



ANEP

**CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN**

1

Ensayo

¿Cuál es el trasfondo detrás del conflicto cotidiano en el aula escolar?

Johanna Valiente

Instituto de Formación Docente de Trinidad

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

4° Magisterio

Prof. Cecilia Suárez

Tutora: Elena Rodríguez

Trinidad, Flores

Noviembre, 2022

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”.

Paulo Freire

Índice

Resumen	4
Palabras clave	4
Introducción	5
Marco teórico	6
Preguntas problema	6
¿Desde qué enfoque entendemos la educación?	7
El aula como espacio de reproducción y conflicto social	8
¿Qué papel jugamos como docentes frente al conflicto en el aula?	11
Metodología	13
Pautas para la entrevista	14
Pautas para el sociograma	15
Análisis pedagógico	16
Entrevista	16
Sociograma	21
Consideraciones finales	23
Bibliografía	28
Webgrafía	29
Anexo	30
Sociograma	30
Entrevista a docente de primaria	35

Resumen

El conflicto actualmente es una realidad que habita cotidianamente en las distintas aulas escolares del país, pero sobre todo en aquellas instituciones educativas comúnmente llamadas de contexto, las cuales se encuentran en un quintil bajo. En el presente ensayo, se indaga el trasfondo detrás de las relaciones negativas que establecen los niños con sus pares, apelando a la vulnerabilidad infantil que experimentan en el contexto en el cual se desarrollan sus vidas y la visión que esta realidad genera en ellos sobre las instituciones educativas. Frente a ello, el rol docente juega un papel fundamental, constituyéndose, en muchas oportunidades, como el único referente positivo en la vida de estos niños. A través de la teoría y el entramado de las mismas con técnicas cualitativas en el recabado de datos, se recurre al análisis pedagógico de esta realidad que nos compete a todos como individuos sociales, buscando el verdadero sentido de la educación.

Palabras clave

Educación, conflicto, vulnerabilidad, rol docente.

Introducción

El presente ensayo se enmarca como trabajo final de la materia Análisis Pedagógico de la Práctica Docente en el último año de la carrera de Magisterio. El mismo pretende abordar el trasfondo de los conflictos sociales que se desencadenan en un aula de sexto año, donde coexisten día a día niños provenientes de contextos social y culturalmente diversos, haciendo foco en el rol docente y la importancia que el mismo adquiere como referente en la vida de estos niños.

El interés en dicha temática por parte de la practicante que lo realiza se despierta en el transcurso de la práctica magisterial de 4to año. En la escuela en la cual se llevó a cabo dicha práctica, se pudo visualizar desde el inicio la existencia de un gran problema en las relaciones establecidas entre los niños, puesto que el conflicto entre ellos es cotidiano, así como las distintas formas de agresión verbales y físicas al otro que impiden un buen relacionamiento entre pares y con la docente a cargo del grupo.

De esta manera, resulta inevitable caer en la comparación con las prácticas magisteriales realizadas años anteriores en otros centros educativos, aulas en las cuales el conflicto no era común y donde el contexto social de los niños que asistían no era, de acuerdo a las estadísticas, tan vulnerable. Surge así la necesidad de conocer la realidad detrás de las reacciones violentas por parte de los niños, el trasfondo del conflicto que se ha instalado en el aula, por qué los niños se vinculan negativamente entre ellos y cómo el contexto vulnerable en el cual se desarrollan sus vidas repercute en su interacción con el otro y esto a su vez en el aprendizaje.

Se pretende enfatizar así en las relaciones que se establecen en el aula en escuelas donde la mayoría de los estudiantes que asisten viven en contextos vulnerados, atendiendo especialmente a la forma en la cual se vinculan los niños entre ellos, con el docente. Además de analizar cómo repercute en su forma de relacionarse con el otro los hábitos sociales y culturales que traen consigo de sus hogares, intentando leer y analizar el trasfondo social que desencadena tales consecuencias, se considera pertinente cuestionarse cuál es el rol del docente frente a estas situaciones y cómo desde su lugar podría actuar constituirse en referente ante la vulnerabilidad que habita tras el conflicto en el aula escolar.

Marco teórico

Preguntas problema

El eje temático del problema abordado en el presente ensayo converge en analizar el trasfondo de los conflictos presentes en el aula, haciendo énfasis en cómo repercuten los hábitos y costumbres de los niños en el relacionamiento con sus compañeros y en sus procesos de aprendizaje. En este sentido, surge la siguiente interrogante que se constituye como la pregunta problema del trabajo: ¿Cómo puede el docente actuar frente al conflicto cotidiano en el aula escolar?

A continuación, se desglosan las preguntas que surgen a partir de la reflexión de lo planteado anteriormente:

¿Cómo puede el docente constituirse en referente en la vida de los niños en contextos vulnerados?

¿En qué medida repercute en el aprendizaje de los niños vivir en condiciones de vulnerabilidad a sus derechos? ¿Y en las relaciones que establecen con sus pares?

¿Cómo podrían interesarse los niños por los contenidos programáticos cuando se encuentran expuestos a situaciones social y culturalmente violentas a diario?

¿Cuál es el trasfondo que se oculta tras el conflicto cotidiano en el aula?

¿Cómo puede el docente formular estrategias para estimular e impulsar a los niños en los procesos de aprendizaje en estas situaciones?

El desafío de repensar todas las propuestas, adecuarlas a su realidad social: ¿qué es lo que conocen? Debemos mostrarles nuevas realidades, ser formadores de nuevas experiencias, perspectivas, competencias, pero, ¿es posible no tener en cuenta el capital cultural que cada uno de esos niños trae consigo al ingresar en nuestro salón?

¿Qué rol ocupa el docente frente a las luchas de frontera¹ que se desencadenan en el aula?

A través de los contenidos actitudinales el docente forma para una ciudadanía responsable a los niños, ¿cuál es el currículo oculto que ignoramos?

Para poder analizar en profundidad el problema planteado y las diversas preguntas que de dicho eje se desprenden, se considera pertinente la lectura y selección bibliográfica de varios textos en los cuales se abordan temas y conceptos relacionados con la temática principal del presente ensayo.

¹ Bertollini, 2018.

A continuación, se plantea a modo de apartados la importancia del enfoque desde el cual entendemos la educación de acuerdo a los autores leídos, cómo funciona el aula como espacio de reproducción social, su implicancia en el conflicto cotidiano y el rol que ocupa el docente frente a la vulnerabilidad del contexto en el cual se desarrolla la vida de los niños.

¿Desde qué enfoque entendemos la educación?

A lo largo de la historia, en diferentes épocas y espacios se han manejado diversos conceptos y creencias de lo que verdaderamente implica la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo propuestas una infinidad de acepciones por autores con ideologías en ocasiones muy lejanas entre sí. Ello ha dado lugar a que la educación sea comprendida desde enfoques diferentes y los paradigmas educativos hayan ido cambiando de acuerdo a las necesidades de las sociedades y sus propias conciencias al momento de pensar la misma.

Skliar (2017) manifiesta respecto de la educación:

Dentro del sinnúmero de definiciones sobre el educar (...) me gusta aquella de pensar que se trata de una conversación entre desconocidos: conversación acerca de la duración del mundo, del tiempo y de la existencia (...) provocar nuevos desórdenes en el pensamiento, la percepción, el lenguaje y la sensibilidad, y promover destinos que nunca están trazados de antemano. (p. 24).

Desde esta perspectiva, se debería hacer hincapié en la frase final, considerando que como docentes no tenemos derecho a sentar los límites a los cuales creemos que los niños cuya educación se encuentra a nuestro cargo podrán alcanzar. Por el contrario, debemos constituirnos como el canal a través del cual promover destinos que no están trazados, ampliar el horizonte de posibilidades de cada uno de esos niños, mostrar realidades distintas a las que ellos conocen, mostrarles el mundo desde nuevas perspectivas, pero permitiendo que ellos puedan generar las suyas.

Por otra parte, Freire (1968) advierte que siempre y cuando el educador aliene la ignorancia se mantendrá fijo e inmutable en su rol y en sus prácticas educativas, siendo autopercebido como quien sabe y percibiendo, por ello, al estudiante como quien nada sabe y debe ser iluminado con sus conocimientos. Así, se está negando el indudable valor de la educación como proceso de búsqueda: la razón de existencia del docente converge en la absolutización de la ignorancia de sus alumnos.

Es por ello que el pedagogo nos invita a repensar la educación desde otro lugar, alejándonos de la concepción bancaria en la cual se encuentra asentada la contradicción educador-educando, para posicionarnos desde una mirada más crítica, en la cual la educación es un proceso liberador.

La educación liberadora, emancipadora y problematizadora que propone Freire (1968) sienta sus bases en una formación recíproca: educador y educando son educados a través del proceso de enseñanza y aprendizaje en tanto ambos sufren cambios y se deconstruyen como sujetos sociales, constituyéndose la práctica educativa en una situación gnoseológica.

El aula como espacio de reproducción y conflicto social

De acuerdo con Casamayor (1998) "*(...) un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima*". (p. 18-19). En este sentido, se comprende que el conflicto que surge en el aula, como en cualquier otra esfera de la sociedad, se desprende de dos posturas que se encuentran en desacuerdo, un enfrentamiento de lo que dos personas, en este caso estudiantes, pretenden o necesitan.

Respecto a ello, Bertollini (2018) plantea la existencia de grupos de frontera en el aula educativa: "*La consigna parece ser: el otro es mi enemigo..... Y las alternativas son: o lo destruyo (lo agredo, lo mato, lo encarcelo, lo violo, lo torturo...), o levanto muros suficientemente altos para defenderme e invisibilizarlo*". (p. 2).

Estos grupos de frontera que menciona la autora anteriormente citada desencadenan el debilitamiento del sentido de la comunidad, la ausencia de un sentido de pertenencia por parte de los niños que conforman un mismo grupo. Coexisten dentro del aula diferentes culturas que imposibilitan el relacionamiento entre los niños más allá de la sensación de percibir al otro como un enemigo, como alguien que no comprende y practica mi cultura, mis hábitos, alguien que no comprende mi historia de vida y que únicamente pretende atacarme, generando así que yo deba asumir el rol de defenderme o contraatacar.

A su vez, la autora citada también hace mención de un concepto que vale la pena destacar: los modos de resistencia. Estas resistencias, de acuerdo con Bertollini (2018) no deberían ser considerados únicamente como el problema en sí para la escuela, sino como indicadores de problemas, lo cual implica investigar el trasfondo que las desencadenan. ¿Por qué los niños se resisten a relacionarse con el otro? ¿Por qué se resisten a aprender? ¿De dónde surge esa necesidad de *invisibilizar* al otro?

