



“Conflicto Escolar: Naturaleza y Percepción del conflicto en las Escuelas Municipalizadas de la Comuna de Huechuraba”

**Alumnos : Juan Pablo González Dinamarca
Viviana Palma Núñez
Profesor Guía: Omar Ruz**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIANDO EN TRABAJO SOCIAL
TESIS PARA OPTAR AL TITULO DE ASISTENTE SOCIAL

Santiago de Chile

2006

Índice

• Introducción	4
Planteamiento del Problema.....	9
Estrategia Metodológica.....	15
• I PARTE: MARCO TEÓRICO	18
Capítulo 1. El conflicto: convergencias y divergencias	19
Capítulo 2. Educación y conflicto	26
Capítulo 3. Mediación Escolar: una respuesta desde el campo de las competencias, hacia el reconocimiento de la alteridad.	54
II. PARTE: MARCO REFERENCIAL	65
Capítulo 4. Convivencia escolar en el marco de la Reforma Educacional chilena actual	70
III. PARTE: ANÁLISIS DE RESULTADOS	109
Capítulo 5. El fenómeno del conflicto, actitudes y tendencias	110

Capítulo 6.

Hacia la dimensión latente del fenómeno

del conflicto en las escuelas	140
• Conclusiones.....	162
• Aporte del Estudio al Trabajo Social.....	172
• Bibliografía.....	178
• Anexos.....	183
1. Instrumentos.....	184
2. Operacionalización de variables.....	200

Introducción.

Las siguientes páginas constituyen un esfuerzo por generar un conocimiento a partir de las instituciones educativas y su gestión en relación a los conflictos y sus formas de resolución. Para ello, se convocó a los diversos actores involucrados en el proceso educativo que en las escuelas tiene lugar, intentando rescatar sus saberes y experiencias en torno al conflicto en sí, sus manifestaciones y el rol que éste desempeña en la cotidianidad del escenario escolar, cuna de importantes procesos interaccionales y, por ende, escenario de diversos conflictos.

En este sentido, cobra especial relevancia indagar en el ámbito de la conflictividad institucional educativa, especialmente en aquellos contextos de vulnerabilidad social, donde la diversidad de problemáticas vinculadas a la pobreza y su multidimensionalidad, tienden a perpetuar respuestas violentas frente a situaciones de conflicto. A partir de lo anterior, el Trabajo Social como disciplina debiera aportar orientaciones en materia de resolución de conflictos, tanto desde la generación de conocimientos, como desde la práctica, lo cual implica un acercamiento o recuperación del espacio escolar, como campo de intervención social.

De esta manera, este estudio pretende aportar al quehacer de todos aquellos profesionales del área de las ciencias sociales que a partir de la educación, buscan profundizar la comprensión de valores como el respeto por la diversidad, la tolerancia y la democracia, mediante la reivindicación del diálogo y del poner en común, acuerdos, como forma de superar dificultades y abordar los conflictos, a diferencia de los modelos autoritarios y violentos de resolución de conflictos que se han perpetuado históricamente en nuestro país.

En este sentido, el abuso del poder y de la autoridad, así como el uso de la fuerza ante cualquier atisbo de conflicto, comienzan a ser cuestionados, a partir de la década de los 90, momento en el cual se empiezan a experimentar diversos

cambios, producto del advenimiento de los primeros gobiernos democráticos, tras la caída de las dictaduras en América Latina.

Hoy en día, a más de una década y media del retorno a la vida democrática, la sociedad chilena comienza a manifestar la necesidad de reflexionar en torno al conflicto, al sujeto en sí, sus derechos, su capacidad de tomar decisiones y su autonomía. Un ejemplo de ello, es la iniciativa de modernizar el sistema judicial, mediante la creación de los Tribunales de Familia, como instancias que incluyen la mediación como posibilidad de resolver situaciones de conflicto apelando a la autonomía del sujeto y no sólo a depositar en la intervención del Poder Judicial, propiciando la responsabilidad social e individual de dar respuesta a cuestiones que ameritan el protagonismo de los actores implicados.

Frente a este escenario, la sociedad en su conjunto requiere reflexionar y replantear su posición en torno al conflicto y las posibilidades que éste ofrece, en la medida que se enfrente y se asuma la responsabilidad que este proceso conlleva. Es así como las distintas instituciones sociales y especialmente las educativas, debieran contemplar en la formación de las nuevas generaciones alternativas que amplíen la gama de acción de los sujetos en esta materia.

Desde esta perspectiva, el espacio educativo y formativo por excelencia, que tradicionalmente ha constituido, el marco de interacción no familiar fundamental, ha sido la escuela, institución que presenta condiciones para la formación y conocimiento social. Además, su carácter global y universal, permite visualizar importantes aspectos en materia de conflictos, que podrían explicar lo que sucede, posteriormente, considerando que si al interior de la escuela encontramos espacios de interacción, grupos de poder, autoridades, normas y problemas sociales que inciden en la existencia y prevalencia de conflictos, también estos fenómenos se dan fuera de la misma. Torres señala al respecto:

“No puede existir una demarcación o separación fuerte entre lo que es la experiencia de vida en la escuela y fuera de ésta, pues “lo de fuera” permea “lo de adentro” y viceversa, impidiéndose que en algunos espacios exista una interacción “puramente buena” y en otras “puramente mala”. Es que, sean los cuchillos, los rayados en las murallas, la droga o los garabatos, algunos de estos circulan dentro y fuera de las escuelas”. (Pos cit: Dalla Porta y Schultz; 1999: 3)

Por esta razón, las manifestaciones del conflicto y su abordaje, resultan de suma importancia para la sociedad en su conjunto, ya que la educación desde la convivencia, debiera beneficiar procesos posteriores, fuera de la escuela como espacio educativo.

A partir de lo anterior, se hace necesario investigar el tema del conflicto en las escuelas pertenecientes a sectores populares, teniendo en cuenta que la situación de conflictividad se agudiza en contextos donde las necesidades básicas no se hallan cubiertas en su totalidad y además coexisten otras problemáticas sociales.

Hasta el momento, existen acciones tendientes a abordar conflictos en el ámbito educativo, sin embargo, se requiere de mayor información que permita a las instituciones educativas reflexionar al respecto y analizar las posibilidades que ofrece el contexto particular, mediante la generación de oportunidades de aprendizaje que convoquen a los actores presentes en el espacio educativo. Esta situación amerita la incorporación de profesionales que contribuyan a mejorar aquellas situaciones que obstaculizan un adecuado manejo y resolución de los conflictos que se presentan.

De esta manera, es posible constatar que en la actualidad, el rol socializador de la escuela en sectores vulnerables supera al rol formativo desde el plano académico, por lo tanto, será de vital importancia el aprendizaje que lleven a cabo los propios actores involucrados en situaciones de conflicto. Esto contribuiría a un abordaje

positivo y activo del conflicto, mediante los aprendizajes adquiridos y las habilidades desarrolladas, fuera del espacio educativo.

En este contexto, el Trabajo Social como disciplina, podría aportar a la generación de un conocimiento adecuado del conflicto y a una comprensión de los factores socioculturales que lo preceden, sus manifestaciones externas y la percepción que de él tengan los actores presentes en el espacio educativo, a fin de avanzar en materia de resolución de conflictos al interior de la escuela. Esta área de estudio se presenta como una oportunidad para la promoción y el fortalecimiento de habilidades y capacidades en los sujetos, fomentando la autonomía, en consecuencia con la apuesta por un sujeto reflexivo – crítico, que se propone formar hoy en día la educación chilena, respetando su capacidad de reflexionar y tomar decisiones.

Finalmente, cabe señalar que dado el continuo bombardeo mediático, en torno a la presencia de actos de violencia al interior de la escuela y la preocupación de las autoridades al respecto, es necesario generar conocimientos en torno al conflicto y su resolución, a fin de prevenir manifestaciones violentas, a través del conocimiento de la realidad al interior de las escuelas, el análisis del sujeto y su proceso de aprendizaje y la necesidad de democratizar este espacio y repensarlo, incorporando las visiones de los propios actores involucrados.

El presente estudio, se inicia con el Planteamiento del Problema y la Estrategia Metodológica, que permiten delimitar y precisar el objeto de estudio. Posteriormente, la investigación se halla estructurada en tres partes, las cuales a su vez están subdivididas en capítulos que ordenan la información desarrollada, brindando una mayor claridad, respecto de los contenidos abordados. La Primera Parte, corresponde al Marco Teórico, el cual contiene tres capítulos que aportan a la precisión de los temas más relevantes, a saber: Conflicto, Educación y Conflicto y Mediación Escolar. Cada uno de estos capítulos se ha estructurado, a su vez, en apartados que logran dar sentido y coherencia a la información recabada.

Respecto a la Segunda Parte, está referida a brindar elementos que permitan un acercamiento y contextualización del tema del conflicto escolar. Estos elementos, reunidos en un marco referencial, organizan, tanto la información relativa a las políticas educacionales macro, como las referencias más cercanas al contexto de las escuelas en cuestión.

Posteriormente, en la tercera Parte, se desarrollan los análisis cualitativos y cuantitativos del fenómeno abordado, mediante la articulación de los marcos teórico y referencial, señalados precedentemente.

Por último, se han desarrollado conclusiones que si bien no logran agotar el análisis del complejo fenómeno del conflicto escolar en sectores de alta vulnerabilidad social, evidencian un acercamiento a esta realidad enfatizando, especialmente, la mirada desde y hacia el Trabajo social.

En este sentido, resulta de suma relevancia el aporte de esta disciplina en la generación de propuestas tendientes a abordar esta dimensión de la realidad del espacio educativo, las problemáticas sociales asociadas y sus implicancias en el desarrollo de la sociedad, considerando que la educación aún permanece siendo un mecanismo de movilidad social, facilitando el desarrollo de los sujetos y las sociedades.

1.- Planteamiento del Problema.

Los conflictos son inherentes a la naturaleza humana, en tanto el hombre como ser social, entra en relación con otros sujetos, dando lugar a procesos de socialización, mediante los cuales somos capaces de generar fuertes vínculos y llegar a acuerdos, no obstante las diferencias y/o desacuerdos entre individuos son parte del desarrollo cotidiano de nuestras vidas. Esta situación se expresa mediante las distintas opciones, intereses, experiencias, necesidades, etc., que forman parte del proceso particular de cada ser humano, cuyos valores personales y elementos socioculturales inciden directamente.

Dado lo anterior, es preciso comprender que si el conflicto está siempre presente en el tejido social, y por tanto, en la escuela como espacio de interacción y formación no familiar, las formas de abordarlo no son sólo atribuibles a reacciones endógenas de los individuos, sino que además dicen relación con el contexto global donde se circunscriben, es decir la escuela, la comunidad, su propia familia.

Hoy en día, no existe un conocimiento acabado en torno al enfrentamiento cotidiano del conflicto en la sociedad en general y en el espacio escolar, en particular. Desde el año 2000 a la fecha, nos hemos sorprendido como sociedad, frente a episodios de violencia al interior de las escuelas, los cuales, en un primer momento, nos parecían lejanos y ajenos y, posteriormente, pasaron a formar parte de nuestra propia realidad. De acuerdo a lo señalado, resulta fundamental entender que el espacio educativo es un sistema de reproducción de los patrones sociales de comportamiento, por lo tanto, el tipo de comportamiento y las formas de relación adoptados en las instituciones educativas, están también presentes en otros espacios del tejido social.

En este sentido, se hace necesario indagar en las características del fenómeno del conflicto en la escuela, a partir, por ejemplo, de la convivencia entre sus actores, aspecto que puede generar, a su vez, otros problemas al interior de la institución

educativa, que emergen con frecuencia invisibilizando la problemática que los genera o potencia. Desde esta perspectiva, la existencia de una convivencia escolar que no logra brindar el mejor espacio a los actores involucrados en el proceso educativo para su óptimo desarrollo, incide, en alguna medida, en la visión que se tiene del conflicto al interior de la escuela y fuera de ésta, generando una pérdida de vínculos e identidad del estudiante con su escuela, en la medida que todo lo resuelven y determinan otros.

Investigar el tema del conflicto en la escuela y las consecuencias que producen las formas intuitivas de resolverlo o abordarlo, implica también comprender la injerencia de los modelos autoritarios que caracterizan el espacio educativo, y los choques culturales y generacionales que limitan la posibilidad de dar respuesta a determinados conflictos de manera de beneficiar el proceso educativo que tiene lugar en este espacio.

La realidad en las Escuelas Municipalizadas de la Comuna de Huechuraba: Adelaida de la Fetra D-149, Carlos Prats D-141, Santiago de Guayaquil F-147, Las Canteras E-143, Copenhague E-145 y E-128; refleja claramente el problema que hemos planteado hasta el momento. Estas instituciones educativas presentan altos índices de vulnerabilidad social, siendo posible detectar una serie de problemáticas y necesidades, lo cual incide en el clima escolar, uno de los factores condicionantes de los resultados del proceso educativo. Esta situación atenta en forma directa, contra el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes y su permanencia en el sistema escolar, considerando que existe un desconocimiento en torno a las características de dicha situación problemática, la cual afecta el clima escolar y detona otros problemas al interior de la institución educativa.

De esta forma, esta investigación persigue conocer en mayor profundidad cómo se presenta el conflicto en las escuelas de Huechuraba, indagando en la percepción que de él tienen, educadores, directivos, apoderados y educandos, además de

caracterizar la manera en que los actores involucrados abordan o resuelven los conflictos y las consecuencias que esta situación trae consigo. De manera transversal, se intenta develar los factores socioculturales presentes, tanto a partir de lo manifiesto del conflicto y sus alcances, como en la percepción de los sujetos en estudio. Creemos que convocando a los actores involucrados en el proceso educativo, es posible sentar las bases para un trabajo futuro, en materia de conflictos y sus adecuadas formas de resolución, contribuyendo, a su vez, al establecimiento de un clima escolar favorable al proceso educativo que niños y jóvenes llevan a cabo durante sus años en el sistema escolar.

2.- Pregunta de Investigación.

¿Cómo se presenta el conflicto y sus formas de resolución, considerando los factores socioculturales presentes, al interior de las Escuelas Municipalizadas de la Comuna de Huechuraba?

3.- Objetivos.

✓ Objetivos Generales y sus respectivos objetivos específicos:

3.1 Describir la presencia de conflictos, las formas que estos adquieren, la manera en que se abordan y los factores socioculturales presentes, al interior de las seis Escuelas Municipalizadas de la Comuna de Huechuraba.

✓ Objetivos Específicos.

3.1.1 Caracterizar la situación de conflictividad presente al interior de las escuelas, en cuanto a la presencia de conflictos y los actores involucrados en estos.

3.1.2 Precisar la manera en que profesores, directivos, apoderados y estudiantes resuelven los conflictos al interior de la escuela.

3.1.3 Identificar los factores socioculturales presentes en la situación de conflictividad, en las seis Escuelas Municipalizadas de la Comuna de Huechuraba.

✓ **Objetivo General**

3.2 Establecer la percepción de los docentes, estudiantes, directivos y apoderados, pertenecientes a dichas instituciones educativas, en relación a los conflictos y la manera en que son abordados, tanto al interior de la escuela, como fuera de ésta.

✓ **Objetivos Específicos.**

3.2.1 Definir la significación que adquiere el conflicto para los docentes, directivos, apoderados y estudiantes pertenecientes a las Escuelas en cuestión.

3.2.2 Caracterizar las actitudes que tienen los sujetos involucrados, frente a las situaciones de conflicto.

4.- Hipótesis.

Hi1: Existe un gran número de conflictos al interior de la escuela y se manifiestan a través de situaciones de agresión verbal, física y simbólica.

Ho: No existe un gran número de conflictos al interior de la escuela.

Ha: Existe un número menor de conflictos al interior de la escuela, los cuales se manifiestan sólo mediante agresión verbal.

Hi2: Profesores, directivos, estudiantes y apoderados resuelven los conflictos mediante la competencia, utilizando el poder o la autoridad.

Ho: Profesores, directivos, estudiantes y apoderados no resuelven los conflictos mediante la competencia.

Ha: Profesores, directivos, estudiantes y apoderados resuelven los conflictos, mediante la cooperación.

Hi3: La agresión se encuentra legitimada por los sujetos, como forma de resolución de conflictos.

Ho: La agresión no se encuentra legitimada por los sujetos, como forma de resolución de conflictos.

Ha: La agresión, como forma de resolución de conflictos, es rechazada por los sujetos que conforman la entidad educativa.

Hi4: Los actores involucrados en el estudio valoran negativamente el conflicto.

Ho: Los actores involucrados en el estudio valoran positivamente el conflicto.

Ha: Los actores involucrados en el estudio no asignan valor al conflicto.

Hi5: Los sujetos involucrados en este estudio tienen una actitud de evitación frente a situaciones de conflicto.

Ho: Los sujetos involucrados en este estudio no tienen una actitud de evitación frente a situaciones de conflicto.

Ha: Los sujetos involucrados en este estudio tienen una actitud de confrontación frente a situaciones de conflicto

6.- Estrategia Metodológica

6.1 Enfoque Metodológico.

El diseño de la presente investigación es de carácter no experimental, ya que no hay manipulación de las variables a investigar, sino que se desarrolló a partir de la observación del fenómeno tal como se presenta en la realidad.

Corresponde a un nivel de estudio descriptivo, pues se pretende describir cómo se manifiestan las situaciones y los eventos que comprende el fenómeno del conflicto en la escuela, a fin de caracterizarlo, midiendo las variables y su comportamiento, dando lugar a la descripción del fenómeno.

Para conocer y analizar el conflicto en la escuela, utilizaremos, en esta investigación, un enfoque metodológico tanto cualitativo, como cuantitativo, considerando que nos interesan ambos aspectos del fenómeno. Por una parte, pretendemos comprender la problemática del conflicto en la escuela desde su dimensión manifiesta, es decir sus expresiones externas, visibles y medibles y, por otra, la dimensión latente, considerando las significaciones, conocimientos, opiniones y actitudes de los sujetos considerados en este estudio.

6.2 Unidad de Análisis.

La unidad de análisis comprende a los estudiantes que cursan el segundo ciclo de enseñanza básica (quinto a octavo), en las seis Escuelas Municipalizadas de la Comuna de Huechuraba, y sus respectivos Profesores jefes, Directivos y Directiva de Centros de Padres y Apoderados pertenecientes a estos establecimientos educacionales.

6.3 Universo.

El universo corresponde a 1410 estudiantes, que cursan el segundo ciclo de enseñanza básica (quinto a octavo), en las seis Escuelas Municipalizadas de la Comuna de Huechuraba, además de los 39 Profesores Jefes, 30 Directivos y 18 Padres y Apoderados que conforman la directiva de los Centros de Padres y Apoderados pertenecientes a cada uno de estos establecimientos educacionales.

6.4 Muestra.

La muestra obtenida a efectos de este estudio, es tanto de tipo probabilística, como no probabilística. En el caso de los estudiantes, con un nivel de error de un 5% y un nivel de confianza de 95%, la muestra corresponde a 386 estudiantes, es decir, 27,376% del total (Universo estudiantes: 1410). Esta muestra es de tipo probabilística, pues todos los estudiantes del segundo ciclo básico de cada una de las seis escuelas, tuvieron la misma posibilidad de ser escogidos.

Para el resto de los sujetos involucrados en este estudio, la muestra es no probabilística es intencional – teórica, incluyendo la elección de sujetos tipo, en el caso de los apoderados y por otra, responde al criterio de accesibilidad, en el caso de los directivos y apoderados. De esta manera, el cuestionario fue aplicado al total de los 18 Apoderados que comprendía el universo, a 18 de 30 Directivos y a 32 de 39 Profesores Jefes del Segundo Ciclo básico.

6.5 Técnicas de Recopilación y análisis de datos.

El estudio contempla una dimensión cuantitativa, la cual corresponde al primer objetivo general y una dimensión cualitativa, en función del segundo objetivo. A partir de lo anterior, las técnicas e instrumentos responden a ambas dimensiones del fenómeno a investigar.

Respecto al proceso de recopilación de información cuantitativa, el estudio contempló la utilización de un cuestionario con escala de actitudes. Éste consta de afirmaciones, frente a cada una de las cuales se presentan los rangos de respuesta, siendo este cuestionario, diseñado según los sujetos de estudio a los cuales se dirige, considerando las particularidades de cada uno de ellos; a saber, estudiantes, apoderados, docentes y directivos.

La información emanada a partir de los cuestionarios con escala de actitudes, ha sido procesada mediante el Programa SPSS, *Special Programm for Social Sciences*, el cual permitió llevar a cabo los análisis necesarios a efectos de este estudio.

La información cualitativa, se ha recabado mediante la realización de entrevistas grupales diferenciadas, para cada uno de los grupos que comprende el estudio (estudiantes, docentes, directivos y apoderados). Esta técnica utiliza la entrevista como un instrumento que se aplica colectivamente a cada uno de estos, teniendo en cuenta que sea posible la construcción de una conversación libre, en la que todos puedan participar. El tema posee un margen de apertura, el cual está dado por una breve introducción del moderador y preguntas que orientan la discusión, en función del fenómeno en estudio y las variables a abordar.

Para el análisis de la información cualitativa, se diseñó una matriz de análisis, que recoge los principales elementos que componen los campos temáticos y sus respectivos ítems, empleados a efectos de las entrevistas grupales llevadas a cabo.

6.6.- Variables

Las variables del presente estudio son: conflicto, resolución de conflictos, convivencia escolar y mediación escolar.

I . PARTE.
MARCO TEÓRICO.

Capítulo 1.

EL CONFLICTO: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS.

Reflexionar acerca del conflicto, considerando el complejo contexto mundial actual, implica reconocer su inherencia, en relación a la humanidad, en cada una de sus etapas de desarrollo.

Los conflictos no sólo apelan al contexto de las relaciones sociales, a partir de la interacción con otros, sino que también existen conflictos intrapersonales, de los cuales somos portadores unos y otros, incidiendo estos, a la vez, cuando se producen conflictos de tipo interpersonal.

Por lo tanto, es posible afirmar que los conflictos siempre han existido, no obstante, se han negado u ocultado, sobre todo en el ámbito político, tendiendo incluso a su satanización, porque implican algún tipo de transgresión a los mecanismos normativos y al orden social, frente a lo cual se generan tensiones que afectan a esta estructura normativa de las sociedades, dependiendo del manejo que se tenga de dichas situaciones. En este sentido, se encuentran las teorías que lo conceptualizan como patológico, es decir, se intenta buscar formas de remediar este tipo de “enfermedades sociales”, las cuales se presentan como un elemento invasivo e impropio que impide a los sujetos involucrados tomar decisiones, justificando en mayor o menor medida, el uso del poder y de la autoridad, en función de la eficacia con la cual estas situaciones se combaten.

No obstante lo anterior, desde hace algún tiempo, la preocupación por el adecuado manejo de aquellas situaciones de conflicto que dañan el tejido social en distintos niveles, ha generado un cuestionamiento respecto al tema, desarrollándose teorías explicativas del mismo, vinculado a las formas de resolución que posibilitan el aprendizaje, crecimiento y fortalecimiento de los individuos involucrados, en la medida que éstas formas alternativas y pacíficas de

resolución de conflictos promueven la autonomía y la democracia, en la toma de decisiones que individuos o grupos son capaces de llevar a cabo. Subyace a este tipo de corrientes, una valoración positiva, en la medida en que se logre proteger los vínculos relacionales y los intereses, más allá de las posiciones de los sujetos.

De este modo, es posible comprender la necesidad de revisar algunas definiciones conceptuales en torno al conflicto, a fin de profundizar el análisis del mismo. Las primeras definiciones, se hallan ligadas a la teoría de resolución de conflictos, en general y a la mediación como una de estas alternativas, en particular.

Para Suares (1997), el conflicto constituye un proceso interaccional, es decir, admite la construcción del mismo por parte de dos o más personas, quienes a su vez, obedecen a contextos sociales diversos, involucrándose como sujetos totales, en función de sus acciones, pensamientos, afectos y discursos. Además contempla cierta predominancia de relaciones de tipo antagónicas, que si bien no debieran generar proceso de violencia o agresión, pueden llegar a ello, dependiendo de los elementos con los que se cuente para resolver efectiva y adecuadamente el conflicto.

A partir de lo anterior, se agrega un aspecto relevante, que acarrea en sí, una tensión. Para la autora existe un continuum paz – guerra, siendo el conflicto, parte de este continuo, desde el cual la paz no es ausencia de conflicto, sino el logro de la armonía, a pesar de las diferencias. Se introduce un elemento fundamental para comprender el conflicto, como es la existencia de la diferencia, a partir de la cual los seres humanos intentan llegar a acuerdos para conciliarlas, resultando fundamental el camino que para estos efectos escojan.

Una definición que surge desde la connotación cotidiana del conflicto, incluyendo la necesidad de tomar decisiones al respecto, señala:

“Los conflictos interpersonales son parte activa de las relaciones humanas, por lo tanto, aunque intentemos evadirlos o negarlos, seguirán estando presentes. Ellos no son buenos ni malos en sí mismos, sino potencialidades de desarrollo, de acuerdo a la actitud con que sean conducidos, manejados y resueltos. Sin embargo, abordarlos de esta forma implica romper la arraigada creencia de que vivenciar un conflicto es siempre algo negativo y destructivo”. (Dalla-Porta, Schultz; 1999: 13)

Por otra parte, a partir de la cultura de paz como proyecto, según Fisas(2002), se reafirma la idea que considera que es la adecuada salida o manejo del conflicto, la situación determinante que puede evitar procesos violentos o construir espacios de paz y respeto.

El conflicto, como creación humana, producto de una construcción que, además de individual, es ante todo social, es una expresión de desacuerdos o diferencias. Por ello, comprender el conflicto implica analizar el grado de tolerancia, el eventual o premeditado uso y abuso de poder y los factores socioculturales que lo circunscriben, elementos que condicionarán las manifestaciones y respuestas del mismo:

“Las respuestas posibles al conflicto son siempre múltiples, y van desde la negociación con el adversario a su destrucción. La gestión óptima de un conflicto consiste en limitar las respuestas a la franja del continuum del conflicto que no incluye la violencia física y la guerra...” (Ibíd: 30)

De lo anterior emerge la comprensión dinámica del conflicto, constantemente en desarrollo, desde los albores de la humanidad, hasta nuestros días, no obstante ese continuo al que se alude, responde a la inherencia del mismo respecto de la humanidad y su condición social.

