de Chocontá a las escuelas focalizadas, tratando de reconstruir la historia de cada una de ellas y acompañando los procesos de enseñanza de los maestros. Tiempo que considere pertinente para la realización del trabajo de campo y el conocimiento de las necesidades y particularidades de las escuelas más aisladas del casco urbano (Arizona, Iberia, Tilatá y Manacá). Algunas de las particularidades de estas escuelas rurales unitarias son las siguientes:

- El docente trabaja al mismo tiempo y en la misma aula con los estudiantes matriculados en distintos grados.

- No hay acompañamiento permanente de un directivo de la institución educativa principal, razón por la cual el docente afronta la toma de decisiones.
- Todos los estudiantes se encuentran en una misma aula de clase, pero la mayor parte del tiempo desarrollando guías diferentes.
- Hay pocos niños de la misma edad en el mismo grado y con diferentes ritmos de aprendizaje.
- En algunas escuelas rurales hay estudiantes con discapacidades físicas y necesidades cognitivas especiales.
- El lugar de residencia de los estudiantes dista varios kilómetros de la escuela.
- Si bien, se trabaja bajo el modelo pedagógico Escuela Nueva, también el docente debe seguir el currículo de la escuela urbana.
- La mayoría de escuelas no cuentan con los servicios básicos (acueducto y energía eléctrica).
- No existe conectividad de internet.
- No hay acceso de transporte público.
- Si bien existe personal humano para preparar el refrigerio de los estudiantes, aún no se cuenta con personal para realizar mantenimiento y aseo de la escuela.
- No existe guardia de seguridad.

Prácticas pedagógicas en las cuatro escuelas rurales unitarias

El tercer periodo, y parte intensiva del trabajo de campo, se desarrolló con mi estancia permanente en la vereda Tilatá, desde enero de 2017 a diciembre 22 del mismo año. En ese tiempo, realicé la observación y la recogida de datos referentes a los aspectos centrales del estudio. La transcripción literal de los diarios de clase se encuentra en el anexo A de este trabajo.

A lo largo de estos años de investigación sobre las prácticas pedagógicas en las cuatro escuelas rurales unitarias, se evidenciaron procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes en las áreas de matemáticas y lenguaje. Por otro lado, el manejo de los conflictos en el escenario escolar se enmarcó dentro de las necesidades de las escuelas donde se realiza el trabajo de campo. El análisis de estos conflictos se desarrollan en el siguiente objetivo.

En ese sentido, las prácticas de aula en la escuela rural se integran con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información. Estas deben propender por la construcción conjunta del conocimiento a través del diálogo y de la negociación de significados entre el profesor y los estudiantes. Es evidente que el programa Escuela Nueva se implementó para el mejoramiento continuo del aprendizaje ajustándolo a las necesidades de cada región (Colbert et al, 1993). Sin embargo, al desarrollar este programa a partir de guías descontextualizadas y sin la capacitación adecuada de su uso, el docente continúa su práctica de aula tradicional.

El procedimiento para efectuar la interpretación de la información se realizó mediante la aplicación de los instrumentos antes mencionados, se hizo mediante la selección de la misma siguiendo inicialmente el criterio de pertinencia, que se expresó en la acción de tomar en cuenta aquellas condiciones laborales de los maestros de las escuelas rurales unitarias de IED Agroindustrial que se relacionan efectivamente con el tema de investigación. En segunda instancia se tuvo en cuenta el criterio de relevancia, es decir lo que se develó como importante en relación con el tema de investigación (el rol de las emociones y el conflicto escolar) y en tercer término, se hizo la triangulación de la información por cada estamento: educandos y educadores teniendo en cuenta sus opiniones en relación con los principales tópicos de la investigación.

Luego de dar cuenta de manera descriptiva de los principales resultados de la investigación en cada una de las dimensiones relevantes para responder a los objetivos de investigación, se enfatiza en las distintas categorías que se desarrollaron durante todo el proceso investigativo contrastándolas con los antecedentes teóricos consultados y los resultados obtenidos.

Tomando como punto de partida las condiciones laborales de los docentes rurales con sus respectivas subcategorías, se puede afirmar que en algunos elementos de las condiciones materiales de trabajo fue posible encontrar diferencias significativas en las opiniones otorgadas por los docentes de cada escuela rural. Respecto a la infraestructura se visualizó que los docentes consideran que la infraestructura es precaria, especialmente por la incapacidad de contar con

espacios de esparcimiento y condiciones laborales dignas. Al respecto, es importante destacar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2005) considera como espacios mínimos que son necesarios para los docentes, la infraestructura para preparar clases y materiales, así como espacios para el descanso y para los servicios básicos de saneamiento. De esta manera, es claro que si no existen estas condiciones mínimas de trabajo, los docentes no podrán cumplir satisfactoriamente con su labor y, en consecuencia, se va a ver entorpecido el trabajo pedagógico, además de generar cierto grado de malestar en los profesores y profesoras que puede trascender a las aulas de clase.

Un segundo elemento destacable, desde los resultados de investigación, tuvo relación con los materiales de trabajo. En este caso, todos los profesores entrevistados plantean que no cuentan con los recursos y materiales mínimos para realizar su labor docente. Lo anterior no solo genera incomodidad sino además un grado de frustración manifestado en los docentes entrevistados al no poder desarrollar cabalmente actividades que optimizarían el aprendizaje de los estudiantes si existieran algunos recursos didácticos y tecnológicos que se requieren para ciertas temáticas.

En este sentido, las condiciones laborales asociadas al desempeño laboral, como grado de satisfacción y percepción de bienestar con el trabajo y la organización, afecta fuertemente el desempeño docente y, por ende, repercute en su trabajo con los estudiantes (Aron & Milicicic, 1999).

En tercer lugar, es importante mencionar que, sobre las condiciones económicas y el tiempo de trabajo, los docentes entrevistados perciben que su sueldo es bajo porque no son consideradas las horas de trabajo extra y las distintas facetas del docente como calificar evaluaciones, preparar clases, revisar ejercicios, asistir reuniones de trabajo y ejecutar actividades de innovación y perfeccionamiento (Egido, 2003).

Además, destacan que el contexto en el cual se desempeñan es un factor que influye y que tampoco está considerado dentro del salario ni se compensa con la bonificación de difícil acceso que reciben mensualmente. En este aspecto salarial existe una sensación de desigualdad en relación a otras profesiones, sobre todo si se considera el rol multifacético que desempeña un docente en una escuela rural.

Finalmente, otro aspecto importante es la opinión de los docentes rurales entrevistados frente a su visión de las condiciones de trabajo. En su gran mayoría el grupo de docentes, aluden a aspectos como carga laboral, infraestructura, recursos materiales, dificultad en el desplazamiento, bajos salarios, relaciones laborales, que, según la literatura consultada, corresponden a las condiciones materiales y psicosociales de trabajo docente, lo cual, según los teóricos, es una relación real.

Esto hace suponer que de alguna manera todas estas características encierran lo que implica ser profesor, comprendiendo que la educación rural se efectúa en una dinámica particular con características, dificultades y posibilidades diferentes (Cuesta, 2008) y que, por tanto, tiene ciertas condiciones de trabajo que influyen en el desempeño docente.

En este sentido, no contar con las condiciones apropiadas para el desempeño profesional lleva a los profesores a sentirse injustamente tratados o “maltratados” por el sistema, es decir, de algún modo victimizados por el sistema. Esto quiere decir que un profesor en esta situación está en mayor riesgo de tener una interacción inapropiada con sus estudiantes en que reproduzca inadvertidamente el descuido y el maltrato del que se siente víctima (Antolines & Rivera, 2014). Con respecto a esto, las reacciones más frecuentes que puede manifestar un docente ante situaciones de precarización laboral cuando no reconoce el sentido real de su trabajo y carece de vocación pueden ser irritabilidad, desánimo y tensión constante.

Cada una de estas sensaciones son transmitidas a los estudiantes y pueden generar un ambiente insatisfactorio en el salón de clases. Siguiendo esta premisa, se ha de aclarar que el clima de aula se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso la escuela rural. La percepción del clima está compuesta por las sensaciones y valoraciones que tienen los individuos

que forman parte del sistema escolar sobre las condiciones en que se desarrolla su trabajo (Antolines & Rivera, 2014).

Lo anterior no conjuga únicamente las percepciones de los docentes sino también las de los estudiantes frente a las condiciones materiales y psicosociales que tiene la escuela rural. Así aspectos como la acústica, la luminosidad, la ventilación, la temperatura y la ausencia de recursos materiales, entre otros, puede generar incomodidad y malestar no solo a los docentes sino también a los estudiantes. Sobre todo si se tiene en cuenta que las cuatro escuelas objeto de estudio están ubicadas en lugares donde la accesibilidad a ciertos recursos es prácticamente nula.

Cada uno de estos aspectos puede ocasionar que una jornada de clase sea insostenible, pero se puede superar y dinamizar si el docente hace uso de otros espacios y estrategias que mitiguen estas circunstancias y refresquen el clima escolar. Al respecto, Echeverri & Ribero (2002) vinculan el clima con el ambiente total de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores físicos, estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la escuela.

Lo anterior alude, entre otras cosas, a que el responsable de generar un proceso dinámico alrededor de las condiciones que se suscitan en el aula es el docente. Esto convierte a los profesores y profesoras en los principales gestores del clima de aula. Como lo menciona Martínez Muñoz, (1996), las características personales del docente van a ser las que hagan de indicador del tipo de actuación que desarrolle en el aula.