Tal y como expresa en el siguiente pasaje de la obra referenciada:

En muchos jóvenes el bloqueo expresa una fuerte sensación de impotencia, de abandono a la fatalidad: su futuro ya es, y la educación no tiene ninguna posibilidad de modificarlo. En otros, la resistencia es activa, se ubican en el lugar de automarginados de un sistema que desprecian, condenan y aspiran a cambiar. (p. 2).

En relación a los vínculos que se establecen en el aula como espacio compartido entre diversos individuos sociales, Pichón-Riviére (1985) declara que “(...) *el vínculo de dos se establece siempre en función de otros vínculos históricamente condicionados en el sujeto y que, acumulados en él, constituyen lo que llamamos el inconsciente*”. (p. 49).

Se puede apreciar así una perspectiva del vínculo que generan dos personas desde la cual se concibe que el mundo interno del sujeto se construye a partir de las experiencias externas que colaboran en la elaboración de este mundo que no es externo, pero que resulta tan real para el individuo como este, y al cual estará sujeto al momento de establecer un vínculo de cualquier tipo con otro individuo.

Aportando a las relaciones entre el niño y sus pares, Fingermann (2012) apela a los líderes positivos y negativos dentro del aula, afirmando que la condición de liderazgo es innata al ser humano y condicionada por el contexto. Se puede concebir entonces que un líder tiene la capacidad de ejercer determinado grado de influencia sobre quienes lo admiran y consideran como tal, pero ello puede repercutir de manera positiva o negativa sobre estas personas Así lo expresa:

Un buen líder dentro del aula es aquel alumno que acompaña a sus compañeros en su aprendizaje (...) el que integra a algún miembro del grupo (...) el que organiza salidas grupales, siempre escuchando la opinión de todos (...) o el que impulsa reclamos a favor de los derechos estudiantiles.

Aportando a lo anteriormente mencionado, la autora se manifiesta sobre los líderes negativos de la siguiente manera:

Un líder negativo fomenta la discriminación hacia uno o varios compañeros, incentiva a comportarse mal en clase, a faltar el respeto al docente, a no ingresar al establecimiento escolar, desafiando las normas institucionales. Su poder se basa muchas veces en el temor que sienten los demás, en caso de no cumplir con sus demandas.

Por su parte, Martinis (2006) afirma que el sistema educativo en América Latina se ha enfocado desde los años 90 en concebir al niño como un ser carente, alejándose del principal objetivo de las instituciones educativas: educar. En este sentido, se tiende a pensar en las carencias del niño, en aquello que no tiene y que lo imposibilita a comprender aquello que se le

pretende enseñar y es precisamente esto lo que el autor denuncia en su crítica a las reformas educativas mencionadas. Así lo establece:

Un sujeto de la educación es alguien en proceso de humanización (...) Es una cría humana, que necesita de la educación, de la transmisión, para acceder al estatus de sujeto humano. ¿Debe entonces un sistema educativo, una política educativa, tomar como punto de partida aquello que denuncia deshumanización en el sujeto de la educación o debe apostar a reconocer en ese otro aquello que lo convierte en un ser más de la misma especie, en alguien en proceso de humanización? (p. 14).

En la misma línea, Charlot (2008) plantea que no es posible explicar la realidad social a través de términos de carencia, pues ello destina a una lectura negativa del fracaso escolar que recae en la comparación. El alumno que accede al éxito es aquel que *tiene*, mientras que el que *no tiene* está destinado al fracaso programado. Así, el autor considera que esta especie de análisis carece de sentido, puesto que no es posible explicar algo partiendo de lo que no se tiene, de lo que no existe, y es precisamente eso lo que denuncia Martinis (2006).

¿Cómo podemos comprender el trasfondo del fracaso escolar si escudamos el mismo en la ausencia *de*? Por el contrario, la lectura positiva que recomienda Charlot (2008) es en la cual el foco se encuentra posicionado en aquello que sí se tiene, en lo que aconteció, en lo que existe, lo cual conlleva cierta dificultad, aquello que por su existencia constituye barreras en el aprendizaje y relacionamiento del niño.

El excluido, el vulnerado, el “*carente*”, ¿deja de existir al ser excluido? ¿Dónde está cuando se excluye? ¿Cómo es esa realidad? Es importante analizar ese espacio en el cual ese sujeto es, donde transcurre su vida, porque tal y como plantea el autor referenciado en el anterior pasaje, todos existimos en algún lugar, nadie está completamente excluido.

Al respecto, Ovejero (2019) advierte que el fracaso escolar es un fenómeno psicosocial que se encuentra vinculado a las interacciones que los estudiantes establecen con su entorno social, principalmente la familia, maestros y compañeros. (p. 125).

Posteriormente, el mismo autor menciona lo siguiente:

(...) el mayor poder que existe es la capacidad de ponerle nombre a las cosas: el poder de definir. Y quien define qué es el fracaso escolar es principalmente la escuela. Pero no sólo le define, sino que le construye con sus prácticas sociales, con su curriculum oculto, con sus sistemas de evaluación e incluso con su propia definición de lo que es el fracaso escolar. (p. 131).

¿Qué papel jugamos como docentes frente al conflicto en el aula?

Frente a la ambivalencia de acepciones que se manejan respecto a la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los diferentes paradigmas, es normal que el rol docente se haya ido desdibujando con el tiempo. ¿Qué hacemos y qué no? ¿Hasta dónde llega nuestra varita mágica y qué territorio ya no nos compete? ¿Qué problemáticas nos envuelven, frente a cuáles podemos accionar y cómo lo hacemos?

En relación al rol que ocupa el docente en las instituciones educativas, Freire (2010) afirma lo siguiente:

El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar (y viceversa), incluye la "pasión de conocer" que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil. Por eso es que una de las razones de la necesidad de la osadía de quien quiere hacerse maestra, educadora, es la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos, así como en el sentido de la creación de las condiciones para la alegría en la escuela. (p. 27).

Nos presenta así una imagen del docente amplificadas, más allá de la tradicional docencia enfocada en enseñar contenidos programáticos y preparar mecánicamente a los niños para ser introducidos en un futuro como adultos en la sociedad. Se plantea la elección del ser docente como una osadía, un atreverse a pelear por la defensa de los derechos de sus alumnos y comprometerse a generar espacios en los cuales los procesos de aprendizaje y enseñanza se lleven a cabo de manera disfrutable.

En la misma línea, Meirieu (2007) plantea que *"No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber"*. (p. 45).

Así, varios autores coinciden al otorgarle al rol docente la responsabilidad de generar en los estudiantes ese deseo por aprender, esa sed de conocer el mundo que les rodea, de construir nuevas competencias que le ayuden a desarrollar su vida en sociedad, a ampliar el horizonte de sus conocimientos, despertar su curiosidad por las cosas que les rodean, por lo que ocurre a su alrededor, por él mismo como sujeto en acción.

No obstante, cabe cuestionarse cómo dar sed a quienes no quieren beber, cómo enseñar a quien no le interesa aprender, para quien el mundo no tiene lectura alguna más que la que ya han hecho desde su nacimiento y la cual viven día a día. ¿Tiene sentido darle de beber a quien no desea hacerlo? ¿Cómo desear beber si no conozco el agua, cuando soy parte y me reconozco en el desierto?

Es posible relacionar esta discusión pedagógica con la conclusión a la que arriba Rancière (1987) a través de la historia que se plantea en su obra *“El maestro ignorante”*:

Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano. El ignorante aprenderá sólo lo que el maestro ignora si el maestro cree que puede y si le obliga a actualizar su capacidad (...) Los excluidos del mundo de la inteligencia suscriben por sí mismos el veredicto de su exclusión. (págs. 14 y 15).

Así, esta consideración pone en jaque la creencia de que pesa más que un maestro siempre deba manejar un amplio conocimiento de lo que va a enseñar. Sin dudas es fundamental encontrarse instruido en aquello que pretendemos orientar a los demás, pero, ¿no es posible, de acuerdo a la experiencia narrada en la obra referenciada, guiar al otro y emanciparlo para que decida aprender aquello que ignora por sí mismo? Para ello, primero es necesario creer que ese sujeto será capaz de aprender, de emanciparse, de dejar de ser ignorante respecto de aquello que se pretende enseñar.

Tal y como se mencionó en el apartado anterior, si como docentes nos amoldamos a la tendencia de leer de manera negativa la realidad social de los niños vulnerados, a través de las carencias, de las ausencias, de lo que la vida no les dio, nos estaremos impidiendo a nosotros mismos creer en sus potencialidades, en dismantelar el trasfondo oculto tras cada una de sus acciones y reacciones diarias, sus barreras para relacionarse positivamente con el otro, para interesarse en las lecciones y propuestas cotidianas y, en definitiva, sus barreras para dejar de excluirse a sí mismo.

No se puede enseñar a través de los ojos de la lástima ni desear aprender a través de la mirada impregnada de la lástima del otro. Si el otro no cree en mí, ¿cómo creeré yo en mi capacidad de aprender? Indudablemente, es fácil continuar delimitando las fronteras y añadiendo más obstáculos en el camino al *“éxito”* si pienso en aquello que no tengo y luego a convencerme de que me impide avanzar.

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién más que ellos, para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda. (Freire, 1970, p. 42).

Desde este entramado de perspectivas que ubican al docente en un rol particular desde el cual debe analizar y estudiar la lectura, la mirada y el concepto que realiza sobre la realidad de sus alumnos, cabe destacar que varios autores coinciden en que debe funcionar como gestor de los conflictos que se presentan en el aula.

De esta manera, debería ejercer el rol de mediador ante cualquier discrepancia en intereses o necesidades de los estudiantes, pero, ¿cómo es posible llevar a cabo dicho rol cuando el conflicto cotidianamente deriva en agresión verbal o física?

Metodología

Al momento de recabar datos para el análisis de la temática abordada en el presente ensayo, se considera pertinente la implementación de una metodología cualitativa, puesto que las técnicas que de esta se desprenden podrían aportar datos más tangibles sobre la realidad social estudiada.

Al respecto de la misma, Batthyány y Cabrera (2011) advierten que en la investigación cualitativa se tiende a “(...) *recoger datos de campo donde los participantes experimentan el fenómeno o problema de estudio*”. (p. 78).

Las mismas autoras mencionan que “*Los investigadores cualitativos recopilan datos por sí mismos al examinar documentos, observar el comportamiento o entrevistar participantes (...) suelen recoger múltiples tipos de datos, como entrevistas, observaciones y documentos, más que confiar en una fuente única*”. (p. 78).