El concepto de conflicto, a partir de la “Educación para la Paz”, establece una tipología de conflictos, a saber: El conflicto Intra-personal y el conflicto Social. Calo Iglesias proporciona en su libro “Educar para la Paz desde el Conflicto”, aspectos que relevan la significancia del conflicto social. Este último implica que desde el espacio interior, se abra el espacio para lo colectivo, en otras palabras deberemos resolver los problemas internos, para lograr establecer relaciones positivas con el entorno. De lo individual a lo socio-político, se debe intentar mejorar las relaciones interpersonales de manera estratégica. Al respecto señala Alex- Howard, en el libro mencionado:

“El grado de cambio personal puede verse limitado por la falta de cambios sociales; y las mejoras sociales se ven limitadas por la calidad de la conciencia personal (...). En otras palabras: es imposible separar lo personal de lo político y, en cualquier caso, la psicología no trata sólo de lo personal, porque únicamente podemos encontrar a nuestro “yo” en la comunidad. Sólo podemos descubrir quién somos, examinando cómo somos en relación con los demás.” (Iglesias; 1999: 87)

Otra definición que delimita el objeto de estudio, señala que el conflicto es una relación entre partes que poseen objetivos que pueden parecer incompatibles (Highton, Álvarez; 1995). Desde esta perspectiva, los conflictos se construyen a partir de la divergencia, es decir, apelan a intereses diversos, a la diferencia, lo cual a su vez incide en la conducta social de los individuos.

Desde el campo de lo subjetivo, se define el conflicto a partir de la valoración del mismo, es decir, se le asigna un valor, positivo o negativo, a partir del cual nace un constructo teórico que lo considerará, ya sea como una amenaza y hasta una patología, o más bien como una oportunidad de desarrollo o un motor de cambio (Ibíd.) En este sentido, el conflicto se vincula directamente a la energía y a la motivación hacia el cambio, por sobre la rigidización de la estructura. Los diversos enfoques anteriormente señalados, poseen en sí, elementos relativos a la “Teoría del Conflicto”, perspectiva que ha venido desarrollándose desde el campo de la

sociología, pero que se nutre de los diversos análisis multidisciplinarios que se realizan a partir del fenómeno del conflicto y sus alcances. Esta teoría surge a la luz de los conflictos sociopolíticos internacionales, siendo de especial relevancia el continuo paz-guerra, al que se alude en párrafos anteriores, sin embargo, ha sido posible complementarla y adecuarla, dados los elementos que la conforman, transversales al fenómeno del conflicto, en sus distintos niveles de complejidad. Estos elementos de análisis del fenómeno del conflicto, constituyen momentos o estadios que posibilitan el conocimiento del mismo. Desde esta teoría, se analiza el conflicto, tanto desde una perspectiva estática, como dinámica; su previsión o anticipación, la prevención, el manejo, la resolución y la terminación. (Ibíd.)

De esta manera, es posible extrapolar esta teoría y sus elementos o componentes, a los distintos niveles de la sociedad y su vinculación con el conflicto, como fenómeno amplio y complejo, que debe ser analizado desde distintas visiones. Es así como desde la teoría, se valora la multidisciplinariedad de los análisis que al respecto puedan llevarse a cabo.

Desde la teoría del conflicto, desarrollada por diversos autores, es posible destacar una connotación positiva del mismo, en ciertos niveles, relativos a la estabilidad necesaria para conservar la energía del sistema. Respecto a esto último, se reconoce la presencia de conflictos como medio de progreso y cambio, pero se orienta hacia el hallazgo de un punto de armonía, como elemento condicionante del proceso de desarrollo y crecimiento, tanto desde las relaciones interpersonales, como desde las sociedades.

Si bien existen matices diversos, se identifican elementos determinantes del conflicto, transversales a toda teoría explicativa. En primer lugar aparece la **interacción**, la relación social, el encuentro de dos mundos, el juego de marcos socioculturales y referenciales que se tensan; respondiendo este aspecto, a la naturaleza del conflicto en sí mismo, como elemento propio de la humanidad y condicionante de las situaciones venideras, según su abordaje:

“...por definición la interacción es un continuo de conductas sucesivas de distintos actores, cada una de las cuales puede ser relacionada con la anterior como su consecuencia”. (Ibíd., 53)

Es así como un segundo elemento, lo constituye el **poder**. ¿Cómo se definirá este encuentro de dos o más mundos? ¿Tendrán todos estos mundos espacio en la interacción? Tanto desde las corrientes que relacionan el conflicto con la agresión, como desde aquellas que reconocen en él una oportunidad de crecimiento y desarrollo, el poder aparece como otro aspecto fundamental a la luz del cual se deben interpretar y analizar los conflictos. Un ejemplo de ello, lo constituyen los conflictos políticos acontecidos durante las décadas del 60 y del 70 en América Latina: la resolución violenta de estos se construyó desde la esfera del poder político y económico que logró, por una parte, anular la interacción y los mundos posibles, e instalando la supremacía del poder por sobre la naturaleza de la diferencia y por otro, sentó las bases de elementos culturales relativos al conflicto y su comprensión que han marcado el desarrollo de las sociedades latinoamericanas y, por tanto, también trascienden los ámbitos institucionales que las componen.

En este sentido, el poder detona las manifestaciones externas que adopta el conflicto, es decir, desde las tensiones que configuran la dimensión latente del mismo, mediante el poder, distribuido de manera desigual entre las partes que interactúan, se manifiesta el conflicto, cobrando forma y sentido en relación a la diferencia y a la posibilidad de sobreponer intereses, antagónicos y diferentes a otros.

Cuando nos referimos a antagonismos, estamos aludiendo a otro elemento fundamental del conflicto, que refiere a las **divergencias**. Estas divergencias, tanto culturales, como psicosociales, se fundamentan en la heterogeneidad como característica de la humanidad y en la diversidad de los procesos que constituyen al ser humano, con toda la complejidad que estos conllevan. Vinculado a lo

anterior y también procedente desde el ámbito de lo sociocultural, aparece la **tolerancia**, como una característica que permite dar cuerpo a los conflictos desde su valoración positiva, en la medida que considera la aceptación de la diferencia, a partir de la cual será posible construir y reconstruir procesos de cambio, incluyendo el reconocimiento y la aceptación de la otredad. Desde esta perspectiva, la **intolerancia**, propiciará la agudización de los antagonismos, dando paso al uso temprano de poder que tenderá a la anulación de la interacción y que limitará las posibilidades de cambio.

Existe una connotación subyacente a las corrientes desarrolladas en torno al conflicto, la cual lo caracteriza como **proceso**, por lo tanto, existe un elemento **dinámico** que lo condiciona a constantes transformaciones, desde su surgimiento hasta su eventual resolución (Ibíd.). Por tanto, el conflicto en sí, se desarrolla de manera cíclica, surgiendo a partir de cada ciclo, transformaciones tanto de las causas de su origen, como de la forma o manifestación externa del mismo. Estas transformaciones pueden orientarse hacia una escalada, es decir, hacia un incremento de los niveles de conflictividad, hasta llegar a la disputa o al desescalamiento, como forma de control o resolución.

De todo lo anterior, resulta relevante la necesidad de concebir, a efectos de este estudio, una conceptualización flexible, que recoja los principales elementos y características del conflicto, pero que logre generar cierta apertura, frente a la necesidad de generar un continuo devenir teórico-práctico que incorpore las transformaciones socioculturales que lo circunscriben y determinan, en las distintas esferas del acontecer de las interrelaciones humanas.

Capítulo 2.

EDUCACIÓN Y CONFLICTO.

Como hemos señalado anteriormente, el conflicto es subyacente a toda interacción, tanto desde el campo de las interrelaciones personales, hasta las institucionales y más aún, las sociopolíticas. En este contexto, se hace necesario analizar el campo educativo, como espacio de interacción y escenario de diversas situaciones de conflicto.

1.- El contexto educativo y su vinculación con el conflicto.

Pero, ¿qué entenderemos por espacio educativo, a efectos de la presente investigación? Como se ha señalado, el conflicto aparece como un elemento transversal a todo tipo de sociedades y a los distintos espacios de socialización e interacción en los cuales el individuo se inserta, siendo el aprendizaje en materia de conflictos, en estos espacios, fundamental para la construcción de los marcos de referencia que permiten a los individuos entender y comprender el mundo, con toda la complejidad de interacciones que éste implica.

Uno de estos espacios de interacción, cuna de los procesos de socialización posteriores a los que se producen al interior de la propia familia, que logra cierta continuidad en el tiempo, es la institución educativa. Tradicionalmente, la escuela se concibe como un espacio formativo desde el plano de lo académico. Esta institución es de origen moderno, pero posee raíces ancestrales. Cuando se señala que la escuela es una institución moderna, se refiere a la concepción que ha trascendido, hasta nuestros días, en su forma y contenido: un espacio panóptico de control, según Foucault, pero que brinda la oportunidad de acceder al saber, desde temprana edad.

Desde esta perspectiva el espacio educativo al que aludimos, es la escuela en sí, es decir, el espacio educativo formal, que no ha experimentado cambios profundos, no obstante ha planteado modificaciones metodológicas, en algunos contextos. La estructura se ha mantenido, y más aún, hasta nuestros días, es posible constatar que se ha profundizado la idea de reproducción del orden social imperante, mediante esta institución.

Para Bourdieu y Passeron(1981), la escuela es el campo de la reproducción. Esta reproducción, no sólo refiere al orden socioeconómico hegemónico, sino también a las clases que originan ese orden. En síntesis, es el espacio de reproducción de la estructura, por lo cual el ámbito normativo cobra especial relevancia. Se agrega también la idea de campo de relaciones, y por tanto reconoce la inherencia del conflicto, en la medida que, como se señaló en el capítulo anterior, desde la interacción misma, emerge el conflicto de manera natural. De esta forma, el campo escolar, es el lugar de las competencias, al cual cada ser humano trae consigo su hábitus específico, es decir, el conjunto de disposiciones y normas adquiridas a través del tiempo, que le llevan a actuar de determinada manera. La competencia que los autores señalan, dice relación con la confrontación de los capitales simbólico, económico, cultural y social, de los cuales cada persona es portador, producto de los procesos de socialización primaria. Esta competencia se determina, además, por la estructura propia de la institución educativa, que no sólo da lugar a la competencia, sino que además la refuerza y agudiza.

En este sentido, se plantea la necesidad de repensar el sistema educativo, desde las particularidades socioculturales de los diversos estamentos que le dan cuerpo. Para ello se hace necesario reconocer el proceso dinámico del conflicto que surge desde las competencias, pero recuperando los elementos históricos y culturales que han configurado las funciones institucionales, a fin de llevar a cabo un cambio pensado y planificado:

“Es importante evitar la modificación sin examen de todo lo que se ha heredado del pasado ya que no es posible distinguir en todo momento y en todos los dominios la parte “caduca” y la parte “válida”. Es necesario tomar como objeto constante de reflexión la relación nueva que puede y debe ser instaurada entre lo que es necesario mantener del pasado y la adaptación, no menos necesaria, al futuro.” (Bourdieu, Passeron;1981: 131)

Por otra parte, se hace necesario desatacar otro aspecto, no menos relevante, que logra delimitar el objeto de estudio referido al conflicto escolar. Actualmente, la escuela con claras raíces modernas, debe dar cabida a seres de características posmodernas, socializados a través de los medios de comunicación de masas, hijos de la inmediatez y de la carencia de proyectos colectivos. En este sentido, el campo escolar y las competencias que le dan sentido, deben sumar el conflicto funcional de la institución escolar, en relación a quienes son sus usuarios directos. Sumado a lo anterior, se encuentra el fenómeno de la incorporación masiva de la mujer al trabajo, que ha implicado la formación de generaciones fuera del seno familiar, surgiendo una nueva concepción de “*escuela guardería*”. Este lugar de contención y socialización trascendental para los niños y jóvenes, se opone al contexto local más próximo, a saber, el barrio y la comunidad que le da cuerpo, de características normativas que distan de configurar los límites que establece la escuela. Es así como se hace necesario destacar una segunda relación conflictiva que se establece con la escuela, donde la contención tiende a la satisfacción de la necesidad afectiva, el cuidado y la protección de los estudiantes cuyos padres trabajan o buscan alguna oportunidad laboral, por sobre la formación académica, provocando tensiones desde el ámbito normativo, que se oponen, a su vez, a la búsqueda exploratoria de lo no limitado, propio de las etapas de desarrollo que experimenta el ser humano durante su etapa escolar.

En sectores populares, esa tensión se agudiza, pues lo cognoscitivo, desde el punto de vista de la función del aprendizaje, se dificulta, ante el contexto de vulnerabilidad de quienes asisten a la escuela. Todo lo anterior nos conduce a un

cuestionamiento de la escuela y sus funciones, pues se presenta una carencia de actualización y una rigidez burocrática que obstaculiza la formación de niños y jóvenes, para responder a las crecientes demandas de la sociedad. De este modo, se torna fundamental actualizar los contenidos pedagógicos, incorporando los aspectos psicosociales señalados anteriormente.

Desde esta perspectiva, el tema de las interrelaciones humanas se torna fundamental, pues si bien la escuela como institución es generadora y expresión de diversos conflictos, quienes la conforman, también generan conflictos a partir de la interacción que en ese espacio tiene cabida. De este modo, la convivencia institucional y los vínculos personales, repercuten, a su vez, en las interrelaciones familiares y de éstas con la escuela, influyendo por tanto, en los procesos de socialización de los estudiantes y en la institución misma.

En el módulo IV del seminario de Educación Para la Paz “Integración de la Educación en Valores y los temas transversales en el Proyecto de Centro”, se presenta la reflexión de Xavier Etxebarria (Op.cit), que se desarrolla a partir de los “*Objetivos Transversales de la Educación formal*”. Esta reflexión plantea como objetivo que cada establecimiento escolar debiera llevar a cabo su propio proyecto educativo, con características que respondan al contexto local, a fin de implementar temas transversales a las asignaturas, como son: el entorno social, la cultura, lo religioso, la ecología, entre otros. En otras palabras, se pretende reconocer el conflicto, como elemento inherente a la institución educativa formal, desde el ámbito de las relaciones humanas, hasta su abordaje y resolución. Lo anterior comprueba la relevancia de la dimensión psicosocial, en el ámbito educativo formal, centrándose en las formas de relación que se dan al interior de las Instituciones Educativas, como elemento central para su desarrollo.

Otro elemento que nos acerca al análisis de la institución escolar, sus funciones y el conflicto desde sus bases, es el aporte de los informes de Faure y Delors, que dan origen a las cuatro dimensiones contemporáneas del aprendizaje, coherentes

con la eficiencia y eficacia que pretende la educación formal. La primera de ellas, se denomina Aprender a Aprender, cuyo objetivo procura la asimilación de contenidos teóricos los cuales tienen que ser evaluados. Una segunda dimensión consiste en Aprender a Ser, que contempla como objetivo la formación personal de los estudiantes y no es evaluable, sino que se ubica dentro de las relaciones humanas, a partir de procesos de socialización. La tercera dimensión se denomina Aprender a Hacer y su objetivo busca la vocación, como un desarrollo de las habilidades y aptitudes, en beneficio de una incorporación del individuo al mundo social. La cuarta y última dimensión, Aprender a Convivir, se incorpora a partir de los Derechos Humanos y los “Derechos del Niño” y se vincula a la Resolución No violenta de Conflictos, tanto en las aulas como en las relaciones humanas en general. A partir de esta cuarta dimensión, se evidencia la necesidad de reconocer y desarrollar la escuela desde el reconocimiento del conflicto, para su posterior resolución, en beneficio de todos quienes componen la institución escolar. (Iglesias, op cit.)

2.- Conflicto y racionalidad educativa.

En este apartado nos referiremos a los distintos enfoques o visiones, desde las que se comprende o asume el fenómeno del conflicto en las organizaciones educativas. En este sentido debemos introducirnos en el pensamiento que sustenta el proceder de la escuela.

El conflicto no es uno de los temas centrales o significativos en la valoración que establecen las instituciones educativas, en lo que respecta a todos los ámbitos del quehacer educativo, generando por tanto, un conocimiento limitado del fenómeno. Aun cuando no existe duda que las escuelas son un espacio donde se vivencian diversos conflictos, donde aparecen distintos actores vinculados o involucrados a éste, (cuestión que no es extraña, ya que como seres humanos diversos, es normal entrar en constantes conflictos con otros), lo que sí es extraño o a lo menos cuestionable, es que en el ámbito escolar no exista una mayor profundización de este fenómeno. En palabras de Jares:

“ el conflicto tiene un escaso relieve en los estudios y manuales clásicos de la Organización escolar, y, cuando a él se hace referencia, las valoraciones no son coincidentes y resultan incluso contradictorias”(Jares, 1997: 54)

Es preciso definir la racionalidad de la que se desprenden las distintas concepciones del fenómeno del conflicto. Para ello utilizaremos la síntesis desarrollada por Jares en la construcción de focos de análisis, mediante la cual se explica el conflicto desde tres grandes paradigmas de la organización escolar:

a) La visión tecnocrática-positivista del conflicto.

Si bien, en los paradigmas de pensamiento se presentan distintos enfoques para comprender el fenómeno del conflicto, hay en el ámbito social y en la escuela en particular, alguno que predomina. En este caso, es el enfoque tecnocrático positivista, que de acuerdo a lo que define Jares, entiende el conflicto:

“como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar” (ibid:55)

Desde esta perspectiva del conflicto, se desprende la idea de que el conflicto no es un factor potencial para el funcionamiento adecuado de la organización escolar. Y en consecuencia como plantea Apple:

“El conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social.” (Apple, 1986: 125)

Entonces, el conflicto en una sociedad y en la escuela en particular, es sinónimo de desorden o a lo menos de debilidad. En este sentido, una organización escolar modelo, sería aquella donde no aparecieran conflictos, o en segundo caso, donde

los conflictos fuesen controlados con total eficacia por la institución y/o su autoridad.

Esta negación no sólo implica el control del conflicto, sino que además deja de lado todos los elementos o factores de la realidad en la que se circunscribe, desde las cuales se generen o puedan generarse conflictos, es decir, se niega la realidad con el motivo de que ésta no entorpezca el normal funcionamiento de la escuela.

“Este aislamiento ha servido para defender a la escuela contra los caprichos y modas que podrían haber tenido un efecto destructivo sobre la práctica educativa. Sin embargo, también ha hecho que la escuela sea poco responsable ante las necesidades de las comunidades locales y ante el cambio del orden social” (ibid, 113.)

Esta concepción del conflicto, no sólo incide en el ámbito de las relaciones humanas, sino que tiene repercusiones, o mejor dicho, posiciones con respecto de todos los campos del quehacer educativo, como dice Apple citado por Jares:

“La concepción negativa dominante de la naturaleza y de los usos del conflicto afecta todos sus ámbitos. En la enseñanza y en los materiales curriculares, el conflicto o bien se presenta de forma negativa, o bien se soslaya; el currículo transmite una visión de la realidad «aconflictiva», tanto en el plano social como en el científico” (Apple; Op.cit: 55).

“El currículo oculto de la escuela sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos. Postula una red de suposiciones que, una vez internalizadas por los estudiantes, establece los límites de la legitimidad. Este proceso se logra no tanto por casos explícitos que muestren el valor negativo del conflicto, sino más bien por la ausencia total de casos que muestren la importancia del conflicto intelectual y normativo en las áreas temáticas” (Ibid: 117).

Así la escuela, desde su enfoque, no internaliza directamente una visión negativa del conflicto a sus actores, sino que desde su omisión, o sea, en la medida de que no se educa sobre el potencial de éste, se conserva naturalmente la visión negativa, propia, de una limitada forma de entender y aceptar la realidad con contradicciones naturales de la vida social.

Para estos efectos, la comprensión clásica de los pensadores de lo funcional, lo sistémico, lo eficiente; desde lo que se acoge o apoya este enfoque; no sólo omite el conflicto, sino que por el contrario, lo califica o significa como algo disfuncional, errado, desviado, etc. En base a esto, el conflicto aparece como una anomalía que hay que resolver o controlar, ya que entorpece y dificulta la dinámica organizacional. En este sentido Ball plantea:

“las teorías de sistemas sólo proporcionan una descripción limitada e ingenua de las posibilidades de cambio y no tienen verdadera capacidad para explicar o describir los conflictos o contradicciones intra organizativas”(Ball, 1987: 22)

Por consiguiente, el conflicto considerado como una situación anormal de la vida escolar y organizativa, constituye, según lo señalado por Ghilardi, Spallarossa, un:

«Elemento que acaba por perjudicar gravemente el normal funcionamiento de la organización. De aquí derivaban, por ello, estrategias que sugerían al dirigente una intervención oportuna a través de una cuidada programación de las actividades y de la utilización de los procesos de control para prevenir o limitar al máximo situaciones de conflicto».(Ghilardi, Spallarossa; op. cit: 56)

En este sentido, la autoridad en la organización escolar, como elemento clave de esta lógica, debe cumplir una labor fundamental en el control y abordaje del conflicto, a partir de la identificación e investigación de las causas de los conflictos,

para evitar que se produzcan. En consecuencia, el ejercicio adecuado que debe cumplir un “buen directivo” en el caso de la escuela, es evitar o controlar la aparición de conflictos en la organización educativa:

" el director es en gran medida responsable de planificar y mantener su escuela como organización formal, y por ende, de un modo muy revelador, la escuela se convierte en la expresión de su autoridad" (Ball;op.cit:91)

Otro aspecto importante de este enfoque, es la eficacia en la gestión de la escuela, entendida como lo material, lo visible, lo que se puede controlar, como algo objetivo, sobre lo que no cabe preguntarse para qué o para quién resulta eficaz:

“Todo aquello que no tenga que ver con la eficacia se considera irrelevante. Por ello, sobre este objetivo se articula la organización del centro, convirtiéndose así en el único criterio, o en el referente principal para la toma de decisiones” (Jares; op.cit: 56) .

El conflicto ocupa entonces un lugar importante en el quehacer eficaz de la escuela, en el sentido que la organización que controla la aparición de conflictos, no apareciendo o apareciendo levemente, es una organización más eficiente en su gestión. En la misma comprensión, el conflicto en la gestión eficiente, es valorado como un factor que dificulta la consecución de los objetivos y productos esperados, teniendo como consecuencia una evaluación negativa de ésta. Es así como los resultados del SIMCE y otros sistemas de medición de la calidad de la educación, valoran la gestión y la eficiencia, a través de los resultados obtenidos.

Entendiendo esta relación entre el conflicto y la organización escolar, el papel del responsable de abordar el conflicto, posee la autonomía de definir los mecanismos que se consideren pertinentes para dar respuestas a esta dificultad que no deja avanzar a la escuela, o sea, el conflicto:

“Controlar la aparición del conflicto, y, en su caso, eliminar su gestación no son sinónimos de sometimiento y control, sino también de eficacia en la conducción de la organización por parte de la jerarquía. Por consiguiente, como hemos dicho con anterioridad para los gestores escolares, «una de las tareas directivas más importantes es la de no sólo eliminar o, al menos, suavizar los conflictos de los colaboradores, sino también evitar estos conflictos desde un principio. Una productividad óptima y una satisfacción máxima de los colaboradores en su actividad sólo pueden ser garantizadas de esta manera”(ibid: 57)

Entonces, el conflicto desde esta perspectiva se genera porque la autoridad no tiene las capacidades o características necesaria para controlarlo o porque se planifican de forma inadecuada.

Otra característica importante a destacar en este enfoque, es que la teoría está siempre por sobre la práctica, entonces todo lo que la teoría no considera o considera desde una perspectiva particular, es lo que prima, y lo que no se ajusta a esto, es disfuncional.

Además, según Salaman y Thompson se *“comienza con una concepción de la sociedad y la vida social que las considera como intrínsecamente ordenadas y busca acuerdos y convicciones compartidos mediante un análisis de sistemas y estructuras que en apariencia se entrelazan y ajustan mutuamente.”(Ball; op.cit: 22)*

En consecuencia, esta perspectiva considera todo aquello que la teoría no sea capaz de explicar, como algo anormal o aberrante, y por tanto, hay que controlarlo, evadirlo o negarlo, como parte de su lógica. En este sentido el modelo que impera en la educación, mira la educación desde un foco macro, teórico, y es escéptico a incluir la realidad particular de la escuela y por tanto la especificidad de su contexto y los factores socioculturales asociados a él.

Esta relación desigual entre teoría y práctica, donde la teoría se superpone sobre la otra, canaliza todos los esfuerzos en planificar y controlar los aspectos desde un marco teórico en el que se sustenta su actuar. En este sentido, el conflicto, por tanto, será un tema de análisis desde lo teórico, en el que habrá que tomar medidas correctivas para resolver la disfunción, que los prácticos deberán ejecutar.

“Desde esta racionalidad, todo tipo de conflicto axiológico es rechazado por ser considerado no científico. Esta negación del conflicto supone, en la práctica cotidiana, una toma de decisiones en manos de una minoría, y, consiguientemente, la despolitización de la institución y de sus miembros. La lucha ideológica hará que, desde la perspectiva tecnocrática, se presente a la persona o al grupo de personas que se caractericen por plantear cualquier tipo de conflicto o desacuerdo como persona o grupo «conflictivo», en un sentido peyorativo y descalificador”. (Jares; op.cit: 58)

Es así, como la escuela, en su afán de control sobre el conflicto, utiliza mecanismos de segregación de los grupos o personas no funcionales a la ideología hegemónica, permitiendo así la reincorporación forzada de los actores o la marginación y estigmatización total o parcial de estos, en relación al sistema educativo.

Desde otra perspectiva, el conflicto es abordado a partir de la idea del consenso, y a partir de ella, que los conflictos y la diversidad de intereses que se generen en el espacio escolar, deben ser resueltos en un marco consensual, con el motivo de mantener una idea imperante que sólo sea afinada a partir de la captación del conflicto dentro de los límites que desde esta lógica se definen. Esta idea de consenso se presenta como una alternativa para llegar siempre a una sola verdad entre las relaciones interpersonales en el espacio escolar, con la idea que debemos ser capaces de llegar siempre a un *acuerdo* para tener éxito, negando

así los resultados más frecuentes de los procesos de interacción en un marco de conflicto.

Si bien, la idea de consenso está presente en el campo de las relaciones humanas, no sólo está presente en este ámbito, sino que en la discusión teórica y académica de la escuela, donde existe sólo una verdad y una forma de conocer, donde supuestamente todos los pensadores han consensuado.

“Al exhibir continuamente el consenso científico, no se permite ver a los estudiantes que sin desacuerdo y controversia la ciencia no progresaría” (Apple; op. cit: 119)

Esta forma de proceder asumiendo que en la ciencia no existen conflictos o desacuerdos, sino que consenso, limita las posibilidades de los estudiantes de ver el potencial que existe en el conflicto, para la generación de conocimientos y la evolución de las relaciones humanas según sea el caso.

b) La visión hermenéutico-interpretativa del conflicto.

Esta perspectiva de comprender la presencia del conflicto en el quehacer educativo, es una mirada que se contrapone a la racionalidad tecnocrática. Esta visión hermenéutico-interpretativa se opone a la comprensión mecánica del fenómeno del conflicto y su abordaje desde la lógica de control, sustituyendo:

«las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción» (Carr y Kemmis, 1986: 88).

