

**LA ESCUELA URBANA PERIFÉRICA: UNA PROPUESTA DE
PEDAGOGÍA CIUDADANA**

HERIBERTO MURCIA

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA MATERNA
BUCARAMANGA
2005**

**LA ESCUELA URBANA PERIFÉRICA: UNA PROPUESTA DE
PEDAGOGÍA CIUDADANA**

HERIBERTO MURCIA

**Trabajo de Investigación presentado como requisito parcial para optar
al título de Especialista en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna**

**Directora
Dra. MARÍA SUSANA GÓMEZ
Ph. D en Filología**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA MATERNA
BUCARAMANGA
2005**

RESUMEN

TÍTULO: LA ESCUELA URBANA PERIFÉRICA: UNA PROPUESTA DE PEDAGOGÍA URBANA *

AUTOR: HERIBERTO MURCIA MENDOZA **

PALABRAS CLAVES: Diálogo, instrumento, comprensión, interpretación, mediación de conflictos, vivencias, semiótica

DESCRIPCIÓN

En el presente trabajo se exponen los resultados de un estudio sobre los aportes posibles de convivencia que una escuela periférica puede agenciar en la ciudad. El estudio consistió en identificar en los educandos, comportamientos de agresividad, indisciplina y actos que propician los conflictos en el aula y, por tanto interfieren en la comunicación. Para ello se organizó el trabajo en cuatro capítulos: primer capítulo, la escuela urbana periférica: una propuesta de pedagogía urbana, presenta la estructura general de estudio realizado.

En el segundo capítulo se expone lo concerniente a ésta como escenario para la convivencia ciudadana. Para el desarrollo de la pedagogía ciudadana se tuvo en cuenta el concepto de diálogo entendido como “hablar hasta entenderse”. Igualmente se aborda la sensibilidad empática como valor pedagógico del diálogo, medio adecuado para la resolución de conflictos en el aula.

En el tercer capítulo, trata de la semiótica urbana como el medio por el cual se expresan las situaciones y se explica el concepto de semiosfera. En el análisis semiótico se aborda el conflicto como la expresión de una complicación en el aula y su contexto que pretende ser mejorada.

El capítulo cuarto desarrollo de la propuesta, describe y analiza el trabajo realizado en tres etapas: Etapa diagnóstica, en ella se desarrolló un taller con el fin de indagar los comportamientos que susciten conflictos. Etapa exploratoria: consistió en identificar los diversos comportamientos disruptivos que producen conflicto en situaciones como el aula, el recreo, la calle. La Etapa de análisis consistió en la comprensión del conflicto por ellos mismos y el desarrollo de la empatía. Este trabajo contribuyó a que los alumnos propusieran alternativas de diálogo para la construcción de un mejor medio social urbano.

* Monografía de grado.

** Especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna. Escuela de Idiomas. Facultad de Ciencias Humanas. María Susana Gómez B., Ph D. en Filología.

SUMMARY

TITLE: THE PERIPHERY URBAN SCHOOL: AN URBAN PEDAGOGIC PROPOSE *

AUTHOR: HERIBERTO MURCIA MENDOZA **

KEY WORDS: Dialog, instrument, comprehension, interpretation, mediation of conflicts, anecdotes, semiotics

DESCRIPTION

In this work, it is showed the results of an study about the possible support of existence led by periphery school in the city. This study consisted on identifying in the students their aggressiveness, indiscipline and acts which could lead to the classroom's problems and so that interfere the communication. The work was organized in four chapters: Chapter one the periphery urban school; a proposal of an urban pedagogy which presents the general basis of the study carried out.

Chapter two: It is about the urban school as the stage for the coexistence in community. In order no to develop the citizenship pedagogy, the concept of dialog was taken into account as a way of 'taking to ensure mutual comprehension. At the same time, the empathetic sensibility is raised as a pedagogic value of the dialog, which is considered this latter as the suitable mean to solve problems in the classroom.

Chapter three, it is related with the citizenship semiotic by mean of all the situations are expressed and the concept of semiosfera is explained. In the semiotic analysis, the conflict as expression of a complication in the classroom and its context is dealt with and which is pretended to be improved.

Chapter four, it has to do with the development of the proposal. It describes and analyses the work carried out in three phases: Diagnostic phase, it develop a workshop in order to find out the behaviors leading to conflicts. Exploratory phase, it consisted on identifying the different disruptive behaviors causing conflicts in situations like the classroom, the recess, the street. Analysis phase, it dealt with the comprehension of the conflict and the development of the empathy. In sum, this work encourage the students to propose dialog alternatives to make a better and urban social life.

* Project degree.

** Especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna. Escuela de Idiomas. Facultad de Ciencias Humanas. María Susana Gómez B., Ph D. en Filología.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. LA ESCUELA URBANA PERIFÉRICA: UNA PROPUESTA DE PEDAGOGÍA URBANA	18
1.1 JUSTIFICACIÓN	18
1.2 OBJETIVOS	19
1.2.1 Objetivo General	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 METODOLOGÍA	20
2. PEDAGOGÍA CIUDADANA	25
2.1 SENSIBILIDAD EMPÁTICA	27
3. SEMIÓTICA CIUDADANA	30
3.1 LA SEMIOSFERA	31
4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	34
4.1 ETAPA DIAGNÓSTICA	35
4.2 ETAPA EXPLORATORIA	48
4.3 ETAPA DE ANÁLISIS	52
5. CONCLUSIONES	72
BIBLIOGRAFÍA	76
ANEXOS	79

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Taller Diagnóstico 1	79
ANEXO B. Taller Diagnóstico 2	81
ANEXO C. Taller Diagnóstico 3	84
ANEXO D. Agrupamientos de comportamientos	87

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo “La Escuela Urbana Periférica: una Propuesta de Pedagogía Ciudadana”, se inscribe en la línea de investigación “Lenguaje y formación ciudadana”, de la Especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna de la Universidad Industrial de Santander. En él se exponen los resultados de un estudio sobre los aportes posibles de convivencia que una escuela periférica puede agenciar en la ciudad.

El proceso de análisis partió de los estudios que se han hecho sobre convivencia en el aula y del factor circundante, luego se fueron tomando todos los espacios posibles donde los estudiantes interactuaban con el discurso, sus vivencias y con sus gestos etc.

De esta manera fue posible percibir aspectos de la convivencia que luego se fueron traduciendo en interrogantes y que más tarde serían la base de estudio sobre la adquisición de esa vivencia ciudadana.

Son muchos los aspectos presentes allí pero se tomó la parte de los comportamientos disruptivos de los estudiantes como resultante para generar una buena convivencia. A través del proceso se llegó a resultados

interesantes en los que el estudiante sólo a partir del diálogo y el esfuerzo podría interactuar de la mejor forma en el aula y fuera de ella.

La situación actual de crisis y violencia que vive Colombia se ha extendido a los centros escolares y más particularmente al aula. Los estudios que se han hecho sobre violencia escolar han sido de gran relevancia. Uno de ellos es el de Rosario Ortega que desde la perspectiva psicológica ha abordado el fenómeno de la violencia como aquel que trasciende la mera conducta individual y ésta a su vez se convierte en un proceso interpersonal, que afecta a los pares.

Los estudios se concentran en que el afecto, el amor y la empatía personal, pero también el desafecto, el desamor y la violencia, nacen, viven y crecen en el escenario de la convivencia diaria, que está sujeta a los sistemas de comunicación e intercambio de cada periodo histórico, son específicos de la cultura y constituyen los contextos del desarrollo: la crianza y la educación.

Desde Ortega y Mora dos psicólogos de la educación, el análisis de las claves simbólicas (afectividad y diálogo), son importantes para el docente conocer los mundos afectivos, que constituyen los escenarios de los estudiantes y las relaciones entre los pares. Se cree que sólo en la conjunción de las claves simbólicas que aporta la cultura con los procesos

concretos de actividad y comunicación en los que participan los protagonistas, podrá encontrarse la respuesta a por qué brota la violencia entre los iguales y cómo permanecen dentro del grupo de compañeros, el maltrato, la intimidación y el abuso de forma relativamente impune y resistente al cambio.

Todos estamos expuestos a una agresión puntual, pero el fenómeno de la violencia interpersonal en el ámbito de la convivencia entre los escolares trasciende el hecho aislado y esporádico y se convierte en un problema escolar de gran relevancia porque afecta las estructuras sociales sobre las cuales se debe producir la actividad educativa.

La presencia de diversas formas de agresiones verbales, venganzas e intimidaciones, observadas en la Escuela República de Colombia, motivaron la realización del presente trabajo, ya que llevan al deterioro de las relaciones interpersonales entre alumnos y docentes.

El estudio consistió en identificar en los educandos comportamientos de agresividad, indisciplina y actos que propician los conflictos en el aula y, por lo tanto, interfieren la comunicación. Esto con el fin de crear estrategias pedagógicas para mejorar las relaciones interpersonales.

Los estudios sobre la naturaleza psicológica de la agresividad humana siguen en pie, las posibilidades de disponer de un marco conceptual para comprender el fenómeno de la violencia se nos presenta todavía más remota. Más aun cuando asumimos que en el fenómeno de la violencia, lo que tratamos de comprender es una agresividad sin ningún sentido, ni biológico ni social; una agresividad injustificada que denominamos: agresividad maligna.

Pero en este aprendizaje, como en muchos otros, no se obtiene el mismo éxito. Aprender a dominar la propia agresividad y a ser hábiles para que no afecte a los otros.

A partir del análisis de María Teresa Gómez, la disciplina en el aula ha de estar ligada a los objetivos de la educación para que retorne la autoridad del profesor y la enseñanza no cause frustraciones ni desmoralice. En na palabra, no resulte difícil mantener la disciplina.

Según Durkheim, disciplina es la parte de la educación que asegura el trabajo de los estudiantes al mantener el orden en clase y al mismo tiempo previene o reprime los extravíos de conducta y procura formar voluntades rectas y caracteres enérgicos capaces de bastarse a sí mismos.

La disciplina es necesaria para ejercitar al estudiante en la represión de sus demandas excesivas, para ayudarlo a dejar atrás otros sistemas de comportamiento inmaduros y para canalizar sus energías. A medida que crece, necesita aumentar su libertad y autonomía.

Según Walkins: Disciplina es el entrenamiento necesario para desarrollar un autocontrol suficiente a fin de obtener una conducta ordenada. Desde la propuesta de Francisco E Bara, junto con los aportes de Piaget, se enfatiza la importancia en la definición de normas en la escuela para que el individuo las acepte. Este procedimiento ha sido utilizado en perspectivas democráticas sobre la disciplina, introduciendo un factor de reflexión en el grupo donde el alumno con sus problemas y dificultades busca desarrollar su trabajo personal y conseguir sus objetivos.

En la escuela se buscaría la aceptación de la autoridad como finalidad del desarrollo global del individuo y la adquisición de destrezas intelectuales y sociales necesarias.

La disciplina como tal consiste en un grupo de estrategias educativas diseñadas para liberar al individuo del conflicto institucional que la sociedad le obliga a vivir y a protegerlo de la subordinación a los roles sociales

preestablecidos tendiendo a identificar y a cambiar las peculiaridades de la escuela dentro del sistema social.

Por escuela se entiende, en este trabajo, el espacio que introduce al niño en la cultura y lo prepara para la vida en un espíritu de diálogo y recreación de significados. Es un contexto de interacción entre sujetos que comparten y se enriquecen en la medida de sus dimensiones cotidianas. En este sentido Mirta Gómez Olivera, señala que la escuela cumple su papel distintivo de los otros lugares en los que los alumnos crecen y se desarrollan. Es un espacio de aprendizaje de prácticas sociales y constituye para la mayoría de los alumnos su primera experiencia de participación activa.

