



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 D.F. CENTRO
Maestría en Educación Básica**

Con especialidad en Gestión de la Convivencia en la
Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz

**“LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EN LAS
INTERACCIONES ENTRE ESTUDIANTES DENTRO DE
LA CONVIVENCIA ESCOLAR”**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA
Presenta

LIC. VERONICA RIVAS OCOTITLA

DIRECTORA DE TESIS
DRA. LUCÍA ELENA RODRÍGUEZ MC KEON

México D.F., Febrero 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. Las relaciones entre estudiantes en la escuela: un campo para la reflexión e intervención	
Presentación: el punto de partida de la investigación	10
1.1. El debate sobre los enfoques para el tratamiento del problema.....	12
1.2. La violencia: un problema de convivencia democrática	24
1.3. Construir la convivencia democrática implica construir la paz a partir del reconocimiento de la diferencia	26
1.4. Las preguntas y objetivos.....	28
CAPÍTULO II. Mirar las problemáticas de relación entre los estudiantes desde la convivencia	
2.1. Herramientas teórico-analíticas.....	31
2.1.1. Convivir en la diversidad: un desafío de la escuela	32
2.1.2. La discriminación es una forma de violencia.....	35
2.1.3. Diferencia, estereotipos, prejuicios y discriminación.....	42
2.1.4. El diálogo y la participación: herramientas básicas para promover el reconocimiento	47
2.2. Herramientas metodológicas en el proceso de la investigación diagnóstica y la construcción de la intervención	51
2.2.1. Los momentos de trabajo en la construcción del dispositivo de intervención y el trabajo de campo	53
2.2.2. Características del grupo escolar y selección de los informantes	54
2.2.3. Las técnicas e instrumentos para el acopio de información	55

2.2.4. La organización del material y los procedimientos de análisis	57
CAPÍTULO III. Problemáticas de integración, rechazo y discriminación en las dinámicas de convivencia de niñas y niños	
3.1. Las dinámicas de integración y convivencia	59
3.2. La construcción del diferente en la convivencia	66
3.3. La construcción de las dinámicas de rechazo en el grupo.	81
3.4. Algunas reflexiones de los hallazgos del diagnóstico	86
CAPÍTULO IV. Pensar en el otro. Un punto de partida en la construcción de un clima escolar para la inclusión y el reconocimiento	
4.1. Desafíos a problematizar en la realidad escolar	90
4.2. Propósitos generales de la propuesta.....	93
4.3. Enfoque formativo, descripción de la propuesta y estrategia metodológica	94
4.4. Los elementos generales de la propuesta y su secuencia metodológica	103
CAPÍTULO V. Reflexiones sobre la experiencia del trabajo de intervención	
5.1. Impacto de la propuesta en la convivencia escolar entre los estudiantes....	106
5.2. El impacto del diagnóstico y del diseño de la estrategia de intervención en mi práctica docente y en los estudiantes	108
5.3. Los alcances y límites en la aplicación de la estrategia de intervención ...	110
CONCLUSIONES.....	116
BIBLIOGRAFÍA.....	120
ANEXOS.....	126

A mis padres:

Sabiendo que no existirá forma de agradecer una vida de sacrificio y esfuerzo, solo quiero que sientan que el objetivo logrado también es de ustedes y que la fuerza que me ayudo a conseguirlo fue su apoyo. Con cariño y admiración.

A la Dra. Lucia:

Agradezco su apoyo y orientación que me permitió a culminar este objetivo. Así como su sabiduría compartida para mirar de otra forma mi práctica docente, que me ha permitido construir otras realidades. Siempre agradeceré haberla conocido en esta maravillosa aventura de la vida.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de la necesidad de buscar estrategias pertinentes que apoyen a los docentes de primaria para abordar las dificultades de relación que se generan en la convivencia cotidiana, dentro del aula, entre los estudiantes.

El objetivo que orientó el desarrollo de este trabajo fue buscar, conocer y analizar a mayor profundidad las dinámicas de relación entre los estudiantes de un grupo de tercer año de primaria a mi cargo, a fin de comprender cómo esas formas de relacionarse condicionan el desarrollo del tipo de convivencia que se presenta en el grupo.

A partir del diagnóstico realizado, y en un segundo momento, diseñé una estrategia de intervención, a partir de la cual se construyó una vía para el tratamiento de las dificultades de convivencia entre los estudiantes de mi grupo. Se partió del supuesto de que resulta fundamental promover espacios de reconocimiento de la alteridad, a partir de ejercicios de diálogo y deliberación, sostenidos en estrategias de tipo participativo, como la elaboración compartida del reglamento de convivencia y del impulso de la asamblea escolar como mecanismo para tratar y dirimir los conflictos.

Al tomar postura desde el enfoque amplio para intervenir frente a los problemas de la convivencia, de acuerdo con Carbajal (2013), me apropié de una perspectiva de carácter preventivo, formativo y comprensivo sobre las situaciones de violencia que se presentan en la convivencia escolar, vista como fenómeno interpersonal en el que se integran diversos actores de grupo. Con ello, tomo distancia del enfoque restringido ya que éste no considera el aspecto social como parte de la construcción del tipo de relaciones que se presentan entre los estudiantes sino que, más bien, se centra en el control de los “comportamientos agresivos” de los estudiantes para abordarlos desde una perspectiva punitiva y/o que tiende a patologizar al alumno problema,

desprendiendo tratamientos de carácter remedial. Al reducir su óptica hacia el alumno problema, el enfoque restringido no ve la importancia de trabajar con todos los integrantes del grupo y actores educativos para la construcción de otro tipo de convivencia entre estudiantes. En vez de centrarse en el desarrollo de estrategias para afrontar los problemas entre los estudiantes, acaba fracturando los vínculos entre ellos, interviniendo con tratamientos centrados en el individuo.

En síntesis, el objeto de estudio que articula el sentido de este trabajo pretende describir el tipo de relaciones que se presentan entre los estudiantes, asumiendo que éstas condicionan el tipo de convivencia presente en el grupo. Lo anterior, tiene el propósito de favorecer otra forma de relación entre ellos que permita la construcción de otro tipo de convivencia dentro del aula. De ahí que el cuestionamiento principal al cual responde la investigación diagnóstica se planteó de la siguiente manera:

¿Cómo son las formas de relacionarse entre los estudiantes?

Derivado de lo anterior, se pudo responder a otras interrogantes:

- ¿Cómo son las interacciones entre los niños y niñas en el aula?
- ¿Cuáles son las dinámicas de inclusión-exclusión entre pares?
- ¿Qué situaciones influyen en dichas dinámicas y a partir de qué criterios se justifican?

A través de estas preguntas que orientaron mi diagnóstico, es que pude acercarme a tratar de comprender con mayor profundidad las diversas formas de relacionarse entre los estudiantes, las situaciones de conflicto, los problemas de interacción entre ellos, sus dinámicas de integración y las manifestaciones de rechazo hacia determinados estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación diagnóstica, se obtuvo información para generar una estrategia de intervención que permitiera afrontar

los problemas identificados en la relación entre los estudiantes y así promover la convivencia escolar inclusiva.

La etapa del diagnóstico tuvo un peso importante para la elaboración de la estrategia, ya que permitió construir un tipo de propuesta más pertinente que respondiera a las necesidades identificadas para la construcción de una convivencia democrática e inclusiva. Un punto de interés fue hacer énfasis en la necesidad de prevenir conductas discriminatorias hacia ciertos estudiantes que no son tratados dignamente; por ello, se buscó cambiar este tipo de prácticas por otras más democráticas e inclusivas en los espacios escolares.

El sentido de la estrategia, más allá del diseño de una propuesta para cumplir el requisito que me planteaba la elaboración de la tesis, pretendió asumir el reto de favorecer el desarrollo de cambios graduales en la forma de relacionarse entre los estudiantes, así como en la mirada y modo de acercamiento que se tiene hacia aquellos que reciben un trato diferente por lo que, el proceso de su puesta en práctica en mi quehacer cotidiano, me permitió una mejora sustancial en mi propia práctica docente.

Es importante mencionar que este trabajo se sostuvo a partir de un enfoque de tipo cualitativo, que permitió la construcción de un dispositivo de intervención situado. Para la recolección de la información sobre las interacciones entre los estudiantes, se llevó a cabo una observación participante en distintas situaciones y espacios, lo cual me proporcionó datos para comprender cómo eran las formas de relacionarse entre los estudiantes.

El registro de la observación participante se realizó en un diario de campo, que incluyó observaciones desde el inicio, hasta el final de cada uno de las jornadas escolares que respondieran a la pregunta en cuestión.

Para la organización y análisis de los datos recabados, se segmentó la información en categorías de carácter temático para su análisis, apoyándome

en herramientas teórico-analíticas que me permitieron construir una estrategia de intervención sustentada en la construcción de la convivencia, desde la diversidad y para la democracia.

La estrategia de intervención propuesta fue aplicada en mi grupo de estudiantes durante el ciclo escolar 2014-2015, obteniendo como resultado la generación de una nueva forma de relación entre los estudiantes, así como la construcción de otro tipo de convivencia en el grupo.

Por otro lado y, en relación con la estructura del trabajo, el presente documento está organizado en cinco capítulos. En el primero se presenta el despliegue del problema desde mi campo docente, lo cual promueve un interés por distinguir los dos tipos de enfoques que se diferencian por la intervención de carácter restringido o de carácter amplio. Lo anterior, permite aclarar que la estrategia de intervención propuesta responde a un diseño de enfoque amplio.

En el segundo capítulo se comparte una vía de análisis para la construcción de la convivencia democrática e inclusiva, realizando la búsqueda de estrategias para la prevención de conductas discriminatorias hacia estudiantes que presentan alguna diferencia. Asimismo, se expone la estrategia metodológica seguida del desarrollo de los diversos momentos de la investigación, por lo que se hace una descripción del trabajo de campo, de los instrumentos utilizados para la recolección de la información, así como las estrategias que llevaron a su organización y análisis.

En el tercer capítulo se muestra la organización y el análisis de los datos correspondientes a la etapa de diagnóstico. La información obtenida se clasificó en categorías que determinaron el tipo de relación que prevalece entre los estudiantes, las formas de relacionarse, las situaciones que limitan o favorecen la integración de un miembro al grupo, así como los mecanismos de visibilización o invisibilización presentes en las distintas dinámicas de convivencia en el grupo.

En el cuarto capítulo se plantea la estrategia de intervención que se diseñó para la mejora de la convivencia entre los estudiantes desde la perspectiva del enfoque amplio, la cual se orienta hacia la construcción democrática e inclusiva. Como se verá, se hizo énfasis en la construcción de actividades que permitieron la apertura de espacios de reflexión y deliberación, el diálogo, la comprensión y participación. Lo anterior, permitió abordar los problemas que se viven entre pares y construir un tipo de relaciones sociales distintas, que representen una mejora en las formas de relación, sustentadas en el respeto, el reconocimiento, la aceptación, así como en la valoración e integración en el grupo.

En el último capítulo se desarrollan algunas reflexiones finales sobre el proceso de trabajo realizado durante la intervención, las cuales que me permitieron analizar su funcionalidad en la etapa de implementación, haciendo así una valoración de dicho proceso. De igual manera, se hace un análisis del significado que cobró en mí la experiencia de poner en práctica la propuesta de intervención, así como los aprendizajes aportó este trabajo a mi práctica profesional.

Para terminar, se desarrollan una serie de conclusiones, las cuales recapitulan los hallazgos encontrados las aportaciones derivadas de este trabajo, así como algunas posibles líneas de investigación que se abren a partir de esta investigación.

CAPÍTULO I

Las relaciones entre estudiantes en la escuela: un campo para la reflexión e intervención

Este trabajo tiene su origen en las preocupaciones que experimento como docente frente a las situaciones conflictivas que a diario se viven dentro del aula entre los estudiantes. Al ser una maestra educación primaria frente a grupo, surge en mi la necesidad de buscar cómo abordar los problemas que se presentan entre los estudiantes de manera cotidiana.

En la escuela, entendida como espacio de socialización e integración entre estudiantes, se generan múltiples problemas y conflictos. En mi trabajo, dentro del contexto escolar, he identificado dificultades en las relaciones entre estudiantes, las cuales adquieren diversos tintes y manifestaciones: desde el que molesta al otro con la intención de buscar algún provecho, el que subyuga a otros compañeros, el que toma las pertenencias de otros sin permiso y sin devolverlos, el que invade espacios, ya sea de trabajo o de juego. También, algunas situaciones donde ciertos estudiantes rechazan a otros compañeros porque no les “agrada” trabajar con ellos causando fricciones, ofensas e, incluso, el aislamiento, argumentando que tienen distintos intereses.

Por otro lado, es común que la principal manera de resolver problemas interpersonales entre los estudiantes, sea la violencia¹. Ante esa forma de relación es frecuente ver algunos alumnos rechazados que prefieren estar solos y trabajar de manera individual, apartándose del grupo y evitando compartir o jugar con ciertos compañeros.

Es importante mencionar que no todos los estudiantes responden de la misma forma al enfrentar y resolver conflictos. Algunos, muestran comportamientos

¹ En el siguiente apartado se define el concepto de violencia, a partir de la concepción de Johan Galtung.

violentos o destructivos, al actuar de manera impulsiva con agresiones físicas como golpes o gritos hacia sus compañeros ante la menor provocación. Estos alumnos, por lo general, manifiestan un mal carácter y se enfadan con facilidad, limitando así la posibilidad de escuchar a sus compañeros o, simplemente, evadiendo la resolución de los problemas entre ellos.

Es común que los conflictos entre iguales se “resuelvan” de manera violenta, agrediendo con golpes, patadas, jalones o empujones; también, pueden llegar a insultarse verbalmente, ofendiéndose con malas palabras, burlas, apodos, así como otras actitudes de desprecio. Estas situaciones generan tensiones en los docentes quienes, muchas veces, no saben cómo afrontar la situación ni cómo solucionar de manera constructiva dichos problemas.

Ante las situaciones conflictivas que surgen entre los estudiantes, pocas veces los docentes contamos con herramientas que nos permitan abordar los problemas entre iguales de manera efectiva, recurriendo a estrategias que poco contribuyen a la mejora del clima dentro del salón de clases. Está claro que el tipo de estrategias hasta ahora utilizadas para solucionar estos conflictos no ha dado buenos resultados, ni ha favorecido la construcción de otra forma de relacionarse. Derivar a los estudiantes, mandar citatorios para hablar con los padres de familia o, en el peor de los casos, expulsar a aquel estudiante que manifiesta conductas violentas en el grupo, no representan una solución real a la situación, permaneciendo latentes.

Desde esta realidad y con dichas preocupaciones, es que surgió mi interés por buscar e implementar estrategias de intervención que respondan de manera favorable a estos problemas, a fin de promover otro tipo de estrategias para afrontarlos.

Por consiguiente, me pregunto: ¿desde dónde es posible mirar el problema a fin de diseñar estrategias de intervención que resulten más pertinentes para su solución?

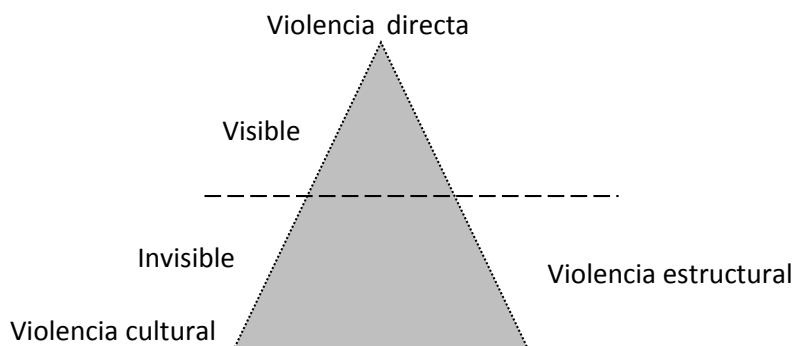
Para delimitar con mayor claridad el objeto de mi intervención comparto, a continuación, el trabajo de revisión teórica realizado a partir de investigaciones sobre este tema con el propósito de especificar el marco teórico que me sustenta.

1.1. El debate sobre los enfoques para el tratamiento del problema

Lo primero que resalta en el análisis realizado en torno a las investigaciones que se refieren al problema delimitado, es la necesidad de comprender la violencia entre pares como un fenómeno complejo que tiene múltiples manifestaciones y que se nutre de causas no son visibles; ésta va más allá de los golpes y las malas palabras, pues como plantea Galtung (1998, p.15):

“La violencia directa, física y/o verbal, es visible en forma de conducta. Pero la acción humana no nace de la nada, tiene raíces. Se indican dos: una cultura de violencia (heroíca, patriótica, patriarcal, etc.) y una estructural que, en sí misma, es violenta por ser demasiado perversa, exploradora o alineadora, demasiado dura o demasiado laxa para el bienestar a la gente (...). Las grandes variaciones en la violencia se explican fácilmente en términos de cultura y estructura: la violencia cultural y estructural causan violencia directa, utilizando como instrumentos actores violentos que se rebelan contra las estructuras empleando la cultura para legitimar el uso de la violencia”.

Galtung (*idem*) plantea que, para entender este concepto, es necesario trazar el mapa de la violencia que lo grafica de la siguiente manera, utilizando el triángulo ABC:



Como se observa en el anterior esquema, en la base se localiza la violencia cultural y estructural con efectos invisibles; en la punta del triángulo se encuentra la violencia directa con efectos visibles, como son los golpes, el daño físico, las heridas, etc. Entendiendo que “si las culturas y estructuras violentas producen violencia directa, entonces tales culturas y estructuras también producen violencia directa” (1998, p. 16).

Comprender que el origen de la violencia directa (los golpes e insultos) entre los estudiantes se origina desde la violencia estructural y cultural que aparece invisibilizada, me permite construir una mirada más compleja sobre los problemas que se presentan en las relaciones entre los estudiantes.

Por otro lado, el hecho de considerar que “la violencia es algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana” (1981, p.96) o el crecimiento personal, también resulta otro aporte de Galtung para comprender la violencia desde el *enfoque positivo de paz*.

De lo anterior, surge un primer elemento que me ayudó a delimitar la perspectiva desde donde abordé el problema, al reconocer que la violencia entre pares es de naturaleza social y se encuentra ligada a las dificultades presentes en la convivencia, tal como plantea Ortega (1998, p. 37):

“La violencia que se concreta en malas relaciones interpersonales, falta de respeto, agresividad injustificada, prepotencia, abuso y malos tratos de unos hacia otros es, en sí misma, un fenómeno social y psicológico; social, porque surge y se desarrolla en un determinado clima de relaciones humanas que lo potencia, lo permite o lo tolera; y psicológico, porque afecta personalmente a los individuos que se ven envueltos en este tipo de problema”.

Lo anterior conduce a precisar otra idea fundamental. Si se habla de violencia desde la perspectiva de Galtung, es necesario asumir que ésta ha de ser vista como un problema de convivencia. Así lo plantean Furlán y Spitzer (2013) cuando refieren que ambas palabras no son opuestas, sino paralelas:

“Johan Galtung dijo que la paz no es la ausencia de violencia y, de una manera paralela, convivencia no es la ausencia de violencia [en las escuelas]. Vemos que en la práctica un estado relacional puede cambiarse de manera rápida, de un estado a otro”. (p.24)

Retomando a Galtung, para Furlán y Spitzer (2013) la paz no debe entenderse como la eliminación de ella, pues: “La paz no es la ausencia/reducción de la violencia” (...). La paz es la transformación no violenta y creativa del conflicto” (p.41). En este sentido, se resalta la necesidad de una asociación entre violencia y paz al relacionar ambos conceptos. En esta perspectiva, la violencia existe en la convivencia, lo cual ocurre en los centros escolares y los sujetos lo construyen; como plantea Fierro (2013): “La violencia no es ausencia de convivencia, sino una forma particular de convivir”. (p.3)

Para comprender con mayor profundidad las implicaciones de mirar los problemas de la violencia desde la convivencia, es necesario detenerse en el análisis del debate en torno a los enfoques existentes para el análisis e intervención frente al fenómeno de la violencia escolar.

Carbajal (2013) señala la necesidad de distinguir dos enfoques en el abordaje del problema de la violencia en el ámbito escolar: uno de carácter restringido y otro de carácter amplio.

El primer enfoque, de carácter restringido, se centra en la disminución de los altos grados de violencia escolar “(...) enfatizando el control de los comportamientos agresivos de los alumnos”, como señala Carbajal (2013, p.15). En ello coinciden Fierro y Tapia (2013) cuando utilizan la misma clasificación para comentar que el enfoque restringido “subordina el tema de la violencia” (p.77) y su eliminación, al emplear estrategias de carácter restringido y remedial, como la “tolerancia cero”, medidas de “mano dura”, así como otras dirigidas a “jóvenes vulnerables” o a “rehabilitar” infractores y pandilleros. Se trata de un enfoque reactivo y punitivo, cuyo elemento en común es el carácter remedial (Fierro y Tapia, 2013, p.77).

Por el contrario, en el segundo enfoque de carácter preventivo, formativo y comprensivo, la visión es mucho más amplia para abordar la convivencia escolar al integrar pues, como menciona Carbajal (2013, p.15):

“Las relaciones democráticas (institucionales, culturales e interpersonales) y las estructuras de participación son elementos esenciales para la construcción y consolidación de la paz. Esta perspectiva responde al concepto de convivencia democrática”.

Este enfoque está dirigido a todos los actores de la comunidad educativa, los estudiantes, el personal docente y directivo, así como los padres de familia pues “trasciende la visión de que la violencia es, principalmente, un fenómeno interpersonal para asumirlo como un problema estructural que involucra a la institución escolar en su totalidad”. (Fierro y Tapia, 2013, p.78)

Ahora bien, Carbajal (2013) profundiza en los alcances de ambos enfoques cuando los relaciona con el modo de comprender el concepto de paz:

“La paz negativa se caracteriza por la ausencia de violencia directa, como la guerra o el abuso físico o psicológico. En cambio, el concepto más complejo y completo de paz positiva implica, no solamente contener la violencia directa, sino también revertir la violencia estructural (explotación, exclusión, y distribución inequitativa del poder, los recursos y las oportunidades en la vida), así como la violencia cultural (las creencias arraigadas que justifican la violencia estructural). La paz positiva presupone, por tanto, una distribución equitativa del poder y de los recursos, atendiendo las causas de violencia directa y estructural mediante la construcción de relaciones humanas basadas en la justicia social, la equidad y la auto-realización. Asimismo, implica eliminar los prejuicios generalizados que justifican la injusticia y la exclusión social”. (1969, 1990, p.15)

En términos de las repercusiones de asumir cada uno de estos enfoques con implicación en la construcción de estrategias de intervención frente al problema de la violencia, encontré que desde el enfoque de carácter restringido la convivencia es vista como paz negativa, tal como lo plantea Carbajal (2013, p.15):

“[...] tiene como principal plataforma pedagógica programas psicológicos y educativos diseñados para reducir y prevenir la violencia escolar mediante estrategias correctivas encaminadas a desarrollar habilidades socio-emocionales en los estudiantes, entre otros mecanismos de control”. (cfr. Chau, 2009; *Escuelas aprendiendo a convivir*, 2010; Güemes, 2011; Ramos *et al.*, 2007)

Esta perspectiva se encuentra presente en algunos trabajos que privilegian el enfoque restringido como se mencionan a continuación. Por un lado, el trabajo de Acero, Escobar y Castellanos (2007) presenta un tratamiento individual para la eliminación de la violencia a partir de la intervención o tratamiento en el

sujeto. La intervención para reducir conductas violentas en los estudiantes con estrategias centradas en el individuo, van desde la “psicoterapia, la hospitalización psiquiátrica, la institucionalización y el uso de psicofármacos” (Acero et al 2007, p.92), por lo que: “una intervención será efectiva sólo si esta se asocia con una reducción en el desenlace violento” (p.91), tal como sostiene Chan LS *et al* (Tomado de Acero, *et al* 2007).

Dichos autores, señalan que los principales factores de riesgo para que un sujeto cometa actos violentos, se deben a las “condiciones de violencia intrafamiliar grave; ser hombre; tener antecedentes graves de trastornos de la conducta tales como hiperactividad, grados altos de irritabilidad o intentos de suicidio; pertenecer a pandillas; permanecer en la calle la mayor parte del tiempo, etc.” (p.92), con lo que se enfatiza la necesidad de dar un tratamiento individual a un problema que no reconoce su raíz social.

Otro trabajo enfocado desde dicha perspectiva, es el programa de Quiroga y Cryan (2004, 2005 b, 2007 c, d, 2008c, 2010c) en el que se plantea la caracterización intrapsíquica e intersubjetiva de los adolescentes violentos. En la primera caracterización que emplea Kaës (1989 tomado de Quiroga y Cryan 2011) afirma que “los adolescentes violentos se caracterizan, desde el punto de vista intersubjetivo, ya sea por un déficit en los vínculos puesto de manifiesto en apatía, abulia y/o desinterés por el otro” (p.71). En este contexto, el programa de psicología clínica para adolescentes al que se refieren “constituye un marco de contención estable en contraposición a la realidad disruptiva y cambiante en la que viven los adolescentes violentos” (Quiroga, Cryan, 2011, p.77). El programa se trabaja en algunas sesiones de manera personal con el paciente o con su familia.

En el mismo sentido, desde la atención médica, el trabajo de Rabadán, Giménez (2012) muestra un manual sobre los síntomas de los estudiantes con desórdenes de conducta o trastornos de comportamiento, que deben observar

los docentes en el aula escolar al aplicar una estrategia de diagnóstico y detección, determinando las acciones a seguir por el docente. Entre algunos de los elementos que los maestros deben observar para la detección de síntomas se encuentran los siguientes:

- “Presenta accesos de cólera anormalmente frecuentes y violentos, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo.
 - Acusa frecuentemente a otros de ser responsables de sus faltas o de su mala conducta.
 - Es frecuentemente rencoroso o vengativo.
 - Comienza frecuentemente peleas (no tener en cuenta peleas entre hermanos y hermanas).
 - Ha utilizado un arma que puede herir seriamente a otro (por ejemplo un bastón, un ladrillo, una botella rota, un cuchillo, un arma de fuego).
 - Molesta frecuentemente a otras personas (hiere, les hace sufrir, intimida...)”.
- (Rabadán, Giménez, 2012, p.192)

A partir de lo anterior, también se sugieren algunas recomendaciones al docente para hacer frente a estas situaciones, buscando pautar sus formas de actuación con estudiantes agresivos o adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno Negativista Desafiante (TND) y Trastorno Disocial (TD), por ejemplo:

- Aislarlo para que no tenga público.
 - Expulsión del aula (en los casos en que pierda el autocontrol).
 - Intentar comprender lo que les preocupa cuando se hayan tranquilizado”.
- (Rabadán *et al*, 2012, p.206)

Como se ha visto, dentro del enfoque restringido se proponen programas centrados, principalmente, en el cambio o modificación de conductas agresivas de los estudiantes como una manera de prevenir y controlar la violencia escolar (Carbajal, 2013). Como bien lo menciona Dahlstedt *et al* (2011, tomado de Carbajal): “Los estudiantes que presentan ciertas conductas violentas son aquellos que padecen deficiencia, que deben cambiarse o corregirse a través de estos programas para lograr el comportamientos determinado por las autoridades escolares”. (p.16)

En el mismo sentido, Furlán (2005) menciona la creación de estrategias para prevenir las conductas catalogadas como violentas desde las instancias de salud que detectan y canalizan a los estudiantes a estancias de rehabilitación a través de estudios epidemiológicos. “Estrategias que eran detectadas e intervenidas por médicos, psicólogos y psiquiatras investigadores del Instituto Mexicano de Psiquiatría” (Furlán, 2005, p.633), centrando la atención y tratamiento en el estudiante que presenta conductas violentas mediante mecanismos médicos.

