

Prácticas cotidianas escolares, la vivencia de la justicia en niños y niñas de primaria en el colegio Calasanz de Pereira

Johana Hernández Gómez¹

Resumen: En este artículo se describe la justicia vivenciada en algunos estudiantes de grados tercero y cuarto del Colegio Calasanz de Pereira, trabajo llevado a cabo durante los años 2015-2016, con el objeto de explicar de forma detallada el fenómeno de la justicia tomada como experiencia y no sólo como concepción y discurso. En ese sentido, es una investigación cualitativa con diseño fenomenológico, entendido desde las condiciones propias de acercarse al fenómeno para la comprensión, reconocimiento e interpretación de sus prácticas. Hay un apoyo teórico desde Rawls, Amartya Sen, Ágnes Heller, Toranzo y Freire para enfocar la justicia en las vivencias no sólo mediadas por las cotidianidades sino también por la realidad formativa misma. Se destacan algunas conclusiones: Los niños y niñas vivencian la justicia desde sus historias sociales y culturales; estas vivencias adquieren diferentes formas que van mediadas por sus emociones, el autocomplacimento, la adecuación de la norma según intereses propios, la compensación, la agresión física, el deseo de cambiar la realidad y desde las lecturas que hacen de los actos injustos y justos.

Palabras Clave: Vivencia de justicia, Resolución de conflictos, Prácticas escolares, niños y niñas de primaria, cotidianidad.

Presentación

El trabajo que se presenta a continuación se desarrolló en el Municipio de Pereira, Risaralda, y busca visibilizar algunos hallazgos encontrados en la investigación *Prácticas cotidianas escolares, la vivencia de la justicia en niños de primaria en el colegio Calasanz de Pereira*, para el desarrollo de dicha investigación se contó con la participación de niños y niñas entre los 7 y 11 años de edad que cursan actualmente grado tercero, cuarto y quinto de primaria.

Intentar comprender la realidad de vida de los niños y niñas de básica primaria en una ciudad como Pereira en Colombia es, de por sí, una gran exigencia experiencial y teórica. Sin duda, los niños y niñas son actores sociales que van modificando e integrando experiencias para resolver sus situaciones cotidianas. Situaciones en las que toman decisiones prácticas que evidencian sus formas de ver y sentir el mundo. Como el caso de las formas de justicia que vivencian; y lo hacen según los significados e imaginarios de lo justo e injusto que van construyendo en las experiencias cotidianas, en sus interacciones diarias y en su contexto general. “Hay que pensar todos los lenguajes” nos dice González González (2014).

¹ Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica, Pereira, Risaralda, Colombia, johanahernandezgomez@gmail.com

Situación problema

El Colegio Calasanz de Pereira, Colombia, fue fundado en el año 1959 por el padre Eliseo Díaz, este nace como una necesidad que tenía la ciudad ya que para esa época había pocos colegios. Inicia sus clases en el año de 1960 con 119 estudiantes, convirtiéndose en el primer colegio masculino fundado por los Escolapios en la ciudad de Pereira. En la actualidad cuenta con una población entre los 800 y 900 estudiantes aproximadamente.

En este escenario educativo, los niños y niñas de básica primaria, que tienen entre 7 a 11 años y son de grados 3°, 4° y 5°, manifiestan unas situaciones particulares con respecto a sus formas de socialización, pues en la manera como normalmente estos negocian en sus contextos de juego, aparece un problema de asertividad y discrepancia, el cual se ve influenciado por las relaciones de poder y autoridad -“Luna acusa a su compañera de curso que es un año mayor, de querer obligarla a meterse en la caneca de basura; a lo cual Luna no cede”- (estudiante 2). Esto lleva a visibilizar prácticas de dominación, sumisión y oposición en diversas situaciones escolares.

Estas situaciones, en algunas ocasiones, se convierten en discusiones acaloradas, de violencia verbal y de contacto físico que, cuando son repetitivas, causa en los niños y niñas un daño que puede perdurar toda la vida. Pues el vivir escenarios de violencia, exclusión y opresión reduce en el niño y niña su potencial y afecta su capacidad de aprendizaje y desarrollo de habilidades afectivas sociales y emocionales. ¿Qué está pasando social y pedagógicamente dentro de la institución para que este tipo de vivencias sean recurrentes?

Observando este fenómeno, se evidencia que los niños construyen sus argumentos o expresiones haciendo uso de conceptos relacionados con lo justo e injusto y dirigidos hacia sus compañeros y docentes; lo hacen para mencionar situaciones donde han sido agredidos, insultados y excluidos de algún juego y/o actividad escolar. Llama la atención dar cuenta de cómo la justicia se va haciendo un mediador de estos conflictos. Y ¿Qué papel cumple la justicia durante las prácticas de socialización que viven los estudiantes?