El apelativo “periférico” hace referencia al sector norte que bordea la ciudad de Bucaramanga. El hecho de ser “escuela periférica” generalmente lleva a considerar que allí no es posible mejorar el ambiente sociocultural, dadas las circunstancias de marginalidad del sector.

La escuela se consideró en el trabajo como escenario de paz, y por lo tanto debe brindar especial atención a los problemas interpersonales. Para ello es necesario, ante todo, comprender la causa de los conflictos mediante su análisis. Se determinó que éstos pueden abordarse mediante los valores y el

diálogo para de esta manera lograr mejorar las relaciones entre los alumnos, tarea prioritaria para crear una sensibilidad empática en el aula.

La propuesta está dirigida hacia la convivencia ciudadana y la toma de conciencia del manejo de las situaciones conflictivas que se presentan en el aula. Para el análisis, reflexión, comprensión y búsqueda de acuerdos se tomaron casos específicos de conflictos ocurridos en el grupo 4°C.

La fundamentación pedagógica está constituida por los estándares básicos de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional¹ en los que se exige el desarrollo del saber y el saber hacer, y por la pedagogía dialogada “hablar hasta entenderse”, de Bárbara Porro.²

Los estándares están aplicados a derechos humanos y a la convivencia ciudadana ya que estos forman el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas emocionales y comunicativas que articuladas entre sí hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva.

Las competencias ciudadanas son la responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas de la institución escolar y toda la comunidad

¹Ministerio de Educación Nacional. Pedagogía y Educación. Reflexiones sobre el decreto 272 de 1999 para la acreditación previa de programas en Educación. Santafé de Bogotá, 1999.

²PORRO, Bárbara. La resolución de conflictos en el aula. Buenos Aires: Paidós, 1999.

educativa; es por eso que éstas tienen una fundamentación desde la transversalidad de los temas para llegar así a conformar una idea ética y moral de lo que es ser ciudadano. Según Kohlberg “la atmósfera moral general que prima en las ciudades no constituye un clima favorable para la comprensión del respeto y cuidado que debemos a los demás”.³

Los estándares se aplicaron teniendo en cuenta los conocimientos y la información que los alumnos reciben en la enseñanza de todos los días abordando también las competencias cognitivas en los procesos mentales para desarrollar en ellos la habilidad de identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión.

Otra de las competencias a utilizar fue la comunicativa que permitió desambiguar distintos componentes del mensaje y darles un significado. Además la importancia de los signos, y entre ellos los que hacen posible la comunicación oral, radica en su capacidad de modificar al sujeto y a través de éste a los objetos, con los que interactúa.

La cultura proporciona los signos pero cada uno de los alumnos de esa cultura debe construirlos o mejor dicho, reconstruirlos en su interior con ayuda de la manipulación de las cosas y de la interacción con otras

³KOHLBERG, L. Psicología del desarrollo moral. Declée de Brouwer, 1992. p. 105.

personas como afirma Vygotsky. El trabajo para la convivencia nos dice Francisco Bara, se dirige a promover logros en la esfera personal y socio moral, ya que supone formar personas capaces de tolerar y comprender a otros diferentes en una sociedad multicultural, generar relaciones de amistad y compañerismo.

Para mejorar la situación de conflicto en el aula se contó con las competencias integradoras que permitieron una reconstrucción y conocimiento de la dinámica de los conflictos.

La relación que hay entre los estándares y la pedagogía dialogada, parte de la educación como diálogo a través del cual se construye un mundo social de realidades constituyentes y como maestros el sensibilizarnos a otras posibilidades de abordar este saber.

La necesidad del ser humano como ciudadano es establecer dialógicamente actitudes que le permitan interactuar con las otras personas. La creación de contextos ciudadanos en donde la expresión induzca a la socialización, interacción y comunicación libre y espontánea, es tan necesaria como la que igualmente se los propone a todos aquellos que desean un diálogo. Mediante la práctica dialógica Gines Navarro sostiene que allí se descubre un método para legitimar otro yo.

Las ideas y las normas desarrollan la racionalidad porque permiten descubrir que las cuestiones prácticas se pueden conocer y resolver mediante la razón, participando en el diálogo; además, se realiza la experiencia de la construcción o el descubrimiento de la verdad o de la aceptabilidad de las normas y del requisito previo de la aceptación universal.

Según la autora Porro, “hablar hasta entenderse” se define como aprender a encarar los conflictos como problemas a resolver, se aprende a expresar sus sentimientos y necesidades con responsabilidad, y se aprende a escuchar el punto de vista del otro. Es uno de los medios dialógicos más eficaces para relacionarse las personas en el conflicto, actividad fundamental para la socialización en el aula y en la escuela. Por medio del diálogo se confrontan el actuar humano, sus motivaciones, objetivos, ética. Es decir, se aprende a distinguir cuándo el acto de habla contribuye a minimizar el conflicto.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, en el trabajo se consideró el diálogo como medio eficaz para la comprensión empática entre las personas.

Según lo observado en la Escuela República de Colombia, el desconocimiento de las habilidades comunicativas ocasiona en los alumnos baja autoestima la cual se da en la medida en que el estudiante no halla los elementos que lo estimulen a una vivencia afectiva, cognitiva y ciudadana.

La competencia ciudadana favorece las relaciones del estudiante. En las observaciones hechas en la escuela y en especial en el aula se considera que los estudiantes con baja autoestima no logran una interacción adecuada. Este aspecto lleva a la aparición de conflictos en el aula y fuera de ésta, como por ejemplo en el recreo o a la salida de la escuela. Si en la institución se prestara más atención a la función que cumple el diálogo en los procesos comunicativos y se enseñara a los alumnos a dialogar, se evitarían muchas situaciones problemáticas.

Así, en las pruebas realizadas los estudiantes manifestaron poca sociabilidad debido al maltrato que viven en las escuelas; hay un replegarse de su expresión corporal y discursiva. Si no se prepara al estudiante para una mejor vivencia social desde el aula, difícilmente puede asumir una competencia ciudadana.

Una cultura del diálogo en lo cotidiano concibe al conflicto como oportunidad de crecimiento personal para los grupos y no solamente como problema de disciplina que debe ser resuelto a cualquier costo y sin preocuparse por la relación interpersonal.

El desconocimiento de los valores y de las habilidades comunicativas mediante los cuales se construyen las relaciones interpersonales en la

escuela, ha conducido a que los alumnos no sepan manejar sus conflictos, pues a éstos responden con agresividad y violencia y no con la búsqueda de consensos para superarlos racionalmente.

La relación entre valores y competencias ciudadanas se da en la especificidad de la dimensión axiológica que en ésta se encuentra, en relación de que cualquier docente en tanto que actúe como tal, procurará intervenir en orden o suscitar en los alumnos efectos de orientación personal y social. Miguel Martínez Martín nos dice: “una educación en valores que no integre el trabajo sobre la voluntad no contribuirá a superar la falta de coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos, entre el juicio y la acción”.⁴

El análisis de la educación ciudadana en contextos democráticos puede ser abordado desde diversas perspectiva; la más inmediata es la perspectiva pedagógica la cual normalmente toma la forma de creación de instrumentos y materiales para el desarrollo de la competencia cívica, dentro del marco del sistema educativo a partir del estudio de las formas de desarrollo y evaluación del pensamiento en los sujetos.

⁴MARTÍNEZ, Miguel. El contrato moral del profesorado, condiciones para una nueva escuela. 3ª.ed. Desclee de Brouwer, 2001.

Claro está que existen otras perspectivas de estudio sobre los valores y la ciudadanía. Una de ellas es la perspectiva filosófica. Esta manera de enfocar el estudio sobre los valores está fundada en la convicción de que una correcta vivencia de ellos depende en gran medida de un análisis del concepto de ciudadanía. Es decir, una parte de los objetivos ciudadanos sería ayudar a los estudiantes a determinar qué papel cívico desea jugar en su sociedad y capacitarlos para discernir entre los diversos conceptos de ciudadanía de acuerdo con las diversas tradiciones de pensamiento cívico. A partir de esto asistimos a un renovado interés por la reflexión sobre el concepto de ciudadanía.

Si bien los valores morales y ciudadanos son construcciones sociales, históricas y culturales, cada persona es un sujeto activo que los reconstruye y les da sentido a partir de su experiencia y del desarrollo de sus estructuras cognitivas, emocionales y comunicativas. Éste se programó en el I Congreso Nacional de Ética y Cultura Ciudadana.

Como orientador de la propuesta se tuvo en cuenta el siguiente interrogante:

¿Cómo ayudar a los alumnos del grupo 4°C a adquirir habilidades dialógicas que les permitan encontrar soluciones a sus situaciones conflictivas?

Estas habilidades dialógicas son enseñanzas mediante las cuales la razón y el diálogo se utilizan para buscar unas verdades y unos principios que hagan posible la convivencia en la sociedad democrática.

Se trata de estimular el gusto por el razonamiento, las actitudes reflexivas, el diálogo como medio para la comprensión del otro y de uno mismo, como método para llegar a construir principios y valores como reguladores de la propia conducta y de las relaciones para llegar a formas de vida justas. La idea es construir valores y personas capaces de justificar racionalmente sus vidas, ante otros puntos de vista diferentes de entender y vivir la vida.

Las habilidades dialógicas se adquieren educando en la actitud dialógica, respetando las reglas del diálogo, lo que implica el reconocimiento de que se poseen iguales derechos y condiciones para expresar intereses. El respeto al diálogo en el momento de la argumentación es importante porque contribuye a limar asperezas y bajar las tensiones en situaciones conflictivas.

Debe existir un fuerte reconocimiento del otro como sujeto activo del diálogo, o sea ser sujetos de derecho, para lograr el efecto de un acuerdo de previa negociación con el alumno. Si el individuo hace suya esta actitud alcanza la autonomía personal y procura los intereses y derechos de todos.

El papel del docente en el manejo de las habilidades dialógicas según Porro consiste en la práctica y desarrollo del razonamiento, para permitir una auténtica autonomía moral en él y en los demás. El docente es quien debe contribuir al mejoramiento autónomo del estudiante. Son los estudiantes quienes progresan junto con los docentes en el diálogo y en la capacidad de razonar.

Las habilidades empáticas del docente pretenden conducir a una reconstrucción de las experiencias históricas morales por un lado y por el otro conseguir que el estudiante proceda a la reconstrucción de su proceso moral.

¿Cómo se puede llevar a la práctica en el grupo 4°C la estrategia “hablar hasta entenderse”, de Bárbara Porro?

¿Cómo lograr que lo(a) s alumnos(a) s comprendan que la educación como diálogo construye un mundo social de realidades constituyentes?

En un contexto más amplio, se pretendió con este trabajo proponer estrategias pedagógicas para la convivencia, que constituyen hoy una función esencial de la misión docente. La escuela debe centrar sus preocupaciones pedagógicas en la formación de personas para la

convivencia, como parte de una estrategia nacional que conduzca a la rehabilitación de la sociedad colombiana amenazada por los conflictos y la violencia. Además es el escenario apropiado para fortalecer en el niño los valores del diálogo y la tolerancia. Por lo tanto, el ambiente de convivencia pacífica en la escuela se puede crear mediante el desarrollo de habilidades sociales específicas tales como el mejoramiento del diálogo, el consenso y la resolución de conflictos, lo que contribuye eficazmente a la educación ciudadana.

El presente trabajo consta de cuatro capítulos. El primero, La Escuela Urbana Periférica: una Propuesta de Pedagogía Ciudadana, presenta la estructura general del estudio realizado.