En el mismo sentido, se encuentran algunas de las estrategias construidas desde los organismos educativos para la atención y prevención de adicciones, enfermedades y desastres, como lo plantea Furlán (2005):

“[...] incorporar la asignatura “Atención educativa” a los niños (primaria) y adolescentes (secundaria) en situaciones de riesgo”, creación de foros para que los estudiantes participen en prácticas ciudadanas (elección de representantes, formación de sociedades estudiantiles, expresión pública de sus necesidades y derechos); promover pláticas con psicólogos, médicos y trabajadores sociales, además de trípticos informativos dirigidos a los estudiantes y a sus padres de familia sobre temas de maltrato, adicciones, abuso sexual y violencia; así como convenios con diversas instituciones con el propósito de poner en marcha campañas de atención psicológica y farmacológica para los estudiantes que los requieran”. (p. 633)

Gladden (2002, tomado de Carbajal) enfatiza que los programas de carácter restringido dirigidos para la prevención de la violencia escolar enfatizan y refuerzan “que los estudiantes, como individuos, son los responsables de la violencia en la escuela” (2013, p.16) mostrando que los estudiantes son el origen de la violencia que se vive entre pares. Así lo presenta Fierro (2005) cuando muestra los resultados de un estudio en donde analiza las narrativas de los docentes y directivos en torno a los estudiantes que presentan problemas de “mal comportamiento”:

“El mal comportamiento, además de ser un rasgo peculiar de algunos alumnos, tiene consecuencias negativas para los demás compañeros, quienes se ven amenazados en su integridad física, así como en su derecho a estar en un ambiente ordenado y relajado, en tanto el compañero permanezca en su aula”. (p.1138)

Desde esta perspectiva, todo el grupo de estudiantes son afectados por el comportamiento de un compañero al presentarse como “un mal ejemplo para el resto del grupo”, por lo que se ven en peligro de “dejarse influir” situándose en el mismo comportamiento”. (Fierro, 2005, p. 1138)

La forma de abordar estos problemas entre los estudiantes, tal como se presenta en los resultados de la investigación de Fierro (2005), es viéndolos como “un asunto interno del sujeto, un problema psicológico que requiere atención especializada del experto en este campo, del orientador o, en todo caso, del asesor externo” (p.1139). Entendiendo que el problema de convivencia tiene que ver con el sujeto, el estudiante que presenta problemas psicológicos y que requiere atención especializada. Por lo anterior, se plantea la atención especializada o la canalización, pero el propósito es “expulsarlo” de la escuela: “existen recursos para que la decisión de expulsar sea considerada como una “canalización” hacia otro centro escolar”. (Fierro, 2005, p.139)

En este horizonte de ideas, los métodos para tratar el problema del estudiante con mal comportamiento son:

Sacar el problema de la escuela. El número tan importante de casos que presenta este dilema, así como la evidencia de que, tanto docentes como padres de familia, plantean al director la exigencia de expulsar al alumno como vía de solución del mal comportamiento, pone de manifiesto una lógica que se impone: “más vale que uno solo salga de la escuela, que echar a perder al grupo completo. (Fierro, 2005, p.1140)

El dilema que se le presenta a la escuela para abordar el problema, según los resultados de la investigación es: “dar de baja al alumno –una estadística más de deserción– o apoyar de alguna manera su permanencia. Optar por el estudiante supone asumir riesgos personales como cambiarlo de grupo o grado, así como atenderlo en la propia dirección”. (Fierro, 2015, p.1143)

Fierro (2005) plantea que en algunos casos puede existir la posibilidad de apoyar al estudiante, pero ello dependerá de las personas que están involucradas en esa decisión. “Debido justamente a que la resolución final

descansa en esta disposición personal para apoyar o no al alumno, las decisiones ofrecen posibilidades tan variadas como lo son las personas y su circunstancia” (p.1141). Lo que responde a “la circunstancia del momento o la mayor o menor simpatía hacia el alumno en problemas”. (p. 1141)

En este sentido y aunque en algunas ocasiones se plantean “dar otra oportunidad”, no se busca implementar estrategias que integren al estudiante al grupo escolar, ni se plantean estrategias para su reinserción en el aula, sino simplemente aceptarlo para que reciba apoyo fuera del aula escolar. (Fierro, 2005)

En conclusión, el trabajo presentado por Fierro (2005) nos muestra que “Un conjunto de consideraciones se basan en una forma de comprensión del problema de la que se deriva que “expulsar” a los estudiantes que “poseen” el atributo del mal comportamiento es una acción necesaria para el bien común” (p.1144); o bien, simplemente canalizarlo:

[...] la escuela le corresponde “canalizar” a otros agentes este problema y no atenderlo desde su ámbito de acción. Los casos de alumnos con necesidades educativas especiales, incluso enfrentarán con mayor desventaja esta manera de abordar su situación de permanencia en el plantel ya que a la carencia de herramientas que se reconoce para hacer frente a los problemas del mal comportamiento, se suma la de elementos pedagógicos para su atención en salón de clases. (Fierro, 2005, p.1144)

Estas son las formas de dar solución a los problemas de relación entre pares: “los alumnos que se portan mal, tendrán que dejar la escuela a menos que alguien valore como importante el que continúen y concluyan el ciclo de educación básica” (Fierro, 2005, p.1145). La situación “se percibe como un problema que se resuelve a criterio, esto es, de acuerdo con el interés y disposición personal de cada uno ante la falta de una institución que establezca acuerdos colegiados”. (Fierro, 2005, p.1145)

En el trabajo realizado por Bickmore (2013) se revisan las narrativas de los docentes y estudiantes sobre los programas o métodos que utilizan para

abordar la contención de violencia, resolución pacífica de conflictos y la construcción de la paz justa.

Se encontró que los programas que implementaban las escuelas formaban parte de un requisito y no de una necesidad, centrándose más en contra del *bullying* y sin ninguna mirada para abordar la construcción de paz o la resolución de conflictos (Bickmore, 2013). Las medidas que prevalecen en el estudio de Bickmore (2013) son programas que “se centran más en la vigilancia y en el control, que en la construcción de relaciones sanas o en el aprendizaje sobre el conflicto y la paz” (Bickmore, 2013, p.37) entre los estudiantes.

En el estudio, en algunas escuelas, según Bickmore (2013), las medidas que utilizan los docentes para contener la violencia eran desde el enfoque restringido. Al presentarse algunos actos de violencia entre estudiantes, la autoridad aplicaba la “suspensión, expulsión, o finalmente, la reasignación de ciertos estudiantes a otras escuelas”. Así como también, se les asignaba a que “asistieran a varios programas de participación voluntaria para estudiantes suspendidos” (Bickmore, 2013, p.47). Los administradores “preferían manejar los problemas a través de servicios de apoyo como, por ejemplo, ayuda psicopedagógica, contactando a menudo a otra oficina del distrito para solicitar la ayuda”. (Bickmore, 2013, p. 47)

Las intervenciones las realizaban los terapeutas y administrativos, mediante un diálogo centrado en el cuestionamiento hacia los estudiantes; por ejemplo:

“El director de una escuela primaria explicó que su “estrategia se basa primordialmente en la conversación”; por ejemplo, planteando tres preguntas a los estudiantes que habían sido enviados a su oficina por causa de alguna conducta agresiva (¿qué pasó?, ¿quién crees que es el responsable?, ¿cómo te gustaría resolver este problema?). En seguida, cuando el director lo consideraba adecuado, dejaba a los alumnos solos para que entre ellos negociaran una serie de acuerdos, mismos que le proporcionarían a él para discutirlos entre todos”. (p. 48)

La aplicación de otra estrategia centrada en el estudiante es el “programa de ajuste de actitud” que era llevado a cabo por un maestro consejero. Dirigido a

los estudiantes acusados como problemáticos, consistía en “[asistir durante su hora de comida o de receso] llenar un folleto y ver un video llamado *Bully Beware*, para después completar otro folleto” (Bickmore, 2013, p.48). Ante esta estrategia, Bickmore señala las implicaciones al adoptar medidas restringidas que se presentan como especie de castigo que culpa a los victimarios de manera individual, lo cual ofrece una formación que probablemente es rechazada por los estudiantes para un cambio de conducta.

Otra medida de intervención en las escuelas estudiadas por Bickmore (2013) muestran el enfoque basado en el reconocimiento y la recompensa extrínseca.

“Son programas en los que el personal docente debería de “sorprender a los estudiantes cuando se portaban bien”. Ciertos estudiantes recibían un reconocimiento público y/u otras recompensas extrínsecas (como boletos que se podían canjear por algún gusto o antojo) que describían y afirmaban su “buena” conducta. Muchas veces, estas iniciativas incluían un tema por mes; por ejemplo, la cualidad de escuchar con atención o de ser servicial (...) estas lecciones eran escasas, desiguales y no sostenidas después del periodo inicial del programa”. (p.51)

Las consecuencias de dicha estrategia según Otten (2000, tomado de Bickmore) promueven el “adoctrinamiento en valores culturalmente dominantes al igual que en conductas de obediencia de una forma poco crítica, de tal manera que se podrían obstaculizar los objetivos para la creación de un clima escolar de apoyo y cordialidad”. (p. 51)

Bickmore (2013) afirma que quienes aplican este tipo de programas de recompensa intrínseca, con sus prejuicios inconscientes pueden agravar aquellos tratos inequitativos a niños y niñas de diversos orígenes étnicos, al reforzar estereotipos para quienes reciben recompensas.

Bickmore (2013) concluyó que en las escuelas estudiadas se presentó la escasez de programas que promovieran la educación para la resolución de conflictos, previniendo los problemas antes de que ocurriera el daño. En algunas escuelas el tiempo de los docentes y directivos era dedicado para planeación y formación de ellos, dejando de lado la atención a los problemas.

El enfoque, en la mayoría de los programas, se enfatizó en vigilar y controlar el *bullying*, sin considerar acciones para la resolución autónoma de problemas entre estudiantes.

Para frenar los patrones de conflictos destructivos, Bickmore (2013) menciona que se requiere:

“[...] la (re)construcción de relaciones sanas, confiables, inclusivas y equitativas que estén integradas en la experiencia cotidiana de la convivencia. En las escuelas, esto significa implementar cambios en sus actividades centrales que incluyen el currículo y la pedagogía (la académica y explícita, así como la vivida e implícita) y las relaciones humanas entre profesores y estudiantes. Por supuesto, ningún cambio así de drástico puede ocurrir repentinamente: los programas y prácticas antes mencionados representan, cada uno de ellos, espacios donde la escuela puede iniciar el proceso de transformación”. (p. 62)

Carbajal (2013) destaca que el enfoque restringido se centra en el desarrollo de habilidades individuales de los estudiantes o en los síntomas de la violencia, pero deja a un lado las causas estructurales que la generan. Como se señala en el trabajo de Fierro, no se toma en cuenta la violencia estructural en las interacciones y organización escolar que afecta al estudiante; ya que los problemas entre pares implican tomar a varios actores para su atención y no sólo a un sujeto.

Carbajal (2013) presenta tres características básicas del enfoque restringido en la convivencia que retoma de Dahlstedt (2011), Vaandering (2010) y Bickmore (2004), donde resume los trabajos o programas antes mencionados del enfoque de carácter restringido, reactivo, punitivo y remedial focalizados en:

“a) un enfoque técnico sobre el currículum cuyo objetivo es provocar cambios visibles en el comportamiento de los estudiantes, tales como controlar la conducta agresiva de los alumnos mediante la implementación de programas socio-emocionales que hacen énfasis en las deficiencias de los estudiantes, pasando por alto las inequidades estructurales (Dahlstedt et al., 2011); b) hacer mediciones en términos de resultados estadísticos ‘objetivos’; por ejemplo, reducción en el número de incidentes violentos o suspensiones (Vaandering, 2010); y c) incluir programas educativos de manejo de la agresión o de habilidades socioemocionales dentro del contenido académico, sin cuestionar ni transformar la estructura del currículum explícito ni el desequilibrio en las relaciones de poder en el currículum implícito”. (Bickmore, 2004, 2011) (Carbajal, 2013, p. 18)

1.2. La violencia: un problema de convivencia democrática

Desde otra perspectiva, es posible comprender que la violencia en la escuela está relacionada con las formas de organización escolar y con las prácticas escolares que se impulsan de manera cotidiana (Carbajal, 2013). Desde esta óptica la violencia se genera, como menciona Aronson (2001, tomado de Carbajal), en “la competencia intensa, la exclusión, la desvinculación y las prácticas jerárquicas autoritarias, que son en sí mismas formas de violencia estructural al generar violencia directa en las escuelas” (p.16) aunque, desde el enfoque restringido, dichas prácticas de violencia estructural se quieran presentar como producto de estudiantes enfermos a quienes se les responsabiliza y se les violenta.

El enfoque amplio se apoya en una perspectiva sociocultural para indagar en las relaciones interpersonales de los estudiantes, más allá de la psicología de raíces individualistas tal como plantea Ortega y Mora (1997, p.11):

“La Psicología, sobre todo la de raíz cultural individualista, sea naturalista o ambientalista, no dispone de un modelo teórico único y comprensivo que explique cómo se instala en el ser humano la violencia interpersonal. Una perspectiva sociocultural nos indica que quizá cabe buscar una respuesta dentro del propio sistema de la convivencia, pero ello requiere un modelo teórico general que asuma que los procesos psicológicos tienen una raíz social, comunicativa e interactiva que se hace personal a través del complejo proceso de socialización”.

El enfoque amplio para el análisis de la violencia, según Bickmore (2001 tomado de Carbajal), “gira en torno a dos factores fundamentales: la distribución del poder y la resolución de conflictos” (p.15), lo que la empata con el tema de las condiciones para el ejercicio de una convivencia democrática.

El conflicto en el contexto escolar para Carbajal (2013, p. 22) es entendido como:

“[...] un elemento constitutivo de las relaciones humanas debido a las diferentes necesidades, intereses y valores que las personas tienen a nivel personal, intergrupales y estructural. Los conflictos, por tanto, deben resolverse o evitar que escalen, empleando

métodos no violentos que eliminen las causas sistémicas profundas que les dan origen (violencia estructural)”.

Para Carbajal (2013) construir la convivencia democrática en los espacios escolares involucra dotar y delegar el poder a los estudiantes para el desarrollo de la resolución de los conflictos. Bickmore (2001 tomado de Carbajal) destaca que los conflictos están intrínsecamente “envueltos en relaciones de poder social” (p.143).

El origen de las prácticas de convivencia democrática en el aula parten de la “distribución del poder y el manejo del conflicto” según Bickmore, (2001); Maggi, (2007) (Tomado de Carbajal, p.21).

Para Carbajal (2013) el enfoque de estrategias de carácter amplio se centra desde la paz positiva para la convivencia democrática. Para Galtung (1969; Lederach, 1995, tomado de Carbajal) “La paz positiva no sólo evita la intensificación de los conflictos, sino que aborda sus raíces estructurales, tales como la distribución inequitativa del poder y de los recursos”. (2013, p.16)

De acuerdo con Carbajal (2013):

[...] la construcción y consolidación de la paz positiva dentro y fuera de las instituciones educativas radica en la capacidad de escuelas y maestros para desarrollar una convivencia democrática, en donde los conflictos sean abordados de manera no violenta y donde, tanto el conocimiento como el poder, sean compartidos con miras a construir sociedades más equitativas”. (p.17)

“El enfoque amplio y sistémico de la convivencia democrática destituye al enfoque restringido que se centra en la paz negativa” (Carbajal, 2013, p.17). El enfoque amplio, según Carbajal (2013), no se orienta a “controlar el comportamiento agresivo de los estudiantes (paz negativa), sino que la perspectiva se amplía para incluir la transformación de las prácticas en el aula y en la escuela con el objeto de construir comunidades justas, incluyentes y democráticas (paz positiva)”. (p.17)

Para Carbajal el “enfoque amplio y sistémico de la convivencia democrática tiene como soporte las teorías de Dewey y Freire” (2013, p.19), las cuales

hacen referencia, tal como menciona Glass (2000, Tomado de Carbajal) a, por un lado, favorecer la comunicación abierta mediante el diálogo respetuoso y, por otro lado, la deliberación crítica y la actuación enfocada al cambio de todo aquello que limita el logro personal. Es por ello, que las bases teóricas de la convivencia democrática se identifican desde dos aristas de acuerdo con la opinión de Carbajal (2013):

“[...] currículum ‘progresista’ (Marsh y Willis, 1995), centrado en los estudiantes y en las necesidades sociales, y en las teorías curriculares críticas (...) las relaciones afectivas dentro del aula se convierten en un elemento central tanto del currículo explícito como del implícito con el objeto de promover el desarrollo y fortalecimiento de lazos comunitarios, así como de la confianza entre alumnos y docentes”. (Hevia, 2006, pp.18-19)

1.3. Construir la convivencia democrática implica construir la paz a partir del reconocimiento de la diferencia

Siguiendo la línea del trabajo de Carbajal, basado en la teoría de resolución de conflicto, al citar a Bickmore (2011 tomado de Carbajal) presenta “tres metas o métodos para que las escuelas y los maestros pueden manejar los conflictos” (p. 22). Los tres métodos son:

“1) contener la violencia (*peacekeeping*), 2) resolver los conflictos pacíficamente (*peacemaking*), y 3) construir la paz (*peacebuilding*). Cabe resaltar que, si bien el objetivo de los tres procedimientos es el manejo de los conflictos, los métodos para lograrlo difieren entre sí. (...) los tres procesos antes descritos (...) no son procesos aislados, sino que se construyen uno sobre otro”. (Carbajal, 2013, p.22)

En el primer método sobre la contención de la violencia, desde la convivencia democrática “aboga por introducir, nutrir y apuntalar la resolución pacífica de conflictos y la construcción de la paz dentro de las escuelas” (Carbajal, 2013, p.22).

En el segundo método la resolución de conflicto pacíficamente es “aprender a manejar conflictos en forma constructiva (...) e implica: escuchar puntos de vista diferentes; desarrollar el razonamiento persuasivo y la argumentación; aprender a deliberar y a negociar hacia la toma a acuerdos, incluyendo el proceso de toma de decisiones” (Bickmore, 2008, tomado de Carbajal p.22).

Por lo que se busca que los estudiantes muestren un comportamiento ciudadano democrático, con habilidades constructivas para el manejo de conflictos y valores no violentos. (*Ibid*) (Tomado por Carbajal p. 23)

Carbajal (2013) presenta en su estudio algunos programas para la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) y la construcción de la paz (*peacebuilding*). Por ello, plantea que “La educación acerca de la resolución pacífica de conflictos (*peacemaking*) es esencialmente un proceso en el que los alumnos reciben lecciones y prácticas sobre el manejo positivo de conflictos”. (p.23)

La educación sobre la resolución de conflictos pretende desarrollar:

“[...] habilidades de comunicación y resolución de conflictos en los estudiantes. La diferencia es que, adicionalmente, los docentes comparten el poder con los alumnos, ya que se espera que estos últimos asuman posiciones de liderazgo. Algunas iniciativas de formación que responden a esta expectativa son, por ejemplo, los programas de mediación entre pares, en donde los estudiantes fungen como mediadores de conflictos reales entre sus compañeros”. (Carbajal, 2013, p.23)

Sobre la resolución de conflictos se busca empoderar a todos los estudiantes con diversas características y perfiles al incluirlos en el diálogo constructivo que alienta a asumir responsabilidades, dirigido no sólo a ayudar sino también a desarrollar habilidades democráticas y actitudes democráticas en los estudiantes (Carbajal, 2013), además de cumplir el objetivo de la convivencia democrática que, de acuerdo con Bickmore (2011, tomado de Carbajal) “mejora el entendimiento mutuo, a partir del cual es posible construir comunidades escolares más afectuosas, seguras y solidarias”. (p.24)

Siguiendo a Carbajal (2013, p.24) la educación acerca de la construcción de la paz se enfatiza en:

“[...] el contenido y desarrollo de habilidades para la discusión crítica sobre temas de derechos humanos y justicia social, como son: el racismo, la migración, la exclusión o la homofobia. La construcción de la paz dentro de la educación, incluye estas discusiones, pero además se enfoca en el desarrollo de estructuras incluyentes y democráticas en las escuelas que conduzcan a la equidad, tanto en las relaciones interpersonales e institucionales como en los patrones de participación.

Para Carbajal la “construcción de la paz (*peacebuilding*) y convivencia democrática están apuntaladas sobre una plataforma basada en pedagogías de justicia social que promueven el empoderamiento individual y colectivo de los estudiantes, tanto en el currículum explícito como en el implícito” (p.25). Así “la distribución equitativa del poder ofrece a los estudiantes más oportunidades para un acceso equitativo a la educación de calidad y para ejercitar la ciudadanía activa en las escuelas”. (Carbajal, 2013, p.28)

En este sentido, se ve la necesidad de una mirada más integradora para abordar los problemas entre pares, en la que involucra a todos los integrantes y actores que conforman el aula escolar. Como bien lo aborda Fierro (2013), al mirar los problemas de convivencia desde el enfoque más amplio que brinda estrategias centradas en la convivencia inclusiva y democrática implica una complejidad de acciones en las interacciones con los estudiantes. Como señala Fierro (2013) acciones como la:

“[...] promoción del trabajo en equipo, el desarrollo de herramientas para la comunicación, el diálogo, el ejercicio del pensamiento crítico y la deliberación basada en situaciones dilemáticas semejantes a las que enfrentan los estudiantes en su vida diaria; la formación ciudadana y la resolución de conflictos, así como la participación de los estudiantes en proyectos de acción social comunitaria (..) Lo mismo puede decirse de la creación de mecanismos para la mediación de conflictos entre pares, las estrategias de reparación del daño o de reinserción comunitaria con el grupo de pares de quienes han sufrido o ejercido la violencia hacia otros compañeros”. (p. 7)

1.4. Las preguntas y objetivos

A partir del análisis expuesto anteriormente considero necesario posicionarme desde el enfoque amplio, ya que éste promueve el desarrollo de estrategias para una convivencia democrática. Será importante analizar las formas de convivencia entre los estudiantes, como lo menciona Fierro (2013): “reflexionar sobre las formas de convivencia que propician nuestras escuelas” (p.3), así como analizar la práctica de cómo se abordan los problemas de relación entre

pares si estas formas dan una respuesta favorable a las necesidades o situaciones presentes y desde qué enfoque se están mirando.

Será necesario, entonces, cambiar la manera de abordar los problemas de relación entre pares, para mirarlos desde el enfoque amplio, pues es este enfoque el que sustenta la estrategia de intervención de este trabajo.

Será necesario observar a detalle las formas de convivencia en las interacciones de los estudiantes. Es decir, realizar un diagnóstico para observar cómo son las relaciones entre iguales en los distintos escenarios del contexto escolar. Será importante también mirar el microclima que generan las relaciones entre los estudiantes, para identificar cada escenario que construyen y así determinar el tipo de convivencia que se desarrolla entre los integrantes del grupo escolar. Lo anterior implicará identificar las interacciones de todos los integrantes del grupo seleccionado para distinguir cómo sus relaciones, evitando centrarme en un solo estudiante.

Es así que, como docente, me separo de mi papel en determinados momentos para observar y analizar a profundidad lo que ocurre al interior del aula, con el propósito de comprender el problema de la violencia entre los estudiantes; de observar con detalle cada una de las formas de relación que se viven en el salón de clase y no sólo la violencia como resultado de una forma determinada de convivir. De este modo, pretendo desarrollar una mirada más profunda que me permita obtener datos que no he observado previamente, identificando el tipo de convivencia del grupo y asumiendo el papel de investigadora.

Para ello, se plantea la necesidad de hacer un diagnóstico que permita comprender, con mayor profundidad, la dinámica de relación entre los estudiantes a partir del diseño de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo son las interacciones entre los niños y niñas en el aula?
- ¿Cómo son las formas de relacionarse entre pares?

- ¿Cuáles son las dinámicas de inclusión-exclusión y a partir de qué criterios se justifican?
- ¿Qué situaciones influyen en las dinámicas de inclusión-exclusión entre pares?

Para resolver tales interrogantes se definen los siguientes objetivos para la etapa de diagnóstico:

- ❖ Identificar cómo son las formas de interacción entre los estudiantes del grupo, determinando el trato que se tiene al compañero con alguna diferencia y la relación entre pares.
- ❖ Registrar las observaciones en un diario de campo para analizar cada una de las situaciones que se viven en las interacciones dentro del aula entre los estudiantes.
- ❖ Analizar la información obtenida en el diagnóstico.
- ❖ Identificar si existen dinámicas de inclusión–exclusión en la relación entre pares.
- ❖ Analizar las situaciones que influyen en las dinámicas de inclusión-exclusión.
- ❖ Analizar las condiciones que favorecen o perjudican la interacción de todos los estudiantes.

A partir del diagnóstico se elaboró una estrategia de intervención para dar respuesta a los problemas detectados en las relaciones entre los estudiantes, la cual se aplicó en el mismo grupo, dando seguimiento a la estrategia de intervención para identificar las debilidades o mejoras derivadas a partir de su aplicación.

CAPÍTULO II

Mirar los problemas de relación entre los estudiantes desde la convivencia

En este capítulo se exponen las herramientas teórico-analíticas y metodológicas que sustentan y dan sentido a la construcción del dispositivo para promover el tratamiento de los problemas de relación existentes entre los estudiantes.

2.1. Herramientas teórico-analíticas

Abordar los problemas de relación entre los estudiantes desde una mirada amplia, implica analizar los diversos factores que inciden en la configuración de dichos problemas de relación, así como enfocarse en su análisis desde una óptica centrada en la convivencia; es decir, cómo se viven los encuentros, cuáles son las formas de relacionarse y qué patrones de interacción se establecen entre los estudiantes del grupo escolar seleccionado, a fin de diseñar estrategias pertinentes que den respuesta a dichos problemas.

En el aula los estudiantes pasan el tiempo creando y recreando relaciones entre compañeros al integrarse entre sí. Asumo, a partir de Ianni y Pérez (2005) que el espacio escolar es el lugar propicio donde se gesta una red de interacciones entre los estudiantes. Interacciones que se viven día a día, en las que existe un modo particular de vivir, de reconocerse, de encontrarse con otros estudiantes. Desde la mirada de Ruiz (s.f.) tomo postura para entender la convivencia como:

“[...] los modos de vivir de las personas en diversas interacciones, encuentros, reconocimientos y con múltiples expresiones, dependiendo de los contextos y las relaciones que se establezcan; en el espacio escolar, las convivencias como prácticas sociales se construyen expresándose en las relaciones, intereses, normas, roles, aspectos que dan vida a la cotidianidad escolar”. (Ruiz, s.f. p.1)

Es a partir de los modos de vivir juntos que los estudiantes interactúan y se relacionan entre sí. Y es a partir de las diversas formas de reconocimiento implicadas en la manera de estar juntos que se construye determinado tipo de

convivencia. Desde esta definición asumo que los problemas de relación entre pares no se gestan a partir de situaciones individuales ni tampoco pueden ser caracterizados como *bullying*, pues han de ser comprendidos a partir del tipo de convivencia que se construye en el grupo, asumiendo una perspectiva de análisis sociocultural.

Dimensionar el análisis de los problemas en la relación entre los estudiantes desde la óptica de la convivencia, nos lleva a relevar el tema de la diferencia en dicha dinámica. Por un lado, es hablar del reconocimiento de la diversidad y sus implicaciones en las interacciones e integración y, por el otro, analizar cómo es que se están afrontando los conflictos desde la diversidad entre los estudiantes, lo cual implica pensar la construcción de la convivencia desde la diversidad y para la democracia.

Considero que sólo desde esta perspectiva de análisis amplio es que será posible analizar y comprender lo que genera conflicto en las relaciones entre los estudiantes, a fin de comprender cómo es que se puede promover la creación de un buen clima escolar, previniendo el surgimiento de situaciones violentas.

2.1.1. Convivir en la diversidad: un desafío de la escuela

Es importante partir de la idea de que la escuela es el lugar donde los estudiantes interactúan con una diversidad de compañeros y compañeras (Carbajal, 2013). Parker *et. al.* (2006) señalan que existen “personas que tienen diferentes creencias religiosas, diferente género o un entorno social, económico, cultural o étnico distinto” (Tomado de Carbajal, 2013, p.21). Convivir en la diversidad implica reconocer la multiplicidad y variedad de las diferencias asumiendo que el “término diversidad remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de realidades”. (Devalle de Rendo, Vega, 2006, cap. 1, para 68)

En el aula encontramos a niños y niñas con distintas cualidades, capacidades, diversidad étnica y racial, condiciones socioeconómicas y culturales, edad, etcétera. En este contexto, uno de los mayores desafíos del trabajo educativo se encuentra relacionado con la creación de espacios que permitan el reconocimiento de los estudiantes en su individualidad y singularidad, a fin de promover la integración e interacción con los demás estudiantes de grupo. En este contexto, el *reconocimiento* juega un papel fundamental en la posibilidad de convivir desde la diversidad, pues como plantea García (2013):

“El reconocimiento del individuo es importante como parte vital en la integración del otro, en la convivencia (...) La importancia de reconocer al otro no es sólo como objeto de relación, sino además como el establecimiento de una comunicación para favorecer la integración social, a partir de un mayor conocimiento e información que permita estrechar lazos de convivencia de manera recíproca entre las personas”. (p.273)

Ahora bien, la diversidad es una característica que complejiza la convivencia en el ámbito escolar y que está en el origen de algunos de los problemas que se presentan en las relaciones entre estudiantes; como plantea Alonqueo y Del Barrio (2006 tomado de Martín):

“[...] un factor de riesgo es el hecho de ser diferente en cualquier sentido. Pero ser diferente es un concepto relativo. No se es esencialmente diferente, sino en relación a alguien. De ahí que la actitud ante la diversidad en los centros escolares sea un aspecto tan estrechamente relacionado con la prevención del maltrato entre iguales por abuso de poder”. (2006, p. 47)

Cuando se ignora cómo juegan las diferencias en las dinámicas de convivencia que existen en el aula o, simplemente se desconoce al otro, se dificulta la posibilidad de afrontar los problemas que surgen, porque se hace todo lo posible por evadir el enfrentamiento con lo desconocido (García, 2013). Desde esta perspectiva, resulta imposible la integración e interacción con los demás estudiantes de grupo. Es por ello que sostengo que la posibilidad de interactuar con los otros en el reconocimiento de su diferencia, está condicionada por el concepto que se tiene respecto del otro. Concepto que se construye desde distintos niveles: cognitivo (pensamientos y creencias), afectivo (sentimientos y

emociones) y conductual (acciones y comportamientos) (p.11), tal como lo plantea la UNESCO (2005, tomado de Ministerio de Educación 2013).

Si el otro es percibido como diferente o en situación de debilidad, ello incrementa el riesgo de ser víctima de violencia por parte de sus compañeros como sostiene Díaz-Aguado (2004); por lo que el tratamiento inadecuado que se le proporcione a la diversidad en el grupo puede implicar experiencias de exclusión y humillación hacia o desde este grupo de estudiantes. Al recibir un trato inadecuado como menciona Troyna y Hatcher (2004, tomado de Díaz-Aguado) o actuar como si no existiera el otro, lo que se muestra es “la escasa sensibilidad existente para combatir el acoso racista (humillaciones, generalmente verbales, asociados a dicha pertenencia) que pueden sufrir los alumnos de minorías étnicas, especialmente si están en desventaja académica o socioeconómica” (p.132).

En especial, los niños con necesidades educativas especiales pueden ser proclives a sufrir rechazo en el grupo escolar. Así lo menciona Díaz-Aguado (2004):

“En relación con la forma de tratar la diversidad en la escuela tradicional, cabe resaltar el hecho de que tener necesidades educativas especiales incrementa el riesgo de ser víctima de *bullying*. Para comprender el proceso que conduce a esta situación conviene tener en cuenta que los alumnos con dificultades de aprendizaje integrados en aula ordinarias suelen ser percibidos por sus compañeros con dos características conductuales asociadas, en general, a riesgo de victimización por transmitir vulnerabilidad: estar triste y necesitar ayuda”. (p. 132)

El trato hacia las personas etiquetadas como “diferentes” al presentar alguna desventaja académica, socioeconómica, transmitir vulnerabilidad, ser diferente en relación a alguien o por ser distinto en cualquier sentido, puede generar formas inadecuadas de relacionarse con ellos al existir un desconocimiento hacia las diferencias.

“La diferencia provoca que se etiquete a las personas y, en ocasiones, provoca miedo al suponer enfrentar lo desconocido. Del rechazo puede fácilmente aparecer la discriminación, la negación de un derecho y que se margine, excluya o niegue abiertamente al otro”. (García, 2013, p. 273)

2.1.2. La discriminación es una forma de violencia

La discriminación, al ser una conducta que se construye social y culturalmente, coadyuva en la creación de la desigualdad y la exclusión social. Se presenta cuando una persona, un grupo de personas o una institución emiten juicios, acciones o actitudes que promueven la segregación hacia otra persona o personas, bajo el estereotipo de la separación de grupos humanos superiores a otros, en razón a ciertas características como son: la raza, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, la clase, la nacionalidad y otras razones (Ministerio de Educación de Chile, 2013). De esa manera, existen diversos grupos que son víctimas de discriminación, lo relevante de estas prácticas es que “no son las **características diversas** de las personas las que la generan, sino las **actitudes hostiles** que se producen ante esta diversidad” (Ministerio de Educación, 2013, p.18). La discriminación se define según la CONAPRED (2008, p.28) como:

“(…) toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas”.