Cabe señalar que cuando son reconocidos por una buena acción, también hacen referencia al tema de la justicia. En otras palabras, el significado de justicia actúa como mediador de las acciones, vivencias, lenguajes y significados de mundo de los niños y, en ese sentido, si nos ubicamos en un contexto escolar, esto afecta inevitablemente los procesos socializadores educativos.

De esta manera, se considera que sus vivencias están mediadas por los significados y sentidos de justicia y así, los proyectan mayormente en las prácticas de violencia y/o disgusto para con sus compañeros, así como también en sus diálogos y comentarios que establecen con los docentes. Cabe mencionar que el significado de justicia también entra a ser un elemento fundamental cuando un niño quiere argumentar su postura frente a situaciones que vive dentro y fuera del aula y que no precisamente se encuentran caracterizadas por la violencia.

Una estudiante de 9 años busca a su directora de curso por que el maestro de matemáticas le puso dos puntos negativos sin haber cumplido los tres llamados de atención, argumenta que es injusto; pues el maestro no está siguiendo la instrucción

dada para la asignación de puntos negativos que ha informado con anterioridad su directora de curso (estudiante 3).

Desde lo expuesto, emergen preguntas como: ¿Cuál es la relación entre el significado de justicia y sus prácticas cotidianas? ¿Será que la forma de justicia interiorizada modera los procesos de interacción que vivencian los niños? ¿Qué es lo justo e injusto para los niños y como esas concepciones se ven reflejadas en sus prácticas? Surge, así como idea de investigación: Desde las prácticas cotidianas escolares ¿De qué manera vivencian la justicia los niños de los grados tercero y cuarto de primaria del colegio Calasanz de Pereira?

Supuestos Teóricos

El mundo organizado por el pensamiento teórico es bastante amplio al respecto, no obstante, aquí abordaremos la justicia desde los aportes de John Rawls para abordar la relación justicia e institución; a Amartya Sen para especificar los actos concretos de injusticia, que se conectan a su vez con la vivencias y prácticas cotidianas trabajadas con Toranzo y Ágnes Heller respectivamente. La comprensión de estas prácticas se hará desde un enfoque también pedagógico, entendiendo que la población es escolar y la justicia que se desea comprender en las prácticas de los niños se actualiza finalmente en el aprendizaje y en su formación como sujeto social y político. Por esa razón, también tomaremos a Paulo Freire en la reflexión justicia y escuela.

A continuación, se hará un abordaje teórico del concepto de justicia para luego definir muy claramente cuáles son las categorías que enmarcan analíticamente el objeto de estudio: vivencias de justicia.

La justicia desde el marco institucional

En esta noción, Rawls (1971) desarrolla el concepto de justicia desde lo estructural, asociada al orden y las normas, y al cómo éstas deben ser construidas democráticamente. En ella se pueden considerar situaciones de justicia e injusticia de carácter general muy importantes para la organización social, tales como la igualdad, la democracia, la distribución de la riqueza, entre otros aspectos que visibilizan de forma macro, prácticas de justicia e injusticia en distintas sociedades.

Rawls (1971) plantea que, independientemente de las concepciones que se tengan de justicia, todos comparten la idea de que ésta debe construirse democráticamente, a partir del consenso. No todo el mundo está de acuerdo con la concepción de justicia, pues tenemos puntos de vista diferentes. Sin embargo, hay algo en lo que sí podemos tener un acuerdo común, y en ello Rawls es muy claro: “Aquellos que sostienen diferentes concepciones de la justicia pueden entonces estar de acuerdo en que las instituciones son justas cuando no se hacen distinciones arbitrarias entre las personas al asignarles derechos y deberes básicos y cuando las reglas determinan un equilibrio debido entre pretensiones competitivas a las ventajas de la vida social.” (Rawls, 1971, p. 19)

Aunque las concepciones cambien, la justicia siempre implica un proceso social, mínimo de dos. Por su fundamento social, la justicia merece estructurarse

desde ese aspecto y es allí donde Rawls (1971) se vuelve pertinente en la reflexión de este concepto: lo social y normativo de la justicia.

Para el caso de esta investigación, la razón social de la justicia no sólo emerge en el contexto concreto de la dinámica social, como juegos, trabajos en grupo, etc. Sino que, siguiendo a Rawls (1971) con su enfoque estructural, también están, inevitablemente, mediadas por las normativas institucionales del colegio y, se hace necesario analizar el papel de esta institución en esas prácticas, entendiendo que tiene un papel importante en las formas de comportamiento de los niños.

Ahora ¿Cuál es el papel de la institución en las disposiciones normativas de la justicia para los niños? Los niños se quejan y denuncian casos para ellos injustos. ¿Por qué lo hacen? ¿Cómo van construyendo esa noción de justicia a partir de sus vivencias en la institución? Podemos ir pensando que esas nociones de lo justo e injusto se van acordando y legitimando en la misma práctica. Las construcciones de esos acuerdos se hacen por medio de las vivencias. Allí es donde se va haciendo la norma, la institucionalidad, el contrato social.

