



Cómo citar el artículo

Jaramillo Echeverri, L. G., Quilindo Salazar, A. M. & Paz Realpe, W. F. (2017). Manejo del conflicto en el tiempo-lugar del recreo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 204-223. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/820/1338>

Manejo del conflicto en el tiempo-lugar de recreo*

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Licenciado en educación física
Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación
Docente Universidad del Cauca
Coordinador Grupo de investigación Kon-moción
ljaramillo@unicauca.edu.co

Angélica María Quilindo Salazar

Licenciada en educación física, recreación y deportes
Magíster en Educación
angeyan323@hotmail.com

Willian Fernando Paz Realpe

Licenciado en educación física, recreación y deportes
Profesor del Colegio Miguel Zapata, Plateado (Cauca)
willipaz18@yahoo.com

Recibido: 5 de abril de 2016.

Evaluado: 1 de agosto de 2016.

Aprobado: 19 de agosto de 2016.

Tipo de artículo: investigación científica y tecnológica.

*Este estudio fue financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca, realizado al interior del grupo de investigación Kon-moción inscrito en Colciencias. El producto hace parte de un proyecto macro denominado: *Construcción de Identidad y Manejo del Conflicto en el tiempo-lugar de recreo: un estudio en cinco escuelas de la ciudad de Popayán*. Los autores dan crédito y mención explícita a la Universidad del Cauca, igualmente agradecen a las instituciones escolares por los tiempos otorgados para el desarrollo de la presente investigación.



Resumen

El presente artículo es producto de la investigación *Manejo del conflicto en el tiempo de recreo: un estudio en cinco escuelas de la ciudad de Popayán*. El estudio utilizó como enfoque y diseño metodológico *La complementariedad: una posibilidad para realizar estudios sociales*. En los hallazgos se asumen los niños como sujetos partícipes de una realidad que sienten como suya en un tiempo-lugar llamado *recreo*. El estudio describe el conflicto bajo tres categorías: toma de decisión, normas erigidas desde la autoridad y el manejo de la diferencia; categorías que visibilizan el recreo como un encuentro relacional, tiempo-lugar donde se pone en escena la subjetividad de los escolares; y la multiplicidad de maneras como solucionan sus conflictos.

Palabras clave

Conflicto escolar, Educación, Recreo escolar, Socialización, Subjetividad.

Managing Conflicts During the School Break Time

Abstract

This article is derived from the research called "Managing the Conflict in School Break Time: A Study in Five Schools of the City of Popayán, Colombia". This study used as approach and methodological design the complementarity: a possibility to perform social studies. In the findings the children are assumed as subjects participating into a reality which they feel as own in a time-place called break time. This study describes this conflict based on three categories: decision making, rules

coming from the authority and managing the differences: categories that make visible the break time as a relational meeting, time-place where becomes evident the subjectivity of the school children, and the multiplicity of ways they solve their conflicts.

Keywords

School conflict, Education, School break time, Socialization, Subjectivity.

Maniement du conflit dans le temps-lieu de récréation à l'école

Résumé

Cet article est le résultat de la recherche appelée « Maniement du conflit dans le temps de récréation : une étude dans cinq écoles de la ville de Popayán, Colombie ». Cet étude a utilisé comme approche et dessin méthodologique La complémentarité : une possibilité pour réaliser des études sociales. Dans les trouvailles les enfants sont considérés comme sujets qui participent d'une réalité qui sentent comme propre dans un temps-lieu appelé récréation. Cet étude décrit le conflit d'après trois catégories : prise de décisions, normes promulguées par l'autorité et le maniement de las différences ; catégories qui rendent visible la récréation comme un rencontre relationnel, temps-lieu dans lequel on met en scène la subjectivité des élèves et la multiplicité de manières comme eux résolvent leurs conflits.

Mots-clés

Conflit scolaire, Educación, Récréation scolaire, Socialisation, Subjetivité.

Introducción

Para García-Baró (2012),

La Educación no se propone como objetivo supremo la integración de los niños a la sociedad, sino poner los fundamentos para que ellos, cada uno en primera persona del singular, pero teniendo a la primera persona del plural, se sitúen en la mejor posición para realizar con plenitud la naturaleza, el destino, del ser humano. (p. 187).

El autor hace énfasis en la formación singular del niño, no como orden impuesta por parte del adulto. Es desde los mismos niños, como personas, donde brota una *capacidad de decisión* respecto al camino que desean seguir en medio de la escuela (Jaramillo & Dávila, 2012). Para Gadamer (2003), “nos educamos a nosotros mismos (...) el llamado educador participa solo, por ejemplo, como maestro o como madre, con una modesta contribución” (p. 18).

Así entonces, la educación está ligada a la formación de un sujeto trascendente; a la posibilidad de constituirse en un contexto social junto a otros que viven un proceso formativo (Jaramillo & Aguirre, 2008). No obstante, esta se ha restringido a lo que el sujeto aprende en un espacio físico con características y exigencias predeterminadas, llamado ‘escuela’; se trata del lugar que ocupa el mundo vital del escolar. Podemos decir entonces que educar no es lo mismo que escolarizar: “la escolarización consiste en un proceso de repetición de relaciones pre-establecidas mientras que la educación trata de un proceso de creación de relaciones posibles” (Calvo, 2013, p. 24); la educación trasciende las fronteras de la escuela e implica procesos de relación y socialización que coexisten en y fuera de ella¹.

Según Álvarez-Gallego (2003), antes de la modernidad la educación consistía en la conformación de pequeños grupos sociales en los que el niño² participaba de lo que en su cultura se hacía: “la manera de ver el mundo de estas sociedades estaba regulada por un conjunto de rituales que no tenían que ver con un maestro, un salón y unos estudiantes recibiendo clase de Lectura o Geografía” (p. 127). Con el advenimiento de la modernidad se configuran espacios fronterizos que especializan al menor en saberes definidos; y la escuela pasó a ser un lugar para el aprendizaje de conocimientos que forman parte de un saber ilustrado. De este modo, los niños fueron parcializados en objeto de adiestramiento y formación a partir de un saber experto, que fragmenta los tiempos en horarios y divide los lugares en compartimentos específicos (Foucault, 1984).