En este sentido, se cree en la idea de especificidad o particularidad, en donde cada espacio o situación son únicos e irrepetibles, y por tanto las interpretaciones del fenómeno están condicionadas por la percepción particular de cada integrante de la organización educativa.

Desde esta perspectiva, centrada en el individuo y su psicología, el conflicto aparece regulado por las motivaciones y la percepción particular de cada sujeto, de modo que su forma de entenderlo y abordarlo es producto de la construcción personal del mismo.

“Además, se considera a los miembros de la organización en términos de necesidades individuales, más que de adhesiones grupales y preocupaciones e ideologías compartidas. De este modo, las controversias valorativas y la formación de alianzas y coaliciones quedan fuera del cuadro» (Ball; op.cit:33)

Desde este enfoque, el conflicto es entendido no a partir de su negación, sino de su validación, ya que es considerado como ineludible e incluso positivo para estimular la creatividad del grupo. Al respecto Robbins afirma:

“Un grupo armonioso, tranquilo, pacífico y cooperativo (sic) tiende a volverse estático, apático e indiferente a la necesidad de cambiar e innovar. Así pues, la principal aportación del enfoque consiste en estimular a los líderes del grupo a mantener un nivel mínimo de conflicto: lo suficiente para que siga siendo viable, autocrítico y creativo” (Pos cit Jares: op.cit: 59)

Entonces el conflicto como fenómeno de las relaciones interpersonales, es analizado desde este enfoque como un problema de percepción, descartando de plano el contexto, la estructura y en definitiva las variables globales que inciden en él. En concordancia con lo anterior Carr y Kemmis plantean:

“los conflictos sociales resultan siempre (del hecho) de que diferentes grupos sociales tienen, más que contradicciones en la realidad, interpretaciones conflictivas de la realidad. Tales conflictos son, según la perspectiva interpretativa, manifestaciones de la falta de entendimiento entre las personas en cuanto al sentido de los actos propios o de otros; equívocos que pueden superarse

haciendo que los protagonistas se den cuenta de los errores que contienen sus ideas o creencias. Ahora bien, al implicar así que los conflictos sociales son resultado de confusiones de conceptos que, una vez reveladas, demostrarán a la gente la racionalidad de sus actos, el enfoque interpretativo siempre está dispuesto a favor de la idea de reconciliar a las personas con la realidad social existente» (op.cit: 112).

De este modo, resulta evidente que el conflicto no se agota sólo en la exclusiva percepción de los sujetos, sino que es indiscutible que factores del contexto y la estructura inciden el desarrollo del mismo y en último caso en la construcción de las percepciones de los sujetos.

“Es posible que las creencias erróneas que dan lugar a estos conflictos no sean, a su vez, sino el reflejo de unos conflictos reales y de unas tensiones endémicas en la práctica misma: que lo irracional e incoherente no sea tanto la concepción de la realidad social que tiene el individuo, como esa misma realidad social. Cuando surgen tales conflictos, el planteamiento interpretativo quiere lograr que la gente cambie lo que piensa acerca de lo que hace, en vez de sugerir maneras de cambiar precisamente lo que hace.” (ibid: 112-113)

En este sentido, las responsabilidades de la resolución de los conflictos se dan eminentemente centradas en la percepción de los sujetos y es desde donde se plantea abordarlos. Entonces, la dualidad para la resolución de conflictos, se da entre la transformación de lo que se hace o de cómo se piensa lo que se hace.

“Desde esta perspectiva, la necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo y/o de restablecer o perfeccionar la comunicación y las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales. Las causas de los conflictos, como hemos señalado, se atribuyen a problemas de percepción individual y/o a una deficiente comunicación interpersonal; motivos que, efectivamente, pueden provocar

conflictos, pero que ni agotan esas posibles causas ni los explican en toda su complejidad.”(Jares; op.cit: 60)

Entonces, las formas de resolución de conflictos desde esta perspectiva, están centradas en la exclusividad de los procesos de interacción entre los sujetos. En consecuencia, el conflicto es reducido a las meras dificultades comunicativas, dejando en evidencia el reduccionismo del que es partidario este enfoque, ya que entiende el conflicto anulando el contexto, tanto organizativo, como social, e incluso de la *política interna* del mismo.

c) El conflicto en la perspectiva crítica

La comprensión del fenómeno del conflicto desde una perspectiva crítica, permite explicar y entender éste, no sólo como algo natural e inherente a la naturaleza de las personas, grupos e instituciones, sino que además le asigna un valor fundamental al conflicto, como factor potencial y necesario para las transformaciones de las relaciones personales y estructurales de lo social., que es, en definitiva, a lo que aspira la teoría crítica de la educación.

En contraposición a lo que plantea el enfoque basado en el control y el dominio, esta propuesta teórica comprende la educación desde un análisis cuestionador del quehacer en este espacio, intentando abrir la comprensión del fenómeno a un análisis que recoja lo estructural, específico e histórico de cada proceso y contexto.

“una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educativo (...), a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas” (op.cit: 20).

El proceso de transformación pretendido por este enfoque, considera como elemento clave la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización destinada a detectar, como dice González:

“...las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes” (op.cit: 61)

En consecuencia, este paradigma no sólo reconoce la naturaleza inherente del conflicto para la vida humana y social, sino que además, considera esencial el afrontamiento de algunos conflictos (no es posible hacer una generalidad tan amplia, debido a la complejidad de algunos conflictos), desde una perspectiva democrática y no violenta, lo que implica asumir éste, como una posibilidad de aprendizaje, que se genere a partir del cuestionamiento del quehacer personal y de la estructura de funcionamiento de la institución escolar.

“Una perspectiva celosa del poder, que busca el control y el dominio, no puede por menos que ocultar y silenciar los posibles conflictos como mecanismos, entre otros, para perpetuar el statu quo establecido.” (ibid: 61)

Como ya antes hicimos alusión, la visión que en la escuela impera no es en ningún caso neutral, sino que por el contrario, se sustenta en una ideología fuertemente apropiada del espacio escolar. Y entonces, para la visión crítica, es de suma importancia el cuestionar los preceptos que constituyen el paradigma que impera en la educación, ya que es en base a este cuestionamiento, que existe la posibilidad de generar procesos de cambio social.

“La escuela no es un espejo pasivo, sino una fuerza activa, la cual sirve también para legitimar las ideologías y las formas económicas y sociales que tan íntimamente están relacionadas con ella”.(Ibid: 61)

En este sentido, la escuela no es un espacio de reproducción simple de las ideologías que en ella imperan, sino que al igual que el conflicto es un factor o actor “potencial” para la transformación social, económica y cultural de la estructura, local y global.

Por tanto, el hacer frente al conflicto para mejorar el funcionamiento de la organización, para construir una convivencia organizativa y facilitar la aparición de la diversidad creativa, es esencial. Además como dice Escudero:

“puede favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar para que las escuelas, como organizaciones sociales, se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares” (op.cit: 62)

Por otra parte, con respecto a la concepción de eficacia, asociada al enfoque tecnocrático, se entiende desde una perspectiva crítica e interpretativa, que la administración y organización del quehacer escolar, no puede ser concebida desde una lógica meramente instrumental o mecánica, donde se evalué la “calidad de la educación” en base a parámetros estáticos y objetivables, definibles únicamente desde resultados o productos esperados y obtenidos por el centro escolar. Esta comprensión estática de la labor de la educación, niega por tanto el carácter dialéctico de la escuela, su entorno y la estructura, procesos que son de carácter específico en cada espacio escolar. Sin negar por supuesto que el análisis del espacio micro no puede ser comprendido desde su totalidad, sin una comprensión de la incidencia desde lo estructural - estructurante.

Sin embargo, la hegemonía de este enfoque de análisis, según Ball:

“en sus intentos de comprender el funcionamiento de las escuelas no ha dado origen más que a un conjunto de descripciones abstractas, conceptualmente áridas y carentes de significado y validez para los profesores.” (opcit: 21)

En consecuencia el análisis que proporcionan estos enfoques es limitado, e incapaz, por tanto, de explicar o describir los conflictos o contradicciones al interior de la organización escolar.

En este sentido la negación del conflicto en el espacio escolar en particular y en la sociedad en general, reduce la comprensión de éste a la simple aberración o patología del mismo, y en efecto, limita sus posibilidades de transformación.

“...indudablemente los mismos conflictos entre producción y eficacia, por un lado, y entre flexibilidad e iniciativa, por otro. Esto puede servir para que grupos de profesores, padres, madres, así como estudiantes, comiencen a establecer formas de administración menos autoritarias y burocráticas en la escuela, que prefigurarán las alternativas democráticas que ahora crecen lentamente en muchos centros de trabajo” (Apple; op.cit:78)

A través de esta dialéctica entre lo micro y lo macro, lo formal y lo real, la reproducción y las resistencias, etc., se configura la realidad organizativa de los centros educativos, en la que son conceptos básicos el poder, los intereses, las políticas de actuación, las luchas ideológicas y científicas, entre otras, configurando la realidad conflictiva de los procesos organizativos del espacio escolar.

3.- Conflicto y Convivencia escolar

En este apartado pretendemos conocer las lógicas que se establecen entre las convivencias presentes en el espacio escolar, y la incidencia del conflicto en la estructuración del mismo, considerando a esta última como un elemento constitutivo de la construcción del espacio escolar y sus relaciones.

Es pertinente, entonces, para introducirnos dentro de la relación entre convivencias y conflicto, establecer algunas aproximaciones explicativas y conceptuales, que nos permitan hacer una lectura de la cotidianidad de estos, en razón de las formas de asumir la convivencia y el conflicto, desde los distintos actores presentes en el espacio educativo.

Cuando los niños se integran al sistema escolar, dejando atrás sus subsistemas familiares, con todo lo que implica abandonar su subcultura particular, que se conforma a través del entramado de relaciones familiares basadas, principalmente en la afectividad; se comienza a evidenciar más fuertemente, el campo de las competencias. La escuela, es en sí, un lugar de competencias. Este clima competitivo, que en sectores populares no refiere precisamente a la competencia académica, provoca una tensión constante, entre lo que se espera de los niños y niñas, desde el mundo adulto, y lo que estos desean realmente relevar, es decir, sus aspiraciones por destacar y diferenciarse, identificándose a su vez, con aquello que les atrae particularmente. Lo anterior podría explicar, de algún modo, la prevalencia de la resolución violenta de conflictos entre estudiantes, pues la violencia asociada a ésta, emerge como consecuencia del valor que la violencia adquiere como mecanismo de competencia entre los estudiantes, es decir, como un dispositivo o medio que les permite, no sólo diferenciarse, sino legitimarse, frente a los demás.

En esta interacción no sólo está presente la subcultura local, de la cual son portadores los estudiantes y sus apoderados, sino que además, está presente la subcultura de los docentes, y demás actores de las escuelas. Estas subculturas

que subyacen la vida escolar, no sólo están en constante intercambio, sino que su proceso de adaptación a la cultura escolar dominante, se encuentra en permanente conflicto, ya que la idea que estructura la cultura escolar, no sólo no asume las realidades culturales del entorno, sino que además, la niega, con la finalidad de que ésta no entorpezca el normal funcionamiento de la escuela, es decir, se niega la cultura local con sus problemáticas y necesidades particulares.

“Nosotros, los educadores barríamos las escuelas y dejamos la basura afuera, del otro lado de las puertas; hoy abrimos las puertas y el viento social, la poderosa realidad nos devuelve lo que nosotros creíamos haber desterrado de nuestro espacio. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela “(Céspedes, 1998: 2)

El problematizar estos aspectos de la vida escolar, permite ganar en la comprensión de las relaciones sociales desde la complejidad de la convivencia y la conflictividad escolar. El propósito de entrelazar esas dimensiones de la realidad escolar, permite, desde una lógica coherente con las condiciones humanas, configurar las relaciones sociales y las manifestaciones de éstas. Considerando que la convivencia y el conflicto se asocian por una parte a la existencia humana, con condiciones del ser persona y por otra parte obedecen a construcciones sociales en las que se expresa esta inherencia.

Todas se constituyen desde el paso entre lo individual y lo colectivo, entre las relaciones sociales particulares y las generales, en tanto el sujeto en sociedad tramita sus intereses personales de acuerdo a sus aprendizajes, experiencias y posibilidades que la misma sociedad le proporciona y que él o ella en su singularidad construye.

En las aproximaciones conceptuales del fenómeno del conflicto y la convivencia escolar, se encuentran diferentes visiones o enfoques que no necesariamente se contraponen, pero se analizan y comprenden desde distintas lógicas, las cuales no

se encuentran asumidas desde la multiplicidad y la complejidad humana, es decir desde las convivencias presentes en los distintos espacios del entramado social.

La convivencia asumida en términos "neutrales" sin una carga valorativa, sino como una definición etimológica, correspondería a la forma de estructuración de las relaciones humanas y con el medio que los rodea, y el sentido ideal sería asumida como relaciones sociales, expresada en la unidad y la armonía como un fin último de la vida en sociedad. Y en su sentido más amplio, la convivencia sería entendida como una construcción colectiva que posibilita la vida en sociedad en tanto es un medio en el proceso de humanización.

Es así como Maria Teresa Uribe plantea:

"Si bien la Convivencia es un valor ético, una virtud social, un deber ser, su contenido y su sentido van más allá de los enunciados y de las buenas intenciones. La convivencia es ante todo, una práctica social y política, una manera de ser y de estar en el mundo; una forma de relacionarse y de interactuar en la cotidianeidad compleja y cambiante. Y una estrategia para construir un orden democrático."(Pos. Cit, Ruiz Botero, 1999: 2)

En este sentido, la convivencia no corresponde a algo prescrito, que hay que admitir "per se", sino que por el contrario, es algo que se construye, que se produce social y colectivamente. Pero las buenas intenciones y el compromiso con esta idea no es en sí mismo el único factor necesario para la construcción de una convivencia, sino que además, se requiere de:

"condiciones sociales e institucionales mínimas pues, es ante todo, el fruto del acuerdo, el resultado de un consenso múltiple y de desarrollo que no es permanente y fijo sino móvil y cambiante, sujeto a modificaciones periódicas de acuerdo con los retos y las demandas de las grandes y pequeñas transformaciones sociales..."(Ibíd: 2)

Este proceso de construcción de la convivencia escolar, no está exento de conflictos, sino que por el contrario, es un proceso de permanente contraposición y disenso, donde surgen las distintas visiones, intereses y necesidades de sus miembros. Si bien, estos procesos conflictivos que se vivencian en el espacio escolar, son de gran incidencia para la estructuración de relaciones humanas, y por tanto, de la convivencia misma, no es sólo éste el único espacio donde se presenta el conflicto como parte inherente de las relaciones con otros, sino que el conflicto está presente en todo el quehacer escolar y pedagógico. Desde la construcción del currículo, hasta el establecimiento de normativa. Entonces, las formas de comprender y enfrentar este fenómeno desde los distintos niveles, es de carácter fundamental para la construcción colectiva de la convivencia y la estructura educativa.

En la cotidianidad de la vida escolar y social, el conflicto es relacionado con la violencia como un grado más de avance de este fenómeno, gestión que surge no de la explicación existencial del fenómeno, sino que desde el aprendizaje de las experiencias personales y colectivas de la vida social de los sujetos. Aun que no podemos negar que la agresión, como plantea Martín Baró,:

“ es siempre consecuencia de la frustración... que la conducta agresiva presupone siempre la existencia de una frustración y, a su vez, la existencia de la frustración siempre conduce a una forma de agresión.”(Baró, 1990: 387).

Si bien, esta situación es comprensible y constatable, es fruto de la imposibilidad de hacer frente a los conflictos de manera fructífera. El establecer una relación lineal, no sólo trae consecuencias inmediatas en la demarcación y comprensión del fenómeno, sino que además, en la capacidad de concebirlo (contrario a lo anterior), como un elemento potencial y elemental para la construcción o transformación de las formas como se están estructurando las convivencias al interior de los establecimientos educativos, en particular, y en la sociedad en general.

Entonces, asumir la violencia como una escalada del conflicto, hace connotar el conflicto con una carga negativa, por su relación con un problema, dificultad que trae consigo cargas de abuso y excesos, que por consiguiente es rechazado y se propende a su eliminación en las relaciones humanas al interior de la escuela y fuera de ella.

La convivencia es una condición de la existencia humana, donde convivencia implica "con vivir" con otros y el medio que nos rodea, como lo señala Heidegger al afirmar:

"...La experiencia de estar-sólo únicamente es posible a causa de estar-juntos anterior. No puedo hechar de menos sino es porque mi ser es un estar-juntos. La posibilidad de estar-sólo, el hecho de que pueda hechar de menos a otro, revela una comunión anterior. " (por. cit, Ruiz botero, 1999: 3)

Esto nos permite poder replantear la comprensión actual de la relación de conflicto, violencia y convivencia, ya que si bien es imposible concebir una convivencia sin la presencia de conflictos, sí es posible descubrir el potencial que hay tras éste, y es más, las significaciones que las personas atribuyan a estos fenómenos, no son a partir de la naturaleza pura de estos, sino que por el contrario, surge de la valoración que emerge de los resultados del actuar de los sujetos en su vida diaria.

El conflicto como elemento esencial de la existencia humana, conjuga los intereses particulares de cada sujeto, con los intereses sociales del colectivo que privilegian el bienestar colectivo, es así como el sujeto se ve limitado por el quehacer colectivo, y es así, como debe ser significado por el otro como parte del todo colectivo. Es decir, la posibilidad de conjugar los intereses y necesidades colectivas, con las individuales, a partir de un proceso de validación del individuo, como parte de lo colectivo, resulta fundamental para el logro de una sana convivencia.

La conflictividad entonces, como una condición humana, propicia en el sujeto la problematización de su ser con: la configuración de su identidad, de su Autoreconocimiento, su forma de narrarse, de verse y denominarse; con el reconocimiento del semejante, con sus diferentes formas de nombrarlo, de darle un lugar en su vida y de incluirlo en la coexistencia; como también el aspecto cultural y las posibilidades y limitantes que ofrece al sujeto en su vida en sociedad, condicionando desde sus costumbres, principios, normas y códigos los intereses particulares y promoviendo el bien colectivo.

Para comprenderlo, es necesario enfatizar en los procesos de individualización y subjetivación, en el reconocimiento y las diferencias entre los sujetos. Es empezar a decodificar lenguajes e imaginarios que propician la problematización desde visiones idealistas y únicas, que más que posibilitar la reflexión, la inhiben, negando la alteridad.

Es en este sentido, fundamental ampliar la comprensión de las convivencias desde aún visión más complejas, comprendiendo estos como procesos que se construyen, que cambian permanentemente por el dinamismo social y el de los sujetos, convivencias que ameritan ser contextualizadas en una práctica para ser leída desde significaciones y lógicas propias. Sin por ello, ignorar cómo las desigualdades sociales excluyen posibilidades y oportunidades de desarrollo personal y colectivo, propiciando las relaciones inequitativas y, en esa medida, desfavoreciendo la dignificación humana.

Cuando los conflictos, no se reconocen, se niegan o se invisibilizan, optando por eliminar a la contraparte, anularle su palabra y su lugar en la relación, el tránsito se ha dado a las **violencias**, asociadas a la dificultad de reconocer el conflicto como posibilitador. Las violencias como expresión de los conflictos, son violencias destructivas del ser humano y de sus relaciones institucionales, en tanto que no asumen la condición conflictual del sujeto y se oponen a su expresión en

conflictos, eliminando física o simbólicamente los limitantes personales y sociales en que se ven implicados sus intereses.

Desafortunadamente, ésta parece ser una constante en nuestro país, donde las relaciones se edifican sobre el autoritarismo y la salida violenta, como forma de resolver los conflictos. De ser así no se transita por los conflictos como expresiones de la conflictividad, sino que se emplean las violencias como formas de relacionarse socialmente. Pensando además, como señala Baró, que la violencia o la agresión practicada con éxito, fortalece ese tipo de respuestas y aumenta la posibilidad de utilizarlas preferentemente en determinadas situaciones. Entonces es cuestionable pensar en una convivencia escolar en situaciones de violencia, desmitificando la convivencia armónica y paradisíaca como la única forma de relacionarnos los seres humanos. Es complejo pensar en su respuesta pues si en las relaciones sociales se elimina al otro, cómo puede mantenerse el vínculo. Tal vez, si la eliminación es simbólica y no física, pueda renombrarse y asignarle nuevamente un lugar a ese otro en las significaciones propias.

4.- Resolución de conflictos.

De las convergencias y divergencias que dan origen a las definiciones del conflicto que fueron revisadas en el Capítulo 1, además de las diferentes corrientes que lo analizan desde el ámbito educativo formal, desarrolladas en el presente capítulo, se desprende la necesidad de cuestionar que no es posible igualar conflicto y violencia, en la medida que la connotación negativa o positiva dependerá de la forma en que sea abordado. Por esta razón, se hace necesario desarrollar brevemente, algunas de las formas que se emplean actualmente, para abordar o resolver conflictos, tanto en el espacio educativo, como en la sociedad en general.

Desde diversos ámbitos, se definen orientaciones de resolución o control del conflicto, en relación a las instituciones y organizaciones, según lo clasifica y esquematiza Thomas – Kilmann, en su test de manejo de conflictos, a saber:

competencia, colaboración, evitación, adecuación, negociación y mediación. La primera de ellas hace alusión al logro de metas, tendiendo a favorecer intereses propios, restando importancia a las consecuencias que ello acarrea a quienes intervienen en el conflicto. En la escuela, por ejemplo, quien resuelve un conflicto mediante la **competencia**, domina, implicando una suerte de victoria o derrota totales. Tanto en los grupos formales como en las organizaciones, suelen valerse de la autoridad formal, de un superior, como fuerza dominante. En este caso, los individuos en conflicto utilizarán sus bases de poder con objeto de resolver a su favor. Esta situación, podría evidenciarse en situaciones en las cuales quienes se encuentran en conflicto, se hallan en desigualdad de poder, por ejemplo, un docente y un estudiante.

Otra forma de resolución del conflicto, es la **colaboración**. Cuando las partes en conflicto desean satisfacer plenamente los intereses de todos, tenemos la cooperación y la búsqueda mutua de un resultado benéfico. En la colaboración, el comportamiento de las personas tiende a resolver el problema, a aclarar las diferencias más que someterse a los diversos puntos de vista. Los participantes examinan todas las alternativas posibles; las semejanzas y diferencias de opinión se centran con mayor claridad, haciéndose evidentes las causas o diferencias. La solución buscada es ventajosa para todos, por lo cual la colaboración se considera un método de crecimiento en materia de resolución de conflictos.

Una tercera vía la constituye la **evitación**. Una persona puede admitir la existencia de un conflicto y, no obstante, su reacción puede consistir en alejarse de él o, suprimirlo. Este deseo de evitar la manifestación externa de desacuerdos, a veces reconocen la separación física y cada uno delimita un territorio separado del otro. En la escuela, por ejemplo, si bien no es posible la separación total de quienes se hallan en conflicto, es posible que las personas supriman sus diferencias, es decir, que no las externalicen. Cuando se necesita que los miembros de un grupo interactúen por la dependencia de sus tareas, la supresión tiene mayores

probabilidades de ocurrir que la separación, como es el caso de los distintos estamentos que participan del proceso educativo formal.

También es posible desarrollar un mecanismo de **adecuación**, cuando las partes en conflicto desean calmar a su oponente. Es en este contexto, que se estará dispuesto a anteponer los intereses del otro, a los propios, a fin de que la relación se mantenga. De esta forma, una persona está dispuesta a “sacrificarse”, por la preservación ya sea de la relación, o de los objetivos finales que la interacción persigue.

Una orientación algo más estructurada que las anteriores es la **Negociación**. Cuando negociamos, tendemos a transar algo, por algo. En este caso, quienes intervienen en un conflicto deben renunciar o ceder en algo, de tal forma que se logre establecer un resultado de compromiso. En la negociación no hay ni vencedor, ni perdedor. Por el contrario, el objeto de la disputa se comparte, compensando al otro, a cambio de lo que fue capaz de ceder. Este mecanismo es a menudo utilizado por los docentes en el aula, cuando, mediante el diálogo con los estudiantes, intentan negociar un conflicto que los afecte, brindando la posibilidad de solucionar el conflicto cediendo ambos los intereses que se ven confrontados.

Por último, encontramos la **mediación**, definida como un proceso que pretende desplazarse desde las posiciones, hacia los intereses, mediante la colaboración de un tercero neutro. En los últimos años se ha tornado una herramienta sistemática y deliberada, es decir, ya no se trata de un aporte espontáneo para intentar resolver un problema, sino que se estudian las alternativas y métodos posibles de aplicación para lograr resolver un conflicto entre los seres humanos.

La mediación se puede definir como “**un método alternativo de resolución de conflictos**”, no adversarial, en el cual una tercera persona ajena al problema, procura un acercamiento entre las partes en conflicto, facilitando la comunicación

para que en forma cooperativa, se logre un acuerdo satisfactorio para ambas partes. Esta forma de resolución de conflictos será abordada con mayor profundidad, en el capítulo 3, del presente marco teórico, a fin de relacionarla con el espacio educativo, objeto de esta investigación.

Es preciso aclarar que no existe una forma de resolver conflictos que sea apropiada para todas las situaciones, cada una de ellas responderá a los elementos socioculturales, de percepción, ideológicos y situacionales que conformen los escenarios donde tenga lugar el conflicto, desde las distintas esferas institucionales y organizativas que conforman la estructura de las distintas sociedades. De todas formas, es posible constatar la correspondencia de cada una de ellas, con el análisis teórico práctico llevado a cabo en este capítulo y las diversas concepciones del conflicto subyacentes a los enfoques teóricos que intentan su explicación.

Capítulo 3

MEDIACIÓN ESCOLAR: UNA RESPUESTA DESDE EL CAMPO DE LAS COMPETENCIAS, HACIA EL RECONOCIMIENTO DE LA ALTERIDAD.

La mediación, como se señaló, es una forma de resolver conflictos, que ocurre cuando dos partes en conflicto no logran resolverlo y de mutuo acuerdo recurren a una tercera persona que los ayuda a encontrar una solución. El mediador o mediadora, un par o una persona de un nivel jerárquico superior, asume un rol de facilitador de la comunicación entre las partes, sin tomar decisiones y sin intervenir en el proceso con sus propios juicios y opiniones.

Este proceso supone, en términos generales, un procedimiento **voluntario, flexible y confidencial**. Es decir, la mediación intenta generar un espacio, donde las personas en conflicto, puedan resolverlo de la mejor manera posible, en un ambiente de respeto, diálogo y escucha, en el cual las personas puedan comunicarse. A partir de ello, se pretende que las soluciones nazcan de las propias partes. Por lo tanto, la mediación, proporciona una pacificación social, donde los seres humanos sean capaces de conversar y escucharse ante la inherencia de los conflictos en las interacciones.