En el aula la discriminación se produce principalmente ante las diferencias. Como lo presenta el Ministerio de Educación de Chile (2013, p.18-23) algunas diferencias entre los estudiantes son:

- “Diversos estilos y ritmos de aprendizaje:

Las personas aprenden de muchas maneras y con distintos ritmos y, por lo tanto, requieren de diversos apoyos y condiciones del entorno. Sin embargo, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, así como aquellos que, aún sin presentar discapacidad permanente o transitoria, aprenden más lento o más rápido, suelen ser discriminados en el espacio escolar tanto por sus compañeros, (...) y en ocasiones son marginados de las actividades sociales de sus compañeros.

Cuando no se logran implementar estrategias adecuadas para los distintos ritmos y estilos de aprendizaje en la escuela, muchos niños van quedando rezagados o se aburren, por lo que son rotulados y estigmatizados como “tontos”, “nerd”, “desordenados”, (...) o “flojos”, y son considerados un problema al interior del aula.

- Apariencia física:

La apariencia física es un motivo importante (...) suele ser también motivo de burlas y discriminación. Muchas de las formas de discriminación arbitraria y violencia escolar se manifiestan a través de sobrenombres peyorativos que aluden a alguna característica física que destaque; (...) suelen ser considerados como bromas inofensivas por los estudiantes y aceptadas (a veces promovidas) por parte de los adultos, aun cuando se trata de expresiones que dañan significativamente su autoestima y dignidad, resaltando una característica con la que probablemente no se sientan cómodos o a gusto.

Este tipo de discriminación también se refiere a su forma de vestir o expresarse, lo que en ocasiones está relacionado con la condición socioeconómica (...).

- Condición socioeconómica:

Los estudiantes considerados pobres suelen ser discriminados en el espacio escolar; el barrio o población de la que provienen, el tipo de ropa que usan, las dificultades para adquirir materiales escolares e, incluso, ser beneficiarios de algún tipo de subsidio estatal, suelen ser motivos de segregación, traducido en las ya conocidas “bromas” y también en la marginación de ciertas actividades (...) se suelen sostener estereotipos altamente estigmatizadores al asociar pobreza con delincuencia, falta de higiene o despreocupación, características que pueden manifestarse transversalmente en todas las clases sociales.

- Sexo:

En este mismo sentido, la discriminación arbitraria se manifiesta en relación a las expectativas sobre las conductas esperadas para cada sexo: de una niña o adolescente se espera que cumpla con una serie de características asociadas a lo femenino (ser suave, ordenada, tranquila, responsable, emotiva, etc.) y, cuando no cumple con estas expectativas es discriminada por “problemática” o “ahombrada”. Lo mismo sucede respecto de los hombres: de ellos se espera que cumplan con una serie de conductas asociadas a lo masculino (que juegue fútbol, que sea bueno para pelear) o, de lo contrario serán etiquetados y, consecuentemente, discriminados como “llorones”, “cobardes” o “afeminados”.

- Discapacidad:

Existen diversos tipos de discapacidad (física, psíquica, mental y sensorial); niños y niñas, al presentar cualquiera de ellas, son víctimas habituales de actos discriminatorios, aunque no siempre con una intencionalidad negativa. Al igual que otros grupos excluidos arbitrariamente, los estudiantes que presentan alguna discapacidad son objeto de “bromas” y apodosos peyorativos que apelan a su condición (“cojo”, “cuatro ojos”, “mongólico”, “enano”, etc.), lo que refleja la tendencia de nuestra sociedad a centrarse en la carencia y no en los recursos y capacidades diferentes que cada persona desarrolla. Estos estudiantes suelen ser marginados de los juegos y eventos sociales de sus compañeros bajo la idea de que la diferencia les impediría compartir las mismas actividades. En otro sentido, pueden tener un trato diferente de forma positiva, pero dañina también. El ejemplo más frecuente es la sobreprotección a la cual se les somete, lo que entranía sentimientos de lástima y poca confianza en sus capacidades.

- Enfermedad:

Enfermedades como el VIH, la esquizofrenia o la epilepsia, por mencionar algunas, son estigmatizadas, fundamentalmente, debido a la ignorancia respecto de sus características. A los y las estudiantes que viven con alguna de estas enfermedades se les condiciona el ingreso, permanencia o promoción en establecimientos educacionales, bajo la premisa de

que se trataría de niños enfermizos, portadores de contagio para los otros miembros de la comunidad educativa o, simplemente, peligrosos”.

(Ministerio de Educación de Chile, 2013, p.18- 23)

Las prácticas discriminatorias, contribuyen a que se mantengan formas de ser y de actuar en los espacios escolares que tienden a considerar a ciertos estudiantes discriminados como persona no merecedoras de respeto, ni susceptibles de ser valorados y considerados (CONAPRED, 2008). En este sentido, como plantea Torres (2010) la discriminación en el ámbito escolar “se sostiene en una triada de desprecio, negación de derechos y exclusión” (p. 26).

Una cara a partir de la cual se manifiesta la discriminación es la invisibilización, al ser entendida como una serie de mecanismos culturales que buscan ignorar u omitir la presencia de determinados grupos sociales. Es una construcción social del concepto “el otro” o “los otros”, por oposición a “nosotros”. Y la naturalización es la posición única e invariable de una costumbre o una creencia, asociada como inherente a la naturaleza, lo cual busca justificar la discriminación. Para romper con la “naturalización” es la reflexión sobre el carácter social e histórico que es presentado como único y permanente (INADI, 2011).

La separación de un “nosotros” y “ellos” son parámetros de la “normalidad” que muestra una evasión para no aceptar y convivir con la diversidad y vivir con lo diferente. El hecho de clasificar, separar, ubicar “en su lugar” existe por mantener privilegios de una clase sobre otras, de una raza sobre otra, de un sexo sobre otro, de unas ideas sobre otras, de unas personas sobre otras (Rosano, 2007). Esta separación se torna, como menciona Skliar (2005, tomado de Rosano), como algo natural.

Al responder como una forma natural la separación de unos estudiantes sobre otros, se invisibiliza en el contexto cotidiano de la convivencia y los actores no perciben lo que sucede en la cotidianidad (UNESCO, 2008).

Como plantea Gómez (2010) dicha forma de relación violenta forma parte de un trato común entre los actores escolares:

“La violencia que se vive en las aulas ha pasado a formar parte del trato común entre los alumnos y maestros, ha dejado de ser motivo de asombro, menos aún de sorpresa y, desgraciadamente, ha llegado hasta aceptarse como algo normal” (p.36)

Al preguntarnos a quién se está discriminando, la respuesta sería al diferente. Al construirse un “paradigma” al que se deben asimilar todo los “otros” y aquellos que no tienen determinados atributos son los diferentes, los inferiores. Es un modelo hegemónico que impone jerarquías al naturalizarlas como “normales” para legitimar su supremacía basada en la dominación y desigualdad; argumentando por el bien social que, por lo contrario, la discriminación empobrece al privarla de las riquezas de la pluralidad de las identidades (INADI, 2011).

Al no reconocer al otro, problematizamos a alguien para resolver “nuestro” problema; en otras palabras, proyectamos y transferimos a alguien nuestra dificultad y responsabilizamos al otro, quien para nosotros tiene el problema (Iann, Pérez, 2005). El otro no entra dentro de la normalidad, de acuerdo con los atributos establecidos por el grupo o colectivo.

De esta manera Skliar (2005) hace referencia a la obsesión por los diferentes y en señalar quiénes son los “diferentes” a lo cual, “el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los "diferentes" (p.16).

La discriminación se manifiesta desde el ámbito sociocultural con:

“[...] actitudes de desprecio, rechazo e intolerancia hacia una persona o grupo de personas; estas conductas discriminatorias están fundadas sobre la base de los prejuicios negativos y los estigmas relacionados con una desventaja inmerecida. Estas conductas tienen por efecto (intencional o no) limitar los derechos y las libertades fundamentales de las personas a quienes se está discriminando y disminuir sus oportunidades de desarrollo”. (CONAPRED, 2008, p.28)

Es necesario destacar que la discriminación es una forma de violencia que puede adoptar distintas manifestaciones, y la escuela es el principal impulsor de contactos entre pares y es el espacio preferente para ejercer este tipo de prácticas discriminatorias. Las acciones de discriminación responden a distintos tipos de violencia (física, emocional, directa, indirecta, por medios tecnológicos, etc.). Es un proceso que pretende mantener los estereotipos (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

La discriminación tiene diversas formas de presentarse, lo cual deteriora la convivencia entre las personas involucradas. Al marginar a las persona existen formas de verlas como no merecedoras de respeto, lo cual limita su desarrollo humano y el goce de sus derechos fundamentales (CONAPRED, 2008). Algunas manifestaciones de la discriminación son:

- “Dar un trato diferencial que vulnere los derechos de una persona o grupo en razón de algún atributo o rasgo específico.
- Manifestar actitudes de menosprecio e intolerancia hacia alguien debido a su pertenencia a un grupo que se concibe como diferente y menos valioso.
- Crear un ambiente hostil y humillante hacia una persona o grupo en razón de estereotipos. (CONAPRED, 2008,p. 29)

Otros ejemplos de prácticas discriminatorias son los siguientes: “Hostigar, maltratar, aislar, agredir, segregar, excluir y/o marginar a cualquier miembro de un grupo humano del tipo que fuere por su carácter de miembro de dicho grupo” (INADI, 2011, p.11).

En el aula escolar se presentan ciertas conductas discriminatorias entre estudiantes, como las “bromas” que hacen alusión a la diferencia (por su apariencia física, origen social, etc.) (Ministerio de Educación de Chile, 2013). Lo anterior, implica quitarle su carácter de persona al discriminado; por ello, se destaca que las palabras también valen “porque significan y anclan las creencias y pretextos por los cuales se lleva a cabo una exclusión. El lenguaje no es neutro, es uno de los mecanismos más poderosos que existen tanto para ejercer violencia como para manifestar la diversidad” (INADI, 2011, p.16).

“Una palabra se puede transformar en una fuente de sentimientos positivos o, al contrario, puede representar una forma de violencia, dependiendo de qué se diga, qué no se diga, cuándo y cómo se exprese. (...) La comunicación no se produce sólo a través del lenguaje escrito u oral: los gestos y expresiones no habladas también permiten compartir sentimientos e ideas, las que pueden ser de rechazo, aceptación, agrado, disgusto, burla o interés, y que muchas veces transmiten más que las palabras. (Ministerio de Educación, 2013, p.30)

Así como la comunicación oral, escrita, por gesto o expresiones, encontramos prácticas discriminatorias como tratos irrespetuosos hacia diversidad, al utilizar términos peyorativos que excluyen al diferente, lo cual implica juicios desfavorables hacia la persona.

La estigmatización también puede acabar discriminando (intencionalmente o no) a las personas, lo cual malogra la igualdad de oportunidades de las personas afectadas y puede conducir la exclusión social (Obertament, 2013).

Algunas intervenciones para ciertos estudiantes con riesgo psicosocial buscan explicaciones desde sus características personales o familiares, cuyas problemáticas son entendidas por factores externos a la escuela; el tipo de intervención tiende a clasificar y etiquetar al estudiantes, quien es visibilizado de acuerdo con sus acciones o conductas que están fuera de la norma y a explicarlas desde el estereotipo, por ejemplo: porque el padre es alcohólico, porque el estudiante tiene problemas de aprendizaje, etc. (Ministerio de Educación, 2013). El apoyo del especialista para trabajar con ciertos estudiantes invisibilizados con cierto estigma puede “constituirse en una instancia discriminadora y estigmatizadora, si no va acompañada de un trabajo más amplio con el conjunto de la comunidad educativa en función de acoger, valorar y respetar la diversidad” (Ministerio de Educación, 2013, p.37).

Algunas consecuencias graves de prácticas discriminatorias que menciona Torres (2010) son las siguientes:

- “Daña la dignidad de las personas. Al humillarlas, al degradarlas, las despoja de su condición de seres humanos y de personas y las deja en estado de vulnerabilidad frente a todo tipo de abusos. Muchas personas incluso interiorizan tanto la discriminación, que terminan pensando que ellas son las responsables de la discriminación que sufren.

- Niega la diversidad. La discriminación se caracteriza por estigmatizar y en ocasiones por perseguir activamente determinadas diferencias que juzga indeseables, ilegítimas o perturbadoras, cancelando la expresión de la diversidad que es connatural a toda sociedad y que constituye el corazón de la convivencia en democracia”. (p.20)

Torres (2010) destaca que mientras las personas no perciban el daño que provoca la discriminación en la vida de las personas, este fenómeno se minimizará al considerarlo negativo pero no grave, al entenderlo como la expresión de actitudes individuales políticamente incorrectas, descorteses e intrascendentes y no como un problema con consecuencias graves encaminadas a la exclusión social.

Para aquellos que ejercen la discriminación se niegan a sí mismos la oportunidad de abrirse a otras formas de mirar, entender y conocer el mundo de otras personas con experiencias diferentes (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Hablar de discriminación como un tipo de violencia, es hablar del tipo de convivencia que existe en un grupo escolar. Como la aborda Fierro (2013): “La violencia no es ausencia de convivencia, sino una forma particular de convivir en la que está ausente el diálogo, el aprecio por el otro y el respeto” (p. 3).

En este sentido la autora ve la necesidad de una mirada integral de la violencia, al ser la manera en que se producen las relaciones entre pares. La violencia es entendida como un modo de convivencia en el aula.

Al ser un modo de convivencia donde se presenta prejuicio, estigmas o estereotipos hacia algunos, genera comportamientos discriminatorios hacia los que presenten alguna diferencia. Por ello, en la escuela la discriminación se manifiesta de diferentes formas las cuales se presentan de manera cotidiana que llegan a mirarse como naturales e inmodificables por los estudiantes que están siendo discriminados, se presenta la discriminación velada no menos corrosiva. Por ejemplo: tratos preferenciales para ciertos alumnos a diferencia

de otros en función a su sexo, característica física, condición social, económica, apariencia, etc. (Torres, 2010).

2.1.3. Diferencia, estereotipos, prejuicios y discriminación

Otro aspecto fundamental en el análisis, a partir de lo expuesto hasta ahora, se ha de orientar hacia el análisis de los procesos de etiquetamiento y de construcción de estigmas en las relaciones grupales. Los estudiantes desconocidos o fuera de la norma son etiquetados y estigmatizados. El estigma para Obertament (2013) es una marca o atributo de acuerdo a ciertas características o comportamientos reales o irreales, que no son considerados dentro de la norma y son indeseables. “Esta marca, este etiquetado, implica una separación entre “nosotros” y “ellos”. A su vez, esta separación implica que “ellos” son fundamentalmente diferentes a “nosotros” (Obertament, 2013, p.3).

Ahora bien, tal como sigue planteando Obertament (2013) los procesos de etiquetamiento no pueden verse separados de los fenómenos de construcción de estereotipos, prejuicios y discriminación que producen:

“Finalmente, una consecuencia particularmente negativa de los prejuicios es la discriminación, por la cual los miembros de un colectivo estereotipado son privados de sus derechos. (...) La discriminación es un problema de comportamiento negativo de la población general”. (2013, p.3)

Siguiendo este tipo de proceso, y entendiendo que las bases de la discriminación se encuentran en los estereotipos y prejuicios² que se construyen sobre personas o situaciones (Ministerio de Educación de Chile, 2013), es que considero necesario aclarar qué se entiende por estereotipo:

“[...] son las creencias e ideas, negativas o positivas, hacia personas de un grupo determinado (extranjeros, homosexuales, ancianos, personas con discapacidad, etc.); es decir, lo que sé o se cree saber del otro. Se trata de creencias populares sobre atributos que caracterizan a un grupo social y sobre las que hay un acuerdo tácito; es decir, para

² “La etimología de ‘prejuicio’ sugiere que se trata del momento previo a la emisión de un juicio”. (Teruel, 2013, p. 462)

que sea un estereotipo, debe ser una creencia compartida por varias personas”. (Ministerio de Educación, 2013, p.11)

Por otro lado, los prejuicios según la misma fuente son:

“[...] juicios u opiniones que se emiten sobre algo o alguien, sin contar con suficiente información o conocimiento, y que al tratarse de juicios no comprobados, pueden no ser ciertos. Implican siempre una valoración, favorable o desfavorable, sobre personas, situaciones o cosas, y se producen en el nivel de los sentimientos y emociones”. (p.11)

Existen dos tipos de prejuicios; los negativos son aquellos juicios con una valoración desfavorable hacia las personas al emitir sentimientos de lástima, temor, desprecio, rechazo, etc., hacia otros; los prejuicios positivos también pueden derivar en acciones discriminatorias lo cual implica sentimientos que responde a actitudes paternalistas que obstaculizan el desarrollo y la autonomía de las otras personas (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Siguiendo los niveles para la construcción sobre el concepto del otro de la UNESCO (2008) antes mencionado, los estereotipos se encuentran en el nivel cognitivo, el cual conforma nuestros pensamientos y creencias negativas o positivas hacia personas de un grupo determinado. Los prejuicios corresponden al nivel afectivo, son juicios u opiniones que se producen sobre algo o alguien sin tener suficiente conocimiento se basan en sentimientos y emociones. Por último, se encuentran el nivel del comportamiento y de las acciones, donde se encuentra la discriminación al ser la conducta que se origina como consecuencia de los estereotipos y prejuicios, y se manifiesta en un trato desfavorable y excluyente hacia una persona o grupo de personas (Ministerio de Educación, 2013).

De allí la importancia que toma el diagnóstico al abordar cuál es el trato que reciben los estudiantes al ser reconocidos como diferente entre sus pares dentro del aula escolar.

Por otro lado, al hablar de convivencia, de acuerdo con este tipo de conductas en las que se presentan prácticas de discriminación, éstas no favorecen la buena relación entre los estudiantes, ya que algunos estudiantes no están

siento tomados en cuenta y no se reconocen las diferencias en el aula, generando rechazo, desvalorización y desprecio a ciertos estudiantes por expresar diferentes ideas, por ser hombre o mujer, discapacitado, con un ritmo de aprendizaje diferente, por condición física, apariencia, etcétera.

Al respecto, las diferencias se miran como su negación; es decir, la no aceptación de la diversidad busca imponer la homogeneidad. Es la negación de la autonomía, es dudar de la realidad y destruir la autenticidad, rechazando el deseo del descubrimiento (Devalle de Rendo, Vega, 2006).

En cambio, la mirada de la diversidad rompe con lo único, el estigma, la clasificación, la individualidad, el poder, las jerarquías, borra las diferencias. “La diversidad responde a la idea de que todos los seres humanos son diferentes y dichas diferencias, lejos de imponer grados de jerarquías, se constituyen como elementos enriquecedores del mundo; es decir, donde todos tienen algo que aportar al medio” (Agüero, 2007, p.126).

Boggino (2008) destaca el vasto significado al hacer referencia de la diversidad:

“*El diverso* no es el otro. La diversidad invita a considerar todo tipo de diferencias para no discriminar. Invita a visibilizar la diferencia como una relación y no pensarla desde una valoración negativa. Las diferencias nos hacen sólo diferentes, ni mejor o peor. En este marco cabe señalar que lo diverso no puede reducirse ni a la pluralidad cultural y étnica, ni a los Niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y que es un concepto infinitamente más rico y generoso”. (Boggino, 2008, p.56)

Desde esta mirada aceptamos la importancia de reconocer y favorecer la diversidad en la convivencia entre los estudiantes, lo cual implica una multiplicidad de opiniones, sentimientos, ideas y creencias que, en ocasiones, se confrontan generando conflictos.

Cuando se habla de conflicto me refiero a:

“[...] un elemento constitutivo de las relaciones humanas debido a las diferentes necesidades, intereses y valores que las personas tienen a nivel personal, intergrupales y estructural. Los conflictos, por tanto, deben resolverse o evitarse empleando métodos no violentos que eliminen las causas sistémicas profundas que les dan origen (violencia estructural)”. (Carbajal, 2013, p.22)

El conflicto entre pares es interpretado como parte de la convivencia y no fuera de ella, al ser un componente en las relaciones humanas; “la convivencia no se puede separar del conflicto; éste se desarrolla entre los individuos de manera transindividual, estructural, inherente al sujeto humano, aunque no por ello imposible de acotar” (Iann, Pérez, 2005, p.13).

Desde la paz positiva, Galtung concibe que “el conflicto es una oportunidad para conocer al “otro” y adoptar una actitud de tolerancia ante los demás diferentes” (Furlán, Spitzer, 2013, p.41). Dado que el conflicto es una oportunidad para conocer al otro, su postura y sus argumentos; lo cual dependerá de cómo se haya afrontado el malestar y/o resuelto los conflictos de acuerdo con las necesidades e intereses de los integrantes, como las características de la cultura escolar y de las formas en que históricamente se trataron las diferencias (Iann, Pérez 2005); lo cual es posible de acotar.

Si bien sabemos que el aula es un lugar muy probable para que existan oposiciones entre los estudiantes y se generen conflictos, también puede ser el lugar privilegiado de oportunidades para aprender a enfrentar estos conflictos de una forma constructiva por los estudiantes (Hevia, 2009 tomado de Carbajal, p.22).

Desde esta perspectiva de la paz positiva, Changas (2005) plantea:

“Si bien los conflictos forman parte de la vida, lo que marca la diferencia es la manera en que se resuelven, ya sea en una forma constructiva o destructiva; los problemas abordados de manera constructiva pueden constituir una importante fuente de crecimiento y desarrollo de los individuos o los grupos; sin embargo, uno mal resuelto puede ser el origen de conductas violentas”. (p.1074)

La violencia en este trabajo es entendida como algo no “innato” al ser humano, sino que se “aprende” a lo largo de nuestra vida (Jiménez, 2012).

Entender la convivencia desde la diversidad en las relaciones entre pares, nos permite ver el conflicto como parte de estas interacciones. Por ello, el Ministerio de Educación de la Nación en Argentina (2010) define:

“Convivir es hacer y pensar con el otro y no a pesar del otro, y esto implica poder aceptar distintos puntos de vista, opiniones y formas de vida aunque no estemos de acuerdo con ellas, reconocer la singularidad de cada persona y respetarla. No sólo se trata de reconocer las diferencias, sino también de respetarlas y enriquecernos a partir de ellas”. (p.11)

Desde esta mirada la convivencia es implicarse con el otro, reconocer sus diferencias y respetar al otro. De lo cual destaco características importantes como el reconocimiento de cada persona, su singularidad y las diferencias que cada uno posee. Lo anterior implica respeto a las distintas formas de vivir, de ser, de actuar, pero con una única puesta en común: el respeto a cada persona. La diversidad en las relaciones entre los estudiantes será entendida como “la idea de que todos los seres humanos son diferentes y dichas diferencias, lejos de imponer grados de jerarquías, se constituyen como elementos enriquecedores del mundo; es decir, donde todos tienen algo que aportar al medio” (Agüero, 2007, p.126). Es así, como todos los estudiantes enriquecen la convivencia en el aula al no existir jerarquías que destaquen mayor dominio o inferioridades en las relaciones entre pares.

Reconocer la diversidad en las relaciones implica un trabajo que configura la identidad de cada estudiante, así como también “la aceptación de la diferencia y la construcción de normas y valores con el propósito de maximizar la comprensión y la autonomía del alumno (...) donde la diferencia sea considerada como un valor” (Boggino, 2008, p.63).

Por tanto, al valorar las diferencias desde la positividad, el trabajo se construye en y para la diversidad, para una auténtica escuela democrática. Lo cual busca democratizar las relaciones sociales (Boggino, 2008).

El papel de la escuela radica una nueva perspectiva que apunta hacia: “La escuela en la diversidad centrándose en saber estrategias para la resolución de problemas de la vida cotidiana de manera cooperativa y solidaria” (Agüero, 2007, p.129).

De esta manera miro a la escuela como la generadora de espacios que brinda seguridad de practicar y aprender la convivencia entre las diferencias, que permite favorecer en los estudiantes oportunidades para desarrollarse en un lugar donde quede excluido cualquier tipo de violencia.

Una escuela democrática centrada en la diversidad es resultado de un buen tratamiento de la convivencia, lo cual no puede ser pensado sin la participación de toda la comunidad e implicación de ellos, esto lleva a abrir espacios para el diálogo y discusión donde se puede tratar los conflictos (Zaitegi, 2010). Para Zaitegi (2010) “La convivencia no supone un hacer como si hicieras pero no hagas, se trata de verdaderamente abrir un concepto de responsabilidad compartida, que supone confianza en el otro y espacio para el otro” (p.119).

2.1.4. El diálogo y la participación: herramientas básicas para promover el reconocimiento

Al ser la violencia un problema de convivencia, se busca construir estrategias para afrontar los problemas de violencia entre pares, mediante distintos mecanismos que promueven la construcción de diferentes dinámicas.

Una vez que se aprenden los comportamientos y actitudes de discriminación en las relaciones entre los estudiantes, el espacio escolar se convierte en el lugar donde se produce y reproduce dicho aprendizaje y es también el lugar para adoptar medidas formativas que generen experiencias sobre relaciones inclusivas y respetuosas que aseguren la dignidad de las personas y tengan como propósito la formación ciudadana (Ministerio de Educación de Chile, 2013). Los valores que promueva la escuela influyen en los estudiantes al ser éstos los que se vivencian diariamente y los que constituyen la base de los principios que consolidan la convivencia (Iann, Pérez 2005).

De este modo, se busca construir una cultura donde se respeten las diferencias y sea relevante realizar un análisis crítico de las prácticas, discursos, creencias o intencionalidades que se encuentran en orígenes de ciertas bromas, insultos y

apodos, a lo que es considerado inferior, con desprecio para ridiculizar (CONAPRED, 2008).

Esto implica una comunicación de manera respetuosa respecto a la diversidad, que limite utilizar términos que eviten un trato ofensivo o excluyente, se habla de una comunicación inclusiva (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

“Utilizar lenguaje inclusivo promueve que todos los miembros de la sociedad sean tratados con el mismo respeto y por lo tanto, que ningún individuo o grupo sea denigrado o pasado por alto. Por lo anterior, para promover la inclusión en el espacio escolar se torna una prioridad el revisar, interrogar y cuestionar el propio lenguaje, visibilizando cómo lo utilizan las y los estudiantes, de modo de aprender a valorar, desde la “manera de hablar”, la diversidad de características personales y las diferencias culturales”. (Ministerio de Educación de Chile, 2013, p.31)

Reconocer la diversidad conlleva un trabajo para la construcción de la convivencia entre pares, lo cual implica:

“El aprendizaje de las normas sociales y valores y, por tanto, la construcción de convivencia, supone: que los alumnos discutan e intercambien sus puntos de vista sobre cada uno de los temas o problemáticas en el marco del respeto mutuo, que puedan compartir conocimientos y negociar significados en el marco de la cooperación, y que cada alumno pueda decidir por sí mismo en virtud de sus propias convicciones sin que la tarea esté mediada por coacción alguna”. (Boggino, 2008, p.63)

Este trabajo enfatiza en mirar la diversidad como fuente de enriquecimiento en la convivencia. Las diferencias nos enriquecen, desde la mirada de la educación para la paz y los derechos humanos, la diversidad es el origen del crecimiento y desarrollo del grupo en general (Valenzuela, Gómez, Jaramillo, 2001).

Para ello, será necesario hacer una revisión de las prácticas que expresan y construyen las formas de interacción entre los estudiantes. Como lo plantea Fierro (2013) es importante comprender las características que determinan la convivencia que se propicia, al identificar si se promueve el rechazo, la marginación, el diálogo, la negociación como vía para afrontar las diferencias y los conflictos, los acuerdos y reglamentos aplicados de manera arbitraria e inconsciente o por la vía de la fuerza. La convivencia puede fomentar la participación o la subordinación. Si se fomentan prácticas para la formación socioafectiva y ética, la convivencia ofrece vivencias para desarrollar:

“[...] la capacidad para trabajar con otros, de resolver las diferencias y conflictos que se presentan en la vida escolar, de reconocer y apoyar situaciones que puedan demandar el soporte y la solidaridad de los compañeros, la capacidad de escucha activa y de diálogo, así como la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona”. (Fierro, 2013, p.11)

La convivencia se construye al promover el “diálogo, la comunicación, la reflexión crítica, la confianza, sobre la base de normas y valores que permitan la vida en sociedad” (Boggino, 2007, p.26). El querer comunicarse y dar lugar a la participación, implica generar espacios para la comunicación, así como para la participación, brindando a cada actor escolar la oportunidad de ser escuchado, conocido y reconocido como un agente capaz de contribuir con su realidad para edificar la construcción de la convivencia. Construcción que va más allá de las reglas sobre deberes, implicando el compromiso por los propios actores educativos, estudiantes y profesores (Iann, Pérez 2005).

Esto es, un espacio que permita el “*encuentro con el otro*, con el diferente y el semejante, en tanto puede permitir la construcción o reconstrucción de tratos y la realización de contratos o, simplemente, la posibilidad de alcanzar acuerdos en torno a problemáticas de interés común” (Boggino, 2007, p. 27).

El propósito de generar acuerdos de convivencia y normas entre los estudiantes, se orientan hacia el:

“[...] cuidado del bien común, promoviendo el desarrollo de alumnos y alumnas colaborativos, que asumen las necesidades de los otros de manera activa y propositiva y, por otra parte, desarrollan una madurez social que da lugar a un cambio de paradigma: el sentido de corresponsabilidad en el éxito del funcionamiento escolar. Los estudiantes sienten que es de su incumbencia el logro de los objetivos y que su colaboración resulta fundamental para el aprendizaje y para lograr una convivencia social positiva”. (UNESCO, 2008, p.33)

Los estudiantes progresan en la forma de relacionarse cuando reciben la oportunidad de tomar iniciativas y al desarrollar habilidades mediante prácticas orientadas a compartir la responsabilidad para la construcción de la paz (*peacebuilding*) (Bickmore, 2013). Esta perspectiva se retomará posteriormente en el trabajo de intervención al citar autores como Fierro y Boggino para la construcción de la forma de interacción entre los estudiantes en la convivencia.

Al respecto, la convivencia es un proceso constructivo constante, sustentado por compromisos, negociaciones, elaboración de soluciones, en el cual se establece un referente en común, construido con un largo proceso que llega a formar parte de la identidad del grupo y de los que participaron en este proceso (Fierro, 2013).