En este orden de ideas, y tal como se mencionó anteriormente, es relevante destacar que tanto las condiciones sociales, como las condiciones materiales y la satisfacción laboral son elementos que influyen en la labor docente y de aula. De hecho, la UNESCO (2005) considera estos factores como algunos de los aspectos determinantes de la labor pedagógica. En contraposición a esto, la totalidad de docentes entrevistados manifestaron que a pesar de las evidentes condiciones precarias y los problemas en las condiciones materiales, efectivamente disfrutaban de su trabajo como profesores.

Un buen número de docentes, destacan que realizan un trabajo creativo y autónomo constantemente en el aula, ya que deben adecuarse a las necesidades de sus estudiantes y a la disponibilidad de materiales en las escuelas. Otros, por su parte, manifiestan que falta más liderazgo y trabajo mancomunado con la comunidad que representan pero que aun así se sienten orgullosos de la profesión que escogieron y saben que en sus manos tienen una gran responsabilidad y un fuerte compromiso y además muestran disposición para trabajar y mejorar.

Esto revela una evidente contradicción entre la realidad de los docentes y sus principales percepciones, marcadas fuertemente por la transversal visión “vocacional” de la profesión. Una posible explicación a esto es lo planteado por Perfetti (2003), ellos destacan que los docentes se mueven fundamentalmente por una realización personal, lo cual les hace tener una estrecha relación entre el trabajo docente y sus cualidades personales, aun pasando por encima de las condiciones reales de trabajo que en los casos estudiados tienden a ser deficientes.

Todo esto implica que, dadas las situaciones de las comunidades rurales, los docentes tienden y deben involucrarse totalmente, de cuerpo y alma, en el trabajo de las escuelas, ya que las condiciones de trabajo los obligaría a que utilicen su imaginación, su recursividad, su creatividad y los recursos que tiene disponibles, además de la motivación y vocación, para realizar su labor docente (Boltanski y Chiappello, 1999).

En este sentido, se logra deducir que el fracaso o éxito de la labor docente en una escuela rural, depende del producto de la personalidad y la actitud de los profesores, ya que las condiciones laborales propias de un contexto rural, exigen que el docente esté comprometido con su profesión, tenga claro el sentido de su trabajo y asuma su labor con propiedad, autonomía, pro actividad y liderazgo (Blanchard & Bowles, 1998) (Covey, 1997). Además debe integrar a la comunidad educativa para obtener mejores resultados.

El anterior diagnóstico responde al primer objetivo planteado en la investigación:
Diagnosticar el estado actual de los actores educativos de las escuelas rurales unitarias Arizona, Iberia, Tilatá y Manacá del municipio de Chocontá.

Segundo Objetivo: Identificación de conflicto escolar

Para responder al segundo objetivo planteado en la investigación, se realizó una serie de entrevistas durante tres meses, en las que participaron cuatro docentes de las escuelas rurales unitarias. Por parte de los docentes, participaron YDR (12 años de experiencia en la escuela rural Iberia), DCL (10 años de experiencia en la escuela rural Tilatá), LDB (10 años de experiencia en la escuela rural Manacá), PEC (10 años de experiencia en la escuela rural Arizona). Entre los estudiantes, hubo tres mujeres y seis hombres, todos de grado quinto, con edades que oscilan entre los 11 y 13 años. A los participantes se les convocó de manera individual a reuniones que se celebraron en las instalaciones de cada una de las escuelas. Una vez se les explicó el propósito del trabajo, se les solicitó autorización para grabar las entrevistas, a fin de poder posteriormente transcribirlas para su incorporación al trabajo y para su análisis. Así mismo, se les explicó que la realización del trabajo fue autorizada por las directivas del colegio y que su participación era voluntaria, de manera que si decidían no hacerlo esa decisión no tendría ninguna consecuencia para ellos, así como tampoco su decisión afirmativa tendría ningún beneficio individual diferente al de poder expresar lo que consideraran conveniente ante las preguntas que se les plantearían. A continuación, se describe los resultados en función de las preguntas realizadas.

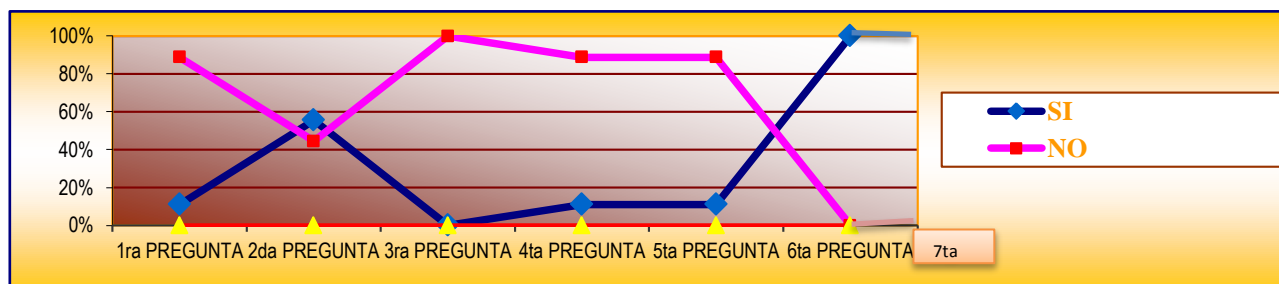
Tabla 11. Situaciones que catalizan el conflicto en el escenario escolar según los estudiantes

Objetivo N°2

Interpretación de los resultados

De acuerdo con el gráfico se puede observar que las preguntas uno, tres, cuatro y cinco relacionadas con el ambiente, las normas y la apropiación del manual de convivencia por parte de los estudiantes de las escuelas rurales unitarias Arizona, Iberia, Tilatá y Manacá, marca con el color rosado que un intervalo entre el 88,8% y 99,9% de los estudiantes no están de acuerdo como las docentes manejan las situaciones de conflicto escolar.

Identificar las situaciones que generan conflicto escolar, en los estudiantes de grado quinto de las escuelas rurales unitarias de la IEDASCh.



Por otra parte, la pregunta número dos, aclara que al 55,5% de los entrevistados (6 estudiantes) considera que hace falta poner en práctica los valores que se dan a conocer en el manual de convivencia al iniciar el año escolar y el restante 44,5% de los educandos manifiesta que no prestar una tarea o no aceptar la derrota en un juego son situaciones que conducen al conflicto. Asimismo, en la pregunta 6 los estudiantes afirman que las docentes tienen capacidad de enfrentar las situaciones que conducen al conflicto; sin embargo, el pregunta 7 consideran que deben actualizar sus estrategias para prevenir el conflicto escolar.

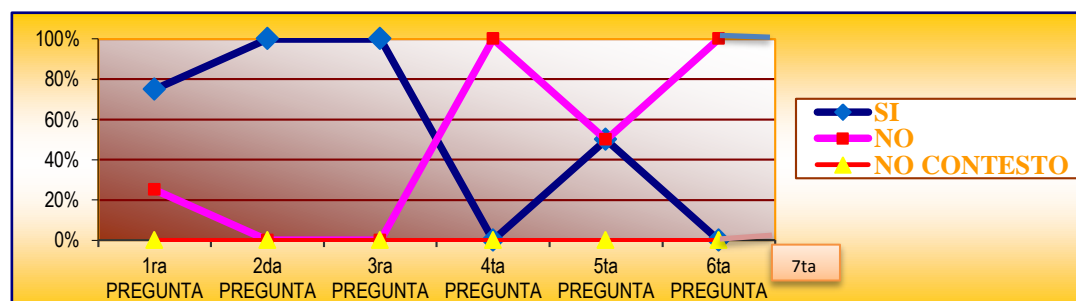
Tabla 12. Situaciones que catalizan el conflicto en el escenario escolar según los docentes

Objetivo N°2

Interpretación de los resultados

De acuerdo con el gráfico se puede observar que las preguntas uno, dos y tres relacionadas con el ambiente, las situaciones que conducen al conflicto y las normas relacionadas con el manual de convivencia de las escuela rurales unitarias Arizona, Iberia, Tilatá y Manacá, marca con el color azul que un intervalo entre el 75% y 100% de las profesoras conocen el manual de convivencia y lo utilizan para sancionar a los estudiantes cuando presentan conflictos en las escuelas; sin embargo, en la pregunta número cuatro, se observa que el 100% de las maestras consideran que se debe actualizar el manual de convivencia porque no se encuentra articulado con el contexto de la escuela rural.

Identificar las situaciones que generan conflicto escolar, en los estudiantes de grado quinto de las escuelas rurales unitarias de la IEDASCh.



Por otra parte, en la pregunta 5, el 50% de los entrevistados (2docentes) siguen el conducto regular y la ruta de atención para los estudiantes que presentan conflicto y el restante 50% de los docentes manifiesta que no sigue la ruta de atención porque lo soluciona a través del dialogo. Finalmente, en la pregunta 6 y 7 los docentes afirman que carecen de cualificación docente para afrontar algunos conflictos escolares.

Situaciones que catalizan el conflicto en el escenario de cuatro escuelas rurales unitarias

Ambiente de convivencia o conflicto en la escuela

En relación con el ambiente de convivencia o conflicto, las opiniones estuvieron divididas; algunos de los entrevistados manifestaron que no existe un ambiente apto para la convivencia, lo cual argumentaron afirmando que los estudiantes tienen dificultades para resolver conflictos de manera asertiva y porque

En nuestra escuela, definitivamente no existe un ambiente apto para la convivencia, empezando porque los estudiantes tienen dificultades para resolver conflictos de manera asertiva y porque dentro del aula, también se propician espacios para que existan conflictos y no hay una manera adecuada para ayudar a que los estudiantes tengan herramientas para dirimir los conflictos.

(Entrevista 1)

También se propician espacios para que existan conflictos y no hay una manera adecuada por parte de las personas que están a cargo de las escuelas, de ayudar a que los estudiantes tengan herramientas para dirimir los conflictos. Es complejo, se tiene que hacer un trabajo preventivo, pero no solamente con los estudiantes; este trabajo se tiene que hacer desde la familia, pasando por los docentes, que son los que tienen a cargo y luego con los mismos estudiantes en las escuelas.

