

**LAS RELACIONES DE PODER EN EL ESCENARIO DE LA CONVIVENCIA
ESCOLAR CON RELACIÓN AL RECONOCIMIENTO DEL SUJETO**

Edinson Albeiro Guzmán Henao

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá D.C

2017

**LAS RELACIONES DE PODER EN EL ESCENARIO DE LA CONVIVENCIA
ESCOLAR CON RELACIÓN AL RECONOCIMIENTO DEL SUJETO**

Edinson Albeiro Guzmán Henao

Jorge Enrique Ramírez Calvo

Director

Tesis para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá D.C

2017

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, Noviembre, 2017

Dedicatoria:

De corazón dedico este logro a Dios que con su infinita misericordia y sabiduría me guió para lograr alcanzar este sueño, a él por darme las fuerzas para seguir escalando en todos los ámbitos de mi vida. De igual manera, a mi madre que con su amor me apoyó en cada proceso. A mi padre que de seguro estaría orgulloso de este triunfo alcanzado. A mi esposita, Luz de mi camino y de mi vida que con su paciencia, apoyo y amor me acompañó en otro de los sueños que como pareja nos planteamos en la vida.

Agradecimientos:

A mi familia que de una u otra manera me brindó el apoyo y las buenas energías para lograr culminar este proceso. A mis compañeros del Colegio María Cano I.E.D, en especial a “Tú” quien estuvo siempre presta para guiarme y aportar con su experiencia. A las niñas y niños del grado cuarto por su valiosa participación en este proceso y por ser la razón de nuestra labor. A la Universidad Pedagógica Nacional y a los docentes que de manera humana y profesional aportaron a nuestra formación. Al maestro Jorge Enrique Ramírez Calvo quien con su profesionalismo, sencillez y humanismo estuvo siempre presto a acompañarme y lograr que juntos lleváramos a feliz término esta investigación. Finalmente a la Secretaría Educación quien confió en mí y me aportó para poder seguir creciendo profesionalmente.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de Maestros	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Las relaciones de poder en el escenario de la convivencia escolar con relación al reconocimiento del sujeto
Autor(es)	Guzmán Henao, Edinson Albeiro
Director	Ramírez Calvo, Jorge Enrique
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2017. 122 p.
Unidad Patrocinante	Secretaría de Educación del Distrito Capital. Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	CONVIVENCIA, REDES DE IGUALES, RELACIONES DE PODER, RECONOCIMIENTO DEL SUJETO.

2. Descripción
La presente investigación surge como iniciativa para aportar a la comprensión de los fenómenos que ocurren dentro de la convivencia escolar, desde las interacciones que llevan a cabo los sujetos que la conforman, especialmente las que se dan a nivel horizontal. Para ello la pregunta que orientó este estudio fue ¿Cómo inciden las relaciones de poder entre estudiantes del grado cuarto en el desarrollo de la convivencia escolar con relación al reconocimiento del sujeto? Determinando las características que estructuran dichas relaciones desde la perspectiva de horizontalidad, así como las alteraciones tanto a nivel de las relaciones entre pares como en el escenario mismo de la convivencia escolar. Para lograrlo se empleó un enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo de investigación, centrado en las experiencias de los propios sujetos y de la misma interpretación que hacían los estudiantes de las interacciones dadas dentro de los escenarios de socialización.

3. Fuentes
A continuación se presentan algunas de las referencias que orientaron la presente investigación: Arévalo, Jenny.; Ovalle, S. y Rueda, P. (2015) Las narrativas de la convivencia escolar entre estudiantes, a partir de las vivencias de los sujetos pedagógicos (tesis de posgrado). Universidad San Buenaventura, Bogotá, Colombia. Bejarano, R.; Sarmiento, M.; y Rivera, F.; (2015). Cultura y Convivencia: Un Análisis Desde los Imaginarios. El Caso del IED Gustavo Restrepo (tesis de posgrado). Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Boggino, N. (2003). Los valores y las normas sociales en la escuela, una propuesta didáctica e

Institucional. Santa Fé, Argentina. Ed. Homo Sapiens.

Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Taurus.

Colombia, R. D. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Editorial Legis

Decreto Reglamentario 1965 de 2013. Diario Oficial. Bogotá. 11 de Septiembre de 2013.

Castiblanco Palomino, J. J. (2012). Familia y Educación: ¿Un matrimonio disoluto? *Revista Internacional Magisterio*, pp 34-39.

Castiblanco Palomino, J. J. (2012). Familia y Educación: ¿Un matrimonio Disoluto? *Revista Internacional Magisterio*, pp 34-39.

De Zubiría, J. (2012). Las familias actuales: Entre el autoritarismo, la permisividad y el abandono. *Revista Internacional Magisterio*, pp 48-52.

Díaz Cruz, M. (2009). *¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?* Recuperado el 24 de Junio de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100007

Díaz Encina , M., Villarraga Bravo, C., & Sepulveda Silva, S. (2016). Los grupos interactivos y el clima escolar. *Revista Internacional Magisterio*, N 80, pp 32-34.

Forero, M. (2015). *La estética en la convivencia: presencias en la escuela*. (A. Cortés Salcedo, & J. Arcila, Edits.) Recuperado el 10 de Febrero de 2018, de UAQUE Prácticas, éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia escolar: <https://sites.google.com/site/programauaque2014/system/app/pages/search?scope=search-site&q=978-958-8780-62-7>

Isaza, L. (Marzo-Abril de 2012). La relación familia y escuela y la búsqueda del desarrollo infantil y adolescente. *Revista Internacional Magisterio*(55), pp 22-27.

Larrosa, I. (1995). *Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)* . Madrid: Ediciones La Piqueta .

Libertad Reynés, M. I. (2012). Familia-Escuela: un binomio inseparable cuando se habla de

educación hoy. *Revista Internacional Magisterio*, pp 40-46.

Open Course Ware Universidad de Sevilla. (2007). *Open Course Ware Universidad de Sevilla*.

Recuperado el Mayo de 2016, de Open Course Ware Universidad de Sevilla:

<http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/procesos-de-ensenanza-aprendizaje/asigpea/apartados/apartado2-1-3.asp.html/>

Ormart, E. B. (Marzo-Abril de 2012). La constitución subjetiva de los niños: entre la lógica del mercado y los derechos humanos. *Revista Internacional Magisterio*(55), pp 28-32.

Ortega Valencia, P. (2015). *Pedagogía crítica: En qué contextos estamos educando*. Bogotá: Bonaventuriana.

Peña Pinzón , O. C., Pérez Camargo, A. Y., Salas Restrepo, L. J., & Santos Buitrago, A. L. (2014). *La construcción de la intersubjetividad en el contexto del choque generacional*. Tesis de Grado, Bogotá.

Puigross, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativa argentino*. Buenos Aires: Editorial Galema .

Sarmiento Zárate, R. E. (2015). *Cordial Mente*. Recuperado el 10 de Febrero de 2018, de UAQUE Prácticas, éticas, estéticas y afectivas para la convivencia escolar.: <https://sites.google.com/site/programauaque2014/>

Segura, D. (Marzo-Abril de 2012). Para qué ir a la escuela: la relación familia-escuela. *Revista Internacional Magisterio*(55), pp 16-20.

Valencia Murcia, F., & Mazuera, V. (Mayo de 2006). La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 4(1), 131.

Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A. R., Chernobilsky , L. B., Giménez Béliveau, V., Mallimaci, F., Mendizábal , N., . . . Soneira, A. J. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa S.A.

Weber, M. (1974). *Economía y Sociedad*. (J. Winckelmann, Ed.) Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

4. Contenidos

La presente tesis se encuentra estructurada en 5 capítulos con el fin de lograr su desarrollo de manera secuencial.

En el primer capítulo denominado los inicios de la investigación se hace referencia a la importancia que tiene el presente estudio, no solo para el escenario en donde se desarrolló, sino para la comprensión del fenómeno de la convivencia escolar en general, así como el planteamiento del problema que permitió el desarrollo de la investigación.

En cuanto al segundo capítulo denominado como el tejido teórico el cual se estructuró desde tres grandes categorías conceptuales, a saber: convivencia escolar, relaciones horizontales y relaciones de poder; elementos fundamentales para la investigación.

En lo que respecta al tercer capítulo se presentan algunas tesis de investigación, así como ensayos, textos reflexivos y experiencias pedagógicas que antecedieron el presente estudio, rastreo hecho a partir de la temática de la convivencia escolar, estableciendo un vínculo entre ésta, las relaciones de poder y el reconocimiento del sujeto para determinar en qué estado se encontraba el objeto de estudio.

En el cuarto capítulo, se establece la ruta metodológica en donde se describe la fundamentación teórica para la adopción del enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo de investigación, así como el diseño de los canales de comunicación que se tuvo con los estudiantes materializados en la construcción de los instrumentos de recolección de la información.

Para el quinto capítulo se presentan los resultados de la investigación. Para ello, se describen las categorías emergentes a las cuales se llegó producto de la triangulación de la información hecha entre las categorías conceptuales, los objetivos del estudio y la información recolectada por medio de los instrumentos. De igual manera, las conclusiones que recogen el desarrollo de las categorías emergentes y el proceso investigativo a que dio lugar el presente estudio.

Finalmente, se referencian los anexos con las narraciones hechas por los estudiantes, las cuales le dan sustento al trabajo realizado.

5. Metodología

El presente estudio se fundamentó bajo un enfoque cualitativo adoptando un paradigma interpretativo como estrategia de investigación, partiendo desde la misma interpretación que hacían los estudiantes del grado cuarto de la jornada tarde del Colegio María Cano I.E.D sobre las interacciones dadas dentro de los escenarios de socialización.

El estudio se interesó por la conformación de grupos focales, así como la narración audiovisual de los participantes, en donde el tema de interés eran las experiencias convivenciales que a diario desarrollaban dentro de sus redes de iguales; elementos fundamentales dentro de la metodología adelantada, pues permitió establecer, identificar, reconocer y determinar la estructura de las relaciones de poder entre las redes de iguales y su incidencia en el desarrollo de la convivencia escolar con relación al reconocimiento del sujeto.

6. Conclusiones

La escuela históricamente se ha constituido como el escenario fundamental de formación disciplinar y cognitiva de los sujetos. Sin embargo, las transformaciones sociales que actualmente se vienen presentando lleva a que esta visión de formación se vea quebrantada de manera violenta, desdibujando su

esencia y estableciendo nuevos elementos de referencia que la obligan a erigirse como una institución que debe velar por hacer de los estudiantes seres ya no solo aptos para desenvolverse desde el aspecto profesional, sino como personas integrales que desde el aspecto humano brinden aperturas para la construcción de una sociedad cada vez más consciente del respeto y la importancia del otro como constructor de sociedad.

En lo que respecta a la familia es importante señalar que las transformaciones a que ha sido sometido este escenario social, producto de la reconfiguración misma de su estructura, ha llevado a que se afecte el contexto escolar, pues la responsabilidad de las prácticas tradicionales relacionadas con la construcción de lo ético y los principios, también se ha convertido en un elemento a formar dentro de la escuela. De igual forma, la pérdida de referentes de autoridad a raíz del afianzamiento de relaciones autoritarias entre padres e hijos, se han constituido en los elementos que trastornan las relaciones entre los sujetos, generándose una especie de resistencia hacia las prácticas propias del hogar.

En cuanto a la escuela, es indiscutible no referenciar al docente como el agente sobre el cual recaen las responsabilidades que le competen a este escenario de socialización, pues este desde su práctica también incide en la configuración de las relaciones que construyen los sujetos pedagógicos.

Por otro lado, es imperativo que exista una deconstrucción consciente por parte del docente, de las prácticas pedagógicas que desempeña en su quehacer cotidiano y, para ello, es necesario apartarse de las posturas autoritarias como medio para generar el reconocimiento de autoridad por parte de los estudiantes, así como tomar distancia de las directrices que orientan los discursos tradicionales de la escuela y que buscan hacer de los sujetos pedagógicos un ideal de ciudadano producido por la ella, pues en ese afán de lograrlo se termina por priorizar aspectos como la transmisión de saberes y disciplinas que terminan limitando lo humano y afectivo.

Para el caso de la responsabilidad del estado, la atención debe estar enfocada principalmente hacia la reforma de las normas que orientan los procesos convivenciales, pues si bien es necesario re-direccionar la mirada que tienen los maestros en torno a la convivencia y las relaciones de los sujetos, el punto neurálgico está en la composición de la norma, pues esta se constituye en el referente de los maestros para el abordaje de las situaciones convivenciales.

Por último se concluye que a raíz de lo mencionado anteriormente se logran configuran las prácticas escolares que presentan los estudiantes al interior de sus relaciones con los pares escolares, en la medida en que son el resultado de la influencia que ejercen sistemas sociales como la familia y la escuela sobre el sujeto, tal es el caso del autoritarismo, asumido por los estudiantes a manera de reproducción, pero también como resistencia ante el sistema de relaciones que le rodean.

Elaborado por:	Guzmán Henao, Edinson Albeiro
Revisado por:	Ramírez Calvo, Jorge Enrique

Fecha de elaboración del Resumen:	11	11	2017
--	----	----	------

Contenido

Introducción	1
Capítulo I: Los inicios de la investigación	7
Justificación.....	7
Problema de investigación.....	10
Capítulo II: El tejido teórico.....	16
CONVIVENCIA ESCOLAR.....	17
RELACIONES HORIZONTALES.....	29
REDES DE IGUALES	30
EL CONFLICTO EN LAS REDES DE IGUALES	33
LAS RELACIONES DE PODER.....	38
Capítulo III: Lo que antecedió la investigación	46
Capítulo IV: Ruta metodológica.....	56
ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	59
PRIMERA ETAPA	59
SEGUNDA ETAPA	62
CUARTA ETAPA.....	67
Capítulo V: Resultados.....	70
LAS RELACIONES DE PODER DESDE LA LEGITIMACIÓN DE SABERES	74
LA PALABRA DEL MAESTRO EN LA LEGITIMACIÓN DE LAS RELACIONES DE PODER:	80

APROBACIÓN	84
DESAPROBACIÓN	87
EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE LAS RELACIONES DE PODER:	91
EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE.....	95
EJERCICIO DE PODER INCONSCIENTE	97
EL AUTORITARISMO DENTRO DE LAS RELACIONES DE PODER	99
SUMISIÓN	103
RESISTENCIA	104
EFFECTOS DE LAS RELACIONES DE PODER DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES	106
EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL	107
DEBILITAMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES.....	110
FORTALECIMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES	112
Conclusiones	115
Lista de referencias	121

Códigos

GF1P	Grupo Focal 1 Profesor
GF1E	Grupo Focal 1 Estudiante
GF2P	Grupo Focal 2 Profesor
GF2E	Grupo Focal 2 Estudiante
CE	Cápsula Estudiante

Índice de tablas

Tabla 1. Resumen instrumentos de recolección de información.

Índice de figuras

Figura 1. La convivencia escolar un encuentro de todos.

Figura 2. Las relaciones horizontales

Figura 3. El conflicto en las redes de iguales.

Figura 4. Las relaciones de poder.

Figura 5. Esquema Ruta Metodológica

Figura 6. Esquema construcción de relaciones de poder desde la legitimación de saberes.

Figura 7. Esquema la palabra del maestro en la legitimación de las relaciones de poder.

Figura 8. Esquema liderazgo carismático como manifestación de relaciones de poder

Figura 9. Esquema el autoritarismo dentro de las relaciones de poder

Figura 10. Esquema efectos de las relaciones de poder en las redes de iguales

Índice de anexos:

- Anexo 1. Matriz de análisis Estudiantes que Ejercen Poder.
- Anexo 2. Matriz de análisis Estudiantes que Responden al Poder.
- Anexo 3. Matriz de análisis Estudiantes en la Cápsula.

Introducción

Interactuar hace parte de la naturaleza del ser humano, pues se constituye en el medio por el cual adquiere aprendizajes y experiencias que se transforman en los elementos que cimentan su comportamiento, el cual entra a ser manifestado en los escenarios de socialización que se consolidan en el tiempo. Por esta razón la familia, la sociedad y la escuela entre otros se encuentren enmarcadas, desde la base de la socialización e interacción entre los sujetos que conforman dichas instituciones.

Bajo el anterior precepto se fundamenta esta investigación, centrada desde el escenario mismo de la escuela en donde las interacciones se materializan en lo que se denomina convivencia escolar. Para esto, es necesario establecer que la convivencia no existe como principio, sino que se construye de forma natural gracias a las interacciones que suceden entre los sujetos que la conforman. De esta manera, es una construcción que va de lo individual a lo colectivo, es decir, desde el aporte que brinda cada sujeto y con el cual entra a enriquecer la conformación general de la convivencia.

Cabe señalar que al ser la escuela el encuentro de múltiples sujetos formados en un entorno de diferentes formas de pensar, culturas, creencias y principios, se torna vulnerable y expuesta a diversos factores que pueden incidir en ella. De ahí que en la actualidad el interés por investigar en el contexto escolar esté dirigido en múltiples aspectos y dentro de estos la comprensión de los

fenómenos que ocurren dentro de este escenario y en especial, los que se dan en la convivencia que llevan a cabo los sujetos. No obstante, durante la indagación de las investigaciones relacionadas con la convivencia, se observó que en su mayoría, entraban a ver este escenario como un elemento que podía ser fácilmente controlado y por lo tanto, los estudios adelantados estuvieron enfocados a la implementación de propuestas dirigidas a mejorar la convivencia.

Por las razones ya expuestas, se desarrolló esta investigación titulada *Las relaciones de poder en el escenario de la convivencia escolar con relación al reconocimiento del sujeto*, para aportar a la comprensión, de los fenómenos que ocurren dentro de la convivencia escolar, desde las interacciones que llevan a cabo los sujetos que la conforman. Es aquí donde tomó relevancia la investigación, pues centró su interés en el análisis de las relaciones que llevan a cabo los sujetos en la escuela, en especial las interacciones que se dan dentro de las redes de iguales, es decir, entre los pares escolares (estudiante-estudiante), quienes en últimas constituyen y dinamizan el contexto de la escuela.

Dado el interés generalizado por el análisis de las relaciones entre pares escolares, el objeto de investigación y el lugar como investigador dentro de la población, se logró establecer que dicho sistema de horizontalidad se encontraba permeado por diferentes elementos como el caso de las relaciones de poder presentes en las redes de iguales, las cuales entraban a desempeñar un papel fundamental, pues modificaban las dinámicas escolares e incidían tanto en la constitución del sujeto desde su reconocimiento, así como en las interrelaciones de los mismos, generando un escalonamiento de situaciones propias de las interacciones entre los estudiantes (caso del conflicto circunstancial) y que involucraban a otras instancias de la institución.

La pregunta que orientó este estudio fue *¿Cómo inciden las relaciones de poder entre estudiantes del grado cuarto en el desarrollo de la convivencia escolar con relación al reconocimiento del sujeto?* Orientada desde el objetivo principal que buscaba *Determinar las características que estructuran las relaciones de poder entre pares escolares y su incidencia en el desarrollo de la convivencia escolar con relación al reconocimiento del sujeto*. Su intención es aportar a la comprensión de este escenario no desde una mirada global, sino desde los aspectos esenciales como son las interacciones entre los pares escolares que permitan servir como punto de partida para posteriores iniciativas que busquen emprender estrategias para fortalecer los procesos que a nivel convivencial se den en la institución.

Para lograrlo, se empleó un enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo de investigación, centrado en las experiencias de los propios sujetos y de la misma interpretación que hacían los estudiantes de las interacciones dadas dentro de los escenarios de socialización, para ello, fue necesario establecer canales de comunicación entre los estudiantes y el investigador, de tal manera que se pudiera contar con información suficiente para comprender el fenómeno estudiado.

En ese orden de ideas, los instrumentos seleccionados para la recolección de información fueron dos grupos focales y una cápsula a la que se llamó *“Adelantemos cuaderno”* cuya temática fue *“Y de las relaciones con tus compañeros...¿¿¿qué???”* Estos instrumentos resultaron fundamentales pues aportaron a la comprensión de la forma cómo se estructuran las

relaciones de poder al interior de las relaciones horizontales y su incidencia dentro de la convivencia escolar con relación a los mismos sujetos.

De esta manera, el desarrollo del proceso investigativo se estructuró mediante cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta la delimitación del objeto de estudio, el planteamiento del problema y los objetivos que orientaron la investigación.

En el segundo capítulo , se encuentra el marco teórico construido a partir de la relación entre los aspectos preliminares, elemento que se estructuró basado en las categorías conceptuales; convivencia escolar, relaciones horizontales, relaciones de poder y reconocimiento del sujeto: consolidadas desde los acercamientos con los planteamientos teóricos de Piedad Ortega (2010), Adriana Puigross (1990), Rocío Ortega (2012), Jorge Larrosa (1995), Dino Segura(2012), Julián de Zubiría Samper (2015) y Edgar Garavito (1991), que permitieron involucrarse de manera reflexiva en el escenario a investigar.

En lo que respecta al tercer capítulo se presenta el resultado de la indagación de estudios adelantados en torno a la temática de la convivencia escolar y su relación con las demás categorías conceptuales, que buscaba determinar el estado del objeto de investigación, así como posibles elementos que permitieran intuir posibles aspectos que se encontrarían durante el desarrollo del estudio.

El cuarto capítulo presenta la ruta metodológica que orientó el proceso de este estudio. Para ello se desglosaron, desde la teoría, los elementos del enfoque, el paradigma, los instrumentos

diseñados como herramientas de recolección de información¹. De igual manera, se retomaron las categorías conceptuales presentes en el marco teórico, las cuales fueron trianguladas junto con la pregunta problema, los objetivos de la investigación y datos suministrados por los instrumentos de información. Obteniendo como resultado la construcción de categorías enfocadas desde cinco aspectos: El primero, *“Las relaciones de poder desde la legitimación de saberes”*, el segundo, *“La palabra del maestro en la legitimación de las relaciones de poder”*, el tercero, *“El liderazgo carismático como manifestación de las relaciones de poder”*, el cuarto, *“El autoritarismo dentro de las relaciones de poder”*, y el quinto, *“Efectos de las relaciones de poder dentro de las redes de iguales”*.

En el quinto capítulo se presentan los resultados, producto de la interrelación entre la pregunta problema, los objetivos del estudio, la teoría y la propuesta metodológica; extrayendo desde los mismos instrumentos, las interpretaciones que hacían los estudiantes de sus interacciones con sus pares escolares, con el fin de establecer dichas relaciones de poder y su incidencia dentro del escenario convivencial para dar paso a la construcción de las conclusiones de la investigación.

Finalmente, este estudio abre la posibilidad a futuras investigaciones que pretendan adelantar en torno al componente convivencial de la escuela, ya que al presentar herramientas para la comprensión de este elemento en sus aspectos esenciales, facilita la puesta en marcha de estrategias para un abordaje integral: también permite generar inquietud sobre la importancia de redefinir la tarea de la escuela y así permitirse ver al sujeto no sólo desde el ámbito cognitivo,

¹ Cada uno de los instrumentos de recolección de información cuenta con objetivos claros a ser desarrollados en el marco del estudio

sino también desde el componente social y humano como gestor que facilita los procesos académicos en la institución.

Capítulo I: Los inicios de la investigación

Justificación

Investigar acerca de las relaciones sociales de los sujetos trae consigo un sin número de retos y motivaciones hacia la comprensión de los fenómenos que estructuran y conforman al ser humano desde su rol como agente social. Más aún cuando el escenario de investigación es la escuela vista como el espacio donde confluyen diferentes sujetos formados desde múltiples perspectivas culturales, las cuales entran a manifestarse en sus relaciones interpersonales, y cobran vida dentro de un espacio que lleva consigo una carga social histórica importante como institución “facilitadora” de herramientas que permiten la construcción de ciudadanos.

En este sentido, la escuela se presenta como el escenario propicio para el análisis de los fenómenos sociales desde su etapa de consolidación, enmarcados en lo que se denomina convivencia escolar, vista desde la relación que se da entre los miembros de una comunidad mediada por unas normas, donde convergen opiniones y estilos de vida y donde se enfrentan las tensiones, en lo posible, de manera no violenta.

Sin embargo, emprender una mirada investigativa desde lo social en la escuela, requiere distanciarse de la configuración histórica que hace esta del sujeto para ponerlo en un escenario diferente al del rol de aprendiz de un saber, no en vano los discursos que giran en torno a la

formación del sujeto en cuanto al saber, están dirigidos a la escuela como institución, mientras que los relacionados con los principios y valores son ubicados en el ámbito familiar.

Por otra parte, dadas las transformaciones de las dinámicas sociales y los debilitamientos en la estructura familiar, se le han atribuido nuevos retos a la escuela, lo que la ha obligado a reconfigurar sus prácticas pasando a ver su función, de lo cognitivo a la formación integral del sujeto, involucrando su dimensión humana y/o comportamental. En ese orden de ideas, el llamado que se le hace en la actualidad a la escuela es a dirigir su mirada desde una perspectiva global superando el desarrollo de contenidos temáticos, pues es importante comprender que también los estudiantes desde el rol de sujetos sociales, entran a formar parte activa en la construcción de escuela.

De esta manera, involucrarse en la investigación social desde lo convivencial, permite comprender cómo los sujetos se constituyen desde los saberes que transitan en el aula y también con los aprendizajes que desde sus redes de iguales adquieren y que resultan significativos en la medida en que son producto de los rasgos identitarios que los llevan a aislarse o ser parte de un colectivo. Es aquí donde esta investigación resulta importante, ya que otorga una mayor relevancia a la convivencia escolar como escenario natural de interacción sobre el cual se logran consolidar y manifestar expresiones sociales de los sujetos dentro de sus redes de iguales; pues logra reconocer que también existen prácticas propias entre los sujetos a tempranas edades, que pueden constituirse como parte de su identidad para ser llevadas a futuros escenarios de socialización en ámbitos escolares y extraescolares.

A su vez, se distancia de otras investigaciones adelantadas en el campo de la convivencia escolar, pues se enfoca hacia dos elementos fundamentales,

El primero, corresponde a la caracterización de las relaciones de poder dentro de las redes de iguales y que son construidas entre otras, en respuesta a la legitimación de saberes, la palabra del maestro en términos de autorización que empodera a los sujetos, el liderazgo carismático de los estudiantes en sus redes de iguales y la imposición de pensamientos e ideas como forma de obtener obediencia.

El segundo, dirigido a establecer la incidencia entre la construcción de dichas relaciones de poder con el papel que cumple cada sujeto dentro del colectivo, en términos del reconocimiento desde su singularidad, lo que puede aportar para el beneficio de la red de iguales, y también desde el imaginario de que la unión de estas singularidades influye directamente en el beneficio de todos, lo que implica sentirse reconocido y reconocer aspectos en el otro.

Finalmente se presenta cómo los resultados de la tensión entre la triada convivencia escolar, relaciones de poder y reconocimiento del sujeto, aportan al desarrollo de la escuela y especialmente en los procesos propios del componente pedagógico, consolidando la idea de que el aprendizaje se facilita en la medida en que se comprendan los fenómenos que suceden al interior de las redes de iguales y no desde la preocupación solo por el desarrollo de un saber.

Problema de investigación

El ser humano como ser social se encuentra en constante interacción con las personas que le rodean, interacciones que se dan dentro de los diferentes escenarios sociales a los cuales se ve enfrentado y con los cuales afianza una relación de reciprocidad, en la medida en que les aporta desde su participación individual, pero también se beneficia, ya que le ayuda a consolidar de manera natural e inconsciente su rol como sujeto social, el cual posteriormente se fundamenta en la construcción de rasgos identitarios.

La familia, el barrio y la escuela como espacios que habitan los sujetos son fundamentales para que se lleve a cabo lo expuesto anteriormente, pues, al constituirse como escenarios naturales de interacción entre ellos, se convierten en esenciales para el desarrollo de la convivencia. Sin embargo, la escuela es elemental en la interacción por la cual transita el sujeto dentro de su constitución como ser social. Así mismo, es muy neurálgica ya que al ser el punto de encuentro de innumerables sujetos se torna vulnerable y expuesta a continuas transformaciones. De ahí que resulte significativo investigar sobre los factores que estructuran la convivencia con el fin de aportar al logro de comprenderla en su totalidad.

El Colegio María Cano I.E.D es un ejemplo de lo presentado hasta el momento, pues es un espacio de interacción entre diferentes sujetos escolares con diferentes historias de vida,

convirtiéndose en un escenario donde la convivencia se transforma de manera constante, incidiendo sobre otros componentes institucionales, como el administrativo y pedagógico.

Con lo anterior, se reafirma, la pertinencia de adelantar una investigación en torno a la temática de la convivencia escolar y así ayudar a comprenderla desde sus aspectos esenciales, lo que repercute en un abordaje integral de la misma y con ello, contribuir a las iniciativas que se adelantan en la institución para mejorar el clima escolar.

Gracias a la participación que se tuvo como docente en las iniciativas adelantadas dentro de la institución, dirigidas al desarrollo de estrategias que pretendían solucionar las problemáticas convivenciales, se reflexionó sobre la importancia de los factores que la estructuraban, consolidándose como el primer paso en el acercamiento integral a esta. Así como, entrar a comprender los rasgos y características de la población con la cual se debía adelantar este tipo de investigaciones y que para el presente caso correspondió al grado cuarto, ya que según estudios como el adelantado por Jaramillo, Cárdenas, Forero, & Ramírez (2007), se logró establecer que las niñas y niños que oscilan entre los nueve y los once años, manifiestan procesos de socialización más consolidados y ligados al desarrollo de su inteligencia emocional, que los hace más vulnerables a fenómenos de discriminación y aislamiento social.

Teniendo en cuenta las condiciones descritas, se inició con la observación directa como el primer medio de acercamiento que se tuvo como investigador con la población que cumplía con las características, la cual se realizó en diferentes escenarios que tenían los estudiantes y en donde las interacciones se caracterizan por ser naturales y espontáneas, sin la presencia directa

de los docentes (patio de descanso, pasillos y algunas aulas de clase). La finalidad era indagar, de forma general sobre los factores que estructuraban la convivencia entre los estudiantes en su contexto escolar de interacción.

El punto de partida define la convivencia como un conjunto de singularidades y el resultado de las interacciones que se dan entre los sujetos que la componen; en esa medida pueden ser múltiples los factores que surgen dentro de ella, por tanto se hizo difícil poder entrar a analizarla abarcando todos los elementos que la constituyen al mismo tiempo, lo que obligó a pasar de una observación general a enfocarse especialmente en las interacciones que se daban entre los pares escolares, pues fueron estas las que determinaron el resultado de la misma. Por esta razón, la observación se centró en las relaciones interpersonales que tenían los sujetos dentro de los pequeños grupos de interés que se observaban, especialmente sobre aquellas situaciones en donde trascendían de la interacción estudiante-estudiante y que requerían de la participación de un tercer sujeto pedagógico.

Posteriormente y con el fin de lograr una observación desde un punto de vista reflexivo sobre las interacciones que se daban entre los pares escolares (estudiante-estudiante), se procedió a indagar en los fundamentos teóricos asociados a los sistemas de relaciones horizontales y en especial los planteados por Ortega (2012) quien afirma que:

“Al observar el entramado de relaciones interpersonales que componen la estructura social de la convivencia escolar, podemos distinguir (...) que en el interior de la institución escolar, las personas se comunican, se aman, desempeñan tareas, tienen conflictos y en general se organizan en una suerte de sistemas de estados que estando interconectados pueden analizarse como entidades con naturaleza propia” (p.18).

Este aspecto hace parte de las dinámicas del contexto escolar y condicionan el funcionamiento de la escuela a nivel convivencial. Lo cual aportó a la observación inicial, permitiendo evidenciar que dentro de las interacciones entre pares escolares se originaban diferentes situaciones que trastornaban el momento de interacción, pero que en particular existían estudiantes con ciertas cualidades que les otorgaba un lugar especial dentro de los grupos de interacción y que por ello lograban ejercer algún tipo de dominio sobre el resto de sus compañeros, a su vez, estos estudiantes incidían en un grupo, y lograban involucrarse fácilmente con el resto de los grupos de compañeros.

Con lo anterior, se dio paso a entablar diálogo con algunos de los estudiantes que conformaban cada uno de los grupos de interés, teniendo como intencionalidad identificar las particularidades que permitían que existiera cierto dominio o poder de incidencia de estos estudiantes hacia los grupos de interacción. Para ello, fue preciso entrar a establecer una comunicación mediante el uso de un lenguaje que acercara al estudiante con la intencionalidad que se perseguía durante el diálogo, de ahí que se haya entablado la conversación en términos del liderazgo que ejercían algunos sujetos dentro de las redes de iguales.

No obstante, lo hallado a partir de la observación directa y el diálogo con algunos estudiantes, constituyó solo una parte de los factores que estructuraban las relaciones entre los pares escolares y que desde luego hacían parte del gran entramado de aspectos que incidían de manera directa en la convivencia escolar. Por tanto y, como investigador, fue necesario entrar a cuestionarse sobre algunos aspectos que permitieran direccionar lo observado hacia interrogantes que orientaran la presente investigación. De esta manera, los interrogantes planteados fueron:

¿La incidencia que tienen algunos sujetos sobre el resto de integrantes puede ser producto de un tipo de relación de poder? De ser así, ¿Cabría la posibilidad de establecer algunos elementos que estructuren dicha relación de poder? ¿Cuál es el elemento que permite la existencia de una relación de poder, siendo la esencia de la interacción una relación desde la horizontalidad?, ahora bien, ¿De qué manera pueden verse afectadas las redes de iguales con el ejercicio de las relaciones de poder? ¿Puede darse una alteración de la convivencia escolar producto de las relaciones de poder presentes en las redes de iguales? ¿Cuál es el papel de cada sujeto dentro de dichas relaciones? Y finalmente ¿Cómo se determina el papel de cada sujeto dentro de la interacción?

A partir de lo anterior, se estructura la investigación con el fin de comprender las características que estructuran las relaciones de poder entre pares escolares y su incidencia en el desarrollo de la convivencia entre los estudiantes desde el reconocimiento de los sujetos. En ese sentido, la pregunta en torno a la que se desarrolla la investigación es: *¿Cómo inciden las relaciones de poder entre estudiantes del grado cuarto en el desarrollo de la convivencia escolar con relación al reconocimiento del sujeto?*

Para lograr dar respuesta al anterior interrogante se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Establecer la estructura de las relaciones de poder entre los estudiantes del grado cuarto jornada tarde del Colegio María Cano I.E.D con relación al reconocimiento del sujeto.

- Identificar los factores de la estructura de las relaciones de poder que inciden en las relaciones entre pares escolares.
- Reconocer las alteraciones de las relaciones entre pares escolares a partir de los factores de la estructura de poder que inciden en ellas.
- Analizar la incidencia de las relaciones de poder entre pares escolares en la convivencia escolar con relación al reconocimiento del sujeto.

Finalmente, tanto la pregunta problema, como los interrogantes previos a dicha pregunta, permitieron trazar el camino con el fin de comprender la incidencia de las relaciones de poder entre los pares escolares y su papel en el desarrollo de la estructura macro de la convivencia escolar.

Capítulo II: El tejido teórico

Para la estructuración del marco teórico se estableció una ruta de desarrollo que tuviera en cuenta la relación y comparación entre la pregunta problema, los objetivos de investigación, los hallazgos percibidos en el análisis inicial de la población, el problema de investigación y el acercamiento con la teoría.

En ese sentido, el diálogo entre la teoría y el problema de investigación permitió establecer, de forma general, tres elementos fundamentales para el desarrollo de la investigación, a saber: la convivencia escolar, las relaciones horizontales y las relaciones de poder: cada una de ellas comparada con la teoría, buscando analizar de manera objetiva lo evidenciado dentro la población objeto de estudio.

Convivencia escolar



Figura 1. La convivencia escolar un encuentro de todos².

Formar parte de una sociedad y convivir con cada uno de los integrantes que componen una comunidad, es un hecho inherente a cada ser humano; desde las relaciones que se dan dentro del seno familiar, permeadas por el contexto social y posteriormente el ámbito escolar, se está inmerso en situaciones que se encuentran enmarcadas dentro de la convivencia. Por tanto, esta temática es, sin duda alguna, uno de los pilares fundamentales en la construcción de sociedad, de ahí que radique su papel protagónico dentro de los diferentes discursos que giran en torno a la constitución del sujeto como ser social.

Por esta razón, se realizó un rastreo de documentos que permitieran un acercamiento al concepto de convivencia desde la perspectiva legal y/o educativa, con el fin de construir una

² Se indica que las imágenes presentes en el documento corresponden a una adaptación como complemento de lo escrito.

panorámica con referente histórico de su desarrollo y de la intencionalidad de esta temática en torno a la educación. Si bien, en algunos documentos no se evidenciaba la convivencia como el eje central a tratar, sí entraba a formar parte del discurso que se pretendía desarrollar dentro de las instituciones sobre las cuales hacían referencia.

En primer lugar, se encontró que desde la aparición de la Constitución Política de Colombia de 1991 se hace referencia al concepto de convivencia desde de la legislación, estableciendo algunas exigencias para el estado en relación con los principios fundamentales que debe tener este para con sus ciudadanos, entre ellos:

Servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afecten y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo (Constitución Política de Colombia, 1991, p.21).

Lo anterior, resalta la importancia de la convivencia como insumo en la construcción de la sociedad y la distribución de las responsabilidades que tienen todos los sujetos involucrados dentro de la misma. Así como el deber del estado en la orientación y construcción de políticas enfocadas a la consolidación de los espacios de relaciones que tienen los sujetos dentro de la convivencia.

Lo descrito anteriormente, hace un abordaje de la convivencia desde el contexto macro, es decir, desde las interacciones que surgen entre los sujetos a nivel de la sociedad, las cuales, de

manera directa o indirecta, inciden en el contexto particular de la escuela. Por tal razón, resulta preciso referenciar las políticas que desde el ámbito educativo, abordan la convivencia desde el contexto escolar.

Es así como posteriormente, con la creación de la ley 115 de 1994 se involucra la temática de la convivencia dentro del escenario de la escuela, estableciendo desde allí las funciones y responsabilidades delegadas a la educación, resaltando su importancia para la construcción del escenario de formación y aprendizaje de los sujetos escolares.

De esta manera, se establece que uno de los fines de la educación es

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad (Ley 115, 1994, p.2).

De igual manera, hace hincapié sobre la importancia de la convivencia en los diferentes grados de escolaridad -preescolar, primaria y media-. Para el caso particular que nos atañe, establece como uno de los objetivos generales de la educación básica el “Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua” (Ley 115, 1994, p.6). Se resalta en ello, la necesidad de acercar a los sujetos escolares al conocimiento y aprendizaje de la realidad nacional como medio para la consolidación y aprehensión de la convivencia, vista esta como uno de los valores nacionales.

Por otra parte y, dentro de esta misma ley, en su artículo 87 establece que:

Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo (Ley 115, 1994, p.19).

Este reglamento o manual se presenta como la carta de navegabilidad que tiene la escuela y que le permite regular todo lo relacionado con la convivencia escolar, definiendo los parámetros para el abordaje y desarrollo de la misma dentro del contexto escolar. Por tanto, el manual de convivencia se constituye en un elemento fundamental dentro del escenario de la convivencia escolar, pues, recoge de manera detallada los parámetros para el funcionamiento y abordaje de las situaciones sociales que se dan dentro de la escuela.

Si bien, han sido diferentes los nombres³ y características que ha tomado el manual de convivencia como instrumento social dentro de la escuela, su enfoque ha sido siempre el de regular los parámetros relacionados con la formación de los ciudadanos dentro del escenario escolar. No obstante, al no existir unos lineamientos específicos para la construcción del manual de convivencia, se prestaba para que tuviese distintas interpretaciones, lo que lo podía convertir, en algunos casos, en un instrumento de formación, y en otros, una herramienta de represión y castigo. Ejemplo de ello es el reglamento de disciplina y que según Calonje y Quiceno, (1985), citados por (Valencia Murcia & Mazuera, 2006) era definido como:

³ Los documentos escolares han cambiado su nombre históricamente para la regulación de la convivencia al interior de las instituciones educativas denominándose; libro de disciplina, reglamento escolar, normas académicas, reglamento de disciplina.