En esta línea, la metodología cualitativa se establece dentro del campo de la investigación como un enfoque que aprecia la individualidad y subjetividad de cada persona que forme parte de la realidad social estudiada. Así lo establecen Abero y otros (2015):

En la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación, que guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto. (p. 9).

Por su parte, aportando a esta definición de la metodología cualitativa, García (2015) establece que “*Cuando nos referimos al paradigma metodológico cualitativo de las Ciencias Sociales, lo hacemos desde un abordaje que tiene como eje central la consideración de la realidad social como una construcción creativa por parte de los sujetos involucrados*”. (p. 101).

Dentro del amplio espectro de técnicas que engloba la metodología cualitativa, se ha seleccionado en esta instancia la entrevista con el objetivo de conocer la realidad social desde la perspectiva del docente que día a día se encuentra en contacto con ella desde su rol como maestro a cargo del grupo.

Atendiendo a la técnica mencionada anteriormente, Arfuch (1995) establece que “*El funcionamiento del lenguaje en la entrevista nos remite a formas de las cuales tenemos una experiencia cotidiana: el diálogo, la conversación*”. (p. 27).

Sobre la misma, Guber (2005) advierte que

Este tipo de diálogo demanda un papel activo del entrevistador, por un lado, al reconocer que sus propias pautas de categorización son algunas de las posibles, pero no las únicas, y, por el otro, al identificar los intersticios del discurso del informante en donde hacer pie para penetrar en su interior, para reconocer/instruir la lógica del actor. (p. 140).

A su vez, dentro de la metodología cualitativa se considera pertinente la selección del sociograma como técnica alternativa en la recabación de datos, el cual se llevaría a cabo en el aula de clase que ejerció como catapulta en la temática del presente ensayo.

De acuerdo con Gutiérrez (1999) “(...) *el sociograma tiene por misión representar gráficamente las relaciones de distinto tipo, que están presentes en un momento determinado, entre un conjunto de actores*”. (p. 136).

En la misma línea, atendiendo al uso del sociograma como técnica cualitativa en las escuelas, Cárdenas y otros (2017) advierten que:

Dado que los estudiantes pasan gran parte del día juntos, en la escuela, pueden reportar fácilmente a quiénes prefieren para realizar distintas actividades. Los sistemas de nominación forman parte del análisis de redes sociales y aprovechan la riqueza del conocimiento que existe dentro de la red de pares.

Así, desde la teoría y llevado a la práctica, el sociograma se constituye como una técnica indiscutiblemente enriquecedora al momento de analizar los vínculos establecidos entre determinados individuos que comparten una misma esfera social, como lo es el aula de clase para los niños, por lo cual la selección del mismo se estima pertinente como vía de análisis pedagógico en función del problema planteado.

Pautas para la entrevista

Teniendo en cuenta la realidad social analizada en el presente ensayo, se considera relevante y oportuna la realización de entrevistas a docentes que se encuentran día a día conviviendo con esta situación.

A continuación, se desglosan las preguntas que se articularán como eje orientador al momento de realizar la entrevista, contemplando desde un inicio que durante el transcurso de

la misma se irá hilando y reconstruyendo sobre estas de acuerdo a lo que ameriten las respuestas por parte de los docentes entrevistados.

¿En qué grado te encuentras trabajando en este momento?

¿Cuántos niños hay en la clase?

¿Qué tan a menudo surge un conflicto en el aula?

¿Cómo tienden los niños a reaccionar ante los conflictos que surgen?

¿Los conflictos son más comunes en el tiempo de clase o en el tiempo de recreación?

¿A qué crees que se debe esto?

¿Consideras que cuentas con herramientas para atender los conflictos que surgen? De ser así, ¿cuáles?

¿Cómo repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje los conflictos que surgen entre los niños?

¿Cuáles son los desencadenantes de conflictos más comunes en el aula?

¿Son siempre los mismos niños quienes entran en conflicto?

Pautas para el sociograma

A continuación se presentan las preguntas que se les plantean a los niños de una determinada clase con el objetivo de realizar un sociograma en base a sus respuestas. Las mismas se les presentan a los estudiantes en formato papel, aclarando que la realización de dicha actividad es de carácter anónimo, debiendo registrar únicamente los nombres de aquellos compañeros a quienes deseen referirse en cada uno de los casos hipotéticos. Véase anexo, imagen 1.

Si tuvieras que seleccionar un compañero con quien sentarte durante un viaje de la escuela en ómnibus, ¿quién sería? ¿Con qué compañero no querrías sentarte?

Si se te solicita realizar un trabajo en clase, ¿a qué compañero le pedirías ayuda? ¿A qué compañero no le pedirías ayuda?

Análisis pedagógico

Entrevista

Contemplando nuevamente que el presente ensayo se enfoca en el trasfondo social y cultural detrás del conflicto que surge en el aula, se procede a realizar el análisis pedagógico de la entrevista realizada a una docente que se encuentra actualmente trabajando en una escuela de quintil 3. Cabe destacar que la clase que tiene a cargo es la misma en la cual se llevó a cabo, en esta ocasión, el sociograma que se analizará posteriormente.

Al haber realizado un análisis específico de los datos recabados a través de cada una de las técnicas seleccionadas, se procederá a entramar las conclusiones obtenidas de ambos para enriquecer el análisis pedagógico.

Sería interesante, en posteriores instancias, llevar a cabo entrevistas destinadas a otros docentes con el objetivo de comparar dos realidades diferentes, o mismo entrevistar a psicólogos, sociólogos o personas capacitadas en el campo educativo y social para poder analizar la situación desde una mirada diferente a la docencia directa.

Desde un inicio, la docente menciona que se encuentra trabajando en un aula de sexto año que cuenta con 26 niños, por lo cual podemos apreciar que nos encontramos frente a un grupo numeroso que, a su vez, se encuentra prácticamente adentrándose en la adolescencia.

Al indagar sobre las relaciones establecidas entre los niños, la maestra menciona que estas varían mucho, dando a entender que las mismas van desde vínculos positivos sostenidos por fuera de la institución educativa, hasta vínculos negativos que únicamente socializan con el otro a través del problema.

Tal y como menciona la entrevistada: *“(...) que no valoran al otro como... como individuo, sino que, bueno, su verdad prima ante los demás y bueno, hay muchas veces falta de respeto, nada, de empatía también”*.

A su vez, la docente menciona que el conflicto es recurrente en el aula, afirmando que este surge a diario:

A diario (se ríe). A diario y no son situaciones puntuales, son varias situaciones que, como que... Hay que ir interviniendo constantemente, y a veces también lo que yo veo es que por más que uno intervenga no... eh... Ellos como que no pueden ver la falta de respeto o la falta... de compañerismo con el otro.

De este modo, se establece que, desde su perspectiva, no existe una valoración del otro como ser humano, como igual a mí. Aquí se puede apreciar lo que menciona desde la teoría Bertolini (2018), referenciada en el apartado del marco teórico del presente trabajo, quien

alude al concepto de luchas de frontera. La verdad de uno prima ante la verdad del otro, y esta ni siquiera llega a ser considerada como posiblemente válida o, simplemente, diferente.

En este sentido, se recurre constantemente a invisibilizar al otro, por el simple hecho de ser distinto a mí, por no encajar en mi mundo, en mi territorio, por lo cual debo recurrir a imponer un límite, una frontera que impida que se apodere de mi lugar, de mi espacio.

Lo mismo se puede entrever en el siguiente pasaje de la entrevista, cuando se cuestiona acerca de los desencadenantes de conflictos más comunes en el aula:

(...) ellos van acumulando prejuicios y cosas sobre el otro compañero y eso hace como una bola y no para, ¿no? (...) Las relaciones entre ellos muchas veces están cargadas de muchas cosas... De cosas que no son de un día, sino que son de varios días.

Por consiguiente, la docente establece que no existen desencadenantes específicos de los conflictos que a menudo se instalan en la clase, sino que los mismos derivan de apreciaciones o prejuicios ya establecidos por parte de los niños hacia sus pares, lo cual no hace más que reafirmar lo que menciona la autora antes referenciada: el otro es mi enemigo y analizo únicamente dos caminos, agredirlo para destruirlo o levantar muros lo suficientemente altos para invisibilizar su existencia y defenderme.

Ante esta lectura, resulta muy interesante analizar el siguiente pasaje de la entrevista desde esta perspectiva:

(...) cuando tienen que hacer una actividad de a dos o de a tres y no estoy con mi amigo o con el que yo considero que es el más cercano a mí y el trabajar con otro o con alguien diferente también. Bueno, cuando hablamos y poder dar como válidas diferentes opciones, lo que el otro piensa no me importa o no me interesa o hago yo como que menos lo que él está diciendo y lo insulto o le digo algo. Después también se da mucho el tema del aspecto del otro, del tipo de corte de pelo que tiene o a lo que se parece (...) como que se burlan constantemente de esas situaciones así. Entonces, nada, eso es como que va una bola porque viene alguien con un corte nuevo o con algo nuevo y otro lo insulta y él mismo para defenderse también insulta al otro, con otra característica del aspecto, no sé, como que va mucho por ahí también. El color de piel, la forma de los dientes.

Indudablemente, ante lo mencionado por la docente se puede apreciar una clara carencia en la consideración del otro como compañero, como igual dentro del aula. Sale a la vista que los niños presentan una dificultad relevante en el relacionamiento con el otro, en el trabajo en equipo, que deriva precisamente de la imposibilidad de considerar al otro como sujeto de derechos.

Así, se tiende a evitar vincularse positivamente con quienes no me interesan, con quienes no comparto las mismas ideas, creencias o experiencias de vida y tal y como se menciona, cuando me relaciono con el otro es para agredirlo, para insultarlo, para anularlo y hacerlo sentir menos.

Al indagar sobre las herramientas con las cuales cuenta la docente para atender los conflictos en el aula, la misma hace referencia al equipo multidisciplinario con el cual cuenta la institución educativa, pero advierte que el mismo recurre de manera esporádica al centro educativo, por lo cual a diario es ella, desde su rol como maestra, quien debe atender las necesidades de los niños respecto a este tema. Es decir, si un niño necesita desahogarse, hablar con alguien, o se enoja lo suficiente como para reaccionar agresivamente frente a los demás, ella se encarga de buscar las estrategias para atender el emergente.

De la misma manera, menciona que cotidianamente funciona como mediadora frente a los problemas que se establecen entre los niños, aunque esto no siempre surte efecto en ellos. En ocasiones, son lo suficientemente hábiles para evitar que los adultos responsables se enteren del conflicto que nace en la escuela, puesto que prefieren solucionar los mismos de la manera que ellos conocen y consideran más eficaz para descargar la rabia generada hacia el otro: la violencia.