Otros manifestaron que el ser humano es por naturaleza conflictivo y que en la escuela permanentemente se presentan peleas por diferentes motivos, incluyendo envidias, celos, rencores injustificados, maltrato entre compañeros, falta de respeto, situaciones que han marcado a los estudiantes desde su primera infancia, cosas inicialmente simples, orgullo, falta de autoridad en los hogares, agresiones verbales, intolerancia y falta de diálogo, según los entrevistados.

A su vez, hubo otros entrevistados que consideraron que “en la escuela siempre hay un ambiente de armonía y son casos muy fortuitos que se presentan de conflictos” (Entrevista 2) o que dieron respuestas similares, señalando que los estudiantes ya se conocen desde pequeños, por lo que llegan con un ambiente de amistad. Otra razón que se registró fue la existencia del manual de convivencia o el hecho de que la población que se atiende en la escuela tiene un núcleo familiar establecido por papá, mamá e hijos en un 60 % y 70 %, lo que hace que prevalezcan ciertos valores. Así mismo posiciones intermedias, según las cuales, en cualquier escenario educativo reinan los dos.

Situaciones que conducen al conflicto en la escuela

A continuación, se les preguntó a los entrevistados por las situaciones que en su opinión conducen al conflicto en su escuela, ante lo cual señalaron la falta de respeto y tolerancia, los núcleos familiares en los que viven y se educan los niños y niñas, o casos muy simples que se vuelven graves, aunque podrían solucionarse con solo ofrecer disculpas y olvidar el hecho.

Igualmente se señaló que el conflicto puede generarse cuando el estudiante no tiene una imagen de autoridad en la casa, lo que conduce a que en la escuela no respete al docente. Entre estudiantes también se genera conflicto por temas relacionados con el liderazgo o rivalidad. Las situaciones generadoras de conflicto incluyen agresiones verbales, que desencadenan en agresiones físicas, algunas de las cuales se convierten en problemas mayores en los que no solo se intervienen de forma individual, sino que se generaliza en el grupo de estudiantes, padres de familia y ex alumnos. Otras causas son envidias, diferencias de opinión, la falta de diálogo, los rumores, situaciones de matoneo, causas amorosas y cuestiones que traen de la familia. Hubo narraciones de los entrevistados que mencionaron “falta de respeto, de tolerancia y sumado a eso, los núcleos familiares en los que están viviendo y educándose nuestros niños y niñas y adolescentes” (Entrevista 1), así como:

casos muy simples; pero, aunque para un estudiante se vuelve grave, por el mismo desarrollo de ellos y cualquier cosa les parece muy grave, pero que las saben solucionar muy fácil, lo pueden arreglar con solamente ya pedir disculpas y olvidan el hecho. (Entrevista 2)

Normas relacionadas con la convivencia y el manejo de conflictos en la escuela

En cuanto a la existencia de normas de convivencia y manejo de conflictos, manifestaron que siempre han existido y se han actualizado, aunque su desconocimiento o errada interpretación hacen que su efectividad sea dudosa. Al respecto, hubo opiniones en el sentido de

que las normas en algunas oportunidades se imponen de forma autoritaria, por lo que deben hacerse esfuerzos en materia de prevención y manejo de conflictos. Se supone que cuando surge un conflicto lo primero es hablar con el profesor. Mencionaron concretamente que:

En la escuela existe el manual de convivencia y ahí están las normas, teniendo en cuenta las leyes que hay para la adolescencia y la niñez y generalmente los estudiantes cumplen las normas que se les hacen conocer al comienzo del año y son muy pocos casos donde los estudiantes reiteran alguna situación como inculpabilidad o irrespeto, pero generalmente cumplen con el manual.

(Entrevista 2)

Siguiendo la misma línea, también afirmaron que “Estas normas muchas veces se imponen de forma autoritaria, más que de forma que le nazca al estudiante cumplir” (Entrevista 3).

Forma en que se presentan los conflictos

De acuerdo con las respuestas de los participantes, se presentan las dos maneras (pacíficas y agresivas) de resolver los conflictos. Algunos miembros de la comunidad educativa saben expresar sus conflictos o dar a entender sus inconformidades, aunque la gran mayoría, especialmente los estudiantes, muestran agresividad, dan golpes o hacen agresiones verbales y gestuales.

Otros entrevistados consideran que esas situaciones no son duraderas y obedecen a momentos de ira no controlada; las manifestaciones violentas se dan especialmente por fuera de las instalaciones de la escuela, aunque dentro del mismo se mantienen las palabras groseras entre estudiantes. Algunos entrevistados perciben que los profesores llaman la atención cuando se presentan conflictos “Porque para muchas personas no es suficiente dialogar si no que prefieren es como arreglar esos conflictos e golpes, e insultos, así como para hacerse sentir” (Entrevista 10).

A pesar de esos relatos, algunos entrevistados parecen percibir las cosas de manera muy diferente, pues señalan que “la mayoría de los conflictos en la escuela se resuelven de forma pacífica, aunque algunos son conflictivos, pero la mayoría prefiere llevar la fiesta en paz” (Entrevista 11).

Esta diversidad de opiniones pudiera deberse a que los entrevistados tienen criterios diferentes respecto a lo que se considera una agresión, o también a que algunos están mejor informados o tienen un contacto más permanente con las situaciones conflictivas que otros.

Forma en que se superan los conflictos en la escuela

Cuando se les preguntó por las formas para superar el conflicto, las respuestas incluyeron la importancia del trabajo preventivo, no solamente con los estudiantes sino desde la familia,

pasando por los docentes. Se requiere enseñar las emociones, herramientas para el manejo de conflictos desde el diálogo, la concertación, la conciliación, el aprendizaje de la tolerancia, el respeto de la opinión del otro; el proceso debe hacerse a través de talleres de escuelas de padres, reuniones en la institución, talleres con los docentes y manejo de actividades con los estudiantes. Otros señalaron que la mejor manera es el diálogo y la comunicación. Cuando el conflicto trasciende e involucra a los padres se debe seguir un conducto regular.

Otros entrevistados manifestaron que dentro de la escuela se sigue un conducto regular, mientras también hubo opiniones en el sentido de que no siempre se cumple e inclusive consideran que se resuelven “gritando y amenazándolo a uno con llevarlo a firmar observador y a citarle al padre de familia” (Entrevista 5). Algunos consideran que es mejor tratar de resolverlos con el profesor.

Preparación de la escuela para manejar adecuadamente los conflictos

Ante la pregunta sobre la preparación actual de la escuela y todos sus integrantes para manejar adecuadamente los conflictos, hubo respuestas negativas contundentes, respaldadas por argumentos tales como la reacción de los adultos a los cambios, a la implementación de estrategias que les permitan a los estudiantes tener panoramas diferentes frente a los conflictos. Los docentes también fueron señalados como generadores de conflictos dentro del aula, dado que, cuando los estudiantes no están de acuerdo, se generan espacios para la controversia que

derivan en conflictos violentos, lo que muestra los vacíos de capacitación y autorreflexión. Lo que establece el manual de convivencia no es suficiente, pues los directivos delegaron todo en el profesor, quien debe solucionar por ser considerado el responsable. “Yo diría que no porque los estudiantes se la montan a la profesora” (Entrevista 7). Otra opinión negativa en cuanto a la preparación para resolver los conflictos fue en el sentido de que muchas veces nadie quiere ceder. Aunque existen unas reglas, en ciertos conflictos, los participantes no están preparados por sí solos para arreglarlos y siempre tiene que existir un tercero que los resuelva. Al parecer algunos profesores no tienen el carácter suficiente para que los estudiantes les obedezcan. Sin embargo, también hubo algunas respuestas en sentido afirmativo, por considerar que no se han tenido conflictos graves, que no se puedan solucionar en la escuela, “puesto que todos manejan el conducto regular” (Entrevista 2). “La gran mayoría de los docentes, tenemos entendido, que no solamente es impartir cátedra, sino que dar ejemplo, hablar de valores” (Entrevista 4).

Forma en que las diferencias conducen al conflicto

Al indagar sobre las posibles razones por las cuales las diferencias que se presentan durante la convivencia en la escuela conducen a que surjan conflictos, estas incluyeron los pensamientos y las ideologías, dado que cuando no se está de acuerdo con lo que el otro piensa, con la forma en que el otro ve el mundo y con la forma de actuar, generalmente se presentan los conflictos. También se señalaron las diferencias intelectuales o culturales, diferentes formas de

actuar frente a un problema, de acuerdo con la educación que se le ha brindado en el hogar y con el contexto social de donde viene cada persona. Otros insisten en la descomposición familiar de algunos hogares, pues “muchos de los estudiantes conflictivos, vienen de padres separados, que viven con padrastros, hermanastros” (Entrevista 3), así mismo, la falta de autoridad en los hogares. De igual manera, hubo argumentos en el sentido de que las personas siempre quieren tener la razón, hacer lo que quieren sin tener en cuenta lo que los demás piensan, inclusive sin consultar su opinión. Existe intolerancia a la crítica, así como reacciones violentas ante la burla y la falta de respeto.

Actitudes o sentimientos detrás de los conflictos

Se les pidió a los entrevistados enumerar actitudes o sentimientos que pudieran estar detrás de los conflictos que se presentan en la escuela, ante lo cual se refirieron a rabia, ira, agresividad, algún tipo de trauma que traen los niños y las niñas, situaciones que han vivido en su infancia, en su entorno familiar y que no les permite resolver las situaciones de la mejor manera, situaciones arraigadas dentro de sus núcleos familiares, en donde se les ha enseñado intolerancia y a infundir miedo, todo lo cual reflejan en la escuela en la forma como resuelven sus situaciones.