Por lo anterior, considero que la primera categoría de análisis, desde el enfoque social y normativo de Rawls (1971), y desde el papel del colegio, y sin olvidar las vivencias de los niños, es la categoría de: **Acuerdos de justicia**. En ella incluyo el enfoque institucional, por un lado, en el cual se tendrá en cuenta el conjunto de actores institucionales como profesores y administrativos.

La justicia desde el marco experiencial

Esta segunda noción hace referencia a la justicia puesta en práctica en las circunstancias, en los contextos y prácticas cotidianas. En este enfoque Rawls no es protagonista. La justicia vista desde las prácticas cotidianas ha sido trabajada fuertemente por Amartya Sen (2010). Este último autor defiende que por medio de los casos concretos se puede medir claramente el fenómeno de lo justo. Él lo llamó “*casos de injusticia remediable*” (Sen, 2010, p. 11) y como podemos observar, su enfoque es muy práctico y pedagógico, pues no piensa específicamente en conceptualizar la justicia sino en detectar la injusticia social por un lado y, en transformarla para mejorar el mundo por otro. Esta última idea es la que él llamó, fundamentándose en una escuela pragmática: “la razón práctica de la justicia”.

De hecho, Sen (2010) considera que Rawls limita la teoría de la justicia y no considera fenómenos prácticos más complejos donde ésta emerge: “Las instituciones y las reglas son, por supuesto, muy importantes por su influencia en lo que sucede y por ser parte esencial del mundo real, pero la realidad efectiva va mucho más allá de la imagen organizacional e incluye las vidas que la gente es capaz o no de vivir.” (Sen, 2010, p. 50)

Sin embargo: “Los requisitos de una teoría de la justicia incluyen poner la razón en juego en el diagnóstico de la justicia y la injusticia” (Sen, 2010, p. 37). Pero en este caso es una razón práctica fundada además en la necesidad de analizar el contexto social y sus posibles variables de solución.

Por consiguiente, es oportuno analizar, como segunda categoría, los **Casos de injusticia remediable**, acudiendo a la búsqueda concreta de prácticas que dimensionan en su mayor amplitud la problemática de la injusticia, sobre todo, comprendiendo los puntos de vista de los directamente afectados.

La justicia y lo cotidiano

Agnes Heller adopta y valora la cotidianidad como entorno en el que se desarrolla el sujeto social, combate la alienación y reflexiona sobre sus modos de vida. Es en las cotidianidades donde emerge la consciencia: el sujeto hace de su vida un objeto de consciencia permanente que le permita reconocerse como miembro de una sociedad e individuo característico al mismo tiempo: “Llamamos individuo a todo ser particular para el que la propia vida ha pasado a convertirse conscientemente en objeto. Y ello precisamente por tratarse de un ser capaz de asumirse conscientemente como miembro de una comunidad.” (Heller, 1982, p. 12)

Esta autora enriquece la segunda categoría de *casos de injusticia remediable* desde una mirada abierta a la posibilidad, a la premisa de que en lo cotidiano se pueden dar muchas cosas que definen más seriamente al sujeto social. En este caso, en lo cotidiano se conoce cómo se practica la justicia, cómo se reflexiona, cómo se transforma, cómo se siente y cómo se vive. Por eso es fundamental observar en los niños, a modo de síntesis, y de un modo objetivo, las formas de reflexión y sentido percibidas en dichos casos injustos.

Así lo mencionaba Sen cuando ejemplificaba este hecho con el guerrero invencible Arjuna; el cual tenía muchas dudas de dirigir una lucha dado el posible número de muertos consecuentes. Krishna su consejero lo incitaba a luchar sin importar las consecuencias, con el argumento de seguir adelante. Es allí donde resulta relevante la mirada del otro, en este caso de quien es responsable y quien es afectado por actos de injusticia concretos.

Llama la atención que el tiempo, si bien, aquí no se analiza también hace parte de esas vivencias, un tiempo sistematizado, como nos dice González González (2015, p. 59) “hay una sistematización como una maquinización de la vida cotidiana, esa maquinización o automatización de la vida cotidiana nos expulsa ese presente, nos hace de pensamiento binario, de pensamiento domado y esa maquinización, la mayoría de la veces, nos ofrece falsas ventanas”.

La justicia finalmente se vive

Toranzo comenta que la *justicia para las personas antes que nada es una vivencia*, pues la sustenta como “*un hecho de consciencia que consiste en vivir profunda e intensamente, intelectual y efectivamente, una situación psíquica*” (1979, p. 411). Según este autor, los seres humanos tenemos tendencias e impulsos biológicos hacia la justicia, hacia lo bueno, hacia la verdad. Sea o no cierta esto, el autor va matizando su afirmación al decir luego que estas tendencias van siendo moldeadas, activadas y formadas por el entorno, que simultáneamente se encuentran conectadas con nuestro sistema nervioso, de ahí que cuando se afronta una situación que vincula explotar esas tendencias.

