



Facultad de Humanidades
Programa Ciencia Política

**INTERACCIÓN SOCIAL, CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y
EMOCIONES COMO FUENTE DE UNA CULTURA DE PAZ EN
COLEGIOS PÚBLICOS: UN ANÁLISIS DEL COMPONENTE
FOCALIZADO DEL PROGRAMA AULAS EN PAZ DESDE EL
INTERACCIONISMO SIMBÓLICO**

CASOS: COLEGIO CARLOS SARDÍ Y COLEGIO LUIS CARLOS PEÑA
(CALI)

TRABAJO DE GRADO

DANIEL ALEJANDRO PÉREZ CAICEDO
Cód. 0221225

DIRECTOR DEL TRABAJO

CARLOS ANDRÉS MÉNDEZ S.

Cali, julio de 2020

TABLA DE CONTENIDO

<u>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>4</u>
<u>CAPÍTULO 2: JUSTIFICACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</u>	<u>6</u>
<u>CAPÍTULO 3: OBJETIVOS.....</u>	<u>15</u>
<u>OBJETIVO GENERAL.....</u>	<u>15</u>
<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>15</u>
<u>CAPÍTULO 4: CONTEXTO</u>	<u>15</u>
4.1. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y ESTRUCTURA DE TRES SESIONES DE GRUPOS HETEROGÉNEOS EN EL CONTEXTO DEL PROGRAMA AULAS EN PAZ DURANTE EL PERIODO 2018-II (INSTITUCIONES LUIS CARLOS PEÑA Y CARLOS SARDI)...	19
<u>CAPÍTULO 5: ESTADO DEL ARTE</u>	<u>25</u>
<u>CAPITULO 6: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....</u>	<u>30</u>
6.1 INTERACCIÓN SOCIAL	33
6.2 IDENTIDAD INDIVIDUAL	39
6.3 EMOCIONES.....	43
<u>CAPÍTULO 7: DISEÑO METODOLÓGICO</u>	<u>45</u>

.....	49
<u>CAPÍTULO 8: HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE ENTREVISTAS.....</u>	49
8.1. SOBRE EL PROGRAMA AULAS EN PAZ, LA INTERACCIÓN SOCIAL Y LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS.	50
8.2 SOBRE EL PROGRAMA AULAS EN PAZ COMO UN JUEGO DE ROLES QUE AYUDA A CONSTRUIR LA IDENTIDAD INDIVIDUAL	
.....	55
8.3 SOBRE EL PROGRAMA AULAS EN PAZ Y EL CONTROL DE LAS EMOCIONES.....	59
8.4 REFLEXIÓN COMPLEMENTARIA SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO EN EL COMPONENTE FOCALIZADO DEL PROGRAMA	
AULAS EN PAZ.	62
<u>CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES</u>	65
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	73
<u>ANEXOS.....</u>	76
<u>ENTREVISTAS-SEMIESTRUCTURADAS.....</u>	76

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

La presente investigación se origina en mis preocupaciones como politólogo por comprender el valor formativo del componente focalizado del programa Aulas en Paz, (en los grados 2º, 3º y 4º de primaria de las instituciones Luis Carlos Peña y Carlos Sardi) a partir de tres categorías centrales: interacción social, identidad individual y emociones, haciendo énfasis en los estudiantes que presentaban mayores dificultades en el manejo de los conflictos.

La Ciencia Política se compagina a la perfección con esta investigación, porque la violencia en cualquier contexto se desencadena a través de relaciones de poder asimétricas, en donde el más fuerte se sobrepone al más vulnerable, con el fin de obtener un bien manifiesto (Thomas Hobbes lo llama “*el poder original*”). Por tal motivo el rol del colegio, en este caso, es regular este tipo de relaciones para llegar a consolidar un ambiente menos hostil: “Desde siempre, y como medida de sobrevivencia, el individuo ha desarrollado mecanismos de defensa que se manifiestan en actividades agresivas individuales o colectivas y que tienden a desaparecer cuando la amenaza que se extiende sobre él es eliminada” (Meza, 2002, pág. 68).

Para lograr regular esas relaciones de poder asimétricas y brindar las orientaciones necesarias para que los estudiantes más “vulnerables” utilicen mecanismos de defensa pacíficos en vez de mecanismos violentos, el colegio debe implantar una cultura de paz dentro del aula de clase, es decir, “implementar ciertos valores, actitudes y comportamientos que rechacen la violencia y prevengan los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas y los grupos” (Naciones Unidas, 1998, Acta 52, 13). Para conseguir esa cultura de paz, algunos colegios optan por vincular programas de Cátedras de Paz, como Aulas en Paz, para desarrollar esos valores y comportamientos de forma más detallada y particular, en los estudiantes que se les dificulte seguir las normas de convivencia.

Por otro lado, la orientación teórica elegida para darle sentido a esta investigación fue: El Paradigma Constructivista y dentro de él, el enfoque del Interaccionismo Simbólico de George Mead y Herbert Blumer (como autores principales). En cuanto a la parte conceptual, se trabajó bajo las tres bases fundamentales de dicho enfoque: interacción social, identidad individual y emociones.

Metodológicamente, utilicé una herramienta de recolección de información; entrevistas semiestructuradas, realizadas a los docentes de los grados segundos, terceros y cuartos de primaria de las instituciones educativas Carlos Sardi y Luis Carlos Peña. Una vez recolecté, estructuré y organicé las percepciones de los docentes, lo que hice consecutivamente fue analizar desde el enfoque del Interaccionismo Simbólico esa información. En resumen, se aplicó una estrategia cualitativa de alcance descriptivo y etnográfico, en base a un análisis teórico conceptual.

El contenido de este escrito se encuentra dividido de la siguiente forma: en primer lugar, la justificación del trabajo y la descripción del problema social. Después, los objetivos propuestos para desarrollar la investigación, seguido de una contextualización del programa Aulas en Paz. Posteriormente, se desarrolla el estado del arte que, muestra los estudios realizados en relación con el programa Aulas en Paz, para pasar a plantear luego el marco teórico, el cual se fracciona a través de tres categorías centrales del enfoque del Interaccionismos Simbólico: la interacción social, la identidad individual y las emociones. A renglón seguido, se presenta la metodología. Y, por último, los hallazgos sintetizados de las entrevistas semiestructuradas, para concluir con algunas reflexiones finales.

Esta investigación tiene también limitaciones que es importante considerar. En primer lugar, el tiempo que estuve desarrollando mi práctica fue tan solo un semestre. Durante este período tuve que concentrarme en el desarrollo de actividades de acompañamiento definidas en el programa Aulas en Paz y en la ejecución de actividades administrativas como pasante y mediador de los grupos focalizados. Por obvias razones, estos hechos limitaron las posibilidades de desarrollar una investigación mucho más rigurosa y sistemática, razón por la cual opté, para mi trabajo de grado, por hacer un balance teórico y conceptual de la información que recolecté durante mi práctica. En segundo lugar, hay que tener en cuenta que los sujetos que se vuelven el objeto de los análisis y las reflexiones de esta investigación son todos niños menores de edad. Por obvias razones, hacer investigación con menores de edad implica un rigor metodológico en el que, seguramente, deberán participar investigadores con conocimientos en psicología infantil y educación, saberes que yo, por mi formación, no poseo. Además, el trabajo con menores de edad implica asuntos de ética de la investigación que resultaba poco práctico gestionar si se tiene en cuenta el poco tiempo que estuve haciendo mi práctica. Por esto he querido reflexionar y usar la teoría para darle forma a mis impresiones y a las de los docentes. Creo que la estructura de un programa como Aulas en paz, sus metodologías y objetivos, deben tenerse en cuenta si se quiere sentar las bases para una cultura de paz en un contexto como el colombiano. Esta es una de las más importantes conclusiones que me llevo.

CAPÍTULO 2: JUSTIFICACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Una de las instituciones más importantes en la promoción de una educación y una cultura para la paz, es sin lugar a dudas la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia

y la Cultura (UNESCO). La Declaración Mundial de la UNESCO (1997) de considerar el año 2000 como el “Año Internacional de la Cultura de Paz”, establece las pautas y los valores mínimos universalmente aceptados que sirven de guía a la educación para promover una cultura de paz.

En este sentido el Manifiesto 2000, como así se denomina la Declaración, para una Cultura de Paz y No Violencia, redactado por un grupo de premios nobel, contiene seis principios clave que definen la cultura de paz y que resumen los valores mínimos para crear espacios de paz en los centros docentes. El manifiesto declara lo siguiente: “a) Respetar la vida: principio básico del catálogo de derechos humanos, sin el cual no será posible ejercer los demás derechos. b) Rechazar la violencia en cualquiera de sus manifestaciones. c) Compartir con los demás una cultura de la cooperación, una exigencia acerca del doble papel de la escuela y de lo educativo como instrumento para el cambio social. e) Escuchar para entender, es decir promover el diálogo, generar un clima de reflexión y debate sincero. f) Conservar el planeta, respetar y cuidar a todos los seres vivos como fundamento ético. Y g) Redescubrir la solidaridad, que designa la convicción de que cada persona debe sentirse responsable de todos los demás como requisito que nos ayuda a vivir mejor unos con otros” (UNESCO, 2001, p. 2).

A partir de ese año, y durante todo el decenio, a nivel mundial comenzaron a gestarse movimientos en pro de una cultura de paz. Proyectos transdisciplinarios abanderaron los diferentes países miembros, pretendiendo forjar una cultura de paz en niños y adultos para que comprendieran y respetarían la libertad, la justicia, la democracia, los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad y la solidaridad como valores presentes en toda cultura dirigida a fortalecer la paz, lo que involucra un rechazo colectivo a la violencia y una búsqueda de soluciones que no pueden imponerse, sino que han de provenir de la propia sociedad.

Para la (UNESCO 2001, p. 1), *“la educación es el medio a través del cual se puede lograr, bajo criterios de unidad, dirección y sentido, actividades de promoción para una cultura de paz. La organización lleva años elaborando programas para ayudar a los estados miembros y a sus propios asociados a introducir en la planificación de sus programas de enseñanza formal y no formal, políticas y principios de acción favorables a la ciudadanía democrática y los derechos humanos, que hacen especial hincapié en la educación para la paz y promueven la enseñanza de la tolerancia y la no violencia”*.

¿Cómo entender, entonces, lo que significa construir una cultura de paz dentro de las instituciones educativas? La UNESCO lo explica de la siguiente forma:

“Construir una cultura de paz implica reconocer y hacer de la escuela un espacio atractivo, acogedor, seguro, que posibilite el desarrollo de proyectos de vida de los niños, niñas y adolescentes. Un espacio donde el rol del docente empático es fundamental, de la mano del liderazgo directivo que haga posible la concreción de un Proyecto Educativo Institucional. Asimismo, la escuela debe trabajar y garantizar la paz, esa paz que queremos para una sociedad que se gesta al igual que la democracia y el modelo de sociedad, en la escuela” (UNESCO, 2020. Párrafo 8).

Llegado a este punto se puede afirmar que convivir en paz no es solo una posibilidad, sino una necesidad que, con el apoyo de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, podemos construir día a día. Sin embargo, contrario a otras épocas y para superar los actuales desafíos propios de los tiempos violentos y de incertidumbre por los que atraviesa la humanidad, los seres humanos requieren fortalecer los valores mínimos para una cultura de paz, tolerancia, justicia y diálogo.

Colombia ha sido consciente del papel de la educación en la promoción de una cultura de paz, motivada no solo por los mandatos de la UNESCO, sino por la realidad nacional, permeada por altos índices de violencia histórico. Los contextos educativos en Colombia, no se salvan de las prácticas de violencia y el conflicto. “En nuestro país, la violencia interpersonal es un fenómeno de gran magnitud; según Escolaridad y Género, de los 113.621 casos de violencia interpersonal el 32,16% correspondió a primaria” (FORENSIS, 2017, pág. 2). Dada esta realidad, la Constitución Política de Colombia de 1991, en su Artículo 22, establece la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento, señalando además el papel de la educación como promotora del respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia (Art. 67) (República de Colombia, 1991). Para formalizar el mandato constitucional, el país ha desarrollado un marco legal y normativo que promociona la cultura de paz dentro del sistema educativo. En primer lugar aparece la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que estableció en sus propios fines el papel que debe desempeñar la educación en la promoción de la paz. Posteriormente, el Plan Nacional Decenal de Educación (1996-2005), formula los “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas” que son establecidos por el MEN en 2004, los cuales son uno de los referentes normativos-legales más relevantes en materia de educación para la paz. Posteriormente en 2013, es expedida la Ley 1620 orientada a la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Sin duda la Ley 1732 de 2014 que posibilitó el establecimiento de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de Colombia, representa otro referente no sólo normativo, sino en lo que puede considerarse el planteamiento formal, explícito y evidente del proceso de Educación para la Paz

en el país. En este contexto, el Decreto 1038 de 2015 reglamenta la Cátedra de la Paz en el país y en 2016 el MEN publica los desempeños de Educación para la Paz.

Cabe aclarar que cuando se habla de violencia interpersonal, aparecen varias definiciones: en el ámbito epidemiológico forense, es un fenómeno de agresión intencional que tiene como resultado una lesión o daño al cuerpo o a la salud de la víctima y no la muerte, cuyo ejecutante no es un familiar en grado consanguíneo o de afinidad del agredido (Mendoza, Descripción epidemiológica del fenómeno de violencia interpersonal. Colombia, 2011, 2011). Ahora, en el ámbito educativo, puede ser entendida como las relaciones de conflicto que se presentan entre pares que pueden estar acompañadas de expresiones que afectan las dimensiones psicológicas y físicas. En tal sentido, la violencia en el sistema escolar es no solo física sino también simbólica, por lo cual muchas de las manifestaciones de violencia en los centros educativos no necesariamente están acompañadas por las dinámicas de violencia definidas por Mendoza (2011).

¿Qué consecuencias trae la violencia en los contextos escolares en nuestro país? La violencia trae consecuencias negativas sobre aquellos que la padecen, en especial cuando las víctimas de la misma son niños y jóvenes. Los entornos escolares en Colombia no son ajenos a la reproducción de la violencia que se dan en el campo social. Los niños y jóvenes experimentan la violencia escolar de múltiples formas: física, psicológica, verbal y racial; lo cual afecta el desarrollo de los estudiantes, los entornos educativos y, por tanto, el proceso enseñanza - aprendizaje (Cuevas, 2009. Pag,288).

La violencia escolar trae consecuencias negativas, no solo de orden físico, cuando la agresión violenta va dirigida contra el cuerpo de la víctima, sino también efectos emocionales y cognitivos. En una investigación que involucró a 1325 niños entre los 7 y los 13 años,

estudiantes de colegios privados y públicos de la ciudad de Cali, la cual buscó establecer las consecuencias emocionales de la violencia, se concluyó que los síntomas más afines con la exposición a la violencia escolar son la ansiedad y la depresión. Por otro lado, el estudio muestra que las niñas y niños sometidos violentados por otros, tienen una mayor probabilidad de manifestar conductas agresivas (Cuevas, 2009. Pag,283).

Un estudiante sometido a situaciones de violencia y agresión, no estará dispuesto para el aprendizaje. Además, estas situaciones afectan no solo al individuo sino el contexto y las dinámicas de interacción entre pares. Para que haya un adecuado proceso de aprendizaje deben cumplirse diversos factores: los niños no pueden estar mal alimentados, por ejemplo, pero además el espacio escolar debe ser un espacio limpio de violencia y favorecer la construcción de relaciones de confianza y amistad entre los pares. Estas conductas violentas alteran el ambiente escolar repercutiendo negativamente en el aprendizaje.

El programa Aulas en paz nace, en Colombia, con el objetivo de ofrecer herramientas a los colegios para mejorar las dinámicas de interacción entre los estudiantes (profesores, y directivos también). En este sentido, Aulas en paz busca atacar el problema de las manifestaciones de violencia escolar. Desarrollado por Enrique Chaux, profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad de los Andes. Este es un programa multicomponente que tiene como propósito desarrollar competencias ciudadanas en niños y niñas de diferentes colegios públicos en Colombia, para consolidar una cultura de paz en las aulas de clase. Es un programa que emula los estándares de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Según el MEN las competencias ciudadanas son: “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2011. Párrafo, 3).

Aulas en Paz decidió asumir este enfoque debido a que las competencias preparan mejor a los estudiantes para enfrentar situaciones complejas de la vida cotidiana, tales como situaciones de conflicto o agresión. Además, el enfoque pedagógico de las competencias privilegia el aprendizaje a través de la creación de oportunidades para la práctica y no solo por medio del discurso. Es decir se trata de aprender haciendo, lo cual tiene mayor probabilidad de traducirse en acciones cotidianas (Chaux, 2012).

El programa trabaja con estudiantes entre segundo a cuarto grado de primaria. Se distribuye en cuarenta sesiones anuales, que se desarrollan así: 24 sesiones exclusivas de competencias ciudadanas y 16 sesiones llevadas a cabo en la clase de lenguaje y en las que se integran el desarrollo de competencias ciudadanas y competencias comunicativas. “El componente focalizado incluye dieciocho sesiones semanales de refuerzo en competencias ciudadanas realizadas en espacios extra- curriculares en grupos heterogéneos compuestos por dos niños/as con problemas recurrentes de agresión y cuatro que se destacan por sus comportamientos pro sociales” (Chaux., 2008, p. 126). Este componente focalizado lo realizan los practicantes universitarios. El presente trabajo de grado se centra en el componente focalizado o también llamado grupos heterogéneos, ya que fue allí donde me desempeñé como practicante en las instituciones educativas Carlos Sardi y Luis Carlos Peña de la ciudad de Cali y, por ende, tengo mayor información para suministrar.

Esta caracterización general del programa Aulas en Paz y de los problemas y retos acerca de la necesidad de atacar los fenómenos de violencia en los colegios, sirve para justificar esta investigación: el reconocimiento global, regional y nacional de la violencia como un fenómeno generalizado; el reconocimiento de la violencia en entornos escolares como un problema que afecta, tanto a los individuos como los contextos de aprendizaje y, finalmente, la existencia de un

programa desarrollado entre otros, con el objetivo de reducir las acciones violentas en las escuelas, muestran que esta investigación se inscribe en una realidad social, cultural y política que está exigiendo respuestas ante la violencia y sus causas.