También hicieron referencia a la frustración que han tenido algunos estudiantes por haber sido abandonados por sus padres, de vivir en completa soledad. Así mismo, es frecuente que la

crianza les sea delegada a los abuelos. Ese sentimiento los lleva a la agresividad, porque tienen guardado ese rencor por la falta de afecto que han tenido siempre. Se mencionaron casos específicos como el de un estudiante que llega a la escuela supremamente sucio, agresivo con sus compañeros, lo que es interpretado dentro de la correspondiente entrevista como un comportamiento que responde a la frustración de ese niño por tener que asistir a la escuela sin el debido cuidado de su presentación personal. También, se hizo referencia a la tristeza de algunos estudiantes y a “un pelado porque tiene una novia bonita y a los otros les da envidia” (Entrevista 8). Se hizo referencia también a sentimientos de celos por el poder, el más grande quiere imponer su voluntad a los más pequeños. Otras veces se unen varios estudiantes a poner apodosos o a molestar a un muchacho por alguna particularidad que presenta.

Causas de las reacciones durante situaciones de conflicto

En un sentido similar, la siguiente pregunta se refirió a las causas de las reacciones de las personas cuando se presentan situaciones de conflicto. Algunos docentes entrevistados mencionaron la frustración de algunos estudiantes de vivir sin sus familias, de vivir en completa soledad. Muchos sienten que les están irrespetando su modo de ver las cosas. Muchas veces hay lucha de poderes, algunos estudiantes que quieren sobresalir no permiten que el otro se destaque más, o temen que el grupo no los vea y los acepte como verdaderos líderes, ya sean positivos o negativos; entonces estas reacciones se presentan motivadas por cómo los acepta el grupo y cómo los ven sus pares.

Algunos estudiantes han vivido situaciones conflictivas violentas en sus hogares y las repiten en la escuela, lo hacen porque “uno siempre es el ejemplo de los hijos” (entrevista 2). Una respuesta señaló a la bilirrubina, “una de las sustancias que el cuerpo humano tiene en el organismo, que en muchos es diferente y en algunos se altera con más facilidad que en otros” (Entrevista 4). Otros se molestan porque los acusan de algo que no hicieron y “entonces uno tiene que defenderse y no dejarse de los demás” (Entrevista 7).

Tercer objetivo: Las emociones en el ambiente escolar.

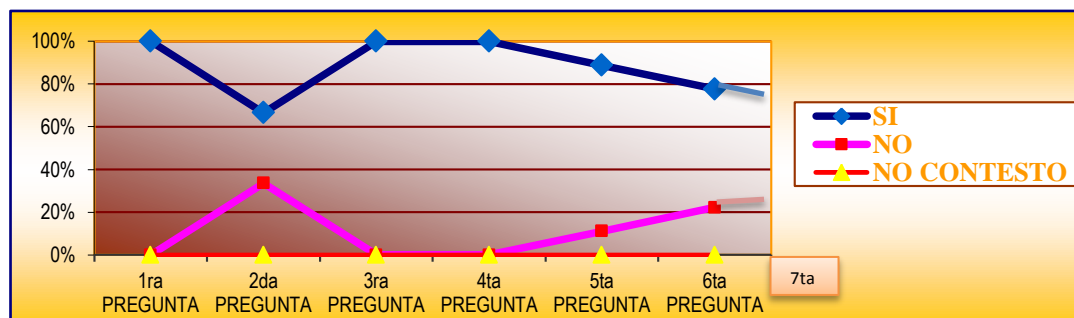
La segunda parte de esta entrevista responde al tercer objetivo planteado en la investigación: Analizar el papel que tienen las emociones en la superación de los conflictos que se presentan en el escenario escolar de los estudiantes de grado quinto de las escuelas rurales unitarias de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá. A continuación, se describe los resultados en función de las preguntas realizadas.

Tabla 13. Papel de las emociones en el escenario escolar según los estudiantes

Objetivo N°3	Interpretación de los resultados
--------------	----------------------------------

Analizar el papel que tienen las emociones en la superación de los conflictos que se presentan en el escenario escolar de los estudiantes de grado quinto de las escuelas rurales unitarias de la IEDASCh

De acuerdo con el gráfico se puede observar que las preguntas uno, tres y cinco relacionadas con actitudes, sentimientos y emociones que conducen a la superación de conflicto en las escuela rurales unitarias: Arizona, Iberia, Tilatá y Manacá, marca con el color azul que un intervalo entre el 75% y 100% de los estudiantes consideran que las emociones que surgen con mayor frecuencia son: la envidia, la ira, el miedo, el rencor y la tristeza. Asimismo, en la pregunta 4, los estudiantes afirman que el 100% de los estudiantes observadores apoyan la continuidad del conflicto en la escuela.



Por otra parte, en la pregunta 2, el 66% de los entrevistados (6 estudiantes) surgen en el contexto de la escuela por diferencias como tales como: Juegos, juguetes, noviazgo, materiales escolares, apodos, burlas por el pasado o abandono de sus padres familia y el restante 36% de los estudiantes consideran que los conflictos inician en sus hogares por circunstancias como: Alimentación, recursos económicos, ausencia de afecto, peleas entre los padres y maltrato físico y verbal hacia los educandos. Finalmente, en la pregunta 6 y 7, el 77% de los estudiantes manifiestan que las groserías, la rivalidad, la competencia, el egoísmo y las burlas generan emociones negativas que afectan la convivencia pacífica.

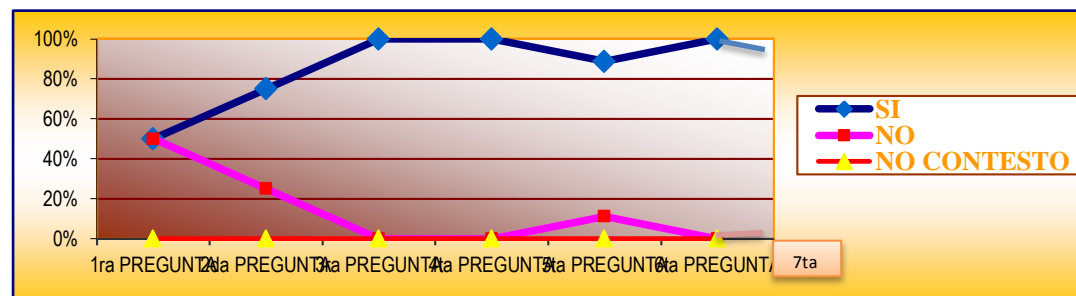
Tabla 14. Papel de las emociones en el escenario escolar según los docentes

Objetivo N°3

Interpretación de los resultados

De acuerdo con el gráfico se puede observar que las preguntas tres, cuatro y cinco relacionadas con emociones observables en la superación de conflicto en las cuatro escuelas objeto de estudio, marca con el color azul que un intervalo entre el 88% y 100% de los docentes consideran que las emociones que surgen con mayor frecuencia en los educandos son: la envidia, la ira, el miedo, el rencor y la tristeza. Asimismo, en la pregunta 1, los docentes afirman que el 50% de los estudiantes carecen de afecto en el hogar y el restante 50% tienen proyectos de vida de volver a la ciudad.

Analizar el papel que tienen las emociones en la superación de los conflictos que se presentan en el escenario escolar de los estudiantes de grado quinto de las escuelas rurales unitarias de la IEDASCh.



Por otra parte, en la pregunta 2, el 75% de los entrevistados (3 docentes) creen que el conflicto escolar se debe a las alteraciones emocionales que los estudiantes observan en su hogar y el 25% afirma que se debe al contexto cultural que caracteriza a la población campesina. Finalmente, en la pregunta 6 y 7, el 77% de los docentes manifiestan que la autoridad del maestro es la fuente control para convivir en armonía en la escuela.

Tipo de emociones observadas durante el conflicto

La pregunta sobre las emociones observadas durante los conflictos que se presentan en la escuela fue respondida señalando la tristeza y la impotencia de muchos de los estudiantes que intervienen en situaciones de conflicto. Otras explicaciones señalaron que tal vez porque está involucrando los sentimientos que han tenido antes y eso hace que cuando surja algún imprevisto, las emociones que sienten son eso que han tenido guardado.

Se enumeraron también rabia, odio, provocación de las otras personas, rencor, miedo, angustia, desespero, rivalidad y necesidad de desahogo. Relataron en las entrevistas que “Algunos estudiantes son agresivos, cuando hay una pequeña pelea y los otros alientan. Por ejemplo, en las horas de descanso, se ha observado, que hay estudiantes que levantan un poco la voz y el resto le hacen corrillo como si los animaran a pelear” (Entrevista 3).

Involucramiento emocional de actores y observadores

A continuación, se buscó establecer si esas emociones incluyen solo a los involucrados directamente en el conflicto o también a los observadores. De acuerdo con los resultados de las entrevistas, los observadores también intervienen dentro de esos conflictos, como agentes activos, ya que incitan a que el conflicto escale, a que el conflicto sea mucho más grande, los empujan a que esos momentos de ira y de agresividad se incrementen, motivando a que no haya

lugar a que el conflicto termine de la mejor manera. También se hizo referencia a que en algunas ocasiones el docente siente pesar por uno de los involucrados en el conflicto, lo que hace que se interese más en la vida de cada uno, generando así sentimientos de comprensión que tengan que ver con los que están directamente involucrados. Los observadores tienden a estar de acuerdo con uno o con el otro, “¡A los observadores claro!, porque los que se están agarrados, el uno le da más duro al otro y uno se mete defender al amigo de uno” (Entrevista 7); “porque cuando le están cascando a uno le parece chévere y quiere que sigan peleando” (Entrevista 11).