Un dispositivo disciplinario, altamente rutinario, que pretende organizar el tiempo, el espacio, la actividad, el lenguaje y el cuerpo a través de un conjunto de leyes y normas que se pretenden universales, válidas para un número indeterminado de individuos y situaciones, las cuales en su conjunto bien podrían definir lo que es una escuela (p122).

En ese orden de ideas, era normal que existiese el castigo físico como respuesta a los comportamientos inapropiados, lo que posteriormente, evolucionó en la conformación de reglas para castigar aquellas acciones no aceptadas dentro de la escuela. Por tanto, el manual de convivencia visto inicialmente como reglamento de disciplina, no estaba enfocado hacia la interiorización de las normas, lo que buscaba era que los sujetos respondieran bajo parámetros de obediencia, hacia las reglas allí consignadas.

Actualmente, el enfoque otorgado al diseño del manual de convivencia, está dirigido hacia la interiorización y autorregulación de los comportamientos, a fin de que los sujetos escolares reflexionen sobre la importancia de agenciar buenas acciones para la construcción colectiva de una micro-sociedad llamada escuela.

De ahí, que con la creación de la Ley 1620 de 2013 y su respectivo decreto reglamentario, se estableció la conformación 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, a través de él, se definieron los parámetros y normas para el abordaje de la convivencia escolar, así como las responsabilidades tanto de las entidades nacionales, departamentales, distritales y municipales, como también de los roles que cumplen

cada sujeto escolar –directivos, estudiantes, docentes y padres de familia- en el seguimiento y conformación del escenario de la convivencia escolar.

El Ministerio de Educación Nacional (2013) presenta de esta ley, estableciendo de manera clara y precisa la concepción desde la cual se debe tomar el manual de convivencia, así como el ideal que debe perseguir como instrumento de formación social dentro de la escuela:

Los manuales de convivencia deben identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como de posibles situaciones y conductas que atenten contra el ejercicio de sus derechos (p.14).

Esto permite, generar consenso entre las instituciones educativas para la conformación de los manuales de convivencia, según las características particulares de cada población y, evitando que éstos se conviertan, en instrumentos de represión y castigo, debido a la interpretación equivocada de la norma como sucedía en el pasado.

Así mismo, los objetivos que debe alcanzar todo manual de convivencia, son establecidos por la Ley 1620 de 2013 y están enfocados hacia la construcción de pactos acordados con todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Dentro de estos objetivos están el “Establecer normas para las funciones, deberes, comportamientos y actitudes pactados por la comunidad educativa entre sí y con el entorno escolar, de manera tal que garantice el ejercicio de los derechos de todas las personas que la conforman” (Guía 49, 2013, p.26). Expresa la importancia de definir de manera clara las diferentes normas y funciones a las cuales deben

responder los diferentes integrantes de la comunidad educativa, y para ello, dichas normas y funciones deben ser el resultado de la construcción colectiva de todos y cada uno de los sujetos escolares. De esta manera, se garantiza que exista un ejercicio consciente de los comportamientos y acciones que deben seguir los sujetos para la construcción de las relaciones sociales al interior de la escuela.

Como se mencionaba anteriormente, el enfoque actual que se pretende otorgar al manual de convivencia, según la Ley 1620, está dirigido hacia la creación de una herramienta pedagógica y de carácter formativo, que prevenga las situaciones que alteran la convivencia escolar y de ser el caso, que lleven al estudiante a alcanzar un aprendizaje de lo ocurrido, buscando en últimas que asuma una postura de autocontrol ante dichas situaciones.

Los objetivos mencionados, inciden en el desarrollo de la convivencia escolar, en la medida en que, si bien no determinan una transformación de las interacciones que se dan entre los sujetos dentro de la escuela, si establecen las pautas que deben seguir las instituciones para otorgar un abordaje asertivo de las situaciones que alteran la convivencia escolar. Se podría esperar entonces, que según los lineamientos establecidos por la ley y sobre los cuales se ampara la escuela para la construcción de determinado manual de convivencia, aporte de manera significativa y natural a la construcción de herramientas asertivas en los estudiantes que les permitan dirimir, de manera pacífica, aquellas situaciones convivenciales que afecten las relaciones entre los pares escolares.

Por tanto, es importante asumir una concepción de manual de convivencia que acoja los parámetros establecidos por la ley y que para la presente investigación, corresponde a lo definido por Martínez (2005) y citado por (Valencia Murcia & Mazuera, 2006):

Texto y vida escolar de aplicación institucional, de rango educativo, dictado por el consejo directivo de cada establecimiento en uso de sus facultades, que tiene por objeto contribuir en la formación del educando, señala los deberes, derechos, las obligaciones y el procedimiento aplicable para hacer valer, consagra sanciones de carácter pedagógico, determina pautas de comportamiento, garantiza el debido proceso, manifiesta la voluntad de la comunidad educativa y es un instrumento pedagógico de carácter preventivo y en forma subsidiaria aplica correctivos pedagógicos (p.124).

Este concepto se ajusta a los parámetros actuales, orientados desde la normatividad y que según las características de la presente investigación, están enfocados hacia la convivencia como elemento social y formativo dentro de la escuela.

Teniendo en cuenta que lo referido al manual de convivencia es solo un elemento dentro del gran engranaje de la convivencia escolar, pues, de ella hacen parte múltiples factores adicionales que inciden directa o indirectamente en su desarrollo; éste es sólo una herramienta de abordaje y seguimiento de las situaciones que se presentan dentro de la micro-sociedad denominada escuela. Es decir, más allá de los manuales o de los instrumentos que se tengan en la escuela para abordar la convivencia, lo que determina el desarrollo de la misma, son las relaciones que dan dentro de las interacciones que tienen los sujetos, los cuales por estar dentro del contexto de la escuela, se pueden denominar sujetos pedagógicos. Dentro de este estudio el sujeto pedagógico se entenderá como el estudiante.

Para la presente investigación se toma el concepto de sujeto pedagógico, según la perspectiva de (Puigross, 1990):

La construcción de sujeto pedagógico apunta a significar una relación específica, la pedagógica, entendiéndose por sujeto tanto al educador como al educando. Constituye, pues, el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa, y mediada por un *curriculum*, manifiesto u oculto. Se entiende por éste tanto a la síntesis de los elementos culturales (conocimiento, valores, costumbre, régimen disciplinario, creencias) como a la táctica escolar (p.123).

Es precisamente, la inmersión que tienen los sujetos dentro de la vida escolar, que genera una relación entre éstos y los demás sujetos que en ella se congregan -docentes, directivos docentes, administrativos- la cual está fundamentada por el elemento pedagógico. En esa medida, son entonces las prácticas educativas, especialmente las que se dan dentro de la escuela, las que aportan a la construcción de los mismos sujetos pedagógicos. Por tanto, es imprescindible tomar la relación entre éstos y su contexto, pues, es ahí donde logran constituirse como sujetos pedagógicos. Como bien lo señala (Larrosa, 1995), “el sujeto no es algo que pueda analizarse independientemente de esos discursos y esas prácticas puesto que es ahí, en la articulación compleja de discursos y prácticas, donde se constituye en lo que es” (p.266).

A dichas relaciones entre los sujetos pedagógicos y estos con su contexto, se ha denominado como interacciones, pues, más allá de un encuentro entre los estudiantes y la escuela como escenario de enseñanza-aprendizaje, lo que se evidencia es que existe una relación que dota de sentido a las prácticas sociales y que se desencadenan en la construcción de la convivencia

escolar. Así lo expresa Rodrigo Vera (1985) citado por Boggino (2003) “Las prácticas educativas forman parte de una compleja trama de interacciones sociales dotadas de sentido para los sujetos que son sus actores” (p.15).

En esta investigación se toma la interacción como elemento fundamental, ya que, según Duarte (2003) “gracias a la interacción con otros, el niño empieza a reconocer que, además de sus propias necesidades, gustos, intereses e ideas, existen las de muchos otros que conviven con él”. Es así como, a partir del reconocimiento que cada sujeto hace del papel que desempeña como ser individual -con sus necesidades particulares- y las interacciones que tiene con el resto de sujetos que componen el contexto social de la escuela, es que se logra darle sentido a la construcción de la convivencia escolar.

Con esto se reafirma, que la convivencia no existe como principio, sino que se da o se construye de forma natural gracias a las interacciones que suceden entre los sujetos que la conforman. Por tanto, es una construcción que se da desde lo individual, es decir, desde el aporte de cada sujeto y con el cual entra a enriquecer la conformación global o general de la convivencia.

Por tanto, la convivencia es fundamental dentro del escenario escolar, pues, posibilita el ejercicio del aspecto organizacional en la escuela, así como el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es tan determinante su papel dentro de la escuela, que se proyecta como uno de los pilares para la educación del siglo XXI definidos por la UNESCO (1993) citado por Palomino (2012), quien “Enfatiza allí la necesidad de que la misma se concrete en base a

cuatro pilares o aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir” (p.45).

Lo anterior es reafirmado por teorías que resaltan el gran giro que ha tenido la convivencia en el discurso de la educación. Tal es el caso de Ortega (2012) quien expresa:

La convivencia ha pasado de ser una expresión popular con la que se describían de forma muy genérica aspectos diversos del clima escolar, a convertirse en un verdadero y complejo constructo psicopedagógico que, bien analizado y descompuesto en sus elementos, suele considerarse clave para la buena marcha del proceso educativo en muchos de sus aspectos: desde el **curriculum** hasta la acción tutorial (p.10).

Otros como Palomino (2012) enfatizan las ventajas que representa el abordaje de la convivencia dentro del escenario escolar pues: “Educar la convivencia es potencializar, desarrollar las habilidades no solo sociales sino cognitivas y afectivas, es mejorar el rendimiento académico y sobre todo prepara a los alumnos para que lleven después una vida social adulta satisfactoria y autónoma” (p.46).

En esta investigación se asume el concepto de convivencia otorgado por Ortega (2010) quien la define como un estado en el cual una pluralidad de individuos diversos y diferentes se relacionan entre sí, en términos de reconocimiento, tolerancia e imparcialidad.

Por todo lo anterior, abordar la convivencia como objeto de estudio es sin duda alguna una labor compleja, debido a que ésta, encierra múltiples factores que posibilitan su estructuración; desde los escenarios en los cuales se constituye la escuela, hasta las interacciones que ocurren

entre los sujetos y que dan vida a los diferentes escenarios de socialización. De igual manera, el contexto en el cual se incrusta la escuela, el cual entra a formar parte de las particularidades que se desarrollan dentro de la misma, pues, los sujetos pedagógicos que la constituyen, traen consigo bases consolidadas desde el hogar como institución de formación inicial de los sujetos.

En ese sentido, el Colegio María Cano I.E.D como institución educativa, no escapa a esta realidad, pues, alberga multiplicidad de historias de vida, consolidadas desde el contexto en el cual se desarrolla la escuela y que son manifestadas por los sujetos pedagógicos al momento de hacer parte de las interacciones que se desarrollan dentro del escenario escolar. De esta forma, al ser la convivencia del Colegio María Cano I.E.D, el resultado del encuentro o el conjunto de múltiples sujetos formados desde diferentes pensamientos, culturas, creencias y principios, se torna vulnerable y expuesta a diferentes elementos que la pueden afectar o por el contrario entrar a fortalecer; esto depende de las dinámicas que se desarrollen al interior de la misma y, de la direccionalidad que le brinden los sujetos pedagógicos que conforman el grupo en cual se construye la convivencia.

De ahí que, un aspecto fundamental dentro de la convivencia y que incide de manera directa en ella, sea la consolidación de las relaciones que establecen los estudiantes a partir de las interacciones que tienen en los espacios de socialización que se dan en la escuela. Dichas relaciones entre los sujetos pedagógicos –estudiante y estudiante- conforman el segundo aspecto central de la presente investigación.

Relaciones horizontales



Figura 2. Las relaciones horizontales

La escuela como escenario de socialización y encuentro de los sujetos pedagógicos es también como lo presenta Ortega (2012) un ecosistema social complejo, estructurado por múltiples sistemas horizontales que se encuentran interconectados y desde los cuales cada sujeto recibe y aporta a la construcción de sus rasgos identitarios. Este ecosistema se fundamenta en las interacciones que ocurren dentro de las relaciones interpersonales, las cuales se encuentran configuradas según el escenario y el rol que desempeñan sus integrantes. Algunos de los sistemas horizontales que existen al interior de la escuela y que configuran el escenario de la convivencia escolar, corresponde a las relaciones interpersonales que se llevan a cabo entre docentes, estudiantes, directivos, administrativos, así como los enlaces que puedan existir entre los diferentes integrantes que componen los grupos sociales. Dichos sistemas, vistos en su conjunto, representan el escenario social de la escuela y es en el interior de este conjunto de sistemas que se construye la convivencia escolar.

Redes de iguales

A la presente investigación, le atañe lo que corresponde al sistema social de los estudiantes y como se ha mencionado anteriormente, corresponde a las relaciones horizontales entre pares escolares o como lo denomina Ortega (2012) la red de iguales. La importancia de dicho sistema, radica en que:

“La red de iguales es el microsistema que más impacto tiene en la percepción subjetiva de la convivencia escolar; cuando los escolares piensan y sienten su vida afectiva y social en la escuela, los compañeros y compañeras constituyen el ecosistema de la vida en común” (pp. 19, 20).

No es extraño para todos que el eje central de la escuela desde su función académica y social, corresponde a los sujetos pedagógicos que en ella confrontan, especialmente, a los estudiantes quienes constituyen la razón de ser de las instituciones educativas. Por tanto, es al interior de las relaciones entre los pares escolares –estudiante, estudiante- donde se logra evidenciar la compleja estructura que encierra el trabajo convivencial de la escuela. Pues, las interacciones que se dan entre los diferentes sujetos pedagógicos que conforman la red de iguales, determina el desarrollo tanto social, como de los aprendizajes que se pueden alcanzar con los estudiantes. En otras palabras, “El sistema de los iguales ha sido considerado como un contexto social que contribuye significativamente a la adquisición y al progreso de un amplio conjunto de competencias y habilidades, moldeando la personalidad individual y social de los sujetos” (Ortega, 2012, p.18).

Por mucho tiempo la escuela fue vista como escenario de transmisión de saberes y su discurso estuvo enfocado, principalmente, hacia la circulación de los diferentes aprendizajes o conocimientos que debían tener los sujetos que por ella transitaban, pues se consideraba que la formación en otros aspectos como lo social y comportamental correspondía a otras instituciones sociales como la familia. Sin embargo, la transformación de las prácticas sociales dadas por los avances en las sociedades, han exigido a la escuela nuevas demandas de tipo formativo, buscando que se transformen las dinámicas establecidas a lo largo de su historia, las cuales estaban centradas en el desarrollo de saberes, para entrar a establecer nuevas dinámicas dirigidas al aspecto social de los sujetos pedagógicos.

La escuela ha pasado de ser observada únicamente como escenario de prácticas rutinarias y cerradas para la adquisición de saberes instrumentales y conocimientos académicos, a ser contemplada en su amplia dimensión de escenario de desarrollo y aprendizaje para la vida y el bienestar de individuos y sociedades (Ortega, 2012, p.9)

Si bien, la escuela fue vista principalmente como institución que se centraba en la movilización de aprendizajes; las dinámicas sociales que dentro de ella surgían y que se consolidaban con el afianzamiento de las relaciones que llevaban a cabo los sujetos pedagógicos, exigió que se le diera una mirada integral que abarcara la formación académica con la construcción de sujetos sociales. Pues, como afirma Ortega (2012):

“Al observar el entramado de relaciones interpersonales que componen la estructura social de la convivencia escolar, podemos distinguir (...) que en el interior de la institución escolar, las personas se comunican, se aman, desempeñan tareas, tienen conflictos y en general se organizan en una suerte de

sistemas de estados que estando interconectados pueden analizarse como entidades con naturaleza propia” (p.18).

Precisamente, es la red de iguales vista como una micro-sociedad con naturaleza propia, la que entra a generar preocupación, pues, a diferencia de los demás sujetos pedagógicos –docentes, administrativos y directivos docentes-; éstos se encuentran en la consolidación y adquisición de herramientas que les permitan hacer parte de los contextos sociales que existen tanto en la escuela como fuera de ella.

En esa medida, es fundamental que dentro de los discursos que le brinda la escuela, esté además de lo académico, lo relacionado con el aspecto social, que aporte a la consolidación de la micro-sociedad de redes de iguales y con ella a la construcción de herramientas y habilidades para su posterior participación con el resto de los grupos sociales que conforman el gran sistema de relaciones horizontales –participación que se espera sea siempre asertiva-. Así, como lo considera Harturp (1978) citado por Ortega (2012) “Las relaciones entre iguales dotan al sujeto de inteligencia social para aprender a ponerse en el lugar del otro, comprender sus sentimientos y emociones y buscar el equilibrio entre el beneficio propio y la satisfacción de deseos” (p.19).

Es por esto, que el grado de vulnerabilidad de la micro-sociedad de redes de iguales es mayor al del resto de las relaciones interpersonales que existen en el gran sistema de relaciones de la escuela, pues al estar constituida por las interacciones entre diferentes sujetos pedagógicos que se encuentran en proceso de consolidación de los aspectos sociales es más propensa a que existan situaciones convivenciales que lleven a transformar de manera constante el escenario de esa micro-sociedad de redes de iguales. De esta manera, algunos de los elementos que podemos

encontrar dentro de los sistemas de relaciones horizontales, especialmente los que se desarrollan a nivel de las redes de iguales, son como los presenta Ortega (2012) “La exclusión social, la intimidación, el abuso de poder, el acoso y otras formas de maltrato son expresiones de agresividad injustificada y, por tanto, fenómenos de violencia” (p.11).

El conflicto en las redes de iguales



Figura 3. El conflicto en las redes de iguales.

Otro elemento que hace parte inherente de las interacciones que ocurren entre los sujetos pedagógicos que componen la red de iguales, son sin duda alguna los conflictos interpersonales, ya que, son éstos parte inherente de la naturaleza humana, en la medida en que como sujetos, poseen divergencia en sus pensamientos e intereses particulares causando que entren en discrepancia con el otros sujetos con quienes se relacionan. Para Rubin, Pruitt y Kim, (1994)

citados por Chaux (2012), “Los conflictos hacen parte de la vida cotidiana en cualquier grupo social. Los conflictos interpersonales se pueden entender como situaciones en las que cada parte percibe o cree que sus intereses son incompatibles con los intereses de la otra parte” (p.94). Por tanto, no se puede pensar la escuela sin los conflictos, así como tampoco el contexto en donde esta se encuentra inmersa.

Ahondando un poco en la idea de los conflictos es importante enfatizar en que estos no sólo están presentes en las relaciones entre los sujetos, sino que también, se pueden dar al interior de cada sujeto, reconocidos por Cortina (1997) y citado por Moreno (2008) como conflictos interpersonales e intersociales:

“Los personales que son internos a la personalidad del individuo que se debate entre dos o más opciones que le parecen incompatibles y si la solución no llega a tiempo, terminan convirtiéndose en neurosis afectando su salud y su desenvolvimiento en la sociedad. Por eso, educar en la resolución de conflictos significa enseñar a la persona a enfrentarse con ellos y superarlos. Adicionalmente a estos, están los conflictos interpersonales e intersociales, cuando afectan a grupos o sociedades con intereses divergentes frente a un mismo asunto” (p.116).

No obstante, para la presente investigación tendrá mayor relevancia el conflicto que surge del sujeto en relación con otros compañeros, pues, se considera que la convivencia escolar es el resultado de las interacciones que surgen entre la red de iguales al interior de la escuela.

Se considera fundamental el conflicto dentro de la investigación, pues, es tal su impacto dentro de la red de iguales que casi siempre se encuentra naturalizado por los sujetos

pedagógicos al momento de las interacciones y es desde esa perspectiva de naturalidad inconsciente que permite poder ser visto como herramienta de análisis que aporte información relevante sobre la misma.

De esta forma, es importante aclarar que el conflicto en sí, no debe estar cargado de una connotación negativa, pues, dependiendo del abordaje que los sujetos pedagógicos hagan de él, puede desencadenar problemáticas mayores o por el contrario, entrar a fortalecer la construcción de la micro-sociedad de las redes de iguales y en esa medida generar un aprendizaje entre quienes lo afrontan. Al respecto, Ortega (2012) afirma que:

“El **conflicto** es, en sí mismo, una fuente de matices emocionales que alimenta permanentemente la interacción de quienes conviven compartiendo espacios, tiempos, actividades y normas. Las relaciones de los escolares entre sí están llenas de conflictos que emergen, tienen una trayectoria más o menos compleja y concluyen, normalmente, con lecciones sobre qué se debe y qué no se debe hacer con los y las demás” (pp. 23, 24).

Esta investigación aborda el conflicto como una “situación que se caracteriza porque hay incompatibilidad real o percibida entre los intereses de una o varias personas” (Decreto 1965 de 2013, artículo 39, p.14). Incompatibilidad que puede surgir por la gran diversidad de pensamientos que confluyen al interior de las redes de iguales y que se ponen de manifiesto durante las interacciones que tienen los sujetos pedagógicos dentro del contexto de la convivencia escolar.

Dichos planteamientos contrastados con la realidad del Colegio María Cano I.E.D, permitieron evidenciar que efectivamente, los conflictos interpersonales hacen parte de la naturaleza de esta institución. Éstos están presentes en los diferentes sistemas de relaciones horizontales que existen en el colegio, desde los docentes, administrativos y directivos, hasta la micro-sociedad de iguales. No obstante, dentro de la red de iguales son más evidentes y se manifiestan con mayor naturalidad entre los pares escolares; dado la multiplicidad de sujetos que componen dicha red y de la diversidad de intereses particulares que circulan dentro de la misma.

Adicional a esto, se observó que existe una reiterada participación de algunos de los sujetos que componen la red de iguales, en las situaciones conflictivas, dejando entrever que dichos sujetos logran ejercer cierto dominio hacia el grupo, que trasciende de los límites tolerables de las situaciones conflictivas que normalmente surgen en una relación interpersonal; lo que finalmente repercute en una alteración de la convivencia dentro de la micro-sociedad de pares. Pues, el “Abuso de poder, la prepotencia, la intimidación y la exclusión social [...] es un problema importante de la red social que constituyen los compañeros y compañeras que asisten a un centro escolar” (Ortega, 2012, p.11). Estos fenómenos a que se hace referencia, evidencian que las dinámicas conflictivas que surgen dentro de la red de iguales, se convierten en un detonante que puede desembocar en otras situaciones que comprometen el normal desarrollo de la convivencia escolar y en general en el funcionamiento de la escuela.

Son precisamente las situaciones conflictivas que resultan del ejercicio de un dominio de un sujeto sobre otro u otros las que llevan a alterar la micro-sociedad de los sujetos pedagógicos. Pues, muchas de estas situaciones se tornan reiterativas dentro de las interacciones, hasta el

punto de ser naturalizadas y aceptadas por los integrantes de la red de iguales. En esa medida, es fundamental centrar la atención en ellas, pues, puestas en un escenario de análisis profundo, permiten determinar el grado de incidencia que tienen en el desarrollo de la convivencia escolar. En palabras de Ortega (2012) “Cuando la red de iguales tolera o estimula el abuso de poder y el dominio-sumisión entre sus miembros, la red se fragiliza y la convivencia escolar se deteriora” (p.31) bajo esta premisa se da paso a la última categoría de análisis de esta investigación.

Las relaciones de poder



Figura 4. Las relaciones de poder.

Debido a la gran incidencia que tienen las interacciones que se dan entre los sujetos pedagógicos dentro de sus redes de iguales para la conformación de rasgos identitarios, hace que la convivencia escolar al interior de la micro-sociedad se vea permeada de manera constante, ya que, ciertos comportamientos se vuelven reiterativos y entran a establecer o marcar comportamientos similares entre los sujetos pedagógicos. Esto lo expresa Ortega (2012) al afirmar que “La red de iguales compone un verdadero sistema social en el cual la necesidad de lograr rasgos identitarios lleva a muchos escolares a introducir pautas de rivalidad o extrema competitividad que estimulan conflictos y fenómenos no tan positivos” (p. 14).

Dentro de los fenómenos expresados por Ortega como factores determinantes dentro de las interacciones de los sujetos pedagógicos y que moldean y/o transforman la convivencia, se encuentran algunos como el del abuso de poder, la intimidación, el acoso, así como la exclusión

social, los cuales son expresados naturalmente por los sujetos que participan de dichas relaciones y que por considerarse dentro de una perspectiva de igualdad entre compañeros y compañeras, entran a naturalizarse y a adoptarse dentro de las prácticas cotidianas de los estudiantes.

Lo anterior, nos lleva a postular la existencia de las relaciones de poder dentro del contexto escolar, así como al interior de los diferentes sistemas de relaciones horizontales que convergen en la escuela. Sin embargo, lograr identificarlas, dentro de las redes de iguales, resulta complejo en la medida en que si bien, por un lado, en las relaciones verticales, se resalta una evidente relación de poder, definida claramente en forma de organigrama o diagrama, pues los sujetos que allí participan tienen definidos sus roles a manera jerarquizada y tienen mejor fundamentados los instrumentos que emplean para el ejercicio del poder.

Por otro lado, dentro de las redes de iguales, las relaciones de poder son más difusas y menos claras en su organización, pues al existir una aparente igualdad en los roles que desempeñan los estudiantes, se dificulta evidenciar los medios e instrumentos que éstos pueden ejercer sobre el resto de sujetos que componen la red de iguales, así mismo, la multiplicidad de interrelaciones que se establecen en la micro-sociedad, permite que las relaciones de poder vayan en múltiples direcciones y afecten a todos y cada uno de los sujetos pedagógicos, sin que se defina una organización jerárquica de los papeles que desempeñan los sujetos dentro de las relaciones de poder.

No obstante, lo que busca esta investigación es indagar, si pese a no existir una jerarquización establecida dentro de las relaciones de poder que surgen al interior de las redes de

iguales, estas pueden expresar una estructura con características parametrizables a los cuales entran a responder los estudiantes y que por ser la micro-sociedad una construcción colectiva que resulta de las interacciones entre estos sujetos, fundamentada en la comunicación y la formación social, tiende a constituirse en una situación que puede afectar a todos los participantes de estas redes, debido a que, al encontrarse sus integrantes en un proceso de formación, se pueden presentar, la adquisición de rasgos identitarios por parte de aquellos que siguen un modelo de comportamiento social expresado por uno de sus compañeros.

Esta investigación realiza un abordaje del poder desde la concepción de Edgar Garavito⁴ (1991) quien plantea que:

“El poder es una relación en la cual unos guían y conducen las acciones de los otros, es decir que el poder no sólo reprime, sino también induce, seduce, facilita, dificulta, amplía, limita y hasta puede prohibir, aunque no es la prohibición la forma más importante, ni siquiera la privilegiada.” (p.37)

Se asume dicha concepción, ya que contrastada con la realidad de la población objeto de la presente investigación, logra evidenciar que efectivamente, existen ciertas relaciones de poder entre los sujetos pedagógicos que componen la red de iguales y que, aunque, resulta ser muy sutil dicha relación, si lleva a que exista la incidencia de las acciones de unos sobre las acciones de otros.

⁴ Filósofo. Profesor de Filosofía. Doctorado de la Universidad de París VIII. D.E.A en filosofía de la Universidad de la Sorbona, París I. “La Transcursivité, Critique de l’Identité Psychologique”, tesis doctoral dirigida por Gilles Deleuze.

Cabe señalar entonces, la importancia de definir las características que posee las relaciones de poder y cómo se asumen estas dentro de la micro-sociedad de redes de iguales. En primer lugar y, en palabras de Garavito (1991) debe existir una relación entre al menos dos sujetos, pues, es sólo en la interacción que ocurre entre estos dos sujetos que se puede llegar a la construcción de una relación de poder, la cual se basa en el reconocimiento que se tiene del uno hacia el otro, reconocimiento que permite identificar los elementos sobre los cuales puede imponer sus ventajas sobre las debilidades del otro.

En segundo lugar, en el desarrollo de la relación de poder que se da entre al menos dos sujetos, se va consolidando una interacción que permite evidenciar múltiples posibilidades de comportamientos, de acciones y respuestas ante los ataques que ejerce uno hacia el otro, lo que hace de dicha relación un elemento interesante de entrar a analizar, ya que, presenta multiplicidad de elementos que confluyen para su construcción.

De esta manera, se configuran mínimo dos roles diferentes entre los sujetos que componen la relación de poder, a saber, quien ejerce el poder dentro de la interacción y aquel sobre el cual se ejerce el poder; cada uno de ellos con sus funciones específicas, pero que a futuro pueden variar dependiendo del lugar que se ocupe dentro de la relación. Adicional a ello, existe un elemento fundamental dentro de la relación del poder, el cual permite que dicha relación pueda perdurar, haciendo de ella un proceso de constante transformación. Este elemento es denominado por Foucault, citado por Garavito (1991) como resistencia; su importancia radica en que en la medida en que exista una resistencia por parte de quien está siendo sometido bajo un poder, dicha relación de poder surgirá y se acondicionará según las modificaciones que ofrezca la resistencia ejercida por el sujeto que se encuentra sometido. Por tanto, existe una indisoluble

relación entre el poder y la resistencia, pues, de la existencia de una depende que surja la otra, así como los retos que imponga una, permitirá que surjan nuevas estrategias por parte de la otra.

No obstante, el ejercicio de poder que se ejerza sobre otro, llevado al extremo del sometimiento, puede tener algunas consecuencias, las cuales repercuten en la formación personal del sujeto. Así lo expresa Palomino (2012) al afirmar que:

“El abuso de poder, la intimidación, las amenazas, las agresiones, en cualquiera de sus formas, que ejercen uno o unos alumnos contra otro u otros, forman parte de un proceso que tienen consecuencias negativas desde el punto de vista de la adaptación individual, interpersonal y colectiva” (p.6).

Las consecuencias a que hace referencia este autor resultan determinantes en la construcción de la convivencia dentro de la micro-sociedad de la red de iguales, puesto que, son las relaciones sociales que se consolidan entre los sujetos pedagógicos, las que dan vida y estructuran la convivencia dentro de los pares escolares, las cuales llevadas a un contexto más amplio, aportan en conjunto con los demás sistemas horizontales a la convivencia escolar en general.

De igual manera, se puede dar, que en el normal desarrollo de la resistencia que tiene el sujeto frente al poder, se entre a afectar el contexto sobre el cual se desenvuelve, es decir, el uso de la resistencia que hace como mecanismo de defensa frente a quien ejerce el poder, lo puede llevar a que se afecten su relaciones interpersonales de manera inconsciente y con ello incidir de manera negativa en el escenario de la convivencia escolar.; lo que puede generar que el ejercicio del poder tienda a convertirse en una situación perjudicial que vaya incluyendo a otros sujetos

que cumplen un papel de acompañante o como simple espectador de la relación de poder que se esté ejerciendo. Pues, como lo afirma Garavito (1991):

“El sujeto no solo resiste a los embates del afuera, oponiendo una fuerza contraria y semejante a la que se ejerce sobre él, manteniendo su individualidad para ser y no perderse o abismarse en el exterior, sino que es capaz de utilizar esa fuerza que se ejerce sobre él deteniendo su paso y transformándola en energía que devuelve ahora hacia afuera. No sólo es afectado por otras fuerzas sino que es capaz también de afectar el exterior” (p.42).

Como se mencionó anteriormente, el papel que asume cada sujeto pedagógico dentro de una relación de poder puede variar dependiendo del grupo en que se encuentre, es decir, se puede asumir el papel de líder dentro de un grupo y contar con la aceptación y/o reconocimiento de los demás compañeros que lo conforman, sin embargo, el mismo sujeto puede ejercer un papel de sometido dentro de otro grupo y responder a los intereses y deseos de las personas que lo lideran. Ejemplo de lo anterior, es el ejercicio de poder que desarrollan muchos estudiantes dentro de las aulas de clase, el cual es fundamentado por el reconocimiento que brinda el docente hacia el estudiante y que manifiesta frente al resto de compañeros, reconocimiento que es asumido, validado y respetado por el resto de estudiantes y que lo ubica en un lugar privilegiado, desde el cual puede ejercer su ejercicio de poder sobre los demás. No obstante, este estudiante a quien el docente le otorga el poder dentro del aula, puede pasar a asumir el papel de sometido dentro de las relaciones que entabla entre la red de iguales en escenarios de socialización externos a la clase.

Lo anterior, lo expresa Garavito (1991) al afirmar que: “Existen en la sociedad cadenas y jerarquizaciones, entrecruzamientos de relaciones, sujetos que desempeñan diferentes papeles en cada una de las relaciones que entablan; en algunas relaciones ejercen el poder, en otras no les queda más que resistirse” (p.40).

Ante esto, la escuela como espacio de socialización que alberga múltiples sujetos que se desenvuelven en los diferentes sistemas de relaciones horizontales, y que aportan al contexto general de la convivencia, está llamada a actuar de manera asertiva frente a la constitución del componente convivencial y para ello, cuenta con mecanismos que le permiten en cierto modo regular el comportamiento de quienes acontecen dentro de su contexto, por tanto emplea, entre otros medios, el manual de convivencia que como lo expresa su nombre presenta una ruta para abordar la convivencia. Lo anterior, sumado a otros elementos, se conjugan en un verdadero sistema de poder escolar, sobre el cual Foucault expresa que:

“la disposición de su espacio, los reglamentos meticulosos que regulan la vida interna; las distintas actividades que ahí se organizan, las diversas personas que viven o se encuentran ahí, cada una con su propia función, un lugar, un rostro bien definido todo esto constituye un bloque de capacidad-comunicación-poder” (Foucault; 1998:13).

No obstante, se olvida de que la convivencia no se encuentra definida bajo parámetros medibles, sino que varía y se transforma de manera constante gracias a las interacciones que se dan entre los sujetos. Por tal motivo, más allá de establecer mecanismos o instrumentos de regulación y control como lo es caso del manual de convivencia, lo que se debe promover es la comprensión de los fenómenos que se dan de manera natural dentro de las relaciones y que

entran a tener un papel importante dentro de la idea de convivencia escolar. En ese sentido, la comprensión de las relaciones de poder que tienen los sujetos dentro de sus interacciones y que desembocan en el surgimiento de conflictos, los cuales permean la convivencia escolar de los estudiantes del Colegio María Cano I.E.D permitió aportar a la comprensión del fenómeno de la convivencia en este caso particular. Por lo anterior, se seleccionó el enfoque cualitativo con diseño interpretativo-comprensivo como ruta metodológica para el desarrollo de la investigación.

Capítulo III: Lo que antecedió la investigación

Partiendo de las categorías conceptuales centrales en la investigación, esto es, convivencia escolar, relaciones de poder, redes de iguales y reconocimiento del sujeto; se procedió a consolidar información suficiente relacionada con dichas categorías y para ello se tuvo un acercamiento en textos como tesis de grado, proyectos y programas de investigación, ensayos, entre otros; buscando establecer el lugar en que se encontraba actualmente el objeto de estudio y de igual manera adoptar algunas herramientas tanto teóricas como metodológicas que permitieran enriquecer el desarrollo del proceso investigativo.

Es así como se encontraron diferentes tesis de grado en donde se apostaba por el mejoramiento de las prácticas educativas en torno a la convivencia escolar, para ello la puesta en marcha de estrategias de abordaje fue el principal interés investigativo a desarrollar. En ese sentido, Medina (2016) en su investigación titulada *-Experiencias artísticas interdisciplinarias- construcción de convivencia pacífica en los niños del barrio mirador* hace una propuesta de intervención en la cultura de la convivencia escolar a partir del acercamiento de los estudiantes al mundo de la artística, con el fin de promover en ellos la importancia del reconocimiento del otro y la diferencia como forma de hallar lo humano de la convivencia escolar. De igual forma, propone el uso de la interdisciplinariedad tomando como base la educación artística y a partir de ella lograr fortalecer el componente humano desde el reconocimiento de la existencia del otro. Los aportes que se tuvieron en cuenta de esta investigación estuvieron enfocados en el papel que

tiene el docente para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes, a partir de la exposición adecuada de estrategias y saberes que permitan aprender desde lo humano y no desde lo competitivo.

En el desarrollo del ejercicio de indagación se encontró a Osuna (2016), quien presenta el estudio sobre *La cortesía en la resolución de conflictos en la escuela*, en donde muestra los conflictos interpersonales entre los estudiantes como un elemento que influye en la convivencia escolar en la medida en que no son abordados de manera asertiva, pues se desconocen estrategias discursivas, lo que desencadena en otros componentes que afectan la convivencia escolar en general. Los aportes de la investigación de Osuna estuvieron encaminados hacia la diferenciación de los conflictos interpersonales con los conflictos de poder y rendimiento. Pues, dicha investigación apuntó a la resolución de conflictos interpersonales desde la interacción y la cortesía verbal.

Por otra parte, se indagó en investigaciones que hacían un estudio del fenómeno de la convivencia escolar desde el análisis de diversos factores que acontecen dentro del escenario del colegio. Es así como Bejarano, Rivera y Sarmiento (2015) en su investigación *Cultura y convivencia: Un análisis desde los imaginarios. El caso de IED Colegio Gustavo Restrepo*, hacen una aproximación a los imaginarios sobre las relaciones de poder que suscitan en las interacciones que se dan entre los diferentes sujetos pedagógicos, ubicándola desde dos aspectos; por un lado, la configuración de los roles institucionalizados y que se definen en las funciones escolares y por otro lado, desde una mirada de funcionalidad y unidad colectiva relacionados con la necesidad de pertenencia hacia diferentes grupos sociales. De esta manera, los aportes que

hacen a la investigación se dirigen a la temática de las relaciones de los sujetos vistas desde la identidad personal, como iniciativa individual y su transformación o acondicionamiento bajo los parámetros de la colectividad, aspecto clave en la comprensión de la construcción de las redes de iguales según rasgos identitarios.

En esta misma línea se encontró a Pajarito (2015) en su investigación denominada *Las representaciones sociales de la autoridad y autoritarismo en el contexto escolar*, la cual hace referencia al concepto de autoridad y autoritarismo en el contexto escolar desde las representaciones sociales que tienen los estudiantes hacia los maestros y, la incidencia de estos elementos en la conformación de los conflictos escolares, los cuales finalmente repercuten en el escenario de la convivencia escolar. Los aportes de esta investigación estuvieron dirigidos a centrar la atención en los conceptos de autoridad y autoritarismo como categorías de análisis de la información, así como la fundamentación teórica para la construcción de las mismas. No obstante, se llevó a otro estado, pues, si bien dicha investigación centró la atención en las representaciones sociales que tenían los estudiantes de secundaria sobre estos dos conceptos y su relación con la labor de los docentes, para el caso de la presente investigación, los insumos de autoridad y autoritarismo, estuvieron centrados como posibles características que estructuraban las relaciones de poder pero desde una mirada de las redes de iguales, es decir, desde la horizontalidad.

Por su parte, Arévalo, Ovalle y Rueda (2015) en su investigación sobre *Las narrativas de la convivencia escolar entre estudiantes, a partir de las vivencias de los sujetos pedagógicos* brindan una caracterización de la convivencia escolar a partir de las narraciones de las vivencias

que llevan a cabo los sujetos dentro de los escenarios de interacción, buscando comprender la realidad de la convivencia escolar y las características propias de la misma. A partir de lo anterior, entran a establecer una propuesta para el abordaje de la convivencia basada en tres principios fundamentales, a saber: reconocimiento del otro, autonomía y el aprender a vivir juntos. De esta investigación se pudo establecer el conflicto circunstancial como un elemento importante a tener en cuenta dentro del proceso investigativo, pues dada la adquisición de rasgos identitarios por parte de los sujetos que componen las redes de iguales, es factible que el conflicto haga parte constante de las relaciones de poder que se establecen entre los estudiantes.

Adicional a lo anterior y teniendo en cuenta que dicho estudio se desarrolló dentro de Colegio María Cano y con una población que contaba con características similares a la seleccionada para la presente investigación, ésta sirvió de insumo fundamental, pues estableció una caracterización de la convivencia escolar dentro de la institución, facilitando la comprensión de este componente en la escuela y partiendo de ahí para observar cómo influían las relaciones de poder en dicho escenario desde el reconocimiento que tiene cada sujeto.