Sin embargo, esta investigación no consistirá en una caracterización de las diversas violencias que se dan en los colegios en los que llevé a cabo mi práctica; tampoco en un diagnóstico del programa Aulas en paz. La intención que tiene este ejercicio es menos ambiciosa. Como puede corroborarse en diferentes bases de datos, sobre el programa Aulas en paz se ha escrito mucho. Empezando por los mismos creadores del programa, quienes a lo largo del tiempo se han encargado de reflexionar, evaluar y medir el impacto de su propuesta (Chaux, 2007: p.46). Para esclarecer la intención de esta investigación dejaré claros los supuestos de los que parto como investigador:

- a. Es un hecho evidente que en los contextos escolares colombianos se da el fenómeno de la violencia, y que este trae consecuencias negativas a los niños y jóvenes, tanto física como mental y emocionalmente.
- b. La construcción de una cultura de paz es una demanda global, regional y nacional. Esta demanda, entre muchas otras, puede enfocarse en el campo de la Ciencia Política, ya sea que se busque desde esta disciplina explicar las causas de la violencia o, desde una perspectiva diferente, que se busque implementar estrategias efectivas para incentivar la construcción de un ejercicio ciudadano no violento.
- c. Para intervenir en la realidad social, siempre debe haber un proceso de comprensión de la realidad en la que está el investigador. En este sentido, la práctica que llevé a cabo en los Colegios Luis Carlos Peña y Carlos Sardi me permitió ver con los lentes del enfoque del Interaccionismo Simbólico un espacio social reducido, pero en el que se pueden poner a

prueba ciertos conceptos e ideas. Lo que he querido ha sido buscar la unión de teoría y práctica para interpretar algunas dinámicas que se dieron en los espacios de acción del componente focalizado, en los que estuve durante un breve período de tiempo. Debido a que el programa en estas dos instituciones educativas perduró por un año, y el tiempo que dure a nivel presencial en estos colegios fue de un semestre (que en realidad son cuatro meses). He buscado apoyar mis observaciones con las percepciones de algunos docentes de los colegios en cuestión, para abarcar la totalidad del año en que estuvo vigente el programa.

Mi ejercicio de investigación ha consistido entonces en registrar las percepciones de los docentes de las dos instituciones educativas mencionadas anteriormente a través de entrevistas semis-estructuradas, por medio de tres categorías del Interaccionismo Simbólico: interacción social, identidad individual y emociones, con el objetivo de responder, de manera preliminar, la siguiente pregunta: las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se llevaron a cabo en el componente de grupos heterogéneos del programa Aulas en paz, ¿Fortalecen las competencias orientadas a la interacción social entre pares (estudiantes), el manejo adecuado de las emociones y la construcción de un modo de ser ciudadano basado en el diálogo y la comprensión?

Esta pregunta podría ser la base de una investigación extensa y compleja. Para mí no ha sido otra cosa sino una oportunidad para reflexionar y pensar desde cierto enfoque la manera como se podría, en el campo de la pedagogía, abordar problemas de orden social que impiden que vivamos en una sociedad en paz.

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Comprender el valor formativo del componente focalizado del programa Aulas en paz, (en los grados 2°, 3° y 4° de primaria de las instituciones Luis Carlos Peña y Carlos Sardi) a partir de tres

tres categorías centrales: interacción social, identidad individual y emociones

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Definir los conceptos de interacción social, identidad individual y emociones en el marco del enfoque del interaccionismo simbólico.

2. Describir el discurso de un grupo de docentes de las instituciones Luis Carlos Peña y Carlos Sardi a partir de las categorías interacción social, identidad individual y emociones.

CAPÍTULO 4: CONTEXTO

Este es un programa que busca la prevención de la violencia escolar a través del desarrollo de competencias ciudadanas o habilidades socioemocionales. Fue desarrollado por la Universidad de los Andes bajo la dirección del profesor Enrique Chaux, y es implementado en alianza con la Corporación Convivencia Productiva. Aulas en Paz es reconocido nacional e internacionalmente como una de las iniciativas más rigurosas y efectivas para la disminución de la violencia escolar (Chaux, Educación convivencia y agresión escolar, 2013).

Este programa se ha planteado como una red de prácticas de enseñanza y aprendizaje en el que se trabaja en varios frentes: a. Por un lado, los docentes, practicantes y voluntarios deben

capacitarse para formarse en competencias ciudadanas; b. El programa debe implementarse en el aula de clase, de tal manera que el docente (y el practicante) deberá trabajar en una serie de actividades con los estudiantes; c. Se desarrollan, adicionalmente, talleres de refuerzo donde se trabaja en grupos pequeños heterogéneos compuestos por niños en diferente situación con respecto al manejo de los conflictos; d. El programa contempla un espacio de trabajo con las familias de los niños, buscando de esta manera que la formación en competencias ciudadanas sea constante y no solo, como se ha pensado equivocadamente, el objeto de un curso escolar en el que se habla teóricamente sobre qué significa ser un buen ciudadano y cómo llegar a serlo.



Imagen 1. Componentes del programa Aulas en paz. (Fuente: <https://aulasenzpaz.uniandes.edu.co/index.php/com-docman-submenu-config/aulas-en-paz>)

El programa Aulas en Paz se divide en tres componentes, el primero es el *componente de aula*; este se basa en implementar las competencias ciudadanas a través de 35 sesiones de una hora cada una. Esto con el fin de que los estudiantes aprendan competencias para la convivencia pacífica. Estas competencias las ponen en práctica por medio de actividades pedagógicas como

juegos de roles, discusiones de dilemas o proyectos de aula. En esta serie de sesiones se refuerzan las competencias ciudadanas de: escucha activa, toma de perspectiva, empatía y asertividad. **Componente de familia**; el componente de familia de Aulas en Paz tiene una parte de prevención primaria y una parte de prevención secundaria. La primaria consiste en cuatro talleres anuales dirigidos a los padres, madres o cuidadores principales de cada estudiante. En estos talleres se busca que los padres aprendan las mismas competencias ciudadanas que sus hijos están aprendiendo, con el fin de seguir educando a los niños en un contexto diferente, que sería el contexto familiar. En la segunda prevención se realizan cuatro visitas a los hogares de niños y niñas con más problemas de agresión, esto permite trabajar en los problemas específicos que tiene la familia a la hora de educar a sus hijos. Permitiendo así, que las lecciones en la escuela vayan en la misma dirección que las lecciones implantadas en el hogar.

El tercer componente son los **grupos heterogéneos**; estos son grupos de seis niños y niñas que se reúnen bajo el liderazgo de un facilitador, con el objetivo de profundizar las competencias ciudadanas a los estudiantes con problemas recurrentes de agresión de cada curso. Estos grupos heterogéneos están compuestos de la siguiente forma: Cuatro (4) estudiantes pro-sociales: niñ@s mediadores, participativos, no necesariamente tienen que ser los mejores estudiantes en un sentido académico; finalmente, dos (2) estudiantes inicialmente conflictivos/ focalizados: niñ@s que no tienen habilidades para resolver pacíficamente los conflictos, niñ@s que resuelven todo con agresiones físicas y/o verbales.

Ahora bien, ¿cuál es el sentido o la finalidad del programa? Formar a los estudiantes en competencias ciudadanas. Pero, ¿qué son las competencias ciudadanas? Se entiende por competencias “(...) el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos,

mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana”. (Chaux, 2005 : p. 32). Estas capacidades que, de acuerdo con Chaux, deben orientar moral y políticamente las acciones de un ciudadano se dividen en tres grandes categorías. Las competencias cognitivas que se refieren a la capacidad de procesar y analizar información de manera adecuada (se encuentran aquí el pensamiento crítico y la toma de perspectiva); las competencias comunicativas que se refieren a la capacidad que tiene el individuo interactuar comprensivamente con otro, dándole sentido a sus acciones y sus palabras en el contexto educativo (aquí se puede incluir la escucha activa); finalmente, aparecen las competencias emocionales, las cuales se refieren a la capacidad que tiene el individuo de identificar y gestionar sus propias emociones en la comunicación y en la interacción con otros. En este sentido, las competencias ciudadanas específicas que resultan más importantes para manejar los conflictos de forma pacífica y efectiva son:

Manejo de la ira: La emoción más frecuente durante los conflictos es la ira. Cuando esta aparece, se recomienda a los niños que reconozcan esta emoción e intenten calmarla respirando profundo, tomando agua o gritando a solas para liberar la tensión.

Toma de perspectiva: Los conflictos se generan usualmente por interpretaciones erradas o incompletas sobre una situación. La solución a esto sería la empatía, ya que “ponerse en los zapatos del otro” permite entender que su versión de lo que ocurrió no es la única.

Escucha activa: El manejo constructivo de conflictos depende en gran medida de una buena comunicación entre las dos partes, sin una buena comunicación es más difícil entender el discurso y motivos del otro y de esa manera nunca se llegará a un acuerdo.

Generación creativa de opciones: Si las dos partes colaboran mutuamente, con el fin de identificar opciones que favorezcan a ambos, el conflicto se solucionará de una manera más eficaz y efectiva.

Consideración de consecuencias: En conflictos, esta competencia ciudadana es fundamental, para tener claro los diferentes efectos que tendrán las opciones generadas por las dos partes. Si una de las dos partes considera las consecuencias de sus acciones, probablemente el conflicto no se desarrollará y se podrá llegar a una solución de una manera más rápida.

Empatía: Habilidad para sentir lo que otros están sintiendo

Asertividad: Habilidad para defender nuestros derechos, o los derechos de otros, de una manera clara y firme, pero sin llegar a agredir a los demás.

Pensamiento crítico: Habilidad para cuestionar la información que recibimos de nuestro entorno o para cuestionar nuestras propias creencias.

A continuación, se explicará de forma resumida, por medio de una tabla de contenido, la metodología puesta a cabo en el componente de grupos heterogéneos, con el fin de entender cómo se lleva a la práctica la formación en competencias ciudadanas expuestas anteriormente. Finalmente, expondré mis conclusiones como practicante, teniendo como punto de partida la información presentada a continuación.

4.1. Descripción de las actividades y estructura de tres sesiones de grupos heterogéneos en el contexto del programa Aulas en Paz durante el periodo 2018-II (Instituciones Luis Carlos Peña y Carlos Sardi).

El siguiente cuadro expone de manera analítica el modo como se desarrollaba una sesión, con grupo heterogéneo, en el contexto del programa Aulas en paz en el periodo 2018-II. Ahora bien, es importante aclarar que las diferentes actividades que se realizan con los grupos heterogéneos, son únicamente llevadas a cabo por el practicante de turno. El cual debe ser un estudiante con un perfil determinado; persona con alto interés en gestión y desarrollo de programas sociales y

educativos, interés en trabajar con niños de contextos vulnerables y, por último, debe tener un buen manejo de grupo. Esto es esencial ya que la población con la cual se trabaja es menor de edad, esto hace que no tengan la capacidad de mantener un grado de concentración elevada, por tal motivo el practicante debe utilizar estrategias lúdicas para que los niños absorban los conocimientos impartidos y no se distraigan con facilidad.

Por otro lado, el contexto de las instituciones educativas Luis Carlos Peña y Carlos Sardi (en donde realicé mis practicas universitarias), eran completamente diferentes, la primera se encuentra ubicada en un sector popular, específicamente en el barrio San Juan Bosco, y la segunda se centra en una zona turística de la ciudad, exactamente, en el barrio San Antonio de la Ciudad de Santiago de Cali. Ambos colegios son de calendario A, esto quiere decir que las clases empiezan en el mes de febrero y finalizan en el mes de noviembre. El género es mixto (pueden matricularse tanto mujeres como hombres). El Luis Carlos Peña tiene un enfoque únicamente académico, y en el Carlos Sardi se especializan en clases con un enfoque industrial, académico y comercial. Sus jornadas escolares son dobles; hay clases tanto en la mañana como en la tarde (es necesario resaltar que mis practicas solo fueron en la jornada diurna). Son instituciones educativas meramente primarias, es decir, que los grados van desde primero (1) a quinto (5) de primaria. Los grupos heterogéneos que me asignaron como practicante, fueron los grados segundos (2), terceros (3) y cuartos (4) de primaria, de las dos instituciones educativas mencionadas anteriormente.

<i>Sesión (1)</i>	<i>Metodología</i>	<i>Actividad</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Rol del mediador</i>
<p><i>Acuerdos:</i></p> <p><i>Competencias ciudadanas:</i></p> <p><i>Escucha Activa</i></p>	<p>1. Actividad introductoria.</p> <p>2. Se explica a los niños el propósito de la sesión.</p> <p>3. Actividad central: Establecer lo acuerdos de clase.</p> <p>4. Cierre: Recordarles a los niños que todas las clases (sin excepción) deben traer los acuerdos.</p>	<p>- La actividad de esta sesión consiste en establecer máximo 3 acuerdos y redactarlos en una cartelera. Esto con el fin de tener una buena convivencia dentro del grupo heterogéneo y hacerles entender que es necesario respetar las reglas de convivencia para desarrollar de manera más cómoda las actividades.</p>	<p>Que se genere un clima de confianza entre los niños miembros del grupo heterogéneo, y se acuerden las normas que se requieren para que haya una buena convivencia dentro del mismo.</p>	<p>El rol del mediador en esta sesión es realizar una especie de plenaria para decidir con los estudiantes cuáles son los acuerdos esenciales. Además, debe escuchar atentamente las recomendaciones de los integrantes del grupo, para tenerlas en cuenta y así entablar una relación de confianza con ellos.</p>
<i>Sesión (2)</i>	<i>Metodología</i>	<i>Actividad</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Rol del mediador</i>
<p><i>Emociones:</i></p> <p><i>Competencias ciudadanas:</i></p> <p><i>Identificación de las propias emociones.</i></p> <p><i>Identificación de las emociones de los demás.</i></p> <p><i>Escucha activa</i></p>	<p>1. Se retoma la sesión anterior, para que los niños recuerden los acuerdos establecidos.</p> <p>2. Se explica a los niños el propósito de la sesión.</p> <p>3. Actividad central: ¿Qué emoción estoy sintiendo?</p> <p>4. Cierre: Preguntarles a</p>	<p>Se realizará un juego en donde los niños formen gestos con su cara y su cuerpo para representar una emoción. Aunque parezca fácil habrá un obstáculo...</p>	<p>Que los niños identifiquen las emociones y sus señales, tanto en sí mismo como en los demás, en una situación de conflicto.</p>	<p>El rol del mediador en esta sesión consiste en ayudar a comprender a los niños las emociones que están tratando de transmitir o sentir. Además, debe ser el garante de que la actividad lúdica cumpla con las reglas de juego. Por último, debe</p>

	los niños que entienden por la palabra conflicto. Posteriormente hacer una ronda de preguntas.			estar atento a los comentarios de los integrantes del grupo heterogéneo.
<i>Sesión (3)</i>	Metodología	Actividad	Objetivos	Rol del mediador
<i>Rabia</i> <i>Competencias ciudadanas:</i> <i>Manejo de emociones</i> <i>Escucha activa</i> <i>Consideración de consecuencias</i> <i>Meta cognición</i>	1. Retomar la sesión anterior, con el objetivo de que los niños puedan recordar las emociones que identificaron ellos mismos y en los demás. 2.Experiencia inicial: Realizar un juego introductorio. 3. Actividad central: Saber cómo controlar los niveles de ira.	La actividad central radica en la realización de un juego de rol. Este consiste en dividir al grupo heterogéneo en dos grupos de 3. Cada grupo de actuar e imitar alguna experiencia personal que hayan tenido en el pasado, en donde no manejaron la rabia de la mejor manera.	Que los niños practiquen diferentes maneras de controlar la rabia para evitar reacciones negativas frente a un conflicto.	El mediador en esta sesión se encarga de dirigir las actuaciones que ejecutan los niños y a su vez les corrige las estrategias que utilicen para calmar su estado de rabia. Además, ayuda a los niños a identificar las consecuencias de los actos que se realicen con un estado emocional alterado.

Este cuadro es útil para identificar aspectos relevantes del programa Aulas en paz y de la manera como éste ve la enseñanza y el aprendizaje de las competencias ciudadanas. Lo primero que hay que señalar es que en las sesiones de grupos heterogéneos es importante empezar con la definición de las normas o reglas de juego. Si se habla de los acuerdos, entonces, se deben establecer las reglas que van a regir en el salón de clases. O si se habla de emociones también se busca que los niños participen en la construcción de la dinámica. El programa trata de dejar atrás la idea de que los estudiantes (aunque sean niños) deben acatar las normas de la autoridad, al

contrario, son ellos mismos los que participan en la construcción y las sanciones de las reglas de juego. Las competencias ciudadanas se aprenden si hay comprensión del sentido de las mismas, porque cuando se asumen de manera no reflexiva, los individuos pueden llegar a verlas como una imposición. Así, el componente de grupos heterogéneos incentiva el diálogo y la participación de los niños en la vida en común, afianzando la idea de que el diálogo y la participación son valores importantes para vivir en paz. En una palabra: el trabajo en equipo (o trabajo colaborativo) es una estrategia central, dentro del componente focalizado, para el desarrollo de competencias ciudadanas. Esto lo podemos ver en el siguiente gráfico que describe de otra manera lo desarrollado en el cuadro anterior:

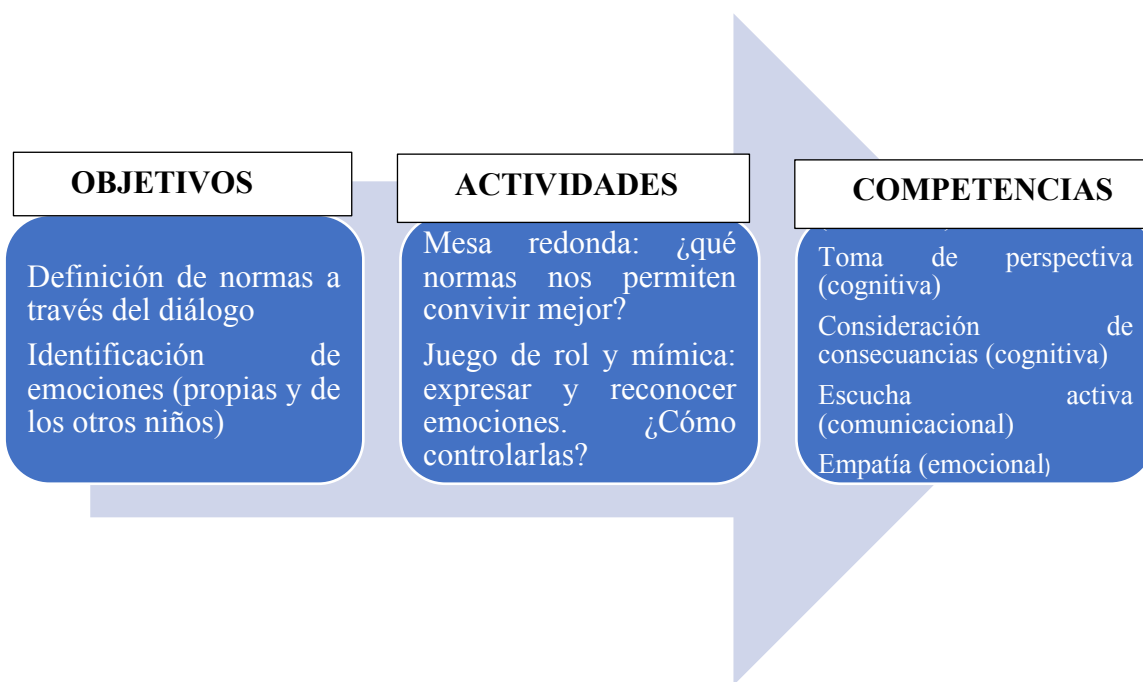


Gráfico 1. Síntesis de tres sesiones desarrolladas en los grupos focalizados de los colegios Carlos Sardi y Luis Carlos Peña

Otro aspecto importante de la estructura de los grupos heterogéneos, tiene que ver con las actividades y con el rol del mediador. Este programa es muy distinto de la educación disciplinaria y normalizadora de la que habla, por ejemplo, Michel Foucault. Para este filósofo la

escuela es un lugar en el que, a partir de un poder jerárquico en el que el maestro está en primer plano, se busca que los estudiantes ganen ciertas destrezas (escribir bien, leer bien y ser dóciles y obedientes) a partir de un conjunto de actividades, exámenes y sanciones. (Foucault, 2006: p. 191). Como se anotó previamente, en Aulas en paz sí hay reglas, pero no son impuestas porque sí, pues los estudiantes deben participar en la comprensión y diálogo sobre el sentido de las mismas. Y el rol del docente/practicante es ayudar en la comprensión de este sentido. De esta forma, dialogar con los estudiantes hace que la relación con los mismos sea más horizontal y que los niños vean que las reglas no son una imposición sino un acuerdo común en el que están involucrados sus otros compañeros.