Sin embargo, no olvidemos que la escuela es y hace parte de lo que llamamos *realidad*; en términos filosóficos, *mundo de la vida*³. Para García-Baró (2012),

El niño que entra a la escuela o que vive en casa al amparo y bajo la observación constante de los padres, sufre en silencio las experiencias más graves que hará en toda su vida, y es solo desde ellas y desde ese silencio desde donde cobrará interés cualquier proceso de aprendizaje (...) el sujeto de la educación es educado, antes y con más autoridad que por nadie, por la realidad misma, donde ocurre la muerte, donde los amigos traicionan, donde

¹ Muestra de ello son los estudios realizados por Mockus et al. (1994), donde se evidencia la complejidad y polivalencia de la oposición y articulación entre conocimiento extraescolar y escolar que, a la vez, permite formas de comunicación y conocimiento que han estado vedadas hasta ahora en la llamada cultura escolar.

² Asumimos el concepto de niño o niños como categoría escolar en la que se incluyen a ambos géneros (masculino y femenino); no consideramos que la participación de las niñas quede obnubilada por asumir dicha categoría; de hecho, la mayoría de los autores consultados, refieren a los escolares como niños donde se incluye tanto a niños como a niñas.

³ Para Husserl, el Mundo de la vida “es el mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia incuestionable, y toda vida mental que se alimenta de ella, tanto la científica como, finalmente, también la científica (2008, p. 68).

se dan los primeros amores de toda índole, donde se descubren el cielo, el mar, los vientos, la música, los campos, las ciudades. (pp. 189-190).

Siendo así, es menester de los docentes ser sensibles a los sentidos que los niños atribuyen a su realidad; y a partir de esta sensibilidad, animarlos hacia nuevas realidades sin coerciones homogeneizantes (Amar y Abello, 2011).

Desde esta perspectiva, consideramos que una posibilidad para comprender estos sentidos —más allá de prescripciones institucionales—, es poder describir esos tiempos-lugares que viven al interior de la escuela y que poseen un gran significado para ellos. Uno de estos tiempos es el recreo, lugar que por lo general es mirado con desdén por parte de los docentes. No obstante, es hontanar de sentidos que nos permite comprender sus procesos relacionales en medio de sus encuentros intersubjetivos. Es en el recreo donde los niños cotejan sus relaciones al momento de escoger con quiénes juegan o con quiénes no; sopesan quién es el mejor amigo; discernen las normas institucionales y llegan a acuerdos sobre quién dirige un juego y quién no (por ejemplo, quién es el capitán del equipo). En otras palabras, los niños experimentan procesos de centramiento (capacidad de decidir) frente a relaciones de alteridad que mantienen con sus amigos y docentes (descentramiento) en medio de una normatividad institucional (Jaramillo & Dávila, 2012). Lo anterior nos llevó a preguntar cómo los niños comprenden el recreo-escolar en relación a los diferentes conflictos que viven o experimentan al interior de este.

207

Algunos estudios han demostrado que los tiempos vividos del recreo escolar guardan una relación directa con el aprendizaje, el juego, las relaciones de género y el descanso activo; a su vez, estos influyen directamente en sus procesos de socialización, salud y actividad física (Jaramillo y Murcia, 2013; Jarret, 2002; Jarrett y Maxwell, 2000; García, Ayaso y Ramírez, 2008; Pavia, 2008; Jaramillo y Dávila, 2012; Canto, 2004). En estos antecedentes encontramos que los autores relacionan el recreo con tres tendencias: como un proceso pedagógico (Gómez, 1997); como un tiempo para el juego (Máximo, 2008); y como un lugar de conflictos en tanto espacio propicio para el matoneo, la amenaza y la agresión física (Parra, 1997, p. 259). Esta última tendencia fue el énfasis del presente estudio.

Ahora bien, para Chaux, el conflicto es entendido como “situaciones en las que cada parte cree que sus intereses son incompatibles con los intereses de la otra” (2012, p. 94). Para Herrera (2001), el conflicto emerge cuando determinados sujetos desean realizar acciones que son mutuamente incompatibles, por lo cual la posición de uno es vista por el otro como un obstáculo a la realización de su deseo. En ambos autores se observa que el conflicto es inherente al ser humano; por tanto, el problema central no es la emergencia del conflicto sino la manera como este se soluciona, lo cual pasa a ser una posibilidad para el desarrollo personal y la formación de los sujetos. En este sentido,

la educación puede cumplir un rol fundamental para que las personas aprendan desde temprano en la vida maneras pacíficas y constructivas de manejar sus conflictos. No se trata de eliminar los conflictos, dado que estos existirán siempre que haya vida en la sociedad, sino de aprender a manejarlos. (Chaux, 2012, p. 94).

Por consiguiente, consideramos que el recreo en la escuela es una posibilidad para comprender las diferentes formas en que los niños dan solución o no a sus conflictos; podríamos, incluso, considerar que el conflicto nos permite comprender cómo toman decisiones y manejan normas institucionales con el fin de satisfacer sus intereses o, por el contrario, someterse a las pretensiones de otros.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo el enfoque de *Complementariedad* propuesto por Murcia y Jaramillo (2008); este se ubica al interior de los métodos cualitativos que se fundamentan en la comprensión de un fenómeno en su contexto, y no en la explicación causal del mismo. En su diseño, la *Complementariedad* consta de tres momentos: preconfiguración, configuración y reconfiguración de la realidad. El primero alude a los procesos de familiarización con los sujetos que hacen parte del estudio; esto con el propósito de desentrañar una posible preestructura de la realidad a través de dos métodos: inductivo (interacción con los sujetos) y deductivo (búsqueda de teoría). El segundo momento desarrolla el trabajo de campo propiamente dicho (intensivo y extensivo); en este se focaliza lo encontrado en el momento anterior. Y el tercero describe e interpreta las categorías emergentes de la configuración en un entramado de relaciones desde tres miradas: la mirada del investigador, la teoría emergente y los referentes conceptuales que amplían el marco de interpretación.

Como técnica se utilizó la observación participante al inicio del trabajo de campo; producto de este proceso emergieron las primeras categorías y sospechas cualitativas. Posteriormente se hizo uso de metodologías congruentes con las formas de socialización de los niños: elaboración de cuentos; interacción y participación en sus juegos; y colaboración en las ventas de refrigerios y comestibles. Estos procedimientos fueron más el producto de una creación metodológica que de la prescripción dada en un manual de investigación (Jaramillo, 2012), por cuanto la entrevista dirigida no fue tan acertada en los encuentros con los niños. Respecto al procesamiento de la información y el manejo de los relatos, se acudió a la metodología de la *teoría fundamentada*, la cual analiza los datos a partir de tres procesos: codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Los relatos obtenidos se codificaron del siguiente modo: Et: entrevista; CT: cuento; MB: nombre de la institución, CM: iniciales del investigador; 3:16: número de entrevista o cuento, según el caso.