Estas tendencias con las que nacemos y que van siendo moldeadas por el entorno, según el autor son “*superiores*”, ya que sólo pueden existir gracias a la “*conexión que tienen con la inteligencia y la voluntad*”, pues es la voluntad esa facultad que nos permite *propiciar* determinadas intenciones hacia *metas o fines*, y es la inteligencia el primer filtro para clasificar si lo que se busca está dentro del rótulo de lo bueno. Toranzo (1979) nos aporta explicaciones concretas de la vivencia, Heller hace evidente que estas vivencias son cotidianas y que por tal razón, hacen parte de la vida social y merecen, en ese sentido, ser abordadas también con un enfoque político, en búsqueda de una libertad, de una síntesis al problema histórico de la alienación (Heller, 1982). De esta manera, la tercera categoría de análisis es **Vivencias de justicia**.

La justicia vivida y acordada en la cotidianidad de la escuela

Además de lo anterior, la cotidianidad de esta investigación está enmarcada en la escuela. Es decir que la institución educativa se convierte en el espacio propicio para fortalecer y acompañar a los niños en su búsqueda de libertad constante desde prácticas cotidianas comunes. No sólo en el aula que, si bien puede ser un lugar para la reflexión, en muchas ocasiones se privilegia únicamente la transferencia de conocimiento, la llamada *educación bancaria desde Freire (1970)*.

Es en esa cotidianidad escolar donde emerge la oportunidad de la reflexión, no en la memorización del conocimiento, sino en la constante interacción y vivencia con los otros. Por eso la justicia más que aprenderse conceptualmente, se articula emocional y significativamente a los presupuestos culturales del niño, así como lo plantea Toranzo. Esto se logra en dicho diálogo con los otros, en dichas interacciones. “La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres” (Freire, 1970, p. 108).

Para el desarrollo de este trabajo es importante lo anterior; pues interesa observar el comportamiento de los niños en situaciones donde se pone en juego su tendencia hacer el bien, y visualizando de un modo u otro, cómo se dan los diálogos y de qué forma permiten o no prácticas de reflexión de sus propias vivencias. Pues comprender las vivencias de justicia en niños es tener presente sus etapas de desarrollo que no sería posible acercarse a estas vivencias sin comprender cómo los seres humanos formamos nuestro carácter, temperamento, intelecto, personalidad y sentido crítico; y sobre todo cuál es el papel de las prácticas cotidianas y dialógicas en esta formación.

Metodología

Si bien una investigación enfocada en significados, maneras de ver y sentir el mundo en relación a lo justo y lo injusto, puede lograrse con un enfoque metodológico cualitativo, hay un aspecto clave de esta investigación que requiere de una mirada más específica al simple hecho de distinguir entre lo cualitativo o lo cuantitativo.

Ese aspecto es *la vivencia*, y no de pares, sino de niños y niñas, es decir, de personas que se hacen personas porque están ahí, donde la sociedad los define y los

legítima: en la cotidianidad. Es por ello que, para comenzar un análisis de la vivencia, se debe comprender esta naturaleza del ser, una naturaleza que relaciona la constitución del sujeto con su condición de mundo, es decir, con su experiencia cotidiana. Así lo plantea Heidegger al cuestionar la ontología clásica: “Tan sólo cuando se haya llevado a cabo la destrucción de la tradición ontológica, la pregunta por el ser cobrará su verdadera concreción” (2006, p. 50). Buscando una forma más originaria para entender el ser, no desde una ontología antigua que no era capaz de comprender la función del tiempo en el *ser del hombre* (2006, p. 49). Es por esto que la antigua ontología, pasando por la griega hasta Kant, tenía mucho de esencialista y metafísica en el sentido de encontrar un ideal del ser más no su naturaleza circunstanciada, ubicada y arraigada en el tiempo. Para este caso, Heidegger asocia el *ser del hombre* con su tiempo, comprende que éste tiene una función en la ontología del ser, es decir, que el ser se define en su cotidianidad media, dando así un punto de partida clave en esta investigación, en el que esta ontología *heideggeriana* se asocia significativamente con el sentido de la vivencia, fundamentada en lo cotidiano, en los tiempos y momentos que la fundan. Lo anterior hace que se considere la metodología de este trabajo como su modo de comprender el ser, es decir, desde la metodología fenomenológica heideggeriana y que será completada en los siguientes tres aspectos:

1. Por un lado, este trabajo busca visibilizar un fenómeno que a simple vista está oculto, es decir, que parte de algo que finalmente debe convertirse en fenómeno; como lo es en este caso: la construcción de la justicia en las vivencias escolares en el colegio Calasanz. Heidegger lo plantea de la siguiente forma:

“Detrás de los fenómenos de la fenomenología, por esencia no hay ninguna otra cosa; en cambio, es posible que permanezca oculto lo que debe convertirse en fenómeno. Y precisamente se requiere de la fenomenología porque los fenómenos inmediata y regularmente *no* están dados. Encubrimiento es el contraconcepto de fenómeno”. (2006, p. 58)

En este sentido, la fenomenología, como metodología, ayudará a hacer emerger el fenómeno. Visualizará, con sus *modificaciones y derivados*, cómo se ejercen las vivencias de justicia, que están recubiertas de prácticas cotidianas aparentemente relacionadas sólo con la experiencia misma de *juego, estudio, etc.*, y aparentemente alejadas de normas, valores, significaciones y formas de sentir el mundo, aspectos que se relacionan con los modos de entender las vivencias de justicia.

Sin embargo, no se trata de *depurar* las prácticas cotidianas hasta llegar a las vivencias de justicia. Heidegger nos plantea que el fenómeno se hará ver con sus modificaciones y derivados, es decir, que las vivencias de justicia no tienen sentido como esencia, sino como prácticas concretas situadas en el contexto, es allí donde cobran su sentido de existencia: las vivencias en el juego, las vivencias en el secreto y la complicidad, las vivencias en el llanto, las vivencias en el estudio, las vivencias en la burla, en fin; cada una de ellas nos arroja maneras distintas de vivir la justicia y que se analizan en sus propias naturalezas.

2. Por otro, para explicar este fenómeno se requiere de una reflexión densa del mismo. Es posible construir el concepto de justicia de los niños según sus significados literales dichos en sus relatos, pero es más pertinente, en el sentido del rigor

fenomenológico, intentar comprender la naturaleza misma de la vivencia en su ejercicio, pues es ahí donde se hace manifiesta la relación entre razón y emoción para la construcción de justicia de forma clara y normalizada en la práctica.

3. Finalmente, el fenómeno que se desea describir está relacionado con la cotidianidad, como lo había dicho en el punto anterior, en su naturaleza donde emerge y se normaliza regularmente. Por esta razón, un análisis de las vivencias requeriría en muchos casos un diseño fenomenológico, pues dichas vivencias se muestran tal y como son, y que exigen una alta reflexividad.

De esta manera, indagar sobre la vivencia de los otros es una práctica de reconocimiento objetiva que finalmente se hace evidente a partir de descripciones sobre dichas experiencias; y son estas descripciones densas de la experiencia, construidas desde la percepción, las que definen la naturaleza de este estudio cualitativo: de tipo fenomenológico *“La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada”* (Monje, 2011, p. 113).

Técnicas de recolección de datos

Las dimensiones que hacen observables las categorías, aquellas construidas en la sección de referentes teóricos, pueden visualizar con mayor claridad el tipo de técnica más adecuado. En general, las dimensiones de: entorno, roles, normas sociales, contextos sociales y situaciones concretas de injusticia, se trabajaron en el campo a partir de la observación simple, no controlada y sobre todo no participante, dado que la naturaleza fenomenológica del proyecto hace énfasis en la necesidad de no intervenir en la experiencia de los otros para verla en su más amplia estructura. Esta, fue dirigida a los estudiantes en sus prácticas cotidianas dentro de la institución. El otro conjunto de dimensiones: roles, normas institucionales, inteligencia, voluntad, roles de la etapa de maduración y el entorno como moldeador, se hacen accesibles gracias a entrevistas abiertas, dirigidas a docentes, en la búsqueda del papel de la institución. Y también otras dirigidas a estudiantes, en la búsqueda del papel psíquico y social en la vivencia de justicia.

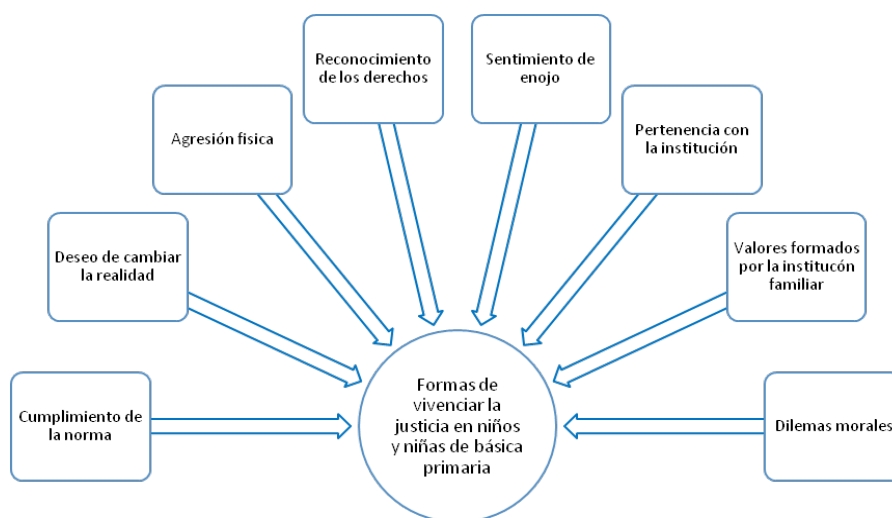
Estas dimensiones no sólo sirvieron como referente para la elección de las técnicas de recolección sino también para el diseño de los instrumentos, uno relacionado para las notas de campo en la observación y otros para recoger los relatos de docentes y estudiantes en las entrevistas.