Al respecto, la entrevistada advierte que:

(...) nosotras muchas veces no estamos preparadas para atender estas situaciones, digo, y a veces también los tiempos, ¿no? Estamos tan apuradas y queremos enseñar esto y lo otro que tampoco le damos espacio, y también eso es una falla de nosotros. No sé si va también en la preparación, sino en el apuro que tenemos los docentes por enseñar otras cosas que pensamos que son más importantes y que al final nos terminan obstaculizando lo que queremos enseñar también.

En este sentido, se puede apreciar cómo ella considera que desde nuestro rol como docentes tendemos a otorgarle demasiada importancia a los contenidos programáticos, dejando relegada muchas veces la enseñanza a los niños sobre cómo vincularse con el otro en función de mejorar las relaciones establecidas en el aula y en la visión que tiene cada uno de ellos del otro como persona, más allá de la institución educativa.

Sin lugar a dudas, ello repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el momento en el cual, al no atender estas situaciones, van empeorando día a día y obstaculizando que en dicho clima de clase se dé verdaderamente un aprendizaje significativo.

Tal y como lo expresa la docente en el siguiente pasaje de la entrevista: *"(...) donde hay un niño enojado, donde hay un niño que está enojado con otro compañero y que su cabeza*

está pensando en eso, en ese enojo, en esa bronca que tiene, es imposible que le enseñemos potencias (se ríe)”.

En un momento, la docente responde que generalmente suelen ser los mismos niños quienes entran en conflictos graves, advirtiendo lo siguiente:

En la clase hay diferentes situaciones. Hay niños que están enojados con su vida, la vida que les tocó y, ¿no? La forma de expresarse es esa. Hay otros niños que no es que estén enojados, sino que su cultura en su casa es así y ellos se relacionan así, y para ellos relacionarse así está bien.

En el pasaje anteriormente citado, claramente se puede apreciar cómo la docente alude a la reproducción social como el principal factor que entra en juego en los conflictos que surgen en la clase. Hay algo muy importante: la docente alude al enojo de los niños con la vida misma, con su vida, con la vida que les tocó vivir. Si no me encuentro feliz y cómodo con la vida que me ha tocado a mí, ¿cómo podría estarlo con la vida del otro? ¿Cómo podría ser capaz de incluir a ese otro en mi vida o comprender que ambas vidas se articulan en la misma sociedad?

Por otra parte, la docente también menciona el siguiente factor ante el surgimiento del conflicto:

Hay niños que las cosas que se les proponen les parecen muy difíciles y bueno, no lo entienden y la manera de ocultar eso que yo no sé es llamando la atención de otra manera, ¿ta? Eh... No sé, el grito, el hablar fuerte, no comprendo todo entonces de otra manera trato de llamar la atención o distraer... o embarullar para no dar cuenta de lo que no sé.

Así, queda claro que por varios niños el conflicto es utilizado como medio de invisibilización de las barreras u obstáculos que obstruyen su camino en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de la generación del conflicto, pasa desapercibida la imposibilidad de realizar una determinada actividad, el no poder cumplir con lo que se me está solicitando o lo que se espera de mí. En otras palabras, se recurre al conflicto con el objetivo de invisibilizar el fracaso escolar. Si no lo veo, si no lo ven, mi fracaso no existe. Si no existe, no fracaso realmente.

Esto se articula perfectamente con lo mencionado por Ovejero (2019), referenciado en el marco teórico del presente trabajo, quien advierte que el fracaso escolar es mayormente influenciado por la propia institución educativa, en muchas ocasiones de manera inadvertida y casi inconsciente, debido a las prácticas de sistemas educativos antiguos que aún se continúan perpetuando.

Indudablemente ningún niño quiere sentir que fracasa, puesto que fracasar en la escuela es fracasar en la vida, y eso es lo que la sociedad y el propio sistema educativo nos impone desde pequeños a través de diversos discursos orientados a conseguir el éxito académico para asegurarnos un buen futuro.

También entra en juego lo planteado por Bertolini cuando expresa que *“En muchos jóvenes el bloqueo expresa una fuerte sensación de impotencia, de abandono a la fatalidad: su futuro ya es, y la educación no tiene ninguna posibilidad de modificarlo”*.

Este bloqueo que experimentan los estudiantes durante el tiempo compartido con sus compañeros, dentro de la institución educativa, claramente responde en reiteradas ocasiones a un bloqueo experimentado para con la vida misma, la impotencia de no ser dueño de su propio destino, de su propia vida, la sensación de ser abandonados por el éxito, puesto que su futuro es ahora y no pueden concebir que la educación vaya a ayudarlos en el objetivo de modificarlo cuando día a día refuerza su fracaso.

Al preguntarle a la maestra qué opinaba respecto al rol del docente frente a las realidades que conoce el niño, la misma respondió lo siguiente:

Mi sueño es que ellos tomen otra postura, ¿no? Que ellos... Que a la maestra la toman como un referente y, bueno, mostrarles otras maneras y no resignarme a que porque sus familias sean así ellos se van a relacionar siempre así. Porque también sabemos que está la resiliencia y que hay niños que pueden salir de esas situaciones y que pueden, ¿no? Eh... Al niño hay que mostrarle, mostrarle. Y él después va a poder decidir, pero tenemos que mostrarle las diferentes formas de relacionarnos.

De este modo, la docente reconoce la importancia de mostrarle a los niños otra realidad además de la que traen consigo desde sus hogares, lo cual es posible relacionar al instante con lo planteado y referenciado en el marco teórico de acuerdo a Ranciére (1987):

Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano. El ignorante aprenderá sólo lo que el maestro ignora si el maestro cree que puede y si le obliga a actualizar su capacidad (...)

Queda clara entonces la necesidad del docente de deconstruirse a sí mismo como sujeto para poder construirse como el maestro que el niño que tiene en frente necesita. El maestro que cada uno de los niños cuya educación está en sus manos necesita.

Desde el rol de docente, uno tiene la responsabilidad y deber de funcionar como referente para sus alumnos, especialmente en los contextos donde mayor vulnerabilidad social y cultural abunda. De el niño y varios factores externos dependerá luego si toma el ejemplo o

no, pero uno debe mostrar, tal y como plantea la docente en articulación con la teoría referenciada, otras realidades, distintas a las que habita y en las cuales se desarrolla su vida.

En la misma línea de pensamiento, luego la maestra agrega una anécdota que enriquece lo analizado anteriormente:

Hace poco por ejemplo tuve una reunión con un psicólogo y me dijo que le hiciera tres preguntas a los niños: cómo te sentís en la clase, la otra no me acuerdo... Y qué pensás que piensan los adultos o tus maestros sobre vos. Entonces estuvo buenísimo, porque se las hice a ellos y por ejemplo un niño me comentó: “Yo pienso que la maestra piensa que yo tengo buen futuro”. Entonces digo, ta, que un niño piense eso, digo, nada (...) capaz que en la casa no le dan ese ánimo o ese, no sé, o se resigna a lo que le tocó y es como que no puede ver un futuro o un cambio, ¿no?

A través de esta anécdota, es posible entrever cómo la respuesta del niño da cuenta del apoyo y contención emocional que recibe a diario por parte de la docente, quien ha funcionado a lo largo del año como un referente positivo en la vida del niño, otorgándole la posibilidad de observar una realidad diferente a la conocida, una realidad que utilizar como espejo en el cual proyectarse.

En este sentido, la realidad analizada se articula con lo planteado por Freire (1968) cuando habla de la educación como acto liberador y emancipador, aludiendo a la necesidad de deconstruir como sujetos para eliminar la contradicción entre educador y educando. La educación problematizadora, tal y como él la describe, debe ser revolucionaria, debe ser un futuro revolucionario, para verdaderamente constituirse como esperanzadora.

Sociograma

Como se mencionó anteriormente, el sociograma que se adjunta en el anexo fue realizado en la clase de sexto año en la cual la docente entrevistada imparte clases a diario. Dada esta situación, en primer lugar se procederá a realizar el análisis pedagógico de los datos recabados particularmente en el sociograma, para posteriormente realizar una articulación de este con el análisis realizado de la entrevista, entramando todos los datos en busca de una lectura global y más rica de la realidad estudiada.

Se debe contemplar que, si bien el sociograma fue realizado a todos los niños en el mismo momento, hubo un mínimo porcentaje del grupo que no se encontraba presente, por lo cual hay ciertos datos que no son totalmente exactos. Uno de los niños que no se encontraba

presente dicho día, es quien la docente durante la entrevista menciona que posee una escolaridad compartida y asiste únicamente determinados días de la semana en cierto horario.

Como se puede apreciar en el anexo, ante los datos recabados se recurrió a realizar el sociograma de forma digital en la aplicación Sometics, la cual establece las primeras gráficas que se aprecian en las páginas 2, 3, 4 y 5 del anexo.

De acuerdo con todos los resultados, es posible ver reflejado en estos lo que ya anteriormente menciona la docente en la entrevista: la coexistencia de distintos vínculos, de diversa índole en el aula. A primera vista, salta reflejado que hay dos niños claramente excluidos en el aula, quienes han sido seleccionados por la mayoría de sus compañeros de manera negativa en ambas preguntas, tanto la que se vincula a lo social como la que se vincula al trabajo en clase. A su vez, se puede apreciar que estos niños se escogen positivamente, seguramente derivada dicha selección del otro al acercamiento que la exclusión de los demás les ha llevado a generar.

Atendiendo puntualmente a la primera pregunta, desde el aspecto social, se observa que existen varios casos en los cuales los niños se escogen de manera positiva y recíproca, lo cual da cuenta de lo que mencionó la docente durante la entrevista, que existen vínculos dentro del aula que son positivos y los cuales, seguramente, se encuentren fomentados fuera de la institución educativa también.

Al mismo tiempo, se refleja que existen dos casos específicos en los cuales los niños se escogen de manera negativa recíprocamente. En ambos casos, la selección se da entre dos niños que anteriormente se escogieron positivamente entre ellos para con otro niño, lo cual da cuenta de que existe un conflicto entre quienes se escogen positivamente de manera recíproca y este niño en particular.

Por otro lado, se aprecia que existen niños que fueron seleccionados únicamente de forma positiva, lo cual da cuenta, en cierto sentido, de una especie de liderazgo por parte de estos sobre los demás: podría estar advirtiéndose que la mayoría de los niños los observan como ejemplo a seguir o compañero ideal.