Respecto a los aspectos éticos, se solicitó el permiso informado a las escuelas a través de cartas formales dirigidas a los rectores de las instituciones, en las que se solicitaba la respectiva autorización para realizar la investigación. Por otra parte, dos de los investigadores desarrollaron su práctica escolar al interior de las instituciones que hicieron parte del estudio.

Contexto

La investigación se desarrolló en el departamento del Cauca, que cuenta con una proyección de 1.354.733 habitantes, de los cuales 272.709 habitan en el casco urbano de la ciudad de Popayán. La población escolar se encuentra distribuida en 129 instituciones educativas de básica primaria y 41 colegios de básica secundaria y media vocacional. Dicha población está compuesta por 44.039 estudiantes en entidades oficiales y 3.824 en privadas, matriculados desde los grados cero a once y con edades promedio de 5 a 23 años (Secretaría de Educación Municipal, 2012). Específicamente, la investigación se realizó en Popayán con cuatro instituciones públicas y una privada, distribuidas en diferentes estratos sociales a fin de alcanzar una mejor triangulación de los datos.

Las instituciones —de carácter mixto— que hicieron parte del estudio fueron: Colegio Tomás Cipriano de Mosquera y su respectiva sede; Escuela Manuela Beltrán; Colegio César Negret; Escuela Mercedes Pardo de Simmonds; y Colegio Champagnat. Los niños participantes se encontraban entre los grados tercero y cuarto de básica primaria. Todas las horas de observación, así como las actividades que permitieron obtener los datos (relatos), se realizaron mayormente en jornadas de la mañana. Por último, es importante mencionar que si bien el surgimiento de las categorías corresponde al estudio de las cinco instituciones descritas, en el presente artículo solo se presentan los relatos correspondientes a los Colegios Champagnat y Tomás Cipriano de Mosquera.

Resultados y discusión

Durante el estudio emergieron tres categorías que nos permitieron comprender cómo los niños manejan sus conflictos: toma de decisión; norma desde la autoridad; y manejo de la diferencia. En la primera categoría se encontró que los niños hacen pactos a través del diálogo, o por el contrario, actúan unilateralmente en los juegos y demás actividades. En la segunda, los niños consideran al docente como quien hace cumplir las normas institucionales que, por lo general, limitan sus posibilidades de juego. La tercera y última categoría tiene que ver con los procesos de reconocimiento y discriminación que vivencian los escolares con sus compañeros y adultos. Estas categorías se relacionan en la figura 1 gracias a la triangulación

lograda entre los diarios de campo, los cuentos elaborados por los niños en torno al recreo y sus procesos de participación en ventas y juegos al interior del mismo.

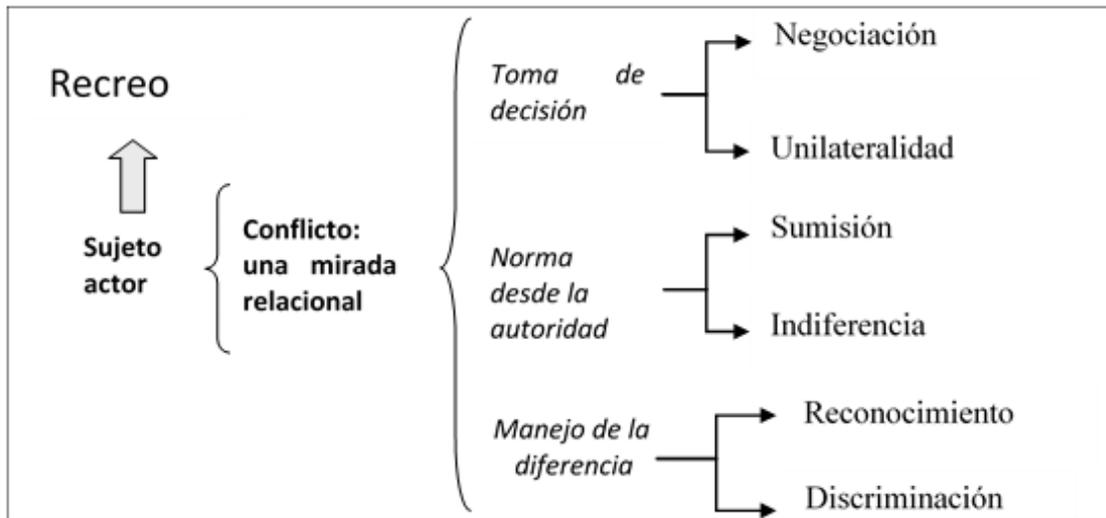


Figura 1.

El recreo en la escuela no es solo un espacio donde los niños juegan o descansan; es escenario y tiempo de encuentro donde, como escolares, "pueden hablar por cuenta propia en lugar de prestar sus labios a una palabra anónima de la historia" (Levinas, 1977, p. 49); los niños otorgan significado a sus vivencias e interacciones al interpretar el recreo como algo suyo; como pertenencia y morada donde viven conflictos en medio de la normatividad institucional y los acuerdos creados por ellos en medio de sus juegos y actividades. Recreo es mucho más que juego o descanso pedagógico: es tiempo-lugar donde los escolares expresan y deciden qué hacer, con quién estar e incluso, a quién obedecer; "el recreo promueve la socialización, la participación y las interacciones personales positivas, la creatividad y el aprendizaje de reglas y habilidades para tomar decisiones y resolver el conflicto" (Soto & Valenzuela, 2010, p. 8). Asumimos entonces el recreo como sentido-en-cuanto-vivido al ser parte del mundo vital de los niños; por tanto, no es una parcela segregada de la escuela.

El cuerpo/sujeto del recreo está atado a su propia humanidad y a la del otro, una humanidad que le es suya y le es compartida, un cuerpo que puede tomar formas en el movimiento libre y restringido del patio, motricidades que dan testimonio de la vida y de la muerte con el sonido simbólico del timbre y la campana (Jaramillo y Murcia, 2013, p. 172).

A continuación desplegamos de forma sucinta cada categoría encontrada como parte de los hallazgos del presente estudio.