Otro escenario a indagar fueron las comunidades pedagógicas, las cuales constituyeron un aspecto fundamental, dada la relación que tienen muchos investigadores con el componente de la convivencia escolar. Fue así como el acercamiento con los ensayos publicados en revistas pedagógicas y las iniciativas de programas de sistematización de prácticas convivenciales, sirvió de base para establecer las concepciones y reflexiones que tienen algunos sujetos sobre el tema de la convivencia.

Tal es el caso de (Segura, 2012) quien hace mención de las visiones que se tienen de escuela, centrando su mirada en la institución orientada desde lo formativo y para ello acude a los planteamientos de (Maturana, H., Nisis, N., 2002, p.41) estableciendo que:

(...) En esta circunstancia es tarea de los educadores hacer uso de la enseñanza, de cualquier enseñanza, como un medio para educar en la creación del espacio viviente que llevará al estudiante a llegar a ser un ser humano responsable, socialmente consciente y que se respeta así mismo (pág. 17).

Para él una escuela que centre su interés en hacer de los sujetos seres felices, debe velar por fortalecer el componente humano más allá de lo cognitivo, esto es, debe desviar la preocupación de controlar las acciones que a futuro puede afrontar el estudiante en su aspecto personal y laboral para verlo desde una formación que esté dirigida hacia la constitución de un ser en plenitud y feliz con lo que le rodea.

Es así como (Segura, 2012) lanza una crítica tanto a la familia como a la escuela desde el mismo rumbo que están tomando actualmente estas instituciones sociales en donde se descuida al sujeto desde su constitución como ser humano para verlo desde lo superficial y productivo, aspectos que desde luego se deben replantear, pues en la medida en que se construyan ambientes asertivos y acordes a la formación de seres humanos éticos, honestos y responsables, en esa medida se estará apostando por hacer de la sociedad un ambiente cada vez más acogedor:

Así, la responsabilidad y el respeto por sí mismos y por los otros, debe ser la consecuencia de una manera de vivir y de actuar (...) En ese sentido, sostenemos que lo que definitivamente educa no son las clases en particular, sino es el ambiente educativo, en sentido amplio (pág. 18).

La importancia de una convivencia acogedora y asertiva tanto en la escuela como en la familia es reafirmada por (Isaza, 2012) al manifestar que “Al ser un sistema social, es dinámico, cambiante y en interacción activa con otros sistemas sociales. Entonces, se transforma por efectos de los cambios sociales externos a ella y también como consecuencia de los sucesos internos de sus miembros y de sus interacciones” (pág. 25). Es decir, según sea el aporte del escenario social desde el cual interactúa el sujeto, así mismo se constituye en sus prácticas como ser social, de ahí que los comportamientos que se manifiestan dentro de sus relaciones con los demás sujetos pedagógicos, puedan estar enmarcados bien sea desde lo asertivo o desde la falta de reconocimiento del otro y lo que ello desencadena, dependiendo de lo que le brinde tanto el contexto familiar como el escenario escolar.

En cuanto a la escuela según (Isaza, 2012) debido a su constitución y estructura formal también se encuentra inmersa en aspectos como las relaciones de poder autoritarias, conflictos, violencia y sumado a ello la no transformación de las prácticas pedagógicas dirigidas al aprendizaje, dan lugar a que se replique el escenario del contexto familiar, haciendo que el estudiante reproduzca muchos de estos comportamientos en sus espacios de interacción social, convirtiendo tanto la escuela como la familia en ambientes no adecuados para la formación de los sujetos, más aún cuando existe una marcada dificultad para entender el proceder y la perspectiva del otro.

Ante esto, (Ormart, 2012) en su escrito sobre la “Constitución subjetiva de los niños” enfatiza en que la iniciativa de cambiar y reorientar la relación familia-escuela en pro de la construcción de mejores escenarios de socialización y formación de los estudiantes, debe ser

asumida por la institución escolar dado el lugar que históricamente se le ha atribuido dentro de la sociedad y así desechar la idea de trabajar al margen de la familia, pues como institución social es insustituible en el proceso de constitución del ser humano.

De esta manera, se estaría aportando a la tarea de fortalecer el binomio familia y escuela para el proceso formativo de los niños y es que según (Savater, 1997, pp. 55-63) citado por (Castiblanco Palomino, 2012) “(...) Los diagnósticos del último siglo evidencian que la familia ha delegado su función de primera socialización de los nuevos sujetos sociales a la escuela y la formación de la conciencia moral y social de los hijos” (pp 36-37). Con el agravante de que no existe una interiorización positiva de las prácticas éticas y de principios que le permitan al estudiante entrar a consolidarlas como la base de construcción de las relaciones interpersonales, pues en su mayoría las acciones que son replicadas y/o aprehendidas dentro de la escuela están enfocadas, entre otras, al no reconocimiento de los derechos del otro.

Ahora bien, resulta importante establecer qué apuestas pedagógicas y escolares giran en torno a la preocupación por establecer una mirada diferente sobre la convivencia escolar, con el fin de determinar sus avances y los aportes que pueden brindar tanto al proceso de comprensión del fenómeno de la convivencia, como en el aporte para el desarrollo de la presente investigación.

Fue así como se recurrió a la consulta en programas de investigación adelantados por comunidades pedagógicas que centran su interés en el fenómeno de la convivencia como la principal apuesta de sus trabajos. De esta manera, se indagó en el Programa de investigación

educativa y formación pedagógica “UAQUE: Practicas éticas y estéticas para la convivencia en la escuela” enfocado desde la exploración de la relación arte/pedagogía/memoria como elemento de gran importancia para la comprensión del escenario de la convivencia escolar. Allí se encontraron textos reflexivos a manera de recopilación sobre experiencias pedagógicas adelantadas en instituciones oficiales del Distrito Capital y cuyo interés se centraba, entre otros, en el contexto de la convivencia escolar.

Tal es el caso de la experiencia denominada “Cordial Mente” adelantada por (Sarmiento Zárate, 2015) quien plantea la construcción de convivencia desde una mirada de horizontalidad, partiendo de las relaciones que se establecen entre los sujetos que componen la escuela; para ello, hace de las clases de ética una performance que involucra el juego como estrategia para romper lo establecido, pues considera que:

Al jugar creamos un ambiente de horizontalidad en las relaciones personales que resulta fundamental para el establecimiento de un estado de igualdad y mutuo reconocimiento, permitiendo así que nos liberemos, dejemos de lado los prejuicios y estemos atentos a lo que le sucede al otro, abriendo las puertas a la empatía (pág. 128).

De igual manera, (Forero, 2015) en su texto reflexivo denominado “La estética en la convivencia: presencias en la escuela” hace mención desde su experiencia sobre la relación entre convivencia y discapacidad, proyecto que busca afectar de manera positiva las relaciones que se llevan al interior de la escuela desde las prácticas democráticas que permitan una participación de todos en parámetros de igualdad. Para ella:

“La convivencia entonces podría decir que es un histórico de acontecimientos, sentires, sensaciones que cada uno traemos como equipaje y nos posibilita o no, encontrarnos con el otro, y encontrarnos desde lo que se hace entonces posible: posible de reflexionar, de mantener o de transformar; posible de construir” (pág. 94).

Así mismo, plantea que no basta con establecer la existencia de factores que afectan la convivencia escolar sino existe un reconocimiento consciente y comprensivo de las acciones propias de cada sujeto, vistas desde una perspectiva crítica que aporte a la creación de nuevas prácticas convivenciales, pues es este el primer paso para lograr una transformación efectiva del componente convivencial.

Por último y en lo que respecta a las relaciones de poder, los hallazgos arrojados producto de la indagación estuvieron enfocados desde una perspectiva jerárquica, es decir, desde la relación maestro- estudiante. De ahí que fuese necesario buscar otros elementos que orientaran su mirada hacia la relación entre estudiantes, el resultado fue un artículo descrito en (Open Course Ware Universidad de Sevilla, 2007), el cual hace alusión al poder en los alumnos, desde sus interacciones en el aula y su relación de pertenencia o no pertenencia a determinados grupos que se estructuran entre ellos. No obstante, la presente investigación fue más allá del ejercicio de poder que desde una perspectiva grupal pueden ejercer los sujetos, para entrar a tensionar estos elementos dentro del escenario de la convivencia escolar, dándole una mayor relevancia al sujeto desde su singularidad y del reconocimiento que requiere dentro del colectivo.

En conclusión, se puede afirmar que el proceso de indagación resultó enriquecedor para el presente estudio en la medida en que brindó los aportes necesarios para llevar a cabo su

desarrollo, así mismo se estableció la pertinencia de adelantar esta investigación, pues permitiría poner las relaciones de poder desde una perspectiva de la horizontalidad para describir sus características y determinar su incidencia en el desarrollo de la convivencia escolar con relación al reconocimiento del sujeto.

Capítulo IV: Ruta metodológica



Figura 5. Esquema Ruta Metodológica

Una vez realizada la indagación tanto en los diferentes métodos como en los instrumentos factibles para llevar a cabo la presente investigación, se optó por el enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo como estrategia de investigación, partiendo desde la misma interpretación que hacían los estudiantes de las interacciones dadas dentro de los escenarios de socialización, lo que permitió determinar las características que estructuraban las relaciones de poder entre pares escolares y su incidencia en el desarrollo de la convivencia escolar con relación al reconocimiento del sujeto, teniendo como participantes a los estudiantes del grado cuarto jornada tarde del Colegio María Cano I.E.D.

Se optó por la implementación de un enfoque cualitativo para abordar el problema de investigación, ya que, permite que por medio de la interacción que se da entre el investigador y la población objeto de estudio, se pueda lograr un acercamiento hacia la idea de cómo surgen y se estructuran las relaciones de poder entre los estudiantes. Pues, como lo plantea (Vasilachis de Gialdino, y otros, 2006) las características de la investigación cualitativa [en términos del método]

“Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes” (p.29).

Así mismo, al ser la escuela el espacio seleccionado para la recolección de la información, ésta se encuentra constituida como un escenario de socialización de los sujetos y es desde la relación enmarcada dentro de la comunicación que tiene el investigador con los participantes, que se logró un acercamiento en la comprensión hacia la manera en que los estudiantes constituyen el gran escenario de la convivencia escolar, desde las interacciones que tienen en sus redes de iguales. Lo anterior, según (Strauss y Corbin, 1990 p. 17) y citado por (Vasilachis de Gialdino, y otros, 2006) lo permite la investigación cualitativa, pues ésta “se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos pero, además del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales” (p.31)

No obstante, “ para que la tarea de investigación constituya un aporte, es necesario agregar a las palabras de los actores algo adicional; sea una síntesis, sea una interpretación, sea el desarrollo de un concepto, un modelo, una teoría” (Morse, 1999 a: 163) citado por (Vasilachis de

Gialdino, y otros, 2006) Es por esto que la investigación adelantada adoptó un paradigma interpretativo de investigación, pues, pretendió aportar desde una interpretación, acerca del cómo se logran estructurar las relaciones de poder que surgen entre los estudiantes dentro de sus redes de iguales; interpretación realizada por el investigador, a partir de los diálogos entablados con los sujetos pedagógicos y que brindaron el punto de vista de éstos sobre sus interacciones cotidianas dentro de los escenarios de socialización dispuestos dentro de la escuela.

Así mismo, buscando lograr una adecuada interpretación del fenómeno estudiado, desde el punto de vista de los sujetos sobre las interacciones que tienen en su cotidianidad, fue importante acercarse a ellos a través de canales de comunicación que se establecieron entre estos y el investigador. Pues como lo describe Morse (2005) citado por (Vasilachis de Gialdino, y otros, 2006), la investigación cualitativa “Está basada en la comunicación, en la recolección de historias, narrativas y descripciones de las experiencias de otros” (p.31).

En esa medida, la investigación se interesó por la conformación de grupos focales, así como la narración audiovisual de los participantes, en donde el tema de interés eran las experiencias convivenciales que a diario desarrollaban dentro de sus redes de iguales. Elementos fundamentales dentro de la metodología adelantada, pues permitió establecer, identificar, reconocer y determinar la estructura de las relaciones de poder entre las redes de iguales y su incidencia en el desarrollo de la convivencia escolar con relación al reconocimiento del sujeto.

Etapas de la investigación

Primera etapa

Esta investigación se desarrolló por etapas. La primera, comprendió el proceso de observación del contexto por parte del investigador, con el fin de establecer el objeto de estudio sobre el cual desarrollar la investigación. Posteriormente y ubicados en las temáticas centrales que perseguía la investigación, se procedió a realizar un ejercicio de indagación en diferentes textos (tesis y proyectos de investigación, ensayos, programas escolares) buscando por un lado establecer el lugar actual del objeto de estudio y por otro, consolidar herramientas tanto teóricas como metodológicas para llevar a buen término la investigación. Con lo anterior, se pasó a delimitar las categorías conceptuales sobre las cuales era posible entrar a indagar, para profundizar en la fundamentación teórica que pudiera dar validez al objeto de estudio y su posterior pregunta de investigación. En esta ruta, se seleccionó como participantes a la población del grado cuarto de la jornada tarde del Colegio María Cano I.E.D, debido a las características comportamentales y actitudinales que presentaba dicha población y que para el objeto de estudio seleccionado, podría entrar a proporcionar los elementos en los que se centra la investigación.

Logrando exponer las características tanto de la institución como de la población objeto estudio en la investigación:

I.E.D Colegio María Cano: espacio donde confluyen diversos mundos:

La Institución Educativa Distrital María Cano se inscribe dentro de la red de Colegios Públicos pertenecientes a la Secretaría de Educación de Bogotá, se encuentra ubicada en la Localidad 18 Rafael Uribe Uribe, en el Barrio El Mirador. Su población escolar se compone en su mayoría de niños y jóvenes provenientes de la UPZ número 54 denominada como Marruecos y los restantes hacen parte de los sectores aledaños a las sedes que se encuentran en arriendo ubicados en otras UPZ.

Dada la cercanía del investigador con el contexto donde se asienta la comunidad educativa que compone la institución y la indagación en los documentos de instituciones oficiales sobre la localidad, se evidencia que dicho contexto se caracteriza por los altos índices⁵ de pobreza, violencia de tipo familiar y cultural, así como por una población, en su mayoría flotante, provenientes de diferentes partes del país. Esto último hace que la composición de los cursos de la institución fuese variada y sin un número definido constante de estudiantes.

De esta manera, los estudiantes del grado cuarto de la jornada tarde, quienes en la investigación se constituyeron como la población sujeto de estudio, tienen la característica de una composición cultural variada, con sus respectivas creencias, principios y valores; permitiendo que las relaciones interpersonales dentro de sus redes de iguales se reacondicionaran de manera constante, enriqueciendo de así el contexto convivencial de la institución.

Es así como la convivencia al interior del salón se encuentra caracterizada inicialmente por el establecimiento de relaciones interpersonales de manera abierta, es decir, sin distinción de

⁵ Datos según la Secretaria Distrital de Planeación

género y/o edad, lo que hace que las relaciones vayan en diferentes direcciones e involucren a todos y cada uno de los integrantes del grupo. Sin embargo, una mirada más profunda permite evidenciar cómo dada la consolidación de las interacciones entre los sujetos en el tiempo, se facilita un mayor vínculo de los estudiantes hacia ciertos grupos de interacción, los cuales se reafirman mediante el intercambio de ideas e intereses, dándose un afianzamiento de la relación sin importar el escenario de socialización.

Así mismo y retomando la idea del conflicto como un aspecto inherente a todo tipo de relación, éste desde luego también hace parte del contexto de la convivencia del grupo, se resalta que su presencia está determinada por las diferencias de intereses que se originan dentro de las interacción que construyen los sujetos, haciendo que el conflicto trascienda las relaciones dadas en el salón para estar presentes en los diferentes espacios de socialización a que tiene lugar la escuela.

De ahí que era común observar como el sólo hecho de ir en contra del pensamiento de uno u otro integrante del grupo, se convertía en un elemento que desataba un conflicto que terminaba afectando la dinámica de la relación no solo por la exclusión del integrante, sino por las acciones que podía tomar éste como forma de sentar el precedente sobre la molestia que causaba su retiro. De igual manera, el rumor se constituía en otro aspecto que incitaba al surgimiento de conflictos entre los diferentes grupos de interacción, pues al ser este un mecanismo empleado para invalidar las acciones de algunos integrantes del grupo terminaba constituyéndose en un elemento generador de rivalidad bien sea entre los diferentes grupos o al interior de los mismos.

Adicional a esto, el contraste entre los fundamentos constituidos desde su formación en casa y las prácticas sociales que llevaban a cabo dentro del contexto en donde se enmarcaban sus viviendas, hizo que muchas de las experiencias que tenían dentro de su grupo social fueran replicadas dentro de las redes de iguales que existían en la institución, por tanto, al ser su espacio social un escenario cargado de experiencias conflictivas, con necesidades y en parte opresivas, llevó a que se representaran en el escenario escolar, con el agravante de ver la escuela como el lugar que vigila y controla cada uno de sus comportamientos de manera directa por parte de figuras de disciplina definidas o por las formas más subjetivas que se establecían desde la conformación del manual de convivencia.

No obstante, es importante resaltar que pese a la reproducción de muchos comportamientos presentes en el contexto familiar y social del barrio en la escuela, los cuales generaban constantes conflictos, se evidenciaba cómo algunos estudiantes sobresalían dentro de los pequeños grupos de interacción gracias a sus habilidades comunicativas que les permitía entrar a interceder como mediadores ante situaciones que afectaban la dinámica escolar (especialmente en los grupos a los cuales pertenecían constantemente), lo que los facultaba para desempeñar un rol distintivo dentro del grupo.

Segunda etapa

Partiendo de los intereses y las características de la población objeto de estudio; para el desarrollo de la segunda etapa se procedió a la indagación mediante los diferentes instrumentos

de recolección de información propios de la investigación cualitativa, seleccionando los que se ajustaban a los requerimientos de la investigación y sobre los cuales existía una mayor posibilidad de desenvolvimiento por parte de los estudiantes que hicieron parte de este estudio.

De esta manera, fueron organizados dos grupos focales⁶ (uno para los estudiantes que ejercían el poder y el otro para los que respondían a ese poder) en donde los participantes entraron a visibilizar por medio de sus experiencias, las particularidades que se presentaban al interior de sus redes de iguales, especialmente sobre aquellas situaciones que estaban enmarcadas por el ejercicio de incidencia de las acciones y/o comportamientos de unos hacia otros.

Así mismo, se desarrolló un instrumento audiovisual de recolección de información denominado como CÁPSULA en donde se invitó a los estudiantes a lo que se llamó “Adelantar cuaderno” y cuya temática se centró en la frase: “Y de las relaciones con tus compañeros...¿¿¿qué???” Este instrumento se constituyó en una oportunidad para que los estudiantes de manera espontánea brindaran información acerca de las situaciones conflictivas que se desarrollaban en espacios y tiempos correspondientes al descanso y/o aula de clase, sobre el cual podían acceder en cualquier momento, sin estar regulados por la presencia de ningún sujeto escolar que pudiera entrar a limitar o direccionar las narraciones de los participantes.

⁶ Aquí es importante establecer que la experiencia del docente investigador con la población objeto de estudio, correspondía a un periodo de dos años, lo que hizo posible reconocer que dentro de las relaciones interpersonales que llevaban a cabo los estudiantes en los diferentes espacios de socialización, se evidenciaban ciertos patrones de comportamiento que determinaban el lugar de unos u otros dentro de las redes de iguales. De esta manera, la selección de los participantes en los diferentes grupos focales, se hizo teniendo en cuenta la observación previa de los sujetos durante sus encuentros, estableciendo así las características de aquellos que sobresalían dentro de los mismos y de aquellos que aprobaban su lugar mediante la aceptación de los comportamientos expresados por quienes sobresalían.

El diseño de este último recurso, obedeció a la necesidad de implementar una estrategia para motivar la participación de aquellos estudiantes que evidenciaban cierta timidez para expresar sus pensamientos o experiencias, relacionadas con las redes de iguales, frente a sus pares escolares o bien frente a los docentes que acompañaron la implementación de los grupos focales. Para ello, se seleccionó un espacio dentro de la institución, el cual fue adecuado física y ambientalmente, de tal manera que los estudiantes pudiesen estar frente a un escenario que les permitiera expresar de forma natural y consciente sus pensamientos, asociados a las experiencias que tenían con sus pares escolares dentro de las redes de iguales y así poder enriquecer la investigación con los aportes de todos y cada uno de los sujetos que hicieron parte del objeto de estudio.

A continuación se resumen los instrumentos empleados como herramienta para la obtención de los datos con los objetivos que tanto a nivel de la investigación como a nivel del mismo instrumento, se pretendían alcanzar:

Tabla 1. Resumen instrumentos de recolección de información.

Instrumento	Objetivo específico	Objetivo del instrumento	Descripción	Participantes
Grupo Focal 1	Establecer la estructura de las relaciones de poder entre los estudiantes del grado cuarto jornada tarde del Colegio María Cano I.E.D con relación al reconocimiento del sujeto. Identificar los	Indagar en las relaciones interpersonales que tienen los estudiantes dentro de sus redes de iguales con el fin de establecer los factores que inciden en los comportamientos y acciones de los demás.	Instrumento de recolección de información compuesto por siete preguntas diseñadas con el fin de guiar el diálogo con los estudiantes y dirigido a establecer los factores que permitían que tanto los	Estudiantes Docente Investigador Docente del Nivel

	factores de la estructura de las relaciones de poder que inciden en las relaciones entre pares escolares.		comportamientos, como las acciones de estos estudiantes, incidieran en las acciones del resto de compañeros.	
Grupo Focal 2	Establecer la estructura de las relaciones de poder entre los estudiantes del grado cuarto jornada tarde del Colegio María Cano I.E.D con relación al reconocimiento del sujeto. Identificar los factores de la estructura de las relaciones de poder que inciden en las relaciones entre pares escolares.	Identificar los tipos de comportamientos y/o acciones que predominan dentro de las relaciones que surgen al interior de las redes de iguales con el fin de determinar su grado de incidencia en las conductas del resto de compañeros.	Instrumento de recolección de información, diseñado para indagar en las relaciones que se establecían al interior de las redes de iguales y que permitieran reconocer cuáles eran los factores de las acciones y/o comportamientos por los cuales los estudiantes entraban a modificar o transformar sus prácticas, guiados por las acciones que se manifestaban en otros compañeros.	Estudiantes Docente Investigador Docente del nivel
Cápsula	Establecer la estructura de las relaciones de poder entre los estudiantes del grado cuarto jornada tarde del Colegio María Cano I.E.D con relación al reconocimiento del sujeto. Identificar los factores de la estructura de las	Recopilar a través de narraciones audiovisuales, las experiencias en torno a la convivencia, con el fin de establecer como se dan las relaciones de poder dentro de las interacciones que tienen los sujetos al interior de los escenarios	Instrumento denominado como “Adelantemos Cuaderno” y que se guio bajo la temática: <i>Y de las relaciones con tus compañeros ...¿¿¿Qué???...fue</i> un instrumento de recolección de información basado en las narraciones de experiencias que	Estudiantes Docente Investigador

	relaciones de poder que inciden en las relaciones entre pares escolares. Reconocer la transformación de las relaciones entre pares escolares a partir de los factores de la estructura de poder que inciden en ellas. Analizar la incidencia de las relaciones de poder entre pares escolares en la convivencia escolar con relación al reconocimiento del sujeto.	de socialización que existen en la escuela.	tenían los estudiantes en torno a la temática sobre las relaciones de poder que surgen dentro de los escenarios de socialización que existen en la institución.	
--	---	--	--	--

Tercera etapa

En esta etapa se procedió a la aplicación de los instrumentos, con el fin de continuar con el proceso investigativo, para ello, se gestionó la solicitud del consentimiento informado y autorización por parte de los padres de familia y/o acudientes de las niñas y niños que hicieron parte de la investigación. De igual manera, se socializó el proyecto ante las directivas de la institución con el fin de gestionar los espacios y estrategias que permitieran llevar a cabo la aplicación tanto de los grupos focales como de la cápsula. Así mismo, y teniendo en cuenta que los estudiantes que hacían parte de la población sujeto de estudio, pertenecían a los cursos 401, 402 y 403 de la jornada tarde, fue necesario contar con el aval y colaboración por parte de los directores de curso, de tal manera que permitieran la participación de los estudiantes en las actividades descritas anteriormente dentro de la jornada escolar.

Cuarta etapa

Para la cuarta etapa se procedió a la organización de los datos recolectados. Se estableció una matriz descriptiva para cada uno de ellos, teniendo en cuenta para su organización, las categorías conceptuales descritas dentro del marco teórico. Posteriormente, se dio paso a la triangulación entre la pregunta problema, los objetivos de la investigación, los hallazgos y la revisión teórica.

Aquí el proceso de triangulación resultó fundamental para la interpretación de los datos hallados, pues como lo plantea (Díaz Cruz, 2009):

Con su utilización los observadores o investigadores pueden obtener una comprensión más profunda y clara del escenario contextual y de las personas o entidades estudiadas. Consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos, personas, instrumentos, técnicas, documentos y la combinación de los mismos, lo que hace posible el incremento de la confianza en los resultados.

La importancia de la interrelación entre los elementos empleados durante la triangulación radica en que permitió entrar a desarrollar un análisis desde la interpretación que hacían los sujetos pedagógicos en torno a las experiencias que acontecían en sus redes de iguales, tomando los relatos hechos por los estudiantes y enriquecerlos por medio de argumentos desde la teoría, permitiendo así que a partir las categorías conceptuales, se entrara a establecer el surgimiento de categorías emergentes, las cuales entraron a ser ampliadas durante la descripción de los hallazgos.

Precisamente, haciendo uso de la sistematización de los análisis realizados durante la fase de triangulación de la información, se dio paso a la presentación de los hallazgos, sistematización que cobró importancia ya que según (Cendales, L y Torres, A. s.f.) citado por (Peña Pinzón , Pérez Camargo, Salas Restrepo, & Santos Buitrago, 2014):

“Produce, principalmente, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto que se basa en la voz y la mirada de sus protagonistas, el resultado es una mirada más densa y profunda de la experiencia común de la cual puedan derivarse pistas para potenciarla o transformarla... el nuevo orden de

significado no es necesariamente conceptual, aunque deseable que además de la reconstrucción narrativa se realice algún grado de conceptualización sobre algunos ejes problemáticos de la práctica (p. 34).

Finalmente, lo que se buscó fue comparar, a través de la redacción de los hallazgos, la relación entre el proceso de interpretación de la información brindada por los sujetos con la construcción teórica que desde las categorías conceptuales propuestas y los objetivos de la investigación.

Capítulo V: Resultados

Haciendo uso de las ideas presentes en las categorías conceptuales planteadas dentro del marco teórico, las cuales fueron retomadas en la etapa de la triangulación de la información junto con los objetivos del estudio y la información recolectada, a través de los grupos focales y las cápsulas, se logró entrar a establecer que dentro de los relatos descritos a través de los instrumentos empleados, existían elementos reiterativos que se constituyeron en categorías producto del análisis de la información. Así como conceptos categoriales que entraron a conectar y relacionar cada una de las categorías emergentes que serán expuestas luego de definir una serie de aspectos conceptuales que permitirán comprender la lectura de las mismas.

No obstante, fue necesario llevar estos elementos reiterativos hacia un acercamiento con la teoría que permitiera entrar a comprender el cómo desde una perspectiva de horizontalidad fuese posible entrar a establecer una relación de poder, buscando ante todo relacionar estas manifestaciones de poder con conceptos acordes a las vivencias de los sujetos pedagógicos dentro del escenario escolar.

De esta manera y partiendo de que el sujeto se desenvuelve dentro de dos contextos sociales fundamentales como lo es la familia y la escuela, las cuales cumplen una función complementaria entre sí, se debía recurrir a estas dos instancias para determinar qué elementos de referencia existían entre ellos con relación a las interacciones que se daban con los mayores y su posibilidad de ser replicados dentro de las interacciones que llevaban con sus pares escolares.

En ese orden de ideas (Castiblanco Palomino, 2012) manifiesta que la autoridad es un elemento inamovible dentro del binomio familia y escuela, sobre el cual se deben basar las relaciones entre los adultos en condición de padres y/o maestros para con los sujetos bien sea desde la postura de hijos o estudiantes. Sin embargo, establece que cualquiera sea el escenario, esta no debe darse bajo elementos de imposición, sino de construcción grupal, siendo en primer lugar la familia quienes mediante el ejemplo y la corresponsabilidad del cuidado del otro, así como la solidaridad pueden empezar a desarrollarla. En lo que respecta a la escuela, será desde el mismo trabajo que se desarrolle en la familia, que se logren afianzar los referentes de autoridad para con los maestros, estos últimos deben encargarse de fortalecerla a través del buen trato y el ejemplo, así como desde la formación de aprendizajes.

Por otra parte, según lo planteado por (Isaza, 2012) más allá de la construcción de autoridad que pueda darse de manera colectiva dentro de la escuela, ésta como institución regida por una formalidad y una dinámica propia también se encuentra tocada por aspectos como el autoritarismo producto de las mismas relaciones de poder que se dan en ella, así como por conflictos y algunos tipos de violencias. De esta manera, la autoridad y el autoritarismo se constituyeron en los aspectos a ser observados dentro de las redes de iguales para ser soportados desde el estudio de los antecedentes y lo indagado en la teoría.

En ese orden de ideas, se debe establecer que la autoridad vista desde la horizontalidad se presenta como aquella que solo es posible construir en la interacción que tienen los sujetos dentro de sus redes de iguales y que para la investigación se centró en los estudiantes. Para ello,

los planteamientos de Greco (2007) se constituyeron en la ruta de observación de las manifestaciones de autoridad que tenían los estudiantes dentro de sus grupos de interacción. Se resalta el concepto de lo que denomina como autoridad pedagógica, en términos de igualdad y no jerarquía:

“Es así como la autoridad en cuestión, la autoridad pedagógica en particular, pensada de otra manera, nos lleva más allá de ella misma, nos conduce a otros pensamientos como el de la transmisión, la igualdad, el reconocimiento, la confianza y la emancipación” (Greco, 2007, p. 5).

Si bien, este concepto es visto por la autora desde la relación que existe entre docente y estudiante, se quiso entrar a compararlo en el escenario de los pares escolares con el fin de hacerlo evidente dentro de las relaciones que llevaban a cabo los estudiantes y así observar que sin importar que no existe una posición jerarquizada entre los sujetos, si es posible establecer la construcción de una autoridad a partir de las interacciones que se dan al interior de sus redes de iguales.

Ahora bien, para hacer posible la construcción de la autoridad, se deben establecer una serie de elementos, tal es el caso de lo descrito por Greco (2007) como:

“El reconocimiento de la autoridad es lo que hace que a alguien se le confiera autoridad. Es imposible nombrarse así mismo autoridad si no es mirado como tal por los otros. Es posible que actúe por la fuerza, ejerza un poder coercitivo, una manipulación del otro, pero no será autoridad estrictamente hablando, para ello necesita ser reconocido” (p. 40).

Dicho reconocimiento del que habla la autora, es posible gracias a otro elemento importante que corresponde a las interacciones que establecen los estudiantes entre sus redes de iguales, las cuales se consolidan y perduran según los rasgos de pertenencia o de identificación que tengan los sujetos por dichos grupos, así como por la posición que pueden disfrutar como sujeto dentro del colectivo, pues “Un cierto ejercicio de la autoridad se sitúa albergando esta posibilidad paradójica de proteger lo común que nos une en tanto se hace lugar a lo nuevo que cada uno trae” (Greco, 2007, p. 5).

De esta manera, Greco (2007) permite ubicar la autoridad desde la perspectiva no de jerarquización de los roles, sino por el ejercicio de un papel protagónico dentro del colectivo, a partir de los aportes que tiene cada sujeto y en beneficio de sus integrantes. De ahí que la consolidación a que tienen lugar las redes de iguales producto del tiempo, se constituya en un factor importante para el reconocimiento del ejercicio de autoridad que puede llegar a tener determinado integrante del grupo. Aclarando que si bien existe la figura de un líder dentro de cada red de iguales, su papel se constituye desde la base del reconocimiento y no desde la imposición, pues lo que prevalece es el aporte que desde su singularidad hace para la orientación del resto de sujetos que le siguen, los cuales en últimas son quienes otorgan el reconocimiento y con él, el ejercicio de autoridad.

También es necesario establecer claridad entre dos conceptos empleados dentro de la investigación y en especial dentro de la descripción de las categorías, a saber: red de iguales y el colectivo.

El primero corresponde a lo que denomina Ortega (2012) como una micro sociedad, haciendo alusión a los grupos que constituyen los sujetos dentro de sus relaciones, dados por la afinidad e identidad que observan en ellos y que los lleva a querer ser parte de uno u otro, es decir, son los pequeños grupos que se establecen al interior de los salones de clase. El segundo, es el resultado del enlace de todas las redes de iguales que se constituyen dentro de un determinado escenario, para el caso de la investigación, el salón de clase o patio de descanso y que suelen denominarse como cursos o grados en la escuela.

Las relaciones de poder desde la legitimación de saberes



Figura 6. Esquema construcción de relaciones de poder desde la legitimación de saberes.

Para iniciar, se logró establecer que efectivamente el reconocimiento de rasgos identitarios se constituye en uno de los principales motivos por los cuales entran a conformarse los grupos sociales desde la consolidación de las redes de iguales. Siendo por un lado, la admiración que sienten hacia sus compañeros debido al desarrollo de habilidades físicas para la gimnasia o algún deporte en especial y por otro lado, el reconocimiento que hacen del dominio de saberes que llegan a ser legitimados por las acciones que de manera constante hacen en escenarios como el aula de clases.

El siguiente relato evidencia efectivamente el reconocimiento que se logra tener de la legitimación de saberes de un integrante de la red hacia uno de sus compañeros “...yo sigo a un compañero mío que se llama (...), yo lo sigo porque es un niño inteligente él hace las tareas...” (C18E1). Aquí, el rasgo identitario que le permitió al estudiante sentirse parte de la red de iguales, liderada por su compañero, estuvo dado en términos del reconocimiento que hacía de él por el dominio de saberes, estableciendo un claro reconocimiento del otro que compone el colectivo, estos dos aspectos (reconocimiento y legitimación de saberes) presentes en la consolidación de la relación a través del tiempo, hace posible que el poder de incidencia que puede llegar a tener un líder de esta red, sea cada vez mayor.

Tal cual como lo expresa (Libertad Reynés, 2012) puede ocurrir un ejercicio de poder sustentado desde la autoridad que ve el compañero hacia aquel que muestra el dominio de determinado saber y es que en palabras de este autor el papel de la autoridad debe estar cargada de legitimidad, ganada de manera democrática y no como imposición y para ello tanto las

acciones como los saberes se constituyen como la carta de presentación que hace un sujeto hacia el otro.

Adicional a lo anterior, se evidencia una carga de reconocimiento la cual se constituye en un elemento importante dado que desde él se logra consolidar la legitimación de los saberes que se hacen de algunos de los integrantes que componen las redes. En el caso concreto del relato (C18E1) existe un reconocimiento del papel que ejerce su líder dentro de su red de iguales, dado en su momento por la legitimación de saberes que observa en él y por el cual entra a tener incidencia dentro de las relaciones con el resto de sujetos.

Se observa cómo producto del reconocimiento que se expresa hacia ese otro que compone la red puede llegar a cargarlo de manera positiva, haciendo que se sienta en un ambiente agradable y permitiendo así poder manifestar todas sus habilidades. Ejemplo de ello es el siguiente relato: “porque él era como, o sea no se ponía igual que los otros a lo mismo, lo normal y por eso, o sea él me parece más inteligente que todos nosotros porque por ejemplo ayer en la clase de inglés me explicó una actividad que me quedó mal”. (GF1E5) Se reafirma el reconocimiento hecho hacia el otro a partir de un elemento cognitivo, el cual legitima el liderazgo que ejerce su compañero a razón del dominio de algunos saberes, lo que lo faculta como líder dentro de la relación que lleva con su compañero. Este reconocimiento como líder dentro de la red puede incidir a que se construya un clima favorecedor que permita según (Díaz Encina , Villarraga Bravo, & Sepulveda Silva, 2016) establecer una sensación de bienestar sobre el cual los sujetos pueden entrar a fortalecer tanto sus habilidades propias como las colectivas.

Lo anterior, lleva a que el ejercicio de reconocimiento y la confianza para desarrollar las habilidades personales, termine consolidando la legitimación de los saberes y convierta a ese otro en un referente de autoridad, lo que finalmente entra a determinarle un rol dentro del colectivo, brindándole la posibilidad de desempeñar una función según su condición de líder, cargándolo a su vez de un ejercicio de auto-reconocimiento producto de las muestras de aceptación que llegan a tener sus actos en el resto de integrantes de la red y que en cierto sentido lo ubican como un modelo a seguir.

De esta manera, se tiene que el reconocimiento está dado desde dos aspectos, esto es, el que hago hacia ese otro que compone mi red pero también el que puedo construir desde mi lugar a partir del reconocimiento que hacen los otros de mí. Así lo evidencia (GF1E3) al manifestar que el motivo por el cual considera que es seguida dentro del salón: “es bueno porque digamos ellos no nos buscan ni para copear, ni para hacer lo mismo que nosotros, ellos quieren es aprender de todo eso”. Es claro cómo se reconoce ante los compañeros como un elemento de referencia debido al dominio de saberes que posee, los cuales son reafirmados por sus compañeros, convirtiéndola en un elemento de autoridad dentro del aula de clase.

Ahora bien, la legitimación de saberes que hacen los sujetos pedagógicos de sus pares escolares en el aula, facilita la existencia de un ejercicio de poder dentro de las redes de iguales, el cual como se viene mencionando está cargado de cierto reconocimiento que hacen los estudiantes, sobre las habilidades de sus pares escolares y que los ubica en un papel protagónico dentro del colectivo.

Al ser referenciados como autoridad dado su dominio de saberes, le imprime cierto poder a las relaciones que estos sujetos entran a entablar dentro del colectivo, más aún cuando su rol está cargado del reconocimiento que hacen los demás. No obstante, el lugar que se le asigna a quien es reconocido como autoridad puede llegar a generar ciertos conflictos, pues al ser la convivencia escolar un aspecto enriquecido de manera constante por los aportes que desde la formación cultural brinda cada sujeto, debe entrar a consolidarse como un escenario en donde se permita ser reconocido como tal pero también aportar a la construcción colectiva desde el reconocimiento que requiere el otro. Solo de esta manera se aporta a lo planteado por (Díaz Encina , Villarraga Bravo, & Sepulveda Silva, 2016) al afirmar que “Un clima favorecedor del desarrollo personal es el que permite facilitar el aprendizaje, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, de confianza en las propias habilidades individuales y colectivas” (p. 33).

Lo anterior, lo reafirma Greco (2007) al manifestar que la convivencia puede darse sólo con la posibilidad de permitir ser desde lo singular para aportar a lo colectivo, permitiendo poder expresarse de su ser pero reconociendo con quienes comparto.

En el caso particular del aula como escenario de convivencia, la legitimación de saberes entra a constituirse como elemento que toca las relaciones interpersonales entre los estudiantes y por ende la convivencia entre los sujetos, pues el dominio de saberes y/o habilidades cognitivas y su reconocimiento por parte del resto de compañeros, carga a los sujetos de cierto poder de incidencia sobre las decisiones que toman el colectivo dentro del aula y con relación al desarrollo de sus prácticas escolares: “Profe desde el día que vieron a (SSS), (...) todos los niños del salón

desde segundo que están la eligen a ella como vigía ambiental y a ella como la representante del curso” (GF1E6).

Evidentemente existe un reconocimiento que hacen los sujetos hacia sus compañeras, el cual incide para que les asignen un rol trascendental dentro del colectivo y que finalmente desemboca en el desarrollo de un ejercicio de poder, en la medida en que desde esta posición entran a incidir en los comportamientos del resto de sujetos. Esto nos lleva a la idea de que los sujetos independientemente de la posición que ocupen dentro del escenario de las redes de iguales, requieren de una figura que lidere y guíe su comportamiento, según el tipo de rasgos identitarios que observen en ellos. Lo que carga en este caso a los líderes de las redes de un poder, pues las decisiones como bien se refleja en el anterior relato, son abaladas en su mayoría por los estudiantes y que debido a la carga de reconocimiento que se tiene del otro sujeto, limita sus posibilidades de proponer alternativas ante lo manifestado por quien posee la autoridad legitimada por el dominio de un saber.