La convivencia en la diversidad implica legitimar la integración, distribución simétrica del poder, el respeto y la aceptación de todos los integrantes. Lo cual genera un espacio de bienestar, solidaridad, comunicación, de conocimiento mutuo, de compartir experiencias, temores, proyectos; es un espacio donde no existe la tensión o angustia por tener que defenderse o atacar (Barreiro, 2009). Esto implica la participación y responsabilidad de todos los estudiantes y actores educativos. Será necesario “proponer, enseñar y llevar adelante nuevas prácticas dentro de un nuevo marco” (UNESCO, 2008, p.19).

Ianni y Pérez (2005) proponen el aprendizaje de la convivencia, el cual implica: “Interactuar, interrelacionarse, dialogar, participar, comprometerse, compartir propuestas” (p.45). Pero todo esto será carente y vano en su contenido sino se les reconoce en actos, sino se vivencia.

“Para que uno pueda apropiarse de estos “contenidos para la vida” hay que aprobarlos, ensayarlos, ejercitarlos, practicarlos, repetirlos, es decir, vivirlos. ¿Cómo se aprende a dialogar? Dialogando... pero dialogando no con quien piensa igual que yo, sino dialogando con alguien cuya posición es distinta, opuesta a la mía”. (Ianni, Pérez, 2005 p.43)

Para Ianni, Pérez (2005) la construcción de la convivencia no tiene por objetivo que nadie salga lastimado, que nada se rompa y que todos nos llevemos mejor. Predomina que “Construir convivencia -queda claro- es, para nosotros, la única manera posible de impulsar la vida. Sólo en estos términos podemos suprimir las comillas y asimilar los términos: convivencia es prevención” (Ianni, Pérez, 2005, p. 24).

El objetivo de este trabajo es poner en práctica estrategias para la construcción de la convivencia democrática e inclusiva, que busca la prevención de conductas discriminatorias sobre ciertos estudiantes que no son tratados dignamente. Para ello, se requiere cambiar prácticas discriminatorias por prácticas democráticas e inclusivas en los espacios escolares, para construir otro tipo de convivencia en el grupo escolar. Lo anterior, estará cimentado en la estrategia que desarrollaré en el otro capítulo al centrarme en el diálogo y participación como líneas para mi intervención.

2.2. Herramientas metodológicas en el proceso de la investigación diagnóstica y la construcción de la intervención

Este trabajo se sustenta en un enfoque de tipo cualitativo, a partir del cual pude comprender el problema y diseñar estrategias de intervención desde una perspectiva situada. Al ser el contexto educativo el espacio en que se viven los conflictos entre los estudiantes y sus formas de relacionarse, la metodología cualitativa me permitió tratar de comprender las conductas, el actuar de los estudiantes y las formas de relacionarse entre ellos.

En particular, el diagnóstico se centró en el estudio de diversas rutinas y distintos escenarios para comprender la forma de relación entre los estudiantes, las situaciones de conflicto, las riñas, los problemas de interacción, la integración o el rechazo hacia ciertos estudiantes.

“La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevistas, experiencias personales, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos– que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”. (Rodríguez, 1999, p.32)

Al ser parte y estar inmersa en las rutinas escolares, las situaciones entre los estudiantes y el clima escolar del grupo, el papel alterno que asumí fue el de investigadora en mi propio espacio escolar. Dicho rol surge frente a la necesidad de abordar los problemas entre los estudiantes, con miras a generar estrategias que den como respuesta otro tipo de relación entre los estudiantes.

Sobre el doble papel que asumí, Bisquerra (1989) menciona “(...) un profesor siente la necesidad de introducir cambios o modificaciones en su práctica educativa. Es un caso de ‘El profesor como investigador’” (p. 282).

Mi inquietud de generar otras formas de relación entre los estudiantes da cuenta a la metodología de investigación–acción. Al partir de la realidad que vivo en el aula donde la forma de relacionarse entre los estudiantes presenta situaciones violentas entre ellos, la investigación-acción busca afrontar las problemáticas, generar cambios para mejorar la relación entre los estudiantes más que generar conocimiento o aportes teóricos. Elliot (1993) refiere que la investigación-acción, vista desde la práctica educativa, busca obtener datos aprobatorios que orienten la toma de decisiones y generar procesos de cambio para la mejora y la optimización de las prácticas, en lugar de generar conocimiento.

Desde la mirada de investigadora se buscó obtener datos con mayor profundidad que me permitieron comprender, interpretar e intervenir en mi grupo a cargo, construyendo otro tipo de convivencia escolar y así evitar la generación de situaciones de violencia entre estudiantes. Como bien lo menciona Boggino (2007):

“[...] la investigación acción debe ser un proceso sistemático para mejorar lo que ocurre en la escuela y/o el aula. Debe servir para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, así como para construir convivencia y prevenir la violencia en el ambiente escolar”. (p.56)

En esta metodología, Bisquerra (1989) menciona los pasos a seguir y distingue dos etapas fundamentales: el “diagnóstico” y el “tratamiento” aglutinando el ciclo de planificación, acción, observación y reflexión. Para Elliot (1990), la importancia del diagnóstico como punto central de esta metodología parte de las situaciones que se viven.

Para esta investigación el diagnóstico fue punto clave para el desarrollo de la misma, ya que esto me permitió comprender cómo son las formas de relación

entre los estudiantes, lo cual desencadena el tipo de convivencia prevaleciente en el grupo.

2.2.1. Los momentos de trabajo en la construcción del dispositivo de intervención y el trabajo de campo

La elaboración del diagnóstico como un primer momento y parte esencial de este trabajo, tiene como origen los problemas que se manifiestan en el aula entre los estudiantes y que busqué solucionar. Para ello, el desarrollo de la investigación se llevó a cabo en las siguientes etapas:

- Se llevó a cabo la entrada a campo, lo que implicó tomar dos papeles en el aula: docente e investigador con el fin de obtener datos sobre el problema que se presenta entre los estudiantes, mirándolo desde otra perspectiva.
- Se obtuvieron datos de la observación participante como instrumento de recolección y se registró en un diario de campo para su análisis e interpretación.
- Se organizó la información de acuerdo al análisis, lo que mostró diversas situaciones que desencadenaban en un tipo de relación entre los estudiantes, por lo que atender esta situación fue fundamental.
- Se interpretó la información desde un marco conceptual teórico-analítico para construir la vía de análisis e intervención.
- Se elaboró una estrategia que respondiera al problema del tipo de relación presente entre los estudiantes, ésta se sustentó en la construcción de la convivencia desde la diversidad y para la democracia.
- Se aplicó la estrategia elaborada al grupo de estudiantes seleccionado para favorecer otro tipo de relación y para la construcción de otro tipo de convivencia escolar.

2.2.2. Características del grupo escolar y selección de los informantes

La construcción del dispositivo se realizó en una escuela primaria ubicada en el sur del Distrito Federal del turno matutino. Los sujetos informantes fueron un grupo recién creado en la escuela conformado por 25 estudiantes de tercer grado, 13 niñas y 12 niños.

El proceso de conformación de este nuevo grupo se realizó dos meses después del inicio de clases a partir de la desintegración del grupo de 3º que originalmente estaba integrado por 42 estudiantes y del cual se conformaron los grupos de 3º “A” y 3º “B”.

A decir del director, la decisión de desintegrar ese grupo se planteó como alternativa frente a los conflictos que se percibían en el grupo y que acabaron sirviendo de etiqueta, asumida también por los propios niños. Como se expresa en el siguiente fragmento de conversaciones realizadas con los estudiantes, al preguntar: ¿por qué se conformó el nuevo grupo?, las respuestas hicieron referencia a que en el grupo anterior había muchos niños groseros y latosos que no obedecían a la maestra.

Al mismo tiempo también se les preguntó: ¿cómo creen que será el ambiente de su nuevo grupo? Frente a esta pregunta la respuesta principal fue que sería un grupo tranquilo. Entre las razones que llevó a los estudiantes a afirmar lo anterior es que ya no habría tantos niños, que los “niños groseros” ya no estarían en el grupo, aunque algunos mencionaron que seguiría habiendo problemas porque continuaría con ellos un compañero que era grosero y que los golpeaba. Nuevo grupo de 3º “B” (comunicación grupal, 5 de noviembre de 2013).

En el mismo sentido, el director comentó lo siguiente cuando le hice la misma pregunta:

“¿Por qué se abrió otro grupo de 3º?”

Director: Porque la maestra ya no tenía paciencia con el grupo, además de tener a niños con necesidades educativas especiales, también había niños con mala conducta. Eso provocaba que el grupo no marchara bien y generara varios problemas de conducta.

¿Cómo valoraron que se fue generando problemas de conducta?

Director: Creo que la maestra no les tiene paciencia a los niños y les grita mucho, de hecho ahorita que ya está con menos niños la maestra ya cambió y en su estado de ánimo; pues ahora ya la vi sonreír. (Conversación director, 11 noviembre 2013)

En términos específicos, los informantes clave los constituyeron, en un primer momento, aquellos estudiantes que tenían mayores dificultades de integración, contextualizando el análisis en relación con la dinámica grupal y las interacciones que se producían entre los estudiantes en general, a fin de no patologizar la mirada.

2.2.3. Las técnicas e instrumentos para el acopio de información

El papel de docente frente al grupo de estudiantes me permitió observar y vivir las interacciones que se originaban entre los estudiantes desde el inicio hasta el final de las jornadas escolares: los diversos lugares, las distintas situaciones y actividades académicas, de descanso en el recreo o actividades de juego. Para ello, la técnica de investigación que favoreció mi trabajo fue la observación participante en el grupo. Esta técnica utilizada en el diagnóstico facilitó la obtención de información sobre las situaciones tal y como se produjeron, de acuerdo con el planteamiento de Rodríguez (1999).

La observación participante permitió experimentar un mayor acercamiento a las condiciones afectivas-personales de cada estudiante en sus diversos escenarios, dentro y fuera del aula, en su individualidad y con su grupo de pares, al escuchar comentario sobre ellos o de sus compañeros.

El acercamiento con los estudiantes y la interacción en diversos escenarios me permitió obtener datos en pláticas informales sobre cómo miraban a sus

compañeros y compañeras, comprender quiénes eran los compañeros a quienes más les agradaba compartir su tiempo y espacio, quiénes eran los compañeros que menos les agradaba compartir y las razones de las mismas. Este acercamiento se dio en momentos no organizados y esporádicos con los estudiantes que proporcionaron comentarios de pocos minutos aportando información relevante; de igual forma, se presentó en pláticas cortas con el director al inicio del ciclo escolar, quien me informó sobre la “conducta” del grupo y las situaciones que se presentaba en él.

La observación participante se centró en todas aquellas situaciones o momentos que me permitieran entender cómo es la forma de relación entre los estudiantes del grupo, cómo son las interacciones entre ellos y por qué son así dichas formas de relación.

Las observaciones iban muy encaminadas a responder a la problemática detectada, por lo que requirió hacer un registro de aquellos datos relevantes descartando aquellos que no respondían con la investigación. Esto implicó varios días para obtener los datos. Desde la fecha de ingreso con el grupo en el nuevo ciclo escolar, comencé a registrar información al respecto y adentrarme en aquellos estudiantes que presentaban cierto tipo de trato. Las observaciones se realizaron en las fechas que correspondieron del 1º de octubre de 2013 al 10 de enero de 2014.

El tiempo dedicado en las observaciones fue fructífero para obtener datos certeros que dieran cuenta de cómo era la realidad del grupo. Los momentos de observación se centraron desde el inicio de la jornada escolar hasta el final.

La información obtenida de las observaciones fueron notas de campo que daban respuesta al problema para poder conocerlo y entenderlo mejor.

Las notas de campo se registraron en un diario. Todas aquellas expresiones, acciones o modos de ser que observé y escuché de los estudiantes fueron la

información obtenida de los diversos espacios de la escuela, datos que construyeron dicho instrumento. En éste registré todo aquello que recordaba sobre los modos de ser entre los estudiantes, además de plasmar mis ideas, mis sentimientos y mi punto de vista de la realidad que viví en el grupo. El diario es entendido como "(...) un instrumento reflexivo de análisis" (Rodríguez, 1999, p.164).

En el diario de campo se registraron notas de observaciones que se presentaron en ese preciso momento, pero también en ocasiones el registro se hizo posterior a la observación, dedicando un espacio al final de la jornada para registrar las notas.

2.2.4. La organización del material y los procedimientos de análisis

Después del tiempo previsto para realizar las observaciones y el acopio de diversa información me di a la tarea de realizar el análisis e interpretación de los mismos.

Para el análisis de los datos segmenté los datos del registro del diario de campo, para identificar criterios y así clasificar la información. La información que organicé y segmenté respondió a criterios de tipo temático.

Cada registro estaba categorizado según la temática y, a su vez, se encontraron subtemas que aglutinaron información al respecto. Encontré diversa información, seleccionando la más significativa y que se relacionaba con el tema de interés.

Al aplicar esta metodología obtuve una gran cantidad de datos que permitieron vislumbrar en el análisis el tipo de relación que se presentaba entre los estudiantes, el trato que reciben, las formas de relacionarse entre ellos y la manera de abordar los problemas entre pares.

Una vez organizada la información me di a la tarea de conceptualizar desde la parte teórica para dar sentido e interpretar los datos de las categorías temáticas, lo cual me permitió identificar posibles líneas para la construcción de la estrategia de intervención, a partir de los problemas que se reconocieron y analizaron en la fase del diagnóstico.

CAPÍTULO III

Problemas de integración, rechazo y discriminación en las dinámicas de convivencia de niñas y niños

En el presente capítulo presento los resultados del diagnóstico. A partir del análisis de los datos recopilados en el trabajo de campo, pude hacer la reconstrucción de las dinámicas de convivencia en el grupo escolar. Como primer punto, se dan los resultados que se refieren a las dinámicas de integración en el grupo. La identificación de dichas dinámicas la realicé siguiendo algunas preguntas que me surgieron en el análisis, las cuales fueron: ¿cómo se relacionan entre sí?, ¿con quiénes se juntan más?, ¿con quiénes se juntan menos?, ¿quiénes se separan? A partir de lo anterior fue posible establecer un marco más claro acerca de la identificación de las afinidades y las dificultades de integración entre pares presentes en el grupo. Este primer punto constituyó la base para poder profundizar en el análisis de algunos de los problemas que se presentan en las dinámicas de convivencia, identificando dos cuestiones que emergieron al hacer la reconstrucción de los datos. Por un lado, cómo se construye al diferente dentro de estas dinámicas de integración; y por el otro, la construcción de dinámicas en el grupo. En la presentación de resultados el nombre real de los estudiantes se cambió por otros ficticios, para asegurar la confidencialidad de su identidad.

3.1. Las dinámicas de integración y convivencia

Respecto a las observaciones y los datos obtenidos del grupo, en general hay una dinámica que muestra integración a simple vista pero, si uno lo observa con mayor determinación, hay una tendencia de ciertos grupos de estudiantes a juntarse más y reunirse siempre con los mismos. Es decir, pareciera que se cierran en sí mismos.

En el patio observé grupos de estudiantes que delimitan su espacio y sus pertenencias. Al mismo tiempo definen con quiénes quieren estar e incluyen a ciertos estudiantes en sus juegos. Se observaron distintas relaciones de grupos de amigos y la interacción se da sólo con algunos compañeros mientras que no sucede lo mismo con otros, por ejemplo:

El alumno Samuel y el alumno Alfonso se alejan del grupo y se van a jugar lejos de sus compañeros. El alumno David no se integra con los niños ni con las niñas, se sienta alejado del grupo, come su desayuno y se queda mirando a los niños en el patio.

El alumno Beto camina en el patio como si buscara qué hacer, no se queda donde se encuentran sus compañeros de 3º. Mientras tanto el niño Lalo y el niño Omar se sientan junto a las niñas, comen su desayuno y platican con ellas.

Las niñas se sientan formando un círculo, comparten sus tapetitos y platican entre ellas. La niña María se acerca junto a las niñas pero no se sienta en los tapetitos, se sienta en el piso, hay un espacio vacío en los tapetitos, pero nadie le dice a su compañera María que se siente. María no platica con sus compañeras ni compañeros. El niño Nicolás llega y se sienta, hay un espacio vacío en los tapetitos y se sienta, saca su desayuno, nadie le habla, se come lo que trajo para desayunar y se queda mirando a quienes pasan.

El niño Víctor y el niño Ulises se acercan junto al niño Lalo y conversan un poco. Nadie se pone a jugar, sólo toman su desayuno, van a comprar en la cooperativa y platican entre los grupos formados. (O14)

Al existir grupos de amigos hay una tendencia a la creación de círculos cerrados, los cuales difícilmente permiten la inclusión de algún otro miembro a éste, dando por resultado que sólo se relacionen los de siempre. Los estudiantes tienden a promover los grupos cerrados entre sí, tal como se ve a continuación:

A la hora del recreo, las niñas se sentaron juntas, platicando y compartiendo su desayuno, un grupo de niños jugaba a formar cubos con sus tapetitos. El niño Samuel y el niño Alfonso compartían sus palomitas y platicaban juntos, en eso se acercó a ellos su compañero David y les habló, pero no le hicieron caso y siguieron platicando. David se apartó de ellos y se sentó solo en el patio. La niña María se encontraba sola, alejada y apartada de las demás compañeras, con nadie platicaba. El niño Beto se encontraba solo y miraba a sus otros compañeros cómo jugaban. El niño Nicolás se acercó junto a sus compañeras, tendió su tapetito y colocó sus cosas para desayunar. (O6)

Además de no integrar a ciertos estudiantes a su grupo de amigos, se percibe como los ignoran, no les hablan, no los miran. Generando en aquellos estudiantes que no se les permite entrar, que se alejen y se aislen del resto del

grupo. Al quedar fuera, los estudiantes prefieren trabajar solos apartándose del resto de sus compañeros.

Esta tendencia a cerrar los grupos se vive sin un tipo de cuestionamiento por todos los estudiantes del grupo, nadie se cuestiona por qué no incluyen a otros compañeros en sus actividades o por qué los dejan a un lado.

Una característica del grupo cerrado de amigos es que si la relación es muy apreciada, los integrantes no trabajan con compañeros extraños a esta relación para no sufrir fracturas en su amistad. Lo anterior se visibilizó en la clase de educación física cuando el profesor indicó a un par de alumnos que frecuentemente se integran en la mayoría de las actividades, que en esta ocasión se separan y trabajarán con otros compañeros. El profesor dijo:

- Tienes que irte a otro equipo donde no esté tu compañero Alfonso, busca otro grupo con quien trabajar, porque siempre trabajas con Alfonso y yo no te he visto trabajar con otros compañeros. (O18)

El alumno a quien se dirigió el profesor es el niño Samuel, él manifestó su inconformidad de que no realizaría la actividad si su amigo no estaba con él, argumentando lo siguiente:

- “Nadie me cae bien, mejor me voy a quedar aquí”, mientras se dirigía al lugar donde sentarse. No le agradó la condición del profesor de educación física. Así pasó toda la clase sentado y sin trabajar con nadie más. (O18)

El alumno Samuel no quiso integrarse a otro equipo. Prefirió regresar y volver a sentarse y no trabajar con alguien más que no fuera Alfonso. La actitud de Samuel dificultó el desarrollo de la clase y de su aprendizaje para trabajar con otros compañeros.

Se observa la fidelidad, la cual impide desarrollar el trabajo escolar. Aunque el profesor quiso intervenir para integrarlo con otros compañeros, el alumno no siguió la regla y tal como se ve en el fragmento, “nadie me cae bien” resalta la fidelidad de la amistad y hace que todos sean descalificados.

La fidelidad de la amistad se observó en diversas actividades, reforzando así esta conducta del compartir y del querer estar juntos o no estar con nadie y separarse del resto del grupo al buscarse el uno con el otro.

Otra característica identificada en el grupo de amigos constantemente fue la creación de dinámicas no colaborativas, mostrando desinterés, falta de apoyo y escasas acciones de compartir con aquellos estudiantes que no son sus amigos. Esto se presentó al mostrar desinterés por el otro compañero ocasionando que cada grupo de amigos se cierre y aisle del resto del grupo. De esta manera, los estudiantes actúan como satélites sin importar lo que sucede alrededor, esto impide que exista un trabajo colaborativo en el grupo. Esto se ilustra en el siguiente fragmento:

En la actividad artística no todos trajeron sus acuarelas, algunas niñas compartían su material con sus amigas pero no prestaban sus cosas a las que no eran sus amigas, pues dijeron “es que las voy a utilizar” y otras no compartieron. Así que la niña María e Isabel se quedaron con la actividad incompleta por no tener todo el material. En cuanto al niño Beto, percibí que el niño A le dijo: “no le presto mis colores Beto, a ti sí te presto (refiriéndose al niño Samuel)”. (O5)

Existen criterios diferenciados que determinan “a quién sí le compartirán y a quién no le comparten”. Como se mencionó, aquellos niños que tenían el material no forma parte de su actuar el compartirlo con todos, sólo lo hacen con quien ellos quieren. Esto origina situaciones de un trato diferenciado a quienes no traen el material.

Al respecto, es importante señalar que la invisibilización se presenta como “(...) una serie de mecanismos culturales que llevan a omitir la presencia de determinado grupo social” (INADI, 2011, p.15). En el grupo se presenta este tipo de prácticas en las que ciertos niños omiten la presencia de algunos estudiantes. La invisibilización de algunos estudiantes por el resto del grupo se observó en una situación de juego en la hora del recreo y en salón, en la conformación de equipos:

Un juego lo tenía el equipo de la niña Rosa integrado por las niñas. Otro lo tenía el niño Lalo integrado por la mayoría de los niños y la niña Isabel. El niño David tenía el tercer juego de mesa pero no tenía equipo para jugar, pues según el niño Beto jugaría con él pero después le dijo que ya no y le quitó el juego de mesa. Por otro lado del patio caminaba la niña María, se acercó a mí y me dijo “Beto me dijo que no podía jugar con él, porque dice que no quiere”. Se acercó a otro equipo y no la dejaron jugar. Fue al equipo de su compañera Rosa y preguntó ¿puedo jugar con ustedes?, nadie la miró y después de un silencio corto le contestó la niña Blanca “sí”, pero no levantó la mirada para verla y siguió acomodando las fichas. Rosa, Beto y Elena acomodaban las fichas y platicaban entre ellas, sin hablar con la niña María ella estaba ahí junto a sus compañeras pero nadie hablaba con ella. (O17)

La mayoría de las niñas se agrupó por un lado distinto a los niños, hubo algunas que se sentaron junto a un compañero, como la niña Paty junto al niño Lalo, la niña Isabel junto a Beto y María en medio de David y Omar. A un costado de Omar se encontraba Beto. Samuel estaba sentado junto al niño Alfonso. Les pedí que sacaran su cobijita y algunos la compartían con aquellos compañeros que no tenían. Dos o tres niños se cobijaban mientras que a otros no los incluían como los niños Beto, David, Víctor y María quienes no tenían cobijita. (O10)

El grupo de amigos no toma en cuenta a otros compañeros como parte del juego, por ello, compartir con el otro no es común para quien no es considerado ni valorado como miembro de la actividad. Sólo ven a quien quieren ver, sólo juegan con quien quieren jugar y sólo comparten con quien quieren compartir. Dejando fuera de la actividad a quien no le quieren compartir. Así se observó en una actividad de juego:

El niño Toño andaba dando vueltas por el salón, se acerca a los niños que jugaban ajedrez y miraba cómo jugaban y les pregunta: “¿puedo jugar?”, nadie le responde y Beto dice “no”. Después se acerca a mí y dice “no me dejaron jugar los niños con el ajedrez y yo quiero jugar”. Me acerqué donde se encontraban y pregunté “¿por qué no puede jugar su compañero Toño con ustedes?, el niño Ulises responde “no sé yo” y mira a su compañero Víctor, él responde “no sé, eso lo dijo Beto”. El niño Beto no dice nada. Entonces pregunté: ¿puede jugar Toño con ustedes?, los niños Víctor y Ulises responde que “sí”, y Toño se queda con ellos. Después de unos minutos se volvió a acercar Toño y me dice “ni me hacen caso, ya no voy a jugar con ellos”. (O3)

Ante algunas situaciones algunos estudiantes requieren ayuda y se muestra en el grupo la escasa disposición de realizarla, dejando ver ciertas actitudes de individualidad e insensibilidad frente a compañeros que la están pasando mal, mostrando indiferencia ante los problemas ajenos. Aún cuando el estudiante forma parte del su grupo es ignorado y poco reconocido, tal como se muestra en la siguiente situación:

Ese día fue el concurso de piñatas, los niños elaborarían su piñata ya fuera en equipo o de manera individual, con o sin apoyo de los padres de familia, en un horario determinado para el concurso. El grupo formó sus propios equipos y se organizaron para llevar el material a la escuela. Ese día algunos niños se ausentaron y decidieron no asistir. Los equipos formados fueron tres, algunos estaban con varios integrantes, otros eran de un número menor. El niño David llegó con su material, él llevó los conos y el papel para forrar la piñata, pero no había llegado el niño Beto, su compañero con quien realizaría la piñata. Los papás del niño David entraron a la escuela y al ver que su hijo no tenía con quien trabajar porque no había llegado Beto, se acercaron a una de las compañeras de su hijo; por lo que el señor me comentó: “le dije a la niña que si podía trabajar con ella mi hijo David, pero la niña no quiso, su hermana le preguntó a la niña Wendy, pero no quiere, así que mejor me llevó a mi hijo porque no va hacer nada, no tiene con quien trabajar.” (O12)

Dentro de la dinámica de convivencia, otro aspecto que se observó en la forma de agruparse suele ser por género en ciertas situaciones. Predominando esta forma de agruparse más para unos estudiantes que para otros. Ya que para algunos el género no marca las relaciones de convivencia en el grupo, sin embargo se presenta. En las observaciones se presentó lo siguiente:

En la hora del recreo algunas niñas se agruparon y se sentaron juntas, platicaban y comían tranquilamente. Wendy no se integraba a la mesa donde se encontraban las niñas. Pero estaba cerca de ellas. Los niños se ubicaban distribuidos en el patio. La niña María junto con el niño Omar iban a jugar. (O3)

En aquellas actividades en las que se requiere el trabajo por parejas o en equipo los niños optaban por integrarse con sus amigos, la división de género se marcaba al ubicarse por un lado las niñas y por el otro los niños. Además de la separación por género existen diferencias en el juego para determinar quiénes ganarán, los niños o las niñas. Destacando la tendencia del triunfo por los niños, como se presenta en las siguientes actividades de artística y de juego:

Al salir del salón se indicó el área de trabajo y cada quien se acomodó según su lugar de agrado. Las niñas se encontraban en el centro del patio y por otro lado la mayoría de los niños en la lomita, a excepción de los niños Alfonso y Samuel que buscaron un lugar diferente apartado de todos ellos. Las niñas se reunieron en tres pequeños grupos, en uno de ellos se encontraba Lalo, quien dijo: “estoy con las niñas porque con ellas me gustaba estar, pues comparten conmigo”. Del otro lado, los niños trabajaban de manera individual. (O5)

Inicié con el juego de “las canoas”, el cual consistió en integrarse según el número de integrantes que fuera mencionando, pero todos debían de caminar en el patio, nadie se tomaría de las manos y caminarían dispersos por todo el patio. Al formar los equipo de 2, 5, y 8 fue muy notorio en la mayoría de los equipos estaban integrados de acuerdo al género; es decir, niños de un lado y niñas del otro. Cuando llegó el

momento de formar el equipo de 10 integrantes, el grupo estaba conformado por 10 niños y 9 niñas, el niño Nicolás fue el último en dirigirse a un equipo y por un lado los niños estaban jalándolo y por el otro las niñas. Cuando Nicolás decidió irse con las niñas, algunos niños se molestaron porque habían perdido por no irse Nicolás con ellos. (O17)

Ciertos niños forman patrones donde marcan las diferencias entre niños y niñas y la separación entre ellos. Formando ciertos estereotipos donde las diferencias generan la división de niños y niñas. Al respecto tenemos que los estereotipos “son las creencias e ideas, negativas o positivas, hacia personas de un grupo determinado” (Ministerio de Educación de Chile, 2013, p.11). Esto se observa en la siguiente actividad:

Los niños salieron al patio donde elaboraron su piñata. Se formaron tres equipos. Uno formado por los niños Alfonso y Samuel donde integraron a los niños Ulises y Víctor impidiendo que otro compañero o compañera se integrara a su equipo. El niño Alfonso dijo que no había niñas en su equipo porque “nosotros lo haremos mejor que ellas”. (O12)

Algunos estudiantes muestran competencia de género, marcando el triunfo de uno sobre el otro. Esta dinámica se presentó en algunos momentos más para unos estudiantes que para otros, predominado más por el género masculino que por el femenino.

Las dinámicas de integración que se dan en el día a día del grupo observado muestran poca integración y debilidad como grupo. Al existir falta de cooperación, diálogo, apoyo, colaboración, y mostrando divisiones en pequeños grupo de amigos, que no integran al resto de compañeros. Lo anterior, debilita la posibilidad de que exista el reconocimiento de cada uno de los integrantes del grupo para que se dé una comunicación e interacción con los demás, que permita fortalecer otro tipo de vínculos y relaciones entre los estudiantes para su inclusión.

Estos vínculos se construyen al reconocer a los miembros del grupo y actuar con acciones que permitan integrarlos en todas las actividades que realizan, ello permite que cada integrante se sienta reconocido, aceptado, reafirmando así la identidad dentro del propio grupo al construir el sentido de pertenencia,

que tal como plantea Barreiro (2009) se manifiesta en dos sentidos: por un lado, como pertenencia subjetiva, cuando las personas toman conciencia de que pertenecen a un grupo y, por el otro, la pertenencia objetiva que se refiere a la aceptación de los demás miembros acerca de la pertenencia de éste integrante.

De acuerdo con Barreiro (2009), existen diversas causas que impiden la integración de ciertos estudiantes al grupo. Una de ellas es su historia como grupo, al presentar situaciones que provocaron la exclusión de algunos miembros o la manera en que se abordaron las situaciones conflictivas en el grupo. La forma punitiva de algunas figuras de autoridad en la que han sido expuestos los grupos, instala componentes de agresión desfavorable para su integración.