De acuerdo con la referencia realizada a Fingermann (2012) en el apartado del marco teórico, se advierte que estos niños son observados por la mayoría como líderes positivos en el ámbito académico, pudiendo apreciarse que los mismos seguramente tiendan a impulsar a los demás a trabajar en clase, apelando a la ayuda pacífica ante cualquier barrera que obstaculice el aprendizaje.

En el plano de la segunda pregunta realizada, la cual apuntó a las relaciones establecidas de acuerdo al panorama académico, se observa que existen dos compañeros que

fueron seleccionados únicamente de manera positiva en reiteradas ocasiones por los demás, lo cual deja ver que los mismos son considerados líderes en este sentido. Si necesitan ayuda en un trabajo o deben realizar un equipo, los niños se sienten mayormente contenidos al contar con estos compañeros que con el resto.

En la gráfica correspondiente a la misma pregunta, se observa que existen niños que fueron seleccionados de manera negativa, lo cual coincide con lo apreciado en la gráfica de la pregunta anterior. Esto da cuenta de la existencia de ciertos líderes negativos, puesto que en la clase se ha observado, desde el rol de practicante, que dichos estudiantes imponen cierto respeto por parte de sus compañeros, pero sus actitudes cotidianas repercuten en la selección que se puede apreciar en los resultados del sociograma.

Asimismo, se percibe que algunos niños no son considerados prácticamente por sus compañeros al momento de responder, ni positiva ni negativamente, lo cual también deja entrever una clara exclusión social en el aula, advirtiendo que claramente se cumple lo que plantea Charlot (2008) en referencia a este concepto. Cabe cuestionar, entonces, una vez más, ¿dónde se encuentran quienes son excluidos? ¿Dónde existen? ¿Cómo es ese lugar? ¿Por qué sus compañeros no los tienen en cuenta?

Indudablemente los datos recabados del sociograma coinciden en gran medida con los datos proporcionados por la docente de la clase, destacando la existencia de niños líderes que influyen tanto negativa como positivamente en el aula en diversos aspectos. Tal y como mencionó la maestra durante la entrevista, cuando se indagó acerca de las relaciones establecidas entre los niños: "*Hay de todo*". Precisamente, los resultados obtenidos en el sociograma lo comprueban, destacándose que los conflictos normalmente surgen por parte de determinados niños que, a su vez, predicen el ejemplo para otros que tienden a reproducirlo.

Se puede afirmar, entonces, que la docente realiza una lectura del aula acorde a los resultados obtenidos en el sociograma, contemplando que siempre existe un margen de error en el mismo. Desde su rol en la clase atiende así los conflictos que surgen, apelando a la implementación de estrategias focalizadas, mas indudablemente la presión que ejerce la realidad cotidiana de los niños es lo suficientemente fuerte como para competir con ella.

Consideraciones finales

A lo largo del presente ensayo, se ha podido llevar a cabo una minuciosa búsqueda y selección de bibliografía que concluyó en un vasto recorrido desde la teoría acerca de la temática abordada en esta oportunidad, la cual se articula luego con los datos recabados a

través de diversas técnicas desde la metodología cualitativa y el análisis pedagógico de los mismos.

Así, fue posible investigar y articular conceptos, ideas y posturas planteadas por los diversos autores referenciados que enriquecieron la perspectiva desde la cual se estudia el conflicto en el aula escolar y el trasfondo del mismo, apelando a la vulnerabilidad infantil y los diversos contextos sociales y culturales en los cuales se desarrollan las vidas de los niños.

Atendiendo a las preguntas problema que constituyen el eje central de la temática abordada en el trabajo, cabe destacar que las mismas han sido, en su mayoría, respondidas a través de los datos recabados, el análisis realizado de los mismos y el entramado de este con la teoría estudiada.

Si bien en esta oportunidad se estudió y analizó la realidad de la temática a través de un aula en particular, la misma puede ser tomada como espejo de una problemática que involucra a diversas instituciones educativas de nuestro país y del mundo. Sin lugar a dudas, en posteriores instancias resultaría sumamente enriquecedor contar con la posibilidad de realizar una lectura de otra clase y la experiencia de vida de otra docente con el objetivo de ampliar los datos recabados, poder comparar más de una realidad y reafirmar la veracidad de los resultados obtenidos o analizados.

Se espera entonces que el presente ensayo pueda funcionar como catapulta para posteriores investigaciones o proyectos que involucren la temática aquí abordada, puesto que aún queda un arduo trayecto por recorrer e infinidad de subtemas que desglosar y analizar al respecto.

En primer lugar, se ha podido apreciar que el conflicto es cotidiano en el aula y que los desencadenantes del mismo no convergen en trivialidades como podría ocurrir en cualquier aula escolar: la docente entrevistada aclaró que estos responden a prejuicios que los niños formulan sobre el otro. ¿Cómo podrían no formular prejuicios sobre el otro, si constantemente la sociedad genera y establece prejuicios sobre ellos mismos?

El prejuicio es algo inherente al ser humano, por lo cual es muy difícil desapegarse de este al vincularnos con el otro. No podemos pedirle a los niños que no los formulen, pero sí comenzar a idear estrategias que fomenten diversas formas de trabajar sobre ellos, sin que estos perjudiquen las relaciones con los pares.

A ello se le agrega, que tal y como menciona la docente cierto pasaje de la entrevista, en muchos de los casos los niños más conflictivos del aula tienden a reproducir las formas en las cuales se relacionan sus familias con los pares de la institución educativa, advirtiendo así

que la cultura que uno trae consigo desde su contexto familiar influye vastamente en cómo nos relacionamos con el otro.

El niño cuyos derechos humanos son vulnerados a diario no puede ser capaz, por naturaleza, de respetar los derechos de otra persona o siquiera pensar en la existencia de estos, por lo cual en este sentido se vuelve profundamente importante trabajar al respecto en el aula. No obstante, como docentes tendemos a planificar estos contenidos desde la tecnicidad que se nos solicita en los programas educativos, olvidando que el aprendizaje significativo no va siempre de la mano con ello.

No puedo enseñarle a un niño que nunca ha sentido sus propios derechos como respetados a respetar los de otro únicamente desde la palabra. Desde nuestro lugar, debemos indagar y formular herramientas o recursos didácticos que nos permitan encastrar aquello que pretendemos enseñar con las experiencias de vida de los niños, hacerlos partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sobre todo propiciar instancias en las cuales puedan ponerse en los zapatos del otro.

El verdadero desafío converge precisamente en ello: lograr que el niño en cuyos zapatos quizás nunca nadie se ha posicionado, desee ponerse en los de otro. Aquí es donde entra en juego el innegable valor que posee el rol del docente como referente en la vida de los estudiantes, puesto que dependerá en gran medida de su disposición y amor al acto educativo, en conjunción con las herramientas o equipos que lo contengan, el impacto positivo a generar con los niños.

De acuerdo a la realidad analizada y a la teoría referenciada, se puede concluir que el aprendizaje significativo no puede tener lugar en un aula donde prima el conflicto, por lo cual como docentes no podemos ignorar dichas situaciones con el objetivo de abocarse únicamente a la tarea docente desde una perspectiva técnica, cumpliendo con el programa estipulado de manera mecánica.

Resulta arduo este trabajo, puesto que tal y como menciona la docente en un determinado momento de la entrevista, cuando los niños viven situaciones constantes de vulnerabilidad infantil en sus vidas no podemos pretender que se encuentren motivados ante la enseñanza de "*las potencias*". ¿Cómo podemos pretender que muestre interés por algo tan banal frente a su propia experiencia de vida?

Así, es que se concluye cómo claramente el docente se constituye como un referente vastamente relevante en la vida de los niños de cualquier contexto, pero sobre todo para quienes se encuentran en ciertas situaciones críticas de vida. A lo largo de nuestra carrera como docentes, nos vamos a encontrar con aulas completamente heterogéneas en todos los

aspectos que podamos imaginar, desde el estilo de aprendizaje hasta las formas de accionar o vincularme con el otro.

Si bien la formación que recibimos no nos prepara para cada situación en particular, debemos tener presente que al ejercer nuestra profesión, estaremos a cargo de la educación de niños y niñas con experiencias de vida completamente diferentes unas a otras. En nuestras manos está la gran responsabilidad de educarles para la vida en sociedad, pero más allá de la importancia que adquieren los contenidos programáticos y la malla curricular, se encuentra el trasfondo humano de la docencia.

Tal y como menciona Freire, la educación es un acto de valor, por tanto, un acto de amor. Si no amo al otro como individuo, como igual a mí, no es posible que exista acto educativo. La educación auténtica nace de la mediación con el mundo, no es una educación *para*, sino una educación *con*.

No es sino a través del amor al otro que puede nacer la educación colectiva, la emancipación, la búsqueda de la libertad como individuos y el aprendizaje significativo. Y en este sentido, al hablar de amor cancelamos automáticamente la lástima: no es posible educar a través de la lástima, puesto que si experimento este sentimiento hacia otra persona la estoy automáticamente encasillando en un lugar oscuro, en un rol en el cual el individuo pierde su valor como tal al no poder valerse por sí mismo.

Como futura docente, considero que es primordial, tal y como plantean varios autores referenciados en el trabajo, deconstruirnos a nosotros mismos como sujetos sociales, para luego poder deconstruir, a su vez, la imagen docente que tenemos arraigada e impuesta por la sociedad desde hace tiempo, y la cual hemos ido forjando de un modo u otro durante nuestra formación como docentes e incluso previo a ello desde nuestra experiencia como estudiantes en el campo educativo.

Es de esta deconstrucción del sujeto de donde nacerá el amor al otro como individuo, y a partir de este amor la educación liberadora como acto de valor, a través del cual brindar la esperanza de la cual carecen las vidas de muchos niños. Enseñarles a entender y defender sus derechos, a concebirse a sí mismos como seres humanos valiosos para el mundo, para que estos a su vez puedan reflejar dicha visión en los demás. Funcionar como agentes que propicien el derrumbe de las barreras y fronteras que se imponen unos a otros, comprendiendo desde nuestro rol que para aceptar las diferencias del otro, primero es necesario sentir que yo soy aceptado por los demás.

Es una ardua lucha, en la cual no debemos pensar contra qué o quién nos enfrentamos, sino más bien pensarla en colectivo, una lucha con el otro, hacia un mismo objetivo: que la

vulnerabilidad que habita en la vida de nuestros estudiantes no trunque sus esperanzas, pues este es el verdadero trasfondo que se esconde detrás del conflicto escolar. Claramente no será posible cambiar la vida de todos los niños que pasen por nuestras aulas, puesto que dependerá de ellos mismos liberarse, pero sí tenemos el deber de marcar una diferencia desde nuestro lugar.

Y este objetivo, solo puede ser alcanzado de una manera: educando con amor.