De esta categoría se pudo resaltar la importancia que tiene la constitución del sujeto desde su singularidad pero también desde sus relaciones en conjunto, estableciéndose una relación interesante que puede aportar al desarrollo de la convivencia escolar y a la construcción de un ambiente acogedor e inclusivo dependiendo de las acciones que adelante la escuela. Tal cual como lo expresa (Isaza, 2012): “Es importante poner de presente que en el desarrollo los niños y adolescentes comparten características comunes con sus pares, pero a la vez tienen singularidades que los hacen únicos. Lograr un equilibrio de singularidades y comunalidades es otro reto importante para la familia y la escuela” (p. 24).

Por otra parte, la existencia del maestro como referente de autoridad en el aula puede entrar también a aportar a la carga de reconocimiento que se haga de los sujetos, los cuales por el dominio de saberes entran a ser referenciados como poseedores de autoridad, de ahí que esto se constituyó en la siguiente categoría producto del análisis para la presente investigación.

La palabra del maestro en la legitimación de las relaciones de poder:

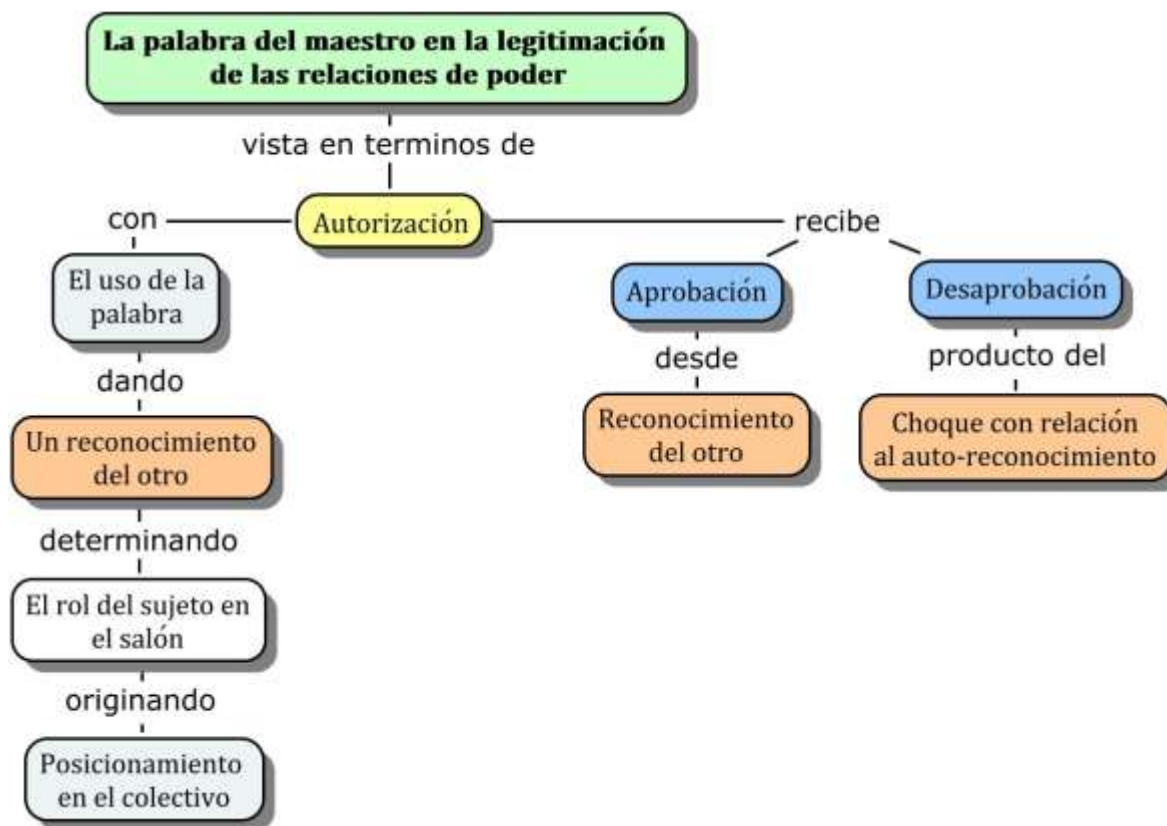


Figura 7. Esquema la palabra del maestro en la legitimación de las relaciones de poder.

El ejercicio que realiza el docente durante su práctica pedagógica le permite identificar las singularidades de los sujetos pedagógicos, determinando y si se puede decir “clasificando” a aquellos sujetos según sus habilidades y/o dificultades para el desarrollo del quehacer como estudiantes. De ahí que en cierta medida sea el docente quien también realiza un reconocimiento

de los sujetos desde una mirada pragmática, haciendo de este reconocimiento una manifestación con el uso de la palabra consciente o inconsciente y de manera constante ante el resto de estudiantes.

Es precisamente ese reconocimiento manifestado por el docente el que permite establecer pautas de referencia entre un estudiante y otro marcado por la carga de autoridad que delega en él. Si bien, quien es sujeto de dicho reconocimiento cuenta con las habilidades suficientes para ser merecedor de ello, dicho ejercicio de autoridad tomando a (Libertad Reynés, 2012) debería ser un constructo colectivo que hagan los estudiantes de ese otro que es referenciado, es decir, que se constituya en un componente democrático, basado como lo plantea el autor desde los saberes y las acciones propias del sujeto.

Contrario a lo manifestado anteriormente, en la actualidad es frecuente ver como se ha entrado a naturalizar en el discurso del docente, la mención de comportamientos sobresalientes en algunos estudiantes, lo que los convierte en modelos para el resto de sujetos pedagógicos y que los pone en una suerte de competencia por lograr acercarse a ese “ideal” de estudiante que describe el maestro. Muestra de lo anterior, es la respuesta dada por (GF1E1) ante la pregunta sobre por qué adoptaba ciertos comportamientos dentro del colectivo, a lo que respondió manifestando que “El año pasado nosotras éramos las únicas que regañábamos porque el profe decía que estaban a cargo del representante del curso y la vigía ambiental”. Lo dicho por la estudiante reafirma el papel de la palabra del docente en la configuración de los roles que llevan a cabo los estudiantes dentro del colectivo.

Configuración que desde la autorización, legitima el ejercicio de poder dentro de las redes de iguales en el escenario del salón y lleva a quienes son objeto de dicha configuración, a asumir comportamientos propios del docente, pues más adelante cuando se le pregunta que si en últimas el profe era el que les daba el poder de regañar a sus compañeros, respondió “Pues no a regañar pero sí a decirles que se sentaran y que hicieran caso” (GF1E1), lo que carga a éstos sujetos de un ejercicio de responsabilidad que llevan tanto para con el docente como para con los sujetos que componen el colectivo.

Ahora bien, este reconocimiento que da el docente al sujeto desde su práctica escolar, le asigna un rol distintivo desde su singularidad con relación al colectivo y faculta al sujeto pedagógico para hacer uso de ese rol dentro de las relaciones que constituye en sus redes de iguales. De ahí que la palabra que utiliza el docente en el aula juegue un papel trascendental dentro de las relaciones interpersonales que llevan a cabo los sujetos, pues se encuentra cargada de lo que Greco (2007) denomina como prácticas que llevan inmersas el componente de “autorización”, pues, “La autorización es hacer propia una palabra que también se comparte y se recrea con otros, pero que genera responsabilidad por ser propia, por exponer al sujeto en su singularidad” (p.45).

Aquí surge un ejercicio similar al que plantea (Bolwby, 1995) citado por (Isaza, 2012) y es el vínculo que logra tener el docente directamente con aquellos estudiantes que son referenciados a manera de ejemplo en el salón, pues gracias a sus interacciones se van consolidando estructuras mentales interiorizadas por el estudiante y que lo lleva a reflejarlas en sus relaciones interpersonales. Si bien, lo manifestado por el docente puede favorecer el ejercicio de

aprendizaje de dicho estudiante, en términos de la motivación que despiertan sus palabras, también es cierto que puede entrar a limitar la construcción de un clima que favorezca el aprendizaje del resto de sujetos. Pues tal como se expresa en palabras de (Díaz Encina , Villarraga Bravo, & Sepulveda Silva, 2016) la base de un clima facilitador de aprendizaje lo constituyen las manifestaciones de confianza en las habilidades propias de algunos sujetos pero también en aquellas colectivas.

De esta manera, el docente incide en cierta medida en la alteración de la convivencia entre los sujetos, pues debido a la autorización que da través de la palabra, lleva a cargar a los sujetos de responsabilidades, alterando las relaciones dentro de las redes y con ella la convivencia escolar, pues en cierta medida obliga a que estos asuman un papel protagónico ante situaciones que acontecen en el aula y que requieren de una intervención pronta con el fin de responder al voto de confianza dado por el docente, aspectos que según los datos recolectados no corresponden solo a un colectivo, sino que pueden estar marcados en diferentes grupos.

Aquí es fundamental describir que debido al empoderamiento que da el maestro al estudiante a través de la palabra, el sujeto se apropia de ciertos comportamientos que a manera de modelo observa en el docente y que en ausencia de éste, faculta al estudiante para que tome su lugar en términos de las prácticas de disciplina y convivencia dentro del salón. Así mismo, dado el reconocimiento y la autorización delegada en ellos, lleva a cargar a los sujetos de algunos rótulos que lo ubican dentro del colectivo, haciendo que en cierta medida el resto de compañeros vean en él una especie de autoridad que es legitimada por el maestro y que entra a tener cierto

poder de decisión dentro de sus redes de iguales y de una respuesta por parte de los demás estudiantes.

Es así como, la palabra del maestro como legitimación de la autoridad en el aula, se constituye en uno de los factores de la estructura de las relaciones de poder que inciden en las relaciones entre pares escolares, pues se encuentran enmarcadas por una construcción que no va necesariamente desde el reconocimiento que hacen los mismos sujetos hacia sus pares escolares, sino que resultan de una construcción que hace un segundo o un tercero en la relación.

Dándose con ello una respuesta por parte de los estudiantes desde dos aspectos; por un lado la aprobación, que se encuentra cargada de un reconocimiento de quienes obedecen las acciones del líder, es decir, son respaldadas por los integrantes que hacen parte de la red a la que pertenece quién ejecuta este tipo de autoridad, y por otro lado la desaprobación, la cual carece de un reconocimiento consciente pues entra a chocar con el auto-reconocimiento que tienen los sujetos, especialmente aquellos que son considerados como líderes dentro del colectivo por poseer algún tipo de autoridad, de ahí que pueda generar conflictos entre quienes la aplican y quienes esperan que obedezcan.

Aprobación

En lo que respecta a la aprobación, es importante afirmar que junto a ésta debe estar ligado el reconocimiento del otro, ya que en la medida en que el sujeto a quien el docente legitima con

la palabra tenga la aprobación del resto del colectivo (dada en términos del reconocimiento que hacen de él), sus acciones tendrán un mayor eco entre los sujetos pedagógicos. Sin embargo y aunque a simple vista las manifestaciones de reconocimiento que hacen los sujetos sobre las acciones que realizan aquellos estudiantes cargados de autoridad no tienen por qué afectar la convivencia del colectivo, en la medida en que siempre tendrán respuesta positiva por parte de los demás sujetos, puede ocurrir lo que Ortega (2012) plantea como el deterioro de la convivencia escolar, producto precisamente de esa tolerancia y sumisión que puedan llegar a tener los miembros de la red.

De esta manera, cuando se pregunta a los sujetos sobre el por qué creían que su compañera tenía el liderazgo en el salón cuando los profesores no estaban, estos respondieron: “Porque es que ella es la representante del curso es como una profesora pero representante que representa, entonces que debemos hacerle caso porque la profesora la deja a cargo por ser la representante del curso” (GF2E3). La importancia de la aprobación que hacen los sujetos, radica en que en la medida en que todos estén de acuerdo con este ejercicio de autoridad, es posible que se pueda presentar un ejercicio de poder, pues dada la aceptación de sus comportamientos puede llevar a que la estudiante incida en las acciones de los sujetos que hacen parte de su colectivo, más aún cuando existe la palabra del docente como aspecto que reafirma los comportamientos que pueda llevar a cabo la líder. No obstante, tal como lo plantea Ortega (2012), al ser la red de iguales un sistema social que se basa en la adquisición de rasgos identitarios puede darse lugar a que los sujetos entren a manifestar pautas de rivalidad lo que puede desembocar en conflictos entre los estudiantes.

En ese mismo sentido, cuando se indagó acerca del qué veían los integrantes del colectivo 402 en su compañera, para que fuera ella quien tomara las decisiones dentro del grupo, hablara antes los demás en presencia o no del docente; la respuesta dada fue:

“que (XXX) debería ser la representante del curso porque ella se lo tiene que merecer, porque ella sabe controlar a los niños a cambio que hay otros que son representantes del curso y lo toman como juego entonces se ponen a reír, entonces (XXX) demuestra su rabia entre todos y demuestra que ellos tienen que hacerle caso o si no tienen que decirle a la profe y la profe les firma observador y entonces por eso ella se lo merece ser representante” (GF2E3).

Lo anterior, hace evidente la reproducción de comportamientos propios del docente en el aula por parte del estudiante que asume el liderazgo del grupo, los cuales son legitimados por éste a través de la palabra. Por tanto, es interesante ver cómo ante la reproducción de dichos comportamientos, se da una total aprobación por parte del resto de sujetos, la cual puede estar mediada tanto por el reconocimiento que hacen de ella, como también por las acciones que llevaría a cabo el docente ante la desaprobación del rol que delega éste en la estudiante, lo que puede convertir a la aprobación en una estrategia a emplear por parte del resto de sujetos como mecanismo de evadir situaciones conflictivas directamente con su compañero o con el docente.

Ahora bien, no todos los comportamientos que manifiestan algunos sujetos dentro del colectivo, producto de la legitimación que hace el docente por medio de la palabra, entran a tener una total aceptación por parte de ellos, bien sea porque no reconocen la autoridad en su compañero o por reconocerla más no compartirla, pues prima la posición que desde su auto reconocimiento hacen de sus habilidades y saberes.

Desaprobación

En cuanto a la desaprobación, ésta surge producto del choque entre el auto-reconocimiento y el reconocimiento del otro, pues si bien, no se desconoce las cualidades que posee el sujeto y por las cuales es objeto de legitimación por parte del maestro, prevalece el lugar de sí mismo con respecto a quien ejerce el papel de liderazgo avalado por una autoridad, pues no basta ver las acciones de los sujetos que ejercen el liderazgo solo desde la aprobación que hacen los integrantes de su red, sino que se requiere de una aceptación que provenga del colectivo en general, más aún cuando la legitimación que hace el docente de la autoridad hacia el estudiante, queda relegada solo al escenario del aula de clase.

Es así como la desaprobación al igual que la aprobación se presentan como un tipo de resistencia, sin embargo, la primera resulta ser más marcada que la segunda en la medida en que al estar acompañada de una gran carga de autorreconocimiento lleva a que los sujetos manifiesten de manera más directa su inconformismo frente a este tipo de situaciones. Mostrando así una indisoluble relación entre el poder y la resistencia, pues, de la existencia de una depende que surja la otra, así como los retos que imponga una, permitirá que surjan nuevas estrategias por parte de la otra.

El siguiente relato evidencia el ejercicio de desaprobación ante una situación cotidiana en el aula que se encuentra marcada por la relación de poder: (GF1E1):”digamos en el salón que estamos (RRR), (JJJ), (LLL) y yo, seguimos las ideas de (RRR) pero (JJJ) no le gusta y no lo

sigue entonces hace las cosas solo, pero nosotras sí lo seguimos” Si bien, el estudiante que desapueba las acciones de su compañero no es considerado como líder dentro del colectivo, el choque se produce debido a su auto-reconocimiento (dado las habilidades cognitivas que posee) y el reconocimiento que tiene de las habilidades que observa en el otro, lo que lo lleva a anteponer las suyas.

De ahí que el poder de la palabra sea fundamental en la construcción de imaginarios en los estudiantes, más aún cuando es recreada o afirmada por el docente, permitiendo darle sentido al ejercicio de poder desde la autorización sobre el cual se basa esta categoría y que en cierto sentido mueve a los sujetos para que entren a reconocer las habilidades de sus pares y con ello la aceptación de las acciones que llevan a cabo quienes son objeto de autorización. Es gracias a la palabra según Greco (2007) que se logran fijar identidades, poderes, razones, haciendo percibir una realidad diferente y fragmentada, pues recordemos que en este caso la legitimación es dada por otro, que para el caso se constituye en el docente, el cual también está cargado por una serie de elementos de orden social y cultural que lo configuran como autoridad dentro del aula y que lo faculta para determinar mediante el uso de la palabra el rol de cada estudiante dentro del salón.

Sin embargo, (Isaza, 2012) manifiesta que pese a que dentro de las relaciones que llevan a cabo los niños con sus pares se logran compartir características comunes, éstas desaparecen al momento de poner en juego sus singularidades y por las cuales se presentan como únicos. Es en este punto en que se puede dar una alteración de la convivencia a nivel del colectivo, pues la desaprobación puede ser el detonante que conlleva a que existan diferencias entre las redes producto de la no aceptación de las ideas hechas por otros, más aún cuando desde una posición

de liderazgo y de ejercicio de poder se puede entrar a incidir en otros para que entren también a desaprobar lo planteado por el sujeto que cuenta con la autorización del docente.

Adicional a ello, al ser el reconocimiento un ejercicio de imposición, pues proviene de la autorización hecha por el docente, origina algunos choques entre el reconocimiento del otro y el autorreconocimiento, haciendo que algunos sujetos entren en una suerte de controversia por decidir si aprobar el ejercicio de autoridad manifestado por su compañero o desaprobarlo desde su auto-reconocimiento, lo que puede desatar algunos conflictos circunstanciales producto de la diferencia de pensamientos al interior de las mismas redes de iguales.

Así se evidenció en lo manifestado por una estudiante al preguntarle sobre qué afectación tenían las relaciones entre sus amigos cuando uno de ellos no hacía lo que ellos querían, a lo cual respondió:

“Yo también como dice (AAA), (JJJ) no aceptaba la actividad de nosotros, entonces nosotras, (LLL) y Yo peleamos con (JJJ) porque él siempre quiere hacer la actividad que dice él y nosotras le decimos (JJJ) porque no quiere hacer la actividad, y él dice porque no quiero, entonces nos ponemos bravas con (JJJ)” (GF1E1).

Se debe resaltar que quienes participan de lo mencionado por la estudiante se caracterizan por ser objeto de un reconocimiento en el aula dado por el dominio de saberes que poseen. Ante esto, se evidencia cómo la unión de estos tres integrantes dentro de una misma red de iguales, entra a generar conflicto y tensiones por querer expresar su punto de vista pero que además sea aprobado por el resto de integrantes.

Fue precisamente el choque que se origina producto de la interacción de diferentes líderes la que entró a establecerse como un escenario posible de ser analizado y cuyo resultado originó la siguiente categoría; resaltando que para su análisis fue necesario entrar a ver otros escenarios de socialización presentes en la escuela como el descanso y para los cuales la autoridad no está dada por la legitimación de un saber, ni por el maestro que autoriza mediante la palabra, sino por una construcción propia de los sujetos dentro de los colectivos.

El liderazgo carismático como manifestación de las relaciones de poder:

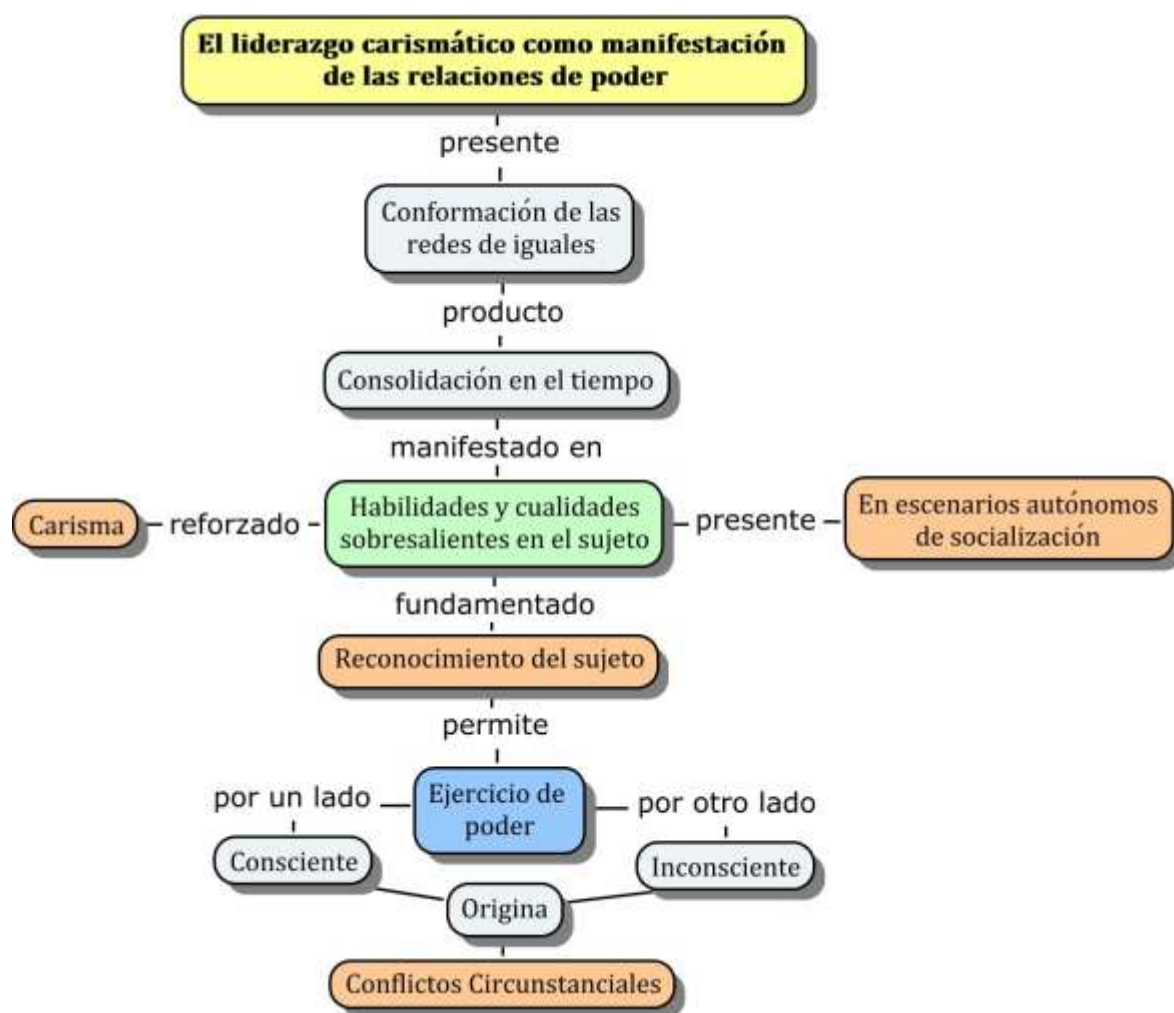


Figura 8. Esquema liderazgo carismático como manifestación de relaciones de poder

El líder carismático dentro de las redes de iguales se configura gracias a las habilidades y cualidades personales sobresalientes que diferencian al sujeto del resto del colectivo y que desde su singularidad lo ubican en un papel determinante para el sostenimiento del grupo social, elementos que son reconocidos por el resto de los estudiantes, y que convierten al liderazgo en un ejercicio de autoridad. Aspectos como la empatía corresponden a uno de los elementos que

debe sobresalir dentro de las relaciones enmarcadas dentro de este tipo, pues ésta según (Sarmiento Zárate, 2015) lleva a que los sujetos sientan lo que los demás sienten, comprendan los sentimientos manifestados por ese otro que hace parte de mí y sobre el cual debo reconocer desde la igualdad.

De esta manera, se encontraron relatos que permiten ver cómo se configuran los sujetos que se encuentran referenciados como líderes carismáticos, tal es el ejemplo de (GF1E5): “porque él nos da ideas creativas y él es nuestro mejor amigo más que todos porque él nos da las cosas que queremos y nos deja, a veces, hacer cosas que nosotros queramos hacer” Se evidencia el papel fundamental que le otorga a dicho líder dentro de su colectivo, lo que se traduce como la existencia de un reconocimiento del sujeto, fundamental en la constitución de la red de iguales. Las acciones con las que cuenta dicho líder y que son reafirmadas por el sujeto, son reconocidas por (Sarmiento Zárate, 2015) como el sentido común que corresponde a la posibilidad de ser según lo que los demás aprueben o desapruében en mí, su importancia para la construcción de las relaciones radica en que con estas acciones se permite la apertura de espacios y relaciones asertivas, pues dotan a los sujetos de empatía la cual se constituye en elemental para la convivencia escolar.

Se pudo establecer que el desarrollo de las relaciones enmarcadas dentro del liderazgo carismático corresponden a un escenario propio como lo es el patio de descanso, en donde las interacciones se caracterizan por prescindir de la presencia del docente, lo que las hace autónomas, espontáneas y naturales, pues no existe un agente que establezca pautas de referencia entre los sujetos, sino que son ellos quienes asignan, desde el reconocimiento, los roles para los

integrantes así como quienes ejercen el papel de autoridad para ser seguida. Lo anterior permite pensar que este tipo de relaciones al estar enmarcadas por un reconocimiento de los sujetos y alejadas de todo ejercicio de imposición permite una mejor disposición para la consolidación de espacios de construcción colectiva, concordando así con (Segura, 2012) y es que: “En ese sentido, sostenemos que lo que definitivamente educa no son las clases en particular, sino es el ambiente educativo, en sentido amplio” (pág. 18).

Por otra parte, lo manifestado por la estudiante en el siguiente relato muestra, además de una caracterización de su líder que le permite gozar de la aceptación de los demás, es cómo las acciones que lleva a cabo su compañera están siempre dirigidas al bienestar de los integrantes de la red: “Porque o sea nosotras vamos al descanso, ¿sí?, entonces (JJJ) siempre nos da ideas buenas para jugar y ella no nos hace meter en problemas” (GF1E6). Este aspecto reafirma lo considerado Harturp (1978) citado por Ortega (2012) y es que “Las relaciones entre iguales dotan al sujeto de inteligencia social para aprender a ponerse en el lugar del otro, comprender sus sentimientos y emociones y buscar el equilibrio entre el beneficio propio y la satisfacción de deseos” (p.19).

De ahí que el carisma juegue un papel importante dentro de esa configuración que tiene el líder dentro del colectivo, pues este se encuentra directamente ligado a elementos de la dominación, lo que hace que las habilidades y capacidades que manifiesta el líder carismático estén configuradas desde la legitimidad de sus acciones, reafirmadas por el reconocimiento que tiene de él el resto de sujetos que componen el colectivo.

Muestra de lo anterior, corresponde al relato hecho por una líder de la red, quien ante el reconocimiento de sus compañeros debido al dominio de habilidades físicas, manifiesta la importancia de ponerlo al beneficio de los demás, aquello por lo cual le es asignado un rol determinante: “es bueno porque ellos quieren llegar donde nosotros estamos haciendo, entonces uno tiene que ayudarlo a ellos para que puedan hacerlo mejor” (GF1E1). Concordando con lo expresado por (Forero, 2015) y es la idea de una escuela en donde pese a su afán por homogenizar a los sujetos, también hay posibilidad de establecer relaciones particulares que construyen subjetividades y que aportan al escenario de la convivencia escolar.

Al igual que las cualidades humanas y las habilidades físicas, la consolidación de la red en el tiempo se constituye en otro elemento importante para lograr la configuración del líder carismático, pues a partir de ahí, se logran afianzar las relaciones entre los sujetos y con ella entrar a reconocer el rol que desempeña cada uno dentro de la red. Lo que permite que se pueda tener incidencia en las acciones de los demás, principalmente cuando provienen de quien se considera como líder dentro de ésta: “Pues ellos a veces nos persiguen a mí y a (JJJ) porque nosotros ya fuimos compañeros desde hace rato. Yo he sido compañero de (III) hace cinco años y pues las ideas que yo tengo él también las hace, me persigue” (GF1E2). Teniendo en cuenta que las redes de iguales pueden considerarse un sistema social, éste según (Isaza, 2012) puede transformarse por las acciones que recibe de otros sistemas sociales, lo que lleva a que los cambios externos a él, transformen los internos y con ellos los miembros que pertenezcan a él.

Con la consolidación de la red en el tiempo, el establecimiento de roles y el reconocimiento del papel que ejerce cada integrante, se hace posible el surgimiento de dos tipos de ejercicios de poder, a saber: uno consciente y el otro inconsciente, que se hicieron presentes en los relatos manifestados por los estudiantes, entrando a ser parte de las subcategorías. Se debe resaltar que estos dos elementos entraron a configurarse como los detonantes que incidían en la alteración de las relaciones entre pares escolares y con ello la convivencia del colectivo.

Ejercicio de poder consciente

Este ejercicio de poder surge principalmente ante el no reconocimiento del sujeto dentro de la red como forma de sentar un precedente de lo acontecido. De igual manera, se hace presente como recurso desde tres perspectivas de acción. La primera, ejercida por el líder de la red hacia sus integrantes, así lo muestra la siguiente intervención hecha por un integrante de la red al preguntarle sobre un conflicto que existió entre dos colectivos y sobre el cual entró a expresar que:

“Sí señora. Yo me acuerdo que el año pasado ellos estaban en problemas y una vez yo estaba con ellos y los del otro curso llegaron a molestarnos y yo me enfrenté con ellos (...) para que no se metieran con mi grupo (...) en ese momento yo le hice mal a (AAA) y le dije que si íbamos a terminar la amistad y (AAA) me mandó a pegarle a ellos” (GF1E5).

En esta oportunidad se observa que dada la lealtad que se tiene por el colectivo al cual se pertenece y del cual se siente partícipe y aceptado, lleva a que este integrante acceda al

requerimiento de su líder con el fin de lograr el perdón por parte de él y con ello no ser relegado de su grupo.

La segunda, proviene de un integrante de la red hacia su líder, ante el rechazo por el no reconocimiento y el conflicto circunstancial entre estos dos sujetos. Así se hizo evidente en el relato de (C12E1):

“Buenas tardes yo soy (AAA) y yo soy el líder de mi grupo. Yo acá vengo a hablar del conflicto que tuve con mi compañero (III)...peleamos en el salón por lo que yo llegué y no quise darle papas y lo traté mal y él también me trató mal ahí y él también se consiguió otro amigo que era de mi banda que se llama (JJJ) y él también es de mi banda y yo me quedé con (HHH) y (AAA) ahí, escribimos y molestamos y ellos nos miraban mal”.

Aquí el líder del grupo presenta su punto de vista sobre la situación presentada en su red de iguales, reafirmando lo descrito por su compañero en donde el no reconocimiento de los integrantes de la red lleva a que los sujetos busquen ser parte de otra red que les permita desempeñar un rol, sentirse identificados a partir de esto y ser parte del colectivo. Así mismo, como líder de la red, reconoce que al igual que él su compañero hace uso de un poder consciente acercándose a otros sujetos que hacen parte de su red.

La tercera, aparece como respuesta a los conflictos circunstanciales que existen entre los integrantes de las redes de iguales y que no involucran necesariamente al líder de la misma. Así se evidencia en el relato de la estudiante quien hace uso de un poder consciente al manifestar que: “Yo no hago eso con (DDD) sino con (JJJ), cuando él se pelea conmigo yo me voy a jugar

con (DDD) porque (DDD) dice que yo soy el mejor amigo de él” (GF2E6). Se muestra que el uso de un poder consciente también puede ser un recurso empleado por el resto de sujetos, pues dada la distribución de roles dentro del colectivo, es posible que existan algunas rivalidades entre los sujetos, los cuales en ocasiones se enfrentan a conflictos circunstanciales, debido a la cercanía con el líder y que los pone en ventaja en comparación con el resto de sujetos.

Ejercicio de poder inconsciente

Se manifiesta producto de algunos conflictos y/o interacciones que llevan a cabo los integrantes de las redes de iguales, sin embargo, prevalece en él un reconocimiento del otro como parte importante dentro de la red, lo que no le permite a quien lo está ejerciendo sacar provecho de él, pues prima el otro como sujeto.

“Yo no me aprovecho, digamos que si yo no quiero jugar, entonces que (NNN) juegue, por ejemplo yo digo que no quiero jugar. (NNN) dice que si quiere jugar, entonces yo le digo (NNN) entonces usted vaya, si usted quiere, yo a usted no la voy a obligar a que esté conmigo” (GF1E3).

La existencia de un reconocimiento hecho hacia ese otro como elemento primordial de la relación basada en el liderazgo carismático se constituye en uno de los resultados principales de las redes de iguales, esto es, dotar de inteligencia emocional al sujeto tal cual como lo considera Harturp (1978) citado por Ortega (2012), pues le permite al sujeto ponerse en el lugar del otro para lograr un equilibrio entre el beneficio propio y la satisfacción de deseos.

Sin embargo, el no hacer uso de un ejercicio de poder consciente sobre los sujetos que componen la red de aquel líder caracterizado por lo carismático, no lo exime de poder hacer uso de algunas acciones que le permitan lograr consolidar su ejercicio de poder sobre los sujetos que componen la red de iguales, pues su papel de líder, desde las relaciones de poder, está llamado a ser visto desde la estrategia, que si bien, no privilegia la imposición o el uso de la fuerza, sí debe procurar, de manera mimetizada, lograr coartar las manifestaciones que pongan en riesgo su posición dentro del grupo y/o dentro de las redes de iguales. Para dar un ejemplo de lo anterior, se retoma el relato de (GF1E5) cuando manifestó que “...En ese momento yo le hice mal a (AAA) y le dije que si íbamos a terminar la amistad y (AAA) me mandó a pegarle a ellos”. Es de esta manera que la necesidad de pertenencia a ciertos grupos de interés, dado los rasgos identitarios que se observan en ellos, desencadene en la alteración de la convivencia escolar, en la medida en que lleva a la confrontación de los integrantes del colectivo para lograr la permanencia y aceptación dentro de la red, en una suerte de compromiso que adquiere el sujeto para que se le permita ser reconocido dentro de ella.

De esta manera, se puede entrar a evidenciar la existencia de un ejercicio de poder, en la medida en que el líder carismático puede incidir en las acciones presentes o futuras por parte de sus seguidores, siempre que se mantenga una relación de estrategia en donde la imposición no sea manifestada de manera directa, pues de lo contrario se estaría hablando de una relación basada en el autoritarismo, la cual se presentó como la siguiente categoría durante el análisis de la información.

El autoritarismo dentro de las relaciones de poder

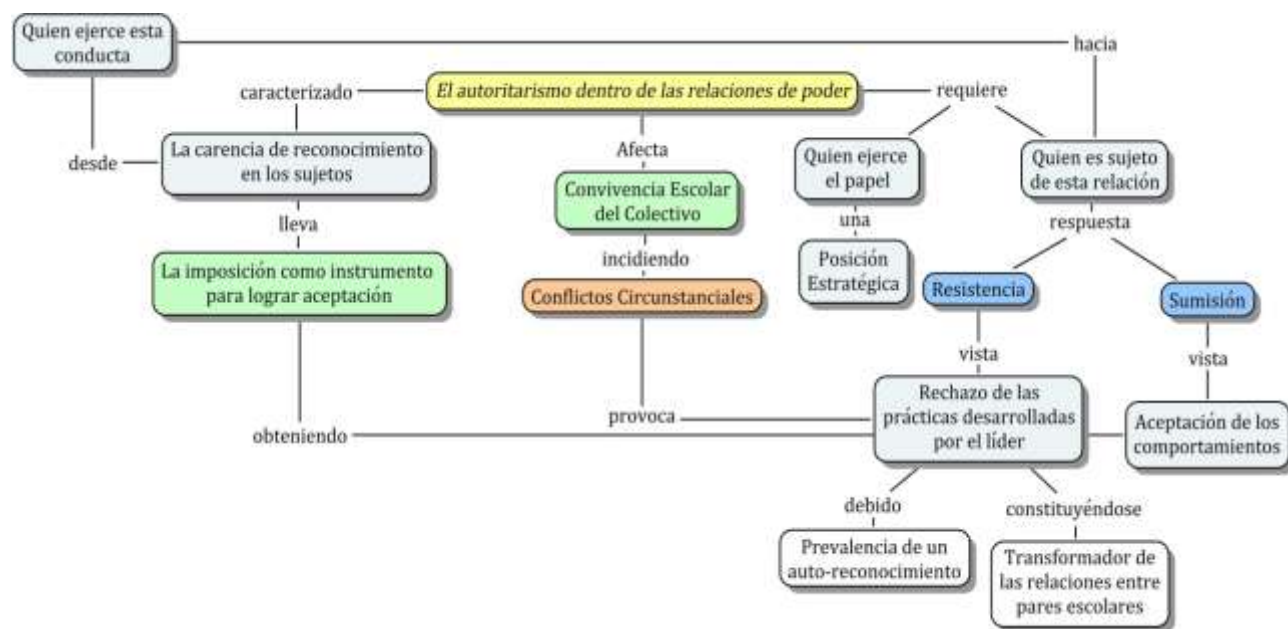


Figura 9. Esquema el autoritarismo dentro de las relaciones de poder

Para iniciar, se pudo constatar que la presencia del autoritarismo dentro de las interacciones que se tienen en el colectivo, se convierte en un detonante que genera conflicto entre los sujetos. Sin embargo, es necesario entrar a establecer el porqué de las manifestaciones de autoritarismo por parte de algunos sujetos dentro de las redes de iguales. Para ello, es necesario retomar la idea de ver el sistema de relaciones de los sujetos como un sistema social que también se encuentra permeado por otros sistemas, que para el caso corresponden tanto a la familia como a la misma escuela. Pues como bien plantea (Ortega, 2010) “No existe la violencia natural, sino la expresión de un patrón de agresividad que es modulado por la sociabilidad y la educación”. En otras palabras, las conductas manifestadas por los sujetos dentro de las redes de iguales, en parte, corresponden al resultado de un proceso de interiorización de patrones de comportamientos vistos en otros escenarios.

En ese orden de ideas, el siguiente relato manifiesta las situaciones conflictivas que se hacen presentes en este tipo de relaciones:

“Yo si me sentía obligada porque cuando uno no hace lo que (BBB) quiere, él empieza a tratarlo mal a cada ratito en las clases y cuando él a uno le dice el empieza a tratarlo mal... cuando uno no hace lo que él dice empieza tratar mal y digamos si uno no hace lo que él quiere se pone bravo” (GF2E7)

Lo evidenciado en este relato muestra un patrón de conducta que puede estar marcado por otras relaciones que suceden fuera del contexto escolar y que repercuten sin duda dentro del sistema de relaciones sociales que llevan a cabo los sujetos. Es así como (De Zubiría, 2012) hace alusión a las consecuencias que tiene para los niños formarse bajo un patrón de autoritarismo en el hogar, pues según él este tipo de relaciones entre cuidadores e hijos lleva a que se formen personalidades hurañas y que tienden a bloquear la comunicación como estrategia de interacción entre los sujetos. Ante esto, es normal que puedan replicarse dichos comportamientos dentro del escenario de sus relaciones escolares, pues como bien lo plantea este mismo autor: “Por muy paradójico que parezca, en ciertos y especiales casos, la agresión y el maltrato pueden generar el efecto contrario. El agredido, se convierte así en agresor, el maltratado en maltratante y el humillado, en humillante. El niño, pasa de agredido a agresor” (De Zubiría, 2012, pág. 49).

Retomando el relato hecho por (GF2E7) se hace evidente lo mencionado anteriormente y que para el caso en particular termina generando un conflicto circunstancial bien sea entre quien ejerce el autoritarismo y sobre quien va dirigido o entre quien accede a los requerimientos del

líder y un tercero, convirtiendo al autoritarismo en un elemento que entra a alterar de manera directa la convivencia escolar.

Ahora bien, la escuela también juega un papel importante en la configuración de aquellas conductas por parte de los sujetos, pues en palabras de (Isaza, 2012) su dinámica no la exime de que se presenten relaciones de poder verticales y autoritarias, así como conflictos y violencia entre los diferentes agentes que la componen. Aspecto que se reafirma desde la postura de (Libertad Reynés, 2012) quien establece que la escuela al estar inmersa dentro de un contexto violento, conflictivo y sin límites, hace que este tipo de situaciones atraviesen la convivencia escolar y con ello a los sujetos que hacen parte de ella.