Desde el papel del docente o cualquier figura de autoridad que no haya abordado estas situaciones de integración, se manifiesta un componente que promueve la falta de integración en el grupo como lo menciona Barreiro (2009) al “haber sufrido la influencia de figuras de autoridad poco comprometidas, con bajo nivel de presencia y poca regulación del accionar grupal e institucional” (p.101).

Conocer cuáles son las causas para determinar la falta de integración de ciertos estudiantes es importante, así como abordar la situación con profundidad. Para ello, en el siguiente apartado se desarrolla el papel que juegan todos los integrantes en la construcción de prácticas de exclusión y discriminación en algunos estudiantes en particular.

3.2. La construcción del diferente en la convivencia

Como se observó en las dinámicas de integración grupal, pareciera que no hay reconocimiento y aceptación hacia algunos estudiantes, lo que dificulta su integración en las actividades académicas o de juego, debido a que son olvidados, alejados y excluidos.

La exclusión, definida por los autores Luhmann y Goffman (1996, 2000, citado por Lira, Barrios, Bardosa, 2013), “es cuando los miembros de una organización invalidan a la persona para participar en la comunicación, así como el realizar señalamientos peyorativos de una diferencia de uno(s) hacia otro(s). Este señalamiento se acompaña con tono, intensidad y frecuencia diversa” (p.117).

De manera específica, al observar las dinámicas del grupo, pude percibir algunos elementos que parecieran propiciar la existencia de ciertos procesos de exclusión. Uno de ellos que me parece muy significativo, se refiere a que existen ciertos elementos que se están jugando en las dinámicas de la convivencia con relación a la diferencia. El grupo propicia un trato “diferente” a determinados estudiantes que presentan ciertos rasgos, como la condición económica, discapacidad o conductas inapropiadas. Los rasgos o atributos que son detonantes para la discriminación y socialmente son poco valorados o estigmatizados (Torres, 2010).

El grupo construye en algunos compañeros y compañeras que sean marcados como diferentes y que reciban un trato de rechazo, exclusión y discriminación. Por ello, hablaré del tratamiento hacia los diferentes el cual promueve dinámicas de exclusión entre pares.

“Los "diferentes" obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de diferencialismo, esto es, una actitud —sin duda racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como "diferentes" y ya no como diferencias, vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de "norma", de lo "normal" y, entonces, de lo "correcto", lo "positivo", de lo "mejor", etc. Se establece un proceso de *diferencialismo* que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas "diferentes" y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los "diferentes", banalizando al mismo tiempo las diferencias. De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los "diferentes"”. (Skliar, 2005, p.16)

Los criterios como el déficit, el económico y el ser un niño con necesidades educativas especiales, pareciera que están en juego para el agrupamiento, el

diálogo, el apoyo, la colaboración y la relaciones entre pares. Las dinámicas de exclusión que se presentan son casos de dos alumnos y una alumna.

Abordaré cómo es el trato que le da el grupo a cada estudiante y cómo el grupo va construyendo un trato diferenciado. El origen de este trato se halla en los “prejuicios, estereotipos y estigmas que llevan a las personas a considerar a otras personas y grupos no sólo como diferentes, sino como inferiores en un sentido intelectual, social o moral, por lo que ameritan ser tratadas como si valieran menos” (Torres, 2010, p. 20).

La interacción del niño Nicolás con el grupo se presenta en la dinámica de darle o no darle, de ignorarlo, la falta de apoyo y desinterés hacia él. Al ser un niño diagnosticado con Necesidades Educativa Especiales, al presentar una atrofia cerebelosa y problemas visuales de astigmatismo y miopía.

El trato que tiene el grupo hacia él es de acuerdo a su condición de discapacidad. Al requerir apoyo para realizar sus trabajos o ejercicios escolares, el grupo no identifica si se debe considerarlo en las actividades. Por lo cual, existen aquellos estudiantes que no saben si tomarlo en cuenta, si darle o no el mismo material que reciben todos. Esto se presentó al señalar a un estudiante para decidir si se tomaba en cuenta o no, lo cual dependía de mi aprobación entregarle el material, aun sabiendo que forma parte del grupo. Esto se observó en una actividad escolar en el aula:

El niño Beto comenzó a repartir las hojas a todos sus compañeros y compañeras del grupo para realizar sus ejercicios de matemáticas. El niño pasaba a cada lugar para entregarles el material, cuando llegó al lugar del niño Nicolás me preguntó: “¿le doy hoja a Nicolás?” señalándolo. Yo respondí que sí y le entregó la hoja. (02)

Otra manera de tratarlo es ignorarlo y pasarlo desapercibido por algunos estudiantes. Pareciera que no lo consideran como parte de su grupo, aun cuando se encuentra cerca o lejos de ellos el trato es el mismo. Como se presentó:

A la niña Rosa se le pidió que entregará el material de fracciones a todos sus compañeros y compañeras. Tiempo después, ella dijo haber entregado a todos el material, pero el niño Nicolás no lo tenía. Rosa me entregó el material que le sobró y se sentó a trabajar. Ella estaba sentada junto al niño Nicolás y compartían la misma mesa de trabajo. Yo pregunté si todos ya tenían el material y algunos estudiantes se percataron de que Nicolás no tenía. A Rosa le pregunté: ¿por qué no le diste a Nicolás su material?, ella respondió “es que no me di cuenta”. (O13)

En ésta situación el niño Nicolás respondió: - Y mi hoja, ¿por qué no me dan mi hoja?, se observó cómo lo ignoran y lo olvidan. Ésta es una forma en la que se niega la integración e interacción que contribuya a considerar a todos los integrantes.

La falta de apoyo es otra manera de relacionarse con el niño Nicolás. Esto se presentó en la hora del recreo. Nicolás sabe el lugar donde sus compañeros y compañeras de grupo están presentes en la hora del recreo, él procura sentarse y desayunar cerca a ellos y les pregunta ¿qué comes? o comienza a platicar sobre él. Hay estudiantes que al verlo junto a ellos lo escuchan sin responderle o lo ignoran, pero hay otros que se alejan al verlo. Al estar sentado cerca de sus compañeros o compañeras nadie se acerca a platicar con él, cada quien con su grupo de amigos. Como se observó, nadie lo ayudó cuando vieron que requería de apoyo:

En la hora del recreo la mayoría de las niñas se sentaron juntas y unieron sus tapetitos para sentarse. Junto a ellas se acercó Nicolás quien comió lo que le habían enviado y se encontraba solo y sin que nadie le hablara. De repente, empezó a correr el agua que se regaba por el patio, las niñas se levantaron y movieron sus tapetes, algunas ayudaban a otras a juntar sus cosas y Nicolás se tardó pues no podía jalar el tapetito y levantar su desayuno él solo. (O6)

Hay ciertos compañeros que huyen de Nicolás al verlo, no se quieren acercar a él y lo rechazan en cualquier lugar o situación.

Antes de entrar al salón, después de la presentación del grupo musical. Se colocaron en filas, el niño Alfonso se formó detrás del niño Samuel. Le indiqué que su lugar era atrás de Nicolás y con cara de desagrado se formó atrás de su compañero. Al tomar la distancia entre compañeros, el niño Alfonso no quería tocar a su compañero Nicolás pues sólo medio estiraba el brazo sin tocar el hombro de su compañero. Al ver esto, yo pregunté “¿Por qué no tocabas el hombro de su compañero Nicolás?” A lo que Alfonso respondió, “es que me molesta”. (O11)

Estos estudiantes no tienen interés por hablar con Nicolás, aun cuando él se interesa en ayudarlos. Como ocurrió en la clase de educación física, donde fue notorio observar que no es considerado por sus compañeros:

El profesor pidió que se formaran equipos de 3 integrantes para saltar la cuerda. El niño Nicolás se quedó sólo, nadie se acercó a él para realizar la actividad. Después de un rato, su compañero David, quien no tenía compañero, decidió trabajar con Nicolás. Al ver Nicolás que Samuel estaba sentado sin brincar la cuerda, lo invitó a formar parte de su equipo y le dijo: “vente con nosotros, Samuel, ven a jugar, nosotros somos tus amigos”. Pero Samuel no le contestó, nuevamente volvió a insistir Nicolás para que su compañero Samuel se integrara, pero él no contestaba e ignoraba lo que le decía Nicolás y sólo agachaba la cabeza para no contestar. (O18)

La indiferencia se marca hacia el niño Nicolás, como se observó cuando nadie quiso trabajar con él. Cada niño y niña se integra a trabajar, pero nadie lo considera. Aun cuando él quiera esforzarse por ayudar a los demás, para el grupo es invisible. Pareciera que no forma parte del grupo y éste le niega la existencia. Al respecto es importante señalar que, cuando “en una interacción de conjunto, quien ejerce el uso de la palabra se dirige sistemáticamente a algunas personas y deja en la penumbra o ignora a otras, está “restando” existencia” (Barreiro, 2009, p.46). Esto es visto como una forma de violencia que recibe el niño Nicolás.

Identificar a un compañero con características diferentes muestra un riesgo como señala Díaz-Aguado (2004) el cual consiste en “el hecho de ser percibido como diferente o en situación de debilidad, así como en el incremento considerable del riesgo de ser víctima de violencia por parte de los compañeros en la escuela tradicional” (p.133).

Al existir en el grupo poco acercamiento y desconocimiento de la discapacidad que presenta el niño Nicolás, se genera el rechazo y la falta de integración en el trabajo con él. Como menciona García (2013):

“El desconocimiento por los otros provoca que exista un rechazo velado para la integración, lo que produce estigmas. La apariencia es engañosa, se funda en prejuicios acerca de la identidad real social de las personas. En el caso de la PCD (Personas Con Discapacidad), el profundo desconocimiento acerca de cómo mantener un trato directo

con personas que viven con alguna deficiencia física o mental, provoca que se ejecuten acciones poco favorables para su inclusión". (p. 277)

Las prácticas de la discriminación por discapacidad que viven las personas se presenta al ser "inferiorizadas o subestimadas de distintas formas. Generalmente, sucede que la sociedad las menosprecia, las rechaza e ignora sus necesidades específicas y sus potencialidades" (CONAPRED, 2008, p.33).

Hay otro alumno que presenta otros criterios relevantes con respecto a su conducta, lo cual genera que el grupo no lo acepte para integrarlo.

Ante diversas situaciones en la que se ha involucrado al niño Beto, el grupo lo considera como un niño que los molesta. Al responder con golpes o decir groserías a sus compañeros con los que tiene problemas o situaciones de conflictos. Además de interrumpir, hacer ruiditos o burlarse de sus compañeros cuando se está dando la clase, por no cumplir las reglas de orden del salón, como es evitar gritar, salirse del salón sin permiso, terminar los trabajos escolares y evitar distracciones en el salón.

La conducta que presenta el niño Beto es la que ha prevalecido desde los primeros años de la primaria. Esto hace notar que los estudiantes ya han marcado o etiquetado su conducta y comportamiento de Beto desde hace dos años, como el alumno con problemas de conducta al no seguir las reglas del salón. Por tanto, se habla de un estigma el cual es entendido como:

"[...] una marca, física o simbólica, culturalmente preestablecida y alimentada, que identifica a un individuo o grupo, y que al hacerlo establece una categoría a la que supuestamente éste pertenece y que muchas veces da lugar a prácticas de discriminación contra él" (CONAPRED, 2008, p.37).

Beto es un niño diagnosticado con TDA (Trastorno de Déficit de Atención) por lo que sigue un tratamiento médico con fármacos. El medicamento lo ingiere en el salón, por lo que el grupo identifica cuando su compañero Beto se toma el medicamento y, de no ser así, según el grupo, él no realiza sus trabajos, se distrae, juega o molesta a sus compañeros cuando no muestra la disposición para trabajar. Al respecto Barreiro menciona (2009) "Cuando un alumno adopta

una conducta disruptiva, esta conducta, de algún modo, está denotando o develando la presencia de un malestar” (p.23). Para el grupo, la conducta de su compañero se debe a la suspensión del medicamento, ya que cuando esto ocurre, adopta conductas que resultan molestas a los demás.

Un día que Beto no se tomó la pastilla antes de entrar a la escuela, tuvo una conducta “desagradable”, identificando el grupo la necesidad de atenderlo con el medicamento, tal como se observa en la siguiente situación en el salón de clases:

Yo pregunté al grupo sobre la tarea a revisar ese día, el niño Beto en voz alta comenzó a decir “yo no traje la tarea, no investigué nada”. Como quería hablar, le pedí que explicara por qué no había hecho la tarea y dijo en un grito “no pude” y guardo silencio. Algunos niños pedían la palabra para participar y el repetía lo que sus compañeros decían. Le di la palabra a él sin que la pidiera y seguía repitiendo sin dirigirse a mí. El niño Omar me dijo: “¿ya le dio la pastilla a Beto?, porque habla y habla y así se porta cuando no la toma”. (O4)

Para algunos estudiantes del grupo, el medicamento forma parte del control del comportamiento de su compañero, así como del desarrollo de las actividades. Por lo que demandan que el niño Beto mantenga el orden y no los afecte con su “mal comportamiento”. Otra actitud desfavorable que se presentó con Beto al no tomarse el medicamento se observó así:

Beto caminaba por el salón y empujaba con su hombro a algunos compañeros. Él se acercó a la niña Wendy y le dijo: “tu trabajo está mal”. Ella estaba escribiendo en su cuaderno y no hizo caso de lo que él dijo. Tiempo después él estaba cerca del lugar de Wendy, y ella le pidió permiso para poder pasar por donde él estaba entorpeciendo el pasillo y él no se quiso mover del lugar. (O15)

Por estas actitudes existe un rechazo marcado de la mayoría del grupo hacia Beto, manifestándose al no querer compartir con él, no considerarlo, no tomarlo en cuenta y relegándolo. Esto se pudo obtener al observar que no se le consideró, mientras los demás sí son tomados en cuenta:

El niño Samuel tenía hojas calca para trabajar y sus compañeros y compañeras no. Se acerca a mí y me dice: “¿les reparto hojas a mis compañeros maestra?”, en eso se acerca a Beto y le dice “a ti no te doy”. Beto no respondió, sólo se quedó mirándolo. (O2)

Ante estas dinámicas de relación con el niño Beto, el grupo construye un trato hacia él que consiste en una única forma de relación, aun cuando se identifica el sufrimiento del niño por negarle el material y escuchar las palabras de su compañero.

Al presentar conductas que el grupo señala como inapropiadas, se refuerza la exclusión ante las diferencias. Tal como lo menciona Skliar (2002):

“El mal es caracterizado por cualquier cosa que sea radicalmente diferente de mí, cualquier cosa que, en virtud precisamente de esa diferencia, parezca constituir una amenaza real y urgente a mi propia existencia. Así, el extraño de otra tribu, el “bárbaro” que habla una lengua incomprensible y sigue costumbres “extrañas”, (...) el argumento esencial a ser construido no es tanto que él es temido porque es malo, sino, al contrario de ello, que es malo porque él es otro, alienígena, diferente, extraño, sucio y no familiar”. (p.96)

Por último, se identificó a otra niña que también está sufriendo ante la forma que el grupo la trata. En éste caso se presenta un rechazo más abierto en la que predomina la ofensa y el desprecio a su persona.

Es el caso de la niña María, donde el tratamiento a los diferentes predomina por su apariencia y por no compartir. El grupo no identifica que es una niña humilde, de escasos recursos económicos; por ello, en ocasiones, no trae el material completo o se presenta al grupo con la ropa mal arreglada, sucia o sin peinarse.

Ante esto, se ha presentado en el grupo una dinámica de discriminación hacia María, donde se le juzga por su apariencia al minimizar su valor por ser quien es. “Los motivos de estigma sobresalen cuando no se pertenece a la homogeneidad del grupo” (García, 2013, p. 277). Esto se observó cuando un niño no dejaba de molestarla:

La niña María se encontraba sentada detrás del niño Beto, ella trabajaba en su lugar se levanta y me dice: “Beto dice que soy una niña pobre y eso no me gusta que me diga”. Le pregunté al niño Beto: ¿por qué había dicho eso? y no respondió, le pedí que no molestará a su compañera y sólo me miró sin decir nada. Minutos después, nuevamente la niña María se acercó y dijo “Beto me empujó.” (O4)

Se observó la insistencia de algunos alumnos por molestarla. Al mostrar una actitud de rechazo y desagrado a su persona, desvalorizándola públicamente,

señalando lo mal que se ve y haciéndola sentir menos, tal como se presenta en las siguientes observaciones:

La niña María sale primero al baño y minutos después el niño José. José llegó primero al salón y María después. Al entrar María al salón, José se levanta, la señala y expresa: “maestra, ella estaba jugando en el baño, yo la vi”. María se sorprende por lo que dice su compañero y niega haber hecho eso. En eso el niño Beto se levanta de su lugar y dice “Sí, ella se la pasa jugando en el baño”. Eso lo dijo Beto con la intención de molestar a su compañera. (O4)

Beto hablaba en voz baja con Omar y Raúl. Al ver que estaban platicando les pregunté de qué hablaban, a lo que Raúl respondió: “...mmm... Beto dice que María huele feo y que ella vive en un basurero. Que su casa está toda sucia, y me dijo que pasara la voz diciéndoles que lo repitieran los demás compañeros, pero yo no le estaba haciendo caso.” (O10)

Existen otros compañeros que no comparten con ella el material de trabajo. Entre ellos sí pueden compartir, pero cuando se trata de compartirle a su compañera ya no lo hacen, no la toman en cuenta. Aun cuando quise intervenir y les solicité a los estudiantes que la incluyeran en la actividad de música, no siguieron mis indicaciones, esto se observó cuando:

Los estudiantes salieron al patio para escuchar la presentación del grupo musical y tecladistas. A lo cual, se les entregaron hojas con la letra de las canciones que interpretarían junto con los tecladistas. Algunos estudiantes no alcanzaron hojas de la letra de las canciones. Algunos compartían sus hojas. El niño Alfonso se acercó a su compañero Samuel y compartieron la hoja, me acerqué a ellos y les pedí también compartieran la hoja con la niña María, pues ella no tenía y se encontraba cerca de ellos. Pero no lo hicieron, en cuanto les dije, se le quedaron viendo con cara de asombro y no se acercaron a ella. Me alejé de ellos y Alfonso movió la cabeza negando compartir la hoja con María. (O11)

Otro trato que recibe María es que nadie quiere estar a su lado, haciendo notar esta actitud de rechazo al manifestar expresiones verbales o gestos. Asimismo, los estudiantes que estaban sentados junto a ella, buscaban cambiarse de lugar para no estar a su lado, buscando razones que lo justificaran, tal como se observó en la siguiente situación:

Al entrar al salón la niña María se percató de que no tenía lugar para sentarse. Yo le indiqué que se sentará junto a su compañero Omar, que ahí había un lugar. Omar hizo una expresión de desagrado porque María se iba a sentar junto a él. Frente al niño Omar se encontraba Alfonso, quien dijo en voz baja: “ay, qué bueno, que no se sentó junto a mí.” Después de un tiempo, Omar me pidió que lo cambiara de lugar, pues según él, quería estar con la niña Rosa con quien trabajaba mejor. (O13)

El niño Omar no quería estar con la niña María, así que insistía para que lo cambiará de lugar, pues según él, ella le pide cosas y no lo deja trabajar. Yo hice el comentario a la niña María que si necesitaba algo me lo pidiera a mí. En el transcurso de la clase, María no fue a pedirme nada. Así que el comentario de Omar fue porque no quería estar con ella ni tenerla a su lado.

Las actitudes y comportamientos de desprecio hacia la niña María es otra forma de rechazo y discriminación por parte de sus compañeros de grupo, entendiendo discriminación como:

“Desde el ámbito sociocultural, la discriminación se manifiesta con actitudes de desprecio, rechazo e intolerancia hacia una persona o grupo de personas; estas conductas discriminatorias están fundadas sobre la base de los prejuicios negativos y los estigmas relacionados con una desventaja inmerecida. Estas conductas tienen por efecto (intencional o no) limitar los derechos y las libertades fundamentales de las personas a quienes se está discriminando y disminuir sus oportunidades de desarrollo”. (CONAPRED, 2008, p.28)

El niño Alfonso ha hecho comentarios que muestran el rechazo abierto al ofenderla. El presentarse un estereotipo negativo en la relación, prevalece la discriminación al fomentarse ideas de inferioridad, debilidad, maldad o peligrosidad de la persona que recibe el trato (CONAPRED, 2008). Las creencias o estereotipos negativos que el niño Alfonso dice de su compañera María los ha dicho abiertamente al grupo. Esto se observó en un problema en el que la niña María había participado:

En clase se presentó una situación donde el niño Alfonso había perdido su galleta que había dejado debajo de su silla. Según él, su compañero David se lo había robado. David y María se sentaron atrás del niño Alfonso. Ante esta situación Alfonso rayó el cuaderno de su compañero David. Pero al no buscar bien el niño Alfonso no se había dado cuenta que su galleta estaba tirada muy delante de su lugar.

Alfonso pidió una disculpa a su compañero David y agregó: “buscare bien mis cosas”. En eso el niño David dijo: “yo escuché que María dijo que ella estaba moviendo la silla de Alfonso al propósito”. Al escuchar eso Alfonso se enojó y dijo: “ese pañal sucio me las va a pagar”. La niña María se sorprendió al haber escuchado a sus compañeros David y Alfonso. Yo pregunté al niño Alfonso: “¿por qué le decía así a su compañera?”, él respondió: “porque huele feo”. Le pedí que se calmara y de la misma manera no insultara a su compañera. El niño Alfonso se fue a su lugar y la niña María me dijo: “yo tiré la paleta de Alfonso porque luego me molesta diciéndome de cosas y yo no le digo nada”. (O16)

Ante esta situación María no negó haber movido la silla de Alfonso intencionalmente para que su galleta se cayera y así molestarlo. Este comportamiento de María fue la forma para “desquitarse” con él, ante los constantes comentarios abiertos que la desvalorizan, que el grupo atestigua, pero nadie dice nada. Son conductas y actitudes aprendidas por todos los estudiantes y se llegan a normalizar como la única forma de tratar a su compañera. “El ser humano es un animal cultural diverso por lo cual intentar “naturalizar” las diferencias como causa-efecto de la desigualdad, se trata de un artificio que busca justificar la discriminación” (INADI, 2011, p.15). Al formar parte de su actuar este tipo de trato, los estudiantes justifican que existen desigualdades, por ello el trato también es diferente. Estas conductas y actitudes son observadas por los demás y repiten ese mismo trato.

“Las actitudes discriminatorias son aprendidas. Esta afirmación es particularmente relevante y es corroborada por diversas evidencias, las que muestran un escenario en el que niños, niñas y adolescentes van incorporando opiniones y actitudes de discriminación hacia los grupos sociales que tradicionalmente son marginados y excluidos”. (Ministerio de Educación de Chile, 2013, p.15)

Relacionado con lo anterior, se presenta el siguiente comentario:

En la hora del examen, la niña Paty se acercó a mí y me dijo: “escuché que Alfonso le dijo a María que no se acercara a él porque le pegaría la mugre. Él se lo dijo con una expresión de desagrado”. (O11)

Este fue un comentario que Paty escuchó y que el niño Alfonso no negó haber dicho pues él se justifica argumentando que es ella quien lo molesta con el hecho de acercarse a él. De esta forma el estudiante anula la interacción con su compañera; la forma de expresarlo de forma verbal y con gestos es una manera de reforzar el rechazo y desagrado hacia ella.

“Una palabra se puede transformar en una fuente de sentimientos positivos o, al contrario, puede representar una forma de violencia, dependiendo de qué se diga, qué no se diga, cuándo y cómo se exprese. (...) La comunicación no se produce sólo a través del lenguaje escrito u oral: los gestos y expresiones no habladas también permiten compartir sentimientos e ideas, las que pueden ser de rechazo, aceptación, agrado, disgusto, burla o interés y que muchas veces transmiten más que las palabras”. (Ministerio de Educación de Chile, 2013, p.30)

El rechazo hacia la niña María no sólo se presenta por ciertos niños en particular sino también por el resto del grupo. Esta conducta de rechazo hacia María se presentó cuando se les pidió integrar equipos de trabajo, ella no tenía con quien trabajar y no fue fácil que la aceptarán en los equipos.

Algunos estudiantes sí quieren integrarla en las actividades escolares, pero esperan que la mayoría apruebe que ella pueda formar parte de su equipo. Esto lo observé en la actividad que a continuación describo:

La niña María no llevó la revista para trabajar en clase y me dijo: “¿con quién puedo realizar el trabajo?”. Pues aquellos estudiantes que no tenían su revista como ella ya estaban con un compañero o compañera. La niña Rosa estaba trabajando sola, así que le dije que fuera con ella. Después de un rato regresó y me dijo: “Rosa dice que no puedo trabajar con ella”. María buscó otro equipo y fue con sus compañeros Alfonso y Toño; al momento que ella preguntó el niño Toño, éste le respondió de manera afirmativa, pero el niño Alfonso dijo: “no, porque no hay espacio para que te sientes”. El niño Alfonso tenía espacio en la banca, sólo se encontraba su mochila. El niño Toño estaba enfrente del niño Alfonso y tenía otra silla, el lugar estaba vacío. Toño dijo: “aquí, siéntate, aquí”, señalando el lugar vacío. Pero el niño Alfonso dijo: “no” y Toño me volteó a ver. Yo observaba así que intervine y dije: “¿qué pasó Toño?” y dijo: “Alfonso no acepta a María en el equipo, dice que no hay espacio... y sí hay aquí un lugar”. Yo respondí: “entonces, si hay lugar, María puede trabajar con ustedes. Alfonso levanta y ordena tu lugar y así habrá más espacio para que se siente María”. El niño Alfonso sólo dijo: “¡ah!, bueno” y María se sentó junto a Toño. Después de un rato, Alfonso ordenó su lugar y María se sentó un rato junto Alfonso. La niña Rosa se acercó a calificar su trabajo, yo le pregunte a Rosa: ¿por qué no aceptaste trabajar con María? y ella respondió: “es que ya había empezado a trabajar y ya iba a terminar”. Yo revisé el trabajo de Rosa, estaba incompleto, entonces le dije: “pero aún no terminas, tu trabajo no está organizado, sí puedes integrar a María ya que aún no terminas, ¿verdad?”, la niña Rosa bajó la mirada y se fue enseguida, se sentó y buscó a su compañera María, se paró y caminó cerca donde estaba, pero se quedó parada mirando que ya estaba trabajando con Toño y decidió regresar a su lugar. (O16)

Las actitudes de rechazo por parte de los compañeros y compañeras para integrar a María en las actividades escolares evitan que trabaje con ellos. Cualquier razón, incluso aquellas injustificadas, la utilizan para no estar con ella, como se observó en el comentario del niño Alfonso y la niña Rosa, hecho que limita su inclusión.

En la dinámica de juego “las canoas” el grupo no mostró interés para integrarla en los equipos que se debían integrar; aun cuando faltaban integrantes para conformar los equipos, ella no fue considerada, generando que se quedara sola.

Donde ella se integraba, a los compañeros de equipo no les agradaba su presencia, tal como se puede observar en el siguiente juego:

Se propuso el juego de “las canoas”, el cual consistió en integrarse según el número de integrantes indicado. Los estudiantes tenían que caminar en el patio sin tomarse de las manos, dispersándose por todo el espacio. Se les pidió integrar equipos de cuatro, siete, dos integrantes. A Nicolás y a María les costó mucho trabajo integrarse de acuerdo con el número de integrantes que se pedía, la mayoría de las veces se quedaron sin equipo. Sólo cuando les pedí formar equipos de 10 integrantes las niñas incluyeron a María. Cuando pedí que formaran la canoa de tres integrantes, María se quedó sin equipo, nadie la integró. Yo la incluí en el equipo de Lalo, y él, no muy convencido aceptó. (O17)

A fin de profundizar en las dinámicas de exclusión que el grupo promueve con ciertos estudiantes, algunos reportes verbales muestran que el niño Beto y la niña María son los estudiantes que no elegirían para jugar en la hora del recreo. Las razones más frecuentes que el grupo mencionó fueron:

Respecto a Beto: les pega, les cae mal, estresa cuando habla, porque es grosero y dice groserías, hace groserías con su mano, está loco, es enojón y molesta.

Respecto a María: se lleva pesado, a veces pega, es mala, no comparte.

Estos resultados muestran el poco interés de incluir en los juegos al niño Beto, al considerarlo como el niño que molesta, grosero y “loco” al responder con golpes o con groserías ante los problemas que se generan con sus compañeros.

Los resultados de la niña María no muestran ni mencionan que su aspecto sea un motivo para que los demás no quieran jugar con ella. Sin embargo, en las observaciones los resultados muestran datos diferentes. El grupo no favorece que María sea integrada en las actividades, al considerarla como una niña que no comparte, pero el grupo no identifica que esto se debe a su condición económica, situación que la limita en este aspecto.

Barreiro (2009) plantea dos situaciones que posibilitan que un niño o un joven sean rechazados por todo el grupo escolar o rechazo colectivo:

“Una primera situación (a) sería la de un alumno que resulta irritativo o disruptivo para el grupo por alguna característica o rasgo de su conducta, sea porque se presenta como agresivo o violento, por intentar dominar o sobresalir sobre sus pares, por un absoluto hermetismo o introversión, o por una dificultad extrema para vincularse, etcétera. Un segundo caso (b) sería el del chico que, sin presentar nada particularmente disonante en su accionar, resulta estigmatizado porque representa un cierto arquetipo rechazado por la cultura dominante”. (p.153)

Ante estas dos situaciones que posibilitan el rechazo colectivo hacia un estudiante, el niño Beto se ubica en la primera situación al ser el alumno que el grupo considera que tiene “mal comportamiento” al presentar ciertas conductas, como ser grosero, salirse del salón, pegar, no sentarse en su lugar, etc. Todo esto tiene que ver con rasgos de su conducta. Al intentar acercarse a sus compañeros existe un rechazo y es excluido por su forma de comportarse. El grupo no ha identificado que ellos mismos han construido este tipo de trato hacia él.

La niña María se ubica en la situación dos, al considerarla como una alumna que no comparte, por su forma de vestir y por su carencia económica que la limita a necesitar de los demás, viéndose obligada a pedir, más que a compartir. Lo anterior genera formas de rechazo que se manifiestan al no querer trabajar con ella, excluirla en las actividades o juegos y hacer comentarios desfavorables sobre su persona.