Finalmente, otro aspecto importante del componente de grupos heterogéneos es que piensa la enseñanza y el aprendizaje de competencias ciudadanas en un sentido práctico, no solo teórico. Esto es claro porque como se dijo antes, las competencias ciudadanas son cognitivas, emocionales y comunicativas. Tradicionalmente la educación se ha enfocado en priorizar el componente cognitivo, es decir, se ha pensado que, si un estudiante aprende el concepto de Derechos Humanos o de Justicia, podrá llegar a respetar ambos conceptos sociales. Pero esta es una visión reducida de las competencias ciudadanas, porque estas implican aprender haciendo. Es por eso, que este programa es pieza clave para empezar a cuestionarse los métodos pedagógicos actuales y evolucionar en los métodos de enseñanza/aprendizaje. Las actividades centrales del programa es poner a los niños en situaciones cotidianas para que ellos aprendan las actitudes que deben asumir frente a ciertos problemas. No se trata solo de lo conceptual (que sigue siendo importante) sino de complementar esto con lo práctico (comunicación, autocontrol). Esto le da al programa un alcance mucho más amplio y completo. Y al docente/practicante le implica también adquirir otras herramientas que pueden ser importantes en la enseñanza y el

aprendizaje de las competencias ciudadanas. En conclusión, el programa Aulas en paz es un programa multicomponente enfocado en el desarrollo y aprendizaje de competencias ciudadanas. En el componente de grupos heterogéneos se busca que el mediador pueda aplicar las habilidades aprendidas por los estudiantes a través de la aplicación de talleres. Estos talleres buscan la participación de los niños en la comprensión de las reglas de juego y también la comprensión de conceptos y el desarrollo de actitudes positivas en la resolución de problemas de convivencia.

CAPÍTULO 5: ESTADO DEL ARTE

Para definir mi enfoque investigativo es pertinente mostrar algunos resultados de otras investigaciones que *han* tenido como objeto el programa Aulas en Paz, con el fin de identificar la manera de abordar mi trabajo de grado y las metodologías utilizadas para su elaboración. La mayoría de investigaciones encontradas fueron evaluaciones a la efectividad del programa Aulas en Paz por parte de diferentes actores y instituciones, a través de diferentes metodologías, sobre todo en la ciudad de Bogotá.

David Ramírez (2018) en su tesis de pregrado titulada *“Programa Aulas en Paz: una indagación sobre lecciones aprendidas frente a la implementación del componente focalizado en el comportamiento conflictivo y violento de los estudiantes del colegio La Floresta Sur Bogotá D.C”*, identifica las lecciones que aprendieron del programa aulas en Paz los integrantes del componente focalizado frente a la gestión del comportamiento violento y conflictivo. Por esta razón utilizo tres conceptos afines, para desarrollar su respectiva indagación, los cuales fueron *“conflicto, violencia y violencia escolar”* (Meneses, 2018).

El autor realizó una serie de preguntas a los profesores y actores administrativos que presenciaron la implementación del programa, con el fin de identificar las lecciones aprendidas

por los estudiantes del componente focalizado y de esa forma saber si se redujo o aumento la violencia, al igual que el conflicto dentro de las aulas de clase. Para ello, empleo la metodología de entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Las muestras que escogió para esa metodología constaron de cinco (5) personas, que cumplían cargos académicos y administrativos del colegio Floresta sur en la ciudad de Bogotá, las cuales eran: tres (3) profesores, la coordinadora de la institución y la psicóloga de la misma.

Ahora bien, los resultados hallados en esta investigación se explican por medio de los tres conceptos mencionados anteriormente, para saber si se redujeron los porcentajes de cada uno de ellos: 1. *Conflicto* 2. *Violencia*. 3. *Violencia escolar*.

1. El *conflicto* a partir de la llegada de Aulas en Paz se resuelve con más frecuencia por medio de vías pacíficas, esto se logró gracias al aprendizaje de una competencia ciudadana en particular; *asertividad*. 2. En este apartado se concluyó que la *violencia* es un factor que depende principalmente de los contextos extra escolares en los que el niño se desenvuelve, pero aun así, se pudo concluir que los estudiantes lograron apropiarse de las competencias ciudadanas brindadas en los grupos focalizados, permitiendo una mayor fluidez a la hora de encontrar soluciones pacíficas a sus conflictos. 3. La *violencia escolar* es una consecuencia de la violencia exógena e interna de cada individuo, aunque el componente focalizado haya tratado de cambiar esos patrones de comportamientos violentos, este tipo de conductas no se han erradicado del todo.

Por último, la conclusión general de esta investigación es que el programa Aulas en Paz sí logro promover las diferentes competencias ciudadanas a los estudiantes del colegio la Floresta Sur, por ende, se pudo distinguir con cierta claridad por parte del investigador cuales fueron esas competencias y lecciones aprendidas. Por otro lado, el investigador cree en la importancia de

expandir el programa en diferentes contextos, ya sea a nivel barrial o familiar, para realizar esto es necesario que se cree una política pública nacional, con el fin de consolidar un lineamiento pedagógico, enfocado a una educación para la paz (Meneses, 2018, pág. 48).

En ese mismo orden de ideas, existen otros dos autores cuyo objeto de investigación es el programa Aulas en Paz. El título del siguiente trabajo es: *“Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa Aulas en Paz desde el institucionalismo cognitivo”* (Méndez y Casas, 2009).

El objetivo de esta investigación nace de saber cómo los programas de educación para la paz como Aulas en Paz no sólo reducen los índices de agresión en las aulas de clase, sino que también pueden llegar a transmitir valores políticos, en este sentido, lo que buscan responder es: *“¿puede un programa como Aulas en Paz generar cultura política?”* (Méndez y Casas, 2009). Para contestar a esa interrogante tuvieron que redefinir dos términos claves, *educación para la paz y cultura política*. En cuanto a lo metodológico, la investigación realizó un método mixto, utilizó procesos cuantitativos y cualitativos a base de encuestas y entrevistas.

Tuvieron que explorar las competencias ciudadanas que se enseñaban en el programa para poder tener unas bases sólidas a la hora de realizar el trabajo de campo, es decir, que dedicaron un capítulo a explicar en qué consiste Aulas en Paz y cómo se desarrolla. Ahora bien, las muestras que escogieron para realizar el trabajo empírico fueron: 1) directivos: nuevo rector y antigua rectora del plantel. 2) profesores: profesora actual de 4B, profesor actual de 4C y profesora antigua de 4B. 3) Niños: los identificados por los profesores como “más pro sociales” de 4B, “menos pro sociales” de 4B, “más pro sociales de 4C, y “menos pro sociales” de 4C. En total son ocho niños de ambos cursos, repartidos en cuatro niñas y cuatro niños” (Méndez y Casas, 2009).

La conclusión de este trabajo establece que: los niños y niñas pueden identificar las normas en la escuela, pero, un gran porcentaje de ellos no las acatan, esto sucede por dos factores primordialmente: el primero, los otros contextos en los que se mueven los estudiantes no facilitan la articulación de las normas y estrategias constituidas en la escuela, lo que hacen es inculcar valores “negativos”, entorpeciendo los avances promovidos en los colegios. Y el segundo, es la falta de intensidad con la que se ejecutan las actividades del programa, ya que últimamente Aulas en Paz ha perdido protagonismo en esa escuela. Aun así, los investigadores determinaron que este tipo de programas resultan ser una gran promesa de innovación en la estructura educativa actual. Sí el gobierno sigue otorgándole importancia a estas iniciativas de educación para la paz, es muy probable que cuando los individuos salgan del plantel educativo a la sociedad civil, puedan ser un eslabón para dar pie a un cambio social a nivel político.

“Al estudiar y desarrollar propuestas de cambio social enraizadas en el aprendizaje, se puede tejer un terreno fértil y lleno de posibilidades para la construcción y deconstrucción del conocimiento en beneficio de las sociedades, en particular de aquellas que urgen de culturas que comprendan, incentiven y promuevan interacciones no violentas, críticas, incluyentes y reflexivas” (Méndez y Casas, 2009).

En la investigación *“La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de violencia en Colombia”*, Manuela Jiménez, Juanita Lleras y Ana María Nieto. resaltan los antecedentes que dieron origen al programa Aulas en Paz, y después argumentan por qué es importante enseñar valores cívicos (valores de comportamiento) a los individuos de edades primarias. Posteriormente, exponen en qué consiste Aulas en Paz y sintetizan los objetivos que pretende alcanzar el programa. Por último, analizan los retos y estrategias encontrados en la

evaluación y el pilotaje de expansión nacional del programa. La gran conclusión de las investigadoras es que es vital conservar los estándares de calidad del programa en sus procesos de formación, gestión e implementación, y al mismo tiempo incrementar la incidencia en la cobertura con docentes, estudiantes e instituciones educativas (Jiménez, Lleras y Nieto, 2010).

Hay una gran cantidad de literatura sobre el programa Aulas en paz. Hay que incluir en la lista los documentos e investigaciones que han realizado los creadores del mismo. En el documento *Aulas en paz: resultados preliminares de un programa multicomponente* (Chaux, 2009), los autores muestran el resultado de una evaluación diagnóstica del programa Aulas en paz: según su análisis, el programa demostró un impacto positivo en la reducción de la violencia entre los niños de las instituciones evaluadas. Junto con este documento aparece otro artículo muy importante para entender el alcance y la importancia del programa Aulas en paz. Este se titula *Aulas en paz: estrategias pedagógicas* (Bustamente, 2008). Este artículo expone un conjunto de estrategias pedagógicas que son útiles para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias ciudadanas. Lo más relevante de este documento es que habla de la pedagogía en competencias ciudadanas orientadas a la resolución pacífica de conflictos. Es claro que fortalecer estas competencias es fundamental para construir una cultura ciudadana pacífica en la que las diferencias se puedan resolver sin acudir a la violencia.

La mirada investigativa que va a plantearse en este documento tiene ciertos aspectos particulares. El primero es que no es una investigación que busque hacer un diagnóstico del programa Aulas en paz. No se trata de ver la manera como el Estado colombiano ha apoyado el programa (o ha dejado de apoyarlo). Tampoco se basa en explicar y analizar las formas de violencia que se presentan en el aula, aunque es importante averiguar cuáles son las más

frecuentes y los tipos de conflicto que se dan en los contextos escolares; ni busca medir el impacto del programa en estas prácticas de violencia escolar. La tesis que se defenderá es: que las actividades pedagógicas que se dan en el programa, independientemente de las formas de violencia que se den entre los niños y jóvenes, favorecen la resolución pacífica de los conflictos, gracias a que los estudiantes participan activamente de las actividades y, a partir de éstas, aprenden a reconocerse entre ellos, a dialogar y a reaccionar de una mejor manera ante sus emociones negativas. Por esta razón, la propuesta es interpretar lo que sucedió en el componente de grupos heterogéneos (que fue donde trabajé como practicante) a partir de tres categorías del interaccionismo simbólico: interacción social, identidad y emociones. Por medio de estas categorías se hará la lectura de un caso específico de un estudiante con problemas de interacción con sus compañeros, con base en lo que observé durante las sesiones en las que fui mediador y, por último, se interrogará a los docentes de planta de las instituciones, para que ellos den sus opiniones y percepciones sobre los criterios establecidos en este sentido.

CAPITULO 6: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

A continuación, expondré en qué consiste el enfoque del interaccionismo simbólico y cómo se originan los tres conceptos bases de éste: interacción social, identidad individual y emociones. Posteriormente, explicaré con más detalle cada uno de los conceptos que han servido de base a esta investigación.

El principal impulsor del interaccionismo simbólico es George H. Mead (1863-1931) que, a través de sus cátedras dictadas en la universidad, sembró ideas innovadoras, que sus discípulos más ilustres como Herbert Blumer las trasladaron al papel y posteriormente las siguieron

desarrollando. El interaccionismo simbólico es una corriente interdisciplinaria, porque utiliza la sociología, la politología, la psicología, la antropología y la lingüística para explicar el comportamiento de los seres humanos a través de la interacción social. La premisa principal de este enfoque, es que la identidad de un individuo no se puede formar de la nada, es decir, que como seres sociales tenemos la obligación de interactuar con los demás para poder forjar nuestra propia personalidad, en otras palabras, que la identidad individual surge de las relaciones sociales que establecemos con los demás. En general, el interaccionismo simbólico sostiene que las relaciones sociales no están fijadas para siempre a unas reglas de juego pre-establecidas, sino que las relaciones sociales están abiertas al continuo reconocimiento de los miembros de la comunidad. (Giddens, 2006: p.114). Esta premisa general del interaccionismo simbólico permite entender porque se ha escogido esta teoría como enfoque de análisis de las situaciones presentadas en la práctica. Es claro que en los colegios en los que hice mi práctica me enfrenté a contextos sociales de tipo escolar, en los que a diario interactuaban niños y adultos (me refiero en particular al componente focalizado en el que participé). Además, los niños que vienen de alguna manera etiquetados como más pro-sociales y menos pro-sociales, tienen sus propias nociones del juego, el estudio, el respeto y el trabajo en grupo. Finalmente, hice parte de un programa que tenía como finalidad dar un aporte a la construcción de cultura de paz mediante unas estrategias de enseñanza/aprendizaje y actividades específicas. Estos elementos hacen posible analizar lo que pasaba en las aulas de clase precisamente desde la idea de la interacción social orientada a la sana convivencia, además de la forma como inciden estas actividades del programa en el control de las emociones y en la construcción (posible) de una identidad, capaz de gestionar adecuadamente los conflictos. Ahora es importante definir los tres conceptos principales de la investigación: interacción social, identidad y emociones.

Esa identidad George Mead la llama el Yo. Para poder interactuar con los demás se debe realizar un acto social (es un gesto por parte de un interlocutor que provoca una respuesta al receptor que, en conjunto, constituyen un significado para ambos. Ese significado surge de la interacción entre ambas partes) (Blumer, 1982). Un ejemplo que nos ayuda a clarificar la anterior premisa es: si en el aula de clase el maestro realiza un gesto que se interpreta por parte de los estudiantes como hacer silencio y algún receptor de ese gesto en vez de hacer silencio, responde hablando más fuerte, es en ese momento en donde surge el significado; en este caso sería un significado de jerárquica y subordinación por parte del estudiante. En conclusión, el significado surge de la acción conjunta (las acciones se manifiestan por medio de gestos verbales, faciales o gestuales). Lo anterior nos permite entender como se originan las relaciones de subordinación, ya que, si un individuo permite que los demás se relacionen con él por medio de actos de desprecio, ese individuo va a fomentar y a naturalizar ese tipo de comportamientos, hasta el punto de auto-percibirse como un ser inferior. Esto puede llegar a explicar las relaciones de poder dentro del aula de clase. Es por eso que en los grupos focalizados de Aulas en Paz se hace hincapié en generar empatía con el otro, utilizando diferentes estrategias lúdicas, con el fin de que los estudiantes se identifiquen con los sentimientos de las otras personas y así entender por cuenta propia la necesidad de cambiar la forma de relacionarse con los demás. En este momento hemos desgranado dos de los tres conceptos bases de la teoría del interaccionismo simbólico, que son: la identidad individual y la interacción social.

Para explicar el último concepto base, hay que entender que los símbolos que representamos a la hora de interactuar con los demás se expresan por medio de emociones, es decir, ritmos corporales y acciones. Una persona instruida puede predecir las emociones de otro individuo,

permitiendo así mayores posibilidades de solucionar los problemas. Por ejemplo, cuando anticipo que mi otro compañero se molesto por un comentario que le hice a su atuendo, puedo rápidamente apaciguar la emoción que se ve expresada a nivel facial y así evitar un problema mayor. En el componente focalizado existen diferentes estrategias para identificar las emociones de los demás y así evitar conflictos.

Hasta ahora podemos ver que la interacción social es la encargada de representar significados compartidos entre dos personas, pero, cuando estos significados se multiplican exponencialmente, se crea un significado social conjunto, en donde un grupo social adquiere los mismos significados, llegando a permear las relaciones de la totalidad de un conjunto de individuos.

6.1 Interacción social

Puesto que el objetivo de este trabajo es analizar y evaluar el impacto del programa Aulas en Paz, desde el enfoque del interaccionismo simbólico, resulta fundamental resaltar la manera como las dinámicas de grupo terminan siendo centrales en el aprendizaje de la autonomía, el autocontrol y la buena comunicación entre los niños. Si nos atenemos a los análisis que presenta Foucault en *Vigilar y castigar* (1976) es evidente que programas como Aulas en paz van en un camino distinto y apuestan, no por una educación basada en la normalización y la coacción individual sino en un enfoque en el que el sujeto es visto como alguien capaz de elaborar sus propios aprendizajes, pero siempre a través de la relación con otros sujetos con la mismas capacidades, autonomía y aprendizaje.

Por esta razón, es importante elaborar un concepto de interacción social que tenga la capacidad de comprender los resultados de las actividades que se dan en el programa sobre los

niños que participan en el mismo, en particular las que se llevan a cabo en los grupos heterogéneos. Por esto vale la pena preguntarse: ¿Por qué la interacción social es significativa? Para responder a estas preguntas me remitiré a algunas ideas de dos representantes del interaccionismo simbólico: George H. Mead y Herbert Blumer.

En la explicación del concepto de *interaccionismo simbólico*, es importante tener en cuenta varios planteamientos, como, por ejemplo, el rol del *significado*, ya que es fundamental conocer esta perspectiva para entender la importancia de las relaciones sociales en las aulas escolares.

El interaccionismo simbólico considera que el *significado* se produce gracias al proceso de interacción entre individuos. Cuando se habla de *significado* se está haciendo mención al significado que un objeto encierra para una persona (existen tres clases de objetos; objetos físicos: una silla, un árbol o una bicicleta. Objetos sociales: estudiantes, sacerdotes, un hijo o una madre, etc. Objetos abstractos: principios morales, doctrinas filosóficas e ideas) (Blumer, 1982). Estos significados se construyen a través de los significados que las demás personas tienen frente al mismo objeto.