Hallazgos

A partir de lo observado en el transcurso de esta investigación, se identificó que los niños y niñas vivencias la justicia con base a las siguientes formas:



Estas formas de vivenciar la justicia exponen que los niños y niñas viven la justicia bajo la comprensión que tienen de ella, la cual les sirve como base para regular comportamientos y actos en situaciones particulares. A continuación descomponiendo un poco más el anterior gráfico podemos notar que, para comprender las vivencias de justicia de niños y niñas se hace necesario hacerlo desde las siguientes variables:



Las vivencias de justicia en niños y niñas visibilizan que hay una relación clara entre las vivencias propias de justicia, con sus concepciones e ideas sobre las diversas formas de actuar justa o injustamente, pues en sus entornos cercanos, familia, escuela, comunidad ocurren sus historias, que algunas veces se ven marcadas por actos de maltrato, diálogos o cercanías violentas, por infracciones a las normas y/o el poco reconocimiento, así mismo, encuentran espacios para el dialogo asertivo, para la

formación de buenas conductas y la vivencia del observar al otro actuar de manera adecuada, este tipo de vivencias en sus contextos cercanos, hace que en ellos y en ellas afloran expresiones de justicia basadas en el enojo, en el auto-complacimento, en la venganza, en el cumplimiento de la norma, entre otros.

En uno de los casos, una niña menciona que no es justo que sus compañeros hombres le quiten el balón mientras juega con sus compañeras, le dice al maestro que ellas también tiene derecho a jugar con el balón, en este ejemplo podemos observar cómo el género afecta los círculos sociales que, en palabras de Rawls, estos roles definen ciertas normas que constituyen, indirectamente, la noción estructural de justicia. Es decir, de manera implícita, el género produce un cierto tipo de roles, y estos a su vez estructuran un concepto social de justicia.

Por otro lado, estos roles son legitimados por el contexto social en el que los niños y niñas se van formando; es decir que no son solamente constituidos por lo biológico sino también por unas formas de crianza y de concebir la maduración. Los hombres, para el caso de la situación concreta antes mencionada, ejercen culturalmente una relación de dominio en la resolución de problemas frente a las mujeres. Así lo plantea Toranzo (1979) al conceptualizar la vivencia de la justicia desde los roles en la etapa de maduración y el papel tanto de la familia como de la sociedad en la concepción de esas vivencias.

Toranzo también dice que “*las vivencias de justicia se desarrollan a partir de la vivencia del orden de la propia personalidad*” (1979, p. 416); pues afirma que, según nuestra experiencia con el mundo, así serán las raíces de confianza que depositemos en él. Lo anterior lo podemos ejemplificar citando el caso de un estudiante que comenta que sus compañeros no lo tratan bien, pues dice que cada vez que él interrumpe clase, todos sus pares al mismo tiempo gritan su nombre, y le dicen – CÁLLESE ÁNGELO – lo cual le genera mucha rabia y ganas de golpearlos. En otro caso Juan se queja con su directora de curso, pues sus compañeros en las interclases de fútbol no lo dejan jugar porque es muy lento y malo, y que por eso el los trata mal y se burla de ellos cuando están jugando.

Entonces ¿qué tipo de experiencias está ofreciendo la institución escolar para fortalecer o debilitar la confianza y, en ese mismo sentido, la voluntad hacia la justicia? Esto pone en evidencia, como hallazgo significativo, que la institución está preparada más para escuchar y remediar vivencias concretas de injusticia de los niños que para ofrecer experiencias que puedan prevenir situaciones de esta índole.

Cambiar la realidad

Esta situación permite visibilizar que los niños también cuestionan la institución y la confrontan con su vivencia de justicia, la cual se encuentra simultáneamente relacionada con lo que para él (en este caso) sería su ideal, el deseo de cambiar las cosas, de cambiar la sanción impuesta, pues desde sus realizaciones, siguiendo el pensamiento de Sen, su sentir es que la situación debía ser diferente para él.

La situación significativa de dicho caso es que la jornada de reflexión se prestó como un espacio de *oportunidad* para la elaboración crítica y propia, por parte de cada estudiante, acerca de cuál fue la responsabilidad individual incorrecta y, en ese mismo orden, para comprender lo injusto no desde el caso general, que obligaría a

buscar un solo responsable, sino desde lo particular, que obliga a cada estudiante a entender su acción injusta con el otro.