Toma de decisión

En el recreo encontramos dos maneras en que los niños viven sus conflictos en relación a una toma de decisión: la primera tiene que ver con sus procesos de negociación, entendida esta como pactos o acuerdos que establecen al interior de sus juegos; y la segunda está relacionada con decisiones unilaterales que niegan y limitan la humanidad del otro. Describamos entonces cada una.

Procesos de negociación: nos inventamos las normas para ponernos de acuerdo...

La negociación es un proceso de acuerdo entre dos o más personas donde el interés de uno puede afectar al otro, o a ambos entre sí; esto significa que no siempre las dos partes quedan conformes con lo acordado. El beneficio en discusión de los vinculados y la pretensión de cada uno, es un intento para que lo pactado beneficie a cada cual; sin embargo, la decisión asumida puede desencadenar conflictos. En este sentido, comprendimos que las decisiones que toman los niños en el recreo, a partir de sus pactos o acuerdos, se presentan incluso antes de dar inicio a sus juegos; y con dichos acuerdos emergen normas que guardan relación con sus intereses personales o de grupo:

211

Los juegos siempre se tienen que jugar con reglas, por ejemplo, los policías le ponen reglas a los carros que no deben andar tan rápido, que tienen que encender las luces, que tienen que ponerse el cinturón, entonces uno también le tiene que poner reglas a un juego y si las incumple, pues que se salga del juego (Et/MB/CM/3:16).

El acuerdo es una forma de negociación que se gesta en medio del diálogo: está presente de manera positiva, a fin de dar viabilidad a los juegos de los escolares, y se logra con ello una cierta convivencia en el recreo. Para Maturana y Paz, lo más importante en la convivencia de los niños, es que aprendan a escuchar; sólo si se escucha, atendiendo lo que la otra o el otro dice, "puede ser una oportunidad de convivencia no competitiva en el mutuo respeto sin agresión" (2006, p. 38).

Ahora bien, estas negociaciones se presentan de diversas maneras: una es cuando los niños escogen a uno de sus compañeros como "líder", otorgando la posibilidad de que este ponga las reglas y se dé inicio al juego; quien no esté de acuerdo con las normas o las incumpla, no será admitido:

Pues el dueño del juego, o sea, el que trae el balón, la mayoría de veces le da una oportunidad y si vuelve a meter una mano o una zancadilla no lo vuelve a

dejar jugar, por ejemplo, yo llevo el balón y a mí me meten una zancadilla, pues yo le digo al que comanda el juego, a ver si él lo saca o le da otra oportunidad (Et/CH/AM-M/10:2).

Vemos entonces que el líder está atento a que los demás cumplan con lo decidido al interior del juego.

Otra manera como se presentan los acuerdos es a través de quien propone los juegos. Los niños tienen la capacidad de decidir el proponente del juego; respetan los turnos y las pausas para seleccionar al líder cuando se cambia de un juego a otro:

Pues, a veces yo, a veces todas, así varias, nos turnamos a decir qué jugamos. Por ejemplo, jugamos lo que yo digo, después lo que diga mi otra amiga, después lo que diga otra (...) o a veces tomamos la decisión entre todas (Et/TC/JA-F/3:21).

Es importante observar la forma en que los escolares dan posibilidades de participación en los juegos, lo cual promueve acuerdos de convivencia sobre qué jugar y bajo qué condiciones hacerlo. Esto nos revela cómo para los niños es posible relacionar una norma-acordada con un juego-deseado, posición aristotélica bajo la cual "el deseo debe ser puesto en sinergia con lo normativo" (Changeux y Ricœur, 2001, p. 217). Los niños llegan a intereses comunes como un beneficio que propicia la participación de todos en el juego. En el acuerdo-turnado se evidencia un reconocimiento ineludible frente a las decisiones del otro. No obstante, no todo acuerdo desemboca en convivencia: a veces, las normas pactadas se incumplen, con lo cual se presentan decisiones de tipo unilateral que terminan por negar la participación del otro; incluso, se llega a conflictos que desembocan en agresión física y verbal debido a esos momentos de euforia que se producen al interior del juego, lugar donde "las emociones se presentan desbocadas y los niveles de tensión se elevan considerablemente" (Muñoz, 2001, p. 138). La unilateralidad fue la segunda categoría que encontramos al interior de una toma de decisión.

La unilateralidad: Cuando se incumplen las normas... peleamos...

La unilateralidad hace que el conflicto se asuma "desde una postura subordinante y de dominación que no reconoce al otro en su potencialidad como sujeto legítimo y niega la posibilidad de acuerdo sobreponiendo una actitud autoritaria que media la relación de los actores" (Herrera, 2001, p. 59). En la escuela observamos que algunos niños son arbitrarios frente a otros al no tener en cuenta los intereses de estos en medio de los juegos. Por tanto, encontramos que se presentan conflictos que se resuelven por la vía de la agresión física y verbal, sobre

todo cuando se trasgreden las normas pactadas o cuando se golpean sin intención en medio del juego:

Cuando jugamos partidos de fútbol nos peleamos por los jugadores porque a veces alguien nos mete una zancadilla y nos caemos y nos hace raspar; por ejemplo, Juan Carlos: cuando lo hacemos caer sin intención nos coge de la espalda, nos mete una zancadilla y nos tira al piso, nos pega y después, sí se va a otra parte allá abajo a jugar y yo les pego, también los cojo de la espalda y los tiro al piso (Et/CH/AM-M/6:3).

En estos comportamientos se imponen “intereses personales sin mostrar consideración por la relación con la persona con quien se tiene el conflicto” (Chaux, 2012, p. 95); la normatividad del juego pasa a un segundo plano y da paso a reacciones agitadas, lo que conlleva a la agresión física sin mediar palabra ni respeto por los acuerdos previos:

Un día me tumbó a un barrial y me levanto y también lo tumbé allá. Lo hizo con intención porque llegó y él estaba con el balón y yo me le fui a tirar por atrás a quitárselo, y sacó el codo así [hacia atrás] y me reventó la nariz, (...) y de reposo llegó y metí y sacó el pie así, de pa’ tras, y me tumbó al barrial y yo llegué y le metí una zancadilla y lo mandé al barrial (...) creo que es malo, pero de todas maneras, el que busca encuentra (Et/TC/BC-M/5:22).