“En la mayoría de las situaciones en que las personas actúan con respecto a otras, los individuos cuentan de antemano con un profundo conocimiento del modo en que han de comportarse y de cómo se comportaran los demás. Comparten los significados comunes y preestablecidos de lo que se espera de cada participante en una acción determinada y consecuentemente, cada uno de ellos es capaz de orientar su conducta de acuerdo con dichos significados” (Blumer, 1982, pág. 6).

Es decir que toda sociedad humana forma un orden social establecido (que se compone por medio de significados comunes), en el que cada individuo debe adherirse a unas determinadas

normas, roles y sanciones, las cuales indican a las personas la forma en que hay que responder frente a diferentes situaciones. Según esto, la sociedad regula las acciones del individuo con el fin de filtrar acciones que vayan en contra del bien común. Esto mismo se puede extrapolar a contextos escolares, en donde las tareas básicas de desarrollo de los niños incluyen aprender técnicas de solución de problemas y cooperación social. Los niños necesitan ayuda para aprender cómo reconocer determinadas reglas sociales, además de responder y resolver a la variedad de conflictos y situaciones problemas con los que se enfrentan (Koch, 2001). Es decir, cuando se habla de interacción se está haciendo referencia a la comunicación de dos o más personas a través de símbolos, los cuales varían dependiendo de la cultura, normas o instituciones en las cuales el individuo se encuentre. Lo anterior, se puede resumir en tres premisas:

1. Los individuos actúan frente a “cosas” sobre la base de los significados que estas tienen para ellos. Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo, tales como objetos físicos, otras personas (una madre o un profesor,; categorías de s por ejemplo); otras categorías de seres humanos (amigos o enemigos) e instituciones, (la escuela o la familia); también aparecen ideales importantes (la independencia individual o la honradez, por ejemplo), tanto como actividades (las órdenes o las peticiones de los demás) (Blumer, 1982, pág. 2). En este sentido, un aporte importante del interaccionismo simbólico a la teoría social en general (y en particular a la psicología social) es la idea de que un individuo no actúa a partir de las ideas y valoraciones que el produce en su propia mente, sino que las acciones con sentido y las decisiones individuales se dan sobre la base de la interacción del individuo con el contexto de cosas, valoraciones y significados que son el marco del mundo social que habita el individuo.

2. Lo anterior nos conduce a otro punto importante: la interacción social se da por medio de símbolos con significado. Estos símbolos hacen posible que el individuo reciba información

sobre sí mismo y sobre los demás, y también le permite anticipar las reacciones de los demás frente a sus acciones e intervenciones dentro del contexto social. Aquí se da la comprensión de los roles sociales que es necesaria para que los individuos actúen de acuerdo con los requerimientos y reglas de juego dadas en los contextos de acción. Esto se da en los contextos escolares cuando, por ejemplo, el profesor pide silencio a sus estudiantes y éstos deben asumir una disposición de escucha para que se dé el aprendizaje. Escuchar, atender, preguntar, levantar la mano y esperar a que el turno sea dado, son acciones aprendidas en el contexto escolar. Del cumplimiento de esas acciones depende la valoración del desempeño y la idea que el estudiante adquiere de sí mismo como un buen o mal estudiante. Si no existieran estos significados en los contextos escolares no habría estructura y esto llevaría a una situación caótica en la cual el aprendizaje escolar no se daría. Pero el significado de hacer las cosas bien en clase surge de la interacción social entre las personas (Blumer, 1982, pág. 2). Esto quiere decir que el significado que tiene un determinado objeto (o una disposición o un gesto) depende únicamente de los acuerdos previamente establecidos entre dos o más personas. Lo que sucede es que los individuos interiorizan el mundo social con sus normas y significados a través de los procesos de socialización que empiezan desde la familia. No podemos cerrar este punto sin decir que la posibilidad de la comunicación entre los seres humanos se da gracias a que el individuo tiene la capacidad de anticipar las reacciones de los otros ante sus acciones y palabras, gracias precisamente a la comprensión que ha adquirido de los significados que comparte con los demás. En el contexto escolar es claro que, si el estudiante no atiende, se ríe y juega mientras el profesor está hablando, habrá consecuencias negativas para el alumno. Y el estudiante lo sabe porque conoce qué significa ser un estudiante y qué significa ser un profesor, es decir, sabe cuál es el rol que le corresponde cumplir y cuál es el rol que cumple el otro (profesor). Gracias a este juego de

roles, los individuos en edad escolar pueden aprender qué deben hacer para desempeñar correctamente su rol como estudiantes. Y esto gracias a la comunicación interactiva con los individuos que desempeñan roles importantes en los contextos sociales en que los individuos (en particular los niños) se desarrollan.

3. Esos significados de esas “cosas” o situaciones no son estables, sino resultados de procesos de interpretación. Según Mead, los individuos enfrentan el mundo con una serie de interpretaciones que hacen parte de su experiencia de vida (cosas que han aprendido en casa, en la calle...). Cuando estas interpretaciones que pueden encarnarse en hábitos de acción entran en crisis, el individuo se ve obligado a buscar una solución práctica diferente a la habitual y es allí, cuando falla, que al reflexionar se hace consciente de su subjetividad. Se puede decir que los estudiantes menos pro-sociales (con más tendencias a resolver las diferencias por la fuerza, por ejemplo) tienen una cierta comprensión sobre cómo se debe actuar en una situación de conflicto: imponerse por la fuerza, humillar al otro cumplen con una finalidad: darles a los individuos más posibilidades de alcanzar su propio fin. En los contextos escolares, la violencia y la agresión se pagan con sanciones disciplinarias y castigos. Sin embargo, estas sanciones no cumplen la finalidad de modificar las conductas. Por el contrario, lo que hacen es situar al estudiante en una comprensión de sí mismo como un estudiante problemático, como alguien que falla, un anormal que no se adapta a las normas. Y este etiquetado difícilmente podrá servir para transformar la disposición de los individuos y conducirlos a otras formas de interacción y resolución de conflictos.

Lo que hay que hacer es poner en crisis las actitudes y los hábitos que han llevado a los niños a asumir la violencia como un medio de gestión del conflicto, modificando por ejemplo las dinámicas de interacción entre los estudiantes en el aula de clases, y entre los estudiantes y los

tutores. Al hacer esto, los niños se supone que podrán tomar consciencia de sí mismos (al fin y al cabo, cuando la intimidación y la agresión no funcionan, tendrán que tomar otro curso de acción) y reinterpretar los contextos de acción, las valoraciones habituales sobre sus acciones y sobre sus pares y tutores, buscando así un nuevo sentido para sus acciones, para sí mismos y para los otros. La idea de que los objetos y las situaciones (o el sentido de las situaciones) son resultado de una interpretación puede entenderse así: el significado de una acción en un contexto social específico en el que el sujeto está en interacción con otros puede cambiar (y de hecho cambia) cuando las actitudes y las valoraciones habituales frente a la misma acción ya no funcionan y resulta necesario que los sujetos le den un significado nuevo a dicha acción:

El comportamiento de la interacción humana representa para los objetivos de la psicología un apropiado y específico punto de partida porque, en caso de que surjan problemas, empuja a los sujetos a devenir conscientes de su propia subjetividad: (...) El comportamiento social exitoso lleva a un dominio en el que la conciencia de las propias actitudes ayuda en el control del comportamiento de los demás (Honneth, 1997: p. 92).

Con el ejemplo del espacio escolar y de la posibilidad de abordar los conflictos y la violencia en las escuelas desde enfoques distintos al disciplinario-normativo se busca sugerir lo siguiente: un programa como Aulas en paz busca poner en crisis las “reacciones de violencia habituales” frente al conflicto, para obligar a los sujetos (niños en el caso que aquí se presenta) a tomar consciencia de sí mismos en esas situaciones y obligarlos a reinterpretar sus acciones y sus hábitos, buscando así, modos nuevos de enfrentar las diferencias.

6.2 Identidad individual

Para Ovidio Hernández (2004) la formación de la identidad de la persona es un proceso complejo de construcción de su personalidad desde los primeros años de vida, pero este proceso transcurre en un contexto sociocultural específico, a través de la mediación de los adultos y la influencia de normas y patrones sociales definidos.

Por tanto, la propia formación de la identidad social es el marco en el que se configuran las identidades individuales. El estudio de la formación de la identidad es, pues, el de procesos que articulan el espacio de lo social y lo individual desde muchas perspectivas” (D’Angelo Hernández, 2004).

La definición anterior, nos muestra que la identidad individual se asocia con el interaccionismo simbólico, es decir; el proceso de la personalidad está ligado a la interacción social que se tenga con otros individuos y con la influencia de normas compartidas en una determinada sociedad. Por ejemplo, si X individuo nace en una familia en donde el hombre es la única figura de autoridad (“el encargado de poner las reglas de juego”) y la mujer es destinada a seguir las ordenes de él, dicho individuo asimilará esas conductas hasta el punto de naturalizarlas y volverlas hábito. Cuando el individuo salga de ese contexto e interactúe con una comunidad que se rige bajo otras normas sociales, lo que puede ocurrir son dos cosas, la primera: es un choque cultural, pues el individuo al interactuar con esa nueva comunidad se da cuenta que sus patrones de comportamiento son ilegítimos y mal valorados; y lo segundo, es que el individuo se convierta en un nuevo referente para esa comunidad y termine permeando a la mayoría de integrantes.

El concepto de identidad se ve reflejado en una categoría muy importante para Mead: *autoconsciencia*. Es importante partir de lo que se acaba de afirmar desde la perspectiva del Interaccionismo Simbólico: es en el momento en el que surgen crisis de interacción entre sujetos (en nuestro caso, niños), cuando estos pueden tomar conciencia de su subjetividad y así ponerse en la labor de resolver el problema de interacción (Honneth, 1997: p. 93). Para Mead la vida de una comunidad no es estática (no puede definirse por variables estadísticas (demografía, ingreso salarial, estratificación social...) sino que es dinámica: “En el segundo caso nos damos cuenta de que cada individuo tiene un mundo que difiere en cierto grado del de cualquier otro miembro de la comunidad; de que cada miembro segmenta los acontecimientos de la vida en comunidad que son comunes a todos, desde un ángulo diferente al de cualquier otro individuo” (Mead, 1991: p. 172).

Pero, ¿de qué manera se configura la autoconsciencia según Mead?

En la página 175 Mead define el acto social como aquel en el que la situación o estímulo que libera un impulso, se encuentra en el carácter o conducta de una forma viviente que pertenece al propio entorno de la forma viviente cuyo impulso es liberado. Esto significa para Mead que el acto social no es el resultado de una decisión individual, sino que es, en gran medida, colectivo, puesto que el acto social implica la cooperación entre varios individuos en un contexto al que ellos pertenecen y que deben haber interiorizado. Mead explica este concepto apelando al ejemplo de una avispa que inyecta veneno a una araña y la recolecta para darle alimento a una larva en el futuro. Para que la avispa pueda cazar arañas, dice Mead, esta debe “(...) tener la tendencia a responder, en el rol de la larva, al alimento apropiado que ella está almacenando” (Idem: p. 177). Esto lleva al autor a afirmar que, cuando existe un objeto social (la araña en el ejemplo anterior) que puede existir en la experiencia de los diferentes miembros de la

comunidad, como un estímulo que no solo hará posible su acción individual sino la de otros miembros en su misma situación, entonces debe ser posible encontrar un principio de coordinación que explique la interacción entre individuos.

Como se mostró antes, lo que hay que entender es cómo en las sociedades humanas un individuo puede ponerse en el lugar de otro cuando ambos están frente a un mismo objeto social. Para Mead, el individuo adquiere su identidad individual debido a que organiza su propia respuesta frente a un objeto social con las tendencias con las que otros individuos responderían a su acto en el mismo entorno social (Idem, p.178). Esta idea es muy importante: el individuo logra ser consciente de sí mismo porque puede adoptar las actitudes de otros que están implicados en su conducta. Mead analiza un aspecto que será vital para este trabajo de investigación: *el juego infantil*. En su análisis, el autor diferencia dos tipos de juego a los que estarán asociadas la conciencia y la autoconciencia. La integración de estos dos procesos conforma la identidad subjetiva. Ahora es importante ver cómo aparecen la conciencia y la autoconciencia en la interpretación que hace Mead del juego infantil.

El juego, en general, es una actividad humana en la cual el individuo adquiere la capacidad de volver sobre sí mismo, de verse a sí mismo como un objeto. Y esto se logra en el juego cuando los niños adoptan los roles de otros integrantes. En sus análisis del juego, Mead reconoce dos tipos generales: el simple juego (*play*) y el juego estructurado normativamente (*game*). En el primer tipo de juego el niño actúa siempre imitando a diversos individuos y asumiendo sus roles, reproduciéndolos como ejemplos: papá, mamá, policía, superhéroe etc. En esta época del juego infantil el niño está adquiriendo y aprendiendo a dar sentido a los roles de los otros que existen con él en el mundo social. Al asumir, por ejemplo, el rol de padre en un juego infantil, el niño

produce en si mismo las respuestas del rol del padre, empezando así un proceso de comprensión de los roles que cumplen los otros. (Idem, p.180).

En el juego organizado (*game*) hay reglas, hay menos libertad que en el primer tipo de juego (*play*). Aquí, “El niño debe no solo adoptar el rol del otro, como lo hace en el juego, sino que debe asumir el rol de todos los partícipes en el juego organizado y gobernar su acción en consecuencia”. (Idem, p.180). En los juegos de conjunto (fútbol, béisbol) hay posiciones y funciones de ataque y de defensa. El individuo que juega en la delantera sabe que debe atacar y ocupar ciertas posiciones en la cancha para poder cumplir su función. Pero también ha aprendido que, para poder cumplir su finalidad, sus compañeros deben cumplir con sus roles. El niño que juega un juego estructurado ha experimentado en él mismo, los roles de sus compañeros y por ello sabe cómo reaccionar y qué hacer en determinadas situaciones de acción (sabe, por ejemplo, que una situación de peligro debe bajar a defender y apoyar en la recuperación de la pelota, aunque él sea un delantero y cumpla la función de atacar y hacer goles). La autoconsciencia consiste así, en tener la capacidad de verme a mí mismo en el cumplimiento de mi rol, a partir del rol de los demás individuos que habitan mi campo social. Soy consciente de que soy un hijo porque he debido asimilar en mi proceso de socialización lo que significa el rol de un padre, de una madre. La identidad social de un individuo está asociada al aprendizaje de los roles sociales más importantes y de su sentido. Como se anotó anteriormente, según Mead (año) el estímulo más importante en el mundo humano es el lenguaje. La identidad sería así el resultado de la capacidad que tiene el individuo de verse a sí mismo cumpliendo su rol (o roles) a partir de la comprensión del sentido de los roles de los otros que habitan junto a él: mi identidad de hijo, de ciudadano, de estudiante no es una invención mía sino el resultado del modo como los otros perciben y dan sentido a esos roles que yo como individuo cumplo. En este proceso de

autoconsciencia es fundamental el lenguaje: qué acciones, valores y normas rigen el rol que debo hacer es vital para que yo pueda construir mi propia identidad (Idem, p.181).

6.3 Emociones

Las emociones vistas desde un enfoque politológico y sociológico, se pueden analizar a través de dos variables según Kemper (1978); el poder y el estatus.

Poder: acciones coercitivas, basadas en la fuerza, amenazas y castigos. Produciendo una relación de dominación y control sobre el otro (Alastuey, 2000).

Estatus: valoraciones que los actores se otorgan unos a otros. Estas valoraciones son otorgadas de manera voluntaria (Alastuey, 2000).

Estos dos conceptos son los encargados de explicar el origen de las emociones y las regulaciones de las mismas. A continuación, explicaré de forma más detallada esta premisa.

Según Theodore D. Kemper (1978) el poder y el estatus son las características que generan más emociones dentro de una sociedad, por ejemplo, el sentimiento de *culpa* emerge en situaciones en las que un actor tiene la sensación de haber aplicado sobre el otro un poder excesivo. *El miedo y la ansiedad* se manifiestan cuando un actor dispone de insuficiente poder frente al otro y eso le genera una expectativa terrorífica; el sujeto con menor poder piensa que en algún momento el otro puede usar su poder a voluntad, esto hace que se perciba a sí mismo como un ser vulnerable, provocándole miedo y ansiedad. Del mismo modo en que un actor puede ocasionarle sentimientos de miedo y ansiedad a otro, por sus diferencias de poderes, estos sentimientos se pueden llegar a convertir en *hostilidad e ira*, ya que el individuo con menos poder desea destruir el poder del otro y así solventar ese desequilibrio de fuerzas.

Ahora bien, la falta de estatus también genera emociones en los individuos, en este caso puede ocasionar *depresión*. Los seres humanos necesitan un cierto grado de reconocimiento para poder llevar a cabo sus actividades diarias, ya que las recompensas y gratificaciones son necesarias para estimular el comportamiento de las personas. Si a un estudiante se le menosprecia por toda acción que realice, este seguramente caerá en un estado de depresión, provocando una auto-desvalorización de sus actividades. Otra emoción que se materializa producto del estatus es la *vergüenza*. Cuando se comete un error en frente de un grupo de personas que nos ofrecen estatus (puede ser un grupo laboral, donde seamos percibidos como seres inteligentes o como sujetos capaces de resolver cualquier problema), puede llegar a cambiar las percepciones que tenía ese grupo sobre nosotros, provocando un sentimiento de vergüenza (Alastuey, 2000).

Todas estas emociones que describí anteriormente no pueden expresarse de manera natural en todos los contextos, es decir, existen ciertas normas sociales que definen cuál es el momento indicado para expresar las emociones interiorizadas, es aquí donde la interacción simbólica se conecta con este concepto.

Estas normas resultan apenas perceptibles cuando sentimos lo que debemos sentir, pero se manifiestan en forma de disonancia cuando nuestros sentimientos se desvían de lo indicado por la norma. Debemos estar alegres en las fiestas y tristes en los funerales. Las normas indican la intensidad, la dirección y la duración del sentimiento. Un legítimo enfado, por ejemplo, se puede prolongar más allá de lo que determina la norma; puede ser inapropiado por su excesiva o escasa intensidad; o incluso no estar justificado en absoluto en esas circunstancias, a las que correspondería normativamente otra emoción (Alastuey, 2000).

Lo anterior significa que las normas pueden regular las emociones, pero a su vez, el mismo individuo tiene la capacidad de modificar sus emociones, esto se llama gestión emocional.

Cuando un individuo reconoce que la emoción que siente y desea expresar podría llegar a empeorar el conflicto latente, este puede modificar o por lo menos disminuir el grado de la emoción, para evitar un conflicto violento. Esto suele ocurrir solo si el individuo fue capacitado para gestionar sus emociones.