Hoy en día, la mediación se está aplicando en diversas esferas del acontecer humano. Es así, como poco a poco, ha logrado posicionarse en el ámbito institucional, como es el caso de la mediación familiar, mediación escolar y la mediación comunitaria.

La Mediación, se basa en el supuesto que todas las personas poseen capacidades y habilidades para enfrentar y manejar situaciones conflictivas, por lo cual, su característica central:

“es que facilita que las partes involucradas en la disputa busquen y propongan una solución a las diferencias” (Dalla Porta, Schultz; op. Cit:14)

De esta forma, se evidencia la especial connotación que adquiere la capacidad de cada ser humano, de hacerse cargo y asumir las responsabilidades que conlleva la convivencia social, como mecanismo de interacción que hace más humano a lo humano, es decir, la comunicación como un proceso continuo, que dadas las diferencias y la heterogeneidad de la cual la humanidad es portadora, no puede interrumpirse, sino regenerarse y nutrirse de las posibilidades de cambio que el conflicto ofrece.

Como proceso no adversarial de resolución de conflicto, la mediación tiene por objetivos:

“Fomentar el protagonismo de las personas y lograr un acuerdo que ponga fin al conflicto.” (ibid: 14)

De lo anterior se hace necesario destacar que el acuerdo al que se aspira, al emerger de las concepciones propias de quienes se hallan en proceso de mediación, repercute favorablemente en el establecimiento de compromisos que, por propios, son respetados y validados, en contraposición a las sanciones impuestas por un ente ajeno, que no logra comprender los matices de las situaciones y sus soluciones eventuales y tentativas.

Desde la mediación, no sólo el contexto es importante, sino también los aspectos relacionales que dan origen a los conflictos interpersonales, en la medida que la relación misma, será objeto de los efectos que el proceso desencadene. Dado lo anterior, preservar la relación resulta un aspecto de suma relevancia, orientando el cambio desde lo contextual confrontacional, hacia la construcción de un contexto no adversarial, horizontal y colaborativo.

1.- La Mediación: Modelos y procedimientos.

En función de lo anteriormente expuesto, cabe destacar la necesidad de comprender que si bien este proceso, desde los diversos enfoques, coincide en la necesidad de generar un contexto flexible para abordar los conflictos interpersonales, el modo de acercarse a esta premisa, variará según los modelos existentes, a los cuales adscriban los mediadores. Estos modelos se han distanciado unos de otros, por las diferencias en cuanto a la concepción de comunicación a la cual cada uno de ellos adscribe, además de la manera de comprender el fenómeno del conflicto en sí y la valoración que del acuerdo hayan desarrollado.

Desde diversas aproximaciones teóricas, se conciben tres modelos de mediación. El primero de ellos, se denomina **Tradicional- Lineal**, también conocido como **Harvard**, cuyo origen se relaciona con el Proyecto e Negociación de la Universidad de Harvard, asociado al ámbito empresarial y comercial:

“Este modelo entiende la comunicación como una acción lineal, donde cada persona que en ella participa expresa su contenido, pudiendo éste ser escuchado o no...” (ibid: 16)

Además, subyace a este modelo la idea de que el origen del conflicto es el desacuerdo en sí, por tanto, los involucrados son instados a dar a conocer sus emociones asociadas al conflicto, de forma tal que se logre disminuir las tensiones vinculadas al mismo, que configuran el escenario de caos que lo origina, a fin de no interferir en el desarrollo del proceso, orientado a disminuir las diferencias e incrementar las semejanzas. Existe, entonces, un desplazamiento, desde las posiciones, hacia los intereses, separando a las personas de los intereses, poniendo fin al desacuerdo, mediante la consecución del acuerdo, meta relevante y primordial a efectos de este modelo.

Un segundo modelo es el **Transformativo**, basado en la idea de generar un empoderamiento que permita el reconocimiento mutuo de quienes se hallan involucrados en el conflicto. Este modelo, surge en oposición al Tradicional, y esta posición, se fundamenta en el carácter directivo que adquiere el mediador, a efectos del proceso. Está centrado en el proceso relacional y en los contenidos de la discusión, proporcionando áreas de consenso y temas factibles de resolverse, a fin de incrementar los niveles de probabilidad de éxito del proceso.

Para una mejor comprensión de este modelo, es preciso revisar un cuadro comparativo entre éste y el modelo tradicional, desarrollado por Abaceta(2002), en su documento “Fundamentos y Conceptos Básicos de Mediación”:

Características del Modelo	Modelo Transformativo	Modelo Tradicional
Respecto a la concepción del conflicto.	El conflicto es una oportunidad para el crecimiento moral y para la transformación. El conflicto es un proceso a largo plazo.	El conflicto es un problema y por lo tanto necesita una solución. El conflicto es una situación que debiera tener una corta duración.
Respuesta ideal para manejar el conflicto.	El conflicto se puede manejar mediante el empoderamiento de las partes y el reconocimiento mutuo.	El conflicto se maneja mediante la aplicación de un proceso basado en el cumplimiento de determinados pasos, los que tienden a la solución colaborativa de los problemas.
Meta de la Mediación.	Empoderamiento de cada una de las partes y reconocimiento mutuo.	Acuerdo entre las partes.
Rol del mediador.	El mediador tiene un rol secundario, las partes son percibidas como expertas, con motivación y capacidad para resolver sus problemas, sólo reciben una ayuda mínima del mediador. El mediador es sensible frente a los requerimientos de las partes.	El mediador es un experto que dirige el proceso de resolución de problemas. El mediador dirige a las partes.

El tercer modelo, denominado **Circular Narrativo**, se opone totalmente al primer modelo mencionado. Ha sido desarrollado por Sara Cobb y destaca por su idea de comunicación que considera la totalidad compleja de este proceso. De esta forma:

“La comunicación es considerada un proceso circular, compuesta tanto por el aspecto digital (contenido), como por el paraverbal (gestos, postura, volumen, etc.) y el analógico (relación).” (ibíd:16)

Desde esta perspectiva, este modelo incluye además la idea de contexto, referida a involucrar aspectos del contexto espacial e histórico, en los cuales la comunicación se desarrolla. Por otra parte, y en contraposición al primer modelo referido, este modelo pretende que mediante la agudización de las diferencias, se hará posible la generación de cambios a nivel de orden de las percepciones, que posibilite, a su vez, un cambio respecto a la visión del conflicto, desde la horizontalidad. Este hecho admite que, al presentarse en igualdad de condiciones y derechos, las partes involucradas sean capaces de ampliar las posibilidades de comprender el conflicto y buscar una efectiva solución al mismo.

Otro elemento presente en el modelo, son los axiomas de la comunicación, detallados por Watzlawick, en su texto *Teorías de la Comunicación Humana*(1997), los cuales profundizan la importancia del proceso comunicativo que tiene lugar en el conflicto y su resolución.

De la autonomía y respeto que les confiere a los sujetos el modelo brevemente desarrollado, se desprende la necesidad de conferir especial relevancia al fomento de la reflexión y al mantenimiento de la relación que da origen a la interacción, por sobre la meta del acuerdo, como inamovible e insoslayable.

A pesar de las diferencias que es posible constatar entre uno y otro modelo orientador, surge un aspecto de suma relevancia, que dice relación con la oportunidad que brinda la mediación para el abordaje creativo de los conflictos,

devolviendo a las personas involucradas en el proceso, el poder que confiere la autonomía y la resolución propia de los conflictos que se originan a partir de la interacción, sin necesidad de delegar a otro la facultad de resolver y disponer.

“...desde una perspectiva sociocultural, la mediación constituye un aporte relevante, en la medida que introduce cambios en el estilo interaccional.” (ibid:17-18)

Los cambios que se pretenden por medio de la mediación, constituyen un primer acercamiento hacia el protagonismo de los sujetos en desarrollo, valorando sus capacidades y potencialidades. Por lo tanto, también se ve cuestionado el autoritarismo, tan arraigado en la cultura latinoamericana, marcada por la dominación, desde antaño hasta nuestros días.

2.- La Mediación en el contexto chileno actual.

En Chile, la mediación surge a partir de la modernización del sistema judicial. En este marco, a partir de los análisis en relación al Proyecto de Tribunales de la familia, se contempla la utilización de este mecanismo e efectos de la resolución de conflictos en el ámbito familiar.

Si bien lo innovador tiende a generar resistencias, fue posible validar la oportunidad educativa que este procedimiento ofrece, en la medida que promueve la responsabilidad de las partes en conflicto, respecto de la búsqueda de soluciones que preservaran las relaciones y el vínculo, que en el caso de las familias, resulta fundamental considerar.

A pesar que el sistema judicial chileno es esencialmente adversarial, es decir, reconoce antagonismos en cuanto a los intereses que se hallan confrontados en un conflicto, por lo que asume la necesidad de que un tercero decida el futuro de quienes lo enfrentan; se ha generado el campo de la mediación, desde lo

comunitario, familiar, laboral y escolar, como una forma de evidenciar los cambios que se han pretendido generar como sociedad, en vistas del reconocimiento de los derechos esenciales y la profundización de la democracia y toma de decisiones:

Ahora bien, los distintos ámbitos de la mediación, resultan muy interesantes de analizar, sin embargo, es la Mediación escolar en particular, la que compete a este estudio, por lo cual revisaremos brevemente algunos elementos para su comprensión.

3.- La Mediación Escolar: algunas consideraciones para su comprensión.

La mediación escolar, comienza a ser reconocida como un tema de interés desde dos escenarios. El primero de ellos, refiere al contexto de la reforma educacional, cuya premisa básica dice relación con la necesidad de reflejar e incorporar los cambios socioculturales, tanto globales, como locales, en el marco de la mejora de los estándares de calidad de la educación chilena actual. En este sentido, la mediación escolar se vincula a los objetivos transversales que procura la reforma, los cuales señalan la importancia de introducir aspectos ético-formativos, a todas las asignaturas, considerando la influencia de los distintos procesos que, paralelamente al aprendizaje de contenidos, se desarrollan en el contexto escolar.

Uno de estos aspectos, es la convivencia escolar, a partir de la cual se configura un segundo escenario que ha considerado la mediación escolar, como un tema relevante y necesario de implementar en el sistema educativo formal. Este escenario, evidenciado a través de los medios de comunicación, ha evidenciado un deterioro de la convivencia escolar, el cual ha devenido en sucesivos actos de violencia, tanto física, como psicológica y simbólica, al interior de las instituciones educativas. Estos episodios, son expresión de una cultura propia de las organizaciones educativas, y si bien se vincula directamente con sectores socioeconómicamente deprivados, resulta de una cultura históricamente violenta, desde niveles sociopolíticos, hasta el espacio local familiar.

De esta forma, la preocupación de las autoridades al respecto, se ha materializado en una Política de Convivencia Escolar (ver Marco referencial), la cual pretende brindar orientaciones para mejorar, entre otras, la convivencia entre los distintos estamentos que comprende la unidad educativa y la resolución de conflictos, como componente fundamental de ésta.

En la Región Metropolitana, nueve fueron los centros educacionales que desarrollaron la experiencia piloto de llevar a cabo procesos de mediación entre pares, sin embargo, esta experiencia no se ha replicado a otros establecimientos educacionales. La preocupación por el tema es evidente, sin embargo, los conocimientos y la preparación con la que se cuenta, no han sido suficientes para enfrentar con éxito los desafíos que la Política de Convivencia Escolar se propone.

Dentro de las propuesta prácticas de mediación, se identifican algunos valores que orientan el actuar de los mediadores, el *derecho individual a la autodeterminación*, postulado básico que ha sido definido como la piedra angular del proceso de mediación, en donde el mediador es un facilitador de que las partes en conflicto desarrollen pautas autónomas en la búsqueda de soluciones y tomen conciencia de que tienen sus propios recursos para ello.

Resulta particularmente interesante, revisar la propuesta desarrollada por PRODENI, en el marco de la promoción del buen trato y la resolución pacífica de conflictos al interior de la escuela, considerando el potencial educativo que este proceso conlleva:

“Si bien la mediación puede ser aplicada a los conflictos existentes entre los distintos subsistemas que conforman la escuela, abordar la mediación escolar entre pares se fundamenta en la intencionalidad de generar aprendizajes en los alumnos que amplíen su repertorio conductual para enfrentar y manejar las

dificultades que experimentan con sus compañeros, fomentando el respeto, la responsabilidad, la toma de decisiones y el protagonismo de los niños”. (ibid: 27)

De esta manera, no sólo se responde de manera efectiva a la preocupación de docentes y apoderados respecto a la prevalencia de episodios de violencia, tanto al interior, como en las inmediaciones de la escuela, sino que a su vez, se hace parte a niños y niñas en la solución o abordaje del problema, reconociéndolos como sujetos de derecho, con capacidades y habilidades comunicativas que favorecen su posicionamiento en la esfera educativa, como interlocutor válido en la toma de decisiones.

“Que los niños aprendan a resolver conflictos a través de la mediación implica, por una parte, el desarrollo de habilidades sociales tales como aprender a escuchar y a expresarse, a considerar la perspectiva del otro y a respetar las diferencias en un continuo que integra aspectos afectivos como la expresión de sentimientos, el reconocimiento de las necesidades personales, las de los otros y el autocontrol. Por otra parte, posibilita que los niños, participativa y protagónicamente, aprendan a buscar soluciones a sus dificultades, incorporando los intereses y necesidades de todos los actores involucrados en el conflicto”. (Ibíd:27-28)

De esta forma, no es que mediante la introducción de la mediación escolar se pretenda anular la presencia de conflictos al interior de la escuela, sino por el contrario, se apuesta por un cambio de actitud, en los niños y niñas, asumiendo la inherencia del conflicto en las interacciones que se producen producto de la convivencia.

El proceso de mediación en la escuela, constituye un proceso de aprendizaje, flexible y acorde a los requerimientos de los niños y niñas en particular, pero que responde a los procedimientos que en general se llevan a cabo. Desde esta perspectiva, los protagonistas del proceso son los niños y niñas, mientras que los adultos sólo favorecen el espacio y estimulan las condiciones para el aprendizaje en este contexto.

Cabe destacar que la experiencia de Mediación escolar, se está llevando a cabo en Canadá, Francia, Argentina y Costa Rica, siendo este último, el precursor de la introducción de ésta en el currículum escolar obligatorio.

En este sentido la mediación escolar, no se presenta como una acción aislada dentro del desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes, sino se presenta como un proceso permanente desde las primeras instancias de socialización, es decir, desde la educación parvularia y familiar.

Para ello, es preciso incorporar dentro de estas acciones a todos los actores involucrados en dicho proceso, ya que esta idea de mediación, también implica un cambio en la estructura organizativa y relacional de las organizaciones educativas, buscando llevar consigo la convicción de todos sus actores.

II. PARTE.
MARCO REFERENCIAL.

El presente marco de referencia contiene elementos que nos permiten generar un acercamiento al tema que compete a esta investigación. En este sentido, se ha incluido, tanto la política macro educativa respecto a la convivencia escolar de nuestro país, como las características más particulares de la unidad de análisis en estudio, incorporando además, el Proyecto que FASIC (Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas) ha desarrollado en las escuelas en las cuales se ha llevado a cabo. De esta forma, no sólo delimitaremos el ámbito investigativo, sino que también se incorporan importantes elementos, necesarios de considerar, a la hora de analizar los resultados de este trabajo.

Para comenzar, es preciso destacar el contexto al cual se circunscribe el ámbito educativo específico sometido a análisis.

1.- Contexto local: Caracterización de la Comuna de Huechuraba.

Los antecedentes se presentan a continuación, tienen la finalidad de entregar una panorámica general de la situación social de la Comuna de Huechuraba, en la cual se ubican geográficamente las seis escuelas municipalizadas a partir de las cuales se ha generado la presente investigación social.

La comuna de Huechuraba está caracterizada como una de las localidades más pobres de la Región Metropolitana. Fue creada en el año 1981, pero sólo en el año 1991 se determinó la constitución e instalación de la Municipalidad. Anteriormente perteneció a las comunas de Recoleta y Conchalí, de quienes dependía administrativamente.

La comuna posee 4.430 hectáreas, de las cuales alrededor de un 20% se encuentra urbanizada. El resto del territorio se divide en dos áreas: una en rápido proceso de urbanización (29,7%) y una de “protección” (55,3%), conformada básicamente por cerros que constituyen su límite natural por el norte y el oriente.

Sus límites geográficos están dados, al sur, por la Avenida Américo Vespucio y por el oeste, la carretera General San Martín.

Según datos de la CASEN del año 2000, la comuna cuenta con 66.097 habitantes, de los cuales un 51.1% corresponde a población femenina y un 48.9% a población masculina. Más de la mitad corresponde a menores de 26 años y un 4% mayores de 65. Los indigentes ascienden a un 4.8%, pobres no indigentes a un 16.6%, con un total de pobres que alcanza al 21.4%.

Respecto a la situación laboral, la población potencialmente activa está compuesta por un total de 29.701 personas (63.7%). De estos, alrededor de 26.700 personas se encuentran ocupados (89.8%) y una cifra cercana a las 3.000 se encuentran desocupados (10.2%), cifra que es levemente superior al promedio de la región.

En cuanto a la situación habitacional, un 74% tiene casa propia, un 13% arrendada y un 12.1% cedidas, en usufructo u ocupación.

En cuanto al indicador de hacinamiento, este corresponde a un 2.7%, que es más elevado que el promedio de la Región, que asciende a un 1%.

En relación a la educación, existen 7 establecimientos educacionales municipales, siendo la cobertura en educación básica equivalente al 98.7% y la educación media al 88.4% (promedio de la Región de 91%). El índice de analfabetismo alcanza al 2.9%, de los cuales 2.1% corresponde a hombres y un 3.7% a mujeres (promedio de la Región 2.1%). La escolaridad promedio alcanza a los 10 años de estudio, tanto para hombres como para mujeres.

En cuanto al acceso a nuevas tecnologías, el 35.8% cuenta con computador en su domicilio; de los cuales un 22.9% tiene conexión a Internet, cifra levemente inferior al promedio regional (24.4%).

El promedio de habitantes por hogar corresponde a 4.1 personas. Respecto de la jefatura de hogar, el 81.5% la ejercen los hombres (12.943) y el 18.5 % las mujeres (2.947), lo que da un total de 15.890 personas. En cuanto al jefe de núcleo, el 74.7% lo ejercen los hombres (15.015) y el 25.3% las mujeres (5.083).

Es necesario destacar que la comuna de Huechuraba presenta una composición muy heterogénea en relación a la situación socio-cultural y económica, por cuanto en los años recientes se ha abierto a sectores medios y medios altos. Sin embargo, la gran mayoría de la población se instala en la comuna, en las décadas de los años 60 y 70, a través de tomas de terrenos y operación sitio.

En el ámbito educacional las escuelas municipalizadas de esta comuna, tienen una matrícula total que asciende a 3.266 estudiantes y 120 docentes, para el año 2003

De acuerdo a la fuente citada, desde el punto de vista de la caracterización socioeconómica, cabe destacar que del total de las escuelas, dos se ubican Unidades Vecinales de alta prioridad social y cuatro en un rango medio, lo que demuestra que los/as alumnos/as y sus familias viven en condiciones de alta vulnerabilidad social.

Un dato destacable está dado por los resultados de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación), que señala que de los seis establecimientos educacionales, cinco están bajo el promedio nacional de 250 puntos establecidos por la prueba del año 1999.

Esta información viene a ratificar algunas variables a considerar en el análisis de los resultados: cursos con estudiantes con problemas socioeconómicos serios obtienen resultados más bajos; estudiantes que presentan altos índices de riesgo y vulnerabilidad psicosocial, que se expresan en: violencia intrafamiliar, maltrato infantil, patologías mentales en algún miembro de la familia, etc.; nivel educacional

de los padres (a más bajo nivel de escolaridad menos estimulación de proceso escolar); compromiso y responsabilidad de padres y apoderados con la escuela, curso, docentes y aprendizaje escolar.

La localización geográfica específica de las escuelas en cuestión, es la siguiente:

- Adelaida La Fetra : Recoleta altura 5900. Los Cerezos # 606.
- General Carlos Prat : Avda. Guayalolén # 5886
- Copenhague : Azucenas # 481
- Escuela N° 128 : Carlos Aguirre Luco # 989
- Santiago de Guayaquil: Estados Unidos / B Stgo. S/N.
- Las Canteras : Las Petunias # 263.

Los datos expuestos, confirman la idea de alta vulnerabilidad social de los estudiantes que asisten a cada una de las escuelas, lo cual constituyó un factor determinante a la hora de focalizar la investigación en éstas, por sobre otras instituciones educativas, localizadas en otras comunas de la Región Metropolitana.

Capítulo 4.

CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA ACTUAL.

Desde el Ministerio de educación existe un esfuerzo por mejorar la convivencia al interior de la escuela, pues se parte del reconocimiento de ésta, como un factor que incide directamente en los resultados del proceso educativo que en ella tiene lugar.

Desde esta perspectiva, existe un Marco de la Política de Convivencia, cuyos antecedentes son:

- Los valores de convivencia en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza fija los requisitos mínimos que deben cumplir los diferentes niveles de enseñanza y establece el deber del Estado de velar por su cumplimiento. En su Artículo 2°, la LOCE señala:

“La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico, mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.” (LOCE, 1990; 2)

Para cumplir con estos fines, el sistema escolar debe hacerse cargo de todos los factores que inciden en la formación integral de los niños, niñas y jóvenes, incorporando la experiencia de las comunidades educativas, integrando el pensamiento de educadores y académicos, perfeccionando las reflexiones y prácticas que emanan del Ministerio de Educación.

Desde estas bases conceptuales y empíricas, es necesario examinar qué factores fortalecen y cuáles dificultan el logro de los objetivos señalados por la LOCE. En lo que se refiere a los valores de convivencia y participación responsable y activa en la comunidad, es claro que las prácticas discriminatorias y abusivas, tales como la exclusión, el matonaje, la violencia de alumnos más grandes hacia los más pequeños y otras similares, deben estar ausentes de las comunidades escolares, ya que son obstáculo serio para la formación de personas autónomas, respetuosas, solidarias y participativas, personas con valores, y habilidades que le permitan convivir íntegramente en la sociedad de hoy.

El ex -Presidente de la República, Ricardo Lagos Escobar, señala en un discurso emitido durante la inauguración del año escolar, el 3 de marzo del 2004, la importancia que tiene para la construcción de país la manera en que las escuelas y liceos abordan el tema de la convivencia:

“Mejorar la convivencia social en las escuelas y liceos significa asegurar relaciones respetuosas entre los miembros de la comunidad educativa y superar las prácticas discriminatorias. Significa aprender y enseñar a los alumnos y alumnas a desenvolverse en una institucionalidad normada por reglas de colaboración, resolviendo los conflictos de manera justa y formativa. Una convivencia escolar así entendida, es la anticipación de la vida social que queremos para el país. “(Gobierno de Chile, 2004; 2)

Las medidas que conduzcan a estos fines deben considerar y proteger los derechos de los estudiantes y de todos los miembros de la comunidad educativa, evitando concepciones reivindicatorias y confrontacionales. La perspectiva del resguardo de derechos debe estar animada por el desarrollo de un sentido de comunidad, de proyecto compartido. De allí surge la responsabilidad por el otro, presente en los valores de solidaridad y colaboración. A la mirada de los derechos hay que agregar también la mirada de la responsabilidad. A la mirada de los

derechos individuales hay que agregar también la construcción de comunidad, de proyecto común.

De este modo, surge la necesidad de generar una Política de Convivencia Escolar, por lo tanto, el Ministerio de Educación tiene la misión de orientar las acciones educativas en función del desarrollo integral de los estudiantes, tanto en su crecimiento personal como en su inserción activa y participativa en la sociedad.

En ese entendido, la Reforma Educacional ha puesto el énfasis en una educación de calidad para todos, en un marco de igualdad de oportunidades y de soportes eficaces para el aprendizaje y la formación de niños, niñas y jóvenes. Es así que se han incorporado —como parte constitutiva del curriculum— los Objetivos Fundamentales Verticales, que dicen relación con niveles exigentes de conocimientos, habilidades y destrezas; y los Objetivos Fundamentales Transversales, que apuntan a la formación intelectual, ética y socioafectiva de los alumnos y alumnas. Esta dimensión es la base para la formación ciudadana y constituye el pilar de la construcción de la convivencia.

En este contexto, el Ministerio de Educación, con el concurso de distintos actores, ha dado curso a un trabajo sostenido en la línea del equilibrio entre derechos y responsabilidades, dando relevancia a la construcción de proyectos comunes. Las acciones emprendidas en este sentido durante los últimos años, han sido numerosas: se han impulsado programas formativos complementarios, que se han hecho cargo de los temas transversales que han ido surgiendo en la dinámica escolar, como la prevención de conductas adictivas en los jóvenes; la formación para la democracia; el trabajo con la discriminación de género, de etnias; la estructuración e inserción de los Centros de Padres en la comunidad escolar; la educación para la sexualidad responsable; las prácticas de autocuidado. Desde los programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, se ha impulsado la estructuración de grupos de gestión en trabajo colaborativo, así como la participación de los Centros de Alumnos en la comunidad educativa.

Estas acciones educacionales se fueron multiplicando: se crean los Comités de Convivencia Escolar Democrática en escuelas y liceos, crecen las instancias de desarrollo profesional docente en el ámbito de la resolución no violenta de conflictos; se llevan a cabo programas intersectoriales para abordar los problemas de violencia y de discriminación. Se convoca a diferentes actores del mundo educacional a reflexionar y proponer soluciones para estos temas. Se establece la Política de Participación de Padres; se fortalecen los programas para niños y niñas con necesidades educativas especiales; se potencia el trabajo colaborativo en el programa de educación rural. En fin, los objetivos formativos y las necesidades que surgen en la realidad de escuelas y liceos, llevan a la implementación de acciones, programas e iniciativas de gran valor. La práctica de los valores de convivencia en las escuelas ha llegado a ser, por su complejidad, una materia que requiere de formulación de objetivos, metas y planes de acción integrados que permitan articular y potenciar las acciones que diferentes programas e instancias realizan. De ahí la necesidad de diseñar una Política de Convivencia Escolar, que constituya una mirada unificadora de las diferentes acciones actualmente en marcha, y que haga una detección de necesidades para coordinar las acciones que vendrán.

La calidad de la convivencia en la institución escolar es un tema que tiene diferentes formas de abordaje: está el del currículum, que señala los objetivos de desarrollo personal y social como parte constituyente del trabajo de los subsectores de aprendizaje; el de la relación de la familia con la escuela; el de la influencia de los medios de comunicación de masas y del entorno geográfico y sociocultural. Influyen en la calidad de la convivencia en forma significativa los factores que configuran el clima escolar —el currículum oculto—: la calidad y modalidades de relación que existen entre las personas que forman parte de la comunidad educativa; los ceremoniales; los valores que el proyecto educativo pone en primer término; los estilos de gestión y las normas de convivencia. Estamos hablando entonces de variados acercamientos al propósito educativo de

aprender a vivir juntos. Y esta variedad de perspectivas necesita una mirada integradora.