213

En la agresión se actúa sin importar la situación ni al otro implicado en el conflicto: ninguna de las dos partes cede ante la presión del otro. Es decir, cada parte pretende satisfacer sus deseos y demostrar que es mejor o más fuerte, de modo tal que se cierra todo espacio para la concertación y el diálogo. Para los niños, lo que importa, por lo general, es si se hizo con intención o no. Este comportamiento, en el que hay poco o nulo acuerdo durante el juego, genera falta de entendimiento, “disputa, divergencia y presentan contraposición o pugna de intereses, necesidades o valores tangibles en los que efectivamente existe un problema, que radica, generalmente, en la satisfacción de una de las partes y que impide la satisfacción de la otra” (Salinas, 2010, p. 268). Al no comprenderse las “intenciones reales” de los participantes en el juego se generan agresiones que sí son reales, que terminan por transgredir no solo las normas acordadas sino la integridad física del propio escolar.

Una segunda situación donde se evidencia la unilateralidad se presenta en el hecho de ganar o perder. En el juego, lo segundo es un detonante para que el conflicto se resuelva de manera negativa, como pretensión que impide la victoria del otro: “si pierdo en el juego, pues digo: no, esos manes que tramposos, y me voy, es que a mí me gusta mucho jugar fútbol, me sacan la piedra y pum [golpe]” (Et/CH/AT-M/15:6). El ganar o perder incentiva la competencia y trae consigo

ofensas que transgreden los pactos acordados. La solución del conflicto se presenta de manera unilateral debido a un desmedido deseo de ganar, situación que origina discusiones y peleas. El perder crea malestar e invita a la discordia: los niños se señalan de tramposos y se golpean; no reconocen sus diferencias desde sus propias capacidades.

En la toma de decisión, los niños manejan el conflicto de dos maneras. Una es positiva en tanto deciden negociar en grupo, pactan y acuerdan normas para jugar y compartir entre ellos; aquí, el diálogo se hace presente al ponerse de acuerdo acerca de qué se juega y quién propone el juego. La otra forma es negativa: en ella, la diferencia se vive de manera unilateral debido a la arbitrariedad de una parte sobre la otra. Estos conflictos emergen cuando los niños desacatan las normas pactadas entre ellos e intentan resolverlos a través de la agresión física o verbal, de tal forma que se generan peleas donde unos deciden sin tener en cuenta la posición e intención de los otros; en estos casos, el diálogo no es una opción.

Norma desde la autoridad

Comúnmente, las normas institucionales se han entendido como una forma de control que ejercen los adultos sobre los niños. La norma es simiente de conflictos de toda índole: académicos, disciplinares e incluso morales. En el estudio observamos que directivos y docentes deciden, a través de su autoridad, qué comportamientos deben asumir los niños lo que causa conflictos materializados en rebeldía y rechazo a la autoridad en la mayoría de ocasiones. No obstante, en el recreo comprendimos que los escolares actúan de dos maneras frente a la normatividad institucional: o bien obedecen las normas de manera sumisa, o bien son indiferentes ante ellas.

Sumisión: el profesor decide por nosotros...

En el recreo descubrimos que algunos niños no oponen resistencia frente a las normas o directrices de los docentes; por lo general, estas son entendidas como disposiciones que mantienen el orden y la buena convivencia institucional: respeto por los mayores, no dañar el jardín, no correr por los pasillos, no rayar las paredes, no pelear y no arrojar basuras, entre otras. Si bien estas normas aseguran el "correcto" comportamiento durante el recreo, ¿cuáles son las motivaciones de los niños para cumplirlas? En el estudio comprendimos que los niños no las asumen para establecer una "buena convivencia" en el recreo; más bien, estas se cumplen por temor al castigo o represión por parte de los docentes. Una de ellas es suspender el recreo: "no, es que él [docente] es muy grande y los castiga por mal comportamiento y los deja sin recreo" (Et/CH/JE/M11:8).

Los docentes ubican "de forma precisa, cuáles son aquellos objetos valorados por el infante, que al ser retirados, le provocarán sufrimiento: dulces, recreo, cierto

tipos de juegos, compañía de pares” (Mejía et al. 2012, p. 171); y utilizan la suspensión del recreo como medio práctico para restablecer el orden y hacer cumplir las normas institucionales. Es decir, como docentes tienen el poder de prohibir aquellas acciones que les generan alegría a los escolares durante el recreo, razón por la que estos últimos asumen la norma sumisamente.

Ahora bien, esta situación se vive igualmente en el ámbito familiar y no solo en el ámbito institucional, pues los niños saben que el docente encuentra respaldo en los padres frente a su “mal comportamiento”, tanto en el patio escolar como en el salón de clases:

Por ejemplo ahorita me porté mal y el profesor lo anota en el tablero para cuando vengan los padres de familia a reuniones y lo vean ahí anotado, a mí me dejaron en el salón porque me había atrasado y no hice la tarea. Yo hago [cumpla] las normas de ellos, porque así mis papás no me pegan, no me regañan. (Et/CH/AM/M10:5).

Tanto el docente como los padres de familia utilizan las normas institucionales para mantener el orden preestablecido. Esta reglamentación opaca la subjetividad de los niños, pues se someten a directrices de los adultos que no están abiertas a ser discutidas con ellos, y por tanto no pueden tener la opción de expresarse frente a ellas; la norma pasa a ser entonces un dispositivo de control para silenciar el conflicto (Chaux, 2012). En consecuencia, se dejan de lado sus sentidos frente a las normas institucionales. No es gratuito entonces que muchos de ellos “huyan o, por el contrario, acaten lo que se disponga sin defender sus propios intereses” (Ospina, Echavarría, Alvarado & Arenas Ospina, 2002, p. 71); lo que se hace por obligación, se evade con facilidad. Esta huida se manifiesta de dos maneras: en la primera, el niño se aparta y evita la directriz del docente alejándose del lugar de conflicto; en la segunda, el niño se queda y asume la orden impartida sin mediar palabra.

Las normas son asumidas por los niños como un condicionante de aceptación, no solo para evitar el castigo, también para evitar el conflicto, tal y como lo expresó un niño en el estudio: para poder pasar el año (escolar) hay que hacer caso a lo que indica el profesor para no recibir regañones y no tener que dar razones a sus padres “a veces los profesores me dicen que haga algo, ¡yo lo hago!, siempre obedezco al profesor porque yo quiero ganar el año” (Et/TC/JA/F3:5). Otra manera de sumisión es evitar la suspensión del juego en el recreo por cumplir con deberes o tareas que se dejan en clase: “Camilo estaba haciendo unas divisiones que tenía como parte de la actividad en clase, tenía dificultad para realizarlas, por eso seguía intentando en el recreo.”(1D/20TC /JA:11). El cumplimiento del deber suspende el deseo de jugar.