A continuación, se expondrán las diferentes formas para modificar las emociones, según Alastuey (autor de la sociología de la emoción y la emoción en la sociología).

1) Actuación superficial: el sujeto utiliza un cambio de expresión como medio para modificar sus sentimientos reales.

2) Actuación profunda: se basa en la modificación directa, por medio de cambios en nuestro foco perspectivo.

3) Acciones fisiológicas: son acciones que le permitan al actor regular las emociones.

Gracias a lo mencionado anteriormente, este último apartado es el más importante para esta investigación, ya que es lo que pretende enseñar el programa Aulas en Paz en su componente focalizado: manejar y controlar toda emoción desmesurada que pueda llevar a ocasionar acciones violentas, ya sean físicas, psicológicas o emocionales.

CAPÍTULO 7: DISEÑO METODOLÓGICO

Como se dejó claro en la introducción, este ejercicio monográfico consiste en elaborar un análisis e interpretación de algunos datos aportados por mi práctica como pasante en los colegios Carlos Sardi y Luis Carlos Peña, en el marco del programa Aulas en paz. No es, pues, una investigación empírica diseñada de manera intencional, antes de la recolección de los datos. Es, más bien, un ejercicio de teorización que se lleva a cabo a partir de la lectura y el análisis de unas obras de algunos teóricos del interaccionismo simbólico (Mead y Blumer) para, después, dar un

poco de sentido a las entrevistas que les hice a un grupo de docentes de estas instituciones. Como ya se aclaró antes, llevar a cabo una investigación empírica en el contexto de una práctica de este tipo presenta por lo menos dos limitaciones importantes. La primera, es el tiempo, pues la práctica tiene una duración de un semestre y en este tiempo hay que cumplir labores administrativas y como mediador en el programa Aulas en paz (lo cual impide el ejercicio de una investigación de tiempo completo). La segunda limitación es que, en mi caso, tuve que trabajar con menores de edad. Y trabajar con niños implica usar metodologías acordes con la edad, además del permiso de sus padres o acudientes y de la institución educativa, lo cual complejiza enormemente la investigación. Sin embargo, no quise dejar mi paso por los colegios como un ejercicio meramente práctico. Como politólogo he querido pensar lo hecho allí a partir de una serie de conceptos que puedan dar luces, en futuros escenarios, sobre los modos de como pueden enfocarse, desde la teoría, ejercicios orientados a la construcción de una cultura de paz. Creo que el interaccionismo simbólico es una teoría que vale la pena explorar para identificar las enseñanzas y aportes que puede hacer si lo que se busca es desarrollar estrategias para mejorar las dinámicas de interacción en determinados contextos sociales (por ejemplo, la escuela).

Ahora bien, adicionalmente a la lectura y el análisis de la teoría del interaccionismo simbólico (para extraer de ella las categorías que orientan mi interpretación) he hecho uso de una herramienta empírica de recolección de información: entrevistas semiestructuradas, la cual se le aplico a un grupo de profesores de los colegios Carlos Sardi y Luis Carlos Peña.

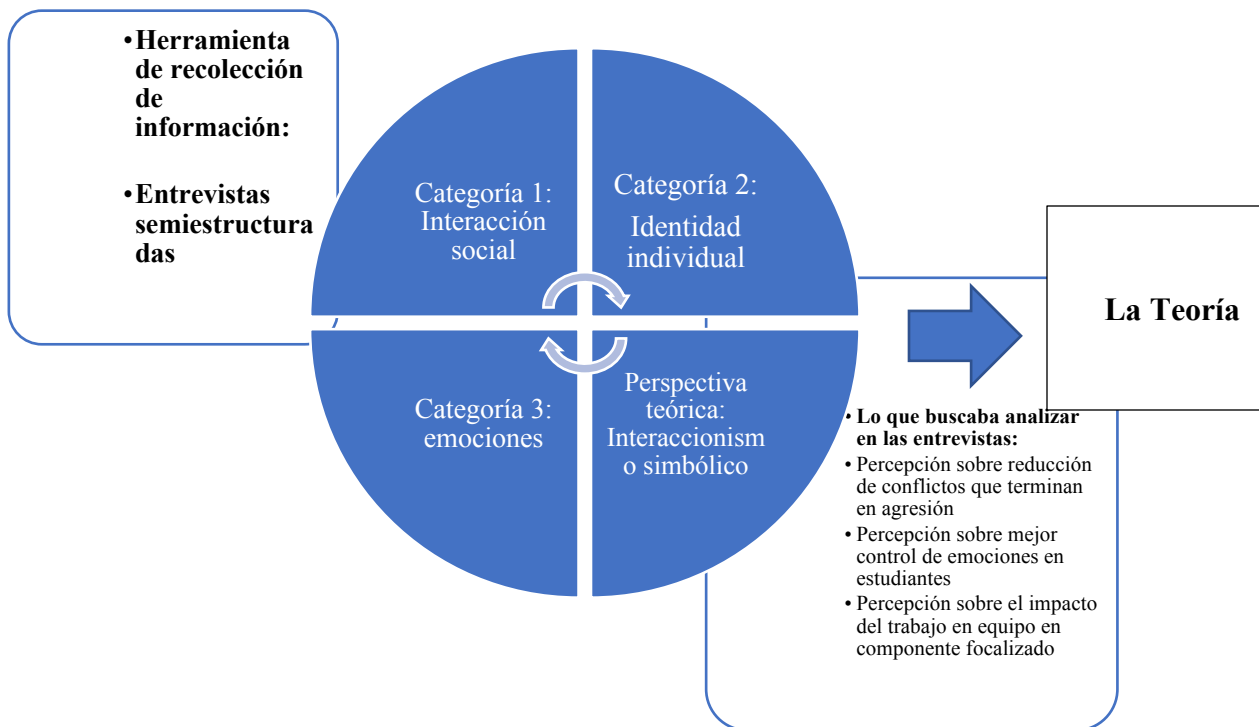
Realicé esas entrevistas semiestructuradas a un grupo de seis docentes de aula de 2°, 3° y 4° de primaria, en las instituciones educativas en las que desarrollé mi práctica. Esta selección de entrevistados se justifica porque son quienes tienen un mayor contacto con los estudiantes que componen el grupo focalizado. Además, los docentes son los encargados de guiar a los

estudiantes para que ellos vayan descifrando el rol que tienen dentro de la sociedad, esto significa que tienen un mayor conocimiento de la identidad individual de cada uno de los integrantes del grupo focalizado. También los docentes son los encargados de mediar en las interacciones sociales entre los estudiantes de su salón de clase. En este sentido, son quienes conocen los principales factores que desencadenan los conflictos violentos dentro de aula de clase, saben cuál es el estudiante que suele reaccionar de manera más violenta y cuál es el estudiante que cumple el rol de mediador. Además, son las personas que tienen mayor interacción con los padres de familia de cada uno de los estudiantes de su respectivo salón, esto les permite identificar ciertos patrones de violencia heredados por contextos extra- escolares. Estas entrevistas giraron alrededor de tres indicadores frente a los cuales los docentes debían dar su percepción: la mejora en la resolución de conflictos entre los estudiantes (si se había reducido en cantidad, pero sobre todo si percibía que los estudiantes los gestionaban mejor); un adecuado manejo de las emociones por parte de los estudiantes y, finalmente, si notaba un cambio en la manera como se expresaban las relaciones de poder entre los estudiantes en el aula de clases.

En este sentido, esta investigación tiene como fuente principal la revisión de literatura, en particular el análisis de tres conceptos en una teoría importante en el campo de la teoría social: el Interaccionismo Simbólico. Esto con el propósito de alimentar y construir un marco conceptual coherente que pueda ser aplicado a la información recolectada en el ejercicio de mi pasantía. Ahora bien, yo no me interesé directamente por el conflicto o las formas de conflicto escolar y la violencia en los colegios, sino por las actividades y las estrategias usadas dentro del programa para propiciar, de manera positiva, el desarrollo de competencias ciudadanas. Por esto, este estudio tiene un alcance descriptivo y analítico. Descriptivo porque obtiene las percepciones de los entrevistados en cuanto al impacto que tiene el programa Aulas en Paz en los estudiantes,

especialmente en los estudiantes que pertenecieron al grupo focalizado (los cuatro “pro-sociales y los dos “conflictivos”). Así pues, una vez obtenidas estas percepciones, se analizan y conectan los conceptos de la teoría del interaccionismo simbólico con dichas percepciones, y posteriormente se realiza un análisis del *trabajo en equipo* con base en las percepciones que tienen los docentes de las dos instituciones investigadas, con el fin de ponderar la importancia que tuvo dicha estrategia de formación para los estudiantes y para la construcción de una cultura de paz en estos colegios públicos. De esta forma se conoce en qué medida el actual estudio es de carácter descriptivo y analítico.

Por último, vale la pena mencionar que el tipo de análisis utilizado una vez obtenidas las entrevistas fue el análisis conceptual y cualitativo; pues se busca usar los conceptos fundamentales de la teoría del interaccionismo simbólico (definidos en el marco teórico) para interpretar las percepciones y opiniones de los docentes frente al el impacto que tuvo el programa Aulas en Paz en los integrantes del grupo heterogéneo. Es cualitativo porque busca extraer el conocimiento de una masa de datos heterogéneos, a partir de un ejercicio de interpretación de los datos. El siguiente gráfico ilustra el modo como se estructuró la metodología y el análisis de esta investigación:



Problema:

- Las actividades desarrolladas en el componente focalizado del programa Aulas en paz, ¿han servido para mejorar las interacciones sociales entre los estudiantes y para desarrollar competencias ciudadanas?
- ¿Cómo a partir de los conceptos de interacción social, identidad individual y las emociones se puede comprender el valor formativo que hace el programa de Aulas en Paz para enfrentar las dinámicas de violencia escolar?

CAPÍTULO 8: HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Con el fin de responder los objetivos trazados en esta investigación, es necesario presentar los hallazgos más importantes dentro de la herramienta de información elegida previamente; el

análisis de las entrevistas realizadas a los docentes de las dos instituciones seleccionadas y los hallazgos encontradas en las mismas. En la base de los análisis realizados en este capítulo se pueden encontrar las tres categorías del interaccionismo simbólico explicadas en el capítulo anterior.

8.1. Sobre el programa Aulas en Paz, la interacción social y la formación de competencias ciudadanas.

Cinco (5) de seis (6) profesores entrevistados concluyeron que el trabajo en equipo dentro del programa Aulas en Paz sí había generado una mayor integración entre los estudiantes, sobre todo, en los estudiantes con problemas recurrentes de agresión, llegando a interactuar con más frecuencia con los niños pro-sociales (antes de la llegada de Aulas en Paz, este tipo de vínculos no eran muy regulares). Además, dos docentes establecieron que la competencia ciudadana que más ayudo a crear vínculos entre los estudiantes, fue el diálogo asertivo, puesto que si los estudiantes se comunican de manera directa, para hacer respetar sus derechos sin necesidad de utilizar la violencia con sus demás compañeros, esto ayudará a consolidar de manera más rápida vínculos de amistad a base de respeto entre todos, tal como lo expresó la profesora de tercero (3) de primaria del colegio Carlos Sardi: “los estudiantes que elegimos para el componente focalizado, pudieron ver más de cerca las debilidades propias y ajenas (las debilidades de sus otros compañeros), esto permitió crear empatía entre esos seis (6) estudiantes, y a través de la competencia ciudadana diálogo asertivo, tuvieron la capacidad de comunicar esas falencias y así evolucionar en conjunto (Peña, 2020).Lo anterior significa que el programa Aulas en Paz por medio de la competencia del diálogo asertivo logró ayudar a generar una mayor interacción social (durante el tiempo que estuvo vigente el programa en las dos instituciones, ya que la

mayoría de entrevistados reconocieron que después de la partida de Aulas en Paz, la calidad en las interacción social disminuyó).

Es necesario recalcar lo siguiente: aunque es importante que los estudiantes interactúan con mayor frecuencia, es más relevante que esas interacciones sean de carácter “positivo”, es decir, que los significados que creamos con los otros sean aceptados y respetados, esto con el fin de no ocasionar conflictos de carácter violento y de no generar relaciones jerárquicas entre pares. Ahora bien, ¿esto sucede en la práctica? Para responder a esta interrogante, citaré una frase dicha por una profesora del colegio Luis Carlos Peña frente a las relaciones de poder dentro del aula de clase: “considero que las relaciones jerárquicas siempre van existir, siempre hay uno que quiere dominar. Qué bueno sería que ese liderazgo fuera en sentido positivo (aunque nada es malo, ni nada es bueno, depende de la óptica en que se mire), pero... Ese estudiante que tiene la capacidad de convencer y dominar al otro, el maestro y también el programa Aulas en Paz, tiene la oportunidad de utilizar ese don para trabajar en pro al bienestar de la totalidad del salón” (Peña P. d., 2020). Esta respuesta me permite analizar la importancia que tuvo la estrategia de trabajar con dos niños con problemas recurrentes de agresión, los cuales se caracterizan por tener un estatus mayor dentro del salón (en la mayoría de casos, ese estatus lo conseguían por medio de la violencia). Esto me permite decir que el objetivo de Aulas en Paz era claro: tratar de cambiar los significados que tenían los niños más “conflictivos” para que entraran en sintonía con la totalidad del grupo y así crear interacciones sociales más equilibradas. Para ilustrar esta premisa, mencionare algunas actividades que se realizan en el componente focalizado, las cuales tienen como objetivo transformar los significados de los estudiantes “más conflictivos”.

El propósito central de dos sesiones en específico del componente focalizado, consistían en reconocer las emociones básicas internas y externas (de los demás), a través de dos herramientas,

lectura comprensiva y juegos de mímica. En la primera, los niños debían prestar atención a una historia que se les leía y tratar de retener las emociones que en el transcurso de la historia iba sintiendo el personaje principal. Esto permitía que los estudiantes se percataran que personas diversas, pueden sentir y pensar diferente frente a la misma acción. En la herramienta de juegos de mímica los estudiantes debían imitar una situación que previamente el mediador (yo, practicante) había sugerido. Después tenían que expresar con su rostro y su cuerpo cómo se sentían al respecto. Cada estudiante expreso diferentes emociones frente a la misma situación. Estas actividades les permiten entender a los niños que tanto los estudiantes “más conflictivos” como los “más pro-sociales” pueden sentir las mismas emociones frente a un mismo hecho, permitiendo así, que ambas partes creen empatía entre sí, generando un cambio de significados y rompiendo con los estereotipos asignados previamente.

Otra actividad del componente focalizado que ayudan a transformar los significados de los estudiantes, es la utilización y el *aprendizaje de tácticas para identificar situaciones de maltrato, ayudar a resolver conflictos o incluir a los compañeros que son rechazados por otros.* Estas tácticas por lo general se personifican con animales llamativos o personas. Esto con el fin de facilitar la memorización de dichas tácticas por medio de asociaciones. Por ejemplo: “Tete el león valiente” significa: decirle al compañero que es rechazado: ¡vamos quédate conmigo! O “Oso cariñoso” que significa: ayúdalo, consuélalo. En el caso de que los estudiantes “más conflictivos” utilicen estas estrategias para defender a un compañero, ya sea en la realidad o en el juego como tal, hace que aflore la autoconciencia (en palabras de Mead) y con ello el acto auto preguntarse sí la forma en que ellos se relacionan con los demás es correcta o no, llegando a cuestionar sus propias acciones, las cuales los definen como individuos. Una vez se concienticen,

intentaran cambiar el estigma (significado previo) que tiene los demás sobre ellos, realizando acciones en pro del bienestar común.

Por otro lado, la mayoría de entrevistados no estaban de acuerdo con la estructura del componente focalizado, ya que para ellos era importante trabajar con todos los estudiantes del aula, además, una profesora estableció que los niños pro-sociales salían frustrados después de trabajar con los estudiantes con problemas recurrentes de agresión, porque estos no absorbían las lecciones brindadas por Aulas en Paz con facilidad y trataban de interferir en las enseñanzas de los otros integrantes del grupo, ocasionando un cansancio en los estudiantes pro-sociales. Personalmente creo que el componente focalizado se encuentra muy bien estructurado, pues es la estrategia más efectiva para provocar cambios de significados, por dos razones, la primera; se trabajan con los dos estudiantes con más problemas recurrentes de agresión, esto permite permear los significados que tienen ellos frente al respeto, frente a la interacción con los otros, frente a la empatía, frente a la escucha activa, frente a la asertividad, entre otros, logrando un cambio de creencias que se ve expresado en una interacción social horizontal (no jerárquica), consiguiendo de esta forma relaciones “positivas”.

Además del diálogo asertivo como herramienta para desarrollar relaciones personales más respetuosas e igualitarias entre los estudiantes (esto es posible gracias a que la asertividad es la capacidad de defender los derechos en forma directa, sin utilizar la agresión) (Jakubowski, 1977), también los profesores hicieron hincapié en el trabajo en equipo como pieza clave para incrementar las interacciones sociales entre los estudiantes del componente focalizado, a su vez de consolidar significados globales dentro del aula. En el apartado del análisis del programa a partir del trabajo en equipo, se abordará a profundidad los resultados de esta estrategia de formación.

Hasta ahora se ha podido demostrar el efecto que ha tenido Aulas en Paz con una mayor interacción social entre los estudiantes de los grupos heterogéneos. También me he percatado de la conexión que hay entre la tercera premisa del interaccionismo simbólico (la cual explica que el significado de una “cosa” es interpretativo, es decir, que puede variar, cambiarse o transformarse dependiendo del contexto o la institución en donde se encuentra esa “cosa”) (Blumer, 1982) con la respuesta que me brindó una profesora, frente a la pregunta de: ¿Qué estrategias utilizan los docentes para que los estudiantes cumplan las normas de la institución? La docente afirmó que “La estrategia sería reforzar y crear espacios saludables para que el estudiante se concientice sobre los valores humanos, los cuales se crean a través de competencias ciudadanas (según Aulas en Paz) y de esa forma, poder erradicar valores “negativos” aprendidos en otros contextos y así es más probable que los niños y niñas sigan las normas establecidas por la escuela” (Peña P. d., 2020). Esos espacios de los que habla la profesora fueron utilizados por el programa Aulas en Paz (los grupos focalizados) y efectivamente sí se logró un avance en los cambios de significados que traían los niños de sus hogares, aunque esta labor debe trabajarse día a día, ya que las percepciones de una persona no se construyen y ni se transforman de forma tan rápida.

Para finalizar el análisis de este primer concepto, es necesario culminar con una mención hacia el adecuado uso del diálogo asertivo y el trabajo en equipo (mientras el programa estuvo vigente en estas dos instituciones educativas) por parte de los integrantes de los grupos heterogéneos, permitiendo una mayor interacción social entre pares y a su vez una resolución de conflictos por medio del diálogo.