Tipo de emociones para superar el conflicto

Entrando a la fase resolutive, se indagó por el tipo de emociones que permiten que se superen los conflictos. Acá se habló entonces de aprender a controlarse, tener respeto, el amor a sí mismos, ser felices, saber vivir con lo que se tiene, emociones que ayudan a ser asertivos, a tener resiliencia. Así mismo se mencionaron el perdón y el olvido; si hay diálogo, “entonces ellos ya con tan solo echarse el brazo o el que este mediando les pide un perdón, entonces ellos ya olvidan todo y sigue como si no hubiera pasado nada” (Entrevista 2). También se mencionaron la paz, la tranquilidad, el afecto, la alegría, el respeto, la armonía y el amor, tener confianza de poder superarse a sí mismo, apoyo, darse frases de apoyo, sentarse a hablar. “Con la reflexión se llega al perdón, a esa reconciliación, a la alegría, el respeto, la confianza y la amistad” (Entrevista 8); “si usted no puede hablar con esa persona, va a seguir el rencor, pero si usted habla con la persona, ya no va a ser más conflicto se presenta el sentimiento del diálogo”

(Entrevista 9); “cuando ya se termina la pelea toda la rabia se expulsa peleando y ya como que no hay sentimiento de rencor y uno se sentiría más aliviado, se siente un impulso que le da a uno en el momento de la pelea y cuando ya le pasa uno se siente raro” (Entrevista 13). Resulta entonces oportuno recordar que Lederach (1997) se refiere a los conflictos como algo que demanda una solución, en lugar de verlos como una batalla en donde alguien debe vencer.

Emociones cuando no hay conflicto

En los momentos en que no se presentan conflictos, otro tipo de emociones afloran y permiten la convivencia pacífica. Los entrevistados mencionaron en este punto que las personas tienen niveles de autoestima elevados, tienen proyectos de vida definidos, respetan, manejan sus emociones, son capaces de saber hasta dónde llegar. En el salón de clase todos están en armonía, hay un clima de amistad, de alegría, los estudiantes manifiestan esa misma alegría contándole a uno vivencias que han tenido en la casa o por el camino o en el mismo escuela, todo es tranquilo, no se escuchan malas palabras, no se ven malas actitudes hacia la clase, todo es muy armónico. Se genera paz, que se debe definir como una emoción, no es un valor, la tranquilidad permite trabajar en el aula para el buen desarrollo de la clase, se hace más fácil trabajar en equipos, convivir en grupo, hablar de lo que están haciendo, todos se ayudan, hablan de las experiencias propias, “hablamos así de lo que pasa en nuestras casas, es decir, ¡convivimos mucho en sociedad cuando no hay conflictos!” (Entrevista 6). En términos de Alzate (1998), el conflicto se trata de incompatibilidad de conductas, cogniciones o afectos que impiden la cooperación.

Forma de identificar las emociones de las personas en conflicto

Una pregunta adicional fue sobre la forma para identificar las emociones de las personas que están involucradas en un conflicto. En este punto fueron mencionadas las reacciones, los gestos, las actitudes; “a mayor reacción negativa, a mayor tensión corporal, se ven más reflejadas las emociones” (Entrevista 1). Por la reacción que cada uno tiene, en la forma como habla, las palabras que utilizan, ya se sabe si está de mal humor, si está consciente de que ha cometido un error. “Incluso de solo verlos, en la sola cara se demuestra la ira que puede tener una persona, en los movimientos se van a pegar o en la forma de hablar también” (Entrevista 3). También están las palabras, la forma como miran, como se comportan, los rasgos personales. Estas respuestas concuerdan con el planteamiento de Girard y Koch (1997), en el sentido de que el conflicto refleja o significa ira, odio, traición o pérdida.

Diferenciación de las emociones durante la convivencia pacífica

Por último, se preguntó sobre la forma como se pueden diferenciar esas emociones de las que se presentan cuando la convivencia en la escuela es pacífica. Los entrevistados hicieron alusión a un clima donde todo el mundo se respeta, donde todo el mundo sabe cuáles son sus límites y maneja asertivamente cada una de las situaciones dentro de la escuela y fuera de ella. Cuando la convivencia es pacífica, generalmente los estudiantes nunca utilizan malos términos, nunca agreden a ninguno, ni están de mal genio y si se les pregunta algo, contestan.

El aula está completamente cambiada, “la actitud de nosotros como docentes también cambia” (Entrevista 3); También “por ejemplo, cuando tenemos hora de juego libre, si viene el profesor, todos nos ayudamos y no nos echamos al agua. Si tenemos que hacer un trabajo es ayudar a hacerlo todos unidos” (Entrevista 6).

Cuarto objetivo: Diagnóstico de los actores educativos

El cuarto objetivo de esta investigación, se desarrolló con base en la relación presentada en el siguiente gráfico.



Figura 7. Árbol Categorial

Fuente. Elaboración propia

Panorama de la escuela rural unitaria

En el desarrollo del cuarto objetivo, la historia oral posibilitó la construcción de cada una de las cinco secuencias didácticas denominadas (en adelante campos filosóficos) en las escuelas rurales unitarias objeto de estudio.

En ese sentido, “Una ventana hacia la enseñanza de valores para actores educativos de las escuelas rurales unitarias” se basó en los aportes de los estudiantes de grado quinto de primaria y docentes de las escuelas Arizona, Iberia, Tilatá y Manacá le otorgaron al rol de las emociones y los juegos en la superación del conflicto escolar. Cada uno de estos campos filosóficos, presenta la siguiente estructura:

Tabla 15. Relación: emoción, juego y valores

Campo filosófico	Valores	Emoción	Juego	Relación juego, emoción y valores.
1	Tolerancia	Ira	La botella de la ira.	El juego se encuentra relacionado con el niño que juega teniendo en cuenta su propia cultura.
2	Honestidad	Miedo	La golosa del miedo.	El juego es el resultado de un exceso de energía, en la que a medida que el niño crece limita su relación con el mismo.
3	Amor	Envidia	El mazo de la envidia	El juego se caracteriza fundamentalmente, porque por medio de él, el niño elabora su propio significado. Es su mayor logro.

Campo filosófico	Valores	Emoción	Juego	Relación juego, emoción y valores.
4	Libertad	Rencor	El globo del rencor.	El niño utiliza el juego como medio para descansar y distraerse de la realidad.
5	Respeto	Gratitud	La caja de la gratitud.	El juego no es solo ejercicio sino pre ejercicio, ya que contribuye al desarrollo de funciones cuya madurez se logra al final de la infancia.

6. Discusión de resultados

Los resultados obtenidos a través de los diarios de clase, las entrevistas con los profesores y los grupo focales con estudiantes de grado quinto de básica primaria de la escuelas rurales unitarias Arizona, Iberia, Tiltatá y Manacá de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá ofrecen una visión amplia sobre la forma como las emociones se hacen presentes en los conflictos escolares que tienen lugar en la escuela rurales, y en particular las que son de carácter unitario. En primera instancia, curiosamente existen diferencias en relación con la manifestación de dichos conflictos, pues mientras algunos actores los reconocen de manera abierta, otros consideran que simplemente no existen, pues consideran que existe armonía, a excepción de casos fortuitos y aislados. Ante la duda que estas diversas respuestas generan, los relatos de situaciones específicas que se hicieron más adelante en las entrevistas permiten concluir que efectivamente sí se presentan situaciones de conflicto, lo que indica que algunos de los entrevistados no se enteran o no están interesados en reconocer que tales hechos se presentan o no consideran conflicto cuando hay situaciones de enfrentamiento, que han naturalizado como propias del ámbito escolar o de los seres humanos. De acuerdo con los antecedentes registrados en el capítulo segundo de este trabajo, esta situación coincide con los hallazgos del trabajo de Del Rey *et al* (2009) en el sentido de que tienden a registrarse con mayor relevancia las situaciones problemáticas que surgen durante las relaciones en el contexto escolar, que aquellos hechos que se consideran pilares de dichas relaciones.

Los conflictos surgen normalmente por situaciones intrascendentes que en algunos casos se agravan como consecuencia de que los observadores instigan a los protagonistas, haciendo que las situaciones se tornen más graves. En opinión de los entrevistados, la falta de una imagen de autoridad en el hogar puede estar contribuyendo a que algunos estudiantes desconozcan la autoridad de sus profesores, lo cual puede dificultar el control de los conflictos que se presentan. Esta descripción que hicieron los entrevistados coincide con lo planteado por Nussbaum (2008), cuando afirma que las emociones son respuestas que están en concordancia con los valores y las metas importantes para las personas. Así mismo, se puede dar por confirmado, con estas narraciones hechas durante las entrevistas, que los conflictos son una manifestación de excitación o perturbación que predispone una respuesta, como lo describe Chóliz (2005).

Hechos tales como el manejo impertinente del lenguaje, por descuido o a propósito, suelen inducir al conflicto, a una agresión física; en algunos casos los observadores llegan a intervenir, debido a que sienten la necesidad de defender a sus amigos cuando están siendo molestados por otros compañeros. Se trata con frecuencia de situaciones que podrían resolverse a través del diálogo, evitando los rumores y el matoneo o controlando las emociones que surgen cuando se involucran cuestiones amorosas, propias todas ellas del escenario escolar y que intervienen en las relaciones de los educandos. Es de esperarse que, como lo dice Nussbaum (2008), en la medida en que las personas cambien la forma en que evalúan las situaciones, se logrará modificar el manejo agresivo de los conflictos.