Por otra parte, se halló que dentro de las interacciones basadas en el autoritarismo, es común observar cómo se asumen posturas estratégicas para lograr persuadir y tensionar al resto de sujetos para que cumpla con sus requerimientos, lo que en la categoría de liderazgo carismático se relacionó con el ejercicio de poder consciente. Esto se evidencia en un relato hecho dentro de la cápsula:

Lo que pasó fue que (KKK) me dijo niña niña, ella me dijo que vaya y tocara la puerta del salón de la profe de enseguida, yo le dije que no, ella después me dijo que era una niña, una gallina, que yo me acostaba con burros y eso, después (DDD) también. También amenazaron a (MMM), él solo fue y no hizo nada más. Yo fui cuatro veces y solo toqué la puerta y la última vez fue, contando la cuarta, fue la última, golpeee duro y la profe salió (C15E1).

De esta manera, quienes ejercen un papel de autoritarismo dentro de las relaciones logran persuadir a los sujetos que componen la red de iguales para que actúen según las intenciones de quien ejerce este poder, llevando al sujeto a que se involucre en situaciones que pueden afectar la convivencia escolar. Este tipo de situaciones llevan al sujeto a verse confrontado entre lo que es y lo que el otro pretende hacer ver, quitando reconocimiento al sujeto dentro del colectivo. Sin embargo, pareciera que son prácticas que difícilmente pueden desaparecer del contexto escolar y que debido a la forma reiterada en que se manifiestan pasan a ser un elemento naturalizado dentro de las conductas y relaciones presentes en este escenario. Así lo describe (Forero, 2015) “Hay algo estructural en la escuela que se resiste al cambio: el autoritarismo, la desidia, las relaciones jerárquicas, todos estos elementos como la maleza se reproducen a la vista y con la indiferencia o el beneplácito de muchos” (pág. 95).

Por todo lo anterior, el autoritarismo entre las redes de iguales se constituye en otro de los factores de la estructura de las relaciones de poder que incide de manera directa en las relaciones entre pares escolares, pues se basa en la imposición de las acciones como base de las interacciones que llevan a cabo los sujetos dentro del colectivo. Surge desde el momento en que el reconocimiento de autoridad que se tiene por un estudiante y por el cual siguen sus ideas, deja de verse desde este punto de vista y pasa a ser una acción impuesta que desconoce al otro tanto en su pensamiento como en sus acciones, en esa medida es normal que las relaciones enmarcadas desde un ejercicio del autoritarismo tiendan a caracterizarse porque carecen de un reconocimiento del sujeto.

En lo que respecta a las respuestas que asumen los sujetos ante la relación basada en el autoritarismo, se halló que éstas están enfocadas desde dos aspectos. En primer lugar, la sumisión vista como la aceptación de todos los comportamientos manifestados a manera de imposición por parte de quien ejerce este liderazgo y que dada la importancia que tiene el sentirse parte de una red lleva a que los sujetos se involucren en todo tipo de situaciones que lo pueden afectar tanto a él como a los demás, pues prevalece la necesidad de contar con la aceptación de su líder. En segundo lugar, la resistencia producto de la no aceptación de las ideas y acciones impuestas por quien ejerce este tipo de liderazgo, la cual dado el auto-reconocimiento que tienen les permite tomar distancia para entrar a entablar un acercamiento y posterior participación dentro de otra red sobre la cual se le permita sentirse reconocido como tal.

Sumisión

En primer lugar, se pudo establecer que este tipo de respuesta se manifiesta como mecanismo de defensa para no entrar a tener conflictos con quien está ejerciendo el poder: “...él me decía, ahora quítele los cuadernos y métase al baño y se lo esconde y yo le dije que no, que escondamos pero solamente acá...” ante su respuesta, seguidamente se le interroga sobre el por qué accedió a hacerle caso, a lo que respondió “porque después me hace algo y después me siento mal...” (GF2E3). Así mismo, se hace evidente un reconocimiento del otro, en este caso de quien se le pretendía cometer la falta, sin embargo, puede interpretarse como un mecanismo de defensa empleado por la estudiante para sortear la situación y así evitar situaciones que puedan entrar a generarle inconvenientes dentro de sus relaciones, es decir, es un reconocimiento no

interiorizado y consciente, pues se manifiesta solo como respuesta ante situaciones que puedan entrar a afectar las situaciones propias de los sujetos.

Es así como, la sumisión se convierte en otro de los elementos de la estructura de poder que entra a alterar las relaciones entre los pares escolares, pues al ser ésta un mecanismo de defensa para hacerle frente a las acciones impuestas por el líder de la red, puede en su momento desatar algunos conflictos circunstanciales debido a las diferencias de pensamiento por parte de los integrantes de la red para con su líder, diferencias que al prolongarse dentro de la relación, puede llevar a que la sumisión desaparezca, rompiendo con ello la cercanía e identidad que tienen hacia éste. No obstante, dada la perspectiva de igualdad que se tienen dentro de las redes de iguales, puede llevar a que aspectos como el abuso de poder, la intimidación y la exclusión social entren a naturalizarse dentro de las prácticas cotidianas escolares (Ortega, 2012).

Resistencia

En segundo lugar, encontramos la resistencia como respuesta a las acciones impuestas por el líder de su red, la cual está determinada por la prevalencia del auto-reconocimiento que tienen los sujetos de su papel dentro del colectivo. Constituyéndose en la principal herramienta con la cual los sujetos entran a desconocer la autoridad que puede llegar a ejercer un integrante del colectivo, transformando radicalmente su posición entre este y los demás sujetos. (Sarmiento Zárate, 2015) Refiere que a través de este proceso de autorreconocimiento le permite al sujeto entrar a diferenciar aquellos aspectos de su contexto que le afectan y de igual manera cómo su comportamiento también puede llegar a alterar a quienes le rodean, de ahí que se presente como

un elemento importante para tomar distancia de aquellas situaciones que no le construyen desde su ser.

Muestra de ello, corresponde a la respuesta dada por una estudiante durante el grupo focal cuando se le preguntó sobre el por qué consideraba que ya sus compañeros no la veían como una líder dentro del colectivo, a lo cual respondió: “Porque yo los regañaba mucho” (GF1E3). En su respuesta se evidencia que es consciente de las razones, producto de sus prácticas autoritarias ha perdido el reconocimiento de sus compañeros. Si bien, conserva un papel protagónico dentro del colectivo dada la legitimación de sus saberes, se evidencia que existe una resistencia ante la imposición de comportamientos y acciones como lo es el caso del regaño, que van en contra del fortalecimiento de las redes de iguales y a su vez generan rechazo hacia quienes la practican.

De igual forma, se pudo establecer que las prácticas autoritarias surgen en respuesta a la ausencia del reconocimiento de autoridad de parte de los sujetos en las interacciones, lo que lleva a que se intenten imponer las ideas buscando una respuesta inmediata. De esta manera, los comportamientos autoritarios llevan a que los sujetos entren a establecer distancia en las relaciones que pueden llevar a cabo con otros integrantes de la red, más aún cuando la cercanía entre los sujetos se consolida por su participación dentro de un mismo colectivo. Es así como el relato hecho por un estudiante permite evidenciar las diferencias que ha tenido con su compañera de curso a raíz de las prácticas autoritarias ejercidas por ella:

“Porque ella siempre me ha querido mandar en primero, en segundo, tercero y en cuarto... Sí porque ella me grita y yo le digo que no me grite y ahí ella comienza a decir que haga caso, entonces siempre me ha caído mal” (GF1P2).

De ahí que sea tan importante asumir la convivencia como el resultado de múltiples acontecimientos, sentimientos, sensaciones que componen a cada sujeto y que del encuentro con los otros permite entrar a reflexionar para afianzar su interacción o por el contrario transformar para el bienestar propio (Forero, 2015). Lo que hace posible que ante la confrontación con prácticas autoritarias que buscan incidir en el comportamiento del otro, los lleve a interpretar y no permitir entrar a reconocer en el otro las prácticas propias de un liderazgo. Lo que convierte a la resistencia en el elemento que altera de manera directa las dinámicas del colectivo, pues puede llevar a la disolución de la red de iguales y con ello la posibilidad del ejercicio de poder de unos sujetos sobre otros.

Finalmente, lo descrito a través de las anteriores categorías desemboca en una serie de alteraciones que van desde las relaciones que llevan a cabo los sujetos en las redes de iguales hasta el escenario del colectivo en general, aspectos que se describe en lo denominado como los efectos de las relaciones de poder dentro de las redes de iguales planteada en la categoría que se encuentra a continuación.

Efectos de las relaciones de poder dentro de las redes de iguales

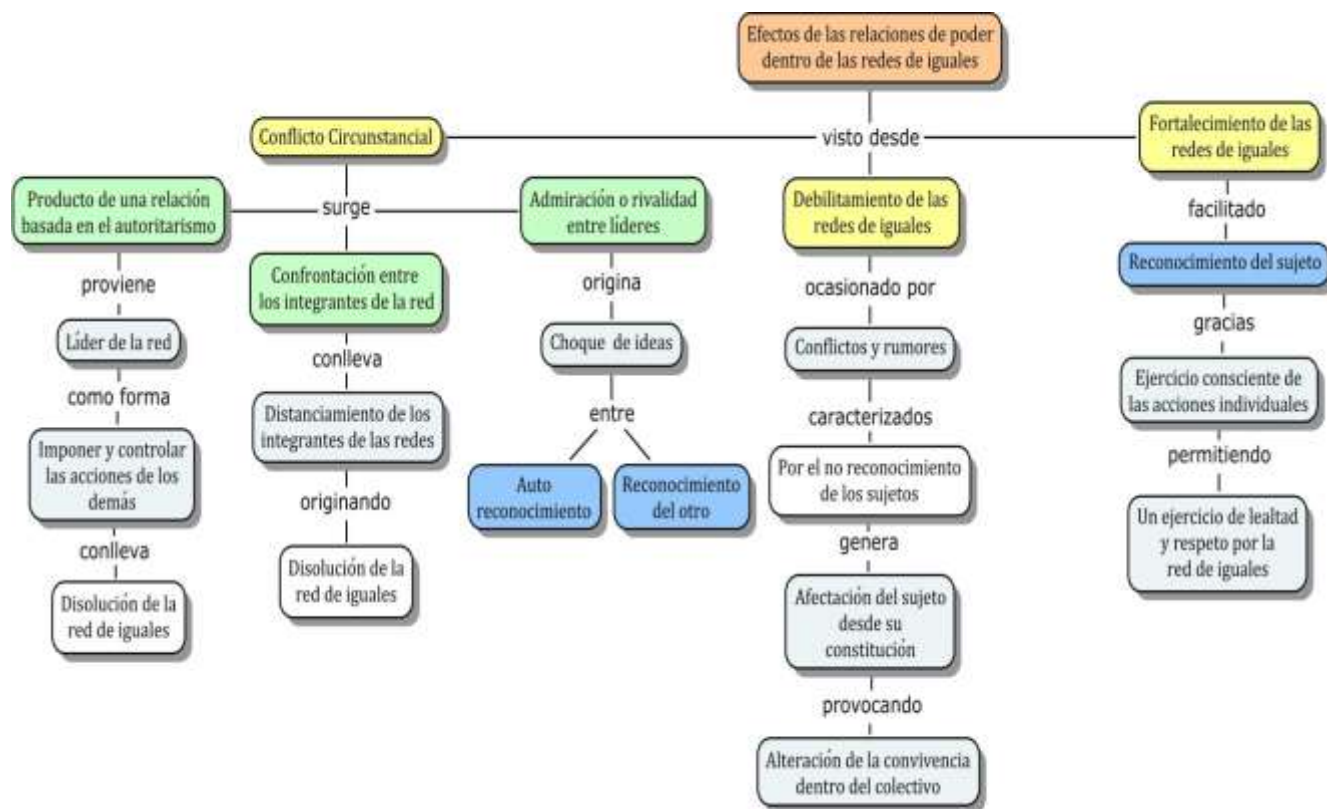


Figura 10. Esquema efectos de las relaciones de poder en las redes de iguales

El conflicto circunstancial

Para comenzar en la presentación de esta categoría, es importante resaltar que sin importar el rol que se desempeñe dentro de cada red, los sujetos pueden llegar a tener gran influencia entre sí, en otras palabras, no solo el líder desde su posición, está facultado para lograr incidir en quienes le siguen, sino que el resto de sujetos también pueden entrar a determinar los comportamientos de quienes constituyen sus relaciones.

Es así como, se pudo establecer que un efecto de las relaciones de poder entre las redes de iguales, corresponde a la incidencia que logran tener los sujetos en el cambio de actitud de los

demás, lo que repercute finalmente en el surgimiento de posibles conflictos circunstanciales. El cual si bien no siempre es reconocido por quien está siendo sometido, dado que entra a naturalizar algunos comportamientos, si puede ser identificado por el resto de sujetos que componen el colectivo, muestra de ello es el relato de una estudiante quien afirma:

“Yo no estoy de acuerdo con lo que dice (JJJ), él digamos en el salón como le dije la vez pasada, él es chévere en el salón pero en el descanso digamos, las ideas que tiene (AAA) entonces él las sigue por digamos molestarme o así, pero digamos yo no estoy de acuerdo en que (JJJ) lo siga porque yo sé más o menos cómo es él y yo sé que no tiene buenas intenciones conmigo” (GF1E3).

Es claro entonces cómo el uso del poder que además de reprimir, logra inducir y limitar los comportamientos de los demás (Garavito, 1991), lleva a que conductas como las manifestadas por la estudiante se entren a reflejar en presencia de quien ejerce el poder. Sin embargo, se logra interpretar que pese a la incidencia que tiene su líder en las acciones futuras del sujeto, éste desde una perspectiva de la singularidad asume comportamientos propios de un reconocimiento del otro. Lo anterior, origina que se de paso al conflicto circunstancial, el cual no siempre logra trascender, pues como lo manifiesta la compañera, reconoce que dicho comportamiento es en respuesta a los deseos del otro y no precisamente a la personalidad propia del estudiante en mención.

De esta manera, el conflicto circunstancial se constituye en uno de los aspectos que inciden en las alteraciones de las relaciones entre pares escolares y con ello la convivencia escolar, pues dada la rivalidad entre algunos sujetos, sumado al ejercicio de poder, lleva a que se persuade a los integrantes de la red para que accedan a sus requerimientos, desconociendo por completo al

estudiante en su rol como sujeto partícipe del colectivo. Sin embargo, se debe hacer claridad que este es el resultado de tres elementos principalmente:

El primero, como producto de una relación basada en el autoritarismo:

“... (NNN) y (WWW) pues dijeron ay ustedes, estaba haciendo gimnasia y ella también y se puso brava que porque tenía que hacer lo que ella dijera de gimnasia y entonces yo me puse brava y le dije ay entonces déjeme hacer lo que yo quiera y haga con (WWW) y se puso brava y comenzamos ahí a pelear y pues yo le dije ay no y me fui para otro lado y me fueron a buscar” (C1E1).

El autoritarismo se hace presente como el elemento que dinamiza las interacciones entre los sujetos que componen esta red. Este comportamiento proviene principalmente del líder como forma de imponer y controlar las acciones de sus integrantes. Sin embargo, asumir dicha posición entra a alterar las relaciones entre sus integrantes, pues desemboca en conflictos circunstanciales producto del no reconocimiento del otro como un elemento importante dentro de las relaciones que llevan a cabo los sujetos y que obliga a tomar distancia.

El segundo, surge por las diferencias entre los integrantes de la red (ver anexo cápsula C5), producto de las confrontaciones que pueden llegar a tener la líder con algunos integrantes o viceversa, originando conflictos circunstanciales entre sus integrantes, lo que obliga a que algunos de ellos tomen distancia y se abran paso a formar parte de otras redes como forma de sentirse reconocidos dentro del colectivo. No obstante, recordemos que debido a que la posición de quien ejerce el autoritarismo está dada por un desempeño estratégico, la reintegración o

aceptación de nuevos integrantes a la red puede darse como muestra de reconocimiento del sujeto pero también como forma de poder mantener su red y con ella el ejercicio de poder.

Un tercer y último elemento, corresponde a la rivalidad entre líderes de diferentes redes de iguales, pues a pesar de existir un reconocimiento por parte del colectivo hacia determinado estudiante, producto de la admiración que se tiene por el desarrollo de habilidades físicas o cognitivas, pueden también surgir aspectos como la rivalidad entre estos, lo que lleva a que se presenten conflictos circunstanciales como resultado del no reconocimiento (de la estudiante quien es objeto de admiración) hacia los demás integrantes del colectivo, reafirmando que este aspecto incide de manera directa en la convivencia escolar, pues de no estar presentes, pueden convertirse en un elemento que pase de la admiración a la rivalidad entre los integrantes de la red.

Debilitamiento de las redes de iguales

Aspectos como el conflicto circunstancial y la circulación de rumores entre los sujetos, se constituyen en los principales detonantes que pueden llevar a que se deterioren las relaciones entre los integrantes de la red, en la medida en que al estar estos elementos cargados de un no reconocimiento del sujeto, entran a generar incomodidad en los estudiantes, haciendo que se tomen ciertas distancias para permitirse buscar otros espacios en diferentes redes desde donde se puedan sentir reconocidos y partícipes de ellos. Así lo evidencia el siguiente relato en donde describe el motivo por el cual se terminó la relación entre los integrantes de una red:

“...Y a mí tampoco me gustó porque ella se volvió como orgullosa y en la ruta se creía mucho porque se había ganado en primer puesto, o sea uno puede celebrar ¿sí? Pero tampoco creerse, ni hacer sentir mal a las demás personas, entonces la causa para que yo y (SSS) nos separáramos de ella fue que ya no había tanta conexión entre las tres y también que ella perdía la confianza con nosotras, o sea ya no nos sentíamos como si fuéramos amigas, como si fuéramos enemigas, porque antes peleábamos y peleábamos y uno quería arreglar las cosas pero ella volvía a pelear, entonces ya no era por nosotros. Una vez nos pusimos bravas, no me acuerdo por qué, pero fue una cosa boba e ilógica que después resultó siendo un gran problema para las dos, porque afectó nuestra amistad, nosotras no queríamos separarnos las tres, pero ahora yo me siento mejor...” (C14E2)

Este tipo de situaciones al interior de las redes de iguales, entra a afectar al sujeto desde su constitución, lo que puede terminar debilitando las relaciones entre los sujetos, en la medida en que se entra a desconocerlo así como su rol dentro del colectivo. Si bien, puede manifestar un reconocimiento del otro, éste está dado en términos de las faltas que comete ese otro y del cómo entra a afectarme desde mi posición como sujeto, más no sobre cómo desde este lugar es posible también entrar a desconocer a ese otro que también es parte de la red.

Con el rompimiento de las relaciones también se entra a alterar la convivencia entre los pares escolares, pues obliga a que el sujeto que es excluido de la red, entre a establecer nuevas relaciones que le permitan ser reconocido dentro del colectivo o por el contrario entrar a asumir una postura de resistencia basada en la sumisión como forma de ser aceptado dentro de su misma red de iguales

Fortalecimiento de las redes de iguales

Se encontró que si bien existen conflictos circunstanciales entre los estudiantes pertenecientes a los colectivos, los cuales pueden incidir para que se dé un debilitamiento de las relaciones entre sus sujetos, este aspecto no siempre logra tener la misma incidencia dentro del resto de redes de iguales, pues a diferencia de la anterior subcategoría en donde se podía llegar incluso a una disolución de la red, en este caso, dicho aspecto (conflicto) también puede servir como elemento que entra a fortalecer las relaciones entre los integrantes y con ello la misma red. No obstante, esto es posible en la medida en que producto del conflicto y las diferencias entre los sujetos, se dé una interiorización de las faltas cometidas por ambas partes, es decir, se entre a reconocer en qué medida se ve afectado uno de sus miembros, pero también cómo este logra afectar al otro con sus acciones.

Así se evidencia en el relato de un integrante de la red sobre el conflicto que se presentó con su líder:

“Buenas tardes mi nombre es (III) y vengo a hablarles sobre lo de mi líder (AAA). Tuve un problema con él en descanso que fue porque yo no lo esperé con un compañero que se llama (JJJ), entonces nos rechazaron y nos rechazaron con un niño llamado (MMM), entonces yo me sentí triste con mi amigo porque es como si nosotros no existiéramos en el mundo y nos dolió porque nosotros siempre somos amigos desde pequeños y nunca nos hemos separado, en las buenas y en las malas siempre vamos a estar pero no quiero que esto se vuelva a repetirse. Yo me sentí rechazado porque nosotros nunca nos alejamos de ellos y es la primera vez que nosotros tenemos plata y fuimos a comprar rápido para que no se llenara y nos ignoraron y se fueron y nosotros quedamos tristes pero sentados. Por ejemplo, así como si uno estuviera jugando y lo

rechazaran y uno quedara ahí sentado medio llorando, así nos sentimos y nos disculpamos y ahora somos buenos amigos” (C11E1).

Sin embargo, desde el ejercicio consciente hecho por ambos sujetos, sobre las faltas cometidas, se dio el fortalecimiento de la red de iguales y con ello el restablecimiento de las relaciones entre los sujetos. Por tanto, es posible la construcción y el fortalecimiento de lazos convivenciales entre los sujetos, sin que ello implique involucrar un tercer sujeto dentro de la relación, es decir, si bien el docente hace parte fundamental en el proceso de facilitar ambientes acogedores de interacción, no se constituye en un elemento trascendental, reafirmando una vez más que “En ese sentido, sostenemos que lo que definitivamente educa no son las clases en particular, sino es el ambiente educativo, en sentido amplio” (Segura, 2012, pág. 18).

Finalmente, con el fortalecimiento de las redes de iguales, se entra a generar una lealtad entre los estudiantes, la cual ante situaciones que afecten a uno de sus integrantes, exige una respuesta por parte del resto de sujetos de la red:

“Sí porque digamos si le pegan a (III), él nos llama a nosotros, resolvemos eso y como yo siempre le he dicho a ellos, no peleemos y le decimos al profesor como cuando pasó con (SSS), cuando yo le pegué a (JJJ)” (GF1E2).

Aquí la unión en torno al desarrollo de un objetivo en común, surge producto del fortalecimiento de las relaciones entre los estudiantes, pero también se constituye en un elemento que incide para que se afiance aún más la red de iguales, pues lleva a que todos y cada uno de los

integrantes del colectivo estén pendientes del bienestar del otro y dispuestos a defenderlo ante situaciones que lo puedan llegar a afectar.

Conclusiones

La escuela históricamente se ha constituido como el escenario fundamental de formación disciplinar y cognitiva de los sujetos. Sin embargo, las transformaciones sociales que actualmente se vienen presentando lleva a que esta visión de formación se vea quebrantada de manera violenta, desdibujando su esencia y estableciendo nuevos elementos de referencia que la obligan a erigirse como una institución que debe velar por hacer de los estudiantes seres ya no solo aptos para desenvolverse desde el aspecto profesional, sino como personas integrales que desde el aspecto humano brinden aperturas para la construcción de una sociedad cada vez más consciente del respeto y la importancia del otro como constructor de sociedad.

Conflictos armados, violencia intrafamiliar, abandono, entre otros, son aspectos que la sociedad colombiana ha entrado a naturalizar, convirtiéndose en la carta de presentación diaria que muestran los medios de comunicación a los sujetos en proceso de formación, lo que preocupa aún más es que este tipo de situaciones, no son sólo unas vivencias de una sociedad como la suya, sino que hacen parte de su contexto inmediato, bien sea porque acontecen dentro de su núcleo familiar o son las que padecen los sujetos con los cuales comparten a diario, resulta lógico entonces pensar que este tipo de aspectos marcan de manera directa en la construcción de los imaginarios de relaciones que tienen los sujetos en la escuela.

Ante este panorama, empiezan a surgir señalamientos cargados de impotencia que buscan delegar la responsabilidad de lo que está aconteciendo y es ahí en donde la escuela resulta ser no

sólo el blanco de las críticas, sino también a la que se le exige entrar transformar estas realidades. Por tanto, vale la pena cuestionarse ¿hasta qué punto la escuela puede llevar consigo la carga de un sinnúmero de problemáticas que giran en torno a la sociedad y que en ausencia de respuestas oportunas por parte de otras instituciones, se termina delegando la responsabilidad a esta? ¿Acaso las familias como formadoras iniciales de los sujetos no hacen parte del engranaje que aporta a la construcción de escuela? ¿Qué función cumple el estado en este proceso? ¿Debe la escuela entrar a hacerse responsable de las situaciones que suceden a su alrededor y de las cuales no es culpable? De ser así ¿Cuál es el papel que debe asumir la escuela ante estas situaciones que sin duda alguna la trastocan? ¿Son acaso estas situaciones de tipo social las que se entran a reproducir en la escuela por parte de los sujetos?

En lo que respecta a la familia es importante señalar que las transformaciones a que ha sido sometido este escenario social, producto de la reconfiguración misma de su estructura, ha llevado a que se afecte el contexto escolar, pues la responsabilidad de las prácticas tradicionales relacionadas con la construcción de lo ético y los principios, también se ha convertido en un elemento a formar dentro de la escuela. De igual forma, la pérdida de referentes de autoridad a raíz del afianzamiento de relaciones autoritarias entre padres e hijos, se han constituido en los elementos que trastornan las relaciones entre los sujetos, generándose una especie de resistencia hacia las prácticas propias del hogar. Ante ello, en un ejercicio de impotencia se termina por delegar estos aspectos a la escuela, dado el lugar que históricamente se le ha otorgado.

En cuanto a la escuela, es indiscutible no referenciar al docente como el agente sobre el cual recaen las responsabilidades que le competen a este escenario de socialización, pues este desde

su práctica también incide en la configuración de las relaciones que construyen los sujetos pedagógicos. Es así como dada la pérdida de referentes de autoridad en el hogar por parte de los estudiantes y la deslegitimación que ha sufrido la labor del docente producto de las normas, ha llevado a que se desdibuje su rol en la escuela y de esta manera entrar a generar el respeto y atención de los estudiantes a través de prácticas autoritarias en el aula, las cuales terminan reafirmando las vivencias que traen los sujetos desde el hogar.

Por tanto, es importante que por un lado se afiance la relación familia y escuela, pues es evidente cómo la ruptura del diálogo de estas dos instituciones incide considerablemente en la construcción de un ambiente que no favorece la formación de los sujetos, de ahí la importancia de ver esta relación desde un binomio fundamentado en términos de reciprocidad para que de esta manera, la formación inicial correspondiente a los primeros años de vida, se constituyan en un elemento para ser potencializado en la escuela a través de la gestión de ambientes adecuados para la construcción integral de los sujetos.

Por otro lado, es imperativo que exista una deconstrucción consciente por parte del docente, de las prácticas pedagógicas que desempeña en su quehacer cotidiano y, para ello, es necesario apartarse de las posturas autoritarias como medio para generar el reconocimiento de autoridad por parte de los estudiantes, así como tomar distancia de las directrices que orientan los discursos tradicionales de la escuela y que buscan hacer de los sujetos pedagógicos un ideal de ciudadano producido por la ella, pues en ese afán de lograrlo se termina por priorizar aspectos como la transmisión de saberes y disciplinas que terminan limitando lo humano y afectivo. Resaltando, que si bien es importante el manejo de saberes que se propician a partir del trabajo en las

diferentes asignaturas; a la hora de hablar sobre convivencia escolar, predominan otros elementos relacionados con la comprensión de las dinámicas que se dan al interior de las redes de iguales.

De ahí, que sea importante interrogarse sobre los retos que tienen los estamentos oficiales en relación al papel que se le está dando a la convivencia escolar y los aprendizajes que requieren los estudiantes, pues es claro que en la actualidad prevalece la construcción de saberes, desconociendo en los sujetos la condición de seres humanos que también aportan a la construcción de escuela y sociedad. Ante esto ¿Qué tanta incidencia tienen las universidades desde la formación que se brinda a los docentes? mucho, pues, si bien se intenta asumir la convivencia desde los abordajes teóricos, esto termina por quedarse corto dentro de las prácticas propias de los sujetos en la escuela, pues no le permite al docente contar con los mecanismos suficientes para sortear las situaciones que en el contexto escolar se presentan, lo que obliga a que se desentienda de dicho tema y pase a centrar su práctica desde la orientación de contenidos acordes al área para el cual se prepara.

Para el caso de la responsabilidad del estado, la atención debe estar enfocada principalmente hacia la reforma de las normas que orientan los procesos convivenciales, pues si bien es necesario re-direccionar la mirada que tienen los maestros en torno a la convivencia y las relaciones de los sujetos, el punto neurálgico está en la composición de la norma, pues esta se constituye en el referente de los maestros para el abordaje de las situaciones convivenciales. No obstante y aunque a simple vista plantea la idea de una inclusión y el desarrollo libre de los sujetos, de fondo su discurso sigue estando dirigido hacia la sanción y el castigo como forma de

ejercer control de los estudiantes; ante esto la necesidad es que se permita desde la ley abordar la convivencia desde la asertividad, en donde prevalezca el reconocimiento de los sujetos desde su singularidad sin la limitación de parámetros que intenten ejercer el control de las relaciones de los sujetos y por el contrario permitirle ser libres desde sus prácticas y pensamientos.

Es precisamente a raíz de lo mencionado anteriormente que se configuran las prácticas escolares que presentan los estudiantes al interior de sus relaciones con los pares escolares, en la medida en que son el resultado de la influencia que ejercen sistemas sociales como la familia y la escuela sobre el sujeto, tal es el caso del autoritarismo, asumido por los estudiantes a manera de reproducción, pero también como resistencia ante el sistema de relaciones que le rodean. Lo que lleva a que las interacciones de los sujetos así como la construcción de relaciones entre pares escolares, carezcan de un reconocimiento consciente del otro, rompiendo así la posibilidad de dar apertura a un clima favorecedor para la construcción de aspectos como la empatía fundamentales para hacer de ese otro desconocido, un sujeto que también lo construye desde su interacción.

De ahí que resulte necesario dirigir la mirada sobre la importancia que tienen las redes de iguales para la constitución de los sujetos, en la medida en que con el trasegar de las interacciones que establecen con sus pares construyen el aspecto comportamental, el cual posteriormente entran a fortalecerse dentro de los escenarios de socialización a que den lugar durante su participación como agente social. Por tanto, es necesario entonces, insistir en apostarle a la creación de nuevos discursos que le apuesten a la inclusión e igualdad entre los agentes que componen la escuela, sin desvirtuar la importancia que tiene la construcción de autoridad, no obstante una autoridad que sea legitimada por un reconocimiento consciente de los

sujetos y no por un mecanismo de imposición ante la falta de argumentos por parte de los mayores.

Finalmente, se espera que con la presente investigación se contribuya a ampliar el debate en torno a la temática de la convivencia escolar, desde uno de los componentes que la estructuran como lo es el caso de las relaciones sociales que llevan a cabo los sujetos y de esta manera entrar a plantear nuevas estrategias que aporten a la construcción de este escenario desde el reconocimiento que tienen los sujetos pedagógicos.

Lista de referencias

- Arévalo, Jenny.; Ovalle, S. y Rueda, P. (2015) Las narrativas de la convivencia escolar entre estudiantes, a partir de las vivencias de los sujetos pedagógicos (tesis de posgrado). Universidad San Buenaventura, Bogotá, Colombia.
- Bejarano, R.; Sarmiento, M.; y Rivera, F.; (2015). Cultura y Convivencia: Un Análisis Desde los Imaginarios. El Caso del IED Gustavo Restrepo (tesis de posgrado). Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Boggino, N. (2003). Los valores y las normas sociales en la escuela, una propuesta didáctica e Institucional. Santa Fé, Argentina. Ed. Homo Sapiens.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Taurus.
- Colombia, R. D. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Editorial Legis
- Decreto Reglamentario 1965 de 2013. Diario Oficial. Bogotá. 11 de Septiembre de 2013.
- Castiblanco Palomino, J. J. (2012). Familia y Educación: ¿Un matrimonio disoluto? *Revista Internacional Magisterio*, pp 34-39.
- Castiblanco Palomino, J. J. (2012). Familia y Educación: ¿Un matrimonio Disoluto? *Revista Internacional Magisterio*, pp 34-39.
- De Zubiría, J. (2012). Las familias actuales: Entre el autoritarismo, la permisividad y el abandono. *Revista Internacional Magisterio*, pp 48-52.

- Díaz Cruz, M. (2009). *¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?* Recuperado el 24 de Junio de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100007
- Díaz Encina , M., Villarraga Bravo, C., & Sepulveda Silva, S. (2016). Los grupos interactivos y el clima escolar. *Revista Internacional Magisterio*, N 80, pp 32-34.
- Forero, M. (2015). *La estética en la convivencia: presencias en la escuela*. (A. Cortés Salcedo, & J. Arcila, Edits.) Recuperado el 10 de Febrero de 2018, de UAQUE Prácticas, éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia escolar: <https://sites.google.com/site/programauaque2014/system/app/pages/search?scope=search-site&q=978-958-8780-62-7>
- Isaza, L. (Marzo-Abril de 2012). La relación familia y escuela y la búsqueda del desarrollo infantil y adolescente. *Revista Internacional Magisterio*(55), pp 22-27.
- Larrosa, I. (1995). *Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)* . Madrid: Ediciones La Piqueta .
- Libertad Reynés, M. I. (2012). Familia-Escuela: un binomio inseparable cuando se habla de educación hoy. *Revista Internacional Magisterio*, pp 40-46.
- Open Course Ware Universidad de Sevilla. (2007). *Open Course Ware Universidad de Sevilla*. Recuperado el Mayo de 2016, de Open Course Ware Universidad de Sevilla: <http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/procesos-de-ensenanza-aprendizaje/asigpea/apartados/apartado2-1-3.asp.html/>
- Ormart, E. B. (Marzo-Abril de 2012). La constitución subjetiva de los niños: entre la lógica del mercado y los derechos humanos. *Revista Internacional Magisterio*(55), pp 28-32.

Ortega Valencia, P. (2015). *Pedagogía crítica: En qué contextos estamos educando*. Bogotá:

Bonaventuriana.

Peña Pinzón , O. C., Pérez Camargo, A. Y., Salas Restrepo, L. J., & Santos Buitrago, A. L.

(2014). *La construcción de la intersubjetividad en el contexto del choque generacional*.

Tesis de Grado, Bogotá.

Puigross, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativa*

argentino. Buenos Aires: Editorial Galema .

Sarmiento Zárate, R. E. (2015). *Cordial Mente*. Recuperado el 10 de Febrero de 2018, de

UAQUE Prácticas, éticas, estéticas y afectivas para la convivencia escolar.:

<https://sites.google.com/site/programauaque2014/>

Segura, D. (Marzo-Abril de 2012). Para qué ir a la escuela: la relación familia-escuela. *Revista*

Internacional Magisterio(55), pp 16-20.

Valencia Murcia, F., & Mazuera, V. (Mayo de 2006). La figura del manual de convivencia en la

vida escolar. Elementos para su comprensión. *Revista Científica Guillermo de Ockham*,

4(1), 131.

Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A. R., Chernobilsky , L. B., Giménez Béliveau, V.,

Mallimaci, F., Mendizábal , N., . . . Soneira, A. J. (2006). *Estrategias de investigación*

cualitativa. Barcelona, España: Gedisa S.A.

Weber, M. (1974). *Economía y Sociedad*. (J. Winckelmann, Ed.) Madrid, España: Fondo de

Cultura Económica.

Anexos

Anexo 1: Matriz de análisis Estudiantes que Ejercen Poder.

Instrumento: Grupo Focal 1

1. CATEGORÍA:  LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD EN EL ESCENARIO DE LAS REDES DE IGUALES DESDE LA LEGITIMACIÓN DE SABERES.