En tal sentido, la suspensión del recreo es una manera de ejercer el buen encauzamiento de los niños frente a lo que se debe hacer y aprender en la escuela (Foucault, 1984), como lo relata un niño en un cuento que realizó sobre su recreo:

Había una vez un profesor muy bravo, nos regañaba y nos cogía de las orejas y nos dejaba sin recreo y nos dejaba haciendo algo, limpiando el salón y fuera de que quedara limpio nos dejaba dos días sin descanso. (Ct/TC:3/79).

Por temor al castigo, los niños actúan obedientemente para evitar sanciones, el llamado a los padres de familia y las malas calificaciones. Acciones como las anteriores llevan a los niños a portarse disciplinadamente y mostrar una conducta aceptable para lograr la aprobación de los docentes.

El conflicto se invisibiliza; pero lo que interesa es que los escolares asuman lo que el docente orienta, en tanto se evita que los niños reaccionen o se expresen frente a la orden impartida:

Los estudiantes ven al adulto-docente-directivo como alguien que en última instancia es quien posee el poder para mediar, para dirimir o para resolver, de acuerdo con la normatividad, las situaciones conflictivas. Es él o la profesora y/o las directivas en conjunto con los padres/madres de familia quienes finalmente toman las decisiones y a quienes no vale la pena contradecir. (Valderrama, 2001, p. 8).

216

Así, el docente genera pocas oportunidades al escolar para que exista un diálogo real, o para que se vivencie de manera propositiva el conflicto. Ahora bien, no todos los niños asumen la directriz dada por parte de los docentes o directivos: algunos hacen caso omiso a la norma sin importar las consecuencias que de ello se deriven; reaccionan frente la normatividad con indiferencia.

Indiferencia: no me interesa lo que pueda pasar...

En la escuela encontramos situaciones en las que los niños asumen actitudes inadecuadas para los docentes, que estos catalogan como actos de indisciplina al no cumplir con los patrones establecidos de la institución:

Una vez, unas niñas fueron a jugar a las llantas se pasaron unas montañas y empezaron a saltar de una llanta a otra llanta luego sonó la campana de clase (...) Pero una de ellas dijo: que siga el recreo nada nos puede detener y jugaron en charcos. Fin. (Ct/CH:2/7).

La indiferencia a la norma se presenta cuando el comportamiento de los niños es de poca o nula aceptación frente a la misma: estar en el recreo les resulta más significativo que obedecer la normatividad institucional; en ocasiones, pareciera no importarles las consecuencias que esto implica. Incluso, algunos escolares consideran que en el recreo no se les debe exigir nada, pues es el tiempo en el que se sienten con suficiente libertad de acción. De hecho, muchos de ellos se olvidan del tiempo transcurrido y solo se percatan de que el recreo ha culminado cuando suena el timbre o la campana escolar. Este receso para ellos es pasarla bien: ser ellos mismos sin condiciones.

Un día cuando yo jugaba con Nata empezó a llover y se hicieron charcos muy grandes y a Nata y a mí nos tocó correr hasta el salón; cuando llegamos al salón la puerta estaba cerrada y no pudimos entrar, entonces Nata dijo: no importa vamos a jugar y yo le dije vamos y jugamos todo el rato en las llantas y en los charcos hasta que nos fuéramos a la casa. (Ct/CH:2/8).

Las normas impartidas por los docentes en la institución no son del agrado de los niños, ya que entran en conflicto con su deseo de juego; por ello, no responden de forma inmediata al sonido del timbre, el cual les indica que deben dirigirse al salón de clase. Son indiferentes frente al llamado, aunque conozcan de antemano sus obligaciones: "al sonar el timbre para entrar a los salones algunos niños se quedaron en el patio unos minutos más, parecían que preferían quedarse jugando que ir al salón" (2D/8CH/DP:7).

Es notorio que, durante el recreo, los niños centran su atención en el juego o en una actividad especial; por ello, impiden ser interrumpidos al hacer caso omiso a la norma. Además, el no sentirse observados o vigilados por el maestro les permite gozar de mayor libertad. Es en estos momentos donde la norma posee menos valor frente al juego. A este respecto, Chaux considera lo siguiente:

si los niños respetan las normas lo hacen por temor, no porque hayan comprendido su importancia para la vida escolar, lo cual puede llegar a que no le vean problema a romperlas, siempre y cuando lo hagan a escondidas de quien represente la autoridad (2012, p. 85).

Con el desacato a la norma, los escolares demuestran que las actividades en el recreo son más significativas que las órdenes dadas por los docentes; sus expectativas y deseos de juego vienen a ser prioritarios. La indiferencia a la norma se da en la medida en que el recreo genera más sentidos de libertad en la convivencia escolar que los manuales de convivencia, exigidos por la normatividad institucional. Se puede decir que las directrices dadas por los adultos para que exista una correcta convivencia escolar no son de trascendencia para los niños; además,

el docente no está presente todo el tiempo para controlar sus comportamientos, lo cual pasa a ser una oportunidad para ellos.

Manejo de la diferencia

En esta categoría encontramos dos maneras acerca de cómo los niños manejan el conflicto, en la diferencia, al interior del recreo escolar: una es el *reconocimiento*, que se manifiesta cuando los niños tienen la capacidad de desplazar sus horizontes de comprensión para ver al otro como diferente. La otra es aquella que tiene que ver con la *discriminación*; aquí el otro es segregado, anulando su capacidad de expresarse frente a la situación del conflicto. Veamos a continuación cada una de estas maneras.

Reconocimiento: a veces nos peleamos, a veces volvemos a ser amigos...

El reconocimiento es posible cuando los niños establecen lazos de amistad, los cuales son vínculos que implican un relacionamiento continuo a través de los juegos y actividades vividas en el recreo. Estos lazos permiten que los escolares se acepten en medio de la diferencia; es decir, los conflictos pasan a ser parte del proceso mismo de ser amigos, en lugar de ser algo ajeno a este. Para los niños, cuando se trata de amigos, las diferencias de intereses no son un impedimento para seguir jugando. Descubrimos que ellos se ayudan de manera constante, se acompañan al baño, compran juntos y acuerdan sus momentos de juego; sin embargo, encontramos que para ser reconocidos y aprobados al interior de un grupo, pasan por un proceso de selección que inicia con la pregunta "¿me dejan jugar?" Un paso a la amistad, un espacio para compartir los recreos:

Yo, primero en los descansos hablo con ellos, me relaciono y según lo que ellos me digan yo los voy seleccionando por la forma de ser, por la forma de hablar y pensar y me hacen sentir bien; porque mientras salgo con ellos a los descansos, yo me doy cuenta de que si son buenos amigos (Et/CH/CP/F12:2).