El segundo, Pedagogía Ciudadana, expone lo concerniente a ésta como escenario para la convivencia ciudadana. Para el desarrollo de la pedagogía ciudadana se tuvo en cuenta el concepto de diálogo entendido como “hablar hasta entenderse”, propuesto por Bárbara Porro. Igualmente, en el capítulo se aborda la sensibilidad empática como valor pedagógico del diálogo, medio adecuado para la resolución de conflictos en el aula. Se enfatiza en el hecho dialógico como la mejor forma de abordar una situación problemática.

El tercer capítulo trata de la semiótica ciudadana como el medio por el cual se expresan las situaciones conflictivas y se explica el concepto de semiosfera. En el análisis semiótico se aborda el conflicto como la expresión de una complicación en el aula y su contexto, que pretende ser mejorada. Además, se tiene en cuenta la importancia de los valores y del diálogo. El análisis así concebido permite determinar las razones que generaron la situación conflictiva.

El cuarto capítulo, Desarrollo de la Propuesta, describe y analiza el trabajo realizado. Finalmente, se presentan las conclusiones, la bibliografía y los anexos.

1. LA ESCUELA URBANA PERIFÉRICA: UNA PROPUESTA DE PEDAGOGÍA CIUDADANA

1.1 JUSTIFICACIÓN

Uno de los temas que actualmente más preocupa a docentes, ciudadanos e incluso a los propios alumnos del Barrio Colorados Norte es el de los conflictos en la escuela y fuera de ella.

Al respecto, la disparidad de criterios del profesorado y de los padres de familia no permite hallar una solución conjunta y rápida. El entorno social de los alumnos está afectado directamente por la televisión, los hogares con padres separados, el cambio de valores en el medio. Lo anterior, sumado a la inadaptación de los estudiantes al medio escolar, es muchas veces la causa del fracaso escolar; así, como consecuencia, los conflictos y la violencia verbal y física tienen presencia en la escuela urbana periférica, República de Colombia.

La situación descrita motivó la acción pedagógica realizada en el presente trabajo: educar a los estudiantes para la conquista de los valores y del diálogo.

1.2 OBJETIVOS

En la propuesta se tuvieron en cuenta los siguientes objetivos:

1.2.1 Objetivo General. Contribuir al mejoramiento de las relaciones interpersonales de los alumnos de 4º de primaria de la Escuela República de Colombia, Barrio Colorados, Zona Norte de Bucaramanga, por medio del diálogo, el desarrollo de las competencias ciudadanas, la comunicación, el análisis y la búsqueda de soluciones a las situaciones conflictivas en la vida cotidiana de los estudiantes.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar los comportamientos que generan conflicto en las relaciones de los estudiantes y docentes.
- Fortalecer en los niños la comunicación empática no agresiva mediante la comprensión, el diálogo y la reflexión de situaciones conflictivas en el aula.
- Desarrollar en los estudiantes habilidades comunicativas que les permitan interpretar sus propios puntos de vista.

1.3 METODOLOGÍA

Para la obtención de la información requerida se aplicaron las siguientes estrategias:

En primer lugar, se apeló al acontecimiento crítico (la resultante de un problema que no se ha podido solucionar, en este caso los conflictos entre docente-alumno, alumno/alumno en la vida cotidiana de la escuela), mediante el cual se pretendió indagar la forma como los alumnos se enfrentan a la perturbación de la realidad cotidiana. Éste sirvió para conocer cómo se generan las situaciones conflictivas y cómo afectan sus valores, saberes y formas de definir el mundo.

La observación de situaciones conflictivas se realizó en el aula y en el recreo durante el año 2003. El diálogo aplicado se registró a partir de los apuntes que se tomaron tanto del observador como del observado, en este caso los alumnos y los docentes. Luego las dos partes de la observación se llevó a un proceso de pareceres entre uno y otro diálogo, para observar elementos comunes en el conflicto.

Las relaciones suscitadas entre los instrumentos de observación y las actividades fueron alternadas para lograr una mejor visión y recuperación de

lo observado, en los diversos espacios. El tipo de investigación fue una investigación en el aula.

En esta parte de la investigación los docentes contribuyeron en la recolección de los datos facilitando en las clases los horarios y espacios que favorecieron la dinámica de estudio.

Se tomó como base del trabajo el estudio de un caso específico de conflicto entre alumno y docente. Como parte de esta indagación se integraron al análisis las propuestas de escucha y turnos conversacionales, la sensibilidad empática y las formas de consensos dialógicos.

En segundo lugar, se utilizó el diálogo con el propósito de fortalecer la toma de conciencia sobre la necesidad de llegar a la solución de conflictos y revelar así los componentes semióticos: gestos, mímicas, expresiones de la cara, implicadas en las acciones. El diálogo permitió hacer más viable el conflicto, es decir, se presentó como alternativa para los conflictos. Igualmente les brindó a los alumnos la oportunidad de compartir experiencias y situaciones personales referidas a conflictos y de confrontarlas con la versión de los compañeros. Se recurrió a la habilidad dialógica, “hablar hasta entenderse” (capacidad de aprender a encarar los conflictos como problemas a resolver, se aprende a expresar sus sentimientos y necesidades con

responsabilidad y se aprende a escuchar el punto de vista del otro), que facilitó la identificación de los comportamientos generadores de los conflictos en el aula.

En tercer lugar se diseñó un cuadro de clasificación de conductas disruptivas. Éste fue realizado por los docentes para la evaluación de la propuesta, con el propósito de verificar los resultados establecidos en el manejo de la comprensión conflictiva y los comportamientos de los estudiantes en el aula. (Ver Anexo D).

En el desarrollo de la propuesta se realizaron las siguientes actividades:

Cuatro talleres de reflexión y acción. Para la realización de los talleres se escogieron 12 alumnos del grado 4ºC de primaria. En el primero se trabajaron con ellos preguntas de reflexión sobre el comportamiento, con el fin de motivarlos de manera activa en la propuesta sobre resolución de conflictos en el aula.

En el segundo taller se trabajaron la reflexión y la acción para conocer la capacidad de convivencia de los estudiantes. Se les presentaron diversas situaciones conflictivas, para las cuales ellos tuvieron que proponer soluciones.

En el tercer taller se creó una ficha de autocontrol en la que los 12 alumnos seleccionados tuvieron que anotar semanalmente el control de sus comportamientos disruptivos.

El cuarto taller se realizó con los docentes de la Escuela República de Colombia. Se les entregó una ficha registro de los problemas de comportamiento en el aula y fuera de ella, en la que los docentes registraron el crecimiento o el estancamiento de los alumnos en el aula y en el descanso-recreo.

Los talleres facilitaron el conocimiento de los niveles de agresividad y de disposición a los conflictos en que se encuentran los alumnos. Esto con el fin de proponer estrategias pedagógicas apropiadas para afrontar los problemas que disminuyen las relaciones interpersonales, familiares y sociales. La propuesta cuida que se articulen las funciones de la familia, la escuela y lo social de manera lógica y coordinada, pues los padres de familia también proveen situaciones de conflicto y de esta manera se contó con la colaboración de ellos para determinar comportamientos de cambio y transformación grupal, sin embargo con los padres se pudo establecer relaciones equilibradas donde valores tales como la cooperación, la participación y la colaboración se enhebran a través del diálogo, la discusión, la crítica y la reflexión en un clima de libertad y responsabilidad.

Se utilizaron también gráficos para determinar cómo los alumnos manejan sus situaciones conflictivas respecto a la relación empática y el consenso. Cada uno de los mecanismos propuestos en el trabajo permitió observar cuidadosamente, detectar y analizar conductas, situaciones y expresiones que muchas veces ofenden o hieren y que por lo tanto originan conflictos que llevan al quebrantamiento de las relaciones interpersonales en la Escuela República de Colombia. A continuación, los cuatro momentos pedagógicos en el desarrollo de la propuesta:

ETAPA DIAGNÓSTICA. Desarrollo y evaluación de talleres con los alumnos del grado 4ºC de la Escuela República de Colombia, para darles a conocer la propuesta con el fin de comprometerlos en las responsabilidades de la propuesta en el aula para la ciudadanía.

ETAPA EXPLORATORIA. Identificar lo que genera conflicto en los estudiantes de la Escuela República de Colombia, y abordar los conflictos más importantes para ellos.

ETAPA DE ANÁLISIS. Analizar las diversas situaciones conflictivas mediante el diálogo, la comprensión y reflexión de los conflictos más significativos.

ETAPA REFLEXIVA. Mediar a través del diálogo y los valores, la resolución asertiva de los conflictos.

2. PEDAGOGÍA CIUDADANA

Abordar la ciudad como lugar de diálogo es comprender que aquella se erige y se conserva unida por el lenguaje. Sus habitantes no sólo emplean sus energías comunicándose sino que permanentemente reafirman y reforman los conceptos de convivencia.

Según el semiólogo Horacio Rosales Cueva, la ciudad forma a sus ciudadanos por medio de procesos educativos que tienen lugar y tiempo en las diversas cadenas de textos que se tejen en toda la dimensión de la vida urbana. La ciudad deviene como complejo cultural, como objeto semiótico, como mediador de la formación de los ciudadanos y como generadora de representaciones de lo que los ciudadanos piensan y creen que son en esa ciudad y lo que el espacio de la ciudad es para ellos.⁵

Guiseppe Zarone define la ciudad como un conjunto de conductas y actitudes. Es así como los niños en la ciudad aprenden a hablar, es decir, a significar los hechos que se desarrollan en el aula y en la escuela. Los

⁵ROSALES, Horacio. Las representaciones de lo ciudadano, elementos para fundamentar una investigación semiótica. Revista UIS-Humanidades, Vol.29 N° 1. enero-junio, 2000. p. 54-62.

hábitos de significación son los de las personas con las que hay identificación grupal o individual, y esto es lo que define el entorno semiótico.

La ciudad como centro le ofrece al educando un lenguaje que puede oír a su alrededor. Éste se puede fortalecer o enriquecer como recurso para vivir y aprender a dialogar. El diálogo se define desde las competencias ciudadanas como el conjunto de conocimiento, actitudes y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que permiten una mejor relación con todas las personas y con todas las culturas.

Todo individuo se educa en una cultura en la que debe asumir sus patrones durante el proceso en que se hace miembro de ella. En esto radica la pedagogía ciudadana: en que le permite integrarse y mejorar su condición de vida. Por lo tanto, la pedagogía ciudadana fundamenta que el espacio ciudadano, el diálogo y la interacción contribuyen al mejoramiento de las competencias ciudadanas. Mediante esta práctica dialógica se descubren métodos para legitimar las ideas morales y las normas y se desarrolla la racionalidad porque permite que las cuestiones prácticas se puedan conocer y resolver mediante la razón.

Participando en el diálogo, además, se realiza la experiencia de la construcción o el descubrimiento de la verdad o de la aceptabilidad de las normas y del requisito previo de la aceptación universal.

La propuesta educativa de la pedagogía ciudadana consiste en que haya un verdadero diálogo y acogida para hacer que el educando se integre a la vida de la sociedad con miras a la construcción de un proyecto de vida autónomo, personal e irreplicable teniendo en cuenta las competencias ciudadanas del MEN. Bárbara Porro plantea que para mejorar el diálogo debe haber una acción de “Hablar hasta entenderse”, aquella que permita a través del diálogo y la escucha mejorar los conflictos entre las dos partes.

Entre las finalidades pedagógicas más sobresalientes de la ciudad destacan la conciencia y el conocimiento de sí mismo y de los demás.

Abordar la ciudad como seno materno es lograr educar al discente para que tome conciencia de su pertenencia a una comunidad que se caracteriza por su cultura, fuerza y riqueza. Así, se generan elementos de sensibilidad empática (que confiere un papel importante a la socialización y a la educación moral basada en la empatía que más tarde va a influir en la cognición), y que le van a permitir una mejor comunicación con los demás.