2. CATEGORÍA:  LA PALABRA DEL MAESTRO COMO LEGITIMACIÓN DE LA AUTORIDAD EN EL AULA.

SUBCATEGORÍAS:

 APROBACIÓN
 DESAPROBACIÓN

3. CATEGORÍA:  EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES.

SUBCATEGORÍAS:

 EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE
 EJERCICIO DE PODER INCONSCIENTE

4. CATEGORÍA:  DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS.

SUBCATEGORIAS:

 SUMISIÓN
 RESISTENCIA

5. CATEGORÍA: RECONOCIMIENTO DEL SUJETO

SUBCATEGORÍA:

-  AUTORECONOCIMIENTO
-  RECONOCIMIENTO DEL OTRO

6. CATEGORÍA: EFECTOS DE LAS RELACIONES DE PODER DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES

SUBCATEGORÍA:

-  EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL
-  DEBILITAMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES
-  FORTALECIMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES

Grupo focal 1	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
GF1	Jenny: GF1P1: Listo mis amores, nosotros queremos saber si ustedes en algún momento han sentido que sus compañeros, bien sea los de su curso o los de otros cursos tratan de seguirlos a ustedes en algo, a qué me refiero, por ejemplo, les gusta imitarlos a ustedes o si ustedes proponen una idea todos los siguen o gran parte de ellos los siguen, alguna vez han sentido eso y cómo lo han sentido, cuándo lo han sentido.			
	Sharo Castellanos: GF1E1: Yo lo he sentido que las niñas me siguen a mí porque yo hago gimnasia entonces ellas quieren hacer lo mismo que yo.	Lo expresado por la estudiante permite observar la existencia de un auto-reconocimiento del papel que ejerce dentro de su red de iguales, dado por el desarrollo de una habilidad física que le ayuda a tener incidencia dentro de las relaciones con el resto de sujetos. Esta habilidad física fue descrita dentro de la investigación como un aspecto propio del liderazgo carismático, con el cual se puede dar un ejercicio de poder, en la medida en que incide en los comportamientos del resto de sujetos que componen la red de iguales.	LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	<u>AUTORECONOCIMIENTO</u>

	Sharo: GF1E1: es bueno porque ellos quieren llegar donde nosotros estamos haciendo, entonces uno tiene que ayudarlo a ellos para que puedan hacerlo mejor.	La intervención hecha por la estudiante da la posibilidad de diferentes interpretaciones. La primera, se centra en aspectos del liderazgo carismático dado por la disposición que manifiesta de hacer uso de su habilidad física para el beneficio de quienes la siguen. La segunda, es el reconocimiento que tiene de sí misma y del uso de su habilidad, con la cual se permite tener una posición dentro del colectivo. La tercera, es dada por el reconocimiento que tiene del otro como integrante de su colectivo y sobre el cual, dado su posición de liderazgo carismático requiere de ser atendido poniendo a su disposición el uso de su habilidad.	LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES	<u>AUTORECONOCIMIEN</u> <u>TO</u> RECONOCIMIENTO DEL OTRO
	Luisa: GF1E3: es bueno porque digamos ellos no nos buscan ni para copearse, ni para hacer lo mismo que nosotros, ellos quieren es aprender de todo eso.	En lo manifestado por la estudiante se observa como dentro del aula de clase desempeña un papel importante dado por el dominio de saberes los cuales son reconocidos por el resto de estudiantes y que a manera de aspectos positivos quieren copiar de ella, referenciándola como un elemento de autoridad dentro del aula dado por el dominio de un saber. Lo anterior, se presenta en la investigación como la construcción de autoridad por la legitimación de saberes.	LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD EN EL ESCENARIO DE LAS REDES DE IGUALES DESDE LA LEGITIMACIÓN DE SABERES.	
	Arbey: GF1E2: porque ya hemos sido compañeros de muchos años y entonces ellos si uno propone algo, ellos lo siguen, los otros también.	Lo que manifiesta el estudiante bien se puede entender como el elemento fundamental dentro del liderazgo carismático y es la consolidación que ha tenido el grupo dentro del tiempo, por el cual se han logrado establecer los roles dentro del mismo, haciendo que tenga cierto poder de incidencia sobre el resto de integrantes. De igual manera, reconoce su rol dentro de la red de iguales en términos de liderazgo, pues, asegura que las propuestas hechas tienen siempre respuesta de los compañeros; es decir, se auto-reconoce dentro del colectivo.	EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	<u>AUTORECONOCIMIEN</u> <u>TO</u>
	Luisa: GF1E3: Porque digamos nos la llevamos bien, somos compañeras y pues nos queremos.	En la intervención hecha por la estudiante, si bien, se expresa que existe un seguimiento por parte de su compañera hacia la líder	EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO	FORTALECIMIENTO

		carismática, el cual incide en que cambie su comportamiento, también es cierto que se puede reconocer en ellas el fortalecimiento de la red de iguales como subcategoría de la investigación, pues dada la trayectoria y consolidación de su red dentro del tiempo, permite que se generen ciertos lazos que entran a tener relevancia a la hora de tomar decisiones.	MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES:	DE LAS REDES DE IGUALES
	Jenny: GF1P1: pero por ejemplo Arbey, que tú fuiste el que nos dijiste que a veces hacías travesuras con ellos. ¿En algún momento tu por ejemplo les has dicho mentiras a tus amigos de que van a hacer algo bueno y resulta que tú quieres hacer algo malo? Arbey: GF1E2: Sí señora, pero en mi mente.	Para el caso de esta intervención hecha por el estudiante quien es reconocido por el resto de compañeros como el líder carismático, se puede observar que la respuesta dada ante la pregunta realizada por P1 evidencia que el ejercicio de poder que realiza sobre sus compañeros, está dado en términos de un ejercicio consciente, lo que llevó a reconocer este elemento como subcategoría dentro de la investigación.		EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE
	Luisa: GF1E3: yo no me aprovecho, digamos que si yo no quiero jugar, entonces que Nazly no juegue, por ejemplo yo digo que no quiero jugar. Nazly dice que si quiere jugar, entonces yo le digo Nazly entonces usted vaya, si usted quiere, yo a usted no la voy a obligar a que esté conmigo.	En esta intervención se observa que a pesar de que E3 tiene incidencia en el comportamiento de su compañera, no hace uso de ese poder para el beneficio propio, pues prevalece el reconocimiento que hace del otro como elemento primordial dentro de su liderazgo carismático.	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	RECONOCIMIENTO DEL OTRO
	Arbey: GF1E2: Pues sí lo que dijo mi compañera Luisa a veces es así. Porque digamos yo, Ilahn quiere jugar con otros y yo también. Entonces ellos me tienen miedo y por eso me preguntan que qué va a hacer y pues yo les digo no no, es su decisión. Si quieren jugar pues vayan que yo juego con mis amigos.	Lo expresado por E2 se puede interpretar en términos del reconocimiento del otro, ya que al igual que lo manifestado por E3, se evidencia la importancia de permitir que el otro tenga la libertad de tomar sus decisiones, claro está, al parecer se permite cuando E2 no requiere de algún beneficio de la situación particular, pues así lo deja ver al momento de comparar lo dicho con otras intervenciones. Sin embargo auto-reconoce el rol que desempeña dentro de la red, pues manifiesta que dado sus habilidades incide para que los demás se remitan a él inicialmente para saber su punto de vista.	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	RECONOCIMIENTO DEL OTRO <u>AUTORECONOCIMIENTO</u>

	Arbey: GF1E2: <u>Porque se pelear más que ellos.</u>	Existe un auto-reconocimiento dado por el dominio de habilidades físicas, el cual es posiblemente empleado por el estudiante como mecanismo para lograr que los demás lo sigan.		<u>AUTORECONOCIMIEN</u> <u>TO</u>
	Arbey: GF1E2: <u>Pues ya no andaría con ellos, ni les hablara. Así pasó con Jhon, no le hablé nunca, como a los dos días sí.</u>	El estudiante hace uso de sus habilidades físicas para lograr tener incidencia en el resto de integrantes de su red de iguales, convirtiendo esto en un ejercicio de poder consciente al manifestar que de no ser seguido por los demás, su reacción sería de rechazo y/o expulsión con quienes exista la confrontación.		EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE
	Sharo: GF1E1: <u>Me pasó algo igual a Liney pero yo no me aprovecho, yo no les pongo cuidado, yo me aprovecho de que esas niñas, me tienen envidia.</u>	Se reafirma un auto-reconocimiento por parte de la estudiante, pues se reconoce como un elemento fundamental dentro de su colectivo, haciendo que las demás la vean como un modelo a seguir, dadas sus habilidades físicas para el desarrollo de la gimnasia.		<u>AUTORECONOCIMIEN</u> <u>TO</u>
	Edinson: GF1P2: Dale. Pero en algún momento lo has hecho. ¿Si lo has hecho? ¿Te has aprovechado de eso? Arbey: GF1E2: Sí Edinson: GF1P2: Te acuerdas en algún momento exacto, con quién. Arbey: GF1E2: Pues cuando yo estaba con ellos y con todos los del equipo de 301 nos comenzamos a pelear y... Jenny: GF1P1: O sea tú aprovechaste eso para que ellos pelearan a favor tuyo. Arbey: GF1E2: Sí porque digamos si le pegan a Ilhan, él nos llama a nosotros, resolvemos eso y como yo siempre le he dicho a ellos, no peleemos y le decimos al profesor como cuando pasó con Sebastián, cuando yo le pegué a Johan.	Lo manifestado por el estudiante permite evidenciar que dada su incidencia dentro del colectivo, a través del liderazgo carismático que ejerce, se permite hacer uso de esto para lograr obtener un beneficio propio, lo cual es visto en la investigación en términos de un ejercicio de poder consciente y que para el presente caso, lleva a que el resto de integrantes de su red de iguales se unan en torno a un objetivo en común. Es precisamente la unión en torno al desarrollo de un objetivo en común que para el caso particular fue defender a uno de sus integrantes, lo que logra fortalecer la red de iguales, pues lleva a que todos y cada uno de los integrantes del colectivo esté pendiente del bienestar del otro y dispuesto a defenderlo ante situaciones que lo puedan llegar a afectar.		EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE FORTALECIMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES

	Arbey: GF1E2: Pues ellos a veces nos persiguen a mí y a Jhon porque nosotros ya fuimos compañeros desde hace rato. Yo he sido compañero de Ilhan hace cinco años y pues las ideas que yo tengo él también las hace, me persigue.	Se reafirma que la consolidación de las redes de iguales a través del tiempo facilita que se dé un reconocimiento en términos de liderazgo hacia uno de sus integrantes, permitiendo que exista un ejercicio de poder, pues claramente se observa cómo éste termina teniendo incidencia en el comportamiento del resto de los integrantes del colectivo.	EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES:	
	Arbey: GF1E2: Ah sí, yo si acepto las ideas de ellos porque es para un buen concepto, no para malo, si es para malo no se las acepto y me ando con Richard o algo así.	Con esta intervención se observa cómo a pesar del ejercicio de liderazgo ejercido por el estudiante, quien se supone determina las acciones que emprende el grupo, también es posible reconocer en el otro el aporte de ideas para el beneficio del colectivo, claro está, siempre y cuando los aportes hechos por el resto de sujetos estén vistos en términos positivos y que no vayan en contra de los ideales del grupo. Lo anterior, se presenta como un elemento propio de un liderazgo carismático y es la posibilidad de participación y reconocimiento que se le permite tener a todos y cada uno de los integrantes de la red de iguales.		RECONOCIMIENTO DEL OTRO
	Arbey: GF1E2: Porque como le fui contando ahorita, si uno tiene una idea uno también la hace, si no quiere pues no la hace y yo sí quería y también hacía las ideas de David de molestar las niñas. Edinson: GF1P2: Pero sólo porque querías o crees que David hacía algo para que tú lo siguieras. Arbey: GF1E2: Y porque, pues, porque nosotros ya hemos sido amigos, entonces para dejarlo solo no aguanta, entonces yo lo acompañaba.	Lo manifestado por el estudiante permite ver otro elemento propio de la red de iguales y es que junto con el afianzamiento de las relaciones entre sus integrantes, es posible la consolidación de una lealtad, la cual posibilita que un estudiante siga las acciones del otro, es decir, reconocer en el otro acciones que pueden entrar a ser contempladas y seguidas. Para lograr lo anterior, debe existir un reconocimiento del lugar que ocupa el sujeto dentro de la red de iguales y de los rasgos propios de identidad que observe en él, ya que son estos los que en primera instancia entrar a establecer el deseo por ser parte o no de la red.	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	RECONOCIMIENTO DEL OTRO

	Arbey: GF1E2: Pues yo también le sigo las ideas a Heidy porque ella es mi mejor amiga porque me ayuda, me da lo que yo quiera y a veces yo también le doy lo que ella quiera, nos contamos cosas así, jugamos y hay veces que ellos dicen que yo le gusto y yo no le gusto a ella, ni ella tampoco me gusta a mí, solo es que nos ayudamos para aprender de algo o saber de algo.	Aquí el estudiante expresa la existencia del reconocimiento del otro como elemento que se construye a partir de la interacción dentro de los integrantes del colectivo, logrando así el fortalecimiento de los vínculos en la red de iguales, pues se le permite al otro aportar desde su singularidad al enriquecimiento de la red de iguales.		RECONOCIMIENTO DEL OTRO FORTALECIMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES
	Arbey: GF1E2: Yo pues, yo me ponía rabón con ellos porque ellos me dejan solo o a veces que yo estaba con Joshuan ellos se van del salón corriendo y no nos esperan y por eso yo le digo a Joshuan que nos andemos solos y como al medio del descanso ahí si nos juntamos con ellos en nuestro grupo.	La respuesta del estudiante hace parte de un ejercicio de poder consciente, el cual pone en marcha como mecanismo de represión frente a su red de iguales, lo que puede llevar a que se presente un conflicto circunstancial, en la medida en que hace uso de su liderazgo para lograr que uno de sus integrantes lo siga y de esta manera sentar su rechazo hacia las acciones tomadas por el resto de los integrantes. No obstante, dentro de su ejercicio de liderazgo debe velar por su permanencia dentro del colectivo y es por esto que busca la estrategia para manifestar su inconformismo y posterior aceptación de quienes cometieron la falta.	EFFECTOS DE LAS RELACIONES DE PODER DENTRO LAS REDES DE IGUALES	EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE <u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u>
	Sharo: GF1E1: <u>Yo también como dice Arbey, Joshua no aceptaba la actividad de nosotros, entonces nosotras Luisa y Yo peleamos con Joshua porque él siempre quiere hacer la actividad que dice él y nosotras le decimos Joshua porque no quiere hacer la actividad, y él dice porque no quiero, entonces nos ponemos bravas con Joshua.</u>	Lo presentado en esta intervención resulta interesante en la medida en que quienes participan de lo mencionado por la estudiante, se caracterizan por ser objeto de un reconocimiento en el aula a partir del dominio de saberes. Sin embargo, se evidencia como la unión de estos tres integrantes dentro de una misma red de iguales, entra a generar conflicto y tensiones por querer expresar su punto de vista y que además sea aceptado por el resto de integrantes, generando lo que para la investigación es visto como un conflicto circunstancial, el cual finalmente incide en la dinámica convivencial del aula.	EFFECTOS DE LAS RELACIONES DE PODER DENTRO LAS REDES DE IGUALES	<u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u>

	Edinson: GF1P2: Luisa. Tú nos comentabas ahorita por ejemplo que cuando es la hora del descanso y estás comprando en la tienda, Sharo y Nazly te dejan sola, entonces tú te enojas por eso. Qué haces o en algún momento, te has aprovechado de otro compañero para darle envidia a ellas, a raíz de que te dejaron sola, o qué haces ante esa situación. Luisa: GF1E3: <u>Mmm yo para darle digamos envidia a ellas, digamos yo a veces me junto con Lina en la ruta, entonces ahí empezamos a hablar y Sharo nos mira, también pasa con Nazly.</u>	Se observa como las dificultades que se presentan en la interacción entre los integrantes de la red de iguales, entra a generar tensión y diferencias dentro del colectivo, lo que para la investigación se describe como el conflicto circunstancial, que se origina producto del rechazo o no reconocimiento que se hace hacia otro integrante, lo que lleva a que involucren otros sujetos pedagógicos como forma de mostrar el inconformismo ante lo vivido.	EFFECTOS DE LAS RELACIONES DE PODER DENTRO LAS REDES DE IGUALES	<u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u>
--	--	---	--	---

	Edinson: GF1P2: Mmmm ya. Y digamos cuando vuelves a solucionar el problema con Sharo y con Nazly dejas de nuevo a Lina, ¿dejas de hablarle a ella? Luisa: GF1E3: No porque digamos yo a Lina le digo, Lina yo me voy a juntar con usted en la ruta cuando vamos para la casa o para el colegio o ahí en la fila y ahora en el descanso me junto con Sharo y Nazly y entonces ahí me dice, bueno está bien, igual no me importa. Edinson: GF1P2: pero entonces si has sacado provecho de eso, si te has aprovechado de que Lina te siga en algún momento para darle celos a Nazly y a Sharo, ¿sí?, ¿si te has aprovechado de eso? Luisa: GF1E3: Mmmm no que Lina a mí me siga no, es que en la ruta nos juntamos. Edinson: GF1P2: Mmm ya, pero entonces si lo haces, únicamente para darle celos. Jenny: GF1P1: si piensas en voy a ir a buscar a Lina para que Sharo y Nazly se pongan bravas conmigo. Luisa: GF1E3: Sí	La participación hecha por la estudiante muestra como el uso de un ejercicio de poder consciente puede surgir dentro de la red de iguales desde la incidencia que tienen algunos sujetos dentro del colectivo como respuesta misma a los conflictos circunstanciales que se pueden dar dentro de la red y que para el caso de la intervención hecha por la estudiante se observa que pone en beneficio propio. Es de señalar que aunque la estudiante en un principio no reconoce que exista un ejercicio de poder consciente al querer contar con la apreciación de su compañera como forma de no generar sentido de culpa, finalmente acepta que su práctica si puede verse como un poder de incidencia sobre el otro.		EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE
	Ilhan: GF1E5: porque él nos da ideas creativas y él es nuestro mejor amigo más que todos porque él nos da las cosas que queremos y nos deja, a veces, hacer cosas que nosotros queramos hacer.	La respuesta dada por el estudiante hace una descripción clara de las características propias del líder de su grupo, exaltando aquellos comportamientos que lo hacen diferente de los demás, lo que para la investigación se asoció con el liderazgo carismático. De igual manera,	EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO	RECONOCIMIENTO DEL OTRO

		da un papel fundamental a dicho líder dentro de su colectivo, lo que se traduce como la existencia de un reconocimiento del sujeto como categoría de análisis. Sin embargo, este reconocimiento que hace está dado en términos del reconocimiento hecho hacia el otro, de ahí que surja como subcategoría.	MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES. RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	
	Joshuan: GF1E4: Porque ya no dice cosas malas, él ahora cuando estamos en el descanso, él dice juguemos a esto, pero que no nos metamos en problemas, entonces él hace cosas divertidas para los tres, para divertirnos.	Se reafirman elementos propios del liderazgo carismático. Adicional a ello, se observa que la relación entre los sujetos pedagógicos que componen esta red de iguales tiene cierta trayectoria lo que permite interpretar que es a través de esta trayectoria que se logra reconocer en otro la figura del liderazgo carismático. Así mismo, se puede presumir que en cierto sentido existió una reconfiguración del comportamiento de quien ejerce el liderazgo carismático, tal vez como estrategia para sostener su papel dentro de la red y así evitar que los demás sujetos deleguen esta figura en otro compañero.	EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES	

	Jenny: GF1P1: Ustedes tres: Nazly, Luisa y Sharo. Entre las tres no hay ninguna que tenga más poder que la otra. Luisa: GF1E3: Yo pienso que Sharo, digamos es la que quiere mandar más, porque digamos, nosotras, Nazly está en la mitad, yo estoy aquí y Sharo está aquí en la otra esquina, entonces Sharo le dice Nazly corra para acá porque yo me quiero hacer en la ventana, entonces yo como que me pongo brava por eso pero a mí nunca me ha gustado gritarlas. Jenny: GF1P1: Pero entonces tú sientes que ella tiene poder pero no crees que lo deba tener. Luisa: GF1E3: No señora. Jenny: GF1P1: Por qué crees que no lo debe tener el poder ella. Luisa: GF1E3: Porque digamos casi hacemos siempre las ideas que Sharo quiere y nunca nos pregunta lo que nosotras queremos hacer.	Lo mencionado aquí revela lo que para la investigación se denominó como autoritarismo y que se manifiesta al momento en que el reconocimiento de autoridad que se tiene por un estudiante, por el cual se siguen sus ideas deja de verse desde este punto de vista y pasa a ser una acción impuesta que desconoce al otro tanto en su pensamiento como en su acciones. Sin embargo, ante este ejercicio de autoritarismo, se describe también un ejercicio de resistencia el cual se tuvo en cuenta en la investigación como subcategoría de análisis y que se presenta como opción que si bien a veces no se expresa directamente, si sienta un precedente de inconformismo por lo acontecido durante la interacción.	DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS	<u>RESISTENCIA</u>
--	--	--	---	---------------------------

	Jenny: GF1P1: Liney. En tú grupo, ¿quiénes son tu grupo de amigas? Liney: GF1E6: Juliana, Deisy y Madeleine. Jenny: GF1P1: En ese grupo de amigas tú sientes que hay alguna que es líder. Liney: GF1E6: Juliana. Jenny: GF1P1: ¿Y por qué las demás siguen a Juliana? Liney: GF1E6: Porque o sea nosotras vamos al descanso, ¿sí?, entonces Juliana siempre nos da ideas buenas para jugar y ella no nos hace meter en problemas.	Se observa cómo dada la consolidación de las redes de iguales en el tiempo y la definición de roles que se establecen dentro de la misma, se entra a generar un reconocimiento del sujeto en términos del papel que desempeña dentro del colectivo, reconocimiento en términos del otro, pues hace parte de un ejercicio que desde la cotidianidad manifiestan los estudiantes durante sus interacciones y que les faculta para entrar a reconocer al otro desde su propia mirada. Para este caso particular, el reconocimiento está dado en términos de un ejercicio de poder que realiza una de las integrantes de la red de iguales y que dado los elementos descritos por ella, hace parte de un liderazgo carismático, el cual finalmente la ubica en un papel trascendental dentro de su colectivo, pues la define como el sujeto que dirige las acciones del resto de integrantes dentro de un escenario definido como lo es el patio de descanso.	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES	RECONOCIMIENTO DEL OTRO
	Luisa: GF1E3: Yo no estoy de acuerdo con lo que dice Joshuan, él digamos en el salón como le dije la vez pasada, él es chévere en el salón pero en el descanso digamos, las ideas que tiene Arbey entonces el las sigue por digamos molestarme o así, pero digamos yo no estoy de acuerdo en que Joshuan lo siga porque yo sé más o menos cómo es él y yo sé que no tiene buenas intenciones conmigo.	Lo expresado por la estudiante reafirma la incidencia que tiene el líder en el resto de sujetos sobre las acciones futuras, pues si bien en espacios como el aula en donde no cuenta con la presencia del líder de su grupo adopta una postura amable, en espacios como el descanso y en presencia de su líder, transforma su comportamiento según las sugerencias hechas por este. Lo anterior, origina que se de paso al conflicto circunstancial, el cual no siempre logra trascender del momento, pues como lo manifiesta la compañera, reconoce que dicho comportamiento es en respuesta a los deseos del otro y no precisamente a la personalidad propia del estudiante en mención.	EFFECTOS DE LAS RELACIONES DE PODER DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES	<u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u>

	Jenny: GF1P1: O sea tú cambias tu comportamiento cuando estás con Arbey a cuando estás solo. Joshuan: GF1E4: Pues, <u>cuando yo estoy en el salón me siento solo, entonces cuando estoy con Arbey quiero divertirme pero no necesariamente haciendo cosas malas.</u>	La intervención hecha por el estudiante deja ver que efectivamente existe un reconocimiento del sujeto, descrito en dos momentos. En el primero, se reconoce a sí mismo, pues establece claramente su comportamiento estando en ausencia de su líder y el segundo dado por la transformación que tiene cuando está en presencia del líder carismático lo que en términos de la investigación hace referencia al reconocimiento del otro. De igual manera, tiene claramente definido el papel que juega el líder carismático dentro de su red de iguales y su incidencia en la transformación de su comportamiento dado los elementos sobresalientes en el líder.	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	<u>AUTORECONOCIMIENTO</u> <u>DEL OTRO</u>
	Jenny: GF1P1: ¿te ha caído mal? ¿Por qué te ha caído mal? Arbey: GF1E2: <u>Porque ella siempre me ha querido mandar en primero, en segundo, tercero y en cuarto.</u> Edinson: GF1P2: ¿Te ha querido mandar siempre? Arbey: GF1E2: <u>Sí porque ella me grita y yo le digo que no me grite y ahí ella comienza a decir que haga caso, entonces siempre me ha caído mal.</u>	El ejercicio que se da en la presente intervención es interesante pues surge de dos sujetos pedagógicos caracterizados por ejercer un liderazgo dentro de sus respectivas redes; uno carismático y otro legitimado por saberes. Sin embargo, en la confrontación de estos dos sujetos se presenta un ejercicio de autoritarismo al intentar imponer un punto de vista de uno hacia otro y cuyo objetivo es incidir en el comportamiento del otro. Ante esta situación surgió un elemento fundamental que se requirió tener en cuenta en la investigación como subcategoría de análisis y es el caso de la resistencia que manifiesta abiertamente el estudiante ante esta situación. Resistencia que se presenta como forma de poner un precedente de inconformismo sobre la práctica realizada por la compañera.	DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS	<u>RESISTENCIA</u>

	Jenny: GF1P1: Luisa.			
	Luisa: GF1E3: <u>Arbey dígales a los profesores por qué yo lo grito Arbey a usted.</u>	Lo manifestado por la estudiante muestra una confrontación entre dos tipos de liderazgo, de la cual surge como respuesta el autoritarismo, justificado como mecanismo que intenta corregir el comportamiento de uno de los integrantes del colectivo. En esta ocasión quien ejerce el autoritarismo como forma de imposición, es un líder legitimado por saberes, lo que puede hacer pensar que cuando se es confrontado con otro sujeto que ejerce otro tipo de liderazgo (carismático) la imposición de pensamientos puede ser el recurso más próximo a ser implementado.	AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS	
	Arbey: GF1E2: Porque yo me porto mal, <u>es que me regañe de otra manera pero no así.</u> Jenny: GF1P1: Cómo te gustaría que te regañe. Arbey: GF1E2: <u>Pues diciéndome con la voz baja y que nunca lo haga porque me grite y ponga una cara de ogro.</u>	Lo manifestado por el estudiante reafirma la resistencia como respuesta por parte de un líder ante el uso del autoritarismo que pretende ser ejercido por otro integrante de la red de iguales, más aún cuando quien intenta ejercerlo es considerado como otro líder. Si bien, reconoce que como integrante del colectivo, falla en algunas oportunidades en lo relacionado con la convivencia del salón, exige que su comportamiento sea reorientado en buenos términos y no a manera de imposición; evidenciando una clara muestra de un ejercicio de resistencia ante ello.		<u>RESISTENCIA</u>
	Luisa: GF1E3: <u>Y lo que dice Joshuan, yo le diría a Joshuan, Joshuan usted nunca cambie su actitud porque esa es</u>	Aquí se observa el reconocimiento del sujeto que hace la estudiante hacia su compañero y que invita a la reflexión en torno al cambio de	RECONOCIMIENT	RECONOCIMIENTO DEL OTRO

	la suya, digamos usted está con su mamá y usted está en una actitud, está conmigo y es otra actitud y está con Arbey y es en otra actitud. Usted sea su misma actitud siempre, nunca la cambie porque lo que usted es, es y ya.	actitud que asume este a través de la incidencia que tiene el líder de su red de iguales. Reafirmando que existe un ejercicio de poder dentro de la red de iguales visto desde el punto de vista del cómo logra transformar los comportamientos y con ellos alterar las relaciones que llevan a cabo los sujetos dentro del colectivo. De igual manera, el reconocimiento que se hace del otro, dado la cercanía por el trabajo que desarrollan en el aula, le permite a la estudiante quien realiza la intervención diferenciar las acciones de su compañero y así persuadirlo de ejercer siempre una misma postura.	O DEL SUJETO	
	Sharo: GF1E1: Profe yo me divierto con ellos aunque a veces los regaño, digamos yo quedo a cargo cuando usted se va, ellos comienzan a joder y yo comienzo a regañarlos, ellos empiezan a molestar pero cuando ya están acabando algo, pero entonces yo a veces le digo algo a Arbey como cuando estábamos en tercero y yo le decía Arbey siéntese y él me decía pero dígamelo con por favor y gracias, entonces yo le dije Arbey me hace favor y se sienta y él se sentó, entonces era que yo no tenía necesidad de gritarlo.	En la intervención hecha por la estudiante se observa claramente como asume un papel de liderazgo dentro del aula dada la ausencia del docente, este ejercicio es visto dentro de la investigación como una categoría de análisis debido a la incidencia que tiene el docente a través del uso de la palabra para legitimar un papel de autoridad en el aula. Lo anterior, es reforzado por el reconocimiento que tienen el resto de integrantes del colectivo hacia esta compañera, el cual también puede incidir en la postura que asume al interior del colectivo en ausencia del docente. Sin embargo, se aprecia cómo se distancia de ese rol de autoridad en el aula y pasa a hacer uso de comportamientos propios del autoritarismo, pues intenta tener control del resto de compañeros por medio del regaño y la imposición de ideas. Ante esto, reaparece la resistencia ante el uso del autoritarismo como mecanismo de ejercer autoridad, lo que llama la atención es que dicha resistencia surge de nuevo por parte de otro líder que conforma la red de iguales, el cual la manifiesta de forma directa como muestra de inconformismo hacia la actitud asumida por la	LA PALABRA DEL MAESTRO COMO LEGITIMACIÓN DE LA AUTORIDAD EN EL AULA. DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS	RESISTENCIA

		compañera.		
	Jenny: GF1P1: <u>Arbey tú eres el líder de tu grupo, ¿cierto?</u> Arbey: GF1E2: <u>Sí señora.</u> Jenny: GF1P1: cómo te sientes tú siendo el líder de tu grupo. Arbey: GF1E2: feliz. Jenny: GF1P1: ¿Por qué? Arbey: GF1E2: <u>porque por lo menos me están dando un espacio para que pueda compartir con ellos.</u>	La respuesta dada por el estudiante muestra la existencia de un auto-reconocimiento que se permite tener debido al reconocimiento que hacen de él, el resto de integrantes de la red de iguales, el cual lo lleva a asumir un papel determinante dentro del colectivo en la medida en que siente que sus acciones son bien aceptadas por los demás. Así mismo, el auto-reconocimiento que hace el sujeto de su función dentro de la red, tiene un gran efecto en la relación de poder que se da en el colectivo y es precisamente el afianzamiento de los roles y las interacciones de sus integrantes, originando con ello el fortalecimiento de la red de iguales, la cual se contempla como subcategoría de análisis dentro de la investigación.	DE EFECTOS DE LAS RELACIONES DE PODER DENTRO LAS REDES DE IGUALES	<u>AUTORECONOCIMIEN</u> <u>TO</u> FORTALECIMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES
	Jenny: GF1P1: ya. Cuando Arbey no viene al colegio o cuando Arbey por alguna cosa no está, ¿quién es el líder del grupo? (El niño Ilhan manifiesta que él) Joshuan: GF1E4: ¡No! Jenny: GF1P1: Tú qué dices Joshuan. Joshuan: GF1E4: No, no es ninguno. Jenny: GF1P1: ¿No es ninguno? O sea cuando no está Arbey no hay líder. Y cuando no está Arbey ¿ustedes se reúnen igual?, ¿la pasan todos?, ¿Ilhan tú no? Ilhan: GF1E5: No porque ellos a veces se van para otro lado y lo dejan a uno solo.	La intervención hecha por los estudiantes se puede interpretar como el reconocimiento que hacen de su líder dentro de la red de iguales, estableciendo claramente el rol que cumple éste dentro del colectivo, el cual dadas sus cualidades y afianzamiento dentro de la red, es difícilmente reemplazado por otro de los integrantes. De ahí que aunque uno de ellos pretenda asumir dicho liderazgo, inmediatamente es deslegitimado por el resto de sujetos que componen la red. De igual manera, la importancia del líder dentro de esta red se establece por la habilidad que tiene de consolidar las relaciones entre sus integrantes a través de su presencia, pues ante la ausencia de éste la dinámica del grupo cambia, hasta el punto en que pueden suscitarse conflictos al no sentirse identificados con un sujeto que guie sus acciones.	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	RECONOCIMIENTO DEL OTRO

	Jenny: GF1P1: O sea cuando no está Arbey el grupo no es tan unido, quien los une es él. Ilhan: GF15: Sí porque Arbey es como creativo.			
	Edinson: GF1P2: Y qué crees que sea lo que más, en lo que más se caracteriza Arbey para que tú lo sigas, para que te caiga bien, para que sea tú amigo. Que hay en él para que tú digas es por esto que me agrada o es por esto que quiero ser su amigo. Ilhan: GF1E5: porque él era como, o sea no se ponía igual que los otros a lo mismo, lo normal y por eso, o sea él me parece más inteligente que todos nosotros porque por ejemplo ayer en la clase de inglés me explicó una actividad que me quedó mal. Edinson: GF1P2: tú consideras que él es más inteligente o tiene habilidades en otros temas y tal vez por eso también lo sigues a él. Ilhan: GF1E5: Sí.	De nuevo se resaltan aspectos propios de la personalidad del líder carismático, pues se reconoce en él, elementos que lo hacen único dentro de la red y por los cuales entra a ser seguido por el resto de sujetos. No obstante, si bien se reconocen principalmente las características humanas, también es cierto que existe un elemento cognitivo que permite la legitimización del liderazgo que ejerce su compañero dado también por el dominio de algunos saberes y que para el presente caso llevan a que el líder centre su interés en las necesidades de los integrantes de su red.	LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD EN EL ESCENARIO DE LAS REDES DE IGUALES DESDE LA LEGITIMACIÓN DE SABERES. EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES.	

	Edinson: GF1P2: Liney cuéntanos ahora quién es la persona del grupo de amigas que tú consideras que es la persona con la que mejor te la llevas, la que más te agrada con la que mejor te sientes. Liney: GF1E6: Juliana siempre me ha caído bien. Edinson: GF1P2: Juliana, vale. ¿Cuánto hace que conoces a Juliana? Liney: GF1E6: desde hace rato. Edinson: GF1P2: Y qué tiene Juliana o qué ves en Juliana, igual que lo que ve Ilhan con Arbey. Qué ves en ella para que tú digas la sigo por esto, me agrada por esto, habló con ella por esto. Liney: GF1E6: a mí me agrada Juliana porque digamos, o sea Juliana me hace sentir bien y ella junto con Madeleine, con Deisy y yo somos nuestro grupo de amigas.		EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES.	RECONOCIMIENTO DEL OTRO
--	---	--	--	------------------------------------

	Edinson: GF1P2: Pero Melany en varias oportunidades tuvieron un grupo y mantenían juntas, ¿no? Jenny: GF1P1: al principio del año a mí se me hace que ustedes se la pasaban juntas. Liney: GF1E6: sí. Jenny: GF1P1: Y por qué no seguiste andando con Melany. Liney: GF1E6: Porque ella como pelea por todo, entonces nos regañaba mucho. Edinson: GF1P2: Y en el momento en que tú dejaste de estar con ella y decidiste unirte a otro grupo, lo hiciste por qué motivo. Porque te cansaste de estar con ella o por darle envidia. Liney: GF1E6: Pues en ese tiempo ella era la líder del grupo y siempre gritaba a todos. Jenny: GF1P1: Entonces ya el poder se le subió a la cabeza.	En la intervención hecha por la estudiante se observa la disolución de una red de iguales dado el uso del autoritarismo que ejercía la líder dentro de este grupo. Si bien, se observa que existe un reconocimiento del papel de liderazgo que ejercía su compañera dentro de su red, también es cierto que dicho liderazgo se presentaba a manera de imposición, lo que limitaba el reconocimiento de los demás sujetos dentro de este colectivo en la medida en que como describe la estudiante, su líder ejercía el control del grupo mediante el regaño y el grito.		
--	---	---	--	--

	Edinson: GF1P2: Liney y en ese momento tú relación con Melany se cortó definitivamente y ¿tuvieron problemas?, ¿pasó algo después? Jenny: GF1P1: ¿Cómo se llevan ahora? Liney: GF1E6: Pues cada una está con su grupo porque ya a nosotras nos separaron, entonces cada una está normal con sus grupos de trabajo. Edinson: GF1P2: Ahh pero entonces sí crees que se dañó la amistad. Liney: GF1E6: sí. <u>Jenny: GF1P1: Ya simplemente no se hablan.</u> <u>Liney: GF1E6: No.</u> <u>Jenny: GF1P1: Listo. Y fue porque tú decidiste no seguirla a ella más.</u> <u>Liney: GF1E6: Sí señora.</u>	Aquí se observa cómo, producto del autoritarismo, se dio una disolución de la red de iguales y con ella el ejercicio de poder que ejercía la líder dentro del grupo. Lo anterior, dada la resistencia que hizo la estudiante ante las manifestaciones hechas por su líder y que desconocían el papel de los demás sujetos dentro del colectivo. Sin embargo, llama la atención que ante la resistencia no hubo una respuesta estratégica de disuasión por parte de la líder de su grupo, con el fin de mantener el ejercicio de poder sobre su red de iguales, pues como lo manifiesta la estudiante, se optó por dar por terminada la relación. Se puede interpretar entonces que el uso del autoritarismo puede entrar a influir en la transformación de las relaciones interpersonales dentro de la red de iguales y con ello alterar el desarrollo de la convivencia del colectivo.		<u>RESISTENCIA</u>
	Jenny: <u>¿Tú consideraste que ella era una mala líder?</u> Liney: GF1E6: <u>sí.</u> Jenny: GF1P1: ¿Por qué? Liney: GF1E6: porque digamos cada vez que había una actividad, <u>ella decía “ayy no hagamosnos de a dos” y dejaba a alguna de nosotras sola.</u>	Lo planteado aquí reafirma lo descrito anteriormente y es que con el uso del autoritarismo, se entra a desconocer el ejercicio de poder que pueda llegar a tener un líder dentro del colectivo. En otras palabras, el reconocimiento resulta fundamental pues autoriza al otro para el desarrollo del ejercicio de poder, en la medida en que su comportamiento será aceptado y seguido por el resto de integrantes de la red.	DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL	<u>RESISTENCIA</u>

			AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS:	
	Jenny: GF1P1: Bueno yo me acuerdo que el año pasado, había como un grupo de niños del salón de ustedes que peleaban como con un grupo de niños de mí salón, ¿cierto? Ilhan: GF1E5: sí señora. Yo me acuerdo que el año pasado ellos estaban en problemas y una vez yo estaba con ellos y los del otro curso llegaron a molestarnos y <u>yo me enfrenté con ellos y empecé a pelear con ellos para que no se metieran con mi grupo.</u> Edinson: GF1P2: ¿Por defender a tu grupo te metiste en problemas? Jenny: GF1P1: Por defender a John y a Arbey Ilhan: GF1E5: Sí porque Arbey en ese momento estaba triste porque yo le había hecho una cosa mala y les estaba ayudando, entonces me sentí mal. Jenny: GF1P1: ¿O sea que tú le ayudaste a Arbey para que te perdonara? Ilhan: GF1E5: sí.	En esta oportunidad se observa un ejercicio de poder consciente de parte del líder de la red de iguales, pues dada la lealtad que se tiene por el colectivo al cual se pertenece y del cual se siente partícipe y aceptado, lleva a que este integrante acceda al requerimiento de su líder con el fin de lograr el perdón por parte de él y con ello no ser relegado de su grupo. Reafirmando la existencia de un ejercicio de poder de quien es considerado como líder carismático y que busca de manera estratégica persuadir a uno de sus seguidores a que modifique su comportamiento en beneficio propio y de su red de iguales. Sin duda alguna, este ejercicio de poder consciente puede entrar a alterar la convivencia escolar, en la medida en que lleva a la confrontación de los integrantes del colectivo para lograr la permanencia y aceptación dentro de la red, en una suerte de compromiso que adquiere el sujeto para que se le permita ser reconocido dentro de la red de iguales.	EFFECTOS DE LAS RELACIONES DE PODER DENTRO LAS REDES DE IGUALES <u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u> EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE	

	Jenny: GF1P1: Listo. Por qué resultaron peleando ustedes con el otro grupo de niños. Ilhan: GF1E5: Porque nosotros estábamos jugando y entonces Santiago cogió a Arbey y le tiró el balón en la cabeza y en ese momento yo le hice mal a Arbey y le dije que si íbamos a terminar la amistad y Arbey me mandó a pegarle a ellos.			
	Ilhan: GF1E5: Porque ella quiere ser profesora. Jenny: GF1P1: Será por eso o será por... Tú en algún momento sientes que nosotros como profes ¿te hemos dado poder dentro del salón? Luisa: GF1E3: a veces. Jenny: GF1P1: GF1E6: A veces... ¿en qué momento? Luisa: GF1E3: digamos cuando yo soy la vigía, pues digamos que yo ahí siento pero cuando no, no. Pero digamos cuando Arbey hace algo que no debe hacer, yo regaño por eso.	Se puede observar que en la intervención hecha por el estudiante existe un reconocimiento de la función que cumple su compañera, tal vez por la mención que en algún momento haya hecho la estudiante o por los comportamientos que observa durante su interacción con ella. Así mismo, al ser interrogada, acepta que efectivamente existe un reconocimiento por parte del docente que le permite asumir una posición de autoridad en el grupo, aspecto que es reafirmado por la posición que como vigía ambiental ocupa dentro del colectivo; pues son estos roles asignados en el grupo los que cargan a los sujetos de ciertos rótulos que entran a jugar un papel importante dentro de las interacciones que llevan a cabo. En cuanto a la posición que asume ante el comportamiento negativo de su compañero, puede verse desde la apropiación que tiene del papel que desempeña en el grupo, pero también desde las mismas actitudes que asumiría el docente ante estas situaciones y que dada la responsabilidad que implica la autorización dada por éste, la llevan a tomar posición de la situación.	LA PALABRA DEL MAESTRO COMO LEGITIMACIÓN DE LA AUTORIDAD EN EL AULA.	