Algunos niños buscan gustos compatibles en los otros: observan expresiones, lenguajes, cómo actúan o se relacionan con los demás. Es esto la iniciación de una amistad que "abre la puerta de la intimidad (...) *acto del ser* que no es aislado *nativamente*, sino *coexistente* en su intimidad" (Selles, 2008, p. 163). Quien reconoce al otro tiene la capacidad de trascender sobre sí mismo y percibe los sentimientos e intenciones de quien, con el transcurrir del tiempo, llamará 'amigo'. Es una intimidad donde se constituyen vínculos de apoyo y confianza: como amigos, reconocen las diferencias que viven en la extensión de los tiempos-jugados: "A veces nos peleamos, a veces volvemos a ser amigos" (Et/TC/GO-M/6:17-18).

A diferencia de los adultos, los niños no tienden a guardar resentimientos ocasionados por la emergencia del conflicto en el recreo; esto es, las enemistades no duran un periodo prolongado de tiempo. Por el contrario, los niños manifiestan que en el juego solo existe un enojo pasajero, ya que al poco tiempo, tal vez al siguiente día, se perdonan y vuelven a jugar como antes, “como si nada hubiese pasado”; es decir, se sigue con el proceso de amistad: “él me hizo caer y yo lo empujé y también se cayó, pues, ahí no volvimos a hablar, y al otro día seguimos jugando, nos perdonamos” (Et/CH/AM/M10:15).

En este modo de proceder, los niños reconocen y aceptan a sus compañeros en medio de la diferencia; existe, por tanto, una preservación de la amistad: comparten gustos y disgustos, juegos y afinidades; y el manejo del conflicto se trata positivamente. Si bien aparecen las diferencias, estas no persisten en el tiempo; por el contrario, se espera que al siguiente día se podrá jugar con la otra persona. De este modo, el reconocimiento está ligado a la idea de conocer al otro en un permanente ‘re-conocer’: valorarlo y entenderlo como diferente. Por ello, es importante “que este otro sea mi análogo para que, además, la experiencia de mí entre en composición con la experiencia del otro sobre una base de reciprocidad” (Ricoeur, 2006, p. 200).

Descubrimos entonces que el recreo promueve una amistad que se fundamenta en el reconocimiento. Por tanto, más que enseñar o educar la amistad, lo que debemos hacer es ser sensibles a estos procesos generados al interior de los recreos escolares: “educar la amistad, radica en dejar translucir en la voluntad, las riquezas nativas de la intimidad, sin introducir defectos ni en esta ni en la voluntad” (Selles, 2008, p. 163); más bien, aprender las múltiples maneras en que los niños viven y resuelven sus conflictos:

yo le presto cien pesos y no me los devuelve, uno empieza a tratarse de ladrón. Ya después, nos calmamos y seguimos jugando el mismo día (...) él me dice que lo perdono y yo lo perdono a él, pues él es el único que me ayuda y es el único amigo que tengo bien. (Et/CH/AM/M3:2).

Los niños en medio de la amistad viven sus diferencias por la vía del reconocimiento, pues en medio de estas cohabita el conflicto.

Discriminación: juntos, pero no revueltos...

El juego durante los recreos permite a los niños socializarse y conseguir amigos con gustos afines; no obstante, en el desarrollo de estos se presentan discriminaciones e inconformidades de algunos por la diferencia de sus capacidades, destrezas y actitudes. Así, se observó que durante los juegos los niños pueden ser crueles en su modo de proceder y rechazar a un integrante del equipo por tener mejores

capacidades que los demás, en tanto suponen que estos juegan con alguna ventaja que les permitiría ganar fácilmente:

Un grupo de seis niños jugaban a lanzar el balón al aro del tablero y no dejar que este rebote en el piso, el que más cestas realizara era el ganador, hablaban entre ellos de que uno de los niños era el que más encestababa y le decían que mañana no lo iban a dejar jugar. (1D/13CH/DP:1).

Discriminar implica segregar: aquí no se tiene en cuenta lo que el otro sienta u opine; se excluye por no ser parte del círculo de amigos y no se le permite ser partícipe de los juegos y actividades en el recreo. Para Maturana, "el rechazo constituye un espacio de interrelaciones recurrentes que culminan en la separación" (1998, p. 73). En otras palabras, la discriminación aparece cuando los niños no son tenidos en cuenta por sus compañeros, ya que estos no son vistos como amigos. Por otro lado, no comprenden ni aceptan comportamientos y habilidades que demuestran durante el juego, entre las que se encuentran presunción, destreza, fuerza y trampa, entre otras; allí es donde suceden los aislamientos:

Mateo me dijo una palabra grosera y yo me sentí mal y empecé yo también a decirle, es que ese Mateo es muy "aleta" [impulsivo]; son dos, sino que Torres no vino hoy. Es que casi todos los de mi curso están en contra de Torres y de él porque se creen los reyes del salón y en los descansos molestan mucho, porque son los más fuertes del salón. (Et/CH/AT/M7:2).

220

Si los niños perciben comportamientos malintencionados entre ellos, se produce una separación: se catalogan como niños que "molestan", que se creen más fuertes, que demuestran tener ventaja sobre los demás, y que pasan por encima de las intenciones de los otros; es entonces cuando estas actitudes producen rechazo y aislamiento. Se puede llegar a pensar que es preferible alejarse de personas que producen malestar y pretenden ser protagonistas, porque sus gestos señalan que sería difícil la convivencia con ellos. Hay segregación cuando aparece la trampa de un integrante durante el juego, momento a partir del cual se cierra la posibilidad de participar en un próximo encuentro. Algunos niños no toleran el fraude, ya que tienen sus normas y reglas establecidas al inicio del juego: "Yo casi no juego con Roni porque es muy tramposo y muy peleador". (Ct/TC:4/47).