Para la resolución de estos conflictos existen unas normas institucionales de convivencia, específicamente contenidas en el manual de convivencia. Tal como allí está previsto, cuando los conflictos no logran ser superados directamente entre sus protagonistas o con la intervención del profesor o profesora, estos son anotados en el observador del estudiante, inclusive en algunos casos trascienden a las comisarías de familia, es decir, a las autoridades civiles, lo cual implica que superan la capacidad de resolución que tiene la estructura administrativa de la escuela y de la Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá. Dentro de las manifestaciones de los conflictos se presentan golpes y agresiones verbales y gestuales. Sin embargo, es usual que después de resolverlos, los protagonistas simplemente se abracen y continúen como si no hubiera sucedido nada. Se trata de pugnias que surgen ante disputas por recursos escasos u objetivos percibidos como incompatibles (Hocker & Wilmot, 1991), por lo que se resuelven tan pronto el estudiante que se siente amenazado percibe que la amenaza ha desaparecido o que nunca existió realmente.

Podría entonces afirmarse que esos conflictos revelan que los estudiantes de grado quinto de las escuelas rurales unitarias no saben cómo controlar o expresar sus emociones de manera que se logre su superación y en cambio buscan una forma rápida de externalizarlas y manifestarlas a quienes las causan o quienes están enterados de su existencia. Es probable que, al menos en algunos de esos casos, si los estudiantes tuvieran a disposición los conocimientos o los espacios para resolver esas controversias que existen en cualquier espacio en donde convivan varias personas, independientemente de su edad, se lograría evitar o reducir la frecuencia o la intensidad de los conflictos que se presentan en la escuela.

Otro aspecto significativo es la presión que ejercen los observadores, pues este elemento incide en la emotividad momentánea de los directamente implicados; esa presión puede generar otros sentimientos y emociones como el orgullo y la necesidad de demostrar un supuesto valor o fortaleza física, la virilidad y otras creencias que son aprovechadas para promover un comportamiento que algunos disfrutan ver, como si se tratara de un ring de boxeo. Con frecuencia cuando esos elementos exógenos a las causas primarias del conflicto desaparecen, los protagonistas recuperan el control de sus verdaderas emociones y logran superarlo; esto concuerda con lo que sugiere Nussbaum (2006), cuando afirma que el cambio de las cogniciones que acompañan a las creencias, pensamientos e ideas conduce al manejo de las emociones.

El ejemplo que algunos niños (as) del sector rural reciben en sus hogares puede ser una de las razones para que la diversidad de emociones se convierta en un conflicto verbal o físico, pues el ejemplo que estos discentes reciben genera una enseñanza que es más fuerte como guía de comportamiento, que lo que está escrito en los manuales de convivencia. El reconocimiento de esta influencia lleva a pensar que la resolución de los conflictos de manera efectiva necesariamente involucra a los padres de familia, que son puntos de referencia muy significativos para los estudiantes del sector rural. De esta manera, se pondría en práctica lo planteado por Damasio (2011), en el sentido de que este manejo concertado con los padres hace que los hijos dejen de sentir amenazada su convivencia familiar, lo que le puede llevar a que desaparezcan esos mecanismos de defensa que los estudiantes expresan por medio de la agresividad ante los conflictos.

También se observa que no todos los maestros de las escuelas rurales unitarias tienen el mismo nivel de capacidad para resolver los conflictos, pues algunos parecen ser más dignos de la confianza de los estudiantes respecto de poder lograr no solo influir en el comportamiento de largo plazo, sino de manejar en vivo y en directo las situaciones de conflicto. Por ende, esos docentes con menor liderazgo e influencia son desconocidos o irrespetados por los estudiantes, lo que hace que el conflicto se mantenga o se descontrole. Este hallazgo coincide con el obtenido por Torrego (2006), en el sentido de que la resolución pacífica de conflictos escolares aun obedece a un proceso improvisado, que es movido más por las capacidades individuales, que por la aplicación de un método planeado.

En cualquier actividad humana cotidiana, desde la infancia hasta la vejez, resulta inevitable que otras personas piensen diferente o tengan intereses distintos, así como preferencias diferentes debidas a asuntos culturales o a las expectativas que cada quien tiene. El reconocimiento de esa realidad debe ser un punto de partida para que los estudiantes reconozcan la necesidad de que esas diferencias se resuelvan sin que generen conflictos, pues, si no fuera de esa forma, simplemente el conflicto se haría interminable. Sin embargo, pueden existir sentimientos como la frustración, la tristeza o la impotencia que pueden estar influyendo en la persistencia de conflictos en la escuela. En este sentido, algunos conflictos pueden ser en realidad desahogos emocionales por tensiones que algunos estudiantes mantienen guardadas sin resolver; por ende, esta situación corresponde al planteamiento propuesto por Damasio (2011), cuando afirma que los conflictos pueden ser respuesta a emociones que tiene la persona en su

interior, entre ellas sobresalen: tristeza, miedo, felicidad, simpatía y vergüenza, las cuales no siempre se originan en el momento mismo en que surge el conflicto, sino que están latentes en la persona y surgen bajo determinadas circunstancias que actúan como detonadores.

Por medio de las entrevistas, se puede evidenciar que los actores educativos tienen conocimiento de que el conflicto se supera por medio del diálogo, el perdón, el olvido, el afecto y el juego. Así mismo, los entrevistados también reconocen las emociones positivas que prevalecen cuando no hay conflicto, cuando hay convivencia, tolerancia, amistad, etc. También, los estudiantes y docentes de las escuelas rurales unitarias reconocen que ese ambiente es mucho más apto para la actividad académica, porque a través del trabajo en grupo, se pueden ayudar. En consecuencia de lo anterior, la propuesta de De Souza (2009) cobra relevancia ya que el desarrollo de competencias emocionales se concibe como fundamental en la superación del conflicto escolar.

Se resalta el hecho de que, como se registra en diferentes respuestas, dentro de la escuela existen opiniones en el sentido de que los hogares funcionales sean menos generadores de conflictos, al considerar que es en estos en donde prevalecen los valores que conducen a la convivencia pacífica; esta afirmación se puede considerar una estigmatización en contra de los que el entrevistado considera *hogares no normales*, en donde no existen los padres.

En consecuencia de lo anterior, tal vez lo que se necesita mejorar es la capacidad de resolución pacífica de conflictos, que se puede iniciar en la escuela y complementar en el hogar; sin embargo, eso no quiere decir que los conflictos presentes en la casa se consideren totalmente

‘anormales’, pues ese tipo de estigmatizaciones impiden llegar a las causas reales de los conflictos y, como consecuencia de ello, impiden su verdadera superación. Esta observación coincide con las afirmaciones de otros entrevistados, quienes, sin estigmatizar a determinados hogares, se refieren al poder del ejemplo como mecanismo de enseñanza, tanto para bien como para mal, lo que puede derivar en la transmisión de la cultura de la intolerancia y el empleo del miedo como estrategias para intentar imponer soluciones no concertadas.

El anterior hallazgo se vuelve más importante al considerar que, de acuerdo con los antecedentes del trabajo de Garretón (2013), en la actualidad y en el futuro la asistencia a la escuela ya no es algo opcional sino obligatorio, lo que hace necesario que los estudiantes, así como los docentes, estén cada vez mejor preparados para manejar de manera apropiada los inevitables conflictos que supone el crecimiento del número de interacciones sociales derivado de esta obligatoriedad de la educación.

Con base en lo anterior, las experiencias de agresividad aprendidas en casa se suman a la distancia entre padres e hijos que se presenta en los hogares de algunos estudiantes del sector rural debido a que los padres trabajan todo el día por fuera del hogar y delegan la crianza de sus hijos exclusivamente en las mujeres o en otros tantos casos trasladan esa responsabilidad a los abuelos, lo que podría estar generando necesidades afectivas insatisfechas que pueden desencadenar en frustraciones que se manifiestan por medio de agresividad y bajo nivel de tolerancia ante situaciones adversas que se presenten en la escuela.

Ahora bien, se puede detectar a través del trabajo de campo que las emociones de origen familiar que no han sido resueltas se unen a otras que causan conflicto, aunque no necesariamente por razones tan trascendentes. Se trata de simples inconvenientes de corto plazo que les generan frustraciones a los estudiantes, sentimientos que no han sido ‘desahogados’, aliviados y que emergen de manera violenta cuanto un conflicto menor, en otro contexto diferente, se convierte en la gota que llena su copa de tolerancia y desemboca en comportamientos violentos.

Por otra parte y siendo consecuentes con el análisis de los anteriores resultados se puede afirmar que algunas situaciones violentas parecerían cumplir una función curativa, un mecanismo que permite resolver de manera rápida algunos sentimientos que los estudiantes tienen al momento de enfrentar un conflicto y que en generalmente no han sabido resolver. Ese tipo de comportamientos estaría sirviendo entonces como un mecanismo de escape que desborda la capacidad de autocontrol de los estudiantes y a través del cual logran recuperar la situación pacífica, consecuente con la tranquilidad interior de haber manifestado aquello que estaba generando insatisfacción, frustración y otros sentimientos que les impedían actuar con serenidad. Este tipo de comportamiento corresponde al rol que tienen los sentimientos como mecanismo de adaptación a la realidad, de acuerdo con Damasio (2011), pues, al fin y al cabo, como los sostiene Savater (2002), la escuela está llena de personas con sentimientos y no por estatuas de un museo de cera.

Adicionalmente, como lo señala Romero (2011), no solamente se trata de que la convivencia sea más agradable para todos los integrantes de la comunidad escolar, sino que ese ejercicio de aprendizaje a través de la convivencia pacífica conduzca al desarrollo de una escuela más respetuosa y tolerante ante la resolución de conflictos. Este ejercicio de reflexión es importante en las zonas del país donde se hayan presentado situaciones de conflicto social, como lo concluyó Cruz (2008), dado que el proceso de educación para la convivencia pacífica debe darse desde las instituciones educativas hacia el resto de la sociedad y no en sentido contrario.