A partir de los atributos que el grupo ha estigmatizado en los estudiantes excluidos es que se va creando una imagen de éstos como personas desfavorables o peligrosas. Esto lo explica García (2013):

“[...] cuando se exhiben atributos que se alejan de la regla de los normales, los extraños se convierten en personas poco consideradas, en ocasiones pueden pensarse como peligrosas y malvadas, lo que produce que se rechacen por tener poca afinidad. El estigma se produce cuando el atributo que es extraño se convierte en un efecto negativo para el descrédito. Un defecto, una falla o desventaja es motivo para que contribuya a marcar a las personas”. (p.276)

De manera general, se observa que el grupo va construyendo una forma de relación para ciertos compañeros. Estos estudiantes son rechazados por ser diferentes, por ser un alumno con discapacidad, por ser un estudiante

etiquetado por su conducta de “mal comportamiento”, así como por su condición económica y apariencia. “Se considera que el etiquetamiento y la rotulación son modalidades de discriminación negativa, basada en esa habitual predisposición humana de intolerancia frente a las diferencias” (Devalle de Redondo, Vega, 2006, cap.1, para 25).

El trato que reciben los estudiantes al no integrarlos en las actividades escolares y de juegos limita la interacción y el contacto para poder relacionarse. Como menciona García (2013):

“Cuando no hay interacción, ocurre la extraña confrontación de enfrentar lo desconocido. La diferencia provoca que se etiquete a las personas, en ocasiones provoca miedo de enfrentar lo desconocido. Del rechazo puede fácilmente aparecer la discriminación, la negación de un derecho y se margine, excluya o niegue abiertamente al otro”. (p. 273)

El rechazo y discriminación hacia estos estudiantes está promoviendo la exclusión y la falta integración en el grupo. “Negar las diferencias es no reconocer la diversidad con la pretensión de imponer la uniformidad. Es negación de la autonomía, es poner en tela de juicio la realidad y socavar el edificio de la certeza” (Devalle de Redondo, Vega, 2006, cap.1, para 9).

Es importante señalar la diferencia entre los problemas de la exclusión y la discriminación, tal como lo aborda García (2013), en el primer caso se presenta la “problemática central de la exclusión, la cual se da cuando se margina a las personas por su condición y se les niega la integración al grupo” (p. 281). El segundo caso se presenta cuando una persona o grupo con alguna limitación sufre discriminación y se le niega algún derecho. El estigma es un prejuicio que etiqueta a lo desconocido, generando la exclusión y burlas, pero no niega ninguno de sus derechos a las personas. Sin embargo, en ocasiones los estigmas pueden llevar a la discriminación (García, 2013).

Se identifica que el grupo considera a sus compañeros como inferiores, lo que limita que se les considere como personas dignas de apoyar, compartir, trabajar y respetar. “La discriminación inicia con la negación u obstrucción de un

derecho, empieza con el prejuicio o devaluación de las personas por ser consideradas inferiores” (García, 2013, p.294).

La discriminación tiene diferentes orígenes y formas de manifestarse en las personas que lo sufren como es la marginación, limitación de su desarrollo humano, el gozo de sus derechos fundamentales; así como el deterioro de la convivencia de las personas (CONAPRED, 2008).

Los estudiantes que practican este tipo de trato, no perciben el daño que provocan. Algunas consecuencias de acuerdo con Torres (2010) son:

- “Daña la dignidad de las personas. Al humillarlas, al degradarlas, las despoja de su condición de seres humanos y de personas; las deja en estado de vulnerabilidad frente a todo tipo de abusos. Muchas personas incluso interiorizan tanto la discriminación, que terminan pensando que ellas son las responsables de la discriminación que sufren. (p.20)
- Niega la diversidad. La discriminación se caracteriza por estigmatizar y en ocasiones por perseguir activamente determinadas diferencias que juzga indeseables, ilegítimas o perturbadoras, cancelando la expresión de la diversidad que es connatural a toda sociedad y que constituye el corazón de la convivencia en democracia”. (p.21)

3.3. La construcción de las dinámicas de rechazo en el grupo

Se ha observado de manera general la forma de relacionarse entre los estudiantes del grupo de estudio, como se abordó en el primer apartado, donde a mayor profundidad se identificó que ciertos niños están recibiendo un trato de rechazo al presentar algunos rasgos que los diferencian del resto del grupo, como se observó en los niños Nicolás, Beto y la niña María.

Las conductas y actitudes manifestadas por los integrantes del grupo hacia ellos los han etiquetado, generando discriminación hacia las diferencias.

En el grupo prevalece de manera implícita que ser diferente lleva al no reconocimiento, así como a la ausencia de valoración. Por ello, en este apartado se explican las actitudes y comportamientos de rechazo, discriminación y desvaloración a partir de las diferencias presentes en la interacción entre los estudiantes como una forma de convivir en el grupo.

El poner apodos es una forma de marcar las diferencias, lo cual provoca la burla para quien recibe el apodo.

“Las “bromas” constituyen una vía frecuente para expresar actitudes de discriminación entre niños, niñas y adolescentes, y este estudio da cuenta de que las más habituales son aquellas que hacen alusión a la diferencia (por apariencia física, por origen social, etc.)”. (Ministerio de Educación de Chile, 2013, p.15)

Si bien, la utilización de apodos ofensivos forma parte de la dinámica de algunos niños, para otros no es correcto, pues perciben un daño y descalificación hacia su persona, tal como se observó en las siguientes situaciones en el salón:

El niño Víctor se acercó y me dijo: “mi compañero Daniel me dice Vic vapore, cuando yo no le he dicho nada. ¡Y me está molestando, diciéndome así...!”. Yo le pregunté al niño Daniel y él respondió: “le dije así porque Alfonso empezó a decirle”. Escuchando esto el niño Ulises se levanta de su lugar y dice: “a mí también Alfonso luego me dice uva porque mi nombre empieza con la letra u”. Otro niño más dijo: “también a mí me han cambiaban el nombre, Alfonso y Daniel son así. Yo ya les había dicho que no me gustaba, pero ellos siguen diciéndome”. (O13)

Más tarde, después del recreo entraron al salón las niñas, y una de ellas se acercó y dijo: “mi compañero Beto le quiere pegar Alfonso”. Yo me acerque a ver lo que pasaba y le pregunté a Beto: ¿por qué quieres pegarle a tu compañero Alfonso?, él respondió: “yo me acerqué a ver lo que hace en su cuaderno y me dijo vete negrito bimbo,... no quiero que me diga así”. Beto se encontraba muy molesto y detenido de los brazos por su compañero Toño para que no le pegará a Alfonso. A lo que Alfonso respondió: “es que no quiero que se acerque a mí, no quiero que vea mis cosas, él me molesta”. Yo pregunté al niño Alfonso: ¿cómo te molesta tu compañero Beto? Él responde: “se acerca a mí y no quiero que se acerque”. (O13)

La forma de llamar a ciertos niños con algún sobrenombre no es significativo para aquellos niños que gustan de cambiar los nombres, al no distinguir que existen compañeros que no les agrada que los llamen así.

Esta forma de etiquetar a los estudiantes se va reforzando por los integrantes del grupo. Como se abordó en el apartado anterior, el alumno Beto está etiquetado por el grupo como un niño con mala conducta. En ocasiones este tipo de conducta llega a cambiar al procurar no molestarlos y dedicar su tiempo al trabajo en clase, como menciono a continuación en una de las observaciones:

El niño Beto entró al salón y colocó su tarea en mi escritorio. Y después me preguntó: ¿qué cuaderno necesitamos para trabajar? Yo le indiqué cuál y se dispuso a trabajar,

participó en clase y se dedicó a realizar sus actividades y lograr terminarlas. Sin embargo, nadie notó de sus compañeros que él estaba trabajando y no se levantó a “molestar” a nadie ese día. (O16)

El grupo no identifica estos momentos de cambio en su conducta, por más esfuerzos que haga el niño Beto, el grupo no llega a percibirlos ni valorarlos. De esto nos habla Lira, Barrios, Bardosa (2013) con respecto al peso de la tipificación en las personas etiquetadas:

“El peso de la tipificación sobre la persona, es un antecedente con el que se tiene que aprender a sobrevivir y aun cuando hay intentos por quitar dicho estigma, pareciera que todo esfuerzo es poco relevante para redireccionar la imagen creada”. (p.122)

El hecho de que Beto esté “etiquetado” por un “mal comportamiento”, provoca que algunas compañeras no quieran tener contacto con él. Siendo muy evidente el rechazo, sin razón aparente, que justifique el motivo.

El grupo define que su compañero Beto los molesta, el hecho de tocar sus pertenencias, mirar lo que hacen, hablar con ellos o acercarse. Esto lo observé en la siguiente situación:

El salón se adornó con estrellas para la temporada decembrina. En las estrellas coloqué una foto de cada uno de los niños. Mientras colocaba las estrellas, la niña Rosa se acerca y en tono de queja me dice: “Beto tomó mi foto y se burló de ella y dice que me veo chistosa y no quiero que tome mi foto”, se aleja la niña Rosa y se va a su lugar. Le pregunté al niño Beto: ¿qué le dijiste a tu compañera Rosa? Y él respondió: “sólo le dije que se veía chistosa, pues es su foto de bebé.” (O11)

A la niña Rosa le desagradó que su compañero tomara su foto e hiciera un comentario que le pareció poco agradable. No es aceptado el comentario que viene del niño Beto, pues se cree que sólo tiene la intención de molestar, pero en esta situación se trata de un comentario que no tiene la intención de perjudicar a su compañera.

Es así como se va marcando el descrédito y menosprecio a un niño que está etiquetado por su conducta como una persona insignificante para el resto del grupo. Como lo aborda Goffman (2003) “dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo

de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio” (p.12).

Este estigma se sostiene por aquellos estudiantes que marcan constantemente que el niño Beto es grosero, que molesta o que no trabaja; y al presentar una figura de dominio sobre su actuar al indicarle qué tiene que hacer y a dónde dirigirse para que él se aparte de ellos. Así “el estigma es creado y sostenido para quien no tiene relaciones de poder” (Lira et al. 2013, p.123). El trato que se le da al niño Beto es inferior ante las demandas grupales que lo identifican como débil al no “comprender o entender” lo que los otros compañeros y compañeras le exigen realizar. Lo anterior se observa en el siguiente registro:

Beto caminaba por el salón, se le indicó que se sentará a trabajar y no lo hizo. Se acercó a Samuel y le dijo: “déjame de molestar”, Beto no le había dicho nada y sólo miraba lo que hacía. Samuel insistía que lo dejará de molestar y que se fuera a su lugar. (O15)

El trato que recibe el niño Beto está relacionado con una profecía a fracasar en todas las acciones que realice dentro del grupo, al construir una identidad deteriorada. Como lo aborda Goffman (2003):

“Las personas que tienen trato con él no logran brindarle el respeto y la consideración que los aspectos no contaminados de su identidad social habían hecho prever y que él había previsto recibir; se hace eco del rechazo cuando descubre que algunos de sus atributos lo justifican”. (p.19)

Esto lo aborda también Barreiro (2009) al mencionar:

“Los niños que viven con una fuerte carga de sensación de fracaso, o provienen de contextos donde reciben violencia y agresión, pueden ser portadores de una gran carga de agresión y también de una sensación de autoestima bajísimo, autoprofecía de fracaso, gran desesperanza y muchas dificultades de comunicación. Todo esto hace que su conducta asuma a veces formas de violencia o de dispersión y falta de concentración, o de mucho descontrol”. (p.25)

La manera en que el grupo va marcando o etiquetando al niño Beto, se identifica también con esos estigmas de conducta. Como lo plantea la autora Barreiro (2009):

“Es muy probable que aquel chico que siente que no entiende, y que no va a salir adelante, se “bloquee” intelectualmente y se aisle, adoptando una actitud de

distracción, de dispersión o de ensimismamiento o, por el contrario, que acapare la atención con una conducta disruptiva”. (p. 36)

La continuidad de esa conducta disruptiva del niño Beto va generando la autoprofecía de que no cambiará su conducta, al aceptar este tipo de conducta como la única para relacionarse con sus compañeros y compañeras. Al crear una autoimagen devaluada que el grupo ha construido y que tal vez él también ha aceptado al sentirse marginado (Barreiro, 2009).

Al analizar desde fondo la situación, Beto padece la falta de integración y aceptación al grupo. “Esto no encaja, dentro de nuestro imaginario social, con alguien que está sufriendo por una minusvalía” (Barreiro, 2009, p.37).

Al estar estigmatizado por el grupo, el concepto de sí mismo se va formado con el grupo escolar y por su contexto familiar. Si no existe una autovaloración o reconocimiento que frene este estigma y lo revierta se continúa con el rechazo. Así “su rebeldía (o su apatía) está vinculada a una autoimagen devaluada, se abre un camino especial para integrar revertir y prevenir esas situaciones” (Barreiro, 2009, p.44). Por ello será importante intervenir y revertir éste tipo de trato que recibe el estudiante.

Un aspecto positivo encontrado dentro del grupo de estudio es la participación de una alumna que interviene para salvar los problemas que se generan entre sus compañeros. Ella está pendiente de situaciones complicadas para intervenir y evitar que alguien salga perjudicado, dando solución a las situaciones adversas. Esta alumna, Paty, es quien interviene para “salvar” la convivencia del grupo. Ella participa con estrategias de intervención que brindan apoyo al grupo, por ejemplo:

El niño Nicolás se encontraba dando vueltas por el salón y diciendo: “mi moneda grande ya la perdí”. La niña Paty se acercó al lugar del niño Nicolás donde se encontraba su lapicera y empezó a buscar en ella y dijo, mientras buscaba, “luego se le olvida a Nicolás dónde deja sus cosas, yo había visto la moneda en su lapicera”. Tiempo después la niña Paty saca de la lapicera la moneda para entregársela a Nicolás. (03)

Esta intervención muestra como la niña Paty está al pendiente de aquellos que requieren ayuda y no pueden solucionar su problema. Además, de ser cautelosa para intervenir justo en el momento que se necesita para mediar las situaciones. Algo similar se observó en la clase de educación física:

El niño Nicolás se dispersaba muy alejado de los demás compañeros, no realizaba los ejercicios con la pelota porque no podía. Yo lo llamé pero él dijo querer hacerlo sólo y se fue. La niña Paty al ver esto lo siguió para ayudarlo a realizar el ejercicio, pero también se alejó de ella. A Nicolás se le dificultaba trabajar con la pelota. (O8)

En otra ocasión integró y animó a su compañero David para trabajar con ella. Evitó que él se quedara solo y sin poder participar en una actividad en equipo:

El niño David llegó con su material, pero al no llegar su compañero Beto con quien trabajaría, sus papás decidieron llevárselo, pues no tenía con quien trabajar y la niña Wendy no quiso trabajar con él. Al ver esta situación, la niña Paty llamó a su compañero para que se quedará a trabajar en su equipo, David aceptó y realizaron la piñata en equipo. (O12)

La niña Paty interviene como mediadora frente a las dinámicas de convivencia escolar. Muestra disposición para colaborar con el grupo al identificar aquellos compañeros que requieren su apoyo. Su actitud y comportamiento para actuar en favor de los otros, favorece la integración en las actividades y evita la desintegración y exclusión de sus compañeros y compañeras.

3.4 Algunas reflexiones de los hallazgos del diagnóstico

Las estrategias implementadas por los docentes ante la situación de un clima desfavorable en el grupo, se presentan como estrategias diligentes sin una determinación de lo que ocurre en las dinámicas de cada integrante del grupo. Estas estrategias diligentes no permiten centrarnos y observar con mayor profundidad el tipo de relación que viven los estudiantes, el trato que están recibiendo cada uno y la forma que se abordan las problemáticas que surgen en las dinámicas de convivencia tal como se pudo ver en las observaciones realizadas durante el diagnóstico.

Realizar el diagnóstico me permitió observar distintas características del tipo de relación que prevalece en el grupo: las forma de agruparse por género, la conformación de grupos amigos, las dinámicas de competencia donde el género prevalece como una forma de dominio, la participación de una alumna que apoya y funge como mediadora ante el conflicto. Ante esto datos obtenidos me centraré en las dinámicas de rechazo hacia las diferencias como una forma de relacionarse en la convivencia escolar.

Los resultados muestran de manera general las dinámicas de rechazo ante las diferencias en el grupo. Los estudiantes se integran en grupos de amigos, limitando la aceptación de estudiantes con características que los hacen diferentes del resto del grupo.

Se hace notar que ciertos estudiantes están recibiendo un trato diferente al presentar particularidades que se estigmatizan como desfavorables. Los criterios de rechazo que presentan los estudiantes se deben a su conducta, el aspecto personal y las deficiencias; esto les limita recibir un buen trato como cualquier persona digna de ser valorada y respetada.

El grupo construye dinámicas de exclusión muy marcadas para ciertos estudiantes. Al no aceptar las diferencias, se presentan actitudes y conductas de rechazo, como es el no compartir con ellos, al existir criterios para determinar a quién sí, no tomarlos en cuenta, ignorarlos, privándolos de apoyo, así como mostrando desinterés; se burlan, los descalifican, no los escuchan, se les invisibiliza, se minimizan sus esfuerzos y son indiferentes a los sentimientos que les provoca este tipo de rechazo.

Es así como los integrantes del grupo van construyendo a los diferentes al relacionarse con ellos mediante el rechazo, desvalorización y exclusión. Los estudiantes van reproduciendo desigualdades de respeto, falta de aceptación y desvalorización hacia ciertos compañeros.

El grupo va clasificando y etiquetando a los estudiantes que presentan alguna particularidad que el grupo no acepta del otro. No brinda el reconocimiento, la aceptación a las diferencias y la valoración de todos los integrantes del grupo. Por lo que prevalecen prejuicios y conductas que impiden ver a todos los estudiantes dignos de respeto y aceptación.

Al existir esta única forma de tratar a la diversidad, es común para los estudiantes convivir de esta manera, sin ser para ellos un motivo de asombro la forma de tratarlos.

“La violencia que se vive en las aulas ha pasado a formar parte del trato común entre los alumnos y maestros, ha dejado de ser motivo de asombro, menos aún de sorpresa y desgraciadamente ha llegado hasta aceptarse como algo normal”. (Gómez, 2010 p.36)

Es así como el grupo va construyendo el tipo de convivencia entre estudiantes.

Al entender la convivencia como:

“[...] una construcción colectiva cotidiana y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos, por lo que tiene fuertes implicaciones en el aprendizaje, en el desarrollo de las personas, en la construcción de sus identidades, y en el sentido de pertenencia a sus culturas de referencia, así como a la propia institución”. (Fierro, 2013, p.10)

Como menciona Fierro (2013), la convivencia es un concepto que reúne las interacciones que se viven en el aula, que va más allá del contexto del aprendizaje y la enseñanza. Lo cual, remite al espacio de la vida compartida con los otros, al proporcionar vivencias esenciales para:

“[...] la formación socioafectiva y ética; supone la capacidad de trabajar con otros, de resolver las diferencias y conflictos que se presentan en la vida escolar, de reconocer y apoyar situaciones que puedan demandar el soporte y la solidaridad de los compañeros, la capacidad de escucha activa y de diálogo, así como la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona”. (Fierro, 2013, p.11)

Es urgente intervenir en el proceso de interacción del grupo, en la forma en que se están tratando las diferencias. Esta forma de relación afecta la dignidad de los estudiantes y su rendimiento escolar al prevalecer este tipo de trato.

Es necesaria mi intervención como docente en éste tipo de prácticas de rechazo y exclusión entre los estudiantes, para promover la integración grupal a

través de otras formas de relación en las que se promueva la cooperación, solidaridad y participación de todos los estudiantes al generar espacios para la reflexión, el diálogo y los acuerdos para la construcción de convivencia entre pares, que promueva clima de respeto y dignidad al aceptar la diversidad.

CAPÍTULO IV

Pensar en el otro. Un punto de partida en la construcción de un clima escolar para la inclusión y el reconocimiento

En el presente capítulo se presenta la estrategia de intervención la se generó con el propósito de atender los resultados obtenidos durante la etapa de diagnóstico. En este apartado se da cuenta de los desafíos a los que me enfrenté para la realización de la propuesta, el propósito general de ésta, el enfoque formativo, la descripción detallada, así como la estrategia metodológica empleada.

4.1. Desafíos a problematizar en la realidad escolar

Los resultados obtenidos del diagnóstico permitieron identificar las distintas formas de relacionarse entre pares. En la forma de relación se destacan situaciones en las que el trato hacia algunos de los estudiantes es diferente al que se le da al resto del grupo. Por un lado, identifiqué ciertos estudiantes excluidos abiertamente de las actividades escolares, a los cuales se les limita su participación en el grupo. El grupo, en general, expresa desagrado al interactuar con ellos. Esto limita que los estudiantes excluidos se integren a las actividades y promueve que se les etiquete como estudiantes indeseables o con una conducta desfavorable.

Por otro lado, hay otro tipo de rechazo hacia otros estudiantes en el que no existe un interés por interactuar con ellos, manifestando indiferencia y negándoles ayuda cuando la necesitan. Lo anterior, da como consecuencia su aislamiento.

Las prácticas de rechazo entre pares responden a conductas aprendidas y repetidas recursivamente por el grupo. Dichas situaciones son invisibilizadas

por los estudiantes y son asumidas como prácticas culturales de rechazo, como única forma de relacionarse entre ellos. Resulta así para ellos natural excluir a ciertos estudiantes y admitir sólo a unos cuantos. Se entiende como prácticas de rechazo a las “actividades que no se problematizan, se trata de cursos de acciones en los que todos saben o aprenden lo que se espera de ellos y lo que pueden esperar de sus compañeros de práctica” (Puig, 2003, p.128).

Por tanto, los estudiantes responden a la única forma de relacionarse que cotidianamente han repetido y que siempre han puesto en práctica marcando a los estudiantes excluidos del grupo. Esta forma de relacionarse la aborda Giddens (tomado de Yurén, Mick, 2013) señalando: “La importancia de las prácticas entendidas como comportamientos normalizados, naturalizados y convertidos en hábitos” (p. 38).

Estas situaciones no se cuestionan ni se ponen a discusión porque están arraigadas en su contexto grupal, así es natural para ellos repetir y continuar con dichas prácticas. Ante cualquier situación donde exista un contacto con el otro—par responden con un trato de exclusión, rechazo, que etiqueta mostrando indiferencia hacia ciertos estudiantes. Al respecto tenemos que: “Las prácticas morales son formas ritualizadas de resolver situaciones moralmente relevantes” (Puig, 2003, p.131).

Ante estas prácticas morales de exclusión, los desafíos en los que me encontré estaban dirigidos a crear nuevas prácticas de relación entre pares, así como transformar las prácticas de exclusión en prácticas inclusivas.

Es importante señalar que no es posible generar nuevas dinámicas de interacción si no se hace un cambio en dichas prácticas. El reto fue entonces: ¿cómo hacer que los estudiantes modifiquen su forma de actuar o sus prácticas de relación? Derivado de lo anterior, se apostó por la modificación de creencias, la modificación de prácticas de relación, así como en las maneras de ver a los demás y reconocerlos.

Para reconocer al otro fue necesario modificar esas creencias o prácticas de exclusión, creando condiciones pertinentes para que los niños pudieran visibilizarlas y desnaturalizarlas. El reto fue lograr que los estudiantes reconocieran el trato que dan hacia sus compañeros. Algunos otros desafíos me permitieron lograr que los estudiantes los reconocieran y además modificaran sus prácticas. Pero esto se dio a partir de un proceso que requería distintos elementos que propiciaran el logro.

Pretendí influir en los estudiantes para que cuestionaran y reflexionaran sobre la forma de trato que se les da a algunos compañeros. Fue importante que ellos identificaran los sentimientos que les provoca ser tratados mal y el sufrimiento que esto provoca. Lo anterior, es una idea eje de la propuesta de intervención. Para lograr que comprendieran cómo las prácticas de exclusión dañan a otras personas, se promovió la participación para generar alternativas de conductas distintas. Con esto se logró mirar las prácticas de exclusión ya naturalizadas como situaciones que afectan a los demás.

Al cuestionar y reflexionar sobre la existencia de este tipo de prácticas, así como sobre el trato que se da hacia algunos estudiantes, fue necesario que reconocieran quienes son rechazados y excluidos para desmontar el problema.

Se generó en los estudiantes la reflexión orientada hacia el cuestionamiento de si existen otros modos de relacionarse. Se buscó crear consciencia de que la forma usual de relacionarse no es la única y que pueden existir otras formas más constructivas. Para ello, fue importante que los estudiantes tomaran una postura ante las situaciones de rechazo, definiendo si las personas merecen ese tipo de trato.

Se recurrió también a la construcción de acuerdos para que identificaran cuál es el tipo de trato que todos merecemos y que promueva el sentirse bien en el grupo. El grupo asumió una postura con los valores que quisieron conservar en el aula, postura que les permitió tener un buen trato con los compañeros.

Se propició el diálogo para abordar los problemas presentes en el grupo, como una forma de afrontar las situaciones o conflictos que surgen en las interacciones con los otros y que, a veces, no se hablan.

Se apostó por mirar al otro de otra manera, por escuchar, por mirar el valor de cada uno de los estudiantes. Lo anterior, mediante el diálogo, la toma de conciencia, la escucha de distintos puntos de vista, la toma de decisiones, el ponerse en el lugar del otro, la participación y la construcción de acuerdos. Se generó un espacio permanente de escucha, comprensión y confianza en el aula para abordar cómo se están viendo unos a otros, cómo se catalogan el uno con el otro, cómo se relacionan y las situaciones conflictivas que se generan en la convivencia entre pares.

Se buscó generar en el grupo otro tipo de clima escolar en la relación entre pares. Esto se dio a partir de un proceso que requirió distintos elementos que propiciaron el cambio. Con la participación de todos los integrantes del grupo, se pretendió que identificarán, más allá del problema del maltrato hacia la víctima, también de todos los integrantes del grupo, por lo que se requirió la participación de todos.

Se desarrolló la responsabilidad compartida por todos los integrantes del grupo, para que intervinieran en este tipo de prácticas de rechazo y exclusión con el fin de que los estudiantes comprendieran que la responsabilidad compartida es de todos y no sólo de quien es víctima o de quien maltrata.

4.2. Propósitos generales de la propuesta

El propósito general de la propuesta fue influir en las formas de relacionarse de los estudiantes, a fin de promover prácticas inclusivas para que todos recibieran un trato respetuoso como un derecho universal, mediante espacios propicios de deliberación que promovieran el diálogo, la participación y comprensión, contribuyendo a modificar prácticas de exclusión.

4.3. Enfoque formativo, descripción de la propuesta ³ y estrategia metodológica

Para abordar la propuesta de intervención y cumplir con su propósito, las estrategias se plantearon en tres momentos, los cuales se estructuraron con la intención de favorecer en los estudiantes la capacidad de análisis, reflexión y concientización al brindarles el espacio para experimentar nuevas formas de pensar, propiciando nuevas formas de actuar en la relación con sus pares.

Un eje fundamental de este trabajo fue generar situaciones de deliberación que permitieran a los estudiantes problematizar las prácticas de exclusión, para así lograr que fueran conscientes de ello y reflexionarán al respecto. Se cuestionaron las formas de relacionarse con sus compañeros: analizando si están bien o no las prácticas de exclusión; por qué mirar al otro de la manera que lo miro, por qué creer lo que creo de él o ella, por qué excluir a los compañeros y por qué repetir éstas prácticas de exclusión en el grupo. La reflexión permitirá a los estudiantes decidir si esa forma de interacción debe mantenerse o modificar las prácticas de maltrato o descalificación. Los estudiantes reflexionaron si se puede actuar de otra forma, orientados a transformar las prácticas que existen en formas de relacionarse más democráticas entre pares.

Entendiendo la deliberación como “la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo” (Freire, 1970, p.74). La toma de conciencia de la manera de cómo están tratando al otro o cómo están mirando al otro condiciona ciertas formas de relación. El enfoque deliberativo permitió mirar cómo son las relaciones entre pares para contrastar y analizar las formas de relación.

³ La carta descriptiva de la estrategia de intervención se encuentra en el anexo I de este documento

En este espacio se habló sobre las situaciones en las que identificaban haber recibido un trato diferente, reconocieron las prácticas de exclusión e hicieron visible los modos de relación entre pares. También fue necesario hacer hablar a las personas que no se les ha permitido hablar y sufren dichas prácticas en carne propia. Mediante un clima de confianza se propició que los estudiantes hablarán y expresarán su sentir ante estas situaciones.

El fin fue problematizar las prácticas de exclusión y promover una formación integral: pensar, sentir y hacer. Para generar estas capacidades en los estudiantes fue necesario poner en práctica la deliberación, el vivenciar los problemas, así como modificar las formas de pensar y actuar que limitan las formas de relación. Como bien lo plantea Gimeno y Pérez, es necesario propiciar “vivencias de un tipo de relaciones sociales en el aula y en el centro y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer” (1996, p.32).

Este espacio permitió que los estudiantes identificarán a las personas que son rechazadas y que no reciben un buen trato, así como la identificación de aquellos compañeros excluidos. Mediante la simulación de situaciones de prácticas excluyentes se promovió que el grupo identificará cómo la están pasando y cómo se sienten aquellas personas que son rechazadas, en un ejercicio de empatía.

Durante dicho acercamiento, una de las expectativas fue que los estudiantes comprendieran que dicho modo de relacionarse afecta a las personas. Lo anterior, fue posible al desarrollar en los estudiantes la capacidad para reconocer las prácticas de exclusión y el impacto que éstas tienen en las personas. La comprensión es un elemento para el desarrollo de prácticas deliberativas, entendiendo que:

“[...] la comprensión es implicarse mediante el intercambio de razones en un proceso de entendimiento sobre algo que nos separa. La comprensión es al fin diálogo con todas las

posturas que tiene algo que decir a propósito de la cuestión que al principio se nos hizo problemática”. (Puig, 2003, p.190)

Para visibilizar éstas prácticas fue necesario hacer hablar a las personas que no se les ha permitido hablar y que sufren el rechazo. Mediante un clima de confianza se propició que los estudiantes hablaran y se expresaran manifestando su sentir ante las situaciones que viven y callan dentro del aula escolar.

Hablar sobre las situaciones en las que se ha dado o recibido un trato diferente, reconocer las prácticas de exclusión y hacer visibles estos modos de relacionarse, implicó un acercamiento con el otro para comprenderlo. “El intercambio de puntos de vista que se llevó a cabo desde todas las posiciones a propósito del conflicto abre un espacio de fusión de puntos de vista desde dónde entender mejor la cuestión planteada” (Puig, 2003, p. 189).