Por otro lado, encontramos que algunos niños son discriminados en el juego por no ser "buenos jugadores"; es decir, no tienen las capacidades y destrezas de otros. Por tanto, los dejan de lado o los escogen de últimos para nombrar inicialmente a los mejores para el juego:

Yo en el recreo me la paso jugando con mis compañeros al baloncesto, nos ponemos a jugar rebota y partidos (...) a mí me disgusta es que en los partidos siempre escojan a los más buenos. (Ct/CH:2/45).

En este relato se percibe cómo el hecho de seleccionar jugadores para el desarrollo de un juego causa malestar en aquellos que participan de este. Entre ellos, tienden a clasificarse como jugadores buenos o malos: primero son escogidos quienes tienen mejores destrezas, mientras que quienes carecen de tantas habilidades son discriminados como malos.

Conclusión: el conflicto no termina...se vive

El recreo constituye un tiempo-lugar que va más allá del descanso: en él, los niños expresan su forma de ser con relación a sus actividades de juego e interacción con compañeros y adultos, a la vez que pueden desarrollar sus habilidades sociales, emocionales, físicas y cognitivas. De este modo, es un tiempo-lugar que les permite vivir conflictos que emergen durante sus actividades jugadas. Al interior de los juegos, los escolares establecen pactos y acuerdos al entrelazar normas con el deseo propio del juego; esto les permite relacionarse en medio de la diferencia, lugar donde pueden reconocerse como otros en medio de procesos de amistad. No obstante, también encontramos que resuelven el conflicto de manera negativa, llegando incluso a la agresión verbal y física; en esta re-solución priman los intereses de uno por sobre los otros al no tener en cuenta las normas acordadas. El tiempo-lugar de recreo es un escenario que nos permite comprender que, más allá de lograr una solución del conflicto, este se vive como posibilidad para crecer en medio de la alteridad y la norma institucional.

221

Referencias

- Álvarez-Gallego, A. (2003). *Del estado docente a la sociedad Educadora: Un cambio de época Lecciones y lecturas de Educación*. Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Amar, J. & Abello R. (2011). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Calvo, C. (2013). La propensión a aprender y a enseñar en los procesos educativos y los escolares: formación-transformación-complejidad-integración-participación-espiritualidad. En: Osorio & Weinstein (Eds.). *El Asombro de la Educación: Perspectivas, experiencias y propuestas para desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje* (pp. 21-24). Santiago de Chile: Universidad Bolivariana.
- Canto, R. (2004). *Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: análisis de las diferencias de género en un grupo de escolares de 8-9 años*. (tesis doctoral). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

- Changeux, J, & Ricoeur, P. (2001). *La naturaleza y la norma: lo que nos hace pensar*. México: Fondo de cultura Económica.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Tauros.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores. S.A.
- Gadamer, H. G. (2003). La Educación es Educarse. *Revista de Educación. Itinerario Educativo*, 41, 15-28.
- García-Baró, M. (2012). Elementos de Antropología Filosófica. México: Jitanjáfora, Morelia Editorial.
- García, C., Ayaso, M. & Ramírez, M. (2008). El patio de recreo en el preescolar: un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista venezolana de estudios de la mujer - Caracas, julio-diciembre*, 13(31). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-37012008000200011&script=sci_arttext
- Gómez, H. (1997). *Valor Pedagógico del Recreo*. Bogotá: Magisterio.
- Herrera, D. (2001). *Conflicto en la Escuela: Un Camino de Aprendizaje para la Convivencia*. Instituto Popular de Capacitación –IPC. Medellín: Corporación de Promoción Popular.
- Husserl, E. (2008). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Jaramillo, L. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Revista Nómadas*, 37, 131-145.
- Jaramillo, L. G. & Dávila, E. (2012). La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo. *Pedagogía y Saberes*, 37, 191-200.
- Jaramillo, L. G. y Aguirre, J. C. (2008). Educación y mundo de la vida. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 11(2) Recuperado el 11 de mayo de 2015, de <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-42262008000200008&lng=es&nrm=iso>.
- Jaramillo, D. & Murcia, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 18, 162-174.
- Jarret, O. (2002). Recess in Elementary School: What Does the Research Say? Recuperado de <http://ceep.crc.uiuc.edu/poptopics/recess-sp.html#4>
- Jarrett, O. & Maxwell D. (2000). What research says about the need for recess. En Clements, R. (Ed.). *Elementary school recess: selected readings, games, and activities for teachers and parents* (12-23). Lake Charles: American Press.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Maturana, H. & Paz, X. (2006) Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista Prelac. Unesco Orealc*, 2, 30-39.
- Maturana, H. (1998) *Emociones y lenguajes en educación y política*. Colombia: Dolmen Ediciones.

- Máximo, D. (2008). El Juego durante el recreo escolar: si aprendo a comunicar ¿puedo jugar? *Revista de Educación Física y Deporte*, 27(1), 87-94.
- Mejía, M., Cortés, M., Toro, G., Parada, M. & Palacio, L. (2012). Concepciones sobre el castigo en maestros y maestras: entre la dimisión y el deseo. *Revista Pedagogía y Saberes*, 37, 169-176.
- Mockus, A. Hernández, C., Granes, J., Charum, J. & Castro, M. (1994). *Las Fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Muñoz, G. (2001). Participación y conflicto en la Educación básica. *Revista Nómadas*, 15, 132-141.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. (2008). *La complementariedad. Investigación Cualitativa. Una guía posible para abordar estudios sociales*. Armenia: Kinesis.
- Ospina, H. Echavarría C, Alvarado S. & Arenas, J. (2002). *Formas para la paz en escenarios educativos*. Manizales: Editorial Blanccolor.
- Parra, S. (1997). *La Escuela Violenta*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Pavia, V. (2008). ¿Qué aprendemos a enseñar del Juego? *Revista de Educación Física y Deporte*, 27(1), 13-20.
- Ricœur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Salinas, M. (2010). Propósito del conflicto escolar. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/5934/5344>
- Secretaría de Educación Municipal. (2012). *Anuario estadístico del Cauca*. Popayán: Ministerio de Educación Nacional.
- Selles, J. (2008). La educación de la amistad: una aproximación conceptual. *Revista Educación y Educadores*, 1(11), 146-166.
- Soto, K. & Valenzuela, N. (2010). Informe: Planteamiento del problema y Marco referencial: Recreo escolar. Chile-Temuco. <http://es.scribd.com/doc/30648262/Marco-Referencial-Negra-Naty>.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de La investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Valderrama, C. (2001). Nociones del conflicto en actores escolares. *Revista Nómadas*, 15, 76-87.