La mayor crítica que se le puede hacer al programa tiene que ver con la falta de continuidad que tuvo en estos dos colegios, según los entrevistados, porque todos los avances que se

obtuvieron gracias a Aulas en Paz se derrumbaron en cuestión de segundos. Aquí es necesario aclarar algo: el objetivo del programa era reducir los conflictos violentos dentro del aula, para ello trabajó con los estudiantes más conflictivos, con el fin de conseguir ese objetivo de forma más rápida y eficaz. Por obvias razones presupuestales, el programa no tenía la capacidad de perdurar mucho tiempo, por esa razón los directivos de Aulas en Paz debían transmitir los conocimientos implantados en los grupos heterogéneos, a los profesores de cada institución, con la tarea de seguir practicando las competencias ciudadanas en el aula escolar. Esto quiere decir que los profesores no siguieron dictando las clases de Aulas en Paz.

8.2 Sobre el programa Aulas en Paz como un juego de roles que ayuda a construir la identidad individual

Como se explicó en el marco teórico, la identidad individual se crea a partir de la interacción social con los otros, tal como lo establece Blumer:

La asociación con sus semejantes es destino inevitable y universal del ser humano; que dicha asociación constituye una intrincada red de estímulos tales como exigencias, peticiones, órdenes, prohibiciones, instigaciones, desaires, expectativas, condenas y juicios ajenos; y que esa red de acciones multiformes de los asociados, moldea y configura la estructura psicológica de cada individuo. (Blumer, 1982: p.49)

Lo anterior significa que la identidad individual puede variar a medida que tengamos más interacciones sociales significativas, es decir, el ser humano puede absorber diferentes estímulos de varios contextos y es muy difícil que no se vea permeado por ellos. En este punto es

importante retomar el análisis que hace Mead del juego, el cual se explicó en el marco teórico. Como se dijo allí, hay dos tipos de juegos: los juegos a secas (*play*) y los juegos definidos por marcos normativos (*game*). Según mi lectura de Aulas en Paz este programa es como un juego en ambos sentidos. En el capítulo 4 de este trabajo indiqué algunas de las actividades y de las metodologías usadas en las sesiones de grupos heterogéneos. Allí hablaba de sesiones en las cuales se empezaba definiendo una serie de acuerdos con los niños. En la definición de los acuerdos, cada estudiante debía asumir dos roles: por un lado, proponer acuerdos que deben cumplirse para que la clase se desarrolle de buena manera. Aquí los niños asumían un rol como el descrito por Mead en el juego tipo 1: se paraban en el lugar del profesor o del mediador, es decir en el lugar de una figura de autoridad para tomar decisiones importantes para el grupo. Pero, después de realizados los acuerdos, los niños volvían a su rol de estudiantes y entonces debían ceñirse a las reglas de juego. En una misma sesión cambiaban de rol, esto con el objetivo de que por sí mismos los niños aprendan lo que se espera de ellos (buena conducta, respetar las normas, hacer silencio), cuando asumen la perspectiva del profesor. Una profesora de cuarto (4) de primaria del colegio Luis Carlos Peña manifestó que los niños con temperamento fuerte, el cual se ha adquirido por las costumbres de sus respectivos hogares, se les dificultaba más seguir las instrucciones de los docentes, pero aun así había percibido cambios significativos en sus comportamientos, mientras el programa estuvo vigente.

Hay otros profesores que piensan diferente. Una profesora del colegio Luis Carlos Peña afirma: “Pues si hablamos de normas y principios, eso se aprende en casa, en casa te educan, en los claustros educativos te instruyen. Cuando es a nivel primario, el maestro lo que hace es (hablo desde mi punto de vista) reforzar esos principios, esos valores, que en muchas ocasiones los muchachos llegan al colegio sin educación”. Esta afirmación muestra un límite del

programa: no se puede esperar que Aulas en paz forme ciudadanos integrales. Esta labor es global y debe implicar a las familias, al Estado y a la sociedad civil en general. Pero tampoco es cierto que el maestro refuerce valores, por lo menos si se ve el tema desde el interaccionismo simbólico. Los valores se crean en la interacción entre los niños y los otros individuos significativos: los padres, pero también los docentes. Así programas orientados al ambiente escolar pueden ofrecer herramientas de formación en competencias ciudadanas como las que hemos nombrado, pero es fundamental que estos proyectos de formación tengan un alcance amplio. De lo contrario, será muy difícil incidir sobre el temperamento de los niños (sobre todo el de los menos pro-sociales) para buscar que sean conscientes de los roles que deben ejercer y del valor de dichos roles en la sociedad

Aunque gran parte de los entrevistados coincidieron en que el programa Aulas en Paz no tiene la capacidad de cambiar los hábitos de los estudiantes más conflictivos, sí es importante brindar este tipo de espacios a los niños y niñas con problemas recurrentes de agresión porque es en estos lugares en donde ellos se pueden expresar con mayor libertad y de esta forma se puede conocer cuáles son los motivos que causan esos comportamientos agresivos o por qué su identidad individual es de carácter violento. Además, como se mencionó en el anterior concepto, programas como Aulas en Paz tiene la oportunidad de enseñarles diferentes estrategias a los niños más conflictivos para que estos aporten esas cualidades de liderazgo en pro de contribuir a la resolución de conflictos dentro del aula de clase.

Por otro lado, la estrategia formativa que más resaltaron los entrevistados para ayudar a permear la identidad individual de los estudiantes fue el trabajo en equipo. Pero como se mencionó anteriormente, esto se explicará a profundidad más adelante.

Ahora bien, es fundamental resaltar algunas actividades del componente focalizado, las cuales ayudan a desarrollar la identidad individual de los estudiantes con problemas recurrentes de agresión o por lo menos sirve para reconocer y respetar la identidad de los demás compañeros.

Una de las actividades principales que se utilizan en el componente focalizado para lograr permear la identidad individual de los estudiantes con problemas recurrentes de agresión, y poder llegar a crear un referente positivo para ellos, es el *juego de roles*. Por medio de la actuación y de lecturas interactivas, los estudiantes deberán imitar algunos personajes ficticios, que en por lo general cumplen el rol de individuos “negativos” (agresivos, problemáticos, irrespetuosos, etc.) y algunos de esos personajes cumplen el rol de líderes positivos (amigables, respetuosos, críticos, etc.) Cuando un estudiante con problemas recurrentes de agresión cumple el rol de un personaje con características parecidas a las de él, esto puede hacerle cuestionar sus conductas personales y su manera de interactuar con los demás. O en el caso contrario, si un estudiante con problemas recurrentes de agresión cumple el rol de un personaje con características positivas y dicho personaje en vez de accionar de forma violenta para conseguir popularidad o algún objetivo que se haya trazado y actúa de manera pacífica y servicial e igualmente consigue la misma o mayor popularidad, el estudiante conseguirá percatarse de que existen posibilidades nuevas para obtener beneficios y al mismo tiempo creará un estatus positivo para él.

Otra actividad que les permite a los niños reconocer los roles que tienen como estudiantes, hijos, ciudadanos, etc., es la *lluvia de ideas + el pensamiento crítico*. Por medio esta actividad los estudiantes tiene la libertad de expresar y debatir ideas al respecto de alguna situación que para ellos debería cambiar en el aula de clase. Un ejemplo puede ser mejorar la falta de atención que tienen algunos compañeros en clase. La idea es crear reglas de juego que les permitan cumplir en cierta medida, esos cambios trazados entre todos, además, la persona que incumpla

alguna regla acordada por el grupo será “castigado”. De esta forma los integrantes del grupo heterogéneo tomarán más consciencia de ciertas actitudes que no corresponden al rol que los caracteriza, en este caso, el rol de estudiante.

En conclusión, se puede afirmar que Aulas en paz ofrece estrategias de formación en su componente focalizado para darles a los niños la opción de identificar su lugar en el contexto escolar y el lugar de los otros individuos con los que comparte espacio (estudiantes, profesores, directivos, mediadores). Con estas estrategias, se busca que empiecen a construir lo que Mead denomina autoconsciencia, es decir, aprender a reconocer lo que deben hacer porque reconocen las expectativas que los otros tienen de ellos.

8.3 Sobre el programa Aulas en paz y el control de las emociones

La gran mayoría de docentes establecieron que el aporte más relevante que brindó el programa Aulas en paz a los estudiantes con problemas recurrentes de agresión fue la utilización de estrategias para controlar sus emociones. Algunos maestros especificaron cuáles fueron las formas más efectivas para regular o modificar las emociones de los niños y niñas, estas fueron las acciones fisiológicas y las acciones superficiales (capítulo 4.1). Como practicante me percaté del énfasis que se hacía a estas estrategias dentro del programa. Además, en las conversaciones que se tenían con los padres de familia cada mes, nuestra tarea (como practicantes) era expandir este tipo de estrategias para que en los contextos familiares utilizaran estos conocimientos, ya que este tipo de estrategias son útiles para todo rango de edad.

Ahora bien, para un mayor entendimiento del impacto que tuvo Aulas en Paz referente a este concepto, valdría la pena recordar cómo se originan las emociones. Según Theodore D. Kemper

(1978), las emociones se originan por medio de dos tipos de características: el poder y el estatus. Una de las conclusiones que se puede sacar de las entrevistas, es la importancia que tienen los estudiantes pro-sociales para los estudiantes con problemas recurrentes de agresión, en el sentido de poder modificar sus estatus de “líderes negativos”, hasta el punto de empezar a relacionarse de forma horizontal y no jerárquica entre todos los integrantes del grupo focalizado. Varios profesores establecieron que los estudiantes con mayor poder (que regularmente eran los estudiantes más conflictivos) eran los individuos que se les dificultaba más regular sus emociones. En cambio, los estudiantes pro-sociales tenían la capacidad de regular mejor sus emociones y de poder interpretar las emociones de los demás, esto les permitía ayudar a modificar o apaciguar las emociones de los estudiantes con problemas recurrentes de agresión, con el fin de prevenir conflictos violentos. Lo anterior significa que la idea de trabajar con cuatro (4) estudiantes pro-sociales y dos (2) estudiantes con problemas recurrentes de agresión sí fue efectiva.

Ahora bien, algo que me pareció muy interesante para analizar, fue la respuesta que dio una profesora del colegio Carlos Sardi, la cual estableció que la autoestima fue la herramienta que más aprendieron los estudiantes del programa Aulas en Paz, puesto que esto les permitió regular mejor sus emociones. La autoestima depende del estatus que tenga un individuo según esta teoría. Esto quiere decir que el programa consiguió otorgarle valor a las diferentes actitudes y aptitudes que tienen los estudiantes del grupo focalizado, sobre todo los estudiantes más “conflictivos”, con el fin de “erradicar” sentimientos depresivos, vergonzantes y de vulnerabilidad, trayendo como resultado una mayor facilidad para regular emociones por parte de los integrantes del grupo focalizado.

Como forma de ejemplificar los hallados en las entrevistas con respecto al manejo de emociones y la importancia de otorgarle autoestima a los niños con problemas recurrentes de agresión, mencionare dos actividades que se llevan a cabo el componente focalizado, las cuales tienen como objetivo, identificar las emociones propias y ajenas y consolidar una mejor autoestima en los integrantes del grupo heterogéneo.

La primera actividad se titula el *Reloj de emociones*, esta actividad tiene como propósito la puesta en práctica de la empatía mediante el reconocimiento de las emociones propias al presenciar situaciones de rechazo o burla hacia otras personas. El reloj de emociones tiene como finalidad ofrecer a los niños la posibilidad de identificar las emociones que sienten en una determinada situación, a través del reloj. La manecilla más corta marca la emoción y la manecilla más larga marca la intensidad. La intensidad aumenta en el sentido de las manecillas del reloj; por ejemplo, si alguien marca 1 estará indicando que su emoción fue leve en intensidad y si la emoción fue fuerte marcará 10. Con este ejercicio los estudiantes se concientizan de qué tipo de acciones les generan emociones más intensas, tanto a ellos como a los demás. Ahora bien, una vez percibido qué tipo de situaciones o acciones nos provocan emociones más intensas, es hora de saber cómo prevenirlas o apaciguarlas.

La otra actividad que traigo a colación, tiene como objetivo apaciguar las emociones internas y otorgarles valor a los estudiantes con menos autoestima. La idea es enseñarles *estrategias de regulación emocional* para evitar conflictos violentos. Algunas de esas estrategias son: respirar profundamente, contar hasta 10, tomar un vaso de agua, escuchar nuestra canción favorita, entre muchas más. Aparte de estas estrategias, se realiza un trabajo en equipo para alentar a los estudiantes que les cueste más seguir utilizar dichas estrategias en los momentos adecuados, esto

traerá confianza entre los integrantes del grupo heterogéneo, logrando equilibrar las relaciones entre ellos.

Para complementar este primer análisis, a continuación, se evaluará la importancia que tuvo la estrategia de formación denominada “trabajo en equipo” para la construcción de una cultura de paz en los colegios públicos Carlos Sardi y Luis Carlos Peña.

8.4 Reflexión complementaria sobre el trabajo en equipo en el componente focalizado del programa Aulas en Paz.

Antes de realizar el análisis, es pertinente explicar por qué es importante hablar sobre el trabajo en equipo en el componente focalizado del programa Aulas en paz. Personalmente, considero que el trabajo en equipo ocupa un lugar privilegiado en el componente focalizado, debido a que es en este tipo de dinámicas donde se generan la mayor cantidad de interacciones entre los estudiantes.¹ Y como se vio con el interaccionismo simbólico, es gracias a estas interacciones y juegos de rol donde los niños adquieren otras formas de pensar a partir del intercambio con sus compañeros, generando así la posibilidad de modificar los roles dentro del grupo.

Lo anterior quiere decir, que sí el trabajo en equipo es evaluado por parte de los entrevistados de forma positiva para el desarrollo de una cultura de paz en los grupos heterogéneos, esto

¹ En el capítulo 4 describí en términos generales el programa Aulas en paz y en particular realicé una síntesis de tres sesiones del componente focalizado. Esta síntesis se vio expresada en un cuadro y en un diagrama de proceso. Para el desarrollo de este punto es importante tener en cuenta esos gráficos. Porque en estos mi intención era mostrar que Aulas en Paz usa una pedagogía incluyente y participativa. Esto gracias a que incluir al estudiante en la formulación de normas y en los juegos de rol hace posible que el niño no solo entienda conceptos, sino que se comprenda a sí mismo a partir de sus roles dentro del espacio social de la escuela. Esto es muy llamativo porque el trabajo en equipo es una estrategia importante para el aprendizaje y la formación en competencias ciudadanas. Me remito al capítulo 4 para contextualizar esta reflexión sobre el trabajo en equipo en Aulas en paz.

significa que el programa Aulas en Paz es una herramienta importante para ayudar a resolver conflictos dentro del aula.

En cuanto al análisis de la importancia del trabajo en equipo, se puede concluir que fue la competencia ciudadana más resaltada por los entrevistados, calificándola como la competencia ciudadana que más valor le otorgaron los estudiantes. Una de las profesoras entrevistadas, por ejemplo, establecía que: “la competencia ciudadana que más aprendieron los niños fue trabajar en equipo. En estos momentos los estudiantes más “agresivos” trabajan de mejor manera con los demás compañeros y son ellos mismos los que resuelven los problemas que se presentan en el aula de clase” (Peña P. d., 2020).

Otra respuesta que me llamo fuertemente la atención y demuestra la importancia que tuvo la estrategia de trabajo en equipo para generar una autorregulación de los mismos estudiantes a la hora de evitar conflictos violentos o de seguir las normas establecidas, la docente manifestó lo siguiente:

el mayor aporte que le dio el programa Aulas en Paz a los niños fue la autorregulación a la hora de seguir normas, como son pares académicos pueden establecer normas y ellos también las pueden regular. Acuérdate que inicialmente cuando se va a hacer alguna actividad el maestro escribe en el tablero las normas de convivencia que los estudiantes eligen y en esa medida ellos mismos se comprometen a que cada uno cumpla la norma, si cada uno no cumplen la norma entonces se para la actividad y se hace una reflexión, entonces día a día el proyecto permite que maestros y estudiantes regulen esa posibilidad de reflexión de debate; un debate autorregulado y un debate a conciencia de las actividades que deben realizar que permiten que cada uno vaya adquiriendo normas de

comportamiento pero no normas impuestas, sino, normas autorreguladas a través de actividades de reflexión, de actividades lúdicas, de actividades de lectura, que ellos mismos eligen y que van rotando los roles, unos tienen el rol de juzgar la acción, otro tiene el rol de corregir, otro tiene el rol de observar...en esa medida los niños van eligiendo sus roles y así se va forjando el trabajo colaborativo (Peña P. d., 2020).

La anterior respuesta hace énfasis el gran funcionamiento que tuvo el trabajo en equipo elaborado por Aula en Paz, hasta el punto de que son los mismos estudiantes los encargados de corregir las normas que no se están cumpliendo y hacerle entender al otro compañero los errores que está cometiendo. Este fue uno de los grandes aportes que tuvo el programa, porque este se percató de la importancia de otorgarle la oportunidad a los mismos estudiantes para elaborar sus propias normas de convivencia dentro del grupo y desarrollar entre todos los “castigos” que deberían cumplir si esas normas no se respetan, esto derivó en un liderazgo en los estudiantes tanto “pro-sociales” como “conflictivos”.

Además, varias docentes destacaron que el trabajo en equipo les ayudó a los estudiantes a interactuar mejor entre ellos. Esto se puede evidenciar en los recreos, pues los niños y las niñas tratan de no excluir a ningún compañero en los juegos que se realizan en estos espacios recreativos.

Todas estas evidencias rescatadas de las palabras de los docentes entrevistados, nos dan a entender que el Aula en Paz sí ha ayudado a fomentar la cultura de paz dentro de estas dos instituciones, aunque esto no quiere decir que el programa es la solución para acabar con los conflictos violentos dentro del aula, porque para lograr este objetivo es necesario complementar

este tipo de educación en diferentes contextos, si esto no se hace es muy difícil consolidar una cultura de paz en las aulas escolares.

En conclusión, el trabajo en equipo fue de vital importancia para los estudiantes de los grupos heterogéneos, permitiendo una mayor interacción social entre los estudiantes con problemas recurrentes de agresión y los estudiantes pro-sociales, además de una mejor regulación de emociones, gracias a que ellos mismos tenían la capacidad de identificar los roles de los integrantes del grupo y de esa misma manera las emociones que emergían de estos, anticipando las posibles soluciones para apaciguar dichos sentimientos y así evitar un conflicto violento.

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES

Con el objetivo de sintetizar lo expuesto en el presente trabajo y de relacionar los argumentos expuestos con los tres (3) objetivos de esta investigación, en este capítulo se desarrollarán las conclusiones en relación con lo enunciado en cada uno de los objetivos planteados al inicio de la investigación.

En cuanto al objetivo general, se pudo comprobar que el enfoque del interaccionismo simbólico permite comprender el valor formativo del programa Aulas en Paz, sobre todo si se relaciona con el componente focalizado y con las estrategias allí empleadas para trabajar con los estudiantes. Para argumentar la anterior conclusión, resumiré las relaciones de cada concepto base del enfoque, con las respuestas obtenidas por parte de los docentes frente al impacto que generó el programa en los estudiantes, sobre todo en los integrantes de los grupos heterogéneos.