Bibliografía

- Angulo, N. (2013). "El ensayo: algunos elementos para la reflexión". Revista Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 13, número 61.
- Arfuch, L. (1995). "La entrevista, una invención dialógica". Buenos Aires: Paidós.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). "Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial". Montevideo: Universidad de la República.
- Bernard, C. (2008). "La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización". Montevideo: Ediciones Trilce.
- Bertollini, M. (2018). "La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades". Montevideo: Uruguay Educa.
- Bourdieu, P. (2011). "Las estrategias de la reproducción social". Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Burguet, M. (1999). "El educador como gestor de conflictos. Desclée de Brouwer Bilbao.
- Cárdenas, J., López, V. y Urbina, C. (2017). "El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas". Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Casamayor, G. (1998). "Tipología de conflictos ". En G. CASAMAYOR (coord.) y otros. Cómo dar respuesta a los conflictos. Barcelona: Graó.
- Contreras, F. (1997). Reseña de " El valor de educar" de Fernando Savater. Política y Cultura, (9), 283-287.
- Freire, P. (2010). "Cartas a quien pretende enseñar". Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1970). "Pedagogía del oprimido". Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Guber, R. (2005). "El salvaje metropolitano". Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo". Buenos Aires: Paidós.
- Guerrero, P. (2010). "Corazonar". Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Guía Normas APA, 7ma edición.
- Gutiérrez, P. (1999). "El Sociograma como instrumento que desvela la complejidad". Madrid: EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N.º 2, 1999. pp. 129-151.
- Larrosa, J. (2000). "Pedagogía profana". Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Martinis, P. (2006). "Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación". Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Meirieu, P. (2007). "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender". Cuadernos de Pedagogía.

- Ovejero, A. (2019). "Fracaso escolar y reproducción social. La cara oscura de la escuela".
Barcelona: Creative Commons.
- Pérez, M. (2013). "Cómo hacer un ensayo o trabajo escrito académico". Universidad de
Granada: Facultad de Ciencias de la Educación".
- Perrenoud, P. (2011). "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.
Profesionalización y razón pedagógica". México: Colofón S.A.
- Pichón-Riviére, E. (1985). "La teoría del vínculo". Buenos Aires: Edición Nueva Visión.
- Ranciére, J. (2002). "El maestro ignorante". Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones.
- Ricobaldi, M. (2007). "El aula, ¿un modelo de reproducción social?". En Quehacer Educativo,
Revista N°86, Diciembre de 2007.
- Rodes, F. y otros (2010). "Vulnerabilidad infantil. Un enfoque multidisciplinar". España: edición
independiente.
- Sautu, R. y otros (2005). "Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación
de los objetivos y elección de la metodología". Buenos Aires: CLACSO.
- Savater, F. (1997). "El valor de educar". Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Skliar, C. (2017). "Pedagogías de las diferencias". Buenos Aires: Noveduc.
- Vasilachis, I. (2006). "Estrategias de investigación cualitativa". Barcelona: Gedisa Editorial.

Webgrafía

- Fingermann, H. (2012). "Alumnos líderes". Portal Digital La Guía 2000.

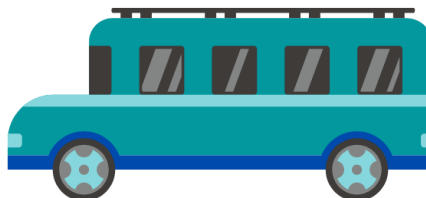
Anexo

Sociograma

Si tuvieras que elegir un/a compañero/a con quien sentarte durante un viaje en ómnibus.

¿Con quién Sí te gustaría sentarte?

¿Con quién NO te gustaría sentarte?



Al realizar un trabajo en clase, ¿a qué compañero/a Sí le pedirías ayuda?

¿A qué compañero NO le pedirías ayuda?

Imagen 1

Pregunta 1

	Agustín	Alejandro	Benjamín	Diego	Eric	Ezequiel	Isac	Juan Pablo	Lautaro	Leonardo	Marcos	Matías L	Matías R	Rafael	Sebastián	Thiago	Abigail	Ana Clara	Candelaria	Delfina	Guadalupe	Mía	Milagros	Milena	Renatta	Sofía	+	-	
Agustín	x																										0	0	
Alejandro		x	x								x	v			v													2	2
Benjamín			x								v					x												1	1
Diego				x				x	v	x																		1	2
Eric			x		x		v			v	x		v															3	2
Ezequiel						x																						0	0
Isac							x																					0	0
Juan Pablo								x					x											v				1	1
Lautaro			v						x		x																	1	1
Leonardo				v						x	x																	1	1
Marcos											x		x															0	1
Matías L												x																0	0
Matías R			x				v						x															1	1
Rafael		v	x	v			x		v					x											x			3	3
Sebastián		v						x							x										x			1	1
Thiago				v							x					x												1	1
Abigail																	x											0	0
Ana Clara																		x			v	x						1	1
Candelaria			x																x	v								1	1
Delfina			x								x									v	x							1	2
Guadalupe			x														v			v		x						2	1
Mía		x									x												x	v				1	2
Milagros											x												v	x				1	1
Milena			x																	v					x			1	1
Renatta							v						x												x			1	1
Sofía			x																v							x		1	1
Total no. Positive	0	2	1	3	0	0	1	2	0	3	1	1	1	0	1	0	1	1	3	1	1	1	1	0	1	0	26		
Total no. Negative	0	1	9	0	0	0	0	1	1	0	9	0	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	28	

View	Sort order	Legend
<input checked="" type="radio"/> Points	<input checked="" type="radio"/> Gender, last name (default)	<input checked="" type="checkbox"/> Positive
<input type="radio"/> Pairs	<input type="radio"/> Last name	<input checked="" type="checkbox"/> Negative
	<input type="radio"/> First name	

	Agustín	Alejandro	Benjamín	Diego	Eric	Ezequiel	Isac	Juan Pablo	Lautaro	Leonardo	Marcos	Matías L	Matías R	Rafael	Sebastián	Thiago	Abigail	Ana Clara	Candelaria	Delfina	Guadalupe	Mía	Milagros	Milena	Renatta	Sofía
Agustín	X																									
Alejandro		X	▲								▲	▲			▲											
Benjamín			X							▲	▲					▲										
Diego				X					▲	▲	▲															
Eric			▲		X		▲			▲	▲		▲													
Ezequiel						X																				
Isac							X																			
Juan Pablo								X							▲										▲	
Lautaro			▲						X		▲															
Leonardo				▲						X	▲															
Marcos											X			▲												
Matías L												X														
Matías R			▲					▲					X													
Rafael		▲	▲	▲				▲	▲						X										▲	
Sebastián		▲														X									▲	
Thiago				▲							▲						X									
Abigail																		X								
Ana Clara																			X		▲	▲				
Candelaria			▲																	X	▲					
Delfina			▲								▲										X					
Guadalupe			▲															▲				X				
Mía		▲									▲												X	▲		
Milagros											▲												▲	X		
Milena			▲																		▲			X		
Renatta								▲							▲										X	
Sofía			▲																▲							X

View <input type="radio"/> Points <input checked="" type="radio"/> Pairs	Sort order <input checked="" type="radio"/> Gender, last name (default) <input type="radio"/> Last name <input type="radio"/> First name	Legend <div style="display: flex; flex-wrap: wrap;"> <div style="width: 50%;"> ■ Positive pair (mutually positive) ▴ Positive choice (no reciprocal choice) ▾ Positive choice, negative reciprocal choice ▴ Negative choice (no reciprocal choice) ▾ Negative choice, positive reciprocal choice ■ Negative pair (mutually negative) </div> </div>
---	--	---

Pregunta 2

	Agustín	Alejandro	Benjamín	Diego	Eric	Ezequiel	Isac	Juan Pablo	Lautaro	Leonardo	Marcos	Matías L	Matías R	Rafael	Sebastián	Thiago	Abigail	Ana Clara	Candelaria	Delfina	Guadalupe	Mía	Milagros	Milena	Renatta	Sofía	+	-	
Agustín	X																										0	0	
Alejandro		X	X						X																	X		0	3
Benjamín			X		X				V																			1	1
Diego		V		X	X											X	V											2	2
Eric					X		V	X		V	X					V										X		3	3
Ezequiel						X																						0	0
Isac							X																					0	0
Juan Pablo		V	X					X																				1	1
Lautaro			V						X					X														1	1
Leonardo										X					V													1	0
Marcos											X		X															0	1
Matías L												X																0	0
Matías R			X	V				V				V	X															3	1
Rafael		V	V	X		V					X			X											X			3	3
Sebastián		V												X	X													1	1
Thiago			X				V									X												1	1
Abigail																	X											0	0
Ana Clara																		X	V						X			1	1
Candelaria			X	X															X		V							1	0
Delfina		X	X								X					V		V	X	V								3	3
Guadalupe																V					X							1	0
Mía		X	X								X								V	V	V	V	X					3	3
Milagros				V	X			V								X		V						X				3	2
Milena			X																		V				X			1	1
Renatta		V	X																						X			1	1
Sofía																		V	X							X		1	1
Total no. Positive	5	1	1	2	1	0	2	1	1	2	0	1	0	1	0	1	3	2	3	1	4	0	0	0	0	0	32		
Total no. Negative	0	5	6	0	3	0	0	1	1	0	4	0	1	2	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	2	2	30		

View	Sort order	Legend
<input checked="" type="radio"/> Points	<input checked="" type="radio"/> Gender, last name (default)	<input checked="" type="checkbox"/> Positive
<input type="radio"/> Pairs	<input type="radio"/> Last name	<input checked="" type="checkbox"/> Negative
	<input type="radio"/> First name	

	Agustín	Alejandro	Benjamín	Diego	Eric	Ezequiel	Isac	Juan Pablo	Lautaro	Leonardo	Marcos	Matías L	Matías R	Rafael	Sebastián	Thiago	Abigail	Ana Clara	Candelaria	Delfina	Guadalupe	Mía	Milagros	Milena	Renatta	Sofía
Agustín	x																									
Alejandro		x	▲						▲																	▲
Benjamín			x		▲				▲																	
Diego		▲		x	▲											▲	▲									
Eric					x	▲	▲	▲	▲	▲	▲					▲	▲									▲
Ezequiel						x																				
Isac							x																			
Juan Pablo		▲	▲					x																		
Lautaro		▲	▲	▲					x							▲										
Leonardo										x						▲										
Marcos											x			▲												
Matías L												x														
Matías R			▲	▲	▲			▲				▲	x													
Rafael		▲	▲	▲	▲	▲				▲	▲	▲		x												▲
Sebastián		▲	▲											▲	x											▲
Thiago		▲	▲				▲									x										
Abigail																	x									
Ana Clara																		x	▲							▲
Candelaria																			x	▲	▲					
Delfina		▲	▲							▲	▲					▲	▲			x	▲	▲				
Guadalupe		▲	▲													▲	▲				x	▲	▲			
Mía		▲	▲	▲	▲					▲	▲										▲	▲	▲			x
Milagros				▲	▲					▲	▲					▲	▲				▲	▲		x		
Milena			▲																		▲	▲		x		
Renatta		▲	▲																						x	
Sofía																				▲	▲					x

View <input type="radio"/> Points <input checked="" type="radio"/> Pairs	Sort order <input checked="" type="radio"/> Gender, last name (default) <input type="radio"/> Last name <input type="radio"/> First name	Legend Positive pair (mutually positive) Positive choice (no reciprocal choice) Positive choice, negative reciprocal choice Negative choice (no reciprocal choice) Negative choice, positive reciprocal choice Negative pair (mutually negative)
---	--	---

Entrevista a docente de primaria

Entrevistadora: Buenas tardes, para comenzar quisiera saber, ¿en qué grado te encuentras trabajando en este momento?