En la medida en que la comunidad educativa, no solamente en esta institución, sino en todas las instituciones educativas, aprenda a identificar y mejorar el manejo de sus propias emociones y de las emociones de terceras personas con las que necesariamente tienen que relacionarse en su entorno actual, estarán mejor preparadas, como lo plantea Damasio (2011), para que sus mentes evalúen el ambiente y para que respondan de manera apropiada en un proceso adaptativo, lo que mejorará sus competencias de interacción social en su vida adulta.

Una vez que los estudiantes logran controlar sus emociones, logran comprender que esa limitación de recursos que antes suponían, de acuerdo con Hocker y Wilmot (1991), en realidad no es más que una construcción de su propia mente, y esa comprensión les genera un impulso interior que les abre la mente a nuevas oportunidades que antes estaban ocultas para ellos, tras la sombra inconsciente de sus propias emociones. Lo positivo entonces es que, de acuerdo con los resultados obtenidos a partir de las técnicas empleadas en este trabajo, varios de los actores de la

comunidad académica ya son conscientes de que sí es posible controlar esas emociones, se inicia por identificarlas tanto en ellos mismos como en los demás.

También los resultados muestran una premisa: *el conflicto surge por la incompatibilidad de conductas y/o afectos entre grupos o individuos*. Esta interpretación del conflicto resulta especialmente válida en las situaciones descritas por algunos de los entrevistados cuando se refirieron a que, en ciertas circunstancias, los conflictos se extienden o agravan cuando algunos de ellos intervienen en defensa de sus compañeros o amigos más cercanos, en momentos en que están siendo agredidos por otros compañeros de la misma institución. En este caso la emoción que predomina y lo que determina la acción es el afecto, como manifestación de un interés de protección y de lealtad. Esta conclusión indica la conveniencia de que los estudiantes encuentren otras alternativas no conflictivas que les permitan canalizar esos sentimientos, de manera que puedan seguir manteniendo su unidad y lealtad como grupo, sin necesidad de que para ello se recurra a la extensión de un conflicto, que, de no ser por ese interés, no dejaría de ser un conflicto menor que no los involucraría a ellos.

Este tipo de situaciones también coincide con la descripción que hace Lederach (1997) al mostrarlas como una batalla que se debe ganar; lo que se necesita entonces es que los docentes primero y luego los estudiantes comprendan que hay una batalla más importante que se requiere ganar, y que quien logre ganarla se verá mucho más beneficiado que aquel que no logre identificarla. Esta batalla es la batalla interior, entre cada uno de los estudiantes y sus propias emociones, pues al fin y al cabo esa batalla nunca termina, aunque cada vez es posible estar

mejor capacitado para enfrentarla; es en esa medida en que quien la identifique y se prepare mejor para enfrentarla, estará dando un paso que lo alejará de todos aquellos que se queden en la visión convencional del enfrentamiento físico o agresivo con quienes le rodean, cuando la verdadera causa y solución están en su propio interior.

7. Conclusiones

El clima de aula es similar en las cuatro escuelas rurales aun cuando las condiciones laborales son medianamente diferentes en cada escuela. Esto indica que las condiciones materiales y sociales de trabajo cuentan, pero no son un factor determinante en la consecución de un clima de aula favorable o desfavorable ni en el desempeño profesional de los docentes.

El docente es el principal gestor del clima de aula, como se observó en las diferentes sedes educativas. Por tanto, una actitud proactiva frente a unas condiciones de trabajo desfavorables es una clave esencial para disminuir los efectos adversos que genera tener condiciones materiales y psicosociales deficientes.

Se encontró que existen varias clases de docentes, con base en el clima del aula, como los victimizados, indiferentes y aguerridos, cada uno con características específicas. Entonces, depende de la actitud que asuma cada uno de ellos, el mayor o menor progreso y buen desempeño de la comunidad académica.

La labor docente en una comunidad rural tiende a ser polifacética, por tanto el trabajo colaborativo con la comunidad rural es una fuente de motivación para el trabajo docente. Si el profesor asume una actitud de liderazgo en la comunidad que representa puede sentir mayor grado de gratificación y disminuir sentimientos de soledad y aislamiento.

Los mecanismos que contribuyen a la mejora del entorno laboral no están significativamente ligados al factor salarial sino al reconocimiento del sentido del trabajo docente. Entonces, depende de la importancia que le otorgue el docente a su trabajo y el sentido que vea en cada acto educativo, la mejora en la construcción de comunidad académica.

Por otra parte, en cuanto a las situaciones que catalizan el conflicto en el escenario escolar; de acuerdo con los resultados obtenidos, se puede concluir que esas situaciones son aquellas que generan emociones de rechazo por la actitud de terceras personas; tales situaciones incluyen los rumores, la envidia, el matoneo, la falta de respeto, las agresiones verbales, las agresiones físicas o las diferencias de opinión. En cuanto al papel de las emociones en la superación de conflictos, se concluye que los actores educativos de las escuelas rurales unitarias presentan tensiones al momento de manejarlas. Es decir, cuando tales emociones se hacen presentes, por lo que acuden a manifestaciones violentas como alternativa para expresar su rechazo por lo que están sintiendo. El ejemplo que han recibido de su entorno familiar y la carencia de educación sobre el manejo de esas emociones, hacen que los estudiantes carezcan de recursos diferentes a la violencia frente a múltiples emociones.

Desde otra perspectiva, se afirma que existen otras emociones que pueden contribuir a que un conflicto sencillo se agrave, como son las que se generan por la presión de los observadores, el orgullo, la ira y la vergüenza. No obstante, después de que el conflicto ya se ha hecho presente, existen otras emociones que pueden conducir a su resolución, como son el perdón y la decisión de olvidar lo sucedido; entonces recuerdan que la persona con la que están

en conflicto también puede haber sido su amigo, por lo que simplemente vuelven a una condición en que el conflicto es completamente superado e inclusive olvidado. A esas nuevas emociones se llega a través del diálogo y de las expresiones de arrepentimiento.

Por otra parte, la voz de los actores educativos en relación con la forma como las emociones intervienen en las situaciones de conflicto permite concluir que realmente son las emociones y la forma en que estas se manejen, lo que hace que se genere o se resuelva una situación conflictiva. Todos esos actores reconocen que un entorno de diálogo y de paz, es más adecuado para el desarrollo de las actividades académicas, del trabajo en equipo, de la colaboración y del desarrollo participativo y eficaz de las clases, el cual no es viable cuando prevalecen situaciones de conflicto; sin embargo, también reconocen que existen otras emociones que inclusive los pueden llevar a involucrarse en conflictos de terceros, como sucede cuando surge el sentimiento de solidaridad ante un amigo que está siendo agredido o el deseo de ver a otros enfrentados a los puños ante diferencias que pudiera resolverse pacíficamente.

Ante las anteriores conclusiones, de manera general se puede responder la pregunta de investigación planteada diciendo que, de acuerdo con la voz de los actores educativos, las emociones tienen un papel determinante no solo en la superación del conflicto escolar sino también en su resolución pacífica. Dado que las emociones son algo no solo inevitable sino característico de la especie humana, se requiere que las personas, desde su infancia, aprendan a manejarlas sin tener que acudir a la resolución violenta de los conflictos propios de cualquier convivencia en sociedad. Dada la gran influencia que tiene el ejemplo de los padres respecto de

la forma como se deben resolver los conflictos, se requiere incluirlos a ellos en los procesos de formación que hagan las escuelas rurales unitarias y no unitarias para una resolución pacífica de conflictos. Adicionalmente se requiere que los docentes estén mejor preparados no solamente para manejar con liderazgo las situaciones de conflicto que se les presenten, sino para resolver ellos mismos sus propios conflictos, dado que su ejemplo también es determinante de la conducta de los jóvenes, si se tiene en cuenta que el ejemplo es mucho más influyente que las palabras, cuando se habla de educación.

Con base en los resultados presentados se hace recomendable que en futuras investigaciones sobre conflicto escolar se tenga también en cuenta el punto de vista de los padres de familia o de los acudientes del estudiante, teniendo en cuenta que su papel puede ser determinante en la superación de las situaciones conflictivas que se presentan dentro de la institución; la participación de estos actores educativos pueden ser especialmente determinante en los trabajos cuyo fin esté más orientado a la intervención y solución de los conflictos.

Finalmente, se coincide con Piaget (1961) sobre la idea de que cualquier ser pensante construye sus propios conocimientos a través de estructuras mentales básicas que cada quien posee genéticamente y por ende desde el punto de vista de los estudiantes grado quinto y docentes de las cuatros escuelas rurales unitarias Arizona, Iberia, Tilatá y Manacá se logró el goce de la elaboración de la propuesta pedagógica titulada *'una ventana hacia la enseñanza de valores para actores educativos de las escuelas rurales unitarias del municipio de Chocontá'*.

8. Referencias

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*.
Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Abate, N. I., Zabala, A. M., & Garrocho, M. F. (2008). *La violencia en la escuela: las voces de directivos, docentes, y alumnos*. Buenos Aires: XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología.
- Ahmed, M. (2010). Importancia del juego en educación infantil. *Innovación y experiencias*, 37, pp. 27-33.
- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos: una perspectiva psicológica*. Bilbao: UPV-EHU.
- Anguera, M. (1991). *La observación como metodología básica de la investigación en el aula*.
Barcelona: Marfil.
- Atchoarena, D. (2004). *Educación para el desarrollo rural: Hacia nuevas respuestas de políticas*. Paris.
Unesco.

Ballén, H. (2015) Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa Departamental Agroindustrial Santiago de Chocontá.

Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. Instituto de Educación Superior de Brasilia/IESB. Universidad de Brasilia. Revista de Psicología Vol. 34(2) (ISSN 0254-9247).

Bolívar & Balaguer (2007). *Guía 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Boltanski, L., & Chiappello, E. (1999). La gran transformación. Cuadernos de relaciones laborales.

Blanchard, K., & Bowles, S. (1998). *A la carga (Gung ho!)*. Bogotá: Grupo editorial norma.

Buitrago, D. & Herrera, C. (2014). “La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase”. (Tesis de pregrado). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá. ARFO. Editores e impresores Ltda.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Byron, J., Browne, S., & Potter, L. (2007). Whence Philosophy of Biology? *British Journal for the Philosophy Science*, 58; pp. 409-422.
- Caballero, G. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3; pp. 154-169
- Cabrera, P. & Ochoa, K. (2010). *Estudio del impacto de las conductas disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clases*. (Tesis Especialización Educación Básica). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Carballo, B., & Zarraga, S. (2004). *El juego didáctico, una herramienta de estimulación del aprendizaje del niño*. Zamora: Instituto Universitario de tecnología Rodolfo Loero Arismendi.
- Casilimas, C. A. (2002). *Investigación Social*. Bogotá D.C.: ARFO Editores e impresores.
- Cascón, P. (2010). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cascón, P., & Beristain, C. (2012). *La alternativa del juego 1. Juegos y dinámicas para la paz*. Madrid: Ediciones Catarata.

Cisneros, A. (1999). Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales. *Sociológica*, 14 Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026706001>> ISSN 0187-0173

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Disponible en www.uv.es/=cholz

Cofre, J. (2007). *Filosofía de la obra de arte: Enfoque fenomenológico*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Colbert, V., Chiappe, C. & Arboleda, J. (1993). *The New School Program: More and Better Primary Education for Children in Rural Areas in Colombia*. En H. Levin & M. E. Lockheed. 'Effective schools in developing countries'. London: Routledge.

Congreso de la República. (1994). *Ley General De Educación*. Bogotá: Unión, Ltda.

República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. *Última década*, 15; pp. 11-52.

Coulon, A. (1995) *Etno-metodología y educación*. Paris: PUF.

Covey, S. (1997). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.

Cuesta, O. (2008). *Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación educación civilizar*. *Ciencias Sociales y humanas*, Vol. 8; pp.89-102.

Cruz, F. (2008). *Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Damasio, A. (2011). *En busca de Spinoza. Neurología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Ediciones Destino.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. DANE (2015) *Censo General Chocontá – Cundinamarca*. Bogotá: DANE

De Souza, L. (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma De Barcelona. Barcelona, España.

Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). *Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar*. *Internuversitaria de formación de profesorado*, 66; 159-180.

- Dewey, J. (1989). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. México D.F.: Ediciones Paidós.
- Echeverry & Ribero. (2002). *Nueva Ruralidad. Visión del territorio en América. Panamá. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura*.
- Egido, I. (2003). *Profesión y vocación docente: Presente y futuro*. Madrid: Nueva - Escuela.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. España: Morata.
- Enríquez, H. A. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga. Málaga, España.
- Fuquen, M. (2003). *Los Conflictos y Las Formas Alternativas de Resolución*. *Tabula Rasa*, 1; 265-278.
- Gairin, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. España: Muralla.
- Galtung, J. (2009). Teoría de los conflictos. *Revista Paz y Conflictos*, 2; 60-81.
- García, N. (2010). *El juego como herramienta didáctica en la educación primaria*. Campeche, México: Universidad Pedagógica Nacional Ciudad del Carmen.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Pados Ibèrica.

Garretón, P. (2013). *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile*. (Tesis doctoral) Universidad de Cordoba. Concepción, Chile.

Girard, K., & Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos*. Buenos Aires: Granica S. A.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

González, J. (2003). *Usos costumbres y tradiciones en la historia de Chocontá*. Bogotá: Gráficas el Sol.

Grellet, C. (2000). *El juego entre el nacimiento y los 7 años: Manual para ludotecarios*. Paris: Unesco.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* Lewes: Falmer Press.

Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: McGraw Hill.

Hocker, J., & Wilmot, W. (1991). *Conflicto interpersonal*. Londres: Saunders, Co.

Huizinga, J. (2000). *Homo ludens. El juego y la cultura*. Madrid: Alianza.

Huizinga, J. (2001). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

Kohan, W. & Waksman, V. (1997): *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Klibanski, M. (2005). Reflexión sobre el juego en el infante. *Innovación y experiencias*, 13- 27.

Lederach, J. P. (1997). *Enredos, pleitos y problemas: una guía práctica para ayuda a resolver conflictos*. Santafé de Bogotá-Guatemala: Clara Semilla.

Lenk, H. (2015). Una aproximación epistemológica y de acción teórica al realismo pragmático. *El giro práctico en la filosofía de la ciencia*, 143.

Lewis, C. (1970). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Lipman,(1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (1992). *Fines y objetivos de Filosofía para Niños*. Madrid: De la Torre.

Lipman, M. (2004). *El descubrimiento de Harry. Novela de Lógica Formal*. Bogotá: Beta.

Lipman, M. (2014). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.

Marcelo, C., & Parrilla, M. A. (1991). *El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Marín, J. (2016). *La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Bogotá. Ediciones: USTA.

Martínez, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Martínez, M. (1998). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México D.F: Trillas.

Martínez, E. M. (2014). *Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado de Dos Instituciones Escolares de la Ciudad de Bogotá*. (Tesis de doctorado). Universidad de Manizales-Cinde. Bogotá, Colombia.

Maturana, H. (2008). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Ed. Linotipia Bolívar y Cía.

MEN (2015) *Programa Todos a Aprender*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Municipio de Simijaca. (2010). *Plan de Ordenamiento Territorial*. Simijaca: Municipio de Simijaca.

Muñoz, M. (2007). *Guía metodológica para la redacción de estudios de caso* (ed.). Chapingo: Universidad Autónoma Chapingo.

Nussbaum, M. (2002). *Las Mujeres y el desarrollo humano. El Enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.

Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Madrid: Paidós.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1948). *Declaración de los derechos humanos*. Unicef. Paris.

Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1959). *Declaración de los derechos del niño*. Nuevo siglo. Madrid.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2005). *Educacion para todos. El imperativo de la calidad*. Paris: Unesco.

Osorio, V. (2002). *Conciliación Mecanismo alternativo de solución de conflictos por excelencia.*

Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, D.C.

Parra, H. (2005). Creencias matemáticas y la relación entre actores del contexto. *Latinoamericana de*

Investigación en Matemática Educativa, 1, pp. 69-90.

Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia.* Universidad

Pedagógica Nacional. Bogotá.

Piaget, J. (1928): *Judgment and Reasoning in the Child.* London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño.* México: F.C.E.

Piaget, J. (1973). *Main Trends in Psychology.* London: George Allen & Unwin.

Pineda, D. (1992). Filosofía para niños: Un acercamiento. *Universitas Philosophica*, 10(19); pp. 109 -

111.

Pruitt, D., & Rubin, J. (1986). *Social conflict. Escalation, Stalemate, and settlement.* Boston: Mc Graw

Hill, Inc.

Quiceno, J., León, C. & Vinaccia S. (2008). Incivismo en el lugar de trabajo: Un nuevo factor de estrés laboral. *Acta colombiana de psicología*, 11; 37-46.

Restrepo, J. (2014). Un análisis del papel causal de las actitudes proposicionales. *Versiones*, 6; 9-21.

Robbins, S. (2009). *Comportamiento Organizacional*. Ciudad de México: Pearson educación.

Robbins, S (2010). Los conflictos Alternativas de solución. *Negocios internacionales*, 1; 12-35.

Rockwell, E. (Ed.) (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Romero, F. A. (2011). *La convivencia desde la diversidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Dirección Nacional de Bienestar.

Rubin, P., D & Kim, S. (1994). *Social conflict: Escalation, Stalemate, and settlement*. Boston: Mc Graw Hill, Inc.

Santín, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Mc Graw Hill.

Savater, F. (2002). *Ética Para Amador: el conflicto como motor de la sociedad*. Barcelona: Ariel.

Schmitt, C. (1991) *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza.

Suares, M. (1996). *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós América.

Tezanos, A (1981). *Maestros artesanos intelectuales: estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CIID

Tobón, J. I. (1997). *Método Harvard de Negociación*. Medellín: Norma.

Thompson, J. (2009). *Videojuegos Manual para Diseñadores Gráficos*. Barcelona: Gustavo Gilli.

Torrego, J. C. (2006). *Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Touraine, A. (2002). *¿Qué es la democracia?* México: F.C.E.

Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- Vela, F. (2004). *Un acto metodológico básico de la investigación social, en observar, escuchar y comprender*. Mexico: Flacso.
- Velasco, H., & Angel, R. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Villalón, A., 2012. Reflexiones sobre la intervención social antropológica. *Revista de Antropología Experimental*, 12, pp. 103-114.
- Vintimilla, J. (2012). *Diccionario de derechos humanos*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Vygotsky, L. (2002). *Pensamiento y lenguaje*. Cambridge: The MIT Press.
- Wittgenstein, L. (1988) *Investigaciones Filosóficas*. México: UNAM.
- Yang, Y., Saladrigas, H., & Torres, D. (2016). El proceso de la comunicación en la gestión del conocimiento. Un análisis teórico de su comportamiento a partir de dos modelos típicos. *Revista Universidad y Sociedad* , 8 (2), 165-173.

Zamora L. F. (1999). *La educación inicial en zonas rurales de Colombia: situación, perspectivas y condiciones para su implementación y expansión*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.

Zurbano, J. L. (2008). *Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia*. Disponible en <http://213.0.8.18/portal/Educantabria>