Concepto 1: Interacción social:

Casi la totalidad de los entrevistados concluyeron que el programa Aulas en Paz sí había generado una mayor interacción social entre los integrantes de grupo heterogéneo, sobre todo entre los estudiantes más “conflictivos”.

Ahora bien, es importante recordar que este enfoque se divide en tres premisas, las cuales permitirán saber si existe una correlación entre el Interaccionismo Simbólico y el impacto que genero el programa en los estudiantes, según las percepciones de los maestros de las dos instituciones educativas investigadas.

a) Los individuos actúan sobre la base de los significados que le atribuyen a los objetos y situaciones que los rodean (Blumer, 1982). En este punto, la estrategia que utilizó el programa fue atribuir significados globales a las situaciones más problemáticas en el aula, de esa manera los estudiantes iban a ponerse de acuerdo y el conflicto no iba a escalar. Esto se puede comprobar por medio del impacto que generaron todas las estrategias de formación que buscaban fortalecer el trabajo en equipo, el cual permitió una consolidación de pensamientos para debatir y resolver un problema existente. Los entrevistados concluyeron que eran los mismos estudiantes los encargados de consolidar las normas que iban a seguir y a su vez, corregir las conductas que se salían de dichas normas. Eso se consiguió gracias al ejercicio número uno (1) de Aulas en Paz; promover la creación de las normas a cargo de los mismos integrantes del grupo focalizado y la creación de los “castigos” si alguien llegara a incumplir dichas normas.

b) Los individuos entienden el mundo a través de la interacción con otros actores (Blumer, 1982). Esto quiere decir que nuestro comportamiento se determina no solo con los objetos o

situaciones que nos rodean, sino también a través de las interacciones con otras personas y los roles que ocupamos ante los demás. En el caso de ayudar a consolidar una cultura de paz en colegios públicos, Aulas en Paz logró crear roles diferentes a los ya establecidos dentro del aula de clase, porque antes de la llegada del programa los niños con problemas recurrentes de agresión tenían el papel de líderes “negativos” es decir, las personas que logran permear a otros por medio de acciones ilegítimas y que pueden perjudicar el bien común. Mientras el programa estuvo vigente esos niños cumplieron el rol de estudiantes mediadores, gracias a que Aulas en Paz logró transmitirles nuevos valores (competencias ciudadanas) e inculcarles la importancia de respetar a los demás. Además, la estrategia de utilizar a cuatro niños pro sociales dentro de los grupos heterogéneos, ayudó de cierta manera a contagiar positivamente a los niños “problemáticos” y así obtener nuevos referentes sociales que permitieron un cambio sustancial que, aunque puede percibirse como algo temporal, no deja de indicar que las estrategias de formación del programa son valiosas y muy útiles.

Concepto 2: Identidad individual:

Aulas en Paz por medio de la creación de nuevos roles para los estudiantes con problemas recurrentes de agresión, logró incidir de alguna manera en el modo como los niños empezaron a relacionarse consigo mismos (por ejemplo, en el manejo de sus emociones) y con los otros niños (diálogo en lugar de agresión). Durante el tiempo en que el programa estuvo a nivel presencial en las dos instituciones educativas, los profesores estuvieron de acuerdo en que los estudiantes más “conflictivos” tuvieron más empatía con los demás integrantes del salón de clase, de hecho, en ocasiones eran los mediadores de los conflictos en el aula. Pero desde que Aula en Paz se fue de estas dos instituciones, los roles se distorsionaron paulatinamente, puesto que las competencias

ciudadanas no se siguieron enseñando por parte de los docentes (que tenían la labor de continuar implantando este tipo de enseñanzas; pero por falta de tiempo no tenían la posibilidad de brindar estos conocimientos) provocando un vacío de información en los niños, hasta el punto de no saber cómo mediar con los conflictos violentos que se presentaban dentro del aula. Esto ocasionó que los nuevos roles adquiridos por los estudiantes con problemas recurrentes de agresión no se tuvieran en cuenta, como sí ocurría en los grupos heterogéneos. Esto se corroboró gracias a las respuestas de dos docentes, las cuales establecieron que era muy complicado seguir dictando ese tipo de clases, porque no tenían el tiempo suficiente para hacerlo.

En conclusión, el impacto que tuvo el programa Aulas en Paz en la identidad individual de los estudiantes con problemas recurrentes de agresión fue momentánea. Esto significa que es fundamental seguir trabajando las competencias ciudadanas en estos dos colegios públicos, sobre todo, lograr cambiar el estigma que se tienen de los estudiantes más “rebeldes” y utilizar ese liderazgo en pro de la comunidad estudiantil. Para que esto funcione, los colegios deben otorgarle la suficiente importancia a este tipo de programas de cátedras de paz y utilizar metodologías parecidas, para llegar a constituir una clase especializada, con profesores expertos en la materia y así poder obtener resultados más significativos y constantes en el tiempo. Además, no hay que olvidar que la identidad individual se desarrolla por medio de diferentes contextos, así la familia cumple un rol muy importante en la identidad individual de los estudiantes. En ese sentido, es fundamental trabajar con más frecuencia con los padres de familia y no otorgarle toda la responsabilidad de la formación integral de los niños a los claustros educativos.

Concepto 3: Emociones

La conclusión de los hallazgos recolectados en las entrevistas a los docentes de los colegios Luis Carlos Peñas y Carlos Sardi con respecto al manejo de emociones por parte de los estudiantes de los grupos heterogéneos son las siguientes: englobando las respuestas de los profesores respecto a cuál fue el impacto que produjo Aulas en Paz en las instituciones, se puede concluir que efectivamente el programa les dio herramientas a los estudiantes para que aprendieran a regular mejor sus emociones. Por ejemplo, cuando se presentaba una lucha de poderes, generando emociones intensas en el aula de clase, los estudiantes que pertenecieron al componente focalizado tenían las herramientas para pensar diferentes estrategias para regular y anticipar las emociones de los demás (como se expone con detalle en el capítulo de los hallazgos), permitiendo así evitar conflictos violentos. Es necesario recordar que, según la teoría del interaccionismo simbólico, las emociones surgen de dos fuentes; el poder y el estatus. Estas fuentes se presentan en cualquier contexto social, en este caso el contexto escolar no es la excepción. Lo relevante para el programa no era centrarse en las emociones que provocaban los estudiantes con más poder a los estudiantes con menos poder o estatus, sino, más bien, brindarles herramientas de regulación emocional a las dos partes por igual y así poder evitar altercados innecesarios.

Realizando una recolección de las percepciones más relevantes del personal docente frente al impacto que tuvo el programa aulas en Paz en la construcción de una cultura de paz en los colegios Luis Carlos Peña y Carlos Sardi, se puede establecer que el programa les brindó a los estudiantes y a los maestros algunos conocimientos que sirvieron de base para la construcción de una cultura de paz “estable y duradera”. Ahora bien, esos conocimientos básicos que implantó el programa deben ser constantes, es decir, tanto los maestros, como los padres de familia, tienen el

deber de seguir inculcando competencias ciudadanas y estrategias de regulación emocional a sus respectivos estudiantes e hijos, con el objetivo de unificar la educación que se brinda tanto en el hogar como en el colegio, de esa forma es más probable que los niños no distorsionen los patrones de comportamiento que aprenden (ya sea de manera teórica o práctica) en esos dos contextos, los cuales son los espacios en donde ellos más frecuentan e interactúan socialmente. Cualquier cultura se construye a través de la costumbre (actos repetitivos que se convierten en hábitos), por eso es de vital importancia seguir inculcando comportamientos pro-sociales a los estudiantes, sobre todo en países en donde la cultura de la violencia en ocasiones es legitimada y naturalizada. Lo anterior significa que, para construir cultura de paz, es de vital importancia ser constante con los valores que se transfieren a través de la interacción social, no importa el contexto en donde se encuentre el individuo, de lo contrario será muy complicado construir cultura de paz.

Con el fin de sintetizar las percepciones de los entrevistados y a su vez relacionarlas con el impacto que generó el programa Aulas en Paz en la construcción de paz de estos dos colegios públicos, a continuación, se enumeraran los aspectos más repetidos e importantes para los docentes a la hora de evaluar lo aprendido por los estudiantes de los grupos heterogéneos:

A) Se puede concluir que durante el tiempo en que Aulas en Paz se encontraba trabajando en las dos instituciones investigadas, los estudiantes de los grupos heterogéneos (primordialmente) adquirieron mayores herramientas para regular sus emociones, permitiéndoles solucionar los conflictos que se presentaban dentro del aula de forma autónoma y sin la necesidad de violentar a los demás compañeros.

B) En el componente de grupos heterogéneos, el trabajo en equipo jugó un papel muy importante como estrategia de formación y por ello favoreció el que los estudiantes empezarán a interactuar entre ellos de una manera más respetuosa y asertiva, a ver un problema desde diferentes perspectivas, a desarrollar un pensamiento crítico y a responder un problema de diferentes maneras.

C) Los estudiantes pro-sociales lograron generar un cambio de percepción sobre los estudiantes con problemas recurrentes de agresión, ya que los estudiantes “conflictivos” se convirtieron en mediadores de conflictos, gracias al valor que se les otorgó en los grupos heterogéneos.

Luego de analizar los méritos que le otorgaron los entrevistados al trabajo en equipo, se puede concluir que fue la enseñanza que los estudiantes más llevaron a la práctica. Los integrantes del grupo heterogéneo debían interactuar con sus demás compañeros para poder resolver un problema hipotético que se planteaba en los talleres de Aulas en Paz, esto les obligó a convivir con compañeros que no tenían vínculos en común y a aceptar las diferentes identidades individuales de los demás, ocasionando así habilidades para el dialogo, el respeto, el debate, la crítica y la resolución de problemas colectivos. Todas estas herramientas adquiridas por medio de esa competencia ciudadana, son la clave para construir cultura de paz en cualquier contexto. Para finalizar, mencionaré los méritos mejor ponderados por parte de los entrevistados frente a la estrategia de trabajo en equipo.

A) El trabajo en equipo logró generar nuevos vínculos emocionales entre estudiantes, haciendo posibles nuevos imaginarios entre los estudiantes con problemas recurrentes de agresión y los estudiantes pro-sociales.

B) Desarrolló autonomía en los estudiantes del grupo heterogéneo en el momento de solucionar conflictos en el aula, ya que adquirieron herramientas para poder mediar los problemas entre compañeros (antes los maestros cumplían ese rol de mediadores).

C) Esta competencia les ayudó a mejorar su comunicación, porque tenían la necesidad de llegar a acuerdos para poder resolver un problema en común y todos tenían el derecho a opinar y a argumentar las posibles soluciones para ese determinado problema.

D) Por último, el trabajo en equipo les brindó una mirada crítica para contra-argumentar la opinión de sus compañeros, en el caso de no estar de acuerdo con esa idea y de esta forma debatir para poder plantear una opinión más sólida.

BIBLIOGRAFÍA

- Academia.edu. (S/D de 2013 de 2013). *Academia.edu*. Obtenido de Revista: Universidad Autónoma de México: https://scholar.google.es/citations?user=xMsh6qEAAAAJ&hl=es&oi=sra#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Des%26user%3DxMsh6qEAAAAJ%26citation_for_view%3DxMsh6qEAAAAJ%3ApAkWuXOU-OoC%26tzom%3D300
- Alastuey, E. B. (2000). *La sociología de la emoción y la emoción en la sociología*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora, S. A.
- Casas, N. M. (S/D de S/D de 2009). *Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa Aulas en Paz desde el institucionalismo cognitivo*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia .
- Ramos, C., Nieto, A.M. & Chaux, E. (2007). *Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente*. Revista Interamericana de Educación para la Democracia, 1, 36-56.
- Chaux, E. (2013). *Educación convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Taurus.
- Chaux, E. (2012). *Educación Convivencia y agresión Escolar*. En E. Chaux, *Educación Convivencia y agresión Escolar* (pág. S/D). Bogotá: Taurus.
- Chaux, E. (2016). *Currículo Grupos Heterogéneos*. Bogotá D. C: S/D.

- Chaux., R. (S/D de junio de 2008). *Aulas en Paz: Estrategias Pedagógicas*. Obtenido de Revista Interamericana de educación para la democracia.:

http://www.dhls.hegoa.ehu.eus/uploads/resources/4825/resource_files/Aulas_en_...pdf

- Cuevas, M. C., CASTRO, L. (2009). *Efectos emocionales y conductuales de la exposición a la violencia en niños y adolescentes en Colombia*, en: *Behaviour Psychology / Psicología Conductual*, Vol. 17, N° 2, 2009, pp. 277-297
- Forensis, D. (2017). *Instituto Nacional de Medicina legal ciencias forenses*. Obtenido de 2017 FORENSIS, Datos para la vida: <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/262076/Forensis+2017+Interactivo>.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona: Crítica.
- Jiménez, M. (2010). *La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia*. *Dialet*, 24.
- Koch, K. G. (2001). *Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores*. Madrid: Granica.
- Mead, H. G. (1991). *La génesis del self y el control social*. En: REIS, No. 55, p.p. 165-186.
- MEN (06 de octubre de 2011). Ministerio de Educación. *Obtenido de Competencias Ciudadanas*: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html?_noredirect=1
- Meza, R. B. (2002). *Violencia Política*. Revista UNAM, 18.

- Meneses, D. A. (S/D de S/D de 2018). *Programa Aulas en Paz: una indagación sobre lecciones aprendidas frente a la implementación del componente focalizado en el comportamiento conflictivo y violento de los estudiantes del Colegio la Floresta Sur*. Bogotá D. C., Cundinamarca, Colombia.
- Mendoza, L. D. (S/D de S/D de 2011). *Descripción epidemiológica del fenómeno de violencia interpersonal. Colombia, 2011*. Bogotá D:C: S/D.
- ONU, Organización de las Naciones Unidas (1998). Resolución A/52/13.
- Profesora de tercero de primaria, c. L. (6 de Marzo de 2020). *Entrevistas Aulas en Paz*. (D. Pérez, Entrevistador).
- Profesora de cuarto de primaria, P. d. (4 de marzo de 2020). *Entrevistas docente, colegio Carlos Sardi*. (D. Pérez, Entrevistador)
- República de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia, Bogotá.
- Ruiz-Silva, A. & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE
- UNESCO. (2001). *Informe sobre los progresos realizados por la UNESCO en la ejecución del programa de acción sobre una cultura de paz y sobre la cooperación con el sistema de las Naciones Unidas en este ámbito*. París: S/D.
- UNESCO. (2020). *La escuela cómo espacio de construcción de Paz y No Violencia*. Obtenido de UNESCO, PERÚ: <https://es.unesco.org/news/escuela-como-espacio-construccion-paz-y-no-violencia>

ANEXOS

ENTREVISTAS-SEMIESTRUCTURADAS

Colegio Luis Carlos Peña

Profesora del grado segundo (2) de primaria:

Muy buenas tardes, aquí me encuentro con la profesora al grado segundo del Colegio Luis Carlos Peña, la cual me va a ayudar a contestar algunas preguntas, con el fin de responder a los objetivos planteados en la investigación. Sin más dilación, empecemos:

DP: 1. ¿Cuál considera el mayor aporte que le otorgó el programa Aulas en Paz a los estudiantes con problemas recurrentes de agresión?

P1: Buenas tardes, considero que el Programa Aulas en Paz... Todo fueron mayores aportes, porque ayudó a los niños a sensibilizarlos y a que tomen conciencia de su sentir, de su forma de ver al mundo y relacionarse con las demás personas de su entorno.

DP: 2. ¿Cómo considera que influyó el programa Aulas en Paz en la capacidad de regular emociones de los integrantes del grupo focalizado?

P1: Pues, siempre he sostenido que las emociones son las que nos enferman y, se manifiestan físicamente. Pero, ese trabajo realizado con los estudiantes, fue un trabajo muy acertado, porque en ocasiones el ser humano trae consigo experiencias difíciles de manejar desde sus respectivos hogares, que a veces ni sabemos que las tenemos, y a través de la sensibilización, pues vamos exteriorizando este tipo de sentimientos reprimidos, y aunque los niños sean muy pequeños el programa Aulas en Paz dio la oportunidad de sacar esas frustraciones a flote, y uno que está en el aula de clase, entiende los motivos del porqué en ocasiones un estudiante reacciona de una u otra forma frente a una situación dada. En conclusión, el proyecto ayudó a exteriorizar las emociones

que tenían reprimidas los niños y niñas más conflictivos, por medio de diferentes actividades...
Recuerdo que los juegos de roles ayudaron a expresar esos sentimientos.

DP: Muchas gracias, ahora bien...

DP: 3. ¿Actualmente cuales son los conflictos más recurrentes dentro del aula?

P1: Pues... yo no sé si serán conflictos, pero... si tenemos debilidades en cuanto a la inclusión en el sentido étnico. Existen estudiantes de otras nacionalidades; ecuatorianos y venezolanos, esto hace que los estudiantes colombianos estigmaticen el lenguaje de otras regiones y surjan burlas gracias a estas diferencias.

DP: 4. ¿Desde la llegada de Aulas en Paz, los estudiantes con problemas recurrentes de agresión han interactuado con más frecuencia con sus compañeros de clase?

P1: Yo diría que sí, porque con los estudiantes conflictivos se les hacía un trabajo específico, donde el compañero que está trabajando en este proyecto, tiene la oportunidad de observar más de cerca cierta debilidad que iba a ayudar a que se organice un plan exprés, que serviría para que el muchacho se relacionara mejor con su entorno, no sólo con los compañeros, sino, con todo lo que le rodea. Y... sí, sí, sí sirvió. Qué bueno sería que este proyecto de Aulas en Paz no hubiera durado apenas un año en esta institución.

DP: 5. ¿Qué debe reforzar Aulas en Paz, para lograr un mayor impacto en los estudiantes conflictivos? Sí es que debe mejorar en algo.

P1: Yo diría que sería mejor trabajar con todos los estudiantes del salón, no solamente con los niños y niñas más conflictivos, porque de todas maneras el hombre es un ser sociable por naturaleza, pero hay gente que le cuesta más socializar. Todos necesitamos abrir nuestros corazones, todos necesitamos ponernos en los zapatos del otro, todos necesitamos hacer un plan

de mejora, así estemos pequeños. Este tipo de actividades nos ayuda a sanar, y si yo sano, muchas cosas en mi vida pueden cambiar.

DP: 6 ¿Cómo influye el poder de determinado estudiante en el aula de clase?

P1: Yo considero que las relaciones jerárquicas siempre van existir, siempre hay uno que quiere dominar. Qué bueno sería que ese liderazgo fuera en sentido positivo (aunque nada es malo, ni nada es bueno, depende de la óptica en que se mire), pero... Ese estudiante que tiene la capacidad de convencer y dominar al otro, el maestro y también el programa Aulas en Paz, tienen la oportunidad de utilizar ese don para trabajar en pro al bienestar de la totalidad del salón.