Docente: En la escuela pública me encuentro trabajando en sexto año.

E: Bien, ¿y cuántos niños hay en la clase?

D: Tenemos 25 niños, vamos a decir, 25 niños que están en GURÍ. Ta, después tenemos a otro niño, o sea son 26 en total, que solo concurre lunes y viernes, que va a otra escuela los demás días. Es decir, hace escolaridad compartida y viene los lunes y los viernes. Pero él por ejemplo en el sistema GURÍ yo no puedo acceder a hacer observaciones por ejemplo de él, ni nada por el estilo. Solo le paso la lista.

E: Bien, y, ¿cómo es la relación entre los niños que están en el aula?

D: ¿Entre ellos o con...?

E: Sí, entre ellos.

D: Y hay diferentes tipos de relaciones (se ríe). Eh... Hay vínculos que van más allá de la escuela y que ellos se conocen y, nada, son amigos por fuera. Hay otros que se relacionan pero no mantienen un vínculo más allá de la clase, eh... Hay vínculos que son muy conflictivos entre ellos, que se faltan el respeto... (silencio) No sé cómo decirte (se ríe).

E: Hay de todo (se ríe).

D: Sí, nada, que no valoran al otro como... como individuo, sino que, bueno, su verdad prima ante los demás y bueno, hay muchas veces falta de respeto, nada, de empatía también. En la clase tenemos varios niños con dificultades y a veces como que ellos no pueden ver eso también, la atención a la diversidad o el respeto a lo diverso es como muy difícil para ellos. Y ta, ahí entra también la falta de respeto entre ellos.

E: Claro, como vos decías, les cuesta ver al otro como sujeto de derechos.

D: Y ahí entra la violencia verbal o física entre ellos.

E: Bien, justo eso te iba a preguntar: ¿qué tan a menudo surge un conflicto en el aula? De este tipo que estás mencionando.

D: A diario (se ríe). A diario y no son situaciones puntuales, son varias situaciones que, como que... Hay que ir interviniendo constantemente, y a veces también lo que yo veo es que por más que uno intervenga no... eh... Ellos como que no pueden ver la falta de respeto o la falta... de compañerismo con el otro. Es como, bueno, como que él se la buscó, esas respuestas así...

E: Claro, ¿les cuesta percatarse de qué fue lo que ellos hicieron mal?

D: Claro, no y que muchas veces es la forma en que ellos se relacionan fuera de la escuela también. No hay... En su ámbito se relacionan así, entonces cuando uno les quiere mostrar que hay que respetar al otro, la opinión de el otro o que el otro sea diferente, para ellos es muy difícil. Es como que no lo logran ver. Cuando uno les habla y les analiza es como muy difícil para ellos ponerse en esa situación, porque también... Hay algunos que capaz que sí, que con todo esto les entra algo, vamos a decir, pero no... No es la mayoría.

E: Vos considerás entonces que ahí repercute la forma en la que ellos viven o se vinculan a menudo en sus hogares, en su realidad cotidiana.

D: Claro, la forma en la que ellos se relacionan en su familia.

E: ¿Cómo es que ellos eso lo tienden a reproducir en el aula?

D: Sí, exacto.

E: Algo me comentaste al respecto, pero me gustaría preguntarte: cuando surge un conflicto en el aula, ¿cómo tienden ellos a resolverlo?

D: Y la mayoría de las veces recurren a la violencia. Primero, lo primero que hacen es el insulto o la agresión física, y luego recurren al docente. Y el docente es el que media en el diálogo, pero ellos solos en el diálogo no logran resolverlo solos. El docente tiene que intervenir en el diálogo y hacer como de mediador para que eso se resuelva, ¿no?

E: Y en esos casos, ¿ellos al no poder resolverlo tienden a recurrir a vos como docente para que medies o directamente recurren a otras medidas?

D: No, la mayoría de las veces es el docente el que se da cuenta que hay un conflicto y recurre. Ellos como que buscan entre ellos, eh, resolverlo.

E: Bien, entonces serías vos la que se percata de que ocurre algo e intentás atenderlo.

D: Sí, en alguna ocasión ellos recurren al docente, pero también, vamos a decir, como es sexto año, también pasa eso. Si fuera una clase más chica, como pasa por ejemplo en situaciones de clases más chicas que sabemos de la escuela y que también tienen tantos conflictos, ellos lo primero que hacen es recurrir al docente, pero en este caso es como... recurrir al docente es como en una posición de el menos valiente, el loreta de la maestra, o sea, recurrir queda como en esa situación, entonces por eso ellos tratan de resolverlo ellos mismos.

E: Claro, entra en juego qué va a pensar de mí el otro si voy a contarlo.

D: Claro, o muchas veces también yo no me percato de la situación que ha pasado, porque ellos en eso también son muy hábiles y llega la situación a la familia, y por ahí también me entero yo de lo que ha pasado.

E: Y cuando ocurre algo así, ¿cómo reacciona la familia?

D: La familia siempre apoya al niño, apoya a su hijo, ¿no? La mayoría de las veces es apoyo a mi hijo y ta. Después cuando yo los cito y hablo con ellos ahí es cuando ellos pueden ver un poco más, pero a lo primero siempre como todo apoyan a su hijo.

E: Y considerás que cuando vos has recurrido a la familia buscando apoyo ante estos conflictos que surgen, ¿cómo te has sentido al respecto?

D: Yo siento que cuando he llamado a las familias hay un cambio, pero hay un cambio de dos o tres días o una semana, y luego volvemos a lo mismo.

E: Claro, ¿el cambio sería por parte de los niños?

D: Las familias que nosotros tenemos son súper receptivas en general, siempre han sido súper receptivas, nunca he tenido un maltrato de una madre, un padre, un abuelo, en caso que tenemos varias familias que no está presente ni la mamá ni el papá, pero sí ellos tienen como positivo eso. Lo que yo les devuelvo muchas veces ellos también dicen que ven eso. Y ellos también se están enfrentando a situaciones que no saben cómo resolverlo, pero ta, también apelan muchas veces al castigo, a “lo dejo sin fútbol, lo dejo sin celular”, pero no es que haya un diálogo entre la familia y el niño para ver qué está pasando. Lo castigo y bueno, como a la semana pregunto nuevamente cómo va y va mejor, ya le devuelvo el fútbol o cosas así y vuelve todo nuevamente.

E: Claro, como que la situación se sigue repitiendo. Y los conflictos que surgen, ¿son más comunes en el tiempo de aula o en el tiempo de recreación?

D: En este caso creo que no hay diferencia. No, no hay diferencia. Creo que se da por igual.

E: Bien, ¿y por qué pensás que pasa esto? ¿Que no hay diferencia en ambos momentos?

D: Yo no creo que ellos, eh, en realidad el conflicto no es por... Creo que ellos van acumulando como cosas, ¿no? Como que van... No es que sea algo puntual o por ejemplo, no sé, se me cayó la goma y el otro me la agarró y... Como que más pequeñeces, sino que ellos van acumulando prejuicios y cosas sobre el otro compañero y eso hace como una bola y no para, ¿no? Es como que... En ese sentido no... Entonces digo, va más allá de que, no es que me peleé por el fútbol, o porque me metieron un gol o pasó esto. Porque ta, esa sería la razón por el momento y después continúo o no, es como que... Las relaciones entre ellos muchas veces están cargadas de muchas cosas... De cosas que no son de un día, sino que son de varios días.

E: Entonces no dependería tanto del espacio que comparten, sino de la mera existencia del otro.

D: Claro, sí, tal cual.

E: ¿Y vos como docente considerarás que contás con herramientas para atender los conflictos que surgen?

D: Eh... más o menos (se ríe). Nosotros tenemos el equipo de psicólogos, o sea, el equipo de psicóloga, asistente social, pero por ejemplo, recurren una vez a la semana, entonces bueno, ese papel muchas veces lo tenemos que hacer nosotras, y nosotras muchas veces no estamos preparadas para atender estas situaciones, digo, y a veces también los tiempos, ¿no? Estamos tan apuradas y queremos enseñar y queremos enseñar lo otro, las secuencias y no se qué no se cuánto, que tampoco le damos espacio, y también eso es una falla de nosotros. No sé si va también en la preparación, sino en el apuro que tenemos los docentes por enseñar otras cosas que pensamos que son más importantes y que al final nos terminan obstaculizando lo que queremos enseñar también, porque si no hay un ambiente de clima, de respeto, de amabilidad en la clase, como que es imposible enseñar todo lo demás.

E: Claro, totalmente.

D: Me pasa a mí por ejemplo que cuando no están las practicantes yo atiendo mucho más estas situaciones. Me tomo mi tiempo y no importa si yo en el día trabajé dos áreas, pero las trabajé bien, o sea, trato de enfocarme en eso. Pasa que en épocas de parciales de practicantes, que tenemos que correr porque no llegan, estas cosas como que quedan relegadas. Yo trato de atenderlo cuando estoy sola en la clase y me da mucho más resultado y trabajo mucho más en calma que cuando estamos corriendo por enseñar y por... Obviamente que acá también estamos enseñando, pero ta, y más en estos contextos así, tenemos que darle ese tiempo y... A veces son simplemente malos entendidos: "Ah bueno, yo había entendido que él me había dicho tal cosa", no sé, y de a poquito ir por ahí, pero... Pero ta, no... Herramientas, herramientas, no... Los docentes no es que tengamos herramientas, todas, eh... Siempre buscamos el apoyo de la asistente social, psicóloga, eh... Y bueno, en el equipo de dirección, eh... En la maestra comunitaria, para muchos niños que vemos que no los podemos integrar. Recurrimos a eso, pero a veces también nos encontramos con el obstáculo de que, por ejemplo, en un caso de un niño que yo tengo en la clase que vemos que no se podía integrar y que jugaba mucho solo en la clase, por ejemplo, lo pusimos en integración con la maestra comunitaria que hacen juegos y eso, y ta, insistimos pero la familia nunca lo llevó. Entonces, a veces también es como...