Desde el deseo de cambiar la realidad, no solo se cuestiona la institución; también se adecua la norma para beneficio propio; Sofía ha perdido \$7.000 pesos colombianos, en promedio unos dos dólares, y dice a la maestra ella cree que María y Juana tienen el dinero. Cuando la maestra llama a las dos estudiantes y les pregunta si saben algo sobre el dinero, ellas comentan que vieron cuando a Sofía se le cayó y argumentan que se lo quedaron pues, *cuando uno se encuentra algo en el piso es de uno*.

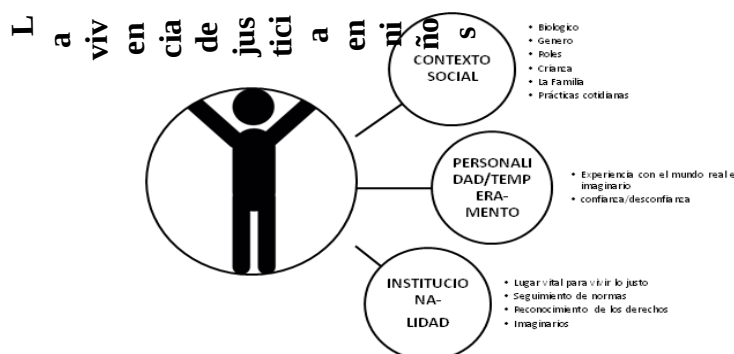
Lecturas de los actos injustos

En otra observación, encontramos cómo una *estudiante busca a su directora de curso pues el maestro de matemáticas le puso dos puntos negativos sin haber cumplido los tres llamados de atención. Argumenta que es injusto, pues el maestro no está siguiendo la instrucción dada para la asignación de puntos negativos que ha informado con anterioridad su directora de curso*. El carácter de la niña demuestra, por un lado, un conjunto de valores y concepciones de justicia atribuidos por la institución familiar. Toranzo así lo plantea al relacionar el entorno familiar y social en las realizaciones de acciones justas. En este mismo sentido hallamos como un estudiante bajo el supuesto de justicia argumenta no haber realizado la tarea que el docente le solicita argumentando que *no la hizo, pues en el calendario de tareas del colegio no estaba y lo que allí no aparece no se hace, no es obligatorio*.

En algunas entrevistas, un maestro contaba que, en las áreas de Competencias Ciudadanas, Historia y Ciencias Sociales, el tema de la justicia se aborda desde *dilemas morales*, que buscan generar reflexiones concretas sobre casos de justicia o injusticia vividos a nivel nacional. Estos dilemas morales son un conjunto de normas sociales, que desde Rawls (1971), constituyen parte de la estructura social y que no siempre deben estar explícitas en las formas normativas de organización social.

Estos ejemplos son entonces, según la institución escolar, necesarios en la construcción vivencial de la justicia, así también se vio reflejado con una maestra que decía a sus estudiantes: *no le hagas al otro lo que no quieres que te hagan a ti*. Y adiciona que, desde esa simple palabra, analiza y reflexiona con los niños sobre los casos de injusticia y de justicia que se viven en la cotidianidad. También comparte que cuando debe resolver una situación donde el niño o niña expresan sentirse vulnerados en sus derechos y proclaman que la situación no es justa, usa experiencias de personas que supieron sortear las situaciones difíciles. También usa la vida y obra de Jesús y las parábolas que él predicaba para ejemplificar el buen actuar del cristiano. De ahí que considere la práctica institucional de los ejemplos como una estrategia preventiva, aunque posiblemente no suficiente, para trabajar el tema de la justicia con los niños y niñas del colegio.

A continuación, se elabora una gráfica donde se resume la vivencia de la justicia en niños y niñas:



omada de: http://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/ni%C3%B1os_felices_caricatura.html

Generalidades finales

A modo de reflexión, quedan entonces cuatro aspectos significativos que hacen referencia al cómo se vivencia la justicia en estos niños de dicho colegio. La primera es la importancia de los roles en la estructuración de los diálogos y formas de comportamiento con respecto a la justicia. Para este aspecto quedan cuestiones de próximos estudios relacionados con la justicia: ¿De qué forma la cultura colombiana y las instituciones educativas están generando fronteras de género que hacen que los roles sean los principales mediadores en la resolución de conflictos? ¿Hasta qué punto eso puede afectar la igualdad y viciar la deliberación en un caso concreto de injusticia?