La Política de Convivencia Escolar elaborada el año 2002, por el Ministerio de educación, específicamente por la unidad de apoyo a la transversalidad, pretende ser un marco para las acciones que se realicen en favor del objetivo de *“aprender a vivir juntos”*. La política de convivencia escolar pretende orientar y articular las acciones que se llevan acabo, en razón de la formación de valores que faciliten la convivencia:

“respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía y solidaridad. Tiene además un carácter estratégico, pues por una parte ofrece un marco de referencia que otorga sentido y coherencia a dichas acciones y, por otra, busca promover y estimular las acciones específicas que vayan teniendo lugar en los distintos sectores”(Mineduc, 2002: 11).

El diseño de la Política de Convivencia Escolar se enmarca dentro de la intención de dar un mayor énfasis al desarrollo de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) presentes en el currículo: *así como los principios de convivencia democrática, participativa y solidaria que configuran nuestra visión de país. (ibid: 11)*

En el aprendizaje de estos valores, aplicados las relaciones interpersonales que establecen los distintos estamentos dentro de sus dinámica cotidiana que se dan al interior de los espacios educativo, que generan impacto tanto en las; *prácticas de enseñanza y aprendizaje; clima organizacional y de relaciones humanas; actividades recreativas; sistema de disciplina escolar; ejemplo cotidiano*(ibid: 12)

Dentro de la Política de Convivencia Escolar podemos encontrar orientaciones de naturaleza éticas, valóricas y operativas las cuales buscan permitir la elaboración de instrumentos de planificación sistémicos y que estos permitan a su vez,

contribuir a instalar en la gestión educativa definiciones de responsabilidades de sus actores, así como:

“Diseñar en conjunto las acciones que deben llevarse a cabo y definir compromisos compartidos. Es necesario que las comunidades educativas hagan suyos estos propósitos en el marco de su proyecto educativo y que demanden del Ministerio de Educación todos los apoyos y acompañamientos que se explicitan a través de esta Política. Estos compromisos sólo podrán cumplirse en la medida en que trabajemos en forma interdependiente, garantizando eficiencia y eficacia en la protección integral de una convivencia sana y estimulante que favorezca el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes, tanto en la calidad de sus relaciones interpersonales, como en mejoramiento de los aprendizajes, en su formación ciudadana y en el sentido que den a su quehacer y a su vida. (ibid., 2002:13)

La elaboración de una Política que aborde la Convivencia Escolar, implicó la generación de espacios de reflexión realizado por diferentes actores en el Seminario Escuela, “Convivencia y Ciudadanía”, que tuvo lugar en octubre de 2000. Junto a esto se sumaron otros documentos que permitieran obtener una mirada desde las diversas unidades, programas y comisiones que realizan alguna experiencia en el espacio educativo.

Se han considerado además, las evaluaciones de Talleres realizados con profesores para el trabajo de desarrollo personal en el ámbito de las emociones, las experiencias en técnicas de resolución no violenta de conflictos y los trabajos realizados con el Ministerio de Justicia, con el Servicio Nacional de Menores y SERNAM. Estos trabajos han contribuido a afinar criterios relativos a la puesta en práctica de los derechos, deberes y responsabilidades de niños y jóvenes, y al marco de referencia fundamental que deben tener las normas y reglamentos en los establecimientos escolares para construir una convivencia sustentada en valores de responsabilidad, respeto, autonomía y solidaridad.

1.- La Convivencia Escolar y la Reforma Educacional

La reforma educacional señala, en los Objetivos Fundamentales Transversales, aquellas definiciones que favorecen el que los estudiantes ejerzan de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal; que respeten y valoren las ideas de otros; que participen solidariamente en actividades de la comunidad; que se relacionen armónicamente con los demás y que desarrollen hábitos de trabajo cooperativo. Todo ello implica acceder a estas prácticas a través de un trabajo intencionado desde cada subsector de aprendizaje. Es así que se espera de cada docente que incorpore en su planificación las actividades y perspectivas tendientes a dar presencia a los Objetivos Transversales pertinentes a cada unidad.

El curriculum integra estos conceptos, miradas y aprendizajes. Es preciso ser explícitos en decir qué aprendizajes se espera cada etapa escolar, además de definir qué aprendizajes se pretenden en el ámbito del desarrollo social y afectivo.

Para estos efectos, se hace necesario también actualizar, problematizar y modificar la cultura escolar. A través de la vida escolar, del estilo de convivencia que cada estudiante desarrolla con cada uno de los miembros de la comunidad educativa, en las aulas, patios, excursiones, asambleas, debates, se van transmitiendo modelos, conscientes o inconscientes, cargados de valores que con posterioridad el estudiante discernirá. Por eso es tan importante que la misión declarada en cada proyecto educativo se haga cargo de estos objetivos formativos y contenga el diseño de los procedimientos que permiten alcanzarlos.

La cultura escolar está configurada por elementos formales, como pueden ser ciertos rituales, definiciones estéticas, rutinas, espacios asignados a determinados objetivos. Pero se configura también a partir de estilos de relación: la presencia o ausencia del afecto en el trato; la manera de abordar las situaciones de sanción; la mayor o menor posibilidad de expresarse que tienen los estudiantes, docentes,

apoderados y miembros de la comunidad educativa; la apertura de los espacios de la escuela o liceo para actividades no programadas de los alumnos y alumnas; la acogida o rechazo que alumnos, padres o docentes encuentren frente a sus propuestas o inquietudes, y así, tantos factores que hacen la vida cotidiana. Todos ellos van dando forma y calidad a la convivencia y serán elementos que incidirán fuertemente en el nivel de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa.

El proceso llevado adelante por la Reforma incorpora instrumentos de evaluación institucional para Educación Básica y Media, en los que estos temas están incluidos como parte de los indicadores de logro. El Ministerio de Educación, en conjunto con la Asociación de Municipios y con el Colegio de Profesores, dio forma al Marco Para la Buena Enseñanza, documento que está en proceso de consulta y que define los estándares de buen desempeño docente. En este documento se señala que uno de los cuatro dominios que están presentes en el marco de excelencia en el desempeño, es el de la creación de ambientes propicios para el aprendizaje. Los criterios que definen ese estándar se refieren directamente al clima de confianza, respeto y equidad y a la consistencia de las normas de convivencia.

Para lograr procesos de calidad en la educación no sólo se requiere mejor infraestructura, más y mejores materiales didácticos a disposición de los estudiantes, nuevos criterios de distribución del tiempo escolar. Es necesario también que la comunidad educativa esté dispuesta a construir y reconstruir pedagógicamente su estilo de convivencia, considerando la importancia que tiene la delegación de atribuciones; otorgando confianza y creando oportunidades de mayor protagonismo de los estudiantes en los procesos de resolución pacífica de conflictos y en los canales de participación; estimulando una reflexión acerca de los valores que fundamentan las normas de convivencia y generando instancias de diálogo en torno al reglamento interno.

Hay que recordar especialmente que los padres son los primeros educadores y, en este entendido, es necesario que exista una mayor participación de la familia en el desarrollo escolar de sus hijos, estableciendo alianzas con la escuela y liceo en un esfuerzo concordante y compartido.

2.- Convivencia Escolar, Nuevo Curriculum y Formación Ciudadana

En el marco de transformaciones de nuestra sociedad, se demanda a la escuela y al liceo poner énfasis en la convivencia escolar democrática, entendida como una oportunidad para construir nuevas formas de relación inspiradas en los valores de autonomía, diálogo, respeto y solidaridad. Es decir, si pensamos en una escuela que brinda a sus alumnos y alumnas, a sus docentes y apoderados, oportunidades para expresarse, participar, decidir y ejercer responsablemente su libertad, dispondremos de una plataforma de formación de extraordinaria potencialidad, que estará apoyando a los estudiantes en su búsqueda de identidad e integración social, en la definición de sus proyectos de vida, en el logro creciente de su autonomía y en el desarrollo de actitudes democráticas, a través del ejercicio de la ciudadanía.

La Reforma Educacional ha incorporado estos valores en el marco curricular, entendiendo que la formación ciudadana es tarea prioritaria en el avance hacia la construcción de una sociedad plenamente democrática. Es así que a partir de la Reforma, la educación para la ciudadanía no se encuentra circunscrita al sector de las Ciencias Sociales, sino que puede abordarse desde cualquier subsector del curriculum. En efecto, la concepción de los Objetivos Fundamentales Transversales, que nace a partir de la reforma educacional de 1990, busca entregar una nueva dimensión al curriculum, el que no debe verse compartimentado en áreas aisladas sin conexión entre sí, sino que aparece vertebrado en diferentes ejes claros de objetivos, contenidos y modalidades de acción que le dan coherencia y solidez. Desde esta óptica los objetivos

transversales contribuyen a definir más claramente el horizonte educativo hacia el que se tiende.

Hemos visto que la educación ciudadana está omnipresente en la Reforma Curricular. Ya se examine los sectores de aprendizaje, ya los objetivos fundamentales transversales, de los que se concluye que la Reforma propicia contenidos de formación ciudadana. Sin embargo, es fundamental dejar en claro que esta formación no está sólo en lo que se aprende, sino también en la forma de aprenderlo; no sólo enuncia valores, sino que busca que ellos se respiren cotidianamente en la vida escolar.

La convivencia consiste en gran medida en compartir. Y a compartir se aprende. El aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia, son la base del futuro ciudadano en una cultura de país animada por la construcción de proyectos comunes. Y ese aprendizaje tiene lugar importante en la experiencia escolar. Hay espacios especialmente privilegiados, como el del Consejo de Curso, en que se espera que los alumnos y alumnas desarrollen hábitos de debate respetuoso; de utilización del diálogo para resolver discrepancias; de búsqueda de consensos y de asignación de responsabilidades para realizar proyectos; de confluencia de creatividad, esfuerzos y eficiencia en pro del bien común.

Hay que tener presente la influencia que ejerce en la calidad de la convivencia y en la formación ciudadana, la metodología utilizada en clases por los docentes: ella puede contribuir en forma decisiva a la estimulación del pensamiento crítico, a destacar la importancia que tiene la fundamentación de las posturas personales y el respeto por las posiciones diferentes, a ejercer prácticas de autoevaluación, a desarrollar capacidades de análisis y a la utilización de un lenguaje correcto y preciso para expresar un pensamiento, y tantas otras competencias que favorecen la dignidad de las interrelaciones. Todos estos objetivos son transversales y, en

consecuencia, susceptibles de ser desarrollados en todos los subsectores de aprendizaje.

Cabe destacar la incidencia que tiene la calidad del clima escolar en la calidad de los aprendizajes. El desarrollo cognitivo se ve ciertamente favorecido por la práctica de los valores de respeto, tolerancia y colaboración, así como por la calidad de las habilidades sociales de alumnos, alumnas, docentes, paradocentes y, en general, de todos los miembros de la comunidad educativa. Los ambientes en que están presentes la agresión, la intolerancia y la violencia, se ven cargados de distractores emocionales que interfieren significativamente en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades y destrezas.

La protección del clima escolar requiere de una reflexión sobre la natural asimetría de las relaciones en la organización de la escuela y liceo, asimetría que no invalida la simetría básica referente a la dignidad de todas las personas. La estructura jerárquica tiene una función ordenadora para la acción, y se fundamenta en los valores asignados a la experiencia, al conocimiento y competencias que confieren autoridad y que se relacionan con la responsabilidad asignada a los diferentes roles. Los estudiantes crecen en una comunidad así estructurada, y en ella aprenden a valorar la jerarquía y a relacionarse con ella, comprendiendo la importancia que ella tiene para la eficacia de la gestión y para la definición y realización del bien común. Un clima escolar de paz se ve fortalecido cuando las normas, validadas por la comunidad escolar, son cumplidas; cuando las autoridades son respetadas y cuando las discrepancias, inquietudes o reclamos son formulados con respeto a través de los canales de participación formales que establece la organización de la comunidad.(Ibíd.:16)

En función de esto, se elabora la premisa de que “la calidad de la convivencia favorece la calidad de los aprendizajes”. En este sentido mientras exista una mejora en la convivencia al interior de las escuelas, también ve a existir un

impacto en la calidad de vida personal y común de los estudiantes, cuestión que se presenta como fundamental para el desarrollo ciudadano y cognitivo.

Hay que destacar, por otra parte, que la calidad de los aprendizajes cognitivos, así como el desarrollo de la creatividad y de la capacidad de gestión, son factores que a su vez otorgan un nivel enriquecido y mejorado a la formación ciudadana: en efecto, ésta no constituye solamente un aprendizaje de prácticas de formas de participación, derechos respetados, calidad afectiva de las relaciones, solución de conflictos. Estas prácticas de la vida en común —para que constituyan una verdadera cultura cívica— deben ser alimentadas por conocimientos, comprensión de argumentos, competencias lingüísticas, interpretación de los hechos, capacidad de análisis y de formulación de conclusiones propias. Los aprendizajes, en todas sus dimensiones: cognitiva, ética y socio afectivo, son la base de la formación ciudadana.

Desde esta perspectiva, la Política de Convivencia Escolar reconoce un conjunto de principios éticos y orientadores, basados en un Marco Legal Institucional, que garantizan y evalúan la calidad de las formas de convivencia al interior de los establecimientos educacionales.

El Marco Legal e Institucional en el cual se basan estos principios rectores está conformado por:

- *La Constitución Política de la República de Chile.*
- *Declaración Universal de los Derechos Humanos.*
- *Convención sobre los Derechos del Niño.*
- *Ley Orgánica Constitucional de Educación N° 18.962 de 1990.*

- *Decretos Supremos de Educación, N° 240 del 1999 y N° 220 de 1998, en lo que respecta a los Objetivos Fundamentales Transversales.*

- *Instructivo presidencial sobre participación ciudadana.*

- *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el sistema educativo. Mineduc. 2000.*

- *Derecho a la Educación y Convivencia Escolar, Mineduc, 2001.*

Además existen principios rectores, que constituyen un pilar necesario en el proceso de elaboración y/o readecuación de todo proyecto educativo que se proponga el desarrollo de aprendizajes actitudinales, valóricos y procedimentales en los estudiantes que permitan a los estudiantes avanzar hacia el ejercicio pleno de su ciudadanía. Estos son, a saber:

4.- Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho

Aprender a vivir juntos y junto a otros aprender a vivir, conlleva implícita y explícitamente el reconocimiento del otro como un legítimo otro en la convivencia, y la convivencia cotidiana como un espacio singular para el aprendizaje y valoración de la diversidad y pluralidad en las relaciones humanas. Estos dos elementos cobran particular sentido en la convivencia que tiene lugar a diario en los establecimientos escolares, por cuanto la vida escolar congrega, en un mismo tiempo y espacio, a personas de distintas edades, sexo, religión, función e intereses en torno a un fin común.

Por ende, se afirma que en la escuela y liceo existen relaciones asimétricas, aludiendo con ellas las diferencias entre las personas y sus responsabilidades en el proyecto común del establecimiento, y simétricas, en cuanto a la igualdad en dignidad y derechos de todos los actores educativos.

El artículo N°1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos expresa:

“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.” (UNESCO, 1998:36)

A la luz de estas palabras, se espera que en toda comunidad educativa que está al servicio de la persona y de la sociedad, los derechos esenciales de la naturaleza humana, como lo expresa la Constitución de la República de Chile, sean respetados, ejercidos y promovidos por cada uno de los distintos actores educativos: docentes, estudiantes, paradocentes, apoderados y apoderadas en la convivencia cotidiana.

Todos los miembros de la comunidad son sujetos de derechos, sin excepción alguna. Siendo titulares de esta condición intrínseca e inalienable, niños, niñas jóvenes y adultos son llamados a construir comunidad en toda institución escolar. Sin embargo, hoy nos damos cuenta cabalmente que resguardar los derechos de todos los miembros de la comunidad es sin duda fundamental, pero no suficiente. Junto con resguardar derechos, es preciso educar, en la escuela y el liceo, para construir comunidad. Derechos individuales y comunidad son dos materias igualmente importantes. Hay que garantizar derechos: de los padres, de los profesores, de los directores, de los niños y niñas. Pero también hay que construir comunidad. La calidad de los aprendizajes debe incluir este sentido de respeto, de comunidad.

Los derechos y las responsabilidades individuales se ponen en práctica en el diario convivir. Los derechos representan los límites y las normas que debieran ser explicitadas, informadas y difundidas a todos los miembros que forman la comunidad escolar.

La incorporación progresiva de los derechos de los actores educativos en la cultura escolar puede tener distintas entradas. Son muchas las escuelas y liceos del país que han iniciado este proceso posibilitando tiempo y espacio para analizar colectivamente las distintas manifestaciones, ritos, costumbres, estilos de interacción humana, institucionalidades e historia de la comunidad escolar. Desde allí, hacer visible al otro como un sujeto capaz de responsabilizarse de sí y del otro en la comunidad escolar, les abrió espacios para generar confianzas mutuas entre educandos, educadores y padres, madres y apoderados.

Los procesos de enseñanza aprendizaje son un acto de confianza, de entrega mutua, que logran mayor significación en un contexto de comunidad educativa que plasma en su cotidianeidad los valores democráticos como ejes de las vivencias que respaldan la formación ciudadana de niños niñas y jóvenes. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar es un espacio que debe cautelar y garantizar aprendizajes significativos replicables en la convivencia social.

La infancia y la juventud no han tenido la misma visibilidad y valoración en la sociedad y en la cultura. De una completa invisibilidad social en la Antigüedad y en la Edad Media, se dio paso a una condición de dependencia y protección social hacia "los menores", término más común para referirse a la infancia especialmente en condición irregular. Se inicia un siglo XXI con un paradigma de infancia que eleva a la niñez a la categoría humana de sujeto de derecho. Así como una nueva concepción de niñez dio paso a un nuevo paradigma de infancia, el niño, la niña y el joven pasan a ser considerados como sujetos progresivamente capaces, responsables y autónomos.

Este principio rector es de particular importancia para avanzar en un nuevo tipo de relación social: niños, niñas y jóvenes y familia, escuela, comunidad, sociedad, Estado. Hay que destacar en este contexto que es el Estado quien tiene la misión ineludible de promover, proteger y cautelar los derechos de la infancia a través de sus instituciones.

En consecuencia, se espera de la escuela y liceo un replanteamiento respecto de antiguos modelos de interacción intergeneracional que se han reproducido por años en la sociedad chilena y en la cultura escolar. Trabajar en escuelas y liceos con este nuevo paradigma de infancia, ciertamente requiere de decisiones pedagógicas y metodológicas que sean incluyentes de la cultura infanto-juvenil en la cultura escolar. Decisiones que tensionan en muchos casos la perspectiva adultocéntrica que prevalece en muchas escuelas y liceos del país.

“Que los estudiantes sean sujeto y no objeto en los procesos de aprendizaje que se viven dentro y fuera del aula, no es mera retórica en la reforma educativa actual. Los esfuerzos de estas últimas décadas en política educativa han definido estrategias en torno a una creciente participación y autonomía de los establecimientos educacionales para que progresivamente la comunidad se haga responsable del deber ético de formar ciudadanos con confianza en sí mismos y capaces de construir con los demás.”(Mineduc; op. Cit, 19)

A través, de la generación de espacios de encuentro entre los actores del espacio escolar donde se dialogue , entre docentes, estudiantes, padres y apoderados/as, dentro de un marco de franqueza y respeto, en torno a temas relevantes para ellos y ellas. Un ejemplo de ello son los resultados que se obtuvieron a partir de la realización e incorporación de las: JOCAS; ACLES; debates; seminarios internos; jornadas de desarrollo personal para los estudiantes guiados por equipos de docentes; proyectos de cursos elaborados y ejecutados por los estudiantes en Consejo de Curso o en Asignatura Juvenil; trabajos voluntarios al servicio de la comunidad, entre otros.

Aprender que todo ser humano es sujeto de derecho y respetar en el otro esta condición en el diario convivir, es un aprendizaje transversal en la educación chilena que se fortalece con otros expresados en los Objetivos Fundamentales Verticales en los distintos niveles de enseñanza.

La educación como pleno desarrollo de la persona.

La educación es un bien público que está consagrado en la Constitución de la República, en su artículo 19, inciso 10º "El derecho a la educación":

"La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho".

El desarrollo pleno de la personalidad de los sujetos sólo es realizable en "la relación con otros" en un contexto plural y diverso que se enriquece en la heterogeneidad más que en la homogeneización de las relaciones.

Para lograr el "pleno desarrollo de la persona", se requiere de un ambiente escolar dinámico, diverso, abierto, claro en sus posibilidades y oportunidades y no discriminatorio. Es decir, de un espacio en que tengan cabida todos los humanos con todo lo humano, con o sin necesidades educativas especiales, y que favorezca la valoración de la diversidad en un respetuoso convivir.

La didáctica escolar, la metodología, los criterios que priman en la interacción pedagógica tienen incidencia directa en el logro de este fin último de la educación. En otras palabras, los estilos didácticos generan estilos de convivencia y no todos los estilos de convivencia generan oportunidades de desarrollo pleno de la personalidad de los sujetos de la educación. En consecuencia, lograr aprendizajes de calidad involucra una didáctica y una convivencia escolar de calidad, sin discriminación y con inclusión.

Se hace especial mención, en este principio, de la necesidad de abrir las escuelas y liceos a aquellos niños, niñas y jóvenes que naciendo con necesidades educativas especiales, también tienen derecho a la educación y al pleno desarrollo

de su persona, a ser parte de nuestra Nación, a ser co-constructores de los espacios solidarios. Una comunidad que abre sus puertas a la integración escolar es una comunidad educativa con más y mejores oportunidades de aprendizajes transversales.

5.- Convivencia democrática y construcción de ciudadanía en la institución escolar.

La institución escolar es considerada como una institución de privilegio en la formación ciudadana de los estudiantes y, por consiguiente, en el fortalecimiento de la democracia en nuestro país. Por ello, la formación y desarrollo ciudadano es un eje intencionado en el marco curricular chileno, que involucra los distintos sectores de aprendizaje como distintos ámbitos de la vida escolar.

La ciudadanía y la democracia tienen un pilar común: la participación genuina de los sujetos. La participación es un derecho y es también una habilidad que se aprende a lo largo de la vida. Sólo participando se aprende a participar.

Por tanto, siendo la escuela y el liceo instituciones esenciales en la formación ciudadana de los estudiantes, la valoración de "lo democrático" en el sistema escolar no sólo hace referencia a un conjunto de conocimientos cívicos y a un sistema de gobierno, sino también a una forma de vivir y construir comunidad educativa con los otros.

En el campo de la convivencia, la enseñanza requiere que la retórica y la vida sean una sola cosa. Sin esa sólida coherencia, es muy difícil llegar a un buen final. No se puede ser autoritario y formar en valores democráticos; y esto que parece dicho muy fácilmente, significa una tremenda demanda para los adultos que están cerca de los niños y de los jóvenes, ejerciendo educación formal e informal.

En este sentido, convivir democráticamente en la institución escolar requiere explicitar los ámbitos de participación, de opinión, de deliberación de cada uno de los actores y de acuerdo a los roles y funciones que desarrolla en la comunidad educativa. Requiere hacer uso de las facultades y herramientas consultivas que en democracia se pueden usar sin demagogia.

La transversalidad educativa de este principio, permite afirmar que sólo participando de una convivencia escolar democrática, donde los valores compartidos se encarnan en la cotidianeidad de la escuela, los actores educativos desarrollarán las competencias para ser ciudadanos participativos en una sociedad plural y democrática.

La valoración del aporte de cada actor educativo —docentes, estudiantes, apoderados y paradocentes— a la riqueza de la vida escolar, se logra con mayor facilidad en un contexto de convivencia escolar fundada en valores democráticos como la participación, la solidaridad, la justicia, la libertad, la no discriminación y la paz.

6.- La Convivencia escolar: un ámbito de consistencia ética.

La ética nos remite a los valores que la comunidad educativa ha establecido como valores fundamentales en el Proyecto Educativo. Son los valores que impregnan la misión y visión de la escuela o liceo; que configuran la relación entre los actores; orientan los sentidos de la normativa escolar; definen criterios frente a procedimientos de resolución de conflictos. Del mismo modo, es la ética consensuada, compartida, conocida, que unifica y da sentido al conjunto de acciones, saberes y lenguajes a los que los docentes dan vida a diario.

La consistencia ética refiere a la coherencia entre los valores declarados y la vivencia de ellos en el ámbito escolar. En otras palabras, a la coherencia y consistencia entre el decir y el hacer pedagógico.

La transversalidad de los valores es una cuestión ineludible, puesto que la escuela es el primer espacio público de aprendizajes de códigos de vida comunitaria fuera de la familia. Probablemente la escuela es el espacio en donde el tiempo se transforma en historia y las relaciones humanas allí experimentadas se transforman en modelo de convivencia social.

La concordancia entre misión-visión del Proyecto Educativo y el estilo relacional que se promueve al interior de la comunidad educativa constituye un medio y un fin de aprendizaje en sí misma.

“La noción de calidad en la convivencia debe concebir la disciplina de un ordenamiento de la vida en común, originada en los valores que identifican a la comunidad educativa y formulada en base a la participación y a la integración. De esa manera, no se trata de adherir la disciplina, sino de darle sentido formativo. En ello encontramos las bases de la formación ciudadana y de la calidad de convivencia.”(op.cit., 20)

Respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de la persona y de su familia.

La Constitución en su artículo 19°, inciso 4 plantea que *“el respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de su persona de su familia”*

El respeto a la honra y a la intimidad de las personas es considerado como un pilar fundamental de toda interacción humana al interior de cada establecimiento educacional. La honra es un valor y un derecho. La honra dice relación con el respeto que los integrantes de la sociedad deben tener por la imagen que cada persona ha construido ante sus semejantes y, al mismo tiempo, el legado que ella quiere dejar en la memoria de otros seres humanos.

El derecho a la honra y al respeto por la intimidad de las personas es un principio que debe orientar la explicitación necesaria de los límites de intervención entre escuela y familia como entre familia y escuela.

En el artículo N° 16 de la Convención sobre los Derechos del Niño se consagran estos derechos fundamentales que:

“Ningún niño será objeto de ingerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación. “

Proteger la honra y respetar la intimidad de cada uno de los actores educativos es una responsabilidad ineludible de todos los miembros de la comunidad escolar. Visibilizar este principio en el cuerpo normativo, en las conductas de las personas y cautelar la confidencialidad, confiabilidad y resguardo de la intimidad al abordar los conflictos en la escuela, contribuye a percibir el espacio escolar como más justo, menos arbitrario y por ende, menos violento.