2.1 SENSIBILIDAD EMPÁTICA

Por ésta se entiende reconocer la capacidad que tiene el individuo para identificarse con nuevos aspectos culturales y de su medio. De esta manera

actúa como multiplicador de movilidad social, entendida como interacción en la que se comparten sentimientos y emociones. Martín Hoffman dice: “la empatía proporciona la base de una “ética laica” universal, una ética que requiere unos hechos humanos básicos en todas partes y vinculen en el hombre principios de atención y justicia”.

La relación entre pedagogía ciudadana y sensibilidad empática surge de las habilidades emocionales donde la empatía es la capacidad de sentir como el otro siente y de comprender sus circunstancias. Ahora, desde las habilidades comunicativas encontramos que ésta fluye de la interacción con otros facilitando el establecimiento de relaciones respetuosas. Un ejemplo de esto es la escucha activa y empática que deben tener los agentes del conflicto. Bárbara Porro propone que en el desarrollo de los conflictos el hablar y el escuchar es la mejor estrategia para lograr un clima de respeto y tolerancia frente a los demás. Lo importante es que los alumnos actúen de diferente modo frente a los conflictos de la vida real.

También designa el comportamiento que se proyecta hacia otra persona u objeto y la emoción que produce. Por medio de la sensibilidad empática se capta intuitivamente la realidad de otra persona. En el caso concreto de la escuela, consiste en formar los alumnos para que comprendan la realidad,

conducta y motivaciones de los compañeros y profesores y así puedan mejorar los comportamientos que generan los conflictos.

Las elaboraciones y conclusiones a las que se llegaron en este segundo capítulo fueron las de integrar la pedagogía y la empatía como ayuda para mejorar las acciones y los discursos de la ciudadanía en general. Asimismo poder mejorar las relaciones desde las bases cognitivas y afectivas suscitando diversos cambios tanto en los estudiantes como en los discentes.

Entre las habilidades emocionales, en el presente trabajo fue importante ubicar la sensibilidad empática como elemento integrador para mejorar las relaciones alumno-docente en la Escuela “República de Colombia”. Es decir, sirvió de medio para identificar y permitir el manejo de las emociones propias y ajenas, lo que contribuyó a su vez, a considerar el cuidado hacia los demás.

3. SEMIÓTICA CIUDADANA

En el presente trabajo se tuvo en cuenta la semiótica con el fin de comprender los símbolos y signos que constituyen los códigos propios de la comunicación e interacción en el aula y que a la vez se entretajan en la cultura de lo(a)s alumno(a)s.

El abordaje semiótico posibilitó la comprensión de los procesos cognitivos manifestados en acciones concretas. En el caso de los educandos, se trató de que identificaran lo constitutivo del diálogo en el conflicto: lo expresivo y significativo y de esta manera se ubicaran en sus prácticas culturales. Así, surgieron valores como el dialogar con el docente y los compañeros sobre las diferentes situaciones conflictivas.

El tratamiento del diálogo en el aula permitió hacer un estudio contextualizado sobre la resolución de los conflictos, con el fin de que los alumnos aprendieran a manejar situaciones de comportamientos difíciles tales como la indisciplina, la violencia y la agresividad.

En el trabajo se abordó la escuela periférica como centro de investigación, que según los planteamientos de la semiótica de la cultura de Yury Lotman⁶ consistió en observar toda la condensación cultural de la vida de los alumnos de manera muy estrecha. Se trató de comprender elementos culturales del grupo 4°C que influyen en el actuar ciudadano de los alumnos en todos los espacios posibles.

En el interior de la semiosfera escolar tienen lugar procesos de representación mediados a través de las realidades expresivas que en su dinámica indefinible constituyen la semiosis, la permanente remitencia de un signo a otro por encadenamientos interpretativos.

3.1 LA SEMIOSFERA

El complejo contexto de sistemas sígnicos en interacción ha sido denominado semiosfera, por Lotman. Ésta consiste en una esfera en cuyo interior es posible la realización de los procesos dialógicos y la producción diversa de interacción.

Según el semiólogo Horacio Rosales, la semiosfera, como espacio de lo semiótico, está en permanente proceso de hacerse a sí misma a través de

⁶LOTMAN, Yuri M. La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto. Valencia: Trónesis, sf. P. 21-42.

las relaciones entre los actores sociales y el conocimiento; su complejidad se expresa en un movimiento interno al que atrae todos los fenómenos que aún no forman parte de ella y a todo lo que constituye la cotidianidad del mundo.⁷

Entendido así, el estudio de la semiosfera se caracteriza por los rasgos que ayudan a comprender la cultura desde todas las perspectivas que se generan en un contexto determinado, en este caso, la escuela.

Comprender la frontera de la semiosfera es poder traducir todos los elementos humanos, tales como los valores-acciones, que impliquen en el aula, el comportamiento y filtrarlos en un lenguaje por medio del cual el alumno es considerado como texto semiótico de significación. Hay signos presentes de “hablar” y “escuchar”, de aquí la importancia de encontrar soluciones pacíficas a los conflictos que puedan traducir a otro lenguaje de valores, diálogo, estrategias, habilidades que estén fuera de la semiosfera.

El análisis de la zona periférica del Barrio Colorados Norte, permitió al observador adentrarse en las relaciones personales de los alumnos con sus compañeros, docentes y vecinos del mismo barrio. Se observó que las fronteras de la ciudad impiden que estas esferas menores, las escuelas periféricas, tengan acceso a ciertos escenarios de la esfera mayor, la ciudad

⁷ROSALES, Op. Cit. p. 54-62.

de Bucaramanga. Siempre se ha tenido el concepto de que la zona Norte es algo complicada y sus miembros al llegar a la ciudad van con otros fines como el robo, la venta y la gaminería. Esto es ya un obstáculo para la concurrencia en la ciudad presentándose inseguridad y desconfianza.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

La intervención pedagógica realizada para el enriquecimiento comunicativo, ético y moral de los estudiantes del grado 4ºC de la Escuela República de Colombia, se desarrolló en tres etapas fundamentales: diagnóstica, exploratoria y de análisis.

Pero antes de las etapas se utilizaron los siguientes instrumentos en la investigación:

LA OBSERVACIÓN: con la cual se logró evidenciar las condiciones de los fenómenos investigados, en este caso, los comportamientos de los estudiantes fuera y dentro del aula; fue una observación no controlada ya que sólo se apuntaron los hechos observados sin recurrir a ayudas técnicas especiales; sólo se tomaron apuntes de aquello que fue significativo.

LA ENTREVISTA: fue otro de los instrumentos que se utilizó pero con menos énfasis. Con él se pudieron conocer actitudes, hechos y opiniones de una entrevista formal.

EL CUESTIONARIO fue el que permitió verificar las hipótesis preliminares a los fenómenos de la investigación. Los cuestionarios se distribuyeron a los estudiantes y docentes. Las preguntas fueron abiertas y cerradas.

La información se recogió gracias a la ayuda de los docentes quienes participaron en recoger pruebas, hablar con los estudiantes y llevar apuntes de los fenómenos emitidos por los alumnos.

En el procesamiento de la información se utilizó un sistema manual que permitió a través de las hojas de cuestionario y junto con las opiniones, tabular la información para facilitar el registro. A través del registro se logró comprender los conflictos del aula.

4.1 ETAPA DIAGNÓSTICA

Se partió de la consideración que toda acción pedagógica ejercida en la escuela o en el aula, debe surgir de una necesidad común acordada y organizada en consenso. Así, la primera etapa consistió en realizar un taller con los 12 alumnos seleccionados para realizar la propuesta. Esto con el propósito de indagar los comportamientos que suscitan en ellos los conflictos y las posibles formas de solucionarlos. Además, motivarlos a participar en la

propuesta con el fin de contribuir al mejoramiento de sus relaciones interpersonales.

A continuación se describen los procesos y actividades realizados, al tiempo que se analizan las diferentes percepciones del docente y de los estudiantes.

TALLER N° 1

Lugar: Escuela República de Colombia, Barrio Colorados Norte.

Participantes: 4 niñas y 8 niños del grado 4°C de primaria, jornada de la tarde, seleccionados entre los 45 que conforman el grupo.

La observación atenta de los comportamientos en los estudiantes se realizó a partir del 15 de julio. En esa primera semana de clases, por ejemplo, se observaron los diversos comportamientos que generan los estudiantes mientras interactúan con sus pares, en el recreo y el aula.

El 22 de julio se trabajó el lenguaje corporal, lo referido específicamente a las emociones. Por medio de la gesticulación facial se expresan las diversas manifestaciones de soberbia, alegría, tristeza, miedo o mentira.

En este ejercicio los alumnos explicaron las diversas formas de cómo puede sentirse una persona de acuerdo al trato que le den los demás. Tuvieron

dificultad en la identificación de cualidades y expresión de sentimientos ante los compañeros.

Después del ejercicio grupal se pasó a dibujar formas de los rostros según los diferentes comportamientos (Ver Anexo A). Se suponía que los alumnos se identificarán con el dibujo de alguna de las formas de actitudes en el hogar y en la escuela, y que dejarán entrever sus actitudes negativas, observadas por el profesor con anterioridad.

A partir de este trabajo se hizo énfasis en la necesidad de trabajar unidos para detectar comportamientos y posibles causas de cómo se generan los conflictos en el aula o en el recreo. Esto con el fin de propiciar la interacción grupal que favorece el ambiente para no dar cabida a la violencia verbal o física entre compañeros de la institución.

Luego se hizo una plenaria que tuvo como objetivo indagar sobre el conocimiento que los estudiantes más agresivos de la escuela tienen sobre el conflicto: por qué hay conflictos, cuáles son las causas que los generan, por qué se deben solucionar y si la escuela debe contribuir con una propuesta pedagógica para enseñar a los estudiantes a solucionar los conflictos.

Las respuestas a la pregunta qué es el conflicto, pueden clasificarse en categorías de la vida cotidiana, tales como las siguientes:

- Relaciones familiares. El 10% relacionó el conflicto con el maltrato que reciben de los padres en el hogar.
- Relaciones interpersonales. El 10% lo refirió a los malos comportamientos que se tienen entre pares. No hay respeto y no se tienen valores.
- Problemas sociales. El 5% afirmó que el barrio es muy violento y que allí se encontraba lo peor.

Se puede apreciar que la mayoría de los conflictos suscitados en el aula se deben a las malas relaciones interpersonales que tienen los chicos en la casa con sus padres. Igualmente opinaron que el conflicto se origina por los problemas que tiene la gente y porque faltan valores en la sociedad para poder vivir bien sin hacerle daño a nadie.

Como fueron mencionados los valores, entonces el 27 de julio se realizó una mesa redonda sobre el conocimiento de éstos que tienen los estudiantes. El 10% los definió como una cualidad de la persona que le da sentido a la vida.

Los alumnos tuvieron la oportunidad de dialogar acerca de diversas situaciones y se concluyó que había necesidad de hacer un trabajo permanente para cambiar actitudes y valores negativos con el fin de mejorar el ambiente escolar. Se resolvió además, crear nuevas estrategias o posibilitar cambios en el aula. Con el fin de motivarlos se les planteó la pregunta: ¿QUÉ TIENEN QUE VER LOS VALORES CON MI VIDA PERSONAL, SOCIAL Y URBANA?

Las respuestas a la pregunta fueron muy variadas. Unos se inclinaron por el lado personal y aludieron a la falta de valores para convivir y a que la escuela no enseña nada de esto. Por lo tanto, se piensa que la agresividad y la violencia en el salón de clase se deben “a que no hay respeto por la otra persona, ni tolerancia”. Daniel Adrián, inconforme por el maltrato verbal del que es víctima de sus compañeros expresó: “Todo mundo busca no dejársela montar de los demás”.