El segundo aspecto significativo está relacionado con el papel de la institución en las vivencias de justicia. Por el lado docente, como representantes de la institución, se utiliza la estrategia de los ejemplos de casos reales e hipotéticos para recrear situaciones concretas de injusticia y tomar partido. Allí podemos ver que la institución se preocupa por prevenir los conflictos y situaciones de injusticia a partir de la recreación de casos que posibilitan la reflexión. Sin embargo, considero que no es suficiente dado que lo emocional, según Toranzo (1979) y Sen (2010), está también mediando en la vivencia de la justicia, y este aspecto sólo se puede hacer visible en la *experiencia* misma, es decir, viviendo la injusticia. En ese sentido, la institución no promueve actividades concretas para la vivencia de la injusticia de carácter preventivo. En cambio, sí actúa frente a situaciones reales, intenta remediar y está capacitada para ello.

El tercer aspecto significativo tiene que ver con la importancia de apropiarse de la norma. Un niño, al vivenciar la injusticia dentro de la institución, fácilmente recurre a sus más cercanos presupuestos para resolverlos, muchos de ellos recurren casi siempre al uso de la propia violencia o las quejas a sus docentes. Otros, en cambio, reconocen el reglamento y otras normas explícitas por los profesores y actúan por medio de dicho conducto regular, denunciando el caso y exigiendo sus derechos amparados en la ley, como el caso de la estudiante que busca su directora de curso para denunciar un caso concreto de injusticia para ella generada en uno de sus

profesores. Este caso visualiza claramente la importancia de la institución en actuar pedagógicamente en campañas de apropiación y reconocimiento de los diferentes reglamentos que los implican, para mejorar la convivencia y la constitución política de los estudiantes.

El cuarto y último aspecto significativo está relacionado con la experiencia de los niños que pelearon y que, más allá de los grados de responsabilidad distribuidos, los dos tuvieron que asistir a una jornada de reflexión. Por consiguiente, este aspecto refiere a la pertinencia de entender que la justicia vivenciada es una construcción social en la que no hay un solo responsable, y que según Sen, es necesario preocuparnos por lo que se puede remediar, es decir, en reconocer primero los actos injustos propios a partir de la autocrítica. Ello permite la emancipación interna más que la culpa hacia los otros, permite el reconocimiento individual y la construcción de criterios propios que se sobreponen, a largo plazo, a cualquier acto de violencia.

Recomendaciones

A partir de la revisión de los objetivos de la investigación, en conexión con los planteamientos surgidos a partir del análisis de las vivencias, se pueden construir algunas recomendaciones:

- Con base en el primer aspecto significativo hallado en la investigación, los roles definidos en los contextos escolares deben pasar por un proceso de redefinición, que permitan mejorar los diálogos entre los estudiantes y entre estudiantes y docentes para que se propicie una apertura hacia la comprensión del otro. Nos explica González González (2016, p. 139) “En la auténtica diversidad se educa para la diferencia y para la cualquieridad. Sí empezamos a vernos como cualquieras, yo, cualquiera, me encuentro con cualquiera y nos acogemos en un estado de cualquieridad no de distinción, entonces la relación será menos tensa y más esperanzadora, nos reconoceremos sin tantas máscaras que impone la distinción”.
- Cuando se va a mirar cómo vivencian los niños la justicia y su forma de legitimarla se hace necesario hacer una mirada panorámica de su historia, tanto en términos biológicos y del entorno; pues tener esa visión amplia dará un diagnóstico más próximo al ambiente que vive el niño y del porque legitima su forma de justicia o injusticia desde ciertos actuares; tales como venganza, molestia, perdón, dialogo, entre otros.
- Para aportar a la construcción del concepto de justicia, la escuela deberá fomentar una cultura de la legalidad, de reconocimiento y paz, pues esto contribuirá a generar una relación más empática entre los niños, las normas y los acuerdos sociales establecidos.
- La institución educativa debe propiciar prácticas que permita a los estudiantes dialogar entre ellos. Pues es de esta forma como se puede construir sujetos críticos que no solo están en capacidad de entender al otro sino de entenderse a sí mismos. Estas prácticas de dialogo sirven como experiencias de justicia, que dotan al niño de herramientas para que haga frente a situaciones concretas de una manera más asertiva, Pues en el dialogar están puestas las vivencias y en la vivencia están puestas las emociones.

Referencias

- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo XXI editores. P.108 .
- González González. M. A. (2014) *Lenguajes del poder. ¿Lenguajes que nos piensan? Manizales, Universidad de Manizales*.
- González González, M.A. (2015) *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Sospechar un poco del tiempo educativo, Botogá, Desde Abajo*. p. 59 .
- González González. M. A. (2016) *Aprender a vivir juntos: lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Manizales. P.139
- Heidegger, M. (2006) *Ser y tiempo*. España: Trotta S.A. p.50 .
- Heller, Á. (1982) *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península. P.12 .
- Monje, C. A. (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana. P.113.
- Rawls, J.(1971) *Teoría de la justicia*. México: Fondo de cultura económica. P.19 .
- Sen, A. (2010) *La idea de la justicia*. Bogotá: Taurus. P.11 .
- Toranzo, M. V.(1979) *La justicia como vivencia*. México: Jus. P.416 .