Analizar algunas manifestaciones presentes en la cultura escolar desde la perspectiva de este principio rector, pone en evidencia la necesidad de modificar actitudes y desnaturalizar actos de maltrato que por la frecuencia en la cultura ya ni se registran como un acto de maltrato: ignorar al estudiante, al docente o a un apoderado como forma de sanción, expresiones descalificadoras que no reconocen el principio de singularidad e identidad de las personas como únicas e irrepetibles, constituyen un agravio a la dignidad y honra de las personas, la estigmatización, entre otras. La construcción de identidad y desarrollo de la autoestima en los sujetos es un proceso largo, complejo y personal que se construye en estrecha relación con los otros. No es un proceso que se hace sólo desde sí y para sí, sino fundamentalmente en vinculación con los demás.

Siendo así, este principio rector debiera reflejarse en la normas de convivencia, en los procedimientos para abordar los conflictos que se vivan en la comunidad educativa, así como en los límites de intervención entre escuela-familia y familia-escuela. Ambos, espacios significativos en la formación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

6.- Igualdad de oportunidades para niños y niñas, mujeres y hombres:

La heterogeneidad de las personas que diariamente conviven en el espacio escolar representa en sí misma un gran valor y oportunidad de aprendizaje.

El ser hombre y ser mujer, el ser niña y ser niño es una expresión natural de diferencia, que obliga a mirar la cultura escolar, las prácticas pedagógicas, la distribución de oportunidades y del poder desde las diferencias y la igualdad de ambos géneros.

La promoción de justas e iguales oportunidades de desarrollo para hombres y mujeres, considerando la singularidad de género, y con ello contribuyendo a eliminar toda forma de discriminación entre los actores educativos en la cultura escolar, es sin duda una variable estrechamente vinculada con la construcción de comunidades de aprendizaje en que la calidad del vivir juntos devela y valora las diferencias y aportes de todas las personas.

7.- Las Normas de Convivencia: un encuentro entre el derecho y la ética.

El punto de encuentro entre derecho y moral son los derechos humanos. Ellos se fundamentan en la ética como forma de realización histórica de la autonomía moral. Pero sin una legalidad, sin una normativa que los reglamente, son mera declaración de voluntad.

La entrada del derecho a la escuela y liceo se relaciona con este principio y con el cumplimiento de las responsabilidades frente a los otros miembros de la comunidad escolar. En consecuencia, este principio rector debiera plasmarse en las normas de convivencia, los procedimientos de abordaje de conflictos y las sanciones que defina la escuela o liceo en los respectivos Reglamentos de Convivencia. Es por ello que todo Reglamento de Convivencia o de Disciplina tiene que considerar las normas contenidas en la legislación nacional e internacional vigente, tal como lo establecieron los principales representantes del sistema escolar en el documento *Derecho a la Educación y Convivencia Escolar: Conclusiones y Compromisos* .(Mineduc , 2001)

Las normas de convivencia y el reglamento que deriva de ellas constituyen una carta de derechos y deberes de las comunidades educativas. La existencia de normas es necesaria dentro de cualquier comunidad y el hecho de que algún miembro no las observe puede significar que legítimamente se le aplique sanciones. Las reglas deben enmarcarse en la ley y en todas las normas vigentes y deben tener siempre como horizonte la mejor formación de los alumnos.

8.- Normativas, Procedimientos y Estrategias que Contribuyen a Mejorar la Calidad de la Convivencia en la Institución Escolar.

Los marcos teóricos son sistematizaciones que ayudan a ordenar la información que nos llega desde la realidad. En el tema de la violencia y los conflictos interpersonales, los datos que llegan desde la realidad externa e interna en que se producen tienden a abrumar al observador. Los marcos teóricos contribuyen a tomar distancia y a ordenar la información, estableciendo modelos explicativos para la realidad observada. Esto permite dar algún sentido a lo que se está observando, ponerle nombre, conceptualizarlo y a partir de estas explicaciones e hipótesis, diseñar estrategias para modificar los contextos.

Abordar problemas como la discriminación, la exclusión, la violencia y otros que obstaculizan la buena convivencia en el ámbito escolar, no puede ser una tarea simple, aunque sí muchas veces simplificada.

Lo mismo ocurre con las instituciones escolares: cuando aumenta el número de estudiantes, de docentes, de niveles de enseñanza o de diversidad de áreas, aumentan también las funciones que deben cumplirse en su interior y es necesario ordenar quién hace qué, cómo y cuándo. Es así como se establecen las jerarquías, cuyo objetivo original es ordenar el funcionamiento de sistemas complejos para asegurar el correcto y eficaz cumplimiento de todas las funciones.

Sin embargo, esta necesidad de ordenamiento muchas veces ha conducido a que los sistemas se constituyan en organizaciones jerárquicas que pueden dar lugar a abusos de poder. Es por esto que resulta importante establecer las diferencias entre los sistemas que tienen jerarquías de dominio y aquellos que tienen jerarquías de funcionamiento u operatividad.

Una jerarquía de dominación es aquella en que los niveles jerárquicos superiores están respaldados por la fuerza o la amenaza de la fuerza. Ella es rígida y tiende a generar altos niveles de violencia social; se siente con derecho a forzar a quienes están en otras posiciones, a hacer cosas que no haría por su propia voluntad, utilizando estrategias de amenaza y coerción implícita o explícita; y en sus formas más extremas, favorece, legitima y encubre el abuso de poder.

En contraste, una jerarquía de funcionamiento se basa en una organización solidaria, más flexible y que favorece la vinculación entre las personas y disminuye la rigidización de los roles. La función de este tipo de jerarquías es maximizar la actualización del potencial de cada uno de los integrantes del sistema y del producto final de la organización. En este tipo de jerarquía todos los niveles sienten que contribuyen y se responsabilizan por el logro de objetivos comunes.

La Política de Convivencia Escolar visualiza dos mecanismos que adquieren máxima relevancia para la generación de óptimos estilos de convivencia al interior de las comunidades escolares: normativa escolar y procedimientos de abordaje pacífico de conflictos.

Para la normativa escolar, se proponen algunos criterios para la elaboración de normas:

- *“Que el Reglamento de Convivencia contenga los derechos y deberes para todos los actores educativos; un procedimiento disciplinario que describa detalladamente las conductas que vulneran las normas de convivencia; la descripción de procedimientos alternativos, si la comunidad así lo establece, para abordar los conflictos; una descripción de las sanciones que defina la escuela o liceo.*
- *Dado que el Reglamento de Convivencia tiene por objeto garantizar una respetuosa interacción entre los sujetos, el diálogo constituye un instrumento privilegiado para abordar los conflictos y problemas en la comunidad escolar.*
- *Para que las decisiones adoptadas no sean arbitrarias, deben ceñirse a procedimientos, criterios y valores conocidos.*
- *Las normas debieran ser el resultado de un proceso abierto, participativo y plural que convoque a todos los miembros de la escuela o liceo. En su elaboración, revisión o análisis debiera participar el mayor número posible de miembros de la comunidad educativa.*
- *La presencia de normas y límites claros y suficientemente difundidos no tiene por fin la eliminación de los conflictos entre las personas, sino la eliminación de arbitrariedades en la administración y el manejo de procedimientos justos al interior de la comunidad escolar.*

- *Es recomendable que el Reglamento contenga mecanismos para posibles modificaciones y adecuaciones en el tiempo.(op.cit, 20)*

Se entiende que toda norma está al servicio de las necesidades de los miembros de la comunidad, en el marco de la convivencia social. Si toda norma manda, prohíbe o permite definidos comportamientos, es conveniente que su proceso de elaboración cumpla con cuatro condiciones o principios, a lo menos:

Principios inherentes a las normas de convivencia escolar

- *De subordinación: Esto significa que toda norma de un establecimiento escolar debe estar sujeta a derecho. Por ende, debe ser acorde a la ley chilena y a los instrumentos internacionales de derechos humanos ratificados por el Estado chileno.*

- *De igualdad y no discriminación, establecido en nuestra Constitución Política en el artículo 19 Nº 2, y en la Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 2. En el ámbito escolar, dicho principio significa que todos los niños, niñas y jóvenes son iguales, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico, social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquiera otra condición del niño, de sus padres o apoderados.*

Se entiende que la norma es para todos y con igualdad de condiciones. Este requisito está estrechamente vinculado con la eliminación de la "arbitrariedad", al igual que la aplicación del procedimiento disciplinario. La arbitrariedad daña la relación y es un acto de injusticia en cualquier contexto de convivencia humana.

- *De legalidad: Este principio comprende dos aspectos: por una parte se espera que las normas describan los comportamientos que se van a sancionar; y por otra*

que las sanciones que se impongan sean proporcionales a la falta y a la responsabilidad que le cupo a la persona

- *De información: Las normas de convivencia deben ser puestas en conocimiento de todos los actores de la comunidad educativa. Este es un principio básico en cualquier sociedad democrática. Y es una condición que obliga, a los que están en el nivel superior de la jerarquía escolar, a difundirlas y a los que están en el nivel inferior de la jerarquía, a buscar acceso a la información. Por tanto, está asociada también a los procedimientos y canales de información de la comunidad escolar.*

- *De formación: En el ámbito escolar, la norma debe tener un carácter formativo para las personas, es decir, que el sentido de la norma sea consecuente con la misión institucional. (ibid: 21)*

Respecto a la resolución de conflictos al interior de la escuela, se parte de la base que es inevitable que surjan conflictos en la convivencia cotidiana, pero se reconoce el hecho que en nuestra cultura existe un sistema de creencias que estigmatiza a los conflictos como negativos y a las personas que los explicitan, como "conflictivas", lo cual ha generado actitudes de temor y desconfianza, que tienden a atribuir a los desacuerdos y a los conflictos, características negativas y amenazadoras de la estabilidad.

Sin embargo, es posible reconocer contextos que facilitan el abordaje de los conflictos. Estos se refieren también a una disposición personal que considera el conflicto como parte natural de la interacción social, que es posible elegir las conductas y actitudes frente a un conflicto y que ellos pueden ser factores de crecimiento cuando se abordan adecuadamente.

La Política de Convivencia Escolar se basa en que no todos los desacuerdos son negociables y no todos los conflictos, solucionables y reconoce la madurez de los

grupos, como un factor central para lograr aprender a vivir con diferencias y discrepancias.

Cabe destacar que aprender y hacer ejercicios cotidianos de habilidades socio afectivos que contribuyen al manejo de alternativas pacíficas de resolución de conflictos son contenidos, habilidades y actitudes que están integrados al curriculum escolar. Acercarlos a todos los niños, niñas y jóvenes es una tarea del equipo docente. El diálogo, la empatía, la escucha activa, asertividad y colaboración son algunas de las competencias que involucra cualquier procedimiento de abordaje pacífico de conflictos.

Analizar y definir procedimientos justos, transparentes e informados para abordar los conflictos en el cotidiano vivir en la escuela y liceo, dice relación con la necesidad de incluir en la convivencia escolar un procedimiento justo. Un debido procedimiento en el ámbito escolar debiera vincularse a lo dispuesto en el artículo 19 N° 3 de la Constitución de la República de Chile:

“se requiere de la existencia de un procedimiento racional y justo en que se oiga a la persona involucrada, se tenga en cuenta su opinión, dándole todas las posibilidades de defensa, apelación y respetando el principio de presunción de inocencia.”

Por ello, se espera que todo procedimiento disciplinario contemple, como primer paso, que las partes en conflicto tengan la oportunidad de resolver y/o acordar. A efectos de la política desarrollada en este apartado, sólo en caso de inhabilitación de las partes involucradas, resultaría recomendable que la escuela y liceo ofrezcan posibilidades de recurrir a un tercero que ayude a encontrar o producir alternativas de solución, como son la mediación escolar y el arbitraje.

En la definición de procedimientos, cabe destacar la importancia de incorporar «una acción reparadora», siendo su objetivo final el compromiso, la

responsabilidad, y empatía con la víctima desde el o la victimaria. En consecuencia, entre la falta y la sanción es fundamental vivir un procedimiento de abordaje de los conflictos, que tienda a restablecer las relaciones entre las partes.

Para que la Política de Convivencia Escolar pueda operacionalizarse organizada y sistemáticamente, cada comunidad escolar, haciendo uso de la autonomía plasmada en su Proyecto Educativo, se espera que defina cuales son los marcos de acción y regulación para cada actor educativo en un proceso participativo y democrático.

Teniendo en cuenta la relevancia que adquiere el proceso de construcción de estos marcos de acción y regulación, el Ministerio de Educación propone un Marco Referencial para la Buena Convivencia Escolar con el fin de apoyar y orientar la definición de referentes de acción acordes con una sana convivencia al interior de los establecimientos educativos.

La construcción del Marco Referencial para la Buena Convivencia Escolar se basó en diversas perspectivas disciplinarias y temáticas desarrolladas al interior del Ministerio de Educación, y en estudios e investigaciones sobre educación y convivencia. Como fruto de la discusión y análisis interdisciplinario, se concluye que es indispensable clarificar los roles, responsabilidades y derechos de los actores de la comunidad educativa y los compromisos asociados a dichos roles.

Es así como el Ministerio de Educación presenta a las comunidades escolares un te Marco Referencial para la Buena Convivencia Escolar, con el fin de ayudar en este proceso de definición o adecuación de los roles y compromisos que ellos implican para los actores de la comunidad, y su posterior integración en cada Proyecto Educativo.

El marco de referencia distingue —para su operacionalización y trabajo—, dos subsistemas dentro del sistema educacional: el Subsistema Institucional, que

incluye al Ministerio de Educación y a cada Establecimiento Educacional; y el Subsistema Actores Educativos, que contiene los diferentes estamentos en la institucionalidad de los establecimientos escolares. Para cada uno de ellos, se definen lineamientos que tienen por objeto servir de criterios para el análisis y la reflexión, de manera que cada establecimiento procese y defina su materialización de acuerdo a los rasgos específicos que caracterizan a la comunidad educativa, en el entendido que la convivencia construye comunidad.

Existen además compromisos y resultados esperados, en el marco de esta política de convivencia escolar, estipulados para el periodo que va desde el año 2003, hasta el año 2005. Si bien los cambios culturales son un proceso largo en la vida de las personas y de los grupos, no es menos cierto que producirlos requiere de una intencionalidad política y de sustentabilidad en el tiempo de las instituciones, reflejadas en un marco de acción que establezca compromisos efectivos, acciones programadas y resultados evaluables.

En consecuencia, el que las comunidades educativas vivan cotidianamente una cultura escolar que respete y promueva el respeto de la dignidad de todas las personas en un ambiente de cooperación, diálogo y solidaridad, requiere de compromisos claros, intencionados y evaluables en el corto y mediano plazo por parte de las Divisiones, Programas y Unidades pertinentes del Ministerio de Educación, así como también de las comunidades educativas.

Los compromisos que emanan de la Política de Convivencia Escolar tienen como horizonte el mejorar la calidad de la convivencia, de la vida y de los aprendizajes de las personas que constituyen las comunidades educativas, buscando desarrollar personas integrales, democráticas, participativas, solidarias y constructoras de su entorno individual, social e histórico.

Para el logro de dicho escenario educativo el Ministerio de Educación se propone como estrategia sistémica, integrando y haciendo partícipes a todos los miembros

de la comunidad escolar, el fortalecer las interrelaciones de todos los miembros y los estamentos de las comunidades educativas. Dicho fortalecimiento deberá estar inspirado en los valores y habilidades sociales de respeto, autonomía, dialogo, tolerancia y solidaridad.

El aprendizaje y práctica de dichos valores y habilidades sociales al interior de las comunidades educativas favorece la búsqueda de identidad e integración social; la definición de los proyectos de vida; el logro creciente de autonomía y el desarrollo de actitudes democráticas en nuestros alumnos y alumnas, junto con mejorar su desarrollo cognitivo, convirtiendo a la comunidad educativa en una antesala del país que queremos.

La Política de Convivencia Escolar se traduce en tres compromisos institucionales, que dan cuenta de resultados esperados específicos y evaluables, en el proceso de implementación y en la situación final esperada de la política institucional que son, a saber:

a) Desarrollar orientaciones para la actualización de mecanismos reguladores del comportamiento de los actores educativos y para procedimientos de resolución pacífica de conflictos al interior de las comunidades escolares

Materiales y Acciones que desarrollará el Mineduc para las Comunidades Escolares:

- Documento que contiene los estándares de calidad para la actualización de normas de convivencia y procedimientos disciplinarios.
- Jornadas de reflexión y de actualización metodológica para el análisis y elaboración cooperativos de normas de convivencia, destinadas a supervisores, sostenedores y equipos de gestión de los Establecimientos escolares.

- Estudio sobre violencia en el ámbito escolar.
- Capacitación docente en conocimiento y aplicación de procedimientos de abordaje de conflictos.
- Difusión de los acuerdos sobre Derecho a la Educación y Convivencia Escolar
- Evaluación y seguimiento de las actividades.

Resultados esperados:

- Las comunidades educativas construyen sus propias normativas, en un proceso democrático y participativo.
- Las comunidades educativas legitiman y ejecutan procedimientos de resolución pacífica de conflictos.

b) Potenciar estilos de gestión escolar democrática y participativa al interior de las comunidades educativas

Materiales y Acciones que desarrollará el Mineduc para las Comunidades Escolares:

- Difusión de la Política de Convivencia Escolar y Política de Participación de Padres en todas las comunidades educativas.
- Promoción de diálogos entre padres, madres y docentes sobre su rol en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.

- Difusión de modalidades de participación institucionalizada (Consejo Escolar; Comités de Convivencia Escolar Democrática, Política de Participación de Padres, etc.).
- Promoción de la participación de estudiantes, docentes, paradocentes y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo y/o en proyectos de innovación asociados al rol de los actores educativos.
- Documento de orientaciones y criterios sobre gestión democrática y cooperativa en las escuelas y liceos.
- Asesoramiento y verificación de la actualización de canales de comunicación eficiente entre los actores de la comunidad escolar.
- Evaluación y seguimiento de las actividades.

Resultados esperados:

- Conociendo y ejerciendo sus roles y atribuciones, los miembros de las comunidades educativas construyen, ejecutan y legitiman los canales de comunicación, participación y decisión, en pro de una convivencia escolar democrática.

c) Fortalecer la práctica pedagógica y desarrollo curricular en Objetivos Fundamentales Transversales referidos a Convivencia

Materiales y Acciones que desarrollará el Mineduc para las Comunidades Escolares:

- Difusión de bases curriculares en educación parvularia (ámbito formación personal y social).

- Estrategias para potenciar una amplia comprensión de los Objetivos Fundamentales Transversales en la implementación de la reforma curricular dirigido a docentes.
- Difusión de material de apoyo sobre oportunidades curriculares para el desarrollo de los OFT en los subsectores de aprendizaje.
- Jornadas de reflexión sobre el desempeño de prácticas pedagógicas coherentes con los enunciados y valores de una convivencia escolar democrática.
- Jornadas de capacitación docente para la inserción de OFT en los subsectores de aprendizaje.
- Estudio sobre cultura juvenil para su integración en la cultura escolar.
- Evaluación y seguimiento de las actividades.

Resultados esperados:

- Docentes integran en su práctica pedagógica y desarrollo curricular los valores, actitudes y habilidades expresados en los OFT referidos a la convivencia.

d) Implementar estrategias de información, acogida y orientación para la solución de conflictos que se refieran a la convivencia escolar.

Materiales y Acciones que desarrollará el Mineduc para las Comunidades Escolares:

- Implementación de centros de atención presenciales, telefónicos y en página web que permitan recoger necesidades de información o inquietudes y reclamos por conflictos producidos en la comunidad escolar.

- Difusión de materiales informativos con temas referidos a los derechos y deberes de la comunidad escolar.
- Articulación de redes de apoyo que permitan contribuir a la acogida y solución de problemas de convivencia suscitados en la comunidad escolar.
- Difundir información sobre modalidades adecuadas para abordar conflictos relacionados con la convivencia escolar.

Estos compromisos y resultados esperados de la Política de Convivencia Escolar se plantean en un marco de acción específico que deberá ser ejecutado por el MINEDUC y que define las actividades necesarias para lograr en forma efectiva el cumplimiento de las metas o resultados propuestos. Estas actividades demandan responsabilidades y compromisos de parte de todos los actores y estamentos del sistema educativo.

Por medio de este instrumento institucional se convoca a la comunidad educativa a hacerse parte de estas iniciativas y esfuerzos, integrando en su quehacer pedagógico los objetivos y procedimientos que llevarán a los resultados esperados aquí propuestos. Los establecimientos educacionales cuentan con el apoyo y asistencia del Ministerio de Educación en su tarea de contribuir de manera consciente y entusiasta a la generación de estilos de convivencia escolar que promuevan los valores y habilidades sociales a que nos hemos referido, y que constituyen factores esenciales en la formación de los ciudadanos del futuro.

Es posible constatar, que desde el estado existe la preocupación por el tema de la convivencia escolar y su vinculación con el conflicto, sin embargo, dependerá de los actores educativos locales, la implementación de estas acciones ideales que se proponen a través de la Política de Convivencia Escolar, anteriormente señalada.

9.- La intervención no gubernamental de FASIC, en el marco de la convivencia escolar y resolución de conflictos.

En las seis escuelas que comprenden la unidad de análisis a efectos de este estudio, a saber, sus profesores, estudiantes, directivos y Centros de Padres y Apoderados; se ha implementado un **Proyecto de Resolución no Violenta de Conflictos**, el cual constituye un marco fundamental, que ha buscado aportar herramientas a las instituciones para abordar el tema de los conflictos y su resolución no adversarial. Por ello, resulta de suma relevancia exponer, brevemente, sus objetivos y metodología de trabajo, a fin de conocer el acercamiento al tema que se ha logrado mediante esta intervención.

Antecedentes del Proyecto

El proyecto “Conversando en la Escuela” ejecutado durante el presente año, es la prolongación del programa “Conversando es Mejor”, ejecutado por FASIC desde el año 2001 a Junio del 2004. Esta propuesta de intervención en el ámbito de resolución no violenta o pacífica de conflictos, con el apoyo de la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), en siete establecimientos educacionales municipalizados: ‘Las Canteras’, ‘Carlos Prats G.’, ‘Santiago de Guayaquil’, ‘Centro Educacional Diego Portales P, Adelaida La Fetra’, ‘Copenhague’ y ‘Nº 128’, ha sido una apuesta piloto en la línea de convivencia escolar, al interior de las escuelas. A estas siete Escuelas de Enseñanza Básica Municipalizadas de Huechuraba, asisten estudiantes de alta vulnerabilidad psico-social, ya que conviven diariamente con el tráfico de drogas, la delincuencia y la pobreza económica. Existen cuatro Escuelas con Jornada Escolar Completa (JEC) y tres con media jornada, de las cuales dos en proceso de aumento del tiempo de estudio y la otra que corresponde al ‘Liceo’ en su Sección Básica.

El Proyecto se propone contribuir a elevar la autoestima, desarrollar la personalidad, generar confianzas en las relaciones interpersonales y la promoción

de valores en los niños y las niñas de estas Escuelas, a través del diálogo y la comunicación. Las actividades están dirigidas a todos los estamentos de la comunidad escolar (docentes, estudiantes y apoderados/as).

El equipo de profesionales de FASIC está conformado por un Profesor de Enseñanza Básica, una Trabajadora Social, un estudiante en Práctica Profesional de la carrera de Trabajo Social (Universidad Academia de Humanismo Cristiano) y una Coordinadora del Área de Desarrollo y Capacitación de los Derechos Humanos.

Objetivos del proyecto

Objetivo general

“Promover instancias de sensibilización y formación en torno a los derechos humanos, a través del fortalecimiento de las capacidades personales y grupales, en la perspectiva de contribuir a incorporar formas no violentas de resolución de conflictos, orientadas a fortalecer una sana convivencia en la comunidad escolar.”

Descripción general del proyecto

FASIC, desarrolló el proyecto “Conversando en la Escuela”, con una duración de 12 meses, en la temática de resolución no violenta de conflictos. Dicho proyecto se implementó en siete escuelas básicas municipalizadas de la comuna de Huechuraba, a través del desarrollo de tres líneas de trabajo: una de formación, destinada principalmente a alumnos de 7° y 8° años; otra de sensibilización, dirigida a la comunidad escolar; y la última centrada en el traspaso metodológico, dirigida a docentes.

En la línea de formación se realizan talleres, cuyo propósito es habilitar de capacidades a los y las estudiantes para resolver los conflictos de manera no

violenta, promover mayores grados de tolerancia entre las personas y contribuir a fortalecer el respeto por los derechos humanos.

Los talleres se desarrollan en 11 sesiones, de dos horas pedagógicas cada una. Los contenidos a desarrollar son los siguientes: Identidad y diversidad; Comunicación y Asertividad; Los Conflictos y formas de resolución; los Derechos de niños y niñas. Se trabajan utilizando una metodología participativa, de carácter lúdico, que permite a los participantes una mejor comprensión de situaciones de la vida diaria, a partir de sus propias experiencias.

La línea de sensibilización se orienta a difundir en la comunidad escolar el conocimiento por el respeto de los derechos de las personas, la valoración del diálogo y la comunicación como forma de resolución de conflictos, tanto al nivel familiar, como social.

Las acciones que se implementan asumen el carácter de campañas educativas, las que se desarrollan a través de: elaboración y distribución de material de difusión y educativo; realización de charlas, paneles, foros, actividades artístico-culturales y deportivo- recreativas y unas de las acciones mayor impacto en la comunidad educativa que nació a partir de las evaluaciones y reflexiones realizadas durante el segundo semestre, estas actividades son denominadas Jornadas de Convivencia Escolar, que serán desarrolladas con mayor profundidad en un apartado de la línea de sensibilización.

La estrategia que se utiliza para desarrollar la propuesta de trabajo considera el traspaso metodológico a Orientadores, quienes actúan como monitores, coordinando la relación entre los establecimientos educacionales y la institución FASIC, además estos monitores son profesionales de nivel Directivo en la Unidad Educativa que, entre otras, tiene la responsabilidad de promover los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que procuran el desarrollo personal y la conducta moral y social de los y las estudiantes. La transferencia de una

metodología activo-participativa, se desarrolla a través de la utilización de las instancias alternativas (reuniones quincenales) y orgánicas propias de los profesores, como Consejo de Profesores, Reuniones Técnicas, además de la que preside FASIC, con los orientadores. Asimismo, los orientadores promueven la reflexión sobre la temática con el conjunto de los docentes y proponen las acciones a implementar, en las instancias formales de trabajo de las escuelas.

III. PARTE.
ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Capítulo 5

EL FENÓMENO DEL CONFLICTO, ACTITUDES Y TENDENCIAS.

En este apartado buscaremos entregar elementos que permitan facilitar la descripción del fenómeno del conflicto, identificando y analizando aspectos relacionados, con la forma de entender y valorar el conflicto, la presencia de este en el espacios educativo, identificando actores involucrados, factores que inciden en su aparición y tendencias para su resolución. Estos resultados nos permiten dar cuenta de las miradas con que los distintos estamentos de la organización educativa, explican aspectos que subyacen en la manera de entender y enfrentar el fenómeno del conflicto en sus escuelas.