	Sharo: GF1E1: El año pasado nosotras éramos las únicas que regañábamos porque el profe decía que estaban a cargo del representante del curso y la vigía ambiental. Jenny: GF1P1: O sea que en últimas el profe era el que les daba el poder de regañar a sus compañeros. Sharo: GF1E1: Pues no a regañar pero sí a decirles que se sentaran y que hicieran caso. Edinson: GF1P1: Vale y ustedes al sentir eso, digamos que tenían la autoridad para poder llamar la atención a los compañeros, digamos que se sentían con ese poder para poder decirle a ellos siéntense. Luisa: GF1E3: O sea más o menos porque digamos que el que tiene la autoridad para regañarnos es el profesor, nosotras no nos sentíamos con tanto poder para regañarlos, no más les decíamos que se sentaran porque el profesor nos regaña. Edinson: GF1P2: por eso pero sentían entonces que por el profesor haber dicho eso, ustedes podían exigirle a los compañeros que hicieran las cosas. Luisa: GF1E3: sí.	Lo manifestado por las estudiantes reafirma el papel de la palabra del docente en la configuración de los roles que llevan a cabo los estudiantes dentro del colectivo. Configuración que desde la autorización, legitima el ejercicio de poder dentro de las redes de iguales en el escenario del salón y lleva a quienes son objeto de dicha configuración, a asumir comportamientos propios del docente, cargando a éstos de un ejercicio de responsabilidad que llevan tanto para con el docente como para con los sujetos que componen el colectivo. Es precisamente la responsabilidad que se delega en el estudiante, la que puede entrar a alterar las relaciones dentro de las redes y con ella la convivencia escolar, pues en cierta medida obliga a que estos asuman un papel protagónico ante situaciones que acontecen en el aula y que requieren de una intervención pronta con el fin de responder al voto de confianza dado por el docente.	LA PALABRA DEL MAESTRO COMO LEGITIMACIÓN DE LA AUTORIDAD EN EL AULA.	
	Jenny: GF1P1: Tú el año pasado o alguien el año pasado me dijo, <u>es que Luisa ya perdió mucho el liderazgo, ya a Luisa no le hacemos caso</u>, ahora le hacemos caso a Sharo. ¿Por qué creen	La respuesta dada por la estudiante evidencia el reconocimiento de la pérdida del ejercicio de liderazgo dentro del colectivo dadas las manifestaciones de autoritarismo.	DE LA AUTORIDAD	<u>RESISTENCIA</u>

	ustedes que su curso dejó de hacerle caso a Luisa y empezó a hacerle caso a Sharo? Luisa: GF1E3: Porque yo los regañaba mucho.	Si bien, conserva un papel protagónico dentro del colectivo dada la legitimación de sus saberes, también es cierto que se evidencia una resistencia ante la imposición de comportamientos y acciones como lo es el caso del regaño, que van en contra del fortalecimiento de las redes de iguales y a su vez generan rechazo hacia quienes la practican. No obstante, aunque el ejercicio de resistencia no es manifestado de forma directa, si se entra a establecer un desconocimiento de las prácticas hechas por la estudiante que desembocan en la pérdida del ejercicio de liderazgo que ejercía sobre el resto del colectivo. Limitando su poder de incidencia solo en aquellos que legitiman su autoridad a través del reconocimiento del manejo de un saber.	RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS:	
	Edinson: GF1P2: Listo. Cuéntanos Liney. Liney: GF1E6: Profe desde el día que vieron a Sharo, ese día bueno todos estaban como viéndola y los de quinto, ehh perdón, a ella la veían como toda bonita y todos los niños del salón desde segundo que están la eligen a ella como vigía ambiental y a ella como la representante del curso. Jenny: GF1P1: O sea que ellas en últimas como que comparten el liderazgo de ese salón. Liney: GF1E6: Y pues un poquito de Sharo, Luisa por eso es así, Luisa sacó un poquito de Sharo en regañar.	En la presente intervención son varios los elementos que se pueden rescatar. Por una lado, está el reconocimiento que hacen los sujetos hacia sus compañeras, el cual incide para que les asignen un rol trascendental dentro del colectivo que finalmente desemboca en el desarrollo de un ejercicio de poder, en la medida en que desde esta posición pueden incidir en los comportamientos del resto de sujetos. Esto nos lleva a la idea de que los sujetos independientemente de la posición que ocupen dentro del escenario de las redes de iguales, requieren de una figura que lidere y guíe su comportamiento, según el tipo de rasgos identitarios que observen en ellos. Por otra parte, se evidencia un fortalecimiento de las relaciones entre los sujetos que lideran las redes de iguales, pues al reconocer que cada uno incide de manera particular en el resto de	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO EFECTOS DE LAS RELACIONES DE PODER DENTRO LAS REDES DE IGUALES	FORTALECIMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES

	Jenny: GF1P1: Ahh ¿sí? Edinson: GF1P2: ¿Tú consideras que Luisa los regaña un poquito es por Sharo? ¿Lo has visto? ¿Ya conocías antes a Sharo? Liney: GF1E6: sí porque estamos desde el grado primero.	integrantes, los roles que se desempeñan son distribuidos según las habilidades presentes en cada uno. Finalmente, se hace evidente la incidencia que puede llegar a tener el líder dentro de una red de iguales, incluso sobre otro líder, pues dada la cercanía lleva a que algunos elementos propios de su relación, les permita adquirir rasgos identitarios que tienden a ser reproducidos dentro de las mismas relaciones que llevan a cabo con el resto de sujetos.		
	Jenny: GF1P1: Joshuan. Tú nunca lo pensaste, solo te pareció chistoso que le dijeran así a Luisa y lo hiciste. Joshuan: GF1E4: en el descanso Ilhan y yo nos sentimos mal de decirle “umpa lumpa” y “chiquitina” a Luisa y ese fue un error. Ilhan: GF1E5: y en ese momento pensé que fue un error.	Se evidencia que pese a tener incidencia por parte del líder del grupo, existe un reconocimiento del sujeto sobre sus acciones y cómo ellas pueden entrar a lastimar a sus pares escolares. Sin embargo, dicha reflexión podría estar influenciada por la ausencia del mismo líder, de ahí que se pueda pensar que en un ejercicio desde su singularidad, el sujeto puede entrar a modificar sus comportamientos.	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	RECONOCIMIENTO DEL OTRO
	Edinson: GF1P2: pero sí llegaste a pensarlo, más no le dijiste a Arbey por miedo o por qué no le dijiste a Arbey que no le dijera si era igual de grande a ella. Ilhan: GF1E5: no le dijimos a Arbey porque si le decimos él se pone rabón porque él critica a los demás y él no se mira los defectos. Edinson: GF1P2: ¿John ibas a decir algo? John: GF1E7: es que... aquel día también Arbey también le estábamos	Lo expresado aquí, nos lleva a interpretar el cómo a pesar de que este sujeto es considerado líder carismático, en momentos hace uso de elementos propios del autoritarismo, los cuales, si bien no es el constante en él, pueden llegar a ser parte de sus expresiones. No obstante, emplea una estrategia de persuasión para evitar que los compañeros quiten el reconocimiento de él y de la autoridad que ejerce en ellos, aspectos que sin duda alguna hacen parte de un liderazgo carismático. De igual manera, se hace un reconocimiento del sujeto, no en términos del líder, sino en el otro como cualquier sujeto, el cual desde su condición merece respeto, pues las acciones que realiza en este caso el líder de su red,	DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS: RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	SUMISIÓN AUTORECONOCIMIENTO

	diciendo que él era muy chiquito pero no me acuerdo por qué fue. Jenny: GF1P1: Y qué reacción tuvo Arbey cuando le dijeron eso. <u>John: GF1E7: Nada. Dijo que él se iba a meter al gimnasio para crecer.</u>	afectan a los otros, pues están mediadas por la falta de reconocimiento de sí mismo al no aceptar que los defectos por los cuales critica a los demás también están presentes en él. Como bien se mencionó al inicio de esta intervención, la estrategia que emplea el líder carismático como forma de persuasión, está dada en términos de reconocer que no es el más alto, es decir aceptar su equivocación, pero también interpone una acción evasiva al decir que puede mejorar su condición, lo que finalmente puede verse como la forma de mantener su autoridad ante ellos.		DEL OTRO
	Edinson: GF1P2: Arbey por qué tomaste la decisión de decirle a Luisa o bueno llegar a un acuerdo con ella y decirle que si te trataba bien y te llamaba la atención con respeto, tú ibas a cambiar. Arbey: GF1E2: <u>Porque a lo que hablamos, reflexioné de todo lo que hacía, entonces yo por eso le dije y ahora sí ellas son las que nos tratan mal.</u> Sharo le dijo a Ilhan que vaya y come....	Aquí se reafirman los elementos propios del liderazgo carismático y es que ante la situación presentada en donde el líder acepta su equivocación, adopta la iniciativa de conciliar con quien cometió la falta y de esta manera mostrar que puede cambiar su comportamiento. Lo anterior, pudo estar influenciado por el reconocimiento que hace de sí mismo y de la afectación que puede lograr con sus acciones en el otro, pero también como ejercicio consciente de que con esto puede reafirmar el reconocimiento por parte de quienes lo siguen y con ello mantener un ejercicio de autoridad dentro de su red de iguales.	EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES. RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	<u>AUTORECONOCIMIENTO</u> TO RECONOCIMIENTO DEL OTRO

Anexo 2: Matriz de análisis Estudiantes que Responden al Poder.

Instrumento: Grupo Focal 2

1. CATEGORÍA:  LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD EN EL ESCENARIO DE LAS REDES DE IGUALES DESDE LA LEGITIMACIÓN DE SABERES.

2. CATEGORÍA:  LA PALABRA DEL MAESTRO COMO LEGITIMACIÓN DE LA AUTORIDAD EN EL AULA.

SUBCATEGORÍAS:

 APROBACIÓN

 DESAPROBACIÓN

3. CATEGORÍA:  EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES.

SUBCATEGORÍAS:

 EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE

 EJERCICIO DE PODER INCONSCIENTE

4. CATEGORÍA:  DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS.

SUBCATEGORIAS:

 SUMISIÓN

 RESISTENCIA

5. CATEGORÍA:  RECONOCIMIENTO DEL SUJETO

SUBCATEGORÍA:

 AUTORECONOCIMIENTO

 RECONOCIMIENTO DEL OTRO

6. CATEGORÍA:  EFECTOS DE LAS RELACIONES DE PODER DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES

SUBCATEGORÍA:

-  EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL
 **DEBILITAMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES**
 **FORTALECIMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES**

Grupo focal 2	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Edinson Guzmán: GF2P1: Buenas tardes nos encontramos reunidos el día de hoy adelantando el presente grupo focal como instrumento de recolección de información para la investigación que lleva como nombre: las relaciones de poder dentro del escenario de la convivencia escolar con relación al reconocimiento del sujeto, nos encontramos reunidos con ocho estudiantes del grado cuarto con quienes vamos a tener un diálogo acerca de una serie de interrogantes, de preguntas que tiene que ver con la convivencia escolar que tienen dentro del colegio en espacios como el descanso, como el salón de clase y en las rutas escolares entonces vamos a dar inicio, nos acompaña la profesora Jenny Arévalo del grado cuarto para apoyarnos en el desarrollo del presente instrumento.			
	Jenny: GF2P2: Bueno. Catalina. Catalina: GF2E3: cuando yo y una compañera dijeron que si le hacíamos una cosa a Daniela, que si le escondíamos la maleta los cuadernos y nosotros después le decíamos que si nos presta el cuaderno y ella no lo encontraría, entonces empezaría a buscarlo mientras tanto nosotros nos	Lo manifestado por la estudiante permite evidenciar una relación de poder basada en el autoritarismo por parte de uno de los integrantes de la red de iguales, quien dada su posición dentro de esta interacción busca la manera de persuadirla para que logre que actúe según sus requerimientos. Si bien, existe una resistencia por parte de la estudiante, también es cierto que accede a la solicitud hecha por su compañero, pues de no hacerlo, manifiesta que	DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE	SUMISIÓN <u>RESISTENCIA</u> <u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u>

	reíamos pero entonces él me decía, ahora quítele los cuadernos y métase al baño y se lo esconde y <u>yo le dije que no</u>, que escondamos pero solamente acá porque después le dice a la profe y después vamos a estar en el observador. Jenny: GF2P2: Listo. Cuando era de esconder en el salón tú si accediste a hacerlo, ¿cierto? Catalina: GF2E3: si pero solamente escondí una cosa y lo demás lo hizo mi compañero pero él me decía que vamos y escondemos en el baño y los metíamos debajo de la camiseta y le decíamos a la profesora que si podíamos ir al baño, <u>yo le decía que no</u> y después le dije a la compañera que él, le estaba escondiendo las cosas. Jenny: GF2P2: quién te propuso hacer eso. Catalina: GF2E3: un niño de cuarto que no me acuerdo el nombre. Jenny: GF2P2: bueno y tú porqué decidiste en el salón hacerle caso. Catalina: GF2E3: <u>porque después me hace algo</u> y después me siento mal a, y el nombre del niño era Cristian el que decía que escondiéramos los cuadernos.	puede llegar a ocasionarle conflictos en su relación con éste y situaciones que pueden llegar a afectarle. Es decir, se puede interpretar que ante la resistencia dada por la estudiante, su compañero se permite hacer uso de otras estrategias para lograr que finalmente sus requerimientos sean aceptados por la compañera. Por otra parte, se observa un reconocimiento del otro, en este caso a quien se le pretendía cometer la falta, sin embargo, dicho reconocimiento puede estar determinado por la resistencia hecha por la estudiante, quien busca la forma de evitar situaciones que puedan entrar a generarle inconvenientes dentro de sus relaciones, ya sea de tipo disciplinario o con el mismo líder de su red. Lo que hace pensar que el reconocimiento que hacen los sujetos del otro, es un reconocimiento no interiorizado y consciente, pues se manifiesta solo como respuesta ante situaciones que puedan afectar las situaciones propias de los sujetos.	PENSAMIENTOS E IDEAS RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	RECONOCIMIENTO DEL OTRO
--	--	--	--	--------------------------------

	Jenny: GF2P2: listo. Sandra. Sandra: GF2E4: cuando Sammy en un papelito escribió a Marlon soy bobo para siempre y me mandó a pegárselo. Jenny: GF2P2: ¿Y tú lo hiciste? Sandra: GF2E4: sí. Jenny: GF2P2: ¿Por qué? Sandra: GF2E4: pues porque después se ponía brava Jenny: GF2P2: ¿Y por qué después se pone brava? O qué hace cuando se pone brava y tú no haces lo que ella dice. Sandra: GF2E4: me mira mal.	De nuevo se hace presente la imposición de ideas y acciones por parte de los líderes que hacen uso del autoritarismo dentro de sus relaciones con los compañeros, así mismo, una sumisión de la estudiante al obedecer los requerimientos hechos por su líder, pues comprende que de no hacerlo, puede entrar a verse afectada su relación y con ella su posición dentro de dicha red. Lo anterior, en términos de la investigación resulta importante, pues se evidencia como el deseo de sentirse reconocido dentro del colectivo lleva a los sujetos a sortear una serie de situaciones que pueden entrar a afectar la convivencia con sus pares escolares.	DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS	<u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u> SUMISIÓN
	Jenny: GF2P2: pero digamos que tú en cierta forma obedeciste lo que ella te dijo que hicieras, ¿Por qué? Sandra: GF2E4: porque Sami me había obligado Jenny: GF2P2: pero por qué te sentiste obligada Sandra: GF2E4: lo hice porque a Sami le cae mal Marlon.	En esta intervención se observa como el líder de la red de iguales a la que pertenece la estudiante, hace uso de un ejercicio de poder consciente, el cual pone en beneficio propio, pues lo que prima es sacar provecho de las acciones adelantadas por la estudiante, sin importar los inconvenientes que pueda acarrearle las acciones que realice en beneficio de su líder. En otras palabras, existe un desconociendo total del otro sujeto, reafirmandose este último elemento como parte de un liderazgo basado en el autoritarismo. Lo que llama la atención es ver como a pesar de ser consciente de la intensión de su líder, la estudiante asume una posición de sumisión, lo que reafirma la alteración que puede llegar a tener la convivencia escolar, producto de la importancia de sentirse reconocido dentro de un colectivo.	DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS	EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE SUMISIÓN
	Valentina: GF2E7: yo si me sentía	Aquí se reafirma lo que se ha venido	DE LA	<u>EL CONFLICTO</u>

	obligada porque cuando uno no hace lo que Breiner quiere, <u>él empieza a tratarlo mal a cada ratito en las clases y cuando él a uno le dice el empieza a tratarlo mal</u> y un día estábamos en matemáticas y yo le pedí un lápiz porque se lo había prestado Lina y Lina se lo había prestado y yo le dije que me lo devolviera y se puso todo bravo y cuando uno no hace lo que él dice empieza tratar mal y digamos si uno no hace lo que él quiere se pone bravo y también un día yo iba subiendo de descanso y el hermano, entonces yo estaba esperando a Yanela, entonces cuando yo me quede ahí quieta y el hermano de Breiner cogió y me pegó un calvazo y yo no sé por qué, yo le dije no sea abusivo y me dijo ay porque usted me deben un Spinner y yo le dije un Spinner de que si yo se lo dí a Breiner y me pegó entonces yo le dije a la profe y los regañaron a él.	planteando en torno a la alteración de la convivencia escolar, producto de la importancia que tiene para el sujeto sentirse reconocido dentro del colectivo, pero también los elementos propios del autoritarismo que si bien pueden tener como respuesta una sumisión o resistencia, lo que finalmente desencadenan es en un conflicto circunstancial bien sea entre quien ejerce el autoritarismo y sobre quien va dirigido o entre quien accede a los requerimientos del líder y un tercero. Lo que llama la atención es que el tercero que puede surgir dentro de esta relación no corresponde precisamente al docente, lo que hace pensar que en esa lucha por sentirse reconocido dentro del colectivo y no depender de otro, lleva a que los mismos sujetos busquen la forma de sortear las situaciones que se le presenten durante su relación con el líder de su red de iguales.	AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS	<u>CIRCUNSTANCIAL</u>
	Jenny: GF2P2: listo. Mis amores vamos a pensar en que en cada uno de nuestros cursos de los grupos o de los cursos a los que pertenecemos por lo general hay un líder, cierto, ese líder por lo general es quien toma decisiones por el grupo ¿sí o no? listo. Van a pensar en los líderes que hay primero en su salón en general en el salón, por ejemplo en 402 cuando la profe o el profe no está quien asume el liderazgo del salón. Todos: Lina. Jenny: GF2P2: todos concuerdan en que es Lina.	Lo manifestado por el conjunto de sujetos que hacen parte del colectivo en donde se encuentra la estudiante, permite evidenciar que reconocen en ella el ejercicio de un liderazgo, el cual a primera vista es fundamentado por la palabra del maestro como legitimación de la autoridad en el aula. Lo que llama la atención es que de igual manera existe una aprobación por parte de los sujetos ante este ejercicio de autoridad que ejerce su compañera, lo que llevó a ver este elemento como una subcategoría de análisis para la presente investigación. La importancia de esto radica en que en la medida en que todos aprueben este ejercicio de autoridad, es posible que se pueda presentar un ejercicio de poder, pues dada la aceptación de sus comportamientos puede llevar a que la	LA PALABRA DEL MAESTRO COMO LEGITIMACIÓN DE LA AUTORIDAD EN EL AULA.	RECONOCIMIENTO DEL OTRO APROBACIÓN

	Todos: si señora. Jenny: GF2P2: Por qué creen ustedes que Lina tiene liderazgo en el salón cuando los profesores no están. Catalina. Catalina. GF2E3: Porque es que ella es la representante del curso es como una profesora pero representante que representa, entonces que debemos hacerle caso porque la profesora la deja cargo por ser la representante del curso. Jenny: GF2P2: listo. Carlitos. Carlos: GF2E6: Ella también cuando alguien se porta mal digamos que Miguel le pegó a alguien y Lina pasa al frente y regaña Miguel y es juiciosa.	estudiante incida en las acciones de los sujetos que hacen parte de su colectivo, más aún cuando existe la palabra del docente como aspecto que reafirma los comportamientos que pueda llevar a cabo la líder.		
	Edinson: GF2P1: Queremos que ustedes nos compartan qué ven ustedes en Lina o por qué ustedes consideran como dijo Catalina por qué consideran que Lina es la representante del salón es quien toma las decisiones, es quien habla ante los demás y lo hace cuando está la profe y cuando no estaba la profe y por qué lo hace, por qué asume ella el papel de profesora. Juan Garza: GF2E2: porque ella se lo ganó porque ella es muy juiciosa, ella hace las cosas bien, ella cuando a uno lo tratan mal o algo porque lo tratan mal y ella dice por qué él lo está tratando mal y soluciona eso pero a los golpes no, dialogando. Edinson: GF2P1: listo ¿Alguien más?	Aquí se hacen presentes varios aspectos a tener en cuenta dentro del análisis, los cuales reafirman las categorías propuestas para este proceso. En primer lugar, se observa un reconocimiento del otro que se da producto de la consolidación de una relación a través del tiempo y de elementos propios de una autoridad reconocida, la cual puede llegar a tener una mayor incidencia en los comportamientos del resto de integrantes del colectivo y que al ser usada como un ejercicio de poder consciente por parte de quien ejerce el liderazgo, lleva a obtener una respuesta más pronta de las acciones propuestas por éste. En segundo lugar, se hacen presentes, aspectos de un liderazgo carismático de parte de la líder del grupo y que entra a ser manifestado ante los demás en situaciones que alteren la convivencia escolar lo que lleva a la reafirmación del	EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES. LA PALABRA DEL MAESTRO COMO LEGITIMACIÓN DE LA AUTORIDAD EN EL AULA.	RECONOCIMIENTO DEL OTRO APROBACIÓN

	Catalina: GF2E3: que Lina debería ser la representante del curso porque ella se lo tiene que merecer porque ella sabe controlar a los niños a cambio que hay otros que son representantes del curso y lo toman como juego entonces se ponen a reír, entonces Lina demuestra su rabia entre todos y demuestra que ellos tienen que hacerle caso o si no tienen que decirle a la profe y la profe les firma observador y entonces por eso ella se lo merece ser representante.	reconocimiento de la autoridad ejercida por ella. Y un tercer aspecto que corresponde a la reproducción de comportamientos propios del docente en el aula, los cuales son reafirmados por la legitimación que hace éste a través de la palabra, lo interesante es ver como ante la reproducción de dichos comportamientos, se da una total aprobación por parte del resto de sujetos, aceptación que puede estar mediada tanto por el reconocimiento que hacen de ella, como también por las acciones que lleva a cabo el docente ante la desaprobación de la responsabilidad que delega éste en la estudiante.		
	Jenny: GF2P2: listo en 401 ustedes cuando la profe o el profe no están quién creen que tiene liderazgo de salón. María: GF2E5: Wendy, o sea porque ella es muy inteligente, pues a veces controla su genio y todo eso pero entonces cuando la profe se va ella los controla los trata de controlar pero ellos no hacen caso y a veces se pone mal genio y se va para el puesto. Jenny: GF2P2: ustedes creen que Wendy hace eso por qué, porque a ella le gusta controlarlos a ustedes o porque alguien le dice que lo haga o por qué. Karen: GF2E1: porque a veces Nicole y ella se ponen así y entonces Nicol le dice ay hagámosle, hagámosle y ella dice que no entonces después Wendy lo hace sola.	Lo expresado por la estudiante evidencia la construcción de autoridad en el aula gracias a la legitimación de saberes que hacen los sujetos sobre los líderes del colectivo. Reafirmando este elemento como un aspecto que puede incidir para la construcción de un ejercicio de poder dentro de las redes de iguales. Así mismo, se evidencia la relación que se da entre dicha autoridad (legitimación de saberes) y la reproducción de comportamientos propios del docente, los cuales ante la ausencia del profesor, entran a ser parte de las relaciones entre los pares escolares, pues recordemos que con el uso de la palabra el docente entra a autorizar al estudiante para que asuma un rol de líder dentro del colectivo. Cabe señalar que el ejercicio de desaprobación que hacen los sujetos sobre las acciones adelantadas por la estudiante, está dada en parte, por el no reconocimiento de la autoridad en ella, pues recordemos que el reconocimiento hace parte fundamental en la legitimación que hacen los estudiantes de sus líderes y sobre el cual entrar a aprobar sus comportamientos.	LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD EN EL ESCENARIO DE LAS REDES DE IGUALES DESDE LA LEGITIMACIÓN DE SABERES. LA PALABRA DEL MAESTRO COMO LEGITIMACIÓN DE LA AUTORIDAD EN EL AULA.	DESAPROBACIÓN

	Jenny: GF2P2: Juan Sebastián tú eres del mismo grupo cierto quién crees tú que es el líder de ese grupo. Juan Garza: GF2E2: Duvan porque él los trata bien, el cuando uno está solo le dice: ¡ay vamos a jugar! o cuando nosotros lo vemos sólo a él, nosotros lo llamamos a jugar, entonces los otros le decimos o sea él es el líder de nosotros porque pero no nos obliga pero nos pone a jugar o algo pero que uno se siente ahí aburrido él lo llama a jugar. Jenny: GF2P2: o sea en ese caso es Duvan el que se encarga como de organizar el grupo y si por ejemplo alguien más quiere ingresar al grupo, ¿el que lo ingresa es Duvan? Juan Garza: GF2E2: sí. Jenny: GF2P2: ¿Sí? Duvan. <u>Tú crees que eres el que asume el liderazgo de tu grupo.</u> Duvan: GF2E8: <u>Sí.</u>	Lo planteado por el estudiante reafirma las características propias de quien es visto como autoridad dentro de la red de iguales, gracias al liderazgo carismático que ejerce dentro de ella, así mismo, expresa los aspectos que para la investigación se distancian del autoritarismo y que permiten que el resto de sujetos entren a reconocer en el otro, en este caso en su líder, los elementos necesarios para aprobar sus comportamientos y entrar a establecer cierta incidencia en ellos. Cabe señalar que a raíz del reconocimiento que hacen el resto de sujetos hacia su líder y que le manifiestan de manera directa, le permite a éste entrar a reconocerse como tal dentro de su red, pues si bien no lo manifestó al inicio de la intervención, terminó por aceptar dicho rol.	EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES.	RECONOCIMIENTO DEL OTRO <u>AUTORECONOCIMIEN TO</u>
--	--	---	--	--

	Jenny: GF2P2: listo. Cómo ven ustedes, tú también Carlitos que eres también de ese grupo, cómo ven ustedes a Duvan como líder, es un buen líder o no que les gusta que no les gusta de lo que él hace. Carlos: GF2E6: <i>profe el si es buen líder porque él nos pone actividades chéveres o a veces corremos y cuando nos castigan el al otro día dice como nos castigaron ya no volvemos a hacer eso.</i>	Aquí se reafirma la importancia que tiene el reconocimiento que hacen los sujetos, de la autoridad que ejercen los líderes dentro de la red de iguales, pues es éste el que permite que puedan tener una mayor incidencia dentro de las acciones que llevan a cabo los integrantes dentro del colectivo. Ser reconocido por el otro quien legitima el ejercicio de poder en términos de autoridad, le permite al líder carismático lograr incidir de manera importante en las acciones que llevan a cabo sus compañeros, pues como bien lo establece el estudiante que aquí interviene, ante situaciones que puedan poner en conflicto a sus compañeros, el líder se decide por aquellas actividades en donde se puedan divertir sin estar involucrados en llamados de atención o cosas similares.	EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES.	RECONOCIMIENTO DEL OTRO
	Edinson: GF2P1: Karen. Karen: GF2E1: mi grupo de amigas es Nicole, Wendy y pues a veces María. Jenny: GF2P2: <i>quien es la líder de ese grupo.</i> Karen: GF2E1: Nicole Jenny: GF2P2: ¿Por qué? Karen: GF2E1: <i>porque ella piensa cosas más chéveres igual ella...</i> Jenny: GF2P2: ella es la que siempre toma las decisiones o quién es la que toma las decisiones en ese grupo. Karen: GF2E1: Nicole y Wendy y a veces yo.	Con la intervención hecha por la estudiante se hace presente de nuevo la relación entre un liderazgo carismático y el reconocimiento que hacen de él, el resto de integrantes del colectivo. Aquí los elementos del liderazgo carismático entran a beneficiar el desarrollo de una convivencia en la medida en que es su líder quien vela por el bienestar de su colectivo, sin renunciar a aceptar el punto de vista de los demás. Cabe señalar que lo observado hasta el momento en cuanto a este tipo de liderazgo, se caracteriza porque está presente en un escenario establecido como lo es el patio, pues los estudiantes reconocen que en momentos como el descanso, es cuando sobresalen elementos carismáticos de su líder que les permite divertirse y a su vez sentirse reconocidos dentro de su red de iguales. De igual manera, se permite hacer un reconocimiento de otros integrantes de su red	EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES.	RECONOCIMIENTO DEL OTRO

	Edinson: GF2P1: pero quién es la que sobresale digamos ahí, proponiendo las actividades, por ejemplo proponen una actividad y todas la siguen, le hacen caso a lo que ella dice. Karen: GF2E1: Nicole.	quienes pueden en determinado momento ejercer algún tipo de liderazgo, sin embargo, es claro que el papel protagónico es ejercido solo por la líder carismática de su red dado el reconocimiento que tienen de la autoridad que ejerce esta estudiante.		
	Edinson: GF2P1: ¿Nicole? Y todas cuando Nicole propone algo todos le hacen caso a lo que ella dice. Karen: GF2E1: sí o a veces <u>María se va</u>. Edinson: GF2P1: ¿María se va? Karen: GF2E1: <u>a veces</u> Edinson: GF2P1: María tú que haces parte de ese grupo, tú por qué te vas en ciertas ocasiones del grupo. Jenny: GF2P2: porque te vas en ciertas ocasiones del grupo. María: GF2E5: porque a veces Wendy dice: <u>¡ay no, entonces no nos la pasemos con María!</u> le dice a Nicole y yo le dije yo le digo: ¡ay qué es lo que le están diciendo si quiere venga y dígame! y dice: ¡no, no estamos hablando nada de usted! y ahí comienzan a decir, <u>ay no, ya no vamos a ser su amiga</u> que yo no sé qué, entonces yo prefiero estarme con Lina que es la líder de ese grupo. Jenny: GF2P2: o sea tú prefieres el liderazgo de Lina y no el de Nicole.	Si bien es claro que los integrantes de la red de iguales aceptan el ejercicio de liderazgo que realizan algunos sujetos dentro del colectivo, también es cierto, como en este caso, que ante la unión de dos líderes dentro de una misma red, se pueden producir diferencias entre quienes siguen a uno u otro líder, lo que puede desencadenar en conflictos circunstanciales producto de la no aprobación de los comportamientos de algunos sujetos a determinado líder. Esto es evidente en la intervención, pues se observa como la estudiante en cierto sentido obedece las acciones del líder de su red inmediata, no obstante cuando interviene otro líder, tiende a tomar distancia, quitando el reconocimiento de la autoridad que pueda ejercer éste en ella. Este aspecto en la investigación se entró a ver como parte de los elementos de la estructura de poder que incidían en las relaciones entre pares escolares, pues producto del inconformismo por la aceptación de otro líder dentro de la red, se entra a relegar el reconocimiento de autoridad a otro sujeto, bien sea de su colectivo o de otro. Para el caso particular, la estudiante en el ejercicio de resistencia hecho a raíz de lo sucedido, entró a reconocer la autoridad en un sujeto de otro colectivo, caracterizado éste por el ejercicio de un liderazgo carismático, lo que obligó que en cierto sentido se diera una	EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES.	<u>RESISTENCIA</u> <u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u> RECONOCIMIENTO DEL OTRO

	María: GF2E5: sí Jenny: GF2P2: ¿Por qué? María: GF2E5: porque pienso que Lina es más divertida, que no es amargada, que no es a toda gimnasia, gimnasia, gimnasia, entonces pues pienso que ella es la líder de ese grupo y a veces Angie Yanela o Yo.	alteración dentro de la red a la cual pertenecía.		
	Edinson: GF2P1: listo Catalina. Catalina: GF2E3: cuando me la paso con Carol A mí me aburre tanto sus decisiones que ella quiere tomar todo, que ella quiere hacer esto entonces no nos deja decir a nosotros porque si nosotros decimos algo ella dice que no, a cambio que ella toma sus decisiones ella misma y dice que yo hago tal cosa y lo hacemos y si no lo tomamos pues entonces se pone brava y entonces yo quisiera que yo fuera la líder porque tengo más experiencia a cambio que Karol es cada ratito decir algo y no podemos decir nada porque ella toma sus decisiones entonces yo quisiera ser la líder. Edinson: GF2P1: listo alguien más. Karen ¿quieres opinar? Karen: GF2E1: a mí sí me gustaría ser la líder porque hay veces que Nicole pone unas cosas que a uno no le gusta y pues yo a veces me voy o a veces le digo a ay hagamos tal cosa y ella dice: “ay no”. Jenny: GF2P2: listo ¿alguien más?, María.	Lo expresado aquí permite observar a un líder de la red con manifestaciones de autoritarismo, el cual no permite un reconocimiento del otro, pues sus acciones están siempre dirigidas a imponer sus pensamientos e ideas al resto de sujetos. Este comportamiento si bien en parte es aceptado por los demás como forma de sentirse parte de una red, también es cierto que puede generar cierta resistencia que aunque no sea manifestada de forma directa, si entra a verse a través de la pérdida de legitimación que pueda tener el líder por parte de sus seguidores. Lo anterior, puede llevar a que se despierten ciertos deseos por ocupar una posición de liderazgo entre quienes consideran que la imposición y el no reconocimiento por parte del líder puede llegar afectar su relación con los integrantes de la red y que justifican tanto desde el auto-reconocimiento de sus capacidades como desde la importancia de reconocer al otro desde su condición de sujeto e integrante de la red.	DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS. RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	SUMISIÓN RESISTENCIA AUTORECONOCIMIENTO RECONOCIMIENTO DEL OTRO

	María: GF2E5: cuando estoy en el grupo de Nicole porque ellas a toda hora mandan y mandan y mandan y uno pues si digamos hace algo dice hay no María y digamos hacemos gimnasia y después yo hago gimnasia y ella dice ay es que usted va y se las enseña a ellas, entonces a <u>mí no me gusta las opiniones de ellas</u> si no que <u>me gustaría decir que digamos que juguemos que nos divirtamos que no estemos aburridas ni nada de eso, o sea me gustaría ser la líder de ese grupo.</u>			
	Jenny: GF2P2: bueno pónganme atención les voy a dar un ejemplo. Yo por ejemplo digo desde que me la paso con el profe Edinson mi relación con las compañeras del colegio o sea con las otras profesoras han cambiado porque ellas me dicen que me volví picada desde que yo estoy con Edinson. Algo así, desde que ustedes están con su grupo de amigos ¿han cambiado en algo sus relaciones con los demás? Sandra: GF2E4: <u>cuando yo me la paso con Carol, Lady y Nicole yo cambié la forma de ser con Sammy o con Yeison.</u> Jenny: GF2P2: ¿Por qué? Sandra: GF2E4: porque cuando yo intento pasármela con Sami, entonces <u>Sami cambia la forma de ser y se junta con Yeison entonces yo hago lo mismo porque...</u>	Se evidencia un auto-reconocimiento del cambio que hace de su actitud producto de la relación que lleva cabo con otra red de iguales. Sin embargo, este comportamiento como se evidencia en lo dicho por la estudiante, surge en respuesta al cambio de actitud de quienes hacen parte de su colectivo y que la lleva a asumir una nueva posición en otra red. De ahí que el reconocimiento del sujeto dentro de los grupos se considere fundamental, pues en la medida en que se sienta parte de un colectivo dado los rasgos identitarios que observa en él, en esa medida se fortalecerán las relaciones entre los integrantes que los componen; de lo contrario, esto puede originar conflictos circunstanciales en la medida en que a raíz de las posturas que asumen cada una, puede llevar a que en situaciones se confronten, afectando con ello las relaciones y la convivencia en general.		<u>AUTORECONOCIMIENTO</u> <u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u>
	Edinson: GF2P1: bueno pónganle cuidado les voy a dar otro ejemplo. Yo hago parte de un grupo de amigos cierto	Con lo manifestado por la estudiante se reafirma que la falta de reconocimiento del sujeto dentro de la red, incide para que adopte		<u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u>

	y en algún momento ese grupo de amigos no tuvo en cuenta mi punto de vista o yo propuse alguna actividad y no me pusieron cuidado, no me hicieron caso, entonces yo me pongo bravo con ellos y me voy y hago parte de otro grupo para darle envidia, para darle celos a ese grupo; cómo se afecta esa relación con ellos con el grupo que dejaron, cómo cambia. Jenny: GF2P2: cambia la relación, dejan de ser amigos o siguen siendo amigos, ellos los empiezan a tratar mal o los tratan mejor, qué pasa. María: GF2E5: me dicen, <u>yo estoy en el grupo de Lina me dicen ay entonces es que usted, usted es sólo para darnos celos que yo no sé qué, si prefiere seguir con ellas pues no se vuelva a juntar con nosotras y que no nos vuelva a hablar.</u> Edinson: GF2P1: exacto. Muy bien	otra posición dentro del colectivo, posición que asume bien sea por manifestar su inconformismo ante lo vivido o como forma de permitirse establecer nuevas relaciones entre nuevas redes. Lo que se resalta es que esta actitud es entendida por el resto de integrantes de su red y del mismo líder, lo que lleva a que se busque la manera de persuadir a quien asume esa nueva postura para que regrese a la red, más aún cuando a la red que se pretende entrar no corresponde al colectivo directo del salón. Sin embargo, en ocasiones la forma de incidir para que cambie de posición, lleva a que se generen conflictos circunstanciales que pueden alterar las relaciones entre la red de iguales y con ello afectar la convivencia escolar.		
--	--	--	--	--

	Edinson: GF2P1: si en algún momento Carlos en tu grupo de amigos tú has hecho algo para darle celos a ellos. Por ejemplo, en tu grupo es Duvan ya, si en algún momento tu peleaste con Duvan o estás digamos que discutiendo Duvan tú te vas para otro grupo, qué pasa con el grupo Duvan, te miran mal, te tratan mal, no te dejan jugar con ellos después, si tú quieres volver te rechazan, qué pasa con ellos. Carlos: GF2E6: yo no hago eso con Duvan sino con Juan Se. Cuando él se pelea conmigo yo me voy a jugar con Duvan porque Duvan dice que yo soy el mejor amigo de él. Jenny: GF2P2: y qué pasa con Juan. Qué te dice Juan. Carlos: GF2E6: <u>que él se pone más bravo, que yo soy muy picado.</u>	Lo manifestado por el estudiante hace ver que el ejercicio de poder consciente, visto como una subcategoría de análisis, no solo puede ser parte de un ejercicio del líder, sino que también puede ser un recurso empleado por el resto de sujetos, pues a pesar de la existencia de un integrante que ejerce el poder dentro de la red de iguales, también es posible que dada la distribución de roles dentro del colectivo, se den algunas rivalidades entre los sujetos, los cuales en ocasiones se enfrentan a conflictos circunstanciales, debido a la cercanía con el líder que los pone en ventaja en comparación con el resto de sujetos.	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE <u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u>
	Edinson: GF2P1: listo. Listo niños yo creo que por ahora dejamos ahí, les agradecemos mucho por su colaboración y participación y estamos pendientes para que por favor sigan participando de la cápsula que está ubicada en el salón de los locker's. Entonces, muchísimas gracias y hasta luego.			

Anexo 3: Matriz de análisis Estudiantes en la Cápsula.

Instrumento: Cápsula “*Adelantemos Cuaderno*” “*Y de las relaciones con tus compañeros...¿¿¿qué???*”

1. CATEGORÍA:  LA CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD EN EL ESCENARIO DE LAS REDES DE IGUALES DESDE LA LEGITIMACIÓN DE SABERES.