DP: Última pregunta profesora

DP: 7 ¿Qué estrategia utilizan los docentes para que los estudiantes cumplan con las normas establecidas en la institución educativa?

Pues si hablamos de normas y principios, eso se aprende en casa, en casa te educan, en los claustros educativos te instruyen. Cuando es a nivel primario, el maestro lo que hace es (hablo desde mi punto de vista) reforzar eso principios, esos valores, que en muchas ocasiones los muchachos llegan al colegio sin educación. Entonces, más que llenar contenidos, diría yo; es enriquecer esa parte humana, porque si yo como humano estoy bien, mi sentir, mi corazón está bien, mi cerebro da buenos resultados y no me pierdo en el camino. Entonces, la estrategia sería reforzar y crear espacios saludables para que el estudiante se concientice sobre los valores humanos, los cuales se crean a través de competencias ciudadanas (según Aulas en Paz) y de esa forma, poder erradicar valores “negativos” aprendidos en otros contextos y así es más probable que los niños y niñas sigan las normas establecidas por la escuela.

Profesora del grado tercero (3) de primaria:

DP: 1. ¿Cuál considera el mayor aporte que otorgó el programa Aulas en Paz a los estudiantes?

P2: Pues creo que les dieron herramientas para manejar las emociones, los sentimientos, los conflictos que se daban en el aula. La herramienta que más valoro como docente es el diálogo asertivo, que se trabajaba intensamente en los talleres de Aulas en Paz.

DP: 2. ¿Cómo considera que influyó el programa Aulas en Paz en la capacidad de regular emociones de los integrantes del grupo focalizado?

P2: No creo que influyo demasiado, porque este tipo de programas debe perdurar más en el tiempo para notar los avances de los estudiantes, en este caso el poder lograr que autorregular sus emociones.

DP: 3. ¿Actualmente cuales son los conflictos más recurrentes dentro del aula?

P2: En el aula... que se distraen mucho, les falta poner más atención a los niños y entonces viven distraídos con los otros compañeros, eso genera indisciplina, me genera estrés a mí, por ver que no tienen quietud. En conclusión, se les dificulta seguir las normas de convivencia. Ellos todavía no tienen esa auto-disciplina.

DP: 4. ¿Por qué cree que Aulas en Paz escoge a cuatro niños “pro-sociales” y a dos estudiantes con problemas recurrentes de agresión? ¿Argumente su respuesta?

P2: Pues yo creería que hubiera sido mejor trabajar con más niños, porque muchas veces trabajar con apenas dos estudiantes “conflictivos” no es suficiente, uno en ocasiones tiene más niños “conflictivos” en el aula, no solo dos.

DP: 5. ¿Desde la llegada de Aulas en Paz, cree que los problemas de agresión han mermado?

P2: Pues yo creo que después de la llegada del programa los conflictos disminuyeron, mas bien, se resuelven de una manera más pacífica. No obstante, nosotros como profesores tenemos que luchar día a día para controlar diferentes conflictos entre ellos, tenemos el rol de mediadores.

DP: 6. ¿Cómo se desarrollan los vínculos de amistad de los estudiantes que participaron en los grupos heterogéneos, con los demás compañeros de la clase?

¿Se les facilita la creación de amistades?

P2: Algunos se les facilitó la creación de amistades, sobre todo cuando el programa seguía vigente es este colegio, pero apenas pasaron al siguiente año, se les olvidó lo aprendido y se siguen generando enemistades.

DP: 7. ¿Considera que el componente focalizado ayudó a que los estudiantes trabajaran más en equipo?

P2: Yo creo que sí, ellos ahora se colaboran más. Esto se puede observar sobre todo en el recreo, los niños y niñas interactúan con todos a la hora de jugar y tratan de no excluir a ningún integrante.

DP: 8. ¿Qué debe de mejorar Aulas en Paz para generar un mayor impacto en los estudiantes conflictivos?

P2: Este tipo de programas debe durar más tiempo y trabajar de forma más intensa y frecuente, con el fin de que los estudiantes tengan un proceso lineal y así puedan absorber mejor los conocimientos y retenerlos con mayor facilidad.

DP: Última pregunta profesora

DP: 9. ¿Qué estrategias utiliza usted como docente para que los estudiantes cumplan las normas del colegio?

P2: Recordarles las normas de convivencia; cuando incumplen con alguna norma se les lleva el manual de convivencia para que se den cuenta de los errores que cometieron, también, se les premia las acciones “positivas” que realicen, con el fin de que tengan un incentivo para comportarse bien, yo creo que eso...

Profesora del grado cuarto (4) de primaria:

DP: 1. ¿Cuál considera el mayor aporte que otorgó el programa Aulas en Paz a los estudiantes?

P4: El trabajo en equipo fue uno de las estrategias más importantes que aprendieron los estudiantes.

DP: 2. ¿Cómo considera que influyó el programa Aulas en Paz en la capacidad de regular emociones de los integrantes del grupo focalizado?

P4: Los estudiantes que tienen una forma de ser fuerte, se les complica más controlar sus emociones, pero si pudieron observar algunos casos que cambiaron paulatinamente su forma de ser por medio de las clases de Aulas enPaz. Eso me alegro mucho a mí como profesora.

DP:3. ¿Actualmente cuales son los conflictos más recurrentes dentro del aula?

P4: Lo que más ocurre en el aula, es la falta de respeto entre ellos, por ejemplo, si alguien se llega a equivocar, ahí está el otro compañero para criticarlo, ahí se demuestra la falta de aceptación entre ellos.

DP:4. ¿Por qué cree que Aulas en Paz escoge a cuatro niños “pro-sociales” y a dos estudiantes con problemas recurrentes de agresión? ¿Argumente su respuesta?

P4: Yo creo que fue una estrategia regular, porque por lo menos los cuatro niños que eran pro-sociales les pareció estresante trabajar con los niños más conflictivos. Me hubiera gustado que solamente se trabajará con los niños más difíciles del aula.

DP:5. ¿Desde la llegada de Aulas en Paz, los estudiantes con problemas recurrentes de agresión han interactuado con más frecuencia con sus compañeros de clase?

P3: En el momento en que Aulas en Paz trabajaba con ellos, sí. Cuando el programa se fue de la institución los estudiantes “agresivos” dejaron de interactuar (en cierta medida) con sus demás compañeros. La idea del programa era dejar unas muy buenas bases en los docentes, para que nosotros siguiéramos dictando esas competencias ciudadanas, sobre todo en clases como ética o lenguaje, pero no es lo mismo trabajar con 17 alumnos que con 6.

DP:6. ¿Considera que el programa Aulas en Paz ayudó a los estudiantes a trabajar mejor en equipo?

P4: Yo creo que sí, más que todo, dio herramientas a través de las actividades lúdicas, en donde los estudiantes tenían que realizar diferentes juegos que involucren a sus demás compañeros, estos juegos eran muy divertidos para ellos. Gracias a eso pudieron darse cuenta que el trabajo en equipo les permite resolver de forma más rápida un problema y ver desde diferentes perspectivas un mismo conflicto.

DP: 7. ¿Qué necesita mejorar el programa Aulas en Paz?

P4: Creo que el programa estaba muy bien estructurado, el único pero que tengo, es el poco tiempo que duró el componente de los grupos heterogéneos, ya que un profesor no dispone del tiempo suficiente para enseñarle al niño de forma detallada competencias ciudadanas para resolver conflictos, esa labor es necesaria que la haga una persona externa y especializada.

Colegio Carlos Sardi

Profesora del grado segundo (2) de primaria

DP: 1. ¿Cuál considera el mayor aporte que otorgó el programa Aulas en Paz a los estudiantes con problemas recurrentes de agresión?

P1: Consideró que el mayor aporte que le otorgó el programa aulas en paz a los niños con problemas de agresión fue la capacidad de comunicar sus ideas de forma asertiva y también a trabajar mejor en equipo ya que es común que los estudiantes más conflictivos no tengan la capacidad de transmitir sus ideas sin filtro alguno, esto puede llegar a provocar conflictos de carácter violentos. Por otro lado, el trabajo en equipo les ayudó a corregir esas conductas violentas que tienen con sus demás compañeros. En muchas ocasiones los estudiantes no tienen la oportunidad de trabajar con compañeros que no sean sus amigos de clase, esto les permite entender que existen diferentes formas de pensar y de alguna manera les obligan a salir de su zona de confort, generando nuevas relaciones entre ellos.

DP: 2. ¿Cómo considera que influyó el programa Aulas en Paz en la capacidad de regular emociones de los integrantes del grupo focalizado?

P2: Una de las herramientas que más logró enfatizar a los estudiantes con problemas recurrentes de agresión fue la capacidad de regular sus propias emociones e identificar las emociones de los demás. Cuando los estudiantes terminaban sus clases de Aulas en Paz y venían al salón de clase, ellos me mostraban las estrategias que aprendían ese día, la estrategia que yo más recuerdo fue la de respirar profundamente cuando nos sentimos atacados, también recuerdo la estrategia de tomar un vaso de agua (si lo tenemos cerca) para controlar la ira, de esa manera no heríamos a nuestros compañeros por medio de conductas impulsivas... Ah y se me olvidó otra

estrategia para regular emociones que me llamó fuertemente la atención, fue la de contar hasta 10 en orden descendente.

DP: 3. ¿Actualmente cuales son los conflictos más recurrentes dentro del aula?

P1: En estos momentos los niños se les dificulta prestar atención y los conflictos que más se repiten en el aula son causados por las distracciones de los niños, con frecuencia toca parar la clase para resolver estos inconvenientes.

DP: 4. ¿Desde la llegada de Aulas en Paz, los estudiantes con problemas recurrentes de agresión han interactuado con más frecuencia con sus compañeros de clase?

P1: El programa realmente sí ayudó a que los niños con problemas recurrentes agresión interactuaran más con los estudiantes menos conflictivos. En el salón de clase es común ver grupos de estudiantes definidos, Aulas en Paz fue clave para consolidar nuevas interacciones entre ellos. En ocasiones, los niños que apenas terminaban de trabajar en los grupos focalizados, iban y me comentaban las habilidades que tenían sus otros compañeros o lo que habían aprendido entre ellos, esto casi nunca ocurre en trabajos “normales” en el aula.

DP: 5. ¿Qué debe reforzar Aulas en Paz, para lograr un mayor impacto en los estudiantes conflictivos? Sí es que debe mejorar en algo.

P1: Pues realmente consideró que el programa Aulas en Paz está muy bien estructurado, pero, sería importante trabajar con más frecuencia con los padres de familia, sobre todo de los niños con problemas recurrentes de agresión, ya que es importante complementar el trabajo que se hace en el colegio.

DP: 6 ¿Cómo influye el poder de determinado estudiante en el aula de clase?

P1: En el aula de clase como en todo contexto, siempre va haber una persona que ejerza poder sobre otra, eso es algo completamente normal. En ocasiones el poder de un niño puede ocasionar

vulnerabilidad, depresión y frustración a otro, por eso es importante intervenir en ese tipo de relaciones de poder, para evitar consecuencias inesperadas.

DP: 7 ¿Qué estrategia utilizan los docentes para que los estudiantes cumplan con las normas establecidas en la institución educativa?

P1: Personalmente tratamos de corregir las conductas que vayan en contra del manual de convivencia de esta institución y premiamos las conductas que vayan en concordancia con el manual de convivencia. Esa es la forma que me sirve a mí para hacer cumplir las normas del colegio.

DP: 8: ¿Considera que el componente focalizado ayudó a que los estudiantes trabajaran más en equipo?

P1: Creo que el trabajo en equipo fue la habilidad que los estudiantes más aprendieron, porque ellos como grupo sabían cómo resolver los conflictos que se presentaban en determinado momento, sin la necesidad de que interviniera el practicante o el maestro. Además, les permitió a los niños “agresivos” trabajar con compañeros con los cuales nunca habían tenido la oportunidad de trabajar, esto fue algo muy significativo para ellos.

Profesora del grado tercero (3) de primaria:

DP1: ¿Cuál considera el mayor aporte que otorgó el programa Aulas en Paz a los estudiantes?

P3: El mayor aporte es la adquisición de herramientas para trabajar el autocontrol y la autoestima, en esa medida ellos pueden regular sus emociones. También, como trabajan mucho la estrategia de trabajo en equipo, entonces eso permite que entre ellos se autorregulen y ejerzan su propio liderazgo.

DP2: ¿Cómo considera que influyó el programa Aulas en Paz en la capacidad de regular las emociones de los integrantes del grupo focalizado?

P3: Creo que sí influyó y bastante, ya que los niños aprendieron nuevas técnicas de control de emociones (nosotros como maestros le enseñamos algunas estrategias, pero no tantas como Aulas en Paz). Recuerdo muy bien una exposición que nos dio un niño “conflictivo” sobre 6 tácticas para regular las emociones internas y para interpretar las emociones de los otros compañeros.

DP3: ¿Actualmente cuales son los conflictos más recurrentes dentro del aula?

P3: Por las edades que tienen los niños, son estudiantes muy activos que disfrutan de los juegos corporales, pero la mayoría de ocasiones no miden su fuerza e involucran en sus juegos a compañeros que no quieren, generando incomodidad en el grupo.

DP: 4. ¿Por qué cree que Aulas en Paz escoge a cuatro niños “pro-sociales” y a dos estudiantes con problemas recurrentes de agresión? ¿Argumente su respuesta?

P3: Porque los tales llamados niños “pro-sociales”, pueden permear los comportamientos de los niños “conflictivos” por medio de acto-reflejo.

DP5: ¿Desde la llegada de Aulas en Paz, cree que los problemas de agresión han mermado?

P3: Desde la llegada de Aulas en Paz los estudiantes aprendieron a ver de distintas formas un conflicto, esto les permitió resolver X conflicto a través de distintas maneras, ayudando a reducir las agresiones en el aula.

DP: 6. ¿Cómo se desarrollan los vínculos de amistad de los estudiantes que participaron en los grupos heterogéneos, con los demás compañeros de la clase?

¿Se les facilita la creación de amistades?

P3: Los estudiantes de mi salón de clase son muy amistosos generalmente, pero si un estudiante es muy brusco o agresivo a la hora de jugar, inmediatamente es rechazado por los demás compañeros, para hacerle saber que no les agrada ese comportamiento.

DP: 7. ¿Considera que el componente focalizado ayudó a que los estudiantes trabajaran más en equipo?

P3: Creo que sí, porque Aulas en Paz se caracteriza por trabajar sus talleres de forma grupal, permitiendo que los estudiantes se relacionen entre sí, se escuchen entre sí, consideren otros puntos de vista e ideas que no tenían en un principio, se brindan apoyo y soporte emocional, pues sienten que no están solos para resolver un problema.

DP: 8. ¿Qué debe de mejorar Aulas en Paz para generar un mayor impacto el los estudiantes conflictivos?

P3: Deberían trabajar mucho más con los padres de familia. Aunque creo que es complicado hacerlo por el tiempo, porque la mayoría de padres de familia no tienen la capacidad horaria de asistir a esas reuniones.

DP: 9. ¿Qué estrategias utiliza usted como docente para que los estudiantes cumplan las normas del colegio?

P3: Se generan unos acuerdos de Aula (tal como se generaron con Aulas en Paz), creados por los mismos estudiantes, quienes plantean cuáles son las normas que quieren seguir , por qué son importantes y cuáles deben ser los “castigos” si se llegaron incumplir.

Profesora del grado cuarto (4) de primaria:

DP1: ¿Cuál considera el mayor aporte que otorgó el programa Aulas en Paz a los estudiantes?

P4: El mayor aporte que le dio el programa Aulas en Paz a los niños, fue la autorregulación a la hora de seguir normas, como son pares académicos pueden establecer normas y ellos también las pueden regular. Acuérdate que inicialmente cuando se va a hacer alguna actividad el maestro escribe en el tablero las normas de convivencia que los estudiantes eligen y en esa medida, ellos mismos se comprometen a que cada uno cumpla la norma, si cada uno no cumple la norma, entonces se para la actividad y se hace una reflexión. Entonces día a día el proyecto permite que maestros y estudiantes regulen esa posibilidad de reflexión de debate; un debate autorregulado y un debate a conciencia de las actividades que deben realizar que permiten que cada uno vaya adquiriendo normas de comportamiento, pero no normas impuestas, sino, normas autorreguladas a través de actividades de reflexión, de actividades lúdicas, de actividades de lectura, que ellos mismos eligen y que van rotando los roles; unos tienen el rol de juzgar la acción, otro tiene el rol de corregir, otros tienen el rol de observar...en esa medida los niños van eligiendo sus roles y así se va forjando el trabajo colaborativo.

DP2.: ¿Cómo considera que influyó el programa Aulas en Paz en la capacidad de regular emociones de los integrantes del grupo focalizado?

P4: El programa aulas en paz les ayuda a los niños identificar las emociones internas que sentían a la hora de realizar una acción en específico. Esto les ayudó a entenderse mejor como personas y a ir desarrollando paulatinamente su propia personalidad.

DP:3. ¿Actualmente cuales son los conflictos más recurrentes dentro del aula?

P4: Yo creo que el problema más recurrente que tienen todos los profesores que se dedican a enseñar en grados primarios, es la falta de concentración que tienen los estudiantes.

DP4: ¿Por qué cree que Aulas en Paz escoge a cuatro niños “pro-sociales” y a dos estudiantes con problemas recurrentes de agresión? ¿Argumente su respuesta?

P4: Creo que escogen a cuatro niños “pro-sociales” y a dos niños “conflictivos”, con el objetivo de que los niños conflictivos aprendan a solucionar los conflictos de cierta manera como lo hacen los niños pro-sociales, es decir, tomen ejemplo.

DP5: ¿Desde la llegada de Aulas en Paz, los estudiantes con problemas recurrentes de agresión han interactuado con más frecuencia con sus compañeros de clase?

P4: Creo que Aulas en paz les enseñó a trabajar mejor en equipo, esto les ayuda a los niños con problemas recurrentes de agresión a interactuar con más facilidad con compañeros diferentes, porque es habitual que los estudiantes formen grupos con individuos parecidos a ellos, en este caso, Aulas en Paz los obligó de cierta manera a interactuar con compañeros que tenían diferentes formas de pensar y de ser, eso me parece muy beneficioso a la hora de generar amistades.

DP6: ¿Considera que el programa Aulas en Paz ayudó a los estudiantes a trabajar mejor en equipo?

P4: Como dije anteriormente creo que la competencia ciudadana que más aprendieron los niños fue trabajar en equipo. En estos momentos los estudiantes más “agresivos” trabajan de mejor manera con los demás compañeros y son ellos mismos los que toman la iniciativa para resolver los problemas que se presentan dentro del aula de clase.

DP7: ¿Qué necesita mejorar el programa Aulas en Paz?

P4: Creo que el programa Aulas en Paz está diseñado de una excelente manera, lo más probable es que existan algunas falencias, pero considero que a nivel general cumple con todos los requisitos para mejorar la convivencia y tratar de disminuir las agresiones en las aulas escolares.