Otro grupo hizo alusión a lo social. Se lamentó de la indiferencia que se aprecia hoy en las relaciones interpersonales en la vida cotidiana. Por ejemplo, nadie se ayuda en la calle, ni se escucha a los demás. En la escuela ocurre lo mismo. Se mencionó la dureza con que algunos profesores los tratan, ya que los gritan y amenazan. En esta pregunta los alumnos

divagaron mucho, y casi ninguno mencionó la vivencia de valores. Se centraron básicamente en el malestar que se vive día a día en el aula.

De las respuestas de los alumnos surgió desarrollar una estrategia para acercarlos al diálogo y al consenso, con el fin de crearles nuevas expectativas y motivar en ellos habilidades sociales para su convivencia. Se consideró necesario destinar un espacio en el horario a la programación de actividades para realizar diferentes técnicas de dinámica de grupos y otros recursos para fortalecer entre otras, la cooperación, la convivencia, la solidaridad, el respeto, la reflexión, y la autonomía.

Fue así como el 5 de agosto se determinó trabajar ciertos aspectos disciplinarios, específicamente los comportamientos disruptivos. Para ello se realizó un cuestionario de cinco preguntas, a saber:

1. ¿Cómo es mi comportamiento en el salón de clase?
2. ¿Por qué siempre tengo que estar discutiendo con la profesora?
3. ¿Qué es lo que más me enfurece cuando me llaman la atención?
4. ¿Cómo me gustaría tener el salón de clase hoy?
5. ¿Cómo puedo contribuir al mejoramiento y discusiones en el salón con la profesora y compañeros? (Ver Anexo B).

La diversidad de respuestas a las anteriores preguntas permitió determinar los comportamientos disruptivos de los estudiantes en el aula.

En la pregunta número uno hubo respuestas muy concretas, tales como: *bien, excelente, sentada, callada trabajando y no pararme del puesto, regular, mal, hablo un poco en el salón y también me paro, regular porque ay niños que me molestan, pero yo no me dejo*. Otras señalaron inestabilidad en el comportamiento: *más o menos, regular ni tan bien ni tan mal*.

Las respuestas a la pregunta dos fueron las siguientes: *a veces la profesora es muy malgeniada, o a veces porque yo soy muy cansón; porque cuando yo peleo con un compañero la profesora se mete; porque la profesora es muy cansona; porque me porto mal; porque le doy una queja; porque algunos compañeros van y le dicen mentiras de mí de cosas que yo no he hecho y por eso me regañan; yo no discuto con la profesora porque la respeto; por algunas cosas que hago mal y nada más; porque es muy malgeniada y le da rabia que pelemos; porque yo no le hago caso; porque nosotros molestamos mucho*.

En la pregunta tres las respuestas se refirieron a: *que me regañen; que me regañen frente a los compañeros porque después se burlan de mí; que me griten, me siento mal y achantado; que me miren con rabia como hace la*

profesora; que me digan loca, boba, estúpida, fea, Betty la fea; que me culpen de algo que no se; que me griten; el grito; que me digan gamín; que me digan piojosa; que me griten y que me maltraten diciéndome que soy bruja; que uno no hace nada.

Destacaron las siguientes respuestas a la pregunta cuatro: más bonito y agradable; que hubiera paz; sentado, mirando el tablero, trabajando y no poner quejas; me gustaría que hubiera aire acondicionado y que fuera en vez de ir a tomar agua nos dieran fresco; muy alegre, no peleas, no gritos ni insultos; muy limpio y agradable; con aire acondicionado; que fuera ordenado y con ventiladores; que hubiera aire y tranquilidad; primero que todo paz, aire y que no hubiera calor; más calmados, tranquilos; que fuera más grande y fresco; que la profesora nos quisiera más.

En la pregunta número cinco las respuestas fueron: portándome muy bien haciendo que se callen; no poniéndoles cuidado y no molestar; que los niños dejen de ser agresivos y no formen problemas; no insultar a los compañeros; portándome bien; diciéndole que se callen y que le hagan caso a la profesora; que la profesora no le grite a uno y que uno no le saque la piedra a la profesora; que todos los del salón fueran amigos no enemigos, compartir las niñas con los niños y los niños con las niñas; hablando; que fuera más callado; pensando en la paz; queriéndonos; ayudándonos mucho.

Como puede observarse por las respuestas de los alumnos, el maltrato se utiliza en el aula para imponer la disciplina y para manipular y someter a los alumnos, lo que ocasiona las situaciones conflictivas entre alumnos y docente.

Entre los métodos más eficaces utilizados por los docentes en la Escuela República de Colombia, sobresalen la reprimenda, el aislamiento y la privación de algo que les gusta a los alumnos. En ocasiones se utilizan dobles o triples castigos, lo que suscita resentimiento en los alumnos. Tal fue el caso ocurrido con Julián Andrés, quien por maltratar verbalmente a una compañera fue castigado con una suspensión de una semana, se le hizo anotación en el observador, y tuvo que llevar a los padres a la escuela para informales sobre la situación. Como consecuencia del castigo, el chico se enfermó, lloró y manifestó profundo resentimiento con la profesora que le impuso el castigo.

En cuanto a las discusiones entre los alumnos y la docente, se observó un desconocimiento de ésta para con ellos, ya que no tiene en cuenta sus palabras, opiniones, argumentos. Esto hace que los alumnos se sientan incómodos con la profesora porque ella interviene en sus conflictos, no les permite buscar sus soluciones ni les facilita espacios para el diálogo y el consenso.

Un gran impedimento para el diálogo en el aula es el grito, utilizado por la docente cuando está desesperada. Esto hace que los alumnos se quejen de su maltrato ya que delante de los compañeros los ridiculiza y como consecuencia de esto son burlados por sus pares.

El regaño con palabras inapropiadas es otra forma de maltrato que sufren los alumnos por parte de los docentes. En los gráficos realizados en uno de los talleres señalaron las siguientes: “*gamín*”, “*indio*”, “*bobo*”, “*tonto*”, “*idiota*”. Como se demostró, éstas contribuyen a la baja autoestima de los alumnos, ya que hace que se consideren ineptos, futuros fracasados, y por lo tanto actúen como tales. Además, estas formas de agresividad verbal destruyen por completo la autoimagen del alumno, lo que le ocasiona repliegue de sus emociones y de su ser. (Ver anexo B),

Lo anterior condujo a proponer estrategias pedagógicas con el fin de fortalecer en cuanto fuera posible todas las intenciones y cualidades positivas de los alumnos.

Así, el 17 de agosto se realizó una actividad pedagógica sobre el conocimiento de la capacidad de convivencia. (Ver Anexo C).

El 100% de los alumnos respondió afirmativamente. Se determinó que los alumnos sí tenían la capacidad empática frente a las necesidades de un compañero, y sí eran capaces de buscar soluciones a situaciones humanas.

Las reacciones suscitadas a partir de las siguientes preguntas, también determinaron el grado y el valor necesarios para trabajar el carácter. (Ver Anexo C).

En la pregunta uno hubo confusión por el parecido de los términos. La razón de por qué surgió hizo referencia al maltrato que sufre el estudiante en el aula y al aburrimiento que le produce no tener a su lado a alguien que le ayude a identificar el malestar.

En la pregunta dos, cinco alumnos respondieron que los docentes, ante la gritería y peleas en el aula reaccionaban con rabia y en muchos casos se desquitaban con los compañeros.

Las respuestas a la pregunta tres se refirieron al enojo que sienten cuando los compañeros les ocasionan problemas sin ellos haber dado motivos para ello. Esto ocurre generalmente cuando están tranquilos en su puesto. Señalaron que no hay respeto por los demás.

Casi todos respondieron que se ponen furiosos cuando la docente los trata de gamines, idiotas, bobos. En estos casos su reacción es *contestarle y mandarla a comer mierda*.

De acuerdo con los resultados anteriores, el 24 de agosto se realizó una ficha de autocontrol propuesta por la autora María Teresa Gómez⁸. El objetivo de ésta es que el alumno en el transcurso de varias semanas evalúe su comportamiento y así pueda ayudarse a superar las dificultades. Igualmente la ficha sirve para establecer el diálogo docente-alumno, ya que el docente por medio de ella puede orientarlo en su autoconocimiento y hacerle descubrir todas sus posibilidades. Otro de los objetivos es fortalecer la responsabilidad y la autodisciplina.

Es decir, se pretende con la ficha que cada alumno, ya sea semanal o mensualmente, reflexione sobre cómo ha actuado en ese tiempo y compare con comportamientos anteriores. Así, el alumno se siente satisfecho en caso de haber mejorado o superado obstáculos. De lo contrario, puede hablar con el docente y solicitarle orientación para progresar.

El análisis de las respuestas de los alumnos en esta primera etapa del trabajo permitió concluir que el principal problema que tienen los profesores

⁸GÓMEZ, María Teresa, SERRATS, María G. Propuesta de intervención en el aula. Madrid: Narcea, 1999.

de la Escuela República de Colombia en el momento actual, es la necesidad de renovar sus prácticas pedagógicas para adaptarse a los profundos cambios del entorno sociocultural y a las propuestas del MEN en competencias ciudadanas y de ver los contenidos científicos. Es importante destacar que la formación permanente del profesorado ha de representar la constante disponibilidad de una red de comunicación que no tiene que reducirse al ámbito de contenidos académicos, sino que incluye además problemas metodológicos, personales y sociales que continuamente tienen presencia en las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Por lo anterior, se decidió realizar un taller con los docentes de la Institución el 6 de septiembre, con el fin de entregarles una ficha titulada “Clasificación de conductas disruptivas”. Esto, para propiciar su reflexión sobre los problemas que ocurren en las aulas: su variedad y quiénes son los causantes de los mismos.

Según lo establecido en la escuela, normalmente las observaciones se hacen semanalmente y siempre a la misma hora. Una vez observadas las conductas, se anotan en el registro así: Pedro José, 13 se comporta de manera indisciplinada consistente en charlatanería en clase los días martes y viernes. Una vez realizado el registro, se procede a establecer estrategias para el mejoramiento de la conducta y al cabo de un tiempo se vuelve a

registrar para ver si los problemas han disminuido. De la observación de los problemas de conducta los docentes seleccionan los más preocupantes con el fin de dedicarles mayor atención.

Una vez observados los problemas de conducta, estudiamos los que más preocupan.

Finalizada la etapa diagnóstica del trabajo se continuó con la exploratoria que correspondió a la materialización de las situaciones conflictivas en el aula.

4.2 ETAPA EXPLORATORIA

De acuerdo con los resultados obtenidos en el primer taller, puede afirmarse que la agresividad o violencia es lo predominante en cuanto a comportamientos disruptivos en los estudiantes. El 20% de los estudiantes relacionó los conflictos con el maltrato, el cual es evidente en la escuela (en el aula y en el recreo) y fuera de ella en la calle y en la vida cotidiana del barrio Colorados.

Si los estudiantes son maltratados en el aula se vuelven más agresivos y violentos. Por otra parte, los conflictos conyugales o familiares que la mayoría de las veces desencadenan agresiones verbales y físicas, son mal

ejemplo para los niños, ya que imitan las acciones agresivas de sus padres en las relaciones interpersonales en la escuela. Es frecuente, por ejemplo, escuchar en sus relaciones interpersonales en la escuela y fuera de ella expresiones tales como: “idiota”, “este malparido no va a hacer caso”, “esta perra”, “no se haga el huevón”, lo que ha generado conflictos que deterioran las relaciones entre ellos.

El objetivo en esta etapa de la propuesta pedagógica fue identificar los diversos comportamientos disruptivos que producen conflicto. A continuación se presentan las situaciones más generalizadas en el aula, el recreo y la calle.