1.- Valoración del conflicto

En lo que respecta a la valoración atribuida al fenómeno del conflicto, desde los distintos actores del espacio escolar, podemos observar que en el caso de los estudiantes, apoderados y docentes, los porcentajes muestran una significativa inclinación por las respuestas Muy de acuerdo y De acuerdo, lo que en suma dan cuenta de que prevalece una valoración negativa de éste. Aspecto relevante para la descripción de este fenómeno. No obstante lo anterior, se dan ciertas diferencias según estamento, las cuales cabe considerar en este análisis, como se puede apreciar en el siguiente cuadro

Cuadro N°1
Tabla de contingencia según encuestado:
“Valoración del conflicto”
Comuna de Huechuraba, 2005

		Valoración negativa del conflicto		Total
Encuestado		Valoración negativa	Otra valoración	
	Estudiante	81,1%	18,9%	100,0%
	Profesor	56,3%	43,8%	100,0%
	Directivo	33,3%	66,7%	100,0%
	Apoderado	83,3%	16,7%	100,0%
Total		77,6%	22,4%	100,0%

Fuente: investigación directa

En el caso de los estudiantes, resulta sintomático que un 81.1 % se incline por señalar que el conflicto es algo negativo en sí, superando ampliamente al porcentaje de quienes otorgan o atribuyen otra valoración a este fenómeno. Al respecto es posible señalar que esta opción da cuenta del sujeto que forma o busca formar el actual sistema escolar, fundado, en concordancia con el sistema sociopolítico, en el orden y la fuerza, como mecanismos de progreso, en desmedro de advertir en el conflicto, una oportunidad de generación de cambios y de desarrollo mediante la participación activa de los sujetos en ese proceso.

En el caso de los apoderados, las cifras presentan tendencias comunes a los porcentajes de los estudiantes. Esta situación resulta concordante con los marcos referenciales de los niños y niñas, los cuales en alguna medida responden a patrones actitudinales familiares. Por otra parte, se hace necesario considerar que los apoderados al mantener cierta distancia con el espacio escolar, a diferencia de los demás estamentos, advierten el conflicto en su etapa más avanzada, o evidente, momento en el cual no necesariamente se visualizan los elementos vinculados al abordaje que de éste se realiza, o las causas de las manifestaciones externas que advierten los y las apoderados.

Al analizar los resultados respecto de los docentes, las cifras se presentan homogéneas, con una diferencia porcentual de 12.5% a favor de la valoración negativa del conflicto. Estos porcentajes dan cuenta de diferencias propias de las posturas de los docentes en torno al tema, cuestión que es factible de corroborarse a través de los resultados de los grupos de discusión. A partir de lo anterior y a pesar de la escasa diferencia porcentual, se evidencia que el conflicto es considerado como un factor negativo en el espacio escolar, ya que se asocia a la aparición de problemas, negando la posibilidad de reconocer su potencialidad.

El análisis de los resultados obtenidos en el caso de los directivos resulta interesante, ya que se constata que sólo un 33.3 % se inclina por señalar que el conflicto es algo negativo en sí, mientras que un 66.7 % le otorga otra valoración. Estos resultados podrían ser atribuibles a las siguientes situaciones: por una parte, denotan la existencia de conocimientos en torno al tema del conflicto escolar, los cuales no necesariamente son generalizados a los demás estamentos. A partir de lo anterior los directivos presentan mayor nivel de competencias técnicas en el marco del rol que les cabe al interior de las escuelas, sobre todo en el plano de las competencias vinculadas a la gestión del recurso humano (docentes y paradocentes) y su relación con los destinatarios de sus servicios, es decir, los estudiantes, por tanto poseen más herramientas respecto del fenómeno del conflicto y sus implicancias.

Por otra parte, considerando el rol adscrito a su cargo, es posible señalar que sus respuestas pudiesen estar condicionadas por su situación de autoridad al interior de las escuelas, en tanto deben plantearse con absoluta claridad frente a los diversos temas que se les presenten, prevaleciendo este rol, frente a apreciaciones personales que pudieran develar inconsistencias respecto de la postura que debe asumir el sistema escolar en relación al fenómeno del conflicto.

2.-Conflictos en la escuela

En el siguiente cuadro buscamos observar cual es la percepción de los distintos estamentos, respecto de la situación de conflictividad al interior de las escuelas,. Este cuadro permite señalar que se reconoce una alta presencia de situaciones de conflictividad. No obstante lo anterior, podemos identificar algunas diferencias en este cuadro que son importantes rescatar.

Cuadro N°2
Tabla de contingencia según encuestado:
“En la escuela existen muchos conflictos”
Comuna de Huechuraba, 2005

		“En la escuela existen muchos conflictos”					Total
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Mediana - mente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
	Estudiante	38,4%	30,9%	22,3%	6,1%	2,3%	100,0%
	Profesor	25,0%	28,1%	31,3%	15,6%		100,0%
	Directivo	11,1%	33,3%	50,0%	5,6%		100,0%
	Apoderado	27,8%	44,4%	22,2%	5,6%		100,0%
Total		35,9%	31,4%	24,0%	6,8%	2,0%	100,0%

Fuente: investigación directa

Si bien, la mayoría de los estamentos, estudiantes, profesores y apoderados, señalan las alternativas muy de acuerdo y de acuerdo, superando notoriamente en algunos casos el 50 % del total de los encuestados, realizaremos un análisis estamental que permita rescatar la diferencia.

En el caso de los estudiantes, podemos observar que existe una percepción de la escuela como un espacio donde el conflicto tiene una presencia significativa, traduciéndose en que un 69,3 % de los estudiantes identifican presencia de éste al interior de sus escuelas. Esta situación, adquiere mayor relevancia si se vincula

con la existencia de una valoración y comprensión del conflicto como algo negativo que implica problemas (ver cuadro 1).

Los docentes, en tanto, presentan un porcentaje menor respecto de la percepción de los estudiantes, identificándose que un 53,1% de ellos identifica que el espacio escolar cuenta con una fuerte presencia de conflictos. Por otra parte sólo un porcentaje menor de ellos no perciben esta situación.

Los apoderados son el estamento que identifica una mayor percepción del espacio escolar como instancia donde existen muchos conflictos, dado que un 72,2 % de estos está muy de acuerdo o de acuerdo con la afirmación.

En el caso de los directivos podemos observar una diferencia significativa con el resto de los estamentos, dado que sólo el 44,4 % de estos identifica el espacio escolar como muy conflictivo. Esta situación se puede explicar a partir del rol que cumplen al interior de organización educativa, donde su función desde la lógica de la eficiencia implica soslayar o controlar las situaciones conflictivas que atenten contra “el buen funcionamiento” de la institución educativa.

Sin bien estos antecedentes no explican las causas y actores involucrados en las situaciones de conflicto, sí nos permitan acercarnos a las visiones que existen entre los distintos actores, identificando divergencias y convergencias que están condicionadas de acuerdo al dato, por el rol y las funciones que se cumplen en los procesos socioeducativos que en la escuela tienen lugar.

Esta situación es preocupante si consideramos que la gran cantidad de conflictos percibidos por los estudiantes se traducen en situaciones problemáticas que afectan la convivencia escolar, considerada como determinante del proceso socioeducativo de los estudiantes.

3.- Actores involucrados en los conflictos

En los siguientes cuadros buscamos encontrar en donde o entre quienes se centran las relaciones de conflictividad que establecen los distintos estamentos, y para ello revisaremos las respuestas desde cada actor del espacio educativo, identificado sus propias percepciones.

Cuadro 3.1

Tabla de contingencia según encuestado:

“Los estudiantes tienen conflictos con...”

Comuna de Huechuraba, 2005

		Estudiantes conflictos con...					Total
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Mediana - mente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
	Estudiante	21,3%	28,2%	26,3%	15,4%	8,7%	100,0%
	Profesor	4,7%	17,2%	35,9%	31,3%	10,9%	100,0%
	Directivo		22,2%	22,2%	55,6%		100,0%
	Apoderado	11,1%	22,2%	50,0%	16,7%		100,0%

Fuente: investigación directa

De acuerdo a los datos observados en el cuadro 3.1, podemos constatar que los estudiantes manifiestan un mayor nivel de conflictividad en la relación que establecen con sus pares, con un 49,5 % entre la sumatoria de las opciones de acuerdo y muy de acuerdo.

En el caso de la relación de estos con directivos y docentes, los datos apuntan a un menor nivel de conflictividad, situación que puede atribuirse a la forma como se configuran las relaciones entre adultos y niños al interior del colegio, considerando que existe un poder significativo en el ser adulto y en el rol que estos adultos cumplen al interior de la organización escolar.

En el caso de la relación con los padres, se observa una leve tendencia a la alternativa medianamente de acuerdo, con un 50 %. Sin embargo, las cifras que

nos arroja este cuadro entre la alternativas muy de acuerdo y de acuerdo, con un 33,3 %, se presentan como mayormente significativas, lo cual puede responder a la relación más permanente que se sostiene a nivel familiar, considerando además, que son los apoderados o padres quienes tienen la responsabilidad de establecer límites y normas, sin contar necesariamente con herramientas adecuadas para ello. A lo anterior es posible agregar que la actitud confrontacional que está presente en las relaciones familiares, es un factor a considerar, por sobre todo, en la relación padres e hijos.

Junto a esto es preciso hacer mención al hecho que la formulación de esta pregunta, podría implicar para el lector entrevistado, una responsabilidad más personal en la generación de dicho conflicto. Debido a lo anterior, son los estudiantes quienes asumen, principalmente, una responsabilidad en las relaciones que mantienen con sus pares.

Por otra parte, las organizaciones educativas conciben la idea del respeto como centrada en la conducta que deben asumir los estudiantes, respecto de los apoderados, docentes y directivos, restando importancia a la relación de los estudiantes entre sí.

Respecto a la veracidad de las respuestas del cuestionario, los niños y jóvenes no escatiman en asumir su propia responsabilidad, en la medida que no advierten un status que resguardar.

Cuadro 3.2

Tabla de contingencia según encuestado:

“Los docentes tienen conflictos con...”

Comuna de Huechuraba, 2005

		Docentes conflictos con...					Total
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Mediana - mente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
	Estudiante	34,3%	35,5%	23,3%	5,4%	1,5%	100,0%
	Profesor	9,4%	16,4%	32,8%	28,9%	12,5%	100,0%
	Directivo		22,2%	22,2%	55,6%		100,0%
	Apoderado	11,1%	22,2%	50,0%	16,7%		100,0%

Fuente: investigación directa

En este cuadro se observan cifras que aluden a una relación bastante conflictiva desde la mirada de los docentes, con los estudiantes, siendo la suma que existe entre las alternativas muy de acuerdo y de acuerdo de un 69,8 %. Esta situación nos permite dar cuenta de que si bien el conflicto se presenta desde lo conceptual como algo natural e inherente al ser humano, la percepción de conflictividad en esta relación puede explicar el clima escolar que se enfrenta en los distintos espacios donde se relacionan dichos actores en la vida escolar.

Por lo tanto, la aparición de stress y el desgaste personal en los docentes debido al rol de formadores que les compete, sumado al hecho de situarse en una realidad donde no existen las herramientas o habilidades necesarias para dar respuestas a situaciones de la vida tanto personal, como social de los estudiantes; afectan las condiciones necesarias para cumplir con el proceso de aprendizaje de estos últimos.

También podemos decir, en contraposición a lo anterior, que de acuerdo a la visión sociopolítica que existe dentro de la organización escolar, es más factible mantener relaciones conflictivas con los estudiantes, ya que ellos están en

proceso de formación y no detentarían las capacidades para hacerse responsables de su comportamiento.

Además, es preciso considerar que las organizaciones educativas se presentan frente a la sociedad como aconflictivas desde la relación que establecen los integrantes que la dirigen (docentes y directivos), ya que desde esta idea se presupone la existencia de capacidades y competencias en los distintos actores para enfrentar o más bien controlar las situaciones de conflicto.

En este mismo sentido, se explica la existencia del nivel de conflictividad en la relación con los apoderados, siendo de un 33.3 % la sumatoria de las alternativas, muy de acuerdo y de acuerdo con esta percepción.

Por último, no deja de llamar la atención las cifras que nos arroja el cuadro en función del nivel de conflictividad identificado por los docentes en la relación a sus colegas, la cual asciende a un 25,8 %. Este porcentaje, podría deberse a la competitividad que existe en las relaciones laborales al interior de las escuelas.

Cuadro 3.3

Tabla de contingencia según encuestado:

“Los directivos tienen conflictos con...”

Comuna de Huechuraba, 2005

		Directivos conflictos con...					Total
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Mediana – mente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
	Estudiante			33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
	Profesor		5,6%	33,3%	44,4%	16,7	100,0%
	Directivo		22,2%	22,2%	55,6%		100,0%
	Apoderado		22,2%	16,7%	38,9%	22,2%	100,0%

Fuente: investigación directa

Este cuadro presenta una situación bastante distinta a los casos anteriores, ya que no se observa una realidad conflictiva en la relación que establecen los directivos, a juzgar por los porcentajes.

Sin embargo, resulta interesante que a pesar del rol que le cabe asumir a este estamento, se presentan como aconflictivos, lo cual por supuesto no es incoherente con las lógicas de funcionamiento que se plantean desde las visiones de las organizaciones escolares, donde el espacio escolar no debe presentarse como conflictivo, ya que una institución que se rige por la eficacia y la eficiencia debe ser capaz de controlar todo foco de presencia o generación de conflictos.

Esta mirada de la organización escolar, implica la negación o exilio de los problemas sociales que sobrellevan los propios estudiantes, tornando más compleja su resolución, abordaje o derivación.

Por otra parte, se observa en el cuadro que la relación que establecen los directivos entre sí, no aparece como conflictiva, a pesar de que podría estar determinada por las posiciones diversas y contrapuestas, en la comprensión de direccionalidad que debiera existir en las organizaciones educativas.

Cuadro 3.4

Tabla de contingencia según encuestado:

“Los apoderados tienen conflictos con...”

Comuna de Huechuraba, 2005

		Apoderados conflictos con...					Total
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Mediana - mente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
	Estudiante		22,2%	27,8%	38,9%	11,1%	100,0%
	Profesor	22,2%		55,6%	22,2%		100,0%
	Directivo	16,7%	11,1%	50,0%	22,2%		100,0%
	Apoderado	11,1%	22,2%	50,0%	16,7%		100,0%

Fuente: investigación directa

De acuerdo a los datos del cuadro 3.4, podemos observar que uno de los estamentos identificados por los apoderados como menos conflictivos, son los estudiantes, con un 22,2%, situación que se puede explicar a partir de la premisa de que su relación se establece en el espacio familiar no escolar. Sin embargo, a pesar de esto, también podríamos explicar esta situación a partir de la negación de situaciones conflictivas al interior de la vida familiar, con el fin de mantener en el plano de la intimidad familiar los conflictos que ahí se generen, considerando además que la mirada desde los estudiantes nos dice algo bastante distinto (ver cuadro 3.1).

Otro dato a considerar, dice relación con la conflictividad que observan los apoderados entre sí, lo cual es coherente con las diversas visiones con respecto a la responsabilidad y participación del proceso educativo, postura que se repite en la gran mayoría de los espacios escolares, razón por la cual emanan una serie de críticas al respecto, a juicio de los distintos estamentos de la organización educativa.

Por último, considerando que el conflicto es inherente a la naturaleza del ser humano, la situación de conflictividad que perciben los apoderados con docentes y

directivos, con un 27,8% y 33,3% respectivamente, no se presenta como muy significativa.

4.- Factores que generan conflictos

En los cuadros que se presentaran a continuación identificaremos algunos aspectos desde donde se podrían explicar la aparición de conflictos en la relaciones al interior de las escuelas. Y se podría establecer algún acercamiento a sus causas.

4.1.- Diferencias de opinión

Si bien la diferencia y/o diversidad de opinión es una condición natural del ser humano, esta se presenta como una condicionante en la aparición de conflictos, como nos muestra el siguiente cuadro.

Cuadro N°4.1

**Tabla de contingencia según encuestado:
“Los conflictos se producen porque opinamos diferente”
Comuna de Huechuraba, 2005**

		Los conflictos se producen porque opinamos diferente					Total
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
	Estudiante	32,7%	29,9%	18,9%	11,8%	6,6%	100,0%
	Profesor	15,6%	37,5%	25,0%	18,8%	3,1%	100,0%
	Directivo	5,6%	38,9%	22,2%	27,8%	5,6%	100,0%
	Apoderado	16,7%	55,6%	27,8%			100,0%
Total		29,8%	31,8%	19,8%	12,4%	6,1%	100,0%

Fuente: investigación directa

Resulta interesante observar que si consideramos al total de encuestados, un 61.6 % señala estar de acuerdo o muy de acuerdo frente al hecho de establecer una relación de causalidad entre la diversidad de opiniones y el conflicto.

Estudiantes, apoderados, docentes y directivos reconocen que existe una directa relación entre la existencia de diferentes opiniones y la presencia de conflictos al interior de las escuelas.

En este sentido, el contexto escolar, entendido como el espacio de reproducción del campo normativo que permite a los y las niñas atisbarse a la realidad social, configura un espacio que no tolera las diferencias, por tanto el conflicto actúa como un mecanismo de visibilización de situaciones que exceden la norma o que se distancian del deber ser.

Desde esta perspectiva, se produce a su vez un distanciamiento de la diferencia y de la diversidad, en la medida que se visualiza como causa de un fenómeno que inquieta y perturba el campo escolar, como es el conflicto. Más aún, si la comunidad escolar está centrada en cuestionar su existencia y no cuestionar las formas de enfrentarlo.

Además, podemos identificar que tanto apoderados como estudiantes explican que la presencia de conflicto dice relación con la diversidad de opiniones. Esta situación no es casual, si consideramos que al interior del espacio educativo son los directivos y docentes quienes tienen mayor poder para la toma de decisiones en los temas relacionados con la organización educativa, lo cual claramente es percibido por los otros estamentos como una situación que genera conflictos por su desigual relación.

4.2.- Intereses distintos

Los intereses se construyen a partir de aspectos particulares y generales de la experiencia de vida de cada persona y por tanto, se presentan con la posibilidad de ser tan diversos como la cantidad de personas que existe. En este sentido, y a partir de esta afirmación, identificaremos el nivel de tolerancia a la diversidad de intereses, aspecto relevante en la generación y enfrentamiento de los conflictos.

Cuadro N 4.2

**Tabla de contingencia según encuestado:
“Los conflictos se producen porque nos interesan cosas distintas”
Comuna de Huechuraba, 2005**

		Los conflictos se producen porque nos interesan cosas distintas					Total
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
	Estudiante	22,8%	34,0%	23,5%	13,8%	5,9%	100,0%
	Profesor	15,6%	37,5%	25,0%	12,5%	9,4%	100,0%
	Directivo		38,9%	38,9%	16,7%	5,6%	100,0%
	Apoderado	11,1%	66,7%	16,7%	5,6%		100,0%
Total		20,9%	35,7%	24,0%	13,5%	5,9%	100,0%

Fuente: investigación directa

Nuevamente, podemos constatar que los estamentos de estudiantes, apoderados y docentes, explican la aparición de conflictos, por las diferencias de opinión (cuadro anterior) e intereses distintos, información que podríamos vincular con el rol que cumple cada actor en el espacio escolar y el poder asignado a dicho rol, lo cual podría ayudarnos a explicar el porqué estos estamentos (estudiantes, apoderados y docentes) asumen que una de las causas del conflicto son los intereses distintos.

Los directivos presentan una división bastante homogénea de las respuestas negando el conflicto y sus causas, cuestión que nos permite sostener, que desde las autoridades se tiende a negar la presencia de conflictos y a no identificar explicaciones de la aparición de estos. Cuestión lamentable considerando que la diversidad de intereses claramente constituye una potencial causa de conflictos.

Estos antecedentes nos permiten sostener que dentro de las escuelas existen dos lógicas distintas e incluso contrapuestas. La de quienes asumen responsabilidad en definir las formas de funcionamiento y quienes experimentan la aplicación práctica dichas formas.

En este sentido, podemos decir que la construcción de las propuestas educativas de cada institución, no dicen relación con los intereses y visiones de sus integrantes, sino más bien están acorde con la idealización de los sectores con más poder al interior de la organización educativa.

4.3.- Valoración del otro

Considerando que el espacio escolar se presenta como una instancia que busca la entrega de conocimientos y valores humanos, y en este sentido la respeto resulta ser un elemento que configure las relaciones al interior de las escuelas, sin embargo, de acuerdo a la percepción de los distintos estamentos, la burla y la desvalorización de los individuos se presenta como determinante en la generación de conflicto, como podemos ver en el siguiente cuadro, aún cuando identificamos algunas diferencias:

Cuadro N° 4.3

Tabla de contingencia según encuestado:

“Los conflictos se producen porque otros miran en menos a los demás”

Comuna de Huechuraba, 2005

		Los conflictos se producen porque otros miran en menos a los demás					Total
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
	Estudiante	59,6%	25,3%	8,2%	4,3%	2,6%	100,0%
	profesor	3,1%	12,5%	25,0%	43,8%	15,6%	100,0%
	Directivo	5,6%	11,1%	27,8%	44,4%	11,1%	100,0%
	Apoderado	11,1%	55,6%	16,7%	11,1%	5,6%	100,0%
Total		51,6%	25,1%	10,5%	8,9%	3,9%	100,0%

Fuente: investigación directa

Se observa que las respuestas de los docentes y directivos, presentan una distribución bastante equiparada y similar. Esto implica que los adultos no atribuyen mayor valor a este tipo de motivos, en el desarrollo de conflictos.

Sin embargo se observa que los estudiantes a diferencia de los otros estamentos, “adultos”, por cierto, presentan un porcentaje aproximado de un 85% de las respuestas entre los que están muy de acuerdo y de acuerdo. Esta situación puede ser atribuida a la experiencia personal de los sujetos, identificando por tanto, que uno de los motivos que explica de buena manera la aparición de conflictos en este grupo, es la situación de burla y menosprecio en su vida personal y social.

Esta situación no es menor si consideramos que ellos expliquen la aparición de conflictos a la subvaloración personal, dentro del espacio escolar, que a su vez, es considerado dentro del proceso de socialización como una las instancias fundamentales para el desarrollo personal, social y educativo de los estudiantes.

En el caso de los apoderados existe un 66,7% que está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, situación que se puede explicar por la cercanía al desarrollo personal de los estudiantes y reconocimiento de las formas de relación que en estos espacios existen, situación que puede estar condicionada por la experiencia personal y la situación socioeconómica de los mismos.

5.- Responsabilidad del conflicto

Los resultados que se obtengan de las relaciones sociales interpersonales, son producto de los actores involucrados en ellas, de manera posiblemente distinta pero no por ello, inexistente. Por tanto, los conflictos caben dentro de esta comprensión, y lo que buscamos a través de este cuadro es identificar la responsabilización que hacen los distintos estamentos de la resolución de los conflictos en el contexto escolar

Cuadro N°5

**Tabla de contingencia según encuestado:
“Los adultos son responsables de resolver los conflictos”
Comuna de Huechuraba, 2005**

Encuestado	Los adultos son responsables de resolver los conflictos					Total
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Estudiante	24,6%	22,5%	13,6%	24,3%	15,1%	100,0%
Profesor	3,1%	37,5%	31,3%	18,8%	9,4%	100,0%
Directivo	11,1%	22,2%	22,2%	44,4%		100,0%
Apoderado	33,3%	44,4%	11,1%	5,6%	5,6%	100,0%
Total	22,9%	24,4%	15,0%	24,0%	13,7%	100,0%

Fuente investigación directa

Los resultados muestran que los estudiantes y apoderados están mayoritariamente de acuerdo o muy de acuerdo, con que la responsabilidad de resolver los conflictos es de los adultos, con una cifra superior al 47 %.

Esta situación explica la mayor desvinculación que generan los estudiantes respecto de sus responsabilidades frente a los conflictos, propiciando una comprensión de estos como dependientes de los adultos y no capaces de asumir las dificultades de la vida personal y social.

En el caso de los docentes, si bien están de acuerdo con la afirmación, con un 40,6 %, se observa una distribución más homogénea de las respuestas, lo cual se puede explicar a partir de la dualidad teórico práctica que debe asumir este actor, considerando que en ejercicio de su rol, se presenta complejo aplicar propuestas idealizadas por la mirada que se tiene desde una organización escolar eficiente.

La opinión de los directivos se diferencia de los otros estamentos, donde la tendencia apunta a estar medianamente de acuerdo y en desacuerdo con un 66,6%, situación que se puede explicar a partir del criterio de la idealización en la resolución de situaciones conflictivas donde los estudiantes deben asumir sus propios conflictos, sin cuestionar si existen o se les entregan las herramientas necesaria para su resolución o si se deposita la confianza suficiente para validar sus propias estrategias.

6.- Toma de decisiones

A través de este cuadro se pretende conocer las valoraciones que existen respecto del grado de conocimiento y edad, en razón de la toma de decisiones, en temas que afectan a la organización educativa. De acuerdo a esto podemos observar en el cuadro, diferencias que es preciso relevar.

Cuadro N°6

Tabla de contingencia según encuestado:

“Los que poseen mayor conocimiento o son mayores que yo, deben decidir por los demás”

Comuna de Huechuraba, 2005

Encuestado	Los que poseen mayor conocimiento o son mayores que yo, deben decidir por los demás					Total
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Estudiante	10,7%	14,8%	13,8%	30,2%	30,4%	100,0%
Profesor	3,1%	12,5%	9,4%	37,5%	37,5%	100,0%
Directivo		11,1%	22,2%	55,6%	11,1%	100,0%
Apoderado	11,1%	22,2%	11,1%	33,3%	22,2%	100,0%
Total	9,8%	14,8%	13,7%	31,8%	29,8%	100,0%

Fuente: investigación directa

Se observa que todos los estamentos concuerdan en su mayoría en que están en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación, con un porcentaje superior al 55%, lo que se contrapone a lo anterior, o sea, los adultos deben resolver los conflictos, pero no tomar las decisiones por los demás.

Esta situación puede deberse a que la formulación de ésta, se halla dirigida a la generalidad de las personas y la afirmación anterior sólo a los adultos.

Por otra parte, se incorpora una variable relacionada con la adquisición de conocimiento, elemento relevante en el espacio educativo, sin embargo no se asume como tal, situación que llama la atención, sobre todo, cuando estamos hablando de una institución que valora y/o valida la adquisición de herramientas académicas por sobre cualquier otra habilidad o destreza necesaria en el plano del desarrollo personal y social de los estudiantes.

7.- Discriminación en el espacio escolar

En este cuadro buscamos identificar cual es la percepción de los distintos estamentos, en relación a las razones académicas y conductuales para definir la posibilidad de ser incorporado dentro del espacio educativo, cuestión que se condice con las pretensiones de la institución educativa. En el siguiente cuadro observaremos que es la percepción de los estamentos en relación a la afirmación, analizando las diferentes opiniones.