2. CATEGORÍA:  LA PALABRA DEL MAESTRO COMO LEGITIMACIÓN DE LA AUTORIDAD EN EL AULA.

SUBCATEGORÍAS:

 APROBACIÓN

 DESAPROBACIÓN

3. CATEGORÍA:  EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES.

SUBCATEGORÍAS:

 EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE

 EJERCICIO DE PODER INCONSCIENTE

4. CATEGORÍA:  DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS.

SUBCATEGORIAS:

 SUMISIÓN

 RESISTENCIA

5. CATEGORÍA:  RECONOCIMIENTO DEL SUJETO

SUBCATEGORÍA:

 AUTORECONOCIMIENTO

 RECONOCIMIENTO DEL OTRO

6. CATEGORÍA:  EFECTOS DE LAS RELACIONES DE PODER DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES

SUBCATEGORÍA:

- EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL
- DEBILITAMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES
- FORTALECIMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	María Alejandra Boyacá: C1E1: Buenas tardes soy María Alejandra Boyacá soy del curso 401 les vengo a contar una historia lo que paso hoy de una niña haciendo gimnasia en el descanso con la profe Jenny. Dijo no hagamos gimnasia, entonces estábamos haciendo gimnasia y una niña que se llama Nicole y Wendy pues dijeron ay ustedes, estaba haciendo gimnasia y ella también y se puso brava que porque tenía que hacer lo que ella dijera de gimnasia y entonces yo me puse brava y le dije ay entonces déjeme hacer lo que yo quiera y haga con Wendy y se puso brava y comenzamos ahí a pelear y pues yo le dije ay no y me fui para otro lado y me fueron a buscar.	Lo manifestado por la estudiante a través de la cápsula, reafirma lo descrito durante su participación en el grupo focal y es el uso de dos elementos importantes dentro de las redes de iguales en escenarios de interacción que cuentan con la ausencia del docente como lo es el caso del patio de descanso. Allí el autoritarismo se hace presente como el elemento que dinamiza las interacciones entre los sujetos que componen esta red. Este comportamiento proviene principalmente del líder de esta red como forma de imponer y controlar las acciones de sus integrantes. Sin embargo, de nuevo aparece el ejercicio de resistencia ante dichas acciones, resistencia que se reafirma por el no reconocimiento del otro como un elemento importante dentro de las relaciones que llevan a cabo los integrantes dentro de la red y que desembocan en conflictos circunstanciales que obligan a tomar distancia.	DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS. RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	<u>RESISTENCIA</u> <u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u>

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Camila Orjuela: C2E1: Bueno voy a comentar sobre lo que paso ayer en la tarde yo estaba con el grupo de fútbol y entonces yo solamente le dije a mi compañera Ashley que mantuviera la mirada en el valor, que no se balanceara en la cancha	Lo expresado aquí por la estudiante a quien se le reconoce como autoridad dada la legitimación de sus saberes y en parte por el uso de la palabra del docente, permite evidenciar que este tipo de autoridad tiende a tener un mayor reconocimiento solo en el escenario del aula en donde las relaciones		RECONOCIMIENTO DEL OTRO

	porque así se desconcentraba más fácil y después las otras niñas empezaron a decir que yo siempre a ellas las gritaba, les hablaba duro y no es así. Y me parece mal que ellas digan eso porque no es así, yo les habló a ellas que si subo un poquito el tono cuando estamos en la cancha y me enoja por algo que pasa mal cuando juegan fútbol pero nada más y después empezaron a decirme que debían volver a votar una capitana que porque yo no servía, les gritaba, cuando en realidad yo solamente les habló a ellas porque tampoco me gusta gritarles porque sé que se van a sentir mal y que también mi compañera yo les estaba gritando la vez pasada porque cogieron el balón y lo tiraron en un saque donde no tenían que sacarlo, entonces gracias a eso metieron un gol, entonces yo les dije que no volvieran a hacer eso y se puso brava y ya no quería ni jugar y he visto que eso pasa en el grupo en el que está Juliana, ella dijeron que Juliana y Madeleine se habían peleado que porque habían perdido por una cosa que paso con Juliana por una cosa que pasó que no sé qué fue porque no estaba poniendo cuidado en eso y entonces ellas perdieron entonces Madeleine empezó gritar a Juliana, entonces yo no quería que pasara eso porque he visto que el año pasado pasaron muchos problemas porque la capitana nos gritaba a nosotras entonces por eso yo no quería gritarlas a ellas porque así como yo me sentía antes, ellas se van a sentir conmigo entonces por eso. Y bueno, ya me desahugué, menos mal me	prevalecen por el uso de saberes. No obstante, otros escenarios como la cancha de fútbol requieren del uso de otro tipo de liderazgo, pues cualquier manifestación que sale de los parámetros que se dan en las relaciones que existen en el aula con el uso de los saberes, tiende a generar controversia y resistencia por parte de los sujetos, tal como se hace presente en el relato. Aquí es importante ver como el líder de la red es consciente de los errores cometidos, producto de la experiencia que tuvo cuando hacía parte de otra red, lo que lleva a que busque la estrategia para solucionar la situación presentada, más aún cuando siente que por ello puede perder el reconocimiento que tiene por parte de sus compañeros y con él, la incidencia que tiene en las acciones de los demás.		
--	---	--	--	--

	desahogué porque ayer estaba que lloraba y todo por lo que había pasado, porque no me gusta que digan que yo las grito cuando nunca, nunca, nunca las grito porque no me gusta gritarlas.			
--	---	--	--	--

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Camila Orjuela y Heidy Silva: Heidy: C3E1: lo que paso fue que comenzó el problema porque nosotras las del equipo pensamos que usted estaba gritando a Ashley entonces por eso dijimos que queríamos otra capitana diferente a ti. Camila Orjuela: C3E2: pero no fue así porque lo que paso fue que yo solamente le dije a Ashley que mantuviera la mirada en el balón y que nos estuviera balanceando en la cancha porque uno porque la regañaban y dos porque así se desconcentraba más rápido, eso fue lo que yo le dije ella y después ustedes empezaron a decirme que yo siempre las gritaba a ustedes que por cierto no es así. Heidy: C3E1: entonces ¿Por qué te pusiste a llorar? Camila: C3E2: porque es que no me gusta que estén diciendo una cosa que yo no hice y a mí no me gusta eso y aparte de eso están diciendo que quieren otra nueva capitana a mí no me gusta gritarlas, eso sí, grito en la cancha porque jugando fútbol me desestreso y sí puedo gritarles pero solamente para ubicarlas porque yo siento que no me	En este relato se confrontan dos sujetos de la red de iguales, presentes en el conflicto mencionado anteriormente, aquí la líder de la red busca la manera de aclarar la situación presentada, exponiendo su punto de vista sobre lo ocurrido, como forma de mantener el rol que desempeña dentro de la red y así no perder el reconocimiento que tiene por parte del resto de integrantes. Dentro de los argumentos dados por la líder de la red se hacen presente aspectos de la experiencia vivida en otras redes de iguales de las cuales hizo parte y en donde la imposición de ideas y acciones la llevó a no sentirse reconocida, aspecto que según lo manifestado por ella entró a afectar su relación con el resto de sujetos y que no pretende reproducir dentro de las relaciones que lleva ahora como líder dentro de la red. De igual manera, lo expresado por la otra estudiante, afirma que cuando las interacciones difieren de los parámetros que normalmente se dan en el salón, se pueden producir ciertos conflictos entre los integrantes de la red de iguales, hasta el punto de entrar a deslegitimar las acciones de quien es considerado como líder de la red.		

	escuchan, es nada más por eso. Heidy: C3E1: pues perdón, perdón por lo que te dije y lo que te dijimos todas las del equipo. Camila: C3E2: porque en verdad en el anterior equipo que yo estaba el año pasado la capitana, yo no era la capitana, sino que era otra, Sharo me mantenía a mi gritando y yo me sentía mal y yo sé cómo se siente eso sí, y como yo me sentí no quiero que se sientan las demás por eso yo ustedes no las grito, les hablo eso sí alzo un poquito la voz pero nada más. Heidy: C3E1: está bien me perdonas. Camila: C3E2: si pero que no vuelva pasar. Heidy: C3E1: está bien.			
--	---	--	--	--

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Deisy Valentina Leguizamón y Madeleine Sofía Álvarez. Deisy Valentina Leguizamón: C4E1: Buenos días mi nombre es Deisy Valentina Leguizamón, lo que yo quería decir era que yo tuve un conflicto con Juliana, nos peleamos las dos por un lápiz, entonces ella de ahí cogió y dijo que nosotras habíamos mentido y no quiso hablar con Madeleine, me perdono solamente a mí y a Madeleine no y queríamos que ella viniera para solucionar ese problema que paso ayer.	Los conflictos que se dan dentro de las redes de iguales y que involucran al líder, tienden a incidir en los diferentes escenarios en donde interactúan los sujetos, afectando la convivencia escolar, pues dado el ejercicio de poder que tiene el líder hacia los integrantes de su red, puede llegar a afectar incluso la relación entre el resto de integrantes del colectivo. No obstante, dada la importancia del papel que desempeña el líder, obliga a que el resto de sujetos asuman una posición de sumisión ante situaciones conflictivas con tal de recomponer la relación entre los integrantes de la red. Lo anterior, nos lleva a pensar sobre la	DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS	<u>RESISTENCIA</u> SUMISIÓN

	Madeleine Sofía Álvarez: C4E2: nosotros ese día estábamos jugando con ella jugando fútbol y perdimos y ella se inventó que yo le había dicho unas groserías y entonces.... Deisy Valentina Leguizamón: C4E1: y entonces <u>como yo no le hice caso a ella, ella se puso brava con nosotras</u> desde ayer y solamente me perdonó a mí y no perdonó a Madeleine y yo <u>y queríamos venir a solucionar ese problema</u> pero ella no vino. Madeleine Sofía Álvarez: C4E2: <u>entonces nosotros le queríamos decir que si nos perdonaba y queremos solucionar el problema con ella.</u> Deisy Valentina Leguizamón: C4E1: queremos las tres volver a ser amigas y queremos que esto lo que estamos contando no lo sepa nadie. Madeleine Sofía Álvarez: C4E2: nosotras ya hemos peleado tres veces; un día estábamos en el descanso y yo estaba jugando con los niños de quinto y a ella no le gustaba entonces ella salió y yo fui otra vez donde ella y ella con Juliana se fueron pero ella quería estar conmigo (Deisy) y con Juliana, entonces Juliana no la dejó. Deisy Valentina Leguizamón: C4E1: y desde ese día el primer día que yo llegué aquí al colegio, Madeleine y Juliana me miraban mal que porque no sabía nada, que porque me les copiaba, me la pasaba sola en el descanso y ella	necesidad que tienen algunos sujetos de sentirse parte de una red de iguales e identificados con un líder dentro de la misma, lo que los lleva a que ante manifestaciones de autoritarismo asuman una posición, que si bien inicialmente puede ser de resistencia, finalmente terminan asumiendo su responsabilidad ante el ejercicio de poder que ejerce el líder.	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	
--	---	--	----------------------------------	--

	se burlaban de mí. Madeleine Sofía Álvarez: C4E2: si eso es cierto pero de un momento a otro nosotras empezamos a ser amigas y entonces hoy yo le quería decir a decir que me perdonará por todo lo que le hice cuando ella llegó.			
--	--	--	--	--

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Juliana Cristiano, Deisy Valentina, Madeleine Sofía Álvarez: Juliana Cristiano: C5E1: Buenas tardes les queríamos contar que el día jueves <u>Deisy, Madeleine y yo peleamos porque Deisy se juntó con una niña que no nos caía bien, que no nos cae bien que se llama Karol es del curso 402.</u> Deisy les va a seguir hablando. Deisy Valentina Leguizamón: C5E2: es que <u>yo había salido peleando con Madeleine porque yo le había quitado unos Choclitos, entonces ellas se pusieron bravas conmigo,</u> entonces ellas se hicieron en otra parte y <u>yo me hice con otro grupo, me hice con Karol con Valentina y la profesora Sandra de 402</u> y ella se pusieron bravas. Juliana Cristiano: C5E1: lo que pasa es que nosotras tenemos un grupo en donde está, estamos nosotras tres junto a Liney, Wendy, Sharo, Luisa. Entonces nosotras, yo soy la líder y Madeleine les va a seguir contando. Madeleine Sofía Álvarez: C5E3: <u>a mí me gusta que Juliana sea la líder porque</u>	Aquí se hace presente una confrontación entre la líder y dos integrantes de una red de iguales, las cuales relatan cómo producto de los efectos que tienen las relaciones de poder dentro de estas redes, se da origen a un conflicto circunstancial entre sus integrantes y con ello se obliga a que algunos integrantes se abran paso a formar parte de otras redes como forma de sentirse reconocidos dentro de un colectivo. Lo que se resalta es que como forma de resistencia ante la exclusión momentánea de una de las integrantes, ésta hace uso de un ejercicio de poder consciente, pues sabiendo la rivalidad que existe entre su líder y la de otra red, busca la forma de sentar su inconformismo por la exclusión, queriendo ser parte de esta. No obstante, a pesar de la falta cometida por la estudiante, la líder de esta red accede a permitir que ingrese de nuevo al colectivo, en una muestra de reconocimiento del sujeto pero también como forma de poder mantener su red y con ella el ejercicio de poder. Finalmente, se manifiestan elementos que reafirman la importancia que tienen para el sujeto el reconocimiento dentro de la red de iguales, pues dependiendo de este, las	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS.	<u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u> EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE RECONOCIMIENTO DEL OTRO

	sabe guiarnos a nosotros. Deisy Valentina Leguizamón: C5E2: de los grupos no me gusta que me griten, no me gusta que regañen, no me gusta que me exijan y a mí no me gusta eso. Juliana Cristiano: C5E1: a ver. Yo de mi parte como líder del grupo yo nunca los he gritado, pues si los he gritado pero no mucho, nunca los he obligado hacer cosas que no quieren y cuando yo quiero jugar una cosa yo digo que levanten la mano los que quieren jugar y ella dice que si o que no y si no quieren jugar entonces yo les que se vayan pero yo nunca les he exigido, les he gritado o demás cosas. Madeleine Sofía Álvarez: C5E3: sí, eso es verdad que ella nunca nos ha gritado. Deisy Valentina Leguizamón: C5E2: no Madeleine diga la verdad porque ahí nos van a sacar la verdad. Madeleine Sofía Álvarez: C5E3: si es verdad porque ella a veces, a veces nos grita un poquito y también uno no quiere jugar a algo y ella se pone brava. Juliana Cristiano: C5E1: bueno. Les voy a decir otra vez. Yo nunca, casi nunca las he gritado y no es muy fuerte cuando las grito, segundo, yo no los obligó ellas a que hagan lo que no quieren hacer, tercero, yo no les exijo, ni les digo vayan y me hacen el favor y le dicen tal cosa. Si ellas dicen que no van entonces que no vayan.	relaciones entre los integrantes de la red puede consolidarse, fortaleciendo con ello el ejercicio de poder por parte del líder del colectivo.		
--	---	---	--	--

	Deisy Valentina Leguizamón C5E2 y Madeleine Sofia Álvarez C5E3: Eso no es así. Deisy Valentina Leguizamón: C5E2: lo que yo le quiero decir a Juliana es que si ella nos manda favores de alguien, nos dice vaya y dígle a Liney que me preste un tajalápiz. Juliana Cristiano: C5E1: Pero yo les pido el favor. Madeleine Sofia Álvarez: C5E3: Vaya y le dice al profesor qué vamos a hacer hoy en la clase. Deisy Valentina Leguizamón: C5E2: Es así y uno le dice que no y se pone brava. Digamos yo estoy hablando con una persona, con los niños de quinto, con Michael y con Jhon y con Lemus y con Juan David, entonces digamos Juliana no quiere y nosotras la obligamos, digamos ellos cogen y nos cogen en la escalera y nosotros les decimos que no, que nos suelten que nosotros no queremos nada con ellos y entonces uno si no juega, ella se pone brava.			
--	---	--	--	--

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Camila Orjuela: C6E1: Bueno yo les voy hablar de quien admiro, yo admiro a Sharo ella es una chica muy atlética, todo es muy chévere ya ha controlado un poco lo de gritar porque a veces nos gritaba mucho pero	Lo manifestado por la estudiante muestra que a pesar de existir un reconocimiento por parte de la red de iguales lo que le permite asumir un papel de liderazgo entre el colectivo, también es posible que se presenten aspectos como la admiración y/o rivalidad entre los diferentes	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	RECONOCIMIENTO DEL OTRO <u>AUTORECONOCIMIENTO</u>

	lo que ahora no me gusta de ella es que ella a veces se cree mucha cosa, se cree como más, supongamos más que yo porque ella sabe gimnasia y yo no, entonces eso es lo que no me gusta de ella porque yo también puedo, <u>yo puedo llegar hasta ser mejor que ella</u> y cuando supongamos yo sea mejor que ella entre comillas, cuando yo sea mejor que ella, ella va a quedar con la boca cerrada y <u>yo no quiero humillarla como más o menos ella me está diciendo a mí</u>, o sea es que no sé si es una humillación hacia mí pero yo lo tomo como humillación, entonces no quiero que eso sea así porque ella trata como de creerse más, ser la más por llamar la atención, solamente porque hace gimnasia ya <u>nos está mirando debajo del hombro</u> y no, eso no se hace, <u>ella tiene que ser lo que ella es ella y bueno si sabe un poquito más de gimnasia que las otras personas</u>, digamos que Heidy que todavía no se sabe abrir bien de piernas, pues no <u>tómela como una persona normal y ya como si fuera una persona cotidiana como si usted tampoco se pudiera abrir de piernas y ya</u>, ella siempre es así. Uyy no la verdad es que, Dios mío yo no sé si fue que la mamá la enseñó a ser así, pero ese comportamiento no, yo con ella ni a la esquina, si yo tuviera una hija así, la dejo en la casa y que yo misma le enseñe o yo no sé pero yo una niña así no la tengo, listo. Bueno eso fue todo lo que les iba a decir.	líderes de las redes de iguales, reafirmando con ello que esta rivalidad o admiración puede incidir en el surgimiento de conflictos circunstanciales, convirtiéndose así en uno de los factores de la estructura de las relaciones de poder que puede llevar a la alteración de las relaciones entre pares escolares. Por otra parte, en su relato se hacen presentes aspectos relacionados con el reconocimiento del sujeto, lo que concuerda con otras intervenciones hechas en la cápsula y que están dirigidas tanto al reconocimiento del otro, como también al reconocimiento que como sujetos merecen los integrantes de la red. Rescatando así que la ausencia del reconocimiento del sujeto en las relaciones entre pares escolares, incide de manera directa en la convivencia escolar, pues de no estar presentes, pueden convertirse en un elemento que pase de la admiración a generar rivalidad entre los integrantes de la red.		<u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u>
--	--	--	--	---

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Hurtatis: C7E1:	Lo manifestado aquí muestra cómo los	EFECTOS DE LAS	<u>EL CONFLICTO</u>

	Lo que pasó es que yo estaba allá en el salón y ya había terminado los dibujos y estaba ahí mirando cómo es que era que me había quedado y <u>Sammy empezó a halarme el pelo</u> y después hice fuerza para no pegarle, hice fuerza, hice fuerza después bajamos al descanso, <u>Sammy se juntó con Sandra a pegarme y yo les empecé a pegar</u> y le dije a unos compañeros que me ayudaran a defenderme y cuando me estaban ayudando empecé yo a correr, después que empecé a correr <u>me empezaron a pegar patadas a pegar de todo</u>. Después de eso yo llamé a Marlon, a Felipe y a nadie más ellos juntaron a más amigos me ayudaron y <u>empezamos a pelear</u> después de eso <u>Sami había juntado a Santiago Poveda, Juan David y a todos</u> porque yo estaba ahí defendiéndome de ellos después cuando me pongo bravo les quiero pegar a ellos y me cogen para tranquilizarme y no me tranquilice entonces me llevaron adonde la profe después que me llevaron donde la profe le hablaron a otra profe y me fui a hacer la fila.	integrantes de las redes de iguales hacen uso del ejercicio de poder consciente para el beneficio propio, pues a raíz del conflicto circunstancial que puede existir entre integrantes de diferentes redes, hace que se persuada a otros para que se confronten por defender a determinado sujeto de la red. Esto altera de manera directa la convivencia escolar, pues dado el reconocimiento que tiene cada sujeto dentro de cada red, lleva a que el resto de integrantes vele por su bienestar y que ante cualquier amenaza por parte de otra red, se entre a defenderlo como producto de una especie de lealtad que se tiene por la red, más aún cuando saben que también pueden beneficiarse cuando se encuentren en una situación similar.	RELACIONES DE PODER DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES	<u>CIRCUNSTANCIAL</u> EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE
--	---	---	---	--

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Camila Orjuela, Heidy Silva, Jhon Arciniegas, Arbey Calderon: Jhon: C8E1: Si no que estabamos jugando sin culpa. Camila: C8E2: <u>lo que pasó fue que Heidy y yo les pegamos calvazos a estos niños.</u> Heidy: C8E3: por una cuestión un	Aquí se reafirma otro de los elementos que entran a alterar la convivencia escolar producto del conflicto circunstancial y es la fidelidad que tiene, en este caso, el líder por los integrantes de su red. Recordemos que este sujeto es reconocido por ejercer un liderazgo carismático lo que le permite tener autoridad dentro de su red de iguales, liderazgo que de nuevo se hace presente en situaciones fuera del aula y que dadas sus cualidades carismáticas le exigen	EL LIDERAZGO CARISMÁTICO COMO MANIFESTACIÓN DE AUTORIDAD EN LAS REDES DE IGUALES.	<u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u> <u>AUTORECONOCIMIENTO</u> <u>TO</u> RECONOCIMIENTO DEL OTRO

	porque todos los benditos días nos empiezan a fastidiar. Arbey: C8E4: Y pues <u>yo me sentí un envidioso todo el tiempo porque ellas estaban con mis amigos</u> y yo quería estar con ellas para que ellas me pegaran y me molestaran y pues me sentí envidioso y <u>para dejar a mis amigos solos no aguanta.</u>	tomar parte de la situación que están presentando los integrantes de su red. Son precisamente estas acciones que toma el líder las que son valoradas por el resto de integrantes y que reafirman el reconocimiento de autoridad que tiene el sujeto y que puede consolidar la relación de poder entre este y los demás integrantes.		
	Camila Orjuela 403: C9E1: Hoy voy a contarles lo que pasó con mi compañera Melanie, la antigua, es que ayer, si fue ayer, yo estaba ahí con ella normal en la clase de educación física entonces el profesor Germán nos puso hacer unos “burbies”, entonces ella estaba conmigo como pareja y entonces yo llevaba tres “burbies” adelantados, entonces ella me dijo que la esperara, entonces yo le dije ay hágale yo la espero, que yo termino con los que ya tengo y <u>ella fue y se sentó allá en una banca toda enojada hasta que Helen le dijo que se fuera con ella que yo no sé qué, le puso un poco de excusas, que yo no hiciera con ella. Después fue le contó todo a ella y hoy me estaba mirando ahí todo mal y después le dijo a Helen y Helen también empezó mirar todo mal así todo rayado todo feo</u> entonces yo normal, yo seguí ahí con Liney, <u>le conté a Liney lo que había pasado entonces ella me dijo que si, que esa era una bruta que siempre se comportaba así</u> y yo creo que si es así, porque ya me han pasado otras ocasiones que pasa igual, <u>uno no la ha esperado supongamos, no se para correr en las clases de educación física o algo</u>	De nuevo el conflicto circunstancial se hace presente producto del choque entre dos líderes, quienes a su vez hacen uso de un ejercicio de poder consciente para lograr incidir en el resto de sujetos que componen su red, obteniendo como beneficio que los demás se confronten a su favor. Lo que muestra que efectivamente se puede dar un ejercicio de poder del líder hacia los integrantes de su red, pues dado el reconocimiento que tiene por parte de los sujetos, facilita que éste incida en las acciones de los demás y que al ser un ejercicio de poder consciente pueda llevar a alterar la convivencia de manera directa, pues se pasa de ser una situación conflictiva entre dos líderes para entrar a involucrar a otros sujetos del colectivo.	DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS.	EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE <u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u>

	así y entonces ella después se empieza a poner brava y después yo no le dije nada, entonces Liney me dijo que cuando Helen me volviera a mirar mal entonces que yo le dijera que no volviera a poner cuidado y que si me volvía a mirar mal, que le dijera que porque me estaba mirando mal, que yo con ella no tenía ningún problema y <u>es verdad solamente me estaba mirando mal por lo que dijo ella.</u>			
--	--	--	--	--

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Nicole Daniela Martínez Suárez: C10E1: Buenos días me llamó Nicole Daniela Martínez Suárez y les quiero presentar mi relación con unas amigas y yo, bueno yo tengo tres amigas y en total conmigo somos cuatro y la relación que tengo con Danna a veces no me funciona tanto, porque a veces ella es como muy cansona, hace meter a personas en problemas y a mi casi me hace meter en problemas, entonces ella a veces no me gusta la actitud de ella porque es muy fastidiosa conmigo, como si quisiera que termine la amistad con ella que volviera con otra amiga mía, como si no me quisiera, ¿si me entiende? y tengo otra amiga que se llama María, también <u>ella dice cosas mías que me ofenden dice cosas de mí, a otras personas cuando se pelea con ella con Danna.</u> Y con Wendy que tengo otra amiga que se llama Wendy. Bueno María cuando estamos peleando nosotras tres se junta con otras personas <u>ahora resultó con Karen,</u> es que María a	Este relato hecho por una líder de una de las redes de iguales muestra las relaciones que lleva a cabo con cada una de las integrantes de su red, los conflictos circunstanciales a que se enfrenta producto de las diferencias de pensamiento y cómo desde una mirada estratégica dado el rol que desempeña, entra a dar mayor relevancia a determinados sujetos. Sin embargo, lo que llama la atención es que quita relevancia a una de las integrantes que tanto en los grupos focales como en la cápsula, ha manifestado una posición de resistencia ante los mandatos de su líder, lo que hace pensar que no sólo el reconocimiento está dado en términos de la autoridad que ven los sujetos hacia su líder, sino como estrategia para deslegitimar el papel que desempeña determinado sujeto dentro de la red. Adicional a ello, se observa que ante la situación que enfrenta la estudiante con su líder, existe el uso de un ejercicio de poder inconsciente, al buscar la forma de sentirse reconocida dentro de otra red, lo que genera mayor rivalidad y rechazo por parte de la líder,	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	<u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u> EJERCICIO DE PODER INCONSCIENTE

	cada rato le dice a Wendy “ayy es que Nicole esto es que Nicole lo otro” y me da un fastidio que hablen de mí, no me gusta que hablen de mí cosas groseras que lo ofenden a uno y el descanso también lo mismo, ella María, con ella siempre tengo problemas en el descanso estábamos con ella y ella quería jugar con nosotras, cuando llamó a Lina, Yanela, a Laura y a otras más y se fue con ellas y no nos dijo que se iba a pasar con ellas, nos dejó solas, siempre que salimos nos deja solas.	afectando así su relación con la estudiante y con esto la convivencia del colectivo.		
--	---	---	--	--

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Ilhan Bermúdez: C11E1: Buenas tardes mi nombre es Ilhan Bermúdez y vengo a hablarles sobre lo de mi líder Arbey. <u>Tuve un problema con él en descanso que fue porque yo no lo esperé con un compañero que se llama Joshuan, entonces nos rechazaron y nos rechazaron con un niño llamado Jhon y Muñoz, entonces yo me sentí triste con mi amigo porque es como si nosotros no existiéramos en el mundo y nos dolió porque nosotros siempre somos amigos desde pequeños y nunca nos hemos separado, en las buenas y en las malas siempre vamos a estar pero no quiero que esto se vuelva a repetirse. Yo me sentí rechazado porque nosotros nunca nos alejamos de ellos y es la primera vez que nosotros tenemos plata y fuimos a comprar rápido para que no se llenara y nos ignoraron y se fueron y nosotros quedamos tristes pero sentados. Por ejemplo, así como si uno estuviera jugando y lo rechazaran y uno</u>	Aquí se hace presente el grado de afectación que puede llegar a tener la red de iguales producto del no reconocimiento de los sujetos y más cuando proviene del mismo líder de la red. Reafirmando que el reconocimiento es fundamental pues como lo describe el estudiante, de no ser así puede entra a afectar no solo su relación con los integrantes de la red, sino su constitución como sujeto dentro del colectivo. Si bien al final de la situación conflictiva se puede dar un fortalecimiento de la red de iguales a partir de la solución del conflicto, también puede entrar a generar resentimientos por parte de los sujetos quienes pueden entrar a establecer rivalidades entre estos y aquellos por quienes fueron reemplazados.	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	RECONOCIMIENTO DEL OTRO EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE AUTORECONOCIMIENTO FORTALECIMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES

	quedara ahí sentado medio llorando, así nos sentimos y nos disculpamos y ahora somos buenos amigos.			
--	---	--	--	--

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Arbey Steven Calderón Holguín: C12E1: Buenas tardes yo soy Arbey Steven <u>y yo soy el líder de mi grupo</u> . Yo acá vengo a hablar del conflicto que tuve con mi compañero Ilhan y eso pasó el jueves de la semana pasada que estábamos ahí y peleamos en el salón por lo que yo llegué y no quise darle papas y <u>lo traté mal y él también me trató mal</u> ahí y <u>él también se consiguió otro amigo que era de mi banda que se llama Joshuan</u> y él también es de mi banda y yo me quedé con Jhon y Johan ahí, escribimos y molestamos y ellos nos miraban mal. Después nos bajamos, perdón nos bajamos al descanso a jugar, <u>lo traté mal</u> y después se fue a dar quejas a donde el profesor Edinson y <u>espero que eso nunca más pase</u> . Después subimos al salón y <u>al otro día nos reconciliamos como si nada hubiera pasado</u> .	En esta oportunidad el líder del grupo presenta su punto de vista sobre la situación presentada en su red de iguales, reafirmando lo descrito por su compañero en donde el no reconocimiento de los integrantes de la red lleva a que los sujetos busquen ser parte de otra red que les permita desempeñar un rol y con el sentirse identificados y parte del colectivo. Así mismo, como líder de la red reconoce que al igual que él, su compañero hace uso de un poder consciente acercándose a otros sujetos que hacen parte de su red.	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	<u>AUTORECONOCIMIENTO</u> <u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u> EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE FORTALECIMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Luisa Gabriela Duarte: C13E1: Bueno les vengo a contar a ustedes la situación que tuve con mi amiga Sharo <u>que es la líder del grupo</u> . Nuestra pelea empezó una mañana cuando fuimos a la clase de natación porque <u>a mí me parecía que ella se creía mucho con</u>	En el presente relato se reafirman las situaciones conflictivas que acontecen dentro de las redes de iguales y cómo producto de ellas se entra a afectar al sujeto desde su constitución. Si bien existen comportamientos propios de los líderes que no son del todo compartidos por el resto de sujetos, esta	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	RECONOCIMIENTO DEL OTRO <u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u>

	<u>Sharo la grande, entonces ahí empezó nuestra pelea.</u> A mí, yo me sentí un poquito triste, pero también un poquito feliz porque a mí también no me parecía justo lo que ella hacía con otros niños y esos niños empezaron a llorar, entonces ahí un día que tuvimos compartir a ella la llamaron para repartir y eso, entonces yo estaba triste porque a mí me gustaba jugar con ellas y también con Nazly que es nuestra otra amiga.	resistencia no trasciende, pues finalmente lo que prima es la pertenencia a determinada red y con ella la importancia de desempeñar un rol que le permita sentirse reconocida dentro del colectivo.		
--	---	--	--	--

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Sharo Michel Castellanos Suárez y Nazly Brighthormaza: Sharo Michel Castellanos: C14E1: Bueno yo me llamo Sharo Michel Castellano Suárez y hoy voy a hablarles de mi relación de amigas con Luisa. Yo me sentí mal porque nosotras éramos muy amigas y pues no me gustó. Qué afectó la relación, <u>afectó que ella cuando estaba con Nazly hablaba mal de mí y cuando yo estaba con ella hablaba mal de Nazly</u>, eso no me gustó y tampoco que ella ha cambiado mucho su forma de ser, su actitud, se ha hecho más creída ¿sí?, eso tampoco nos gustó a los dos. Cómo creo que se sintió ella, ella se sintió muy mal porque fue muy duro nosotras decirle que... o sea, ella no se lo esperaba que nosotras le dijéramos que “Luisa le terminamos nuestra amistad”, nosotras no queríamos tomarlo como mal pero ella si lo tomó, nosotras le dijimos que no queríamos ser más su amiga, pero si queremos ser más su compañera y prestarnos los colores y cosas así, pero	Lo manifestado por las estudiantes reafirma lo descrito en el relato anterior y son los conflictos circunstanciales que llevan a que se dé un deterioro de las redes de iguales y con ello la alteración de la convivencia escolar, en la medida en que se entra a desconocer al sujeto y su rol dentro del colectivo. Aquí el reconocimiento del otro está dado en términos de las faltas que comete ese otro y del cómo entra a afectarme desde mi posición como sujeto, más no sobre el cómo desde mi lugar puedo también entrar a desconocer a ese sujeto que hace parte de mi red. Este rompimiento de las relaciones entre algunos de los integrantes de la red entra a alterar la convivencia entre los pares escolares, pues obliga a que el sujeto que es excluido de la red, entre a establecer nuevas relaciones que le permitan sentirse reconocido dentro del colectivo. Otro aspecto importante es la manifestación de poder inconsciente que se presenta en la relación entre la líder y la compañera y que dado el reconocimiento que hace esta de su	RECONOCIMIENTO O DEL SUJETO	<u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u> RECONOCIMIENTO DEL OTRO EJERCICIO DE PODER INCONSCIENTE DEBILITAMIENTO DE LAS REDES DE IGUALES

	no ser tan chicle. Qué sentimos ahora, pues nosotras nos sentimos bien porque ella ya lo está tomando como bien y ya no nos la pasamos juntas tanto, nos hablamos, nos decimos chistes, la pasamos bien y creo que ya ella no lo está tomando como mal. Qué pensamos, yo pienso que estamos mejor así, que estamos mejor así. Cómo me siento, me siento mal, muy mal porque nosotras éramos muy amigas y por la forma de ser de ella, haya arruinado nuestra relación. Nazly Brigith Hormaza: C14E2: Bueno, lo que pasó para separarnos de Luisa fue que Sharo me dijo, me habló y yo también le dije que yo sentía lo mismo con Luisa. Sharo Michel Castellanos Suárez: C14E1: Es que yo le dije a Nazly, es que yo no quiero ser más amiga de Luisa y yo le dije si quiere no sea más amiga mía y ella dijo que no, que quería ser más amiga mía que de Luisa porque ella también le parecía lo que pasó, que ella cambió mucho. Nazly Brigith Hormaza: C14E2: Sí. Y a mí tampoco me gustó porque ella se volvió como orgullosa y en la ruta se creía mucho porque se había ganado en primer puesto, o sea uno puede celebrar ¿sí? Pero tampoco creerse, ni hacer sentir mal a las demás personas, entonces la causa para que yo y Sharo nos separáramos de ella fue que ya no había tanta conexión entre las tres y también que ella perdía la confianza	líder, le permite poder incidir en ella y encontrar la aprobación de la decisión tomada.		
--	---	---	--	--

	con nosotras, o sea ya no nos sentíamos como si fuéramos amigas, como si fuéramos enemigas, porque antes peleábamos y peleábamos y uno quería arreglar las cosas pero ella volvía a pelear, entonces ya no era por nosotros. Una vez nos pusimos bravas, no me acuerdo por qué, pero fue una cosa boba e ilógica que después resultó siendo un gran problema para las dos, porque afectó nuestra amistad, nosotras no queríamos separarnos las tres, pero ahora yo me siento mejor y yo creo que Luisa también se siente mejor porque ya nos habla, habla con nosotras, entonces bien. Sharo Michel Castellanos Suárez: C14E1: Eso fue. Y nosotras queremos que ella cambie la actitud mucho, que ya no hable mal de nosotras porque ella hablaba pésimo de nosotras y queremos que cambie para seguir siendo muy amigas. Nazly Brighth Hormaza: C14E2: Las dos esperamos que si Luisa cambia, volver a ser las mejores amigas que fuimos antes, pero cómo cambiar, o sea que ya no coja las cosas como una bobada porque eso a mí también me pone brava, ¿sí?, que digamos vamos a hacer una tarea, entonces vamos a la sala de sistemas a hacer un proyecto y ella se enreda y se ríe y como todo por risa y nos desconcentra y también, o sea, no es que yo tenga enemigo de que ella no se pueda reír, si no que ella a veces exagera mucho de reírse.			
--	---	--	--	--

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Hurtatis: C15E1: Lo que pasó fue que Kimberly me dijo niña niña, ella me dijo que vaya y tocara la puerta del salón de la profe de enseguida, yo le dije que no, ella después me dijo que era una niña, una gallina, que yo me acostaba con burros y eso. Después Danna también, también amenazaron a Marlon, él solo fue y no hizo nada más. Yo fui cuatro veces y solo toqué la puerta y la última vez fue, contando la cuarta, fue la última, golpeé duro y la profe salió	Lo manifestado por el estudiante permite observar cómo mediante el uso de un poder consciente se puede entrar a persuadir a los sujetos que componen la red de iguales para que actúen según las intenciones de quien ejerce este poder, si bien se puede presentar una resistencia ante las solicitudes, finalmente la presión que se ejerce sobre el sujeto lleva a que se involucre en situaciones que pueden afectar su convivencia escolar. Esta forma de persuadir al sujeto para que actúe según la intención del otro puede verse como un aspecto del autoritarismo que lleva al sujeto a verse confrontado entre lo que es y lo que el otro pretende hacer ver, quitando reconocimiento al sujeto dentro del colectivo.	DE LA AUTORIDAD RECONOCIDA Y ACEPTADA DENTRO DE LAS REDES DE IGUALES AL AUTORITARISMO COMO IMPOSICIÓN DE PENSAMIENTOS E IDEAS.	EJERCICIO DE PODER CONSCIENTE RESISTENCIA SUMISIÓN

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Kimberly: C16E1: Lo que pasó fue que Danna me dijo: “Ay yo ya fui a golpear, ahora usted tiene que ir a golpear”. Ayer se me perdió la cartuchera y yo sospecho que fue Danna, presiento que Danna fue la que se robó mi cartuchera y espero que me la devuelva. Pero dije que íbamos a jugar a “Tin tin, corre corre” fue porque empezó Danna, espero que no le digan, pero Danna es la única culpable. Yo no tengo amigos, les caigo mal, hablan mal de mí. En serio yo quiero tener amigos, por eso lo hice, jugué “tin tin, corre corre” porque ya me desespera no tener amigos.	El relato hecho por la estudiante muestra cómo producto del conflicto que lleva a cabo con su compañera se entra a involucrar a otros integrantes del colectivo, siendo el conflicto circunstancial uno de los aspectos que inciden en las alteraciones de las relaciones entre pares escolares y con ello la convivencia escolar, pues dada la rivalidad entre algunos sujetos, sumado al ejercicio de poder, lleva a que se persuada a los integrantes de la red para que accedan a sus requerimientos, desconociendo por completo al estudiante en su rol como sujeto partícipe del colectivo.	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Ilhan Bermúdez: C17E1: Buenas tardes nombre Ilhan Bermúdez como les voy a comentar un problema con mi amigo Franklin, estábamos en el descanso como a los niños les pegan duro porque ellos están de vigilancia y yo les quise ayudar porque a ellos les pegan duro <u>y yo le quité la botella a Franklin, se la quité de buena manera y Franklin me respondió fue con un puño, yo le empuje y le dije que no fuera bobito y el me empezó a pegar y yo también le respondí a los puños y resultamos fue peleando</u> y no me gustó lo que yo hice entonces vengo a comentarles porque a mí no me gusta ser grosero con los niños pero me tocó porque si no cómo hacía para defenderme yo. <u>Yo desde pequeño no quiero ser grosero, pues tampoco a los niños quiero hacerles daño para evitarme problemas.</u> Y solo quería decirles eso, pues yo voy a hablar con Franklin y voy a solucionar el conflicto con él y voy a venir otra vez con mi amigo y voy a repetir otro más para poder comentarles algo más y a mi amigo poder disculparme de nuevo con él, porque yo tampoco quería hacerle eso a él, pues él me provocó.	En el relato que hace el estudiante se observa que existe un reconocimiento del otro, otro que si bien no hace parte del colectivo como en este caso, si tiene un vínculo dado por la amistad existente entre los dos. No obstante, es un reconocimiento que carece de consciencia, pues se hace en respuesta a una imposición producto del castigo al que se puede ver enfrentado por la falta cometida. Por otra parte, la respuesta dada ante la provocación hecha por su compañero es una respuesta que hace uso de los golpes, reafirmando que aunque se exprese un reconocimiento hacia el otro producto de la amistad, situaciones como esta, hacen que prevalezca el sujeto desde su singularidad, relevando al otro a un lugar menos privilegiado, pues lo que importa es el defenderme del otro que me quiere agredir.	RECONOCIMIENTO DEL SUJETO	<u>EL CONFLICTO CIRCUNSTANCIAL</u> <u>AUTORECONOCIMIENTO</u> RECONOCIMIENTO DEL OTRO

Cápsula	Transcripción	Observación	Categorías	Subcategoría
	Santiago Castillo: C18E1: Buenas tardes mi nombre es Santiago Castillo Nocobe, <u>yo sigo a un compañero mío que se llama Jairo Sebastián Sierra Velásquez, yo lo sigo porque es un niño inteligente él hace las</u>	Lo manifestado aquí por el estudiante muestra en primer lugar el reconocimiento que se hace del otro sujeto que compone el colectivo y que para este caso corresponde al líder de una de las redes de iguales. En segundo lugar, expresa una legitimación de la autoridad por parte de su		

	tareas, nos divertimos todo y hay veces que me sigue a mí, entonces nosotros buscamos juegos, buscamos de todo para podernos divertir y para podernos ayudarnos y pues yo sigo más que todo mi compañero Jairo, él no está en mi ruta, no está en mi puesto, él es de mi grupo de descanso y me la paso bien con él, yo no peleo con él, yo solo peleé una vez con él pero ya no disculpamos.	compañero a raíz del reconocimiento del manejo de saberes que tiene su líder, lo que muestra otro elemento de identidad que hace posible la constitución de las redes de iguales, reafirmando que el reconocimiento dada la consolidación de la relación a través del tiempo, permite que el poder de incidencia que pueda llegar a tener el líder de esta red, sea cada vez mayor.		
--	--	--	--	--