La edad de los estudiantes del grado 4º de básica primaria media entre los 10-13 años. Según los estudios psicológicos, la conciencia de los estudiantes en estas edades ya es autónoma e interiorizan más las normas del grupo que las provenientes del maestro o de los padres. Esto es debido a que la afectividad entra paulatinamente en la emancipación del mundo familiar, en una conciencia de sí mismo y afirmación de suyo en el grupo. Igualmente tienen manifiesto el sentimiento de justicia. Todas las características esbozadas tienen consecuencias en su comportamiento, lo que es muy importante de tener en cuenta para el tratamiento de la disciplina en la escuela y en el aula.

En la interacción se determina el comportamiento del estudiante y desencadena conductas que afectan la estabilidad del otro. Entre éstas las más frecuentes en el grupo 4°C son las siguientes: Cuando alguien habla lo inesperado le dicen: *no sea estúpido*, o *tonto* o se la da un golpe en la cabeza acompañado de la expresión *eres insoportable*. Por no hacer tareas: *eres un vago*. En otras circunstancias se escucha: *chino marica no borre el tablero*. Son comunes apodos como *gonorrea*, *sapo*. Cuando alguien no entiende: *usted es muy bruto hermano*. Se genera conflicto cuando alguien al pasar por el lado de otro le hace rayar el cuaderno o le pega en la cabeza. En este caso el(la) afectado(a) reacciona con palabras soeces o zancadilla y hace caer al otro. Es el caso por ejemplo de Ana Elvia que tiene un vocabulario soez y trata a los compañeros muy mal. Por consiguiente, los chicos la acusan de grosera y ella ante la profesora desmiente, llora y afirma que la culpa es de los que le pegan.

El recreo es el otro espacio donde el estudiante busca disminuir tensiones y les cobra a sus compañeros las faltas cometidas en el salón. Esto conlleva a que expresen sin límites todas sus energías. En el recreo se presenciaron las siguientes situaciones de amenazas: *si usted chino marica se mete conmigo en el salón, lo casco a la salida*; o *por sapo le vamos a dar a la salida; cuídese*; o *le vamos a dar patadas en el descanso*. Es importante tener en

cuenta que estas situaciones tienen lugar cuando los estudiantes están sin la vigilancia del profesor.

Otro tipo de comportamiento agresivo es el que realizan en la calle o a la salida de la escuela. Los estudiantes se convierten en jueces de los otros y empiezan a cobrarse mutuamente todas las amenazas proferidas en el aula o en el recreo.

Se presentó un caso muy particular, el de Fabio y Deiby, dos estudiantes muy agresivos que tuvieron un conflicto en el aula y la profesora al preguntarles qué había ocurrido ninguno quiso responder. Fabio lloraba y su nariz sangraba. La profesora los amenazó con llamar a los padres y suspenderlos por una semana si no contaban lo ocurrido entre ellos. Ante la amenaza, Fabio culpó a Deiby del incidente. Éste a la salida de la escuela cobró la acusación, le dio puntapiés y le pegó chicle en la cabeza al compañero. Esto originó un escándalo y los padres reaccionaron de manera agresiva contra la profesora. Los padres cuestionaron así la función de la profesora: *cómo usted permite esto, ¿qué clase de profesora es usted?, ¿para qué sirve la escuela?* Situaciones como éstas generan muchas tensiones y los docentes no saben cómo actuar en ellas.

La observación de las diferentes situaciones disruptivas de los estudiantes de la Escuela República de Colombia permitió concluir que hay un desconocimiento del otro como persona. Además, como se pudo analizar, en la Institución es evidente la ausencia de valores, tales como la tolerancia, el diálogo, el perdón. Los estudiantes no tienen las habilidades necesarias para desarrollarse como personas cuando tienen conflictos, hay un abandono del conflicto sin solución del mismo estudiante. Por ejemplo, en los casos observados los estudiantes no pudieron argumentar la intervención y el diálogo como medio para la comprensión del otro y de sí mismo.

A continuación se presenta la etapa de análisis de las situaciones conflictivas que consistió en fortalecer el diálogo mediante la comprensión empática, la intervención y la reflexión.

4.3 ETAPA DE ANÁLISIS

Uno de los pasos más importantes fue conocer las causas de los comportamientos disruptivos. Pero también se hizo necesario analizar y comprender las acciones que involucraron a los estudiantes en los diferentes conflictos.

El trabajo pedagógico consistió en la comprensión del conflicto por ellos mismos y el desarrollo de la empatía. Para ello se realizaron diferentes estrategias, tales como el juego de valores y la escritura.

Mediante el juego se desarrolló la sensibilidad empática, que consistió en fortalecer la habilidad de escucha. El compañero agredido por alguien hablaba y los demás anotaban las expresiones en las que consideraban que había aspectos positivos, con el fin de escuchar atentamente al otro, y por medio de la valoración de sus acciones ayudarle a crecer y a mejorar.

Una vez realizada la escritura, se organizaron gráficamente todos los valores que pueden aplicarse a un grupo escolar de amigos. Se trató en lo posible, analizar el medio circundante de las diferentes situaciones en que se encontraban los implicados, para así poder identificar en las personas la importancia que cada una dio al respeto, la tolerancia, la justicia, la bondad y la generosidad.

En esta actividad fue muy importante haber tenido en cuenta el comportamiento problemático del estudiante y analizar cada una de las acciones realizadas, con el fin de incluirlas en las diferentes categorías de valores.

En el análisis del conflicto ya mencionado entre Julián Andrés y Shirly, se determinó que el causante fue Julián Andrés por llamar a Shirly por los apodos de *ballena* y *planeta Saturno*. Al preguntarle la profesora la razón de los apodos, el alumno afirmó que se debían a la constitución robusta de la niña y a que *tenía mucha barriga*. Estos se extendieron hasta el punto que todos en la escuela ya no la conocían como Shirly, sino como *el planeta Saturno* o *la ballena*. Esta situación hizo que la niña empezara a sentirse muy mal en la escuela por el irrespeto de que era objeto por causa de los apodos.

El nexa entre los niños y el objetivo de la investigación tiene que ver con la muestra que se tomo, porque no se tomó la escuela sino un grupo específico que contribuyó a la investigación y el planteamiento dentro del aula y la institución.

Los enfrentamientos entre los dos crecieron cada día. Cada vez que él le decía el apodo, contestaba: *coma mierda, no joda* y empezaba a llorar. Ante esta situación la profesora y el grupo de docentes se sintieron impotentes. Fue así como se planteó la siguiente estrategia pedagógica.

Se decidió realizar en el aula actividades lúdicas que permitieran la interacción entre los alumnos, con el fin de desarrollar sus habilidades comunicativas y de esta manera generar consensos. Se diseñaron juegos

que incluyeran valores síquicos y sociales ya que son los más directamente implicados en la disciplina, puesto que tienen como objetivo propiciar el conocimiento entre las personas, disminuir la agresividad, potenciar la relajación, mejorar el concepto que se tiene de sí mismo y de los demás, favorecer la autoimagen positiva.

Una semana después de realizados los juegos se observó que los alumnos crearon relaciones amistosas y diálogo entre sí, disminuyeron las rencillas, sobresalió la sensibilidad frente al otro. En conclusión, el juego permitió al docente observar, analizar, decidir. Sirvió como “terapia” individual y grupal. Se demostró que al mismo tiempo que se divirtieron se contribuyó a mejorar las conductas disruptivas en el grupo. Se logró finalmente que Julián y Shirly se reconocieran, se aceptaran y se toleraran mutuamente.

A los alumnos Fabio y Deiby que se maltrataban frecuentemente y vivían siempre enfrentados, se les planeó una estrategia pedagógica consistente en una jornada complementaria de integración en actividades lúdicas, concretamente en pintura. Allí el trabajo consistió en realizar carteleros alusivos a los valores, para un acto cultural en la escuela.

Al comienzo el guía del taller de pintura los orientó y luego los dejó solos. A ellos se les dijo que tenían bajo su responsabilidad los carteles para la

actividad cultural. Empezaron a trabajar difícilmente. Se maltrataban verbalmente, así: *marica no se vuelva a meter conmigo porque le casco*. Fabio le respondía: *¿acaso tengo yo la culpa de que se le pierdan las cosas de la mochila?*, y Deiby le decía: *hermano me han dicho que usted es una rata, todo lo que encuentra se lo roba y lo vende a otros estudiantes*. El haberles asignado la responsabilidad conjunta de los carteles fue el primer paso para mejorar la relación entre los dos. Se tuvo en cuenta también la estrategia pedagógica de “hablar hasta entenderse”, propuesta por Bárbara Porro y que consta de los siguientes pasos:

- Hacer un alto y recobrar la calma.
- Hablar y escucharse uno a otro.
- Determinar qué necesita cada uno.
- Proponer soluciones.
- Elegir la idea que les gusta a los dos.
- Trazar un plan y ponerlo en práctica.

El haberles brindado el espacio para que ellos realizaran conjuntamente las carteleras, contribuyó a que las relaciones entre los alumnos mejoraran notablemente. Se les reconoció autonomía en sus decisiones y esto hizo que las tensiones disminuyeran.

Con la aplicación de los pasos propuestos por Porro en “hablar hasta entenderse”, Deiby y Fabio llegaron a acuerdos. El hablar y escucharse mutuamente les permitió reconocer que no se conocían bien. Fue así como por medio del diálogo pasaron, de ser rivales, a compañeros capaces de compartir responsabilidades en la escuela.

En el transcurso del presente trabajo se descubrió que una docente, por sus marcadas actitudes de maltrato verbal y enfrentamientos con los alumnos, ocasionaba frecuentemente situaciones conflictivas con ellos. Se decidió conocer las razones que la docente tenía para actuar así y se le preguntó: ¿Por qué los alumnos del grado 4°C son indisciplinados? Su respuesta fue: “es que este año me dieron los peores alumnos y tengo un total de 45, es imposible trabajar así con tanta gente, yo termino fuera de casillas”. Al preguntarle, ¿por qué en algunos casos los alumnos dicen que usted los grita? respondió: “es que esos chinos son muy cansones y yo no tengo por qué aguantármelos; pues si no se portan bien yo los saco del salón o los mando a la directiva para que los pongan en su puesto”.

Las anteriores respuestas dejaron en claro que la profesora no tenía las herramientas pedagógicas apropiadas para conducir los conflictos en el aula, a pesar de que ella misma era conciente de su incapacidad. Esto motivó

dialogar con la profesora para ayudarle a realizar estrategias pedagógicas para armonizar las relaciones interpersonales en el curso 4°C.

De aquí surgió la necesidad de organizar un taller en el que participaran los docentes de la escuela, con el propósito de reflexionar entre todos sobre la disciplina entendida como el conjunto de estrategias que propicia seguridad y autogobierno, lo que conlleva el equilibrio entre autoritarismo y permisividad. Así, la autoridad es un valor, y la disciplina uno de los medios para lograr la socialización y la madurez personal del educando.

La docente aceptó que si la disciplina no se consideraba como expresión de libertad, entonces se convertía, como en el caso de ella, en opresora y de castigo con intimidación al alumno. Como estrategia pedagógica para la solución de los problemas disruptivos, los docentes acordaron establecer unos principios generales que den lugar a actuaciones concretas por parte de ellos. Entre otros, se propusieron los siguientes:

- Fundamentar las relaciones en la escuela en el respeto mutuo entre profesores y alumnos.
- La función del maestro ha de centrarse en estimular al alumno, no en presionarlo.

- Sustituir las formas represivas de castigo por secuencias naturales y lógicas en las que el alumno pueda percibir mejor el funcionamiento de la realidad que el poder del adulto.

Se afirmó igualmente como principio que cuando el maestro descubre la influencia que puede ejercer en el niño, empieza a cambiar su actitud con él. Se concluyó además, que los conflictos que tienen lugar en la escuela entre alumnos-docentes; se deben a la falta de comunicación, sensibilidad y a la concepción errónea de disciplina que tiene el docente.