Se aplicaron así actividades para que los estudiantes se colocarán en el lugar de sus compañeros, para que identificaran cómo se sienten cuando son rechazados por sus pares. Las actividades realizadas respondieron a situaciones contextualizadas, relacionadas con la realidad que se vive en el aula. Dichas situaciones fueron diseñadas a partir de acontecimientos significativos en los que se ejemplificaron personajes siendo rechazados.

En un segundo momento, una vez identificadas las situaciones que aquejan en el grupo y cómo se sienten las personas que son excluidas, se buscó que los estudiantes tomarán conciencia crítica y buscaran alternativas para modificar las prácticas de exclusión ejercidas. Se cuestionó qué trato les gustaría recibir, de qué otras maneras pueden relacionarse con los demás y qué trato merecemos recibir todos. La pregunta detonadora fue: ¿cuál es el trato que todos merecemos recibir que favorezca sentirnos bien en el grupo?, ¿qué trato merecemos recibir todos y cómo debemos ser tratados? Se resaltó que nadie merece un trato de rechazo y exclusión, destacando la idea de respeto y dignidad de las personas. Entendiendo la noción de dignidad como:

“[...] el valor que tenemos todas y todos los seres humanos (...) Su respeto radica en reconocer que todas las demás personas poseen el mismo valor que yo, por lo que el reconocimiento del *otro* como un ser tan valioso como yo nos compromete a tratarnos con la responsabilidad que exigimos para nuestra personas”. (Mendoza, Hernández, 2011, p.23)

Desde la perspectiva de los derechos humanos se abordó el trato con dignidad que implicó “reconocer que el conjunto de valores, necesidades y creencias de los demás es tan importante como lo propio” (Mendoza, Hernández, 2011, p. 23).

Resaltar la importancia de un trato digno y de respeto, se centró no sólo en ciertos estudiantes, sino que todos somos sujetos dignos.

“Es fundamental que se comprenda que si todos somos iguales en dignidad, nos distinguimos unos de otros por nuestras dotes particulares, nuestras ideas y creencias; y que esta diferencia es para cada cual y para la civilización, una fuente de riqueza. (...) aceptar que cada uno de los seres humanos del planeta tiene sus ideas y preferencias personales y que cada cual, sin renegar de las suyas, pueda ser capaz de admitir que las del prójimo son igualmente respetables”. (Devalle de Rendo, Vega, 2006, cap. 1, para 162).

Para evitar este tipo de prácticas de exclusión, el reglamento para la convivencia cobró sentido al ser un instrumento que les permitió tener presente qué se puede hacer y qué no se puede hacer. Este instrumento fue elaborado de manera colectiva donde los propios estudiantes participaron en su elaboración. Tomaron una participación colectiva y cooperativa para poner en práctica dicho reglamento de convivencia. Entendiendo que “Una práctica cooperativa persigue un fin único acordado por todos los protagonistas teniendo siempre presente que su propósito es alcanzar un fin colectivo” (Puig, 2003, p.140). Para la participación de todos los implicados del grupo se buscó su implicamiento, así como su compromiso para la convivencia pacífica; “comprometerse en un proceso dialógico con todos los afectados para buscar soluciones aceptables para todos” (Puig, 2003, p.190).

Es importante señalar que “las finalidades no se obtienen o no se alcanzan, como en el caso de los objetivos, sino que se realizan constantemente durante el tiempo que dura la práctica: los valores se expresan durante todo el curso de

la acción concertada” (Puig, 2003, p.142). En las prácticas inclusivas se pretendió que se manifestarán los valores que rigen el actuar de los estudiantes para relacionarse con los demás, así como que se mantuvieran los valores que rigen su conducta en el día a día para hacer cumplir el reglamento. Es relevante considerar que “la encarnación de tales valores sólo es posible en la medida en que toman cuerpo en el comportamiento de los actores implicados en la práctica” (Puig, 2003, p.144). Los estudiantes fijaron en el reglamento la postura de qué valores se querían conservar en el aula escolar, que les permitió tener un buen trato hacia los más desfavorecidos. Valores que se apropiaron los estudiantes y que se practicaron en el aula escolar.

Practicar nuevas forma de relacionarse y dar un buen trato hacia los demás generó nuevos hábitos de convivencia y otro clima escolar inclusivo. Los estudiantes con un sentido participativo asumieron valores como el respeto, el compañerismo, la responsabilidad y el compromiso para practicar lo establecido en el reglamento grupal.

Se recurrió así a la participación de los estudiantes para fortalecer el tipo de trato que se quiere construir en el grupo.

“El acto de participar conduce al individuo a desarrollar una conciencia de sí mismo, de sus derechos y de sus pertenencias a un grupo o comunidad (...) a nivel grupal, que implica la conciencia de que se es parte de un grupo y se comparte la responsabilidad de lo que en él suceda”. (Corona, Morfín, 2001, p. 38)

Generar la participación de todos los integrantes del grupo, es involucrarlos en la toma de decisiones ante los problemas que afectan a todos los integrantes del grupo, comprendiendo la importancia de ser parte de un grupo y pertenecer a éste.

Cuando los estudiantes lograron apropiarse de las prácticas inclusivas, éstas formaron parte de su personalidad y permitió la transferencia de cualquier situación de exclusión en distintos contextos escolares y sociales; “el hecho de participar en una práctica supone aprender un hábito que podemos utilizar en

otros contextos diferentes –un hábito con gran capacidad de transferencia– y, sobre todo, que apreciamos en tanto que cualidad humana y rasgo de nuestra personalidad” (Puig, 2003, p.147). Por tanto, la constancia de cada práctica permitió desarrollar capacidades inclusivas en el aula mediante su expresión.

Al respecto, Puig (2003) destaca que:

“[...] en el curso de una práctica no sólo aprenden a comportarse de acuerdo a valores, sino que aprenden lo que significa tales valores. Pero aprender lo que significa ciertos conceptos de valor es dar nombre a la realidad, ser capaz de generalizarla, ser capaz de evocarla, de imaginarla, de desealarla, de convertir los conceptos de valor en criterios de evaluación y dirección moral; en definitiva, de convertir los conceptos de valor en herramientas morales”. (p.149)

Por tanto, se buscó generar en los estudiantes la necesidad de regir las prácticas inclusivas a partir de los valores que sustentan una cultura inclusiva.

El reglamento como instrumento del colectivo propició en los estudiantes su identificación con el grupo, al compartir en común prácticas de inclusión; al respecto tenemos que “las prácticas producen sentimientos de pertenencia a la colectividad y desarrolla la identidad personal” (Puig, 2003, p.149).

Otro aspecto importante del reglamento para la convivencia, es que éste permitió transferir a otros contextos los valores practicados en la resolución de conflictos entre pares. Al convertirse en un hábito, la práctica de los valores, favoreció en la intervención durante situaciones conflictivas que se generaron en el aula escolar.

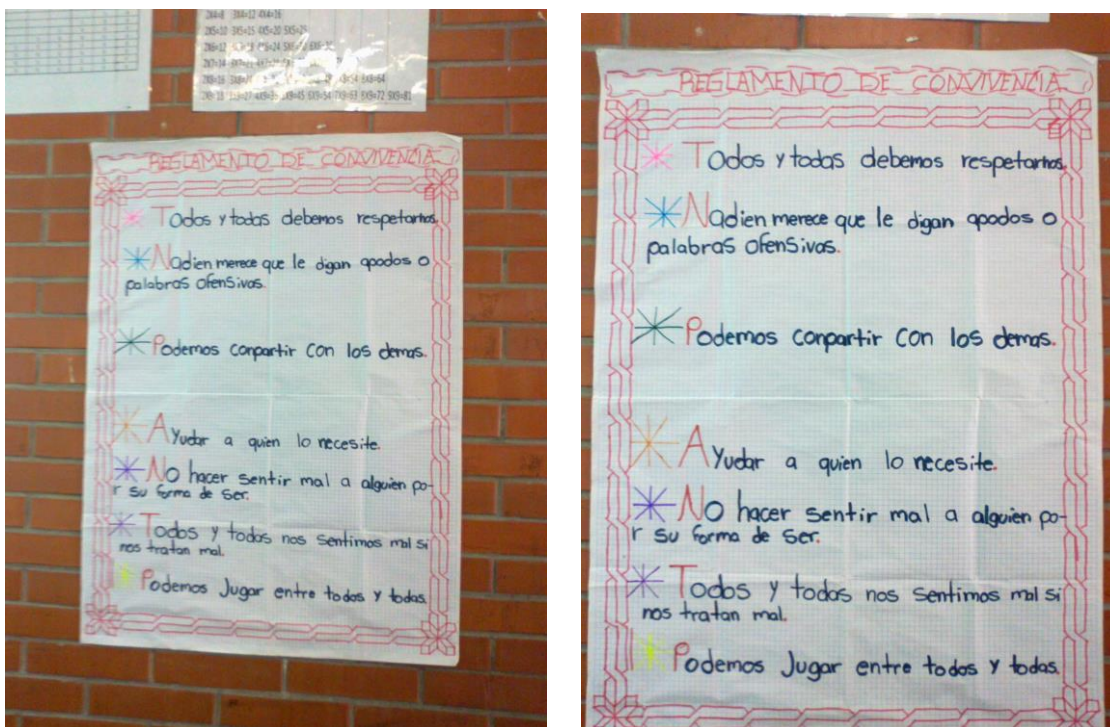


Imagen 1 y 2. Elaboración del reglamento de convivencia por los estudiantes.

Por otro lado, también se propició un espacio de diálogo permanente a partir de la asamblea escolar. Éste tuvo como finalidad abordar los problemas surgidos en las interacciones entre pares. Problemas que se visibilizaron, se cuestionaron y que el grupo consideró necesario abordar de manera conjunta.

El punto central de las prácticas deliberativas radica en que se “interesan por las opiniones de cada uno de los alumnos, pero por encima de todo, centran su atención en el proceso de consideración de un tema y en el debate entre puntos de vista distintos” (Puig, 2003, p.192).

Partir de los distintos puntos de vista significó conocer mejor los conflictos entre pares, así como contar con información que permitió reconocer y entender la opinión de los demás, para buscar conjuntamente una solución. “Comprender significa conocer mejor los problemas, lo cual puede suponer incrementar la

información que tenemos sobre ellos pero, sobre todo, llegar a reconocer y entender las diferentes opiniones y puntos de vista que distintos sujetos mantienen sobre la temática” (Puig, 2003, p.192).

Considero que estas prácticas de deliberación permitieron en los estudiantes adquirir capacidades de “escuchar, de reconocer los argumentos ajenos, de compararlos con los propios, de elaborar mensajes claros, constructivos y referidos tanto al tema como a los mensajes previsto del interlocutor” (Puig, 2003, p.193). Las capacidades que se desarrollaron en los estudiantes, al propiciar espacios de diálogo, fueron: promover la participación y la apropiación de prácticas deliberativas que ayudaron a valorar la importancia de la asamblea escolar, al colaborar y comprometerse al participar; al respecto, tenemos que “comprometerse en un proceso dialógico con todos los afectados para buscar soluciones comunes aceptables” (Puig, 2003, p. 190).

En las prácticas deliberativas de la asamblea escolar se generaron nuevas formas de resolución de conflictos escolares, las cuales permitieron desarrollar la capacidad de escuchar a los otros, de escuchar distintos puntos de vista, de intercambiar opiniones, así como de buscar soluciones en común. Adquirir posturas o actitudes diferentes para que las relaciones del colectivo puedan mejorar implica un “proceso que al final deberá proporcionar a todos los participantes una adquisición de conocimientos y, quizá por encima de todo, una modificación de opiniones y actitudes” (Puig, 2003, p.192).



Imagen 3 y 4. La asamblea escolar en el aula.

Como lo plantea Puig (2003) en el espacio de diálogo las actitudes presentes en los estudiantes son:

“[...] un talante positivo y constructivo que contribuye al entendimiento y a la solución de los problemas tratados; respetar la voluntad de verdad de todo lo que se dice; y respetar personalmente a todos los interlocutores, evitando la prepotencia, el autoritarismo y la coerción”. (p. 190)

Estas actitudes fueron fundamentales en los estudiantes y se manifestaron en el momento de intercambio de ideas, lo cual permitió que los espacios de diálogo fueran seguros, confiables y con apertura para participar en situaciones donde era necesario dar una solución de manera colectiva.

Otras condiciones que favorecieron este espacio de diálogo según Puig (2003) son:

“[...] la plena implicación personal en el intercambio de opiniones y razones, la escucha y consideración de las razones ajenas, el compromiso de expresar las propias opiniones, la voluntad de modificar si cabe, y la disposición para buscar alternativas aceptables para todos los interlocutores, adoptarlas y ponerlas en práctica”. (p. 191)

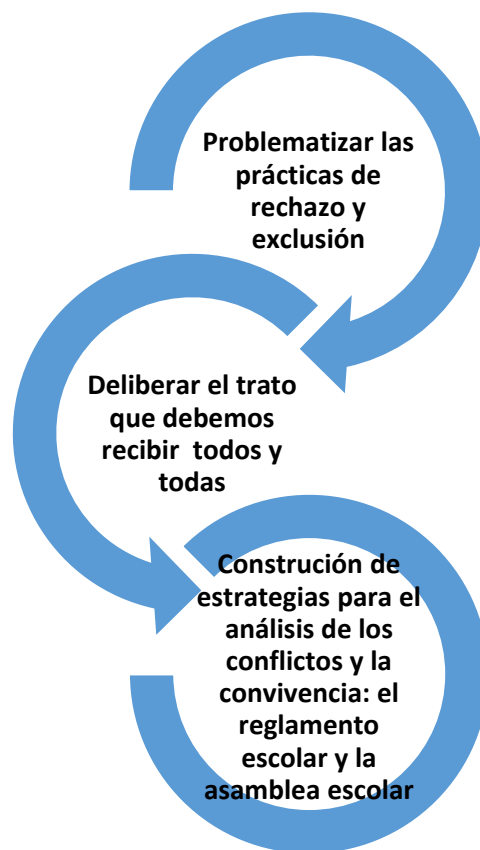
Esta estrategia pretendió generar prácticas cooperativas para la resolución de problemas generados en las interacciones interpersonales, donde los participantes asumieron la necesidad de integrarse y cooperar entre ellos para un logro en común, al respecto “aunque una práctica cooperativa mantenga la distinción de roles, resulta claro para todos que la contribución de cada uno de los miembros participantes es imprescindible para el correcto funcionamiento del colectivo, así como para alcanzar los fines comunes” (Puig, 2003, p.140).

La asamblea escolar se propuso como una herramienta permanente en el aula que permita desarrollar prácticas deliberativas. Esta herramienta tuvo un espacio dentro de las prácticas escolares para el logro del propósito.

4.4. Los elementos generales de la propuesta y su secuencia metodológica

En el siguiente diagrama se señala, de manera general, los tres momentos que conforman el dispositivo de la propuesta de intervención:

DIAGRÁMA DEL DISPOSITIVO



Como primer elemento del diagrama, “Problematizar las prácticas de rechazo y exclusión”, fue el primer momento para abordar de manera colectiva el problema identificado en el grupo, al ser ésta dimensión la de mayor peso en la propuesta, se presenta en la parte superior del diagrama. Como consecuente de ésta se encuentra el segundo momento, “Deliberar el trato que queremos recibir todos y todas”, donde se buscó que el grupo determinara el tipo de relación deseada en el grupo. Los estudiantes fueron los partícipes de la construcción del tipo de interacciones que se quería mantener en el grupo.

En el tercer momento tenemos la “Construcción de estrategias para el análisis de los conflictos y la convivencia: el reglamento escolar y la asamblea escolar”,

donde los estudiantes fueron los constructores de ambas. El reglamento como un elemento que determinó la forma de actuar en la relación entre los estudiantes y el compromiso por llevarlo a la práctica. La asamblea escolar permitió conformar un espacio donde los estudiantes expresaron los problemas que se viven como grupo. Ambas herramientas se emplearon como estrategias permanentes para la práctica diaria en la convivencia entre pares.

CAPÍTULO V

Reflexiones sobre la experiencia del trabajo de intervención

En el presente capítulo se expone la experiencia generada antes y durante la aplicación de la estrategia de intervención, los alcances, así como los límites en su desarrollo. De igual forma, se hace una reflexión sobre el impacto que tuvo la propuesta de convivencia escolar tanto en los estudiantes dentro del aula, como en mi práctica docente.

5.1. Impacto de la propuesta en la convivencia escolar entre los estudiantes

La propuesta de intervención propuesta siguió una secuencia apegada a los momentos previamente descritos. En el primer momento, se tenía como propósito hacer visible el hecho de que algunos estudiantes del grupo recibían un trato diferente; ese proceso requirió de tiempo para que los alumnos reflexionaran sobre la forma en que influyen las diferencias en la forma de relación en el grupo, así como en el trato que reciben ciertos estudiantes en particular.

Si bien se generó un espacio de diálogo para abordar el problema detectado, en un primer momento el grupo no logró identificarlo. Se tuvo que realizar otro acercamiento con ellos, desarrollando actividades de sensibilización sobre el problema.

Una vez realizadas las actividades de sensibilización se generó un momento de angustia al no tener ninguna señal que diera alguna pista sobre el cumplimiento del propósito definido o si el grupo había identificado a los estudiantes excluidos e interesarse en sus necesidades.

Para el desarrollo de este primer momento no hubo un tiempo específico, más bien se realizó de tal manera que se utilizó todo el tiempo necesario para que el grupo reflexionara sobre el problema se identificara a los estudiantes que

estaban recibiendo un trato de rechazo o exclusión. Para esto, se tuvo como base la sensibilización previa en las actividades realizadas.

Para algunos estudiantes la sensibilización fue clave para visibilizar la urgencia de hablar sobre el problema, mientras que para otros no fue tan sencillo identificarlo o no supieron expresar cómo se manifestaba para ellos.

Por otro lado, el momento crucial en el que pudieron hablar sobre este asunto, lejos de ser planeado y establecido de antemano, se dio cuando los integrantes del grupo consideraron que era necesario ponerlo sobre la mesa y hablarlo.

Para el desarrollo de ese proceso resultó clave construir un espacio para abrirse al diálogo, la comunicación, la participación, la expresión de ideas, sentimiento e inquietudes. Hacerlos hablar en un primer momento no fue fácil, ya que reconocer que sus acciones no eran las apropiadas para sus compañeros fue complicado; ese fue el esfuerzo más grande que los estudiantes realizaron y que favoreció a las personas que más lo necesitaban.

Aunado a esto, el espacio de diálogo que se abrió a partir de la asamblea y del trabajo de elaboración del reglamento de convivencia, tuvo presente dos elementos básicos para que el grupo pudiera involucrarse en el proceso de construcción de un mejor clima de convivencia, en función de lo que ellos se habían propuesto.

Si bien para algunos estudiantes el reglamento fue la base elemental para relacionarse, la asamblea representó el espacio ideal para hablar sobre los problemas; para otros estudiantes fue más difícil llevarlo a cabo, adaptarse a lo establecido por el grupo, así como integrarse a las asambleas escolares y participar en ellas. Sin embargo, poco a poco fue volviéndose parte necesaria de una forma de abordar los conflictos al identificar que éste era el espacio para expresarse.

Hubo estudiantes para quienes el reglamento de convivencia y los acuerdos a los que se llegaron en las asambleas fueron pieza clave para trabajar en el día a día; actuando como portadores de ese trabajo realizado por ellos; es decir, las

palabras escritas en las actas de asamblea tenían un peso mayor que determinaban lo que se podía hacer y no hacer en el grupo.

Ante todo este trabajo realizado, yo como docente percibí que la propuesta tuvo un impacto mayor para aquellos estudiantes que sí se sensibilizaron, reflexionaron y participaron en las actividades permanentes para la mejora en el grupo, aunque también hubo quienes se mantuvieron al margen de esta mejora en el grupo debido a diversas razones, tales como:

- Estudiantes poco constantes en las sesiones o clases, lo cual impidió que no se apropiaran de los acuerdos que el grupo había propuesto.
- Estudiantes que minimizaron el trabajo realizado por el grupo, poco interesados en las actividades permanentes y con escaso compromiso en su participación.

En general, el grupo buscó participar e involucrarse en los problemas que los afectan. Hubo estudiantes muy comprometidos en realizar un cambio en su actuar y darse cuenta de la forma en que se acercaban a otros compañeros. Es así que la relación entre pares puede construirse a partir de un trato digno para todos.

5.2. El impacto del diagnóstico y del diseño de la estrategia de intervención en mi práctica docente

Realizar el diagnóstico en el grupo para mí fue un elemento clave para el desarrollo de todo el trabajo realizado.

El diagnóstico que realicé tuvo en mí un impacto al desarrollar una habilidad más en mi práctica docente, la cual me permitió observar con mayor detenimiento las formas de relacionarse entre los estudiantes, lo que no era una práctica habitual para mí antes de realizar el diagnóstico. Pude aprender a observar las situaciones de otra forma, ya no era sólo ver qué estudiante(s) era

quien(es) se “portaba(n) mal” y no tenía(n) un acercamiento con sus pares, asumiendo que eran ellos los únicos responsables de dicha dinámica.

Esta visión restringida era lo que me limitaba para abordar los problemas surgidos en el grupo, así como entender que todos los integrantes del grupo son protagonistas de la construcción del tipo de relaciones que se dan entre ellos.

Cabe destacar que en este trabajo de construcción de la convivencia los protagonistas no son sólo los estudiantes. El papel del docente cobra importancia, como protagonista de ese proceso que es crucial para abonar al tipo de relación que se quiere fomentar en el grupo. En este sentido, comprendí que la posibilidad de que se genere un grupo “tranquilo” implica una construcción al abrir espacios para que los problemas e inquietudes de los estudiantes se hablen, se pueda reflexionar al respecto, así como buscar los acuerdos en común para el justo trato en el grupo.

Es por todo esto, que este trabajo me permitió aprender a ser una docente que observa, analiza y reflexiona cada situación para intervenir de la manera más adecuada. Aprendiendo también a aprovechar los momentos no planeados y determinados por el currículo, abriendo el espacio para escuchar a los estudiantes sobre los conflictos que se viven y sobre los cuales les inquieta hablar.

Esta propuesta me ha permitido mirar y reconocer desde otra óptica la forma de abordar los problemas entre pares, así como desarrollar estrategias para intervenir en las dinámicas de convivencia entre pares. Al desarrollarla pude comprender la enorme responsabilidad que tenemos los docentes para apoyar a los estudiantes a develar y abordar los conflictos que se viven en la convivencia, desmantelando la necesidad de hacer visible los problemas que surgen entre pares para evitar prácticas de rechazo.

Trabajar en el diagnóstico sobre los problemas de relación entre los estudiantes, me permitió comprender que este tipo de prácticas de rechazo y exclusión son comunes en los grupos y que en éstas no sólo se ven involucrados los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial, sino también otros estudiantes con diferentes características, dándome cuenta de que la existencia del clima de esta naturaleza, se encuentra condicionado por la manera como se tratan las diferencias al interior del grupo.

5.3. Los alcances y límites en la aplicación de la estrategia de intervención

Para la aplicación de la propuesta de intervención, se realizó una organización de los días, así como el horario que se utilizaría para trabajar y aplicar las actividades. Sin embargo, la organización para realizar las actividades tuvo algunos imprevistos no planeados limitando el tiempo para cerrar en una sesión de trabajo o, en ocasiones, posponerla por interrupciones. En momentos hubo que atender situaciones administrativas, atender a padres de familia u otros docentes que no podían esperar. Estas situaciones me llevaron a reorganizar los días en los que abordaría las actividades previendo no tener ningún percance que pudiera desestabilizar el encuentro con los estudiantes.

Por ejemplo, una vez organizada el área de trabajo con mis estudiantes para la aplicación de la actividad *Conociendo el problema*, ésta se tuvo que suspender por atender a una madre de familia, la cual colocó un estante en el salón, situación a la que tuve que dedicar tiempo desestabilizando lo planeado.

En otras ocasiones las fechas establecidas se tuvieron que recorrer por ensayo o actividades curriculares aplicadas en ese tiempo.

Cuando por fin puede realizar la primera actividad *Conociendo el problema* y escuchar a los estudiantes que participaron, no se pudo evitar la interrupción para firmar o entregar algunos oficios a la dirección. Esto generó detener la

participación de los estudiantes. Estas interrupciones me mortificaban por no poder evitarlas.

Otro reto que tuve durante la aplicación de los ejes *Conociendo el problema*, era lograr que los estudiantes identificaran a aquellos compañeros del grupo que estaban recibiendo un trato de rechazo y que era necesario atender. En la aplicación de la primera actividad no se identificó a las personas. Fue en otro momento no planeado que se develó el problema; en el cual aproveché para conseguir el objetivo. Considero que esto ocurrió ya que algunas niñas se sensibilizaron sobre la situación y consideraron que era necesario hablarlo.

Pese a todo ello puede superar dichas dificultades para las aplicaciones de las actividades, con retraso en el tiempo pero que, finalmente, se aplicaron.

En un primer momento del eje *Conociendo el problema* la actividad desarrollada se denominó: *Cómo me siento cuando no recibo un buen trato por mis compañeros de grupo*. Este fue un espacio en el que los estudiantes realizaron un dibujo y explicaron: ¿cómo se sienten cuando no reciben un buen trato por otros compañeros del grupo en actividades escolares? Los resultados obtenidos en este primer momento fueron un primer acercamiento para que el grupo hablara de las situaciones que se presentaban. Así, el grupo identificó que los dibujos tenían algo en común, al ser el mismo sentimiento de tristeza cuando no son tomados en cuenta en las actividades o limitar su participación en los juegos.

También fue un momento donde los estudiantes quisieron expresar ampliamente inquietudes que en cursos anteriores habían ocurrido y no se habían hablado, relacionadas con la forma negativa en que se trataban a algunos estudiantes. Hubo un momento de llanto por la niña Gloria, donde expreso:

Yo recuerdo que mis compañeras no me dejaron jugar, tenía poco tiempo de haber entrado y se portaron mal conmigo [...] En otra situación yo no quise jugar con ellas

pues se llevan muy pesado, ellas me rompieron mi blusa intencionalmente por no jugar cuando yo no quería (...)

Otras participaciones expresaron situaciones que no se daban dentro de la escuela y que se daban en relación con su familia. Esta manifestación lo hizo justamente la niña identificada como rechazada por el grupo. Ella no expresó lo que le ocurría dentro del grupo, sino lo que ocurría en su entorno familiar; esto dificultó que se abordará el problema ya que era la persona que estaba siendo rechazada por el grupo.

En este espacio de diálogo y escucha el grupo expresó lo que sentía, sin identificar a los compañeros rechazados. Ese día Beto no asistió para que expresara el trato que estaba recibiendo, con él no se logró aplicar la actividad.

A partir del diagnóstico realizado elaboré situaciones de sensibilización para que identificarán el rechazo hacia algunos estudiantes. Estas situaciones fueron escritas para escenificarse por el grupo. Por lo que a esta actividad se le denominó *Escenificando las situaciones*, donde se obtuvo la participación de los estudiantes. Para el análisis de esta actividad la pregunta al grupo fue: ¿alguien ha observado o presenciado con otras personas esa misma situación? Esta pregunta fue detonadora para que el grupo lograra identificar que algunas personas recibían un maltrato por el resto del grupo.

El grupo expresó que era la forma de tratar a las personas, siendo necesario cambiar dicho trato. Reflexionaron que ellos también habían estado en alguna situación así, donde eran partícipes del rechazo de alguien. Pero el grupo no identificó quiénes eran esas personas constantemente rechazadas. Es decir, que todos reconocieron haber participado con esa conducta hacia otro compañero y que esa forma de relacionarse lo hacían con todos los integrante del grupo, no específicamente para una sola persona.

No era visible para ellos el rechazo que estaba recibiendo otra persona, resultando natural relacionarse de esa manera. Este fue uno de los retos que tuve en mi intervención: desnaturalizar esa forma de relación entre pares, hacer

visible lo invisible. Dar la voz a los estudiantes que parecen estar invisibles para el resto del grupo.

En este espacio no se logró dismantelar a las personas que sufrían ese trato, sólo se logró identificar lo mal que la pasan esas personas al ser excluidas. Sin embargo, en una situación no planeada, como lo mencioné anteriormente, se habló el problema. Una situación desencadenó a otra, tal como lo abordo a continuación:

Me salí del grupo y cuando regresé las niñas me comentaron lo sucedido en mi ausencia. Al comenzar a explicarme la niña Gloria, fue interrumpida por otra profesora que llegaba en mi grupo y se llevó a la niña María para trabajar con ella fuera del salón. La niña María se salió con la profesora y dejé hablar a la niña Gloria:

Cuando usted salió Alfonso se acercó a mi compañera María y por la espalda le dijo que era una sucia y que parecía asquerosa. María se levantó y le gritó Alfonso la dejará de molestar y se volvió a sentar furiosamente.

Eso no se vale, que mi compañero Alfonso la trate de esa forma, pues no es la primera vez que lo hace, todos y todas, hasta yo, la hemos tratado mal. Otros compañeros hasta le dicen cosas más feas como: basura o cucaracha. Creo que a mí no me gustaría que me hicieran eso y no es justo para ella. A veces ella no les hace anda y ellos provocan que se ponga a gritar o que la castiguen por algo que no hizo.

Por el relato la niña Gloria, comenzaron a participar varias niñas y expresar situaciones ocurridas anteriormente en el grupo. De la forma que es tratada la niña María por todo el grupo. Por lo que pedí a la niña María entrará al grupo para que se abordará la situación. Tuve que suspender mi clase y dar paso a lo que quería lograr en el grupo, el objetivo planteado que días anteriores no se había conseguido hasta ese momento, que el grupo identificara quiénes son los estudiantes que están viviendo situaciones de rechazo continuamente.

Lo destacable de este momento fue la apertura al diálogo de algunas niñas y niños, así como el arrepentimiento mostrado por la manera en que estaban tratando a su compañera. Una de ellas planteó la situación donde dijo haber provocado que regañaran a María por algo que no hizo y pidió disculpas frente a todos.

En el segundo momento, *El trato que queremos recibir en el grupo*, de acuerdo con lo trabajado hasta ese momento, se habló del problema que sufre la niña

María por el maltrato que recibe; fue necesario hablar con el grupo y plantear algunas interrogantes que permitieron realizar un cambio en la forma de relacionarse entre ellos. Lo anterior, permitió plantear otra manera de tratarse y tratar a los demás, así como la importancia de atender esta situación que se presentaba en el grupo.