E: Claro, no tenés respuesta del otro lado.

D: Claro, quedamos ahí. Como a veces también hay familias que súper apoyan. Tenemos un niño en la clase que también la situación es súper difícil para él y la familia apoya, él va en ese espacio de integración, le encanta. Necesitamos a veces de todos, ¿no? No solo la docente.

E: Por supuesto. En ese sentido entonces, ¿te sentís respaldada por el equipo de la escuela?

D: Sí, en ese sentido sí.

E: Bien, vos mencionabas por ahí algo de los contenidos programáticos digamos, que quedan en cierto sentido relegados a veces cuando surgen estos conflictos. ¿Cómo sentís vos que repercute esto en el aprendizaje de los niños?

D: Y eso, donde hay un niño enojado, donde hay un niño que está enojado con otro compañero y que su cabeza está pensando en eso, en ese enojo, en esa bronca que tiene, es imposible que le enseñemos potencias (se ríe). Ahora yo veo como un panorama un poco más amplio con el tema de las progresiones, eh... Lo que viene ahora, porque por ejemplo en las progresiones del aprendizaje aparece todo lo intrapersonal, el conocimiento a uno mismo. Y digo que también, muchas veces nosotros vemos nuestro programa del 2008 y tiene algo pero más bien en inicial o, por ejemplo, en la parte de ética y derechos humanos. Pero más allá, ¿no? A ver, de cuando estoy enojado, ¿qué hago? Que también es súper valioso, porque digo, si yo no sé controlarme, no sé mantener un diálogo con alguien que.. Si no sé respetar lo que el otro está diciendo es imposible vivir en una sociedad, ¿no?

E: Claro, de algún modo eso se refleja en la sociedad.

D: Sí.

E: ¿Y cuáles son los desencadenantes de conflictos más frecuentes? Que algo por ahí mencionaste ya.

D: A ver, dejame pensar... Y, puede ser... No se me ocurre ahora, pero dejame pensar.

E: Dale, tranquila.

D: Puede ser el querer ser primero en algo, querer ser el primero en hablar, el querer ser el primero en ir en la fila, cosas así que son básicas y vos decís es sexto año... Pero sí, eso sí pasa. Eh... Después también desencadenantes de conflictos cuando tienen que hacer una actividad de a dos o de a tres y no estoy con mi amigo o con el que yo considero que es el más cercano a mí y el trabajar con otro o con alguien diferente también. Bueno, cuando hablamos y poder dar como válidas diferentes opciones, lo que el otro piensa no me importa o no me interesa o hago yo como que menos lo que él está diciendo y lo insulto o le digo algo. Después también se da mucho el tema del aspecto del otro, del tipo de corte de pelo que tiene o a lo que se parece, ellos como que están todo el tiempo fijándose en el aspecto del otro y no sé, si viene con un corte de pelo nuevo o la forma que habla, como que se burlan constantemente de esas situaciones así. Entonces, nada, eso es como que va una bola porque viene alguien con un corte nuevo o con algo nuevo y otro lo insulta y él mismo para defenderse también insulta al

otro, con otra característica del aspecto, no sé, como que va mucho por ahí también. El color de piel, la forma de los dientes, o sea, ellos tienen como (se ríe)...

E: Claro, encuentran la forma.

D: Encuentran la forma para hacer sentir menos al otro. O mismo cuando alguien se equivoca en la clase, las burlas cuando se equivocan...

E: Como que la forma que tienen arraigada ya de por sí de relacionarse con el otro es esa, de algún modo hacerlo sentir menos por cómo es.

D: (Asiente).

E: Bien, ¿y son siempre los mismos niños quienes entran en conflicto?

D: Sí, o sea, la mayoría de las veces sí. Hay como niños que, digo, no tienen grandes conflictos. Son conflictos que, bueno, que sí, se van a dar en una clase y que lo... A veces necesitan la intervención docente y otras veces no, pero lo resuelven bien, sino tampoco sería, no podríamos entrar en una clase (se ríe) donde todos se relacionaran de esa manera, ¿no? Pero sí, no, eh... La mayoría de las veces son los mismos niños los que tienen esas situaciones.

E: ¿Y por qué piensas que son los mismos quienes reaccionan de este modo?

D: Hay diferentes situaciones. En la clase hay diferentes situaciones. Hay niños que están enojados con su vida, la vida que les tocó y, ¿no? La forma de expresarse es esa. Hay otros niños que no es que estén enojados, sino que su cultura en su casa es así y ellos se relacionan así, y para ellos relacionarse así está bien. Hay otros niños que lo que se les presenta en la clase y les parece muy difícil... Esto obviamente no soy psicóloga, es lo que yo pienso, ¿no?

E: Por supuesto, está perfecto, desde tu lugar.

D: Hay niños que las cosas que se les proponen les parecen muy difíciles y bueno, no lo entienden y la manera de ocultar eso que yo no sé es llamando la atención de otra manera, ¿ta? Eh... No sé, el grito, el hablar fuerte, no comprendo todo entonces de otra manera trato de llamar la atención o distraer... o embarullar para no dar cuenta de lo que no sé.

E: Claro, como para invisibilizar eso.

D: Yo creo que esas tres situaciones son como las más grandes y lo que causa más que se relacionen de esa manera.

E: Bien, y frente a esta realidad que ellos viven a diario y que vos mencionás, ¿pensás que vos como docente podés mostrarles otra realidad en el aula?

D: Ah, sí, obviamente. Si no no estaría parada frente al aula (se ríe). Yo siempre, obviamente... Mi sueño es que ellos tomen otra postura, ¿no? Que ellos... Que a la maestra la toman como un referente y, bueno, mostrarles otras maneras y no resignarme a que porque sus familias

sean así ellos se van a relacionar siempre así. Porque también sabemos que está la resiliencia y que hay niños que pueden salir de esas situaciones y que pueden, ¿no? Eh... Al niño hay que mostrarle, mostrarle. Y él después va a poder decidir, pero tenemos que mostrarle las diferentes formas de relacionarnos. Porque si no es como que nos resignamos a que ellos son así y listo. No. Yo considero que sí y sé que sí es así. Y hay niños que frente a esas situaciones salen adelante y pueden lograr algo mejor, pero ta, también va en eso, en el maestro, en la disposición, en el tiempo. Yo considero que el tiempo que tenga el maestro es fundamental, y más por ejemplo cuando estamos en doble turno y andamos corriendo todo el tiempo y ta. Digo, el hacerse un tiempo para escucharlos muchas veces es importante, el buscar un huequito, cuando están en Inglés, en Educación Física o en el recreo, de forma individual hablar con ellos es súper valioso.

E: ¿Entonces vos comprendés que ser docente no solo implica enseñar contenidos programáticos, sino que también parte importante de tu rol sería formarlos a ellos como personas?

D: Sí, es el rol, es fundamental. El contenido lo va a adquirir, lo puede adquirir agarrando una computadora y buscando y formándose, siendo autodidacta. Nosotros lo que tenemos que buscar es eso, las ganas de aprender, las ganas de superarse, las ganas de investigar, todo eso que ta, yo creo que con el tema de las progresiones nos va a abrir la cabeza mucho más en ese sentido. Enseñar más bien competencias y habilidades que contenidos en sí. Yo puedo enseñar hoy un contenido y sé que en las vacaciones lo borra, pero la forma de enfrentarse a una propuesta, eso es lo que yo quiero cambiar en ellos o lo que pretendo que ellos tengan otra visión de eso. Y que a veces también los referentes, esto de la forma en que se relacionan con los otros no solo es el maestro en la clase, sino que también es toda la comunidad educativa, el profesor, la teacher, la directora, o sea, son todos. Nosotros que tenemos comedor, por ejemplo, la forma en que... El almuerzo, compartir el almuerzo, en eso también estamos formando. No se agota vamos a decir todo... Porque ta, si vamos a decir solo el maestro hiciera un trabajo maravilloso en el aula, pero todo lo demás no va en sintonía con eso, no sería igual. No es lo mismo vamos a decir. Creo que ahí es como la comunidad educativa en sí, toda, la que tiene que ir para el mismo lado, si no estamos, nada, haciendo como un rompecabezas: reparamos un lado y después por el otro lado, no, tenemos huecos.

E: Totalmente. ¿Sentís que en este año has logrado generar un avance o un cambio respecto a los conflictos o la forma en que ellos se relacionan con el otro en el aula?

D: En general, creo que no han habido muchos cambios en ese sentido. Creo que los cambios se han notado de forma más individual con algunos niños, no en el grupo en general. Eh... Hay

niños... O sea, también lo que tengo en mi clase es que son niños muy bulliciosos, muy arriba, y eso a veces también no te hace ver la otra parte, pero hay niños que sí, que yo sé que me han tomado como referente y mismo me lo han manifestado. Entonces, digo, me quedo con esa porción de niños que sí me han tomado como referente y te preguntan o te cuentan cosas de la vida y ellos mismos te dicen "te acordás cuando vos me dijiste tal cosa". Hace poco por ejemplo tuve una reunión con un psicólogo y me dijo que le hiciera tres preguntas a los niños: cómo te sentís en la clase, la otra no me acuerdo... Y qué pensás que piensan los adultos o tus maestros sobre vos. Entonces estuvo buenísimo, porque se las hice a ellos y por ejemplo un niño me comentó: "Yo pienso que la maestra piensa que yo tengo buen futuro". Entonces digo, ta, que un niño piense eso, digo, nada. Trabajar el autoestima en el niño también, que crea que puede avanzar, que a pesar de la situación que esté viviendo puede salir de eso y, bueno, tener un futuro como él me puso. Nada, capaz que en la casa no le dan ese ánimo o ese, no sé, o se resigna a lo que le tocó y es como que no puede ver un futuro o un cambio, ¿no? Y eso también, para mí es súper importante, que le ponga la confianza a un docente o que piense que el docente confía en él o en ella, nada. Para mí eso es súper válido y, bueno, también para ellos.

E: Claro, es que a veces el docente es la única persona que pone un voto de confianza en el niño.

D: Sí, tal cual.

E: Bueno, muchas gracias por tu tiempo y por aportar desde tu experiencia como docente a mi trabajo.