Al finalizar las actividades de transformación y análisis, los docentes expresaron su compromiso de desarrollar la propuesta pedagógica con los alumnos, para darle un sentido más real a la enseñanza. Es decir, pasar de ser fríos transmisores de conceptos ya elaborados, a orientadores de acciones que condujeran a la búsqueda de condiciones propicias para la convivencia ciudadana mediante la interacción.

En esta propuesta se consideró central la reflexión sobre los valores para la solución de los conflictos y para hacer del aula en la escuela República de Colombia, un escenario pacífico. Como ya se mencionó, en las relaciones interpersonales de los alumnos había ausencia de valores tales como la tolerancia, el respeto, el reconocimiento del otro como persona.

Como pudo observarse a lo largo del trabajo, esa ausencia de valores es muchas veces motivada porque unos alumnos llegan a la escuela con problemas de desadaptación al medio sociocultural en el que viven. Otros no se adaptan fácilmente a la vida escolar. A menudo los padres de familia atribuyen frecuentemente el fracaso escolar de sus hijos a la predisposición negativa para el estudio o a la ineptitud de los maestros.

Las diversas expresiones de conflicto, agresión, maltrato ocurridas en el aula y fuera de ella permitieron replantear la situación de educandos y docentes mediante la reflexión sobre ¿qué se está haciendo en el aula para motivar valores en los estudiantes?

El que no haya una identificación de valores para el diálogo constituye un problema que afecta directamente la educación. Éste es un ámbito que no puede eludir la escuela porque ocasionaría la pérdida de su identidad. La escuela debe estar inmersa en la vida y no ser entendida como un comportamiento aislado, porque en ese caso sería una institución engañosa, aislada de la realidad del estudiante.

Ante los comportamientos disruptivos, los docentes deben emprender y cooperar en una auténtica formación en valores y garantizar la dimensión moral de la educación.

Con relación a la moral, se coincide con la autora Salmerón⁹ quien afirma: “el hombre no nace ni bueno ni malo: nace moral, aunque con capacidad para llegar a ser el autor responsable de su destino. El hombre se moraliza, pues al personalizarse, construye la “persona moral” constituida por todas las responsabilidades individuales contrarias en las acciones libremente ejecutadas”.

Así, los valores adquiridos y puestos en práctica por los estudiantes hacen posible la convivencia ciudadana y sus modos de vivir. Igualmente, contribuyen al desarrollo de su personalidad, enfatizando especialmente la idea de persona no como estado alcanzado sino como proceso, es decir como construcción

Por lo observado en el grupo 4°C de la escuela, se puede afirmar que sí existen valores no sujetos al consenso pero sí al diálogo, pues el diálogo es un acto de voluntad, pero no un mecanismo impuesto por el docente. Es uno de los objetivos del presente trabajo proponer que la Escuela Urbana Periférica República de Colombia se convierta en una escuela ciudadana y no dejar precisamente esta tarea, la más importante, al azar. Por ello debe ser una escuela comprometida, que lleve su acción formativa a los problemas

⁹Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual. España: Desclée de Brouwer. P. 169.

reales del aula y ofrezca a los estudiantes habilidades para la resolución de los conflictos de una manera sólida y crítica.

Es por esto que se considera fundamental que la educación en valores sea el punto de partida de la tarea educativa, ya que hace que los educandos se fortalezcan cada día como personas y por lo tanto, sean más libres.

Según la propuesta kantiana, los valores son un asunto estrictamente interno de la persona. Se supone que la educación debe ser neutral, es decir que no esté basada en ninguna concepción particular del bien. Su función primordial consiste en brindar a los educandos herramientas particulares, intelectuales necesarias para que cuando la razón se desarrolle plenamente, los estudiantes puedan elegir autónomamente, su propio plan de vida y construir axiologías individuales.

En el planteamiento de Kohlberg¹⁰, la educación moral apunta a los conflictos de valores. Es decir, se trata de saber enfrentar situaciones moralmente controvertidas. En la situación analizada de Julián Andrés y Shirly, ante los dilemas presentados, el docente recurrió a la generación de habilidades dialógicas en los implicados como “hablar hasta entenderse”. Fue en ese momento que el profesor actuó de mediador para ayudar a desarrollar en el

¹⁰KÖLHBERG, A., et al. El crecimiento moral de Piaget. Madrid: Narcea, 1998.

agredido la comunicación empática con el agresor, en este caso Julián Andrés y lo hizo entrar en razón ante la propuesta de Shirllly. Finalmente se logró que Shirllly encontrara de manera autónoma la solución más conveniente.

Con la estrategia pedagógica descrita se trató de estimular en los alumnos el gusto por el razonamiento, la argumentación, las actitudes reflexivas y el diálogo como medios para la comprensión del otro y de sí mismo. Además, como método para la construcción de principios y valores que sean aceptables como reguladores de la propia conducta y de las relaciones para lograr una forma de vida más justa.

Esto es posible si en el aula se construye un sujeto racional y autónomo que respete la autonomía del alumno. Ortega y Aranguren afirman que “la moral es un elemento constitutivo de la naturaleza humana semejante a la dimensión de lo trascendente. Precisamente la relación entre la moral y los valores es el de la identidad.”¹¹

En este trabajo se coincide con quienes consideran que la educación en valores y la educación moral son sinónimos, porque no podemos

¹¹ORTEGA Y ARANGUREN. Educación, valores y desarrollo moral. EN: Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual. Monserrat Payá Sánchez.

desarrollarnos moralmente si no es con base en un trabajo sobre disciplina y valores. “La esencia de la disciplina es encontrar alternativas al castigo. En la disciplina lo que genera odio se tiene que evitar. Lo que crea autoestima se tiene que buscar”¹² y esto es lo que en definitiva, constituye una personalidad moral que actúe en consonancia con los valores.

Durante los talleres realizados se determinó que los conflictos de los estudiantes a nivel moral no son problemas de conciencia que ellos viven interiormente, sino que se deben a las diferencias entre sus puntos de vista y la obediencia a los docentes quienes establecen lo que es correcto.

En la escuela república de Colombia y en especial en el grupo 4°C confluyen todos los problemas y conflictos de los estudiantes. Pero se trata no sólo de los conflictos externos sino también de los que el estudiante genera con el docente o viceversa.

Una estrategia importante que surgió en la promoción del diálogo con los alumnos, fue el trabajo cooperativo y el compromiso con los compañeros en un proceso integrador de “valores y acciones”. Éste consistió en “hablar hasta entenderse”, junto con acciones empáticas de respeto, como por ejemplo, saludarse, llamar a los compañeros por sus nombres propios,

¹²GINOTT, El diálogo procedimiento para la educación en valores. España: Desclee de Brouwer, 1977.

preocuparse porque un compañero no se sintiera mal por casos de maltrato. Es decir, cambiar de actitud y generar la tolerancia como valor. El ambiente de aprendizaje escolar cooperativo ocupó la mayor parte del día. Tal fue el caso ya mencionado entre Julián Andrés y Shirilly, quienes lograron por medio del diálogo y del constructo cooperativo convergir en acciones dialógicas y crear consensos en su interacción.

El conflicto fue considerado en este trabajo como cualquier estado antagónico entre dos o más partes, o del individuo mismo, como consecuencia de la contraposición de intereses, valores o puntos de vista.

El conflicto es inherente al ser humano. Es un hecho básico en la vida y una constante oportunidad para aprender. En sí mismo, el conflicto no es ni positivo ni negativo. Afecta a todos, se presenta en todas las edades y culturas. Es importante recordar que sin conflictos no hay crecimiento ni cambio, ya que su presencia motiva a modificar y su ausencia a menudo indica estancamiento.

Como lo demostró el análisis realizado, los conflictos en el aula pueden ser constructivos o destructivos. Si los alumnos no tienen entrenamiento en el manejo de éstos, emplean sus propias técnicas tales como comportamientos agresivos, insultos, intimidación, destrucción de objetos propios y ajenos.

Por eso fue muy importante conocer las acciones generadoras de los conflictos, ya que éstos determinan la relación y el distanciamiento del alumno respecto de sus pares y del cuerpo docente.

Como conflictos destructivos en el grupo 4°C destacan, entre otros, conductas agresivas con los compañeros y con el maestro. Igualmente, comportamientos en contra de las normas establecidas en la escuela y en el aula. Estos, como se demostró, obstaculizan las relaciones de amistad, compañerismo y respeto entre los miembros de la comunidad escolar.

Según Kohlberg¹³, los modos de pensar en cada etapa del desarrollo del niño no se pueden enseñar. El razonamiento se autogenera en interacción con el ambiente social y cambia gradualmente. Para el autor, en el proceso tanto del conflicto como de una situación armónica, la persona debe llegar a un juicio moral que le permita distinguir lo bueno de lo malo, lo justo de lo injusto, lo negativo de lo positivo.

Entre los conflictos constructivos se inscribe la propuesta de la comunidad justa, planteada por Kohlberg, que consiste en las relaciones basadas en el respeto mutuo entre profesores y alumnos y entre compañeros. Así, el papel del maestro ha de centrarse en estimular al alumno, no en presionarlo.

¹³KOHLBERG, Op. Cit. P. 108.

A su vez, entre lo constructivo se destaca la necesidad de sustituir las formas de castigo por la reflexión natural y lógica de la situación ocurrida, con el fin de que el alumno pueda percibir el funcionamiento de la realidad, más que el poder del maestro. Otra actuación constructiva consiste en estimular y animar al alumno para fortalecer el desarrollo de actitudes favorables al cambio y a la corrección de errores.

Los planteamientos köhlberianos condujeron en la presente propuesta a reflexionar sobre el valor del conflicto.

Al respecto, el análisis de las situaciones observadas permite afirmar que cuando los conflictos de los estudiantes son orientados por los docentes, les ayuda a ubicarse con relación a la otra persona. Esto contribuye a que los alumnos sean menos egocéntricos y mejoren su autoconocimiento. Tal fue lo ocurrido cuando en uno de los talleres se reflexionó sobre lo que los enoja, lo que condiciona sus actuaciones y decisiones y lo que consideran más relevante de su entorno sociocultural.

Así, pudo apreciarse cómo simultáneamente el alumno adquiere habilidades para el manejo del conflicto, comprende la importancia de formar parte de un trabajo cooperativo y se amplían sus posibilidades para interactuar de manera pacífica.

El análisis de la situación específica del grupo 4°C, permitió reflexionar sobre la relación entre conflicto y disciplina. Se sabe que la disciplina genera y mantiene la conducta deseable, al mismo tiempo que elimina la indeseable.

El tema de la disciplina escolar se centra fundamentalmente en los tipos de relaciones que hay entre los miembros del grupo. Por lo tanto, cuando surgen problemas, que se traducen en disruptivos, no pueden solucionarse individualmente sino de acuerdo con las circunstancias propias del grupo.

E. Durkheim¹⁴ afirma que “la disciplina es un elemento de la moral”, por tanto considera que la vida moral no puede estar a merced del azar, la indecisión o la arbitrariedad, sino que debe ser regulada por normas sociales precisas que se impongan y pauten la conducta de las personas ante el conflicto.

En el enfoque Durkheniano la disciplina se potencia en dos elementos que se complementan: El primero de ellos consiste en el gusto por las normas, el desarrollo de la capacidad de dominio de sí mismo. Es decir, consiste en controlar los sentimientos, deseos e impulsos a los que las personas se ven expuestas continuamente.

¹⁴DURKHEIM, Emile. La educación moral. Madrid: Morata, 2002.

El segundo se refiere al desarrollo de una actitud respecto a la autoridad, de tal manera que permita valorar y apreciar las normas, en lugar de someterse a ellas de forma fácil y resignada. Es así como el respeto a la autoridad y el cumplimiento de las normas no puede justificarse únicamente por las consecuencias negativas que deriven de su transgresión.