En este espacio se buscó que los estudiantes respondieran las siguientes preguntas: *¿Cómo les gustaría ser tratado? ¿Cómo debemos tratar a los que necesitan ayuda?* Destacando algunos aspectos prioritarios *¿Cómo debe ser el trato entre ellos y ellas? ¿Qué valores se quieren desarrollar en el salón? ¿Qué valores propiciarán la identificación del grupo?* A partir de este cuestionamiento y con la participación de todo el grupo, se plantearon algunas propuestas en la forma de relacionarse. Una de las herramientas que ayudó para mantener las propuestas de los estudiantes fue elaborar un reglamento de la convivencia elaborado por los propios estudiantes. Esta herramienta la colocaron dentro del aula para ser visible para todos y así recordar lo que pondrían en práctica. El reglamento para la convivencia significó ser producto de la necesidad de actuar de forma diferente en la relación entre pares.

Respecto al tercer momento, *La asamblea escolar*, para abrir este espacio de diálogo, escucha, resolución de conflictos se inició con la actividad *Fotos conflictivas*, con el propósito de que los estudiantes reconocieran que existen distintas percepciones para ver un problema y que pueden existir varias soluciones a un conflicto. Se trabajó la actividad en equipos; cada equipo presentó la forma de solucionar la situación que se les presentó. Algunos coincidieron en la misma solución; sin embargo, otros propusieron otras. Aun cuando se tuvieron interrupciones, los cuatro equipos presentaron al grupo sus propuestas.

Al abrir un espacio de participación, dirigido por los estudiantes, implicó explicarles la forma de trabajar la asamblea escolar al participar como

moderadores, secretarios para el registro de los puntos a tratar y en colectivo la búsqueda y creación de acuerdos. El propósito fue trabajar ese espacio para encontrar soluciones a los problemas presentes en el grupo, para abordar las problemáticas y mejorar las relaciones entre pares.

El espacio de la asamblea escolar buscó la participación de todos los integrantes del grupo, por lo que los horarios establecidos en ocasiones rebasan el tiempo planeado, teniendo que dar continuidad con tiempo de otras sesiones para dar cierre a la asamblea.

El espacio favoreció la participación a los estudiantes que se interesaron por hablar y exponer sus ideas. Al querer participar la mayoría del grupo se prolongó el tiempo de las sesiones. Un punto mejorable en las asambleas es que sean los estudiantes quienes dirijan cada sesión, ya que se presentaron sesiones en las que tuve que intervenir para apoyar al moderador quien perdía el propósito de la asamblea. Fue un reto para que ellos pudieran trabajarlo de manera independiente y lograr que en su totalidad del grupo puedan participar en la construcción de acuerdos.

Llevar a cabo las estrategias de la propuesta me permitió, entender que soy un elemento decisivo en el aula para desarrollar en los estudiantes otra forma de relacionarse. Como docente, creo necesario aplicar otras estrategias alternativas para abordar los problemas entre pares que surgen en el aula. Por ello, la importancia de haber desarrollado este dispositivo de intervención me permitió adoptar nuevas prácticas para analizar los modos de relación entre los estudiantes, visibilizar los conflictos que les afectan, así como reflexionar sobre éstos para proponer alternativas que mejoren la convivencia escolar.

Conclusiones

El desarrollo de la propuesta forma parte de varios momentos que permitieron dar sustento a lo que se buscó construir en el grupo. El doble papel que desarrollé como docente e investigadora, me permitió cambiar mi mirada para darme cuenta de mi realidad educativa tal como es, y a partir de ello aceptar la naturaleza en la que se encontraba, sin querer encontrar realidades a medias. El fin de la investigación, fue mirar lo que estaba sucediendo en las dinámicas de interacción entre los estudiantes para tomar otra postura ante situaciones que vulneraban a ciertos estudiantes; al identificar algunos estudiantes que la estaban pasando mal dentro del grupo. Desmantelar esta forma de relación no fue una tarea fácil, ya que implicó un largo proceso para que los estudiantes cambiaran la perspectiva de cómo mirar al otro.

En relación con los hallazgos que sustentaron el diseño de mi estrategia de intervención, estos se construyeron después de llevar a cabo un arduo trabajo de observación de las dinámicas cotidianas de relación entre estudiantes enfatizando en las múltiples situaciones tensas que se presentaron en el grupo. Toda esa información me permitió romper con la idea de que mi grupo se encontraba integrado, permitiéndome ver cosas que antes no podía mirar a simple vista. El diagnóstico me mostró la existencia de que ciertos estudiantes no eran aceptados por el resto del grupo, existiendo rechazo para quienes presentaban determinadas características o conductas, lo que en ocasiones conducía hacia situaciones de franca discriminación hacia estos estudiantes, afectando su dignidad y promoviendo su exclusión. Por otro lado, al realizar el análisis me percaté de que al interior del grupo no se abordaban los problemas que se presentaban entre los estudiantes y mucho menos se hablaba del trato que recibían algunos de ellos. Por el contrario, este tipo de relación era tan natural para la mayoría del grupo, que no visibilizaban los efectos que se tenían. Fue necesario generar estrategias que permitieran a los estudiantes hablar de

las situaciones que se vivían en el grupo, haciéndose cargo de la construcción de otro tipo de clima en las relaciones entre pares.

Para abordar las prácticas de rechazo y exclusión hacia ciertos estudiantes, realicé una intervención que implicó que el grupo identificara el daño que causa esta forma de trato. Al mismo tiempo, se desnaturalizaron esas prácticas al asumir que esa no era la única forma de relacionarse, existiendo la posibilidad de cambiar la forma de tratar a los demás. Para ello, realicé un plan de acción con el propósito de abrir espacios de diálogo para hacer hablar a todo el grupo, en especial a aquellos estudiantes invisibilizados y rechazados por el grupo.

Si bien estos espacios fueron propuestos para abordar el tipo de relación que se presenta en el grupo, también se abrió para escuchar aquellos problemas que se presentaban con el resto del grupo en las dinámicas de convivencia. Los estudiantes proponían abrir éstos espacios de diálogo, para no dejar aquellas situaciones que afectaban en la forma de relacionarse.

Es importante destacar que uno de los aportes más significativos del trabajo realizado con el grupo, fue que los estudiantes pudieron desarrollar otro tipo de actitud frente a las diferencias, el respeto hacia ellas y sensibilizarse acerca de la importancia de recibir un trato digno para todos. Otro aporte relevante de la experiencia fue que los estudiantes otorgan un peso importante al diálogo, como elemento fundamental para tratar las problemáticas que se presentaban entre ellos, haciendo visibles los diversos puntos de vista.

La estrategia es un aporte más para los compañeros docentes, quienes buscamos intervenir en las problemáticas entre estudiantes que nos aquejan día con día en nuestras aulas.

Es una estrategia que abre la perspectiva del enfoque amplio, al abrir espacios de reflexión, deliberación, diálogo, comprensión y participación de los

estudiantes que contribuye abordar las problemáticas que se viven entre pares; quienes son partícipes de su realidad y no sobre situaciones ajenas.

La estrategia está pensada para que los propios estudiantes visibilicen los problemas que se presentan en el aula y participen en la búsqueda de soluciones, acuerdos o mejoras en otro tipo de convivencia entre ellos; así como la importancia abordar y hablar sobre los conflictos que se presentan y afectan a todos los integrantes del grupo.

La intervención tuvo la intención de hacer mirar lo que a simple vista no se ve y es invisible, al no comprender que éste tipo de prácticas de rechazo se presentan de una forma tan natural, que el desnaturalizarlas implica un reto para el docente al no dejar que este tipo de relación sea la única forma de relación.

Al despertar en los estudiantes la importancia del diálogo, el escuchar diversas opiniones y generar acuerdos, cobran relevancia este tipo de prácticas al ser ellos los protagonistas de lo que proponen y ponen en práctica tanto en el aula como fuera de ésta.

La participación cobra sentido en la toma de decisiones, ya que el docente no será quien determine lo que se deberá hacer o no. Los estudiantes son los que dirigen las asambleas y son ellos los principales actores para el desarrollo de las mismas, ellos se convierten en mediadores de las situaciones que se presentan en el grupo.

Ahora bien, el trabajo realizado abre nuevas líneas de trabajo que podrían ser exploradas. La primera sería replicar las asambleas escolares no sólo en el espacio áulico, también de manera institucional donde toda la escuela participe en espacios de diálogo sobre los problemas que no son abordados. Lo cual implica, hacer hablar a los que no se les ha escuchado, para promover sus propuestas, inquietudes, temores y necesidades escolares.

Considero que el dispositivo de innovación forma parte de una estrategia de prioridad educativa, que puede ser desarrollada en todos los grados de educación primaria y no sólo en un grado específico; lo cual, favorece la continuidad y seguimiento de la estrategia, esto abre una línea más de investigación.

Otra línea que podríamos explorar se refiere a la necesidad de convertir las asambleas en un espacio para abordar además situaciones escolares, el tratamiento de otras problemáticas que están fuera de la escuela y que aquejan a los estudiantes.

Por otro lado, considero una tercera línea de reflexión enfocada en el análisis de las dificultades que presentamos los docentes para llevar a cabo la aplicación de estrategias de intervención de esta naturaleza y que estamos interesados en desarrollar otro tipo de estrategias innovadoras. Con el propósito de mejorar las condiciones de convivencia en el aula y que se nos dificulta aplicarlas por la falta de apoyo en ellas.

Por último, me queda una reflexión: esta estrategia no está exenta a una revisión para su mejora en la aplicación e integración de otras estrategias que complementen el propósito. Es un aporte más, que busca responder a los problemas entre los estudiantes y que puede complementarse con otros aportes para la construcción de una convivencia democrática e inclusiva. Por tanto, la estrategia está abierta para que se integren otras, que refuercen desde el enfoque amplio la construcción de una convivencia inclusiva y democrática en el aula, en las que estén implicados diversos actores que forman parte de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Acero, Á., Escobar, F., y Castellanos, G. (2007). Factores de riesgo para violencia y homicidio juvenil. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Vol. XXXVI / No. 1. pp. 78- 97. ISSN 0034-7450. Recuperado el día 16 de febrero de 2015, en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502007000100007
- Agüero (2007). Una propuesta educativa para atender la diversidad en el contexto de aula. *Revista Electrónica Educare*, Vol. I. Universidad Nacional Costa Rica. pp. 119-140. Recuperado el 10 de octubre de 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194119235008>
- Barreiro, T. (2009). *“Los del fondo”. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula* (1ª Ed), (pp. 18-105) Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.
- Bickmore, K. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 6, número 2, pp. 37-71. issn: 1989-0397. Recuperado 28 de marzo de 2015, en <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2.html>
- Bisquerra, R. (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. CEAC (pp. 55–70). Barcelona Esp. Editorial.
- Boggino, N. (2007). *Cómo prevenir la violencia en la escuela: estudios de casos y orientaciones prácticas*. Primera Edición (pp. 19 – 63). Argentina, Editorial Homo Sapiens.
- Boggino, N. (2008). Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, núm. 14, pp. 53-64, Universidad Católica de la Santísima Concepción Chile. Recuperado 8 de diciembre de 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117031004>
- Carbajal Patricia. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una conceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 6, número 2. Pp. 7 -12, issn: 1989-0397. Recuperado el día 22 de marzo de 2015, en <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2.html>
- Mendoza, M. A. y Hernández C. L. (2011). *Manual para construir la paz en el aula. Guía para la educación en derechos humanos*. Segunda edición. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

- CONAPRED (2008). *Curso Taller Prohibido Discriminar* (2ª edición corregida y aumentada). Segunda edición, (pp.21-81) México. Recuperado el 13 febrero de 2015, en www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/pd-2ed.pdf
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Dialogo de saberes sobre participación infantil*. Primera Edición, (pp. 37-51). Universidad Autónoma Metropolitana, COMEXANI, UNICEF, Ayuda en Acción México. México.
- Changas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, oct – dic, vol. 10, núm. 27. COMIE, México. pp. 1071-1082. Recuperado el día 28 de diciembre de 2014, en www.oei.es/.../articulos/maestros_frente_violencia_entre_alumnos_chaga...
- Devalle de Rendo A. y Vega V. (2006). La huella de la escuela abierta a la diversidad. En: *Una escuela EN y PARA la diversidad*. El entramado de la diversidad. Aique Grupo Editores. Buenos Aires (Argentina). P. Recuperado el día 29 de diciembre de 2014, en <http://www.terras.edu.ar/cursos/117/biblio/77El-discurso.pdf>
- Díaz – Aguado, M. J. (2004). Cap. 7 La Escuela. En Sanmartín J. (2ª Edición), *El laberinto de la violencia*. (pp. 123- 140). Barcelona. Editorial Ariel.
- Elliot (1990) En: Rodríguez, G. G., Gil, F. J. y García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 39–166) España. Ediciones Aljibe.
- Elliot (1993) En: Girardi, C. (2011). *Investigación cualitativa. Estrategias en psicología y educación*. (pp. 197–235). México. Universidad Intercontinental.
- Fierro, C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, oct-dic, Vol. 10, núm. 27, pp. 1133-1148. Revisado el 18 de febrero de 2015, en <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n27/pdf/rmie/v10n27scB04n03es.pdf>.
- Fierro C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista electrónica de Educación Sinéctica*, núm. 40. México. pp. 1–18. Recuperado el día 15 de octubre de 2014, en http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=561_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar REVISTA
- Fierro, C. y Tapia, G. (2013). Convivencia Escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. (Primera Edición) (pp. 73 – 130). México. ANUIES Colección Estado del Conocimiento. Dirección de Medios Editoriales: COMIE.

- Furlán, A., Spitzer, T. y coordinadores (2013). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011. ANUIES Colección Estado del Conocimiento. Dirección de Medios Editoriales: COMIE. México. Primera Edición pp. 39 – 71.
- Furlán A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, julio-septiembre, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México. ISSN 1405-6666. pp. 631-639. Recuperado 17 de febrero de 2015, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002602>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (pp. 71 a 95). México: Siglo XXI.
- Galtung J. (1981). Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías. En *La violencia y sus causas*. Organización de la Naciones Unidas. Paris: La Editorial de la Unesco. pp. 90- 106. ISBN 92-3-301A09-1. Recuperado el día 8 de enero de 2015, en unesdoc.unesco.org/images/0004/000430/043086so.pdf
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. (pp. 13-47). Bakeas, (Teresa Toda Trad.)
- García, J. (2013). Estigma y discriminación de los estudiantes normalistas ante la persona con discapacidad. En Aguayo, R. *Investigación en la escuela: el sentido de los datos desde la tradición comprensiva*. Primera Edición (Pp. 273 – 299). México: Ediciones Díaz de Santos. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gimeno, J. y Pérez A. (1996) Comprender y transformar la enseñanza. En: Pérez A. (1996) *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Quinta Edición. (pp. 17– 33). Ediciones Morata. Recuperado el 5 de octubre de 2014, en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>.
- Gómez, M. (2010). El fenómeno bullying. En *Experiencias Exitosas en la Educación y Formación Docente en Finlandia*. Revista Pedagógica Escribiendo. Núm. 15. Julio. (pp.35-41). Servicios Educativos Integrados al Estado de México.
- Goffman E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. (pp. 11- 56). Argentina: Amorrortu/editores.
- Ianni, N. y Pérez, E. (2005) Cap. 1, 2 ,3 Entrando en tema. En: *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. (pp.11-84) Buenos Aires: Paidós.

- Instituto Nacional contra la Discriminación la Xenofobia y el Racismo INADI (2011). *Guía Didáctica para Docentes. Somos iguales y diferentes. Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias*. Primer Edición. Buenos Aires- Argentina. Recuperado el 29 de diciembre de 2014, en http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2012/05/GUIA-DOCENTE_c-cambio_IMPRENTA-FINAL.pdf.
- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, núm. 58, enero-abril 2012, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 13-52. Recuperado 6 enero de 2015, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10520680001>
- Lira L., Barrios C. y Bardosa E. (2013). La convivencia escolar, un análisis desde la exclusión e inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. ISSN 0718-5480 Vol. 7, N° 1, marzo 2013 - agosto 2013, pp. 115-134. Recuperado el 28 de enero de 2014 desde <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num1/art6.pdf>
- Martín, E. (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos. *Informe extraordinario al Parlamento Vasco. Ararketo*. pp. 37-53. Recuperado el día 22 de diciembre de 2014 en: www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). La convivencia en la escuela. *Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula*. - 1a ed. - Buenos Aires. ISBN 978-950-00-0771-9. Recuperado el día 24 de diciembre de 2014, en http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2013/04/Convivencia_recursos_y_orientaciones_para_el_aula-parte_1.pdf.
- Ministerio de Educación (2013.) Discriminación en el contexto escolar. *Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Santiago de Chile. Recuperado el 21 marzo de 2015, en http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionelespacioescolar.pdf.
- Obertament (2013). Estrategias de lucha contra el estigma en salud mental. *Dossiers del Tercer Sector* núm. 26 / mayo. España pp. 2- 18. Recuperado el 2 de febrero de 2015, en http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier_estrategias_de_lucha_contra_el_estigma_en_salud_mental.pdf.
- Ortega R. y Mora-Merchán J. (1997) Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, núm. 313. pp. 7-27. Recuperado el día 10 de marzo de 2015, en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130100461.pdf?documentId=0901e72b81272c09>.

- Ortega, R. y colaboradores (1998). La convivencia escolar. ¿Qué es y cómo abordar? Sevilla: *Consejería de Educación y Ciencia*. pp. 11-36. Recuperado el día 11 de noviembre de 2014, en www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf
- Ortega R., del Rey. , Mora-Merchán J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, núm. 41, agosto, pp. 95-113, España. Recuperado el día 8 de noviembre de 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404107>
- Puig, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. (pp. 165-206). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Quiroga y Cryan (2011). Guía terapéutica del dispositivo grupos de terapia focalizada - GTF para adolescentes violentos. *Anuario de investigaciones. Secretaría de investigaciones. Facultad de psicología –UBA. Volumen XVIII*. Pp. 69 – 80. Recuperado 16 de febrero de 2015, en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862011000100008
- Rabadán J. y Giménez A. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI*, vol. 15, núm. 2. España. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. pp. 185-212. ISSN 1139-613X. Recuperado el día 16 de febrero de 2015, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70624504006>
- Rosano, S. (2007). La cultura de la diversidad y la educación inclusiva. *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda*. pp. 1 – 21. Recuperado 30 de noviembre de 2014, en <http://faceducacion.org/inclusion/sites/default/files/LA%20CULTURA%20DE%20LA%20DIVERSIDAD%20Y%20EDU.%20INCLUSIVA.pdf>.
- Rodríguez, G. G., Gil F. J. y García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (pp.39-166). España: Ediciones Aljibe.
- Ruiz Botero L. (s. f). *Lectura de las convivencias, desde las prácticas cotidianas de los conflictos escolares*. pp. 1-20. Recuperado el día 15 de febrero 2015, en <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000118.pdf>.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Revista Educação & Sociedade*, Núm. 79, Agosto. pp. 85-123. Recuperado 10 de diciembre 2014. En: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y faltas de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVH, N.º 41, (enero-abril). Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de

Educación. pp. 11-22. Recuperado 11 de diciembre de 2014, en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>.

Teruel, P. (2013). La noción de prejuicio en la obra de Immanuel Kant. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía* Vol. 30 Núm. 2, pp. 461-479. Universidad de Valencia. Recuperado el 5 de enero de 2015, en http://dx.doi.org/10.5209/rev_ASHF.2013.v30.n2.44056

Torres, J. (2010). La discriminación en la escuela. Apuntes sobre derechos humanos, discapacidad y educación. *Revista Ethos Educativo* 47, enero – abril. pp. 17-35. Recuperado el 4 de enero de 2015, en <http://es.scribd.com/doc/92214528/Discrimen-en-Las-Escuelas-Jorge-Alfonso-Romero#scribd>

UNESCO (2008). Primera parte Marco Conceptual. En *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Innovemos Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. pp. 13-42. Recuperado 7 de diciembre de 2014, en unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf

Valenzuela, Ma., Gómez, J. (2001). *Contra la violencia. Eduquemos para la paz. Carpeta educativa para la resolución creativa de los conflictos*. México: Programa Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A. C.

Yurén T., Mick C., coordinadoras (2013). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. 1ª edición. (pp. 23–52). México: Juan Pablos Editor.

Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*. Vol. 8, núm. 2. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar España. Madrid, España. Recuperado el 4 de noviembre de 2014, en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114080006.pdf>.

ANEXOS

Carta descriptiva

PRIMER MOMENTO		3 horas	
Conociendo el problema.			
Propósito: Propiciar un espacio para que los estudiantes expresan los sentimientos y las situaciones en las que hayan sido rechazados en el grupo.			
Contenido	Actividades	Tiempo	Recursos
Expresión de sentimientos ante situaciones de un trato diferente en el grupo.	Se realiza el ejercicio “¿Cómo me siento cuando no recibo un buen trato por mis compañeros de grupo?” descrito al final de este apartado.	30 min.	Hojas blancas Marcadores
Organización de la sesión e indicaciones para el trabajo.	Se pedirá al grupo que forme un gran círculo para el trabajo de la sesión. Se dan las indicaciones que propicien en el grupo el diálogo, la escucha, participación y respeto a las opiniones de los demás. Se explica la importancia de utilizar una pequeña pelota para pedir la palabra al participar.	10 min.	Pelota
Identificación de situaciones de rechazo en el grupo.	Se pide a los participantes que recuerden alguna situación escolar donde hayan sufrido un trato diferente por sus compañeros. Y que compartan esa situación al responder: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo fue la situación? - ¿Cómo te sentiste? - ¿Cómo lo resolviste? - ¿Cuáles fueron los posibles motivos? 	45 min	Pelota
Reflexión sobre las formas de rechazo hacia los compañeros y sus consecuencias.	Se reflexiona sobre estas formas de relacionarse al poner énfasis en las preguntas al grupo: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Estará bien rechazar a las personas por ideas, sentimiento o gustos diferentes? - ¿Cuáles serán consecuencias y sentimientos para aquellas personas que son rechazadas o no son integradas a las actividades escolares? - ¿Cómo actuar para hacer sentir bien a esas personas e 	30 min	Pelota Pluma Cuaderno de registro

	integrarlas a las actividades?		
Propósito: Generar un espacio de vivencias de situaciones de rechazo para que el grupo identifique quiénes son los estudiantes que están viviendo situaciones de rechazo continuamente.			
Escenificando situaciones de rechazo en el grupo.	Se realiza el ejercicio <i>“Escenificando las situaciones”</i> descrito al final de este apartado.	30 min	Situaciones de rechazo.
Reflexionando y analizando las situaciones de rechazo en el grupo.	<p>Al término de cada presentación se comentara en el grupo las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué situación se presentó en la escenificación? , ¿Por qué se originó? ¿Hubo respeto, ayuda, confianza y seguridad entre los estudiantes? - ¿Cómo se habrán sentido los protagonistas ante esa situación? <p>A los estudiantes participantes como actores se les preguntara:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se sintieron al actuar?, ¿qué sentimiento les generó este ejercicio? - ¿Cómo se imaginan que se sintieron las personas que vivieron esa situación real en el grupo? <p>Para cerrar al grupo se les preguntará:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Alguien se identifica con alguna situación o actores? ¿por qué? - ¿Alguien ha observado o presenciado con otras personas esa misma situación? - ¿Esa será la única forma de relacionarnos en el salón? - ¿Consideran que se les estará dando un buen trato aquellas personas que se encuentran en esa situación? - ¿Qué haríamos para evitar que esas situaciones se sigan dando en el grupo? 	30 min	Pelota

SEGUNDO MOMENTO	2 horas
El trato que queremos recibir	
Propósito: Elaborar un reglamento de convivencia que propicie el trato de les gustaría recibir y los valores que se quieren favorecer en el	

grupo.			
Contenido	Actividades	Tiempo	Recursos
Elaboración del reglamento de convivencia en el grupo.	<p>A partir de las sesiones de trabajo el grupo plantea algunas estrategias que respondan al siguiente cuestionamiento:</p> <p style="text-align: center;"><i>¿Cómo les gustaría ser tratado? ¿Cómo debemos tratar a los que necesitan ayuda?</i></p> <p>De forma grupal expresaran sus ideas para la elaboración de un “reglamento de convivencia” encaminado a responder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo debe ser el trato entre los integrantes del grupo? - ¿Qué valores se quieren proteger como grupo? - ¿Qué valores propiciarán la identificación de este grupo? <p>Las ideas que propicien el reglamento se escribirán en un papel a la vista de todos.</p>	40 min.	<p>Cartulina</p> <p>Marcadores</p> <p>Listones de colores.</p>

TERCER MOMENTO		2 horas	
La asamblea escolar			
Propósito: Generar un espacio de participación estudiantil para los problemas entre pares y buscar acuerdos mediante la asamblea escolar.			
Contenido	Actividades	Tiempo	Recursos
Tomar conciencia de cómo diferentes personas viven de forma distinta una situación conflictiva.	Se realiza la actividad “ <i>Fotos conflictivas</i> ” descrito al final de este apartado.	20 min	Fotos de conflictos
Presentación de la estrategia a desarrollar para abordar los problemas que surgen en el grupo.	El docente presenta al grupo la estrategia de la asamblea escolar como el espacio para abordar situaciones o problemáticas que se viven en el grupo. A través del diálogo, la escucha, el respeto a los distintos puntos de vista los estudiantes buscan las posibles soluciones a las problemáticas. Resaltando la participación voluntaria y el compromiso de los participantes para genera una	15 min	<p>Caja</p> <p>Hojas</p> <p>Plumas</p>

	<p>mejora en el grupo.</p> <p>La asamblea se realizara semanalmente y responderá a las situaciones que han surgido en la semana y que son necesarias atender.</p>		
Aspectos para desarrollar la asamblea escolar.	<p>Para el desarrollo de la asamblea se requiere de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se elabore el orden del día y se escriben los puntos que se van a tratar. • Haya un moderador, de preferencia elegido entre los niños y niñas. • Que los temas a tratar sean claros y que se desarrollen en orden. • Participen por igual niñas y niños. • Niñas y niños expresen sus puntos de vista, en un clima de respeto. • Pidan y respeten su turno para hablar y no interrumpan al que está hablando. • Se llegue a conclusiones o puntos de acuerdo. • Se apunten los acuerdos en un acta que tenga: lugar, fecha, participantes, lista de asuntos tratados, acuerdos, nombre y firma de los participantes. 	40 min.	Acta de asamblea Plumas

Ejercicio 1: *¿Cómo me siento cuando no recibo un buen trato por mis compañeros de grupo?*

Objetivo:

Propiciar la expresión de sentimientos de los estudiantes al identificar situaciones en las hayan recibido un trato diferente.

Desarrollo:

Se le entrega una hoja en blanco a cada estudiante, indicándoles que realizarán un dibujo donde expresen: ¿Cómo se sienten cuando no reciben un buen trato por otros compañeros del grupo en cualquier actividad escolar?

Se dará la palabra a los estudiantes para compartir con el grupo su trabajo realizado. Todos los integrantes escucharán con atención las participaciones realizadas.

Se enfatizará al grupo las coincidencias de sentimientos que comparten con otros compañeros cuando no reciben un buen trato.

Ejercicio 2: *Escenificando la situación*

Objetivo:

Generar un espacio de vivencias de situaciones de rechazo, para identificar quiénes son los compañeros que están viviendo estas situaciones.

Desarrollo

Se formarán cuatro equipos para presentar una escenificación de situaciones de rechazo, que se han observado en el grupo. Cada equipo se formará según el número de integrantes que se plantea en las situaciones.

Por turnos cada equipo escenificará para el resto del grupo la situación que le haya tocado.

Las situaciones son las siguientes:

SITUACIÓN 1

NIÑA -Después de varios días regresas a la escuela porque te habías enfermado de varicela y faltaste. No has visto a tus amigos y quieres verlos, preguntarles la tarea, enseñares tu nueva mochila y tus estampas. Entrás al salón por la puerta y saludas.

NIÑO- Al ver que entra tu compañera que se había enfermado de varicela y faltó por varios días. Tú no quieres acercarte a ella; y ella se sentara junto a ti para compartir la misma banca.

NIÑO- Abres la puerta del salón que se encontraba cerrada al ver que alguien se acerca al salón. Al ver quien es, expresas una cara de desagrado y no responde cuando ella te saluda.

SITUACIÓN 2

NIÑO- No hubo agua en tu casa porque se rompió la manguera y no pudiste lavar tu ropa. Te gusta ir a la escuela y no te gusta faltar. Hoy asiste a la escuela pero sientes un poco de pena porque tu ropa no está limpia. Te iras a calificar tu cuaderno de tareas y en fila saludas a tus compañeras.

NIÑA- Te vas a calificar la tarea en la fila. Vez venir a tu compañero que no había lavado su ropa y por su forma de presentarse muestras desagrado al verlo llegar a tu lado.

NIÑA- Estas en la fila para calificarte la tarea. Te saluda tu compañero que viene con la ropa sucia, pero no le haces caso y lo ignoras.

NIÑA- No dejas que se forme en la fila tu compañero que llegó con su ropa sucia. Porque no te agrada su forma de vestir.

SITUACIÓN 3

NIÑO- Estás jugando con tus amigos a empujarse, le dices a tu amigo que empuje a tu compañero que se está amarrando la agujeta por diversión.

NIÑO- Tú estás jugando con tu amigo y cualquier cosa que te madre a hacer lo haces sin cuestionarlo.

NIÑO - Te encuentras en el suelo amarrándote tus agujetas porque no puedes, es muy difícil porque son nuevos tus zapatos.

SITUACIÓN 4

NIÑA- Te integrarás a un equipo de trabajo, donde hay dos niñas que casi no les hablas bien.

NIÑA- No permites que integren otra niña a tu equipo. Solo quieres trabajar con tu amiga y nadie más

NIÑA- La compañera que no le hablas se acerca a ti para poder trabajar en tu equipo y le dices que no quieres trabajar con ella porque según tú, ella nunca trabaja.

Ejercicio 4: Fotos conflictivas

Objetivo:

Tomar conciencia de que existen diferentes formas de resolver una problemática, que depende de cómo se mire el problema.

Desarrollo:

Se forman equipos de 3 a 5 participantes, cada equipo tendrá una imagen sobre una problemática a resolver.

Cada equipo representara la problemática de la imagen y presenta las posibles soluciones al resto del grupo.

Esta problemáticas se trasladara a situaciones de que viven en el grupo, para identificar que existen diversas formas de ver la problemática y que dependerá desde donde se mire la forma de resolverlo.