La obediencia a la regla moral tiene que ser consentida y deseada. De lo contrario, no se logran el espíritu de disciplina, la adquisición de la inteligencia moral que permitan enfrentar los conflictos de valores.

Con el fin de profundizar en la incidencia de la resolución del conflicto como programa disciplinario, es preciso destacar que en la escuela República de Colombia la disciplina está fundamentada en recompensas y castigos. Éstos en ocasiones son extremos e impuestos por los docentes, quienes controlan y manejan la conducta de los alumnos. Así, a los estudiantes indisciplinados se les ofrecen dos opciones: si se comportan bien se estimulan y premian por ejemplo, con darles la oportunidad de participar en la izada de bandera. Si se comportan mal, un castigo consiste en llamar a los padres de familia a la Institución o se suspenden por una semana, como ocurrió en el caso ya presentado de Juan Andrés. En dicho caso, las directivas de la escuela tomaron esta decisión sin tener en cuenta el punto de vista del alumno ni plantearle diferentes alternativas.

Ante la situación anteriormente descrita de la escuela, con este trabajo se pretendió proponer otras alternativas diferentes respecto a la disciplina. Se hizo énfasis en estrategias pedagógicas para enseñarles a los alumnos las habilidades necesarias para que cada uno controle su propia conducta y comprenda las actuaciones de los compañeros. Una de las acciones que tuvo resultados positivos para mejorar el comportamiento de los alumnos más conflictivos y por lo tanto indisciplinados, fue la de asignarles a los alumnos responsabilidades como por ejemplo, tocar el timbre a la hora del descanso, ser el representante del grupo, supervisar que nada falte en el aula.

Igualmente, el diálogo contribuyó al fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los alumnos. Éste se consideró como principio ético, y procedimiento demográfico, en un grupo de personas. Con la estrategia pedagógica del diálogo se fortaleció en los alumnos igualmente, su sensibilidad para percibir y reconocer aspectos de la realidad circundante.

En la evaluación de la presente propuesta se pudo comprobar que el diálogo fue el mejor medio para disminuir las tensiones y llegar a acuerdos. Tal fue la situación entre Julián Andrés y Shirrly. El haberles permitido que durante varias semanas “hablaran hasta entenderse” dió buenos resultados, y así lo expresaron ellos mismos. Según Julián Andrés, “la experiencia fue muy

buena. Al comienzo sentí un descanso cuando en esa semana había dialogado con Shirly, y terminamos siendo buenos amigos”. Para Shirly, “el diálogo fue importante, aunque me daba miedo, porque hablar con Julián es para patanería, él no hace caso, pero yo lo perdonaba y ojalá él no volviera a faltarme al respeto, pues eso me sienta muy mal”. Como lo expresaron los niños, el desarrollo de la capacidad dialógica permitió mejorar sus relaciones interpersonales.

Además, con la propuesta “hablar hasta entenderse” se pretendió que los alumnos procedieran a una reconstrucción de sus experiencias cotidianas y morales. En otras palabras, se trató de que reconstruyeran todo lo que ellos mismos habían construido en su proceso de crecimiento moral.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio permite concluir que en la escuela se presentan casos de agresión verbal y física entre compañeros. Igualmente tienen lugar comportamientos agresivos de los docentes para con los alumnos y de éstos para con aquellos.

Los alumnos se dan golpes, se gritan. Se agreden verbalmente con expresiones tipo *hijueputa, lacra, gonorrea, mal nacido, marica*. Además, tienen lugar intimidaciones: *a la salida le casco, le voy a romper la jeta*. Son frecuentes también los apodos, que contribuyen al irrespeto y humillación de las personas. Entre las acciones que propician los conflictos en el grupo 4° C destacan la indisciplina, el desorden, el irrespeto a las normas establecidas en la Institución, la impuntualidad. Además, hay irrespeto entre alumnos y docentes.

Ante las agresiones de algún compañero, generalmente los estudiantes responden de la misma manera. Cuando estos casos ocurren, frecuentemente la actitud del docente consiste en llevar al alumno adonde el rector, registra su comportamiento en el observador y le hace firmar un compromiso o invita a los padres de familia para informarles el comportamiento del hijo. Así, los conflictos en el aula únicamente se tienen

en cuenta para las reuniones disciplinarias, en las que se acusa a los estudiantes de malos e indisciplinados. Es decir, hay ausencia de habilidades por parte del docente para la comprensión de las situaciones conflictivas y proponer estrategias pedagógicas para mejorar y lograr en los alumnos crecimiento integral humano.

Dadas las anteriores circunstancias, este trabajo contribuyó a proponer modelos de pedagogía ciudadana diferentes a los tradicionales represivos.

El haber realizado el presente trabajo en la escuela República de Colombia permite concluir que la escuela periférica es lugar propicio para el desarrollo de la competencia cívica ciudadana. Precisamente debido a las características socioculturales de la comunidad escolar, es imperativa allí la construcción e implementación de una nueva cultura en valores como condición del fortalecimiento ético de la vida democrática.

La construcción del carácter moral de los alumnos que viven en la zona periférica norte en el contexto bumangués social, moderno y pluralista, permite sostener la vida democrática e impedir que se pervierta. Esto facilita una mejor comprensión de la ecología moral que fundamenta las vidas de todos. La actual situación de Colombia exige a los centros educativos un incremento de nuevas posibilidades, tanto técnicas como éticas, para el

desarrollo humano, la formación ciudadana sólida en un contexto moral, como garantía para la construcción de una mejor sociedad.

Esta propuesta apuntó a una metodología de enseñanza-aprendizaje participativo que involucró también a los docentes en el proceso de desarrollo de los alumnos. Esto se logró con la implementación de la ficha para seguir paso a paso las variadas situaciones disciplinarias, armónicas y disruptivas en el aula.

Se considera un importante logro la propuesta de trabajo con el profesorado como actividad formativa, mezcla de encuentro personal entre docentes y alumnos. Así se tuvo la oportunidad de compartir vivencias, sentimientos, y concepciones relacionadas con la disciplina, el diálogo, la sensibilidad empática y los valores en el proceso de construcción de las personas.

Lo anterior contribuyó a que los docentes comenzaran a transformar sus prácticas pedagógicas negativas por positivas, a mejorar la relación con los alumnos en una esfera de diálogo y escucha a lograr una mejor autoestima en su interacción con el medio circundante, para crecer como persona en la parte afectiva relacional y a tomar conciencia de que las dificultades y miedos impiden el crecimiento humano y colectivo. Por lo tanto, es importante ofrecerle al alumno oportunidades para pensar, actuar,

argumentar, dialogar crecer en la sensibilidad empática, mostrar que puede aportarle al mundo un grano de arena a nivel ético y moral además, hasta notar que ser persona puede asumirse de forma constructiva, personal e intransferible, ya que implica, entre otras, varias facetas de sí mismo tales como valores modelos, concepciones de la vida, ideas de sí mismo, papel en el mundo, elecciones de formas de vida, compromisos personales.

Esto condujo a la elaboración y aplicación de estrategias pedagógicas que posibilitaron el desarrollo integral de los estudiantes para un futuro más sano en Colombia.

BIBLIOGRAFÍA

BARA, Francisco E. Mi querida educación en valores. Cartas entre docentes e investigadores. España: Desclée de Brouwer.

CASALS-OTITIA, Ester. Educación infantil, valores 2. España: Desclée de Brouwer, 1999.

CLARK-POWER, F. y HIGGINS, Ann. La educación moral según Kohlberg. España: Gedisa, 1997.

DURKHEIM, Emile. La educación moral. Madrid: Morata, 2002.

GENNARI, Mario. Semántica de la ciudad y educación pedagogía de la ciudad. Barcelona: Herder, 1998.

GÓMEZ, María Teresa, SERRATS, Maria G. Propuesta de intervención en el aula. Madrid: Narcea, 1999.

GÓMEZ OLIVERA, Mirta. Resolución de conflictos en las escuelas, proyectos y ejercitación. Buenos Aires: Espaciuo edit., 2000.

GÓNGORA VILLABONA, Lizardo Álvaro. El actor social, un símbolo postmoderno. Bucaramanga: UIS, 1996.

HABERMAS, Jürgen. Conciencia moral y acción comunicativa. Traducción de Ramón García Cotarelo. Península, 1991.

HOFFMAN, Martin L. Desarrollo moral y empatía, implicaciones para la atención y la justicia. New York: Universidad de Nueva York, 1988.

JARAMILLO FRANCO, Rosario. I Congreso Nacional de Ética y Cultura ciudadana. Competencias ciudadanas para una formación ética. Bogotá: MEN, 2003.

KÖHLBERG, A, et al. El crecimiento moral de Piaget. Madrid: Narcea, 1998.

LOTMAN, Luri M. La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto. España: Cátedra.

MARTÍNEZ MARTÍN, Miguel. El contrato moral del profesorado, condiciones para una nueva escuela. 3ª.ed. España: Desclee de Brouwer, 2001.

MIFSUD, Tony, s.j. El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral: Presentación crítica. México: Limusa, 1985.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos de competencias ciudadanas.

_____. Estándares básicos de competencia ciudadana. Formar para la ciudadanía si es posible, lo que se necesita saber y saber hacer. Colombia, serie Guía N° 6. 2004.

_____. Pedagogía y educación. Reflexiones sobre el decreto 272 de 1999 para la acreditación previa de programas de educación. Santafé de Bogotá, 1999.

NAVARRO, Ginés. El diálogo, procedimiento para la educación en valores. Desclee de Brouwer, 2000.

NOGUERA, Carlos Ernesto, ÁLVAREZ, Alejandro, CASTRO, Jorge Orlando. La ciudad como espacio educativo. Arango editores, 2000.

ORTEGA, L. Y MORA, W. Paradigmas de la psicología educativa. Buenos Aires: Aique, 2001.

PARRA SANDOVAL, Pedro, GONZÁLEZ, Adela. La escuela violenta. Bogotá: Fundación FES, 1999.

PORRO, Bárbara. La resolución de conflictos en el aula. Buenos Aires: Paidós, 1999.

ROSALES CUEVA, Horacio. Las representaciones de lo ciudadano elementos para fundamentar una investigación semiótica. Revista UIS-Humanidades, Vol. 29 N° 1. Bucaramanga, enero-junio, 2000.

SALIERON CASTRO, Ana María. La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral. España: Desclee de Brouwer, 2000.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizaje y desarrollo intelectual en edad escolar. 2ª. Ed. Madrid: Narcea, 2002.

WALKINS, Chris, WAGNER, Patsy. La disciplina escolar, propuesta de trabajo en el marco global del centro. Temas de educación. Buenos Aires: Paidós, 1991.

ZARONE, Giuseppe. Metafísica de la ciudad. España: Universidad de Murcia, 1993.

ANEXO D. AGRUPAMIENTO DE COMPORTAMIENTOS

Factor 1. Conductas agresivas	1. Pelearse 2. Comportamientos agresivos e insultantes 3. Utilizar objetos como armas 4. Destrozas cosas tuyas y de otros 5. Intimidar 6. Tirar piedras 7. Rabietas
Factor 2. Conductas contra compañeros	1. Molestar 2. "Chivato" 3. Celoso 4. Dominante, mandón 5. Culpar a los demás 6. Entrometido
Factor 3. Conductas contra el maestro	1. Amenazarle física y verbalmente 2. Mentirle 3. Ignorarlo 4. Molestar haciendo ruidos
Factor 4. Conducta contra el rendimiento escolar	1. Distracción 2. Pereza 3. Llegar tarde 4. Lentitud en el trabajo 5. Interrumpir en clase