Cuadro N° 7

Tabla de contingencia según encuestado:

“En nuestra escuela sólo se debería admitir a alumnos de buen rendimiento y comportamiento”

Comuna de Huechuraba, 2005

Encuestado	En nuestra escuela solo se debería admitir a alumnos de buen rendimiento y comportamiento					Total
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Estudiante	37,1%	20,7%	15,1%	15,9%	11,3%	100,0%
Profesor	3,1%	12,5%	40,6%	37,5%	6,3%	100,0%
Directivo			33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
Apoderado	27,8%	22,2%	16,7%	33,3%		100,0%
Total	32,9%	19,4%	17,6%	19,4%	10,7%	100,0%

Fuente: investigación directa

En este cuadro podemos observar que las respuestas son bastante diversas de acuerdo a cada estamento, donde los estudiantes y apoderados, son los que más de acuerdo están con la afirmación, con un 57,8% y un 50% respectivamente.

Estos datos nos demuestran cómo los apoderados y alumnos tienen un fuerte componente discriminatorio, el cual, vinculado a la tolerancia, puede constituir un

detonante de situaciones de conflicto que devengan en formas de resolución adversariales y desencadenen actos de violencia.

Sin bien es cierto, existe una actitud discriminatoria por parte de estos estamentos, es posible que esta mirada esté condicionada por el discurso que presiden las autoridades de la escuela, dando énfasis a aquellos estudiantes con buen rendimiento académico y conductual, y cuestionando de manera permanente las conductas y rendimientos de aquellos que no cumplen con el perfil esperado por la escuela, sin considerar o comprender los factores socioculturales que pueden estar presentes en esta situación.

De acuerdo a lo anterior, podríamos considerar incoherente dicha reflexión, ya que los docentes y directivos están medianamente de acuerdo y en desacuerdo, principalmente, con dicha afirmación, pero esto no resulta incoherente si consideramos a los directivos y docentes de una escuela como responsables de la formación de los estudiantes.

No es posible, desde lo político institucional, establecer criterios discriminatorios en la selección de los estudiantes, a pesar que en los espacios cotidianos se haga alusión a ello.

8.- Confianza en los otros

Por medio de este cuadro buscamos conocer la valoración y confianza que tienen los distintos actores, respecto de las personas con las que se relacionan en su vida cotidiana, que nos permitan dar cuenta de las redes de apoyo que ellos pueden identificar.

Cuadro N° 8

Tabla de contingencia según encuestado:

“En la escuela, cuando tengo un problema, confío en el apoyo de los demás para resolverlo”

Comuna de Huechuraba, 2005

Encuestado		En la escuela, cuando tengo un problema confío en el apoyo de los demás para resolverlo					Total
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
	Estudiante	20,2%	28,6%	26,6%	12,3%	12,3%	100,0%
	Profesor	3,1%	15,6%	46,9%	25,0%	9,4%	100,0%
	Directivo		22,2%	50,0%	22,2%	5,6%	100,0%
	Apoderado	5,6%	16,7%	66,7%	5,6%	5,6%	100,0%
Total		17,6%	27,0%	30,5%	13,3%	11,5%	100,0%

Fuente: investigación directa

Se observa que los datos muestran que las personas que más confían en los demás para resolver los conflictos son los estudiantes con un 49% aproximado entre muy de acuerdo y de acuerdo, mientras que la tendencia se concentra en los que están medianamente de acuerdo, lo cual puede confirmar la hipótesis de que la escuelas son un espacio de competencias individuales, lo que va en desmedro de la generación de confianzas entre los distintos actores.

Estos antecedentes son fundamentales para desarrollar estrategias colectivas para la resolución de temas que se refieran o afectan a la comunidad escolar, ya que en la medida que no hay confianza entre sus actores no es posible realizar acciones que apliquen criterios comunes, lo cual genera acciones sustentadas el individualidad de los actores y por cierto de acuerdo a su disposición y competencias.

De esta forma, se tiende a ocultar o no reconocer debilidades, ya que no hay confianza en la capacidad de recepción de los otros, lo que implica la imposibilidad de superar debilidades y conflictos que subyacen a dichas situaciones.

9.- Participación y toma de decisiones

A través de este cuadro pretendemos conocer las formas de participación que se asumen al interior del espacio educativo, respecto de las actividades o acciones que se realizan en su interior, desde la mirada de sus distintos estamentos.

Cuadro N°9

Tabla de contingencia según encuestado:

“Cuando se prepara una actividad en mi escuela, se toma en cuenta mi opinión”

Comuna de Huechuraba, 2005

Encuestado	Cuando se prepara una actividad en mi escuela, se toma en cuenta mi opinión					Total
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Estudiante	16,6%	25,3%	24,8%	18,9%	14,3%	100,0%
Profesor	37,5%	50,0%	3,1%	9,4%		100,0%
Directivo	22,2%	61,1%	11,1%	5,6%		100,0%
Apoderado	44,4%	27,8%	11,1%	16,7%		100,0%
Total	19,4%	28,5%	22,2%	17,6%	12,2%	100,0%

Fuente: investigación directa

Se observa a partir de los datos obtenidos que los estamentos de apoderados, directivos y docentes perciben que sus opiniones son consideradas, a la hora de realizar alguna actividad en la escuela, pero en el caso de los estudiantes se observa una distribución bastante más uniforme, con una leve tendencia a la aceptación de la afirmación.

Sin embargo, es complejo poder definir por ejemplo; el tipo de participación: si se toman decisiones de fondo o de forma. Esto apunta a cuestionar la incidencia de los estamentos estudiantiles y apoderados en el programa anual de actividades, o por otra parte, cabe preguntarse si existen espacios de participación donde se recojan las decisiones o miradas de estos estamentos o sus organizaciones representativas.

10.- Tolerancia

La tolerancia se presenta como la aceptación del otro, de sus posturas y opiniones, sin que por ello, esto no implique diferencias interpersonales. En este sentido, buscamos conocer el nivel de tolerancia que tienen los distintos estamentos en relación a la incidencia de sus opiniones, como veremos en el siguiente cuadro.

Cuadro N°10

**Tabla de contingencia según encuestado:
“Me molesta que las cosas no se hagan a mi manera”
Comuna de Huechuraba, 2005**

Encuestado	Me molesta que las cosas no se hagan a mi manera					Total
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Estudiante	14,3%	25,1%	26,9%	22,3%	11,5%	100,0%
Profesor		3,1%	12,5%	62,5%	21,9%	100,0%
Directivo		5,6%	33,3%	50,0%	11,1%	100,0%
Apoderado		11,1%	50,0%	38,9%		100,0%
Total	12,2%	22,2%	27,0%	26,8%	11,8%	100,0%

Fuente: investigación directa

Este cuadro nos muestra que las respuestas a la afirmación estuvieron centradas principalmente en las alternativas en desacuerdo y medianamente de acuerdo, presentándose algunas variaciones en el caso de los alumnos. Lo cual es posible

explicar a partir a lo menos por dos elemento, puede ser la muestra una actitud tolerante frente a la considerar siempre las opiniones de otros, pero por otra parte, puede existir algún elemento asociado al nivel de confianza en sí mismo, la cual puede estar dada por la valoración de dicho ejercicio al interior de las escuelas. Considerando además, que la afirmación no explicita temáticas en particular, donde pueden darse posiciones con mayores niveles de polaridad.

11.- Tendencias y actitudes respecto de la formas de abordar las situaciones de conflicto

En los siguientes cuadros buscamos indagar en las tendencias y actitudes que están presentes para el abordaje de las situaciones de conflicto, desde los distintos actores del espacio educativo. Dentro de las que intencionaremos algunas como: mediación, evitación, negociación, competencia, colaboración y adecuación respectivamente.

Cuadro N ° 11.1

Tabla de contingencia según encuestado:

“Ante una situación de conflicto con otro, generalmente busco la ayuda de otra persona, que nos ayude a encontrar una solución”

Comuna de Huechuraba, 2005

Encuestado	Ante una situación de conflicto con otro, generalmente busco la ayuda de otra persona, que nos ayude a encontrar una solución					Total
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Estudiante	23,5%	35,3%	25,6%	9,7%	5,9%	100,0%
Profesor	6,3%	21,9%	31,3%	34,4%	6,3%	100,0%
Directivo	5,6%	55,6%	16,7%	22,2%		100,0%
Apoderado		55,6%	33,3%	11,1%		100,0%
Total	20,7%	35,9%	25,9%	12,0%	5,4%	100,0%

Fuente: investigación directa

Podemos observar que en la resolución de conflictos, donde se incorpora la presencia de un tercero, las respuestas en el caso de los estudiantes, apoderados y directivos, muestran que existe una aceptación significativa de las partes a considerar beneficiosa la presencia de un mediador en la resolución de conflictos.

Sólo en el caso de los docentes identificamos, de acuerdo a las respuestas, algunas resistencias a considerar a un tercero como parte de la resolución de conflictos, lo cual se puede comprender a partir del supuesto que los docentes deben tener todas las herramientas y habilidades, para enfrentar cualquier situación, que los haga presentarse capaz frente al resto, como un profesional que domina o controla todas las situaciones o temas.

Cuadro N°11.2

Tabla de contingencia según encuestado:

“Cuando tengo un conflicto con otra persona, prefiero evitar conversar acerca del problema”

Comuna de Huechuraba, 2005

encuestado		Cuando tengo un conflicto con otra persona, prefiero evitar conversar acerca del problema					Total
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
	Estudiante	26,9%	32,0%	22,8%	9,5%	9,0%	100,0%
	profesor	3,1%	12,5%	18,8%	46,9%	18,8%	100,0%
	Directivo	5,6%	5,6%	27,8%	38,9%	22,2%	100,0%
	Apoderado	5,6%	33,3%	16,7%	44,4%		100,0%
Total		23,5%	29,6%	22,4%	14,6%	9,8%	100,0%

Fuente: investigación directa

Podemos observar que los estudiantes son los únicos que presentan resultados significativos con respecto a aceptación de la evitación como forma de resolución de conflictos, mientras el resto de los estamentos contesta en su mayoría, que la

evasión de los conflictos no va acorde con sus preferencias de resolver los conflictos, cuestión que en contraposición con los resultados de las entrevistas, podría delimitar las respuestas desde el ámbito del deber ser.

Considerando además, que los estudiantes asumen sus debilidades, ya que no detentan ningún status que pueden ver cuestionado, responden de acuerdo a la comprensión de lo esperado de un estudiante en formación o niño, que no logra su etapa de madurez y no tiene las herramientas necesarias para enfrentar situaciones complejas, desde las perspectivas tradicionales que explican esta etapa.

Cuadro N°11.3

Tabla de contingencia según encuestado:

*** Yo acepto algunas cosas que otros dicen, si se aceptan algunas cosas que yo digo”**

Comuna de Huechuraba, 2005

Encuestado	Yo acepto algunas cosas que otros dicen, si se aceptan algunas cosas que yo digo					Total
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Estudiante	28,6%	37,3%	21,5%	7,9%	4,6%	100,0%
Profesor	6,3%	31,3%	28,1%	28,1%	6,3%	100,0%
Directivo		11,1%	11,1%	72,2%	5,6%	100,0%
Apoderado	16,7%	44,4%	11,1%	11,1%	16,7%	100,0%
Total	25,5%	36,2%	21,1%	12,0%	5,2%	100,0%

Fuente: investigación directa

De acuerdo con lo que nos muestra el cuadro, la estrategia de negociación como forma de resolución de conflictos se presenta como una alternativa válida o considerada por los estudiantes y apoderados, con un 65,9% y 61,1% respectivamente, esto nos muestra que estos estamento presentan mayor disposición a transar diferente a determinadas situaciones poniendo en juego sus

propias decisiones, aun cuando la afirmación no está vinculada a algún tema en particular, si no por el contrario, responde a una visión general.

En lo que respecta a los docentes, estos presentan una división bastante homogénea de las respuestas, y por último, los directivos de acuerdo a los datos que nos arroja el cuadro, no están de acuerdo con la aplicación del criterio de negociación en la resolución de conflictos.

Esto se puede explicar, por el rol y status que deben respaldar con decisiones que no acostumbran negociarse, debido a que presuponen que son ellos los que tienen siempre la conducción total de la organización educativa.

Cuadro N°11.4

Tabla de contingencia según encuestado:

“Me gusta decidir en aquellos asuntos en los que tengo conocimiento o manejo”

Comuna de Huechuraba, 2005

Encuestado	Me gusta decidir en aquellos asuntos en los que tengo conocimiento o manejo					Total
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Estudiante	32,5%	35,8%	21,7%	6,1%	3,8%	100,0%
Profesor	6,3%	50,0%	31,3%	9,4%	3,1%	100,0%
Directivo	11,1%	33,3%	22,2%	27,8%	5,6%	100,0%
Apoderado	22,2%	55,6%	16,7%		5,6%	100,0%
Total	29,4%	37,5%	22,2%	7,0%	3,9%	100,0%

Fuente: investigación directa

Se observa que las competencias personales, son aceptadas significativamente (+de un 55%) como formas de resolución de conflictos, por parte de los estudiantes docentes y apoderados, y en el caso de los directivos se observa una distribución equitativa en las distintas alternativas, aunque levemente inclinada la

aceptación de esta estrategia. Esta situación podría estar arraigada en la estructura organizativa de la escuela, y la necesidad de responder a criterios de eficacia y eficiencia.

Esta afirmación por cierto, implica poner en una situación privilegiada a aquello que supuestamente tienen más experiencia y manejo con respecto a distintos temas, situación que no nos asegura que en la relación conflictiva se presentan de manera equitativa.

Cuadro N°11.5

Tabla de contingencia según encuestado:

“Ante un conflicto, trato de encontrar una solución en que ambos podamos ganar o perder algo”

Comuna de Huechuraba, 2005

Encuestado	Ante un conflicto, trato de encontrar una solución en que ambos podamos ganar o perder algo					Total
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
estudiante	26,3%	37,3%	21,7%	11,8%	2,8%	100,0%
profesor	12,5%	62,5%	15,6%	9,4%		100,0%
directivo	33,3%	50,0%		16,7%		100,0%
apoderado	16,7%	44,4%	33,3%		5,6%	100,0%
Total	25,3%	39,9%	20,9%	11,3%	2,6%	100,0%

Fuente: investigación directa

En lo que respecta la estrategia colaborativa de resolución de conflictos, hay un significativo acuerdo entre los estamentos en la aceptación de esta forma de abordar las situaciones conflictivas, con más de un 60% de aceptación de dicha estrategia.

Sin embargo, existe la posibilidad de una respuesta basada en el “deber ser”, ya que implicaría una actitud egoísta frente a la resolución del conflicto. Aún cuando

esta pregunta busca una aproximación al fenómeno de la resolución de conflictos, no está relacionada con una situación particular donde se ven afectados los intereses personales.

Cuadro N°11.6

Tabla de contingencia encuestado *

“Cuando algo me parece muy importante, soy capaz de dejar mi opinión de lado, para lograr lo que el grupo se propone”

Comuna de Huechuraba, 2005

Encuestado	Cuando algo me parece muy importante, soy capaz de dejar mi opinión de lado, para lograr lo que el grupo se propone					Total
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Estudiante	30,7%	31,7%	23,8%	7,2%	6,6%	100,0%
Profesor	37,5%	40,6%	18,8%	3,1%		100,0%
Directivo	33,3%	50,0%	11,1%		5,6%	100,0%
Apoderado	22,2%	44,4%	22,2%	11,1%		100,0%
Total	30,9%	33,6%	22,9%	6,8%	5,9%	100,0%

Fuente investigación directa

En este cuadro podemos observar, que los distintos estamentos, manifiestan una actitud de adecuación en cuanto a la resolución de conflictos. Esta forma de resolver conflictos, se vincula a la cultura organizativa que presentan las diversas escuelas, en cuanto lo primordial es constituido por el cumplimiento de metas y estándares de calidad externos. De este modo, se comprende la necesidad de generar estrategias de resolución de conflictos que resguarden, no sólo los criterios de eficacia y eficiencia que en la escuela se emplean, sino también la preservación de la sana convivencia, que favorezca el desarrollo psicosocial de los niños y niñas que asisten cotidianamente a la escuela.

Capítulo 6.

CONFLICTO EN LAS ESCUELAS: UN DIALOGO ENTRE SUS PROTAGONISTAS

En este punto analizaremos las opiniones, comentarios y apreciaciones de los estudiantes, docentes y directivos, pertenecientes a los distintos establecimientos educativos de la comuna de Huechuraba vinculados a este estudio.

Mediante la convocatoria a participar de entrevistas grupales, se pretende abordar los elementos constitutivos del fenómeno del conflicto, a partir de las propias visiones y perspectivas de la población objetivo.

De este modo, los resultados de las entrevistas grupales que se efectuaron y su posterior análisis, dan cuenta de elementos de diferenciación entre los estamentos, asociados a énfasis distintos que unos y otros logran configurar, desde lo vivencial hasta las escasas aproximaciones teóricas que surgen durante el diálogo.

1.- Padres y apoderados dialogan en torno al conflicto

Para los padres y apoderados, señalados como los principales responsables de los conflictos entre estudiantes y docentes, según el segmento más conservador de la sociedad actual, resulta altamente motivador el hecho de ser convocados a esta instancia de discusión. Este primer elemento de análisis se asocia a la condición de marginalidad de las instancias de decisión al interior de la escuela, a la cual padres y apoderados se encuentran supeditados. Lo anterior condiciona la pasividad adoptada en ocasiones frente a hechos que requieren un mayor nivel de involucramiento y la reactividad con que actúan en los escasos espacios de participación que obtienen.

En concordancia con lo anterior, al abordar el significado que atribuyen al conflicto, los padres y apoderados lo caracterizan desde la óptica de su experiencia con la institución educativa

Una apoderada lo caracteriza de una forma escueta y precisa

Apoderada 1: “Es no llegar a acuerdos”

Esta aproximación centrada en la no consecución del logro, es vista desde la perspectiva de la diversidad de enfoques y los distintos intereses que guían la acción de las organizaciones de padres y apoderados y el de los responsables de la escuela.

Apoderada 2: “A lo mejor caminar en distintos caminos con un mismo propósito... es una manera donde se producen conflictos, porque se lucha por un propósito, pero por distintos lugares, por ejemplo el caso nuestro como presidenta de la directiva del centro padres de esta escuela, nuestro propósito son los niños de la escuela, el bienestar, entonces nosotras tenemos un plan de trabajo, y por otro lado, la dirección tienen la mismo propósito que es el bienestar de los niños y de la escuela, pero tiene otro plan, con la diferencia que estos planes siempre son lucrativos, por que se trabaja en torno del curso para hartas cosas, para tal meta..”. “... generar recursos, sacar recursos por intermedio de los niños, los apoderados se cansan y ya no quieren trabajar con la organización que se trabaja siempre... ”

En una perspectiva similar, otra apoderada caracteriza el conflicto como un distanciamiento entre las directivas de los padres y apoderados y la dirección de la escuela.

Apoderada 3: “Con la gran diferencia de que cuando un centro de padres con personalidad jurídica genera recursos, rinde los recursos, sin embargo, por este otro lado entra mucho recurso pero sigue allí, pienso yo que si fuesen dineros de

proyectos ganados, ya que sea por cualquier institución o gubernamentales, o sea, ahí no hay pito que tocar, pero cuando los recursos entran de los recursos de los apoderados... hay un montón de aspectos que no se están cumpliendo y eso genera que cada vez se alejen más de las dos organizaciones centro de padres y dirección y esto ha hecho que el plan de trabajo del centro padres sea un fracaso...”

En lo que respecta a la comprensión del fenómeno del conflicto, desde la perspectiva de los apoderados, podemos identificar que la construcción del significado atribuido a éste, se desprende de la experiencia negativa que de él se tiene, desde su particular rol, como apoderados y miembros de la directiva de los centros educacionales.

De este modo, la discusión se produce cuando logran concretar el fenómeno a través del relato de hechos cotidianos propios de su realidad. Este elemento permite dar cuenta de la existencia de una percepción de cercanía respecto del conflicto, el cual les resulta familiar y con el cual deben lidiar sin contar, necesariamente, con las herramientas para ello.

En este sentido, se observa que las situaciones que los apoderados asocian al fenómeno del conflicto, se hallan vinculadas al logro de los objetivos esperados desde su posición, mediada por las pretensiones de otros actores del espacio escolar y la imposibilidad de generar acuerdos al respecto.

Es así como se identifica un primer factor asociado al conflicto: la forma en que se disponen los recursos económicos que en este espacio se generan. Considerando el contexto socioeconómico de las escuelas involucradas en este estudio, no resulta extraño que existan situaciones de este tipo, ya que dan cuenta de la multiplicidad de necesidades a las cuales las instituciones educativas deben dar respuesta, a través de limitadas fuentes de financiamiento. El desafío es lograr dar paso al diálogo entre los actores, situación que no suele darse con frecuencia,

ya que la falta de este conduce a una percepción – real o imaginaria – de un implícito intento de exclusión.

Apoderado 4: “Yo pienso que hay un propósito y ese propósito es alejar a los apoderados de la escuela...”

Percepción que se refuerza con algunas acciones del personal de la escuela, como lo pone de manifiesto el siguiente testimonio:

Apoderada 1: “Mira a nosotros no pasa con el inspector a veces nosotras queremos entrar al colegio a cualquier cosa, a veces, a mirar a los niños... porque los profesores nos dicen vengan a ver a sus niños , como se comportan en la sala, pero sale así un letrado afuera en la calle que “no admiten a las mamás”, en ningún momento “mamás no”, porque el conflicto, que tal cosa... aquí no nos dejan pasar por cualquier cosa, por cualquier tontera, es una tontera...”

Situación que además se reforzaría por existencia de un desequilibrio de poderes, uno de los principales componentes del conflicto como lo destaca otra apoderada:

Apoderada 2: “Si tú te das cuenta en el fondo toda la cuestión es política..., lamentablemente, todo es política, aquí por ejemplo, yo siento que la dirección y el director es un protegido de la alcaldesa, porque el tipo se ha guardado tanta cosa que uno no sabe que no tendría por qué estar ejerciendo como director del establecimiento... hemos ido a muchos lados entre esos fuimos a la Provincial de Educación... y nada... entonces...”

Además de la incidencia de las decisiones adoptadas en torno al destino de los recursos económicos y materiales como factor generador de conflictos entre los apoderados y las autoridades como sujetos representantes de la escuela, se integran otros elementos que se asocian al conflicto, como son las normativas internas establecidas a su juicio unilateralmente, y la variable política. Estas

percepciones que se tienen de la forma de relación que ellos/as establecen con la escuela, conllevan una visión negativa de ésta como institución, situación que genera una actitud confrontacional al momento de abordar cualquier temática asociada a este aspecto, ya que se observan a sí mismos/as como imposibilitados/as para resolver temas, de manera conjunta, con las autoridades escolares con las que se vinculan.

Del mismo modo, emerge la idea de marginación, se sentirse fuera del contexto escolar, en la medida que su participación se ve circunscrita a espacios determinados por otros:

Apoderada 3: "...Como directiva y como apoderada, yo también veo eso, no estando el director, hay días en que no está, y es todo una paz con los profesores... conversan con nosotros y estando él, los profesores alejados..."

Apoderada 5: "...En ningún caso, pero el inspector sí, el inspector general, él trata muy mal a los niños y a las mamás también... hasta con garabatos..."

Apoderada 6: "...Yo al menos con el director no tengo ningún problema, ni con el orientador, ni con el inspector, es con los profesores, con decirles que no los deja ni ir al baño, yo he hablado con ella pero siempre me responde mal, otra es súper rota, sin ni un brillo y supuestamente era de las mejores...yo creo que yo la evité, si yo hubiese sido mas alterá, yo me iba a encaramar arriba de ella y paf combo"

En concordancia con lo señalado precedentemente, las situaciones conflictivas que identifican los apoderados/as surgen a partir de experiencias personales, donde se observa en forma clara la presencia de un oponente, distinto según cada escuela, a quien identifican como principal responsable de los conflictos que se producen, debido a la actitud que adoptan frente a los apoderados. Este elemento conlleva una idea subyacente de abuso de autoridad y reconocimiento de la desigual condición en que apoderados y estamentos docentes y directivos se

encuentran. De esta forma, se identifican hechos de violencia verbal, de la cual son víctimas, tanto los estudiantes, como los apoderados.

Esta sensación de desprotección y abuso, constituye un argumento válido para los apoderados, en función de justificar la posibilidad de resolver conflictos a través de la violencia, mecanismo que se asocia con la reacción frente al ejercicio del poder de unos por sobre otros:

Apoderada 2: “No hay un interés a nivel comunal dispuesto a que se solucione el conflicto, es que si quieren tener la sartén ellos...”

Se observa a su vez una connotación social del conflicto. Tras iniciarse el diálogo a partir de lo cotidiano y vivencial, los padres y apoderados establecen una relación entre lo que viven en el espacio escolar y lo que sucede a nivel macro, identificando instancias a las cuales acudir para la atención de sus demandas y formas de abordar y presionar para la obtención de soluciones.

Apoderada 3: “Porque pa` eso se supone que un gobierno, un ministro de educación, tienen sus reglas, sus formas de trabajar, ahora el problema está en que las cabezas de los colegios no han llevado las leyes del gobierno, que corresponden...”

Otro de los apoderados identifica una característica generacional, como argumento explicativo de su proceder, al abordar los conflictos que visualizan como cercanos y de su interés. Este aspecto dice relación con los estilos relacionales que ellos mismos establecieron en su etapa escolar, con sus familias y su entorno, condicionadas por el escenario sociopolítico del país de la época, la represión y el ejercicio violento de la autoridad.

Apoderado 4: “Para mí impotencia ¿cómo lo solucionamos? Porque...somos una generación castrada, somos una generación temerosa, que todavía ven a las

autoridades en el cielo y somos pocos los que los miramos de frente , sin que tenerle miedo a nadie, ni siquiera a la alcaldesa, eehhh, nos cuesta mucho crear valentía en las personas, nos cuanta mucho decir oye hagamos esto, tomémonos el colegio nos cuesta mucho, o decir sabí que, no se po, hagamos una carta la firmamos todos y la vamos a dejar al ministerio de educación, gente que enfrente...”

Los apoderados se observan a sí mismos como imposibilitados de incidir mayormente, ya que señalan no contar con la adherencia necesaria por parte de otros apoderados, ni tampoco con el apoyo de las autoridades comunales y nacionales. Destacan entonces opciones individuales de proceder, las cuales priman en el espacio educativo, restando importancia al nosotros y por ende a las organizaciones que pudieran generarse, las cuales se mencionaron durante el proceso de entrevistas:

Apoderada 6: “No sé, los dejamos pasar, tratamos de hablar” pero siempre cuando hablan, hablan afuera... arreglan el mundo afuera, pero adentro no se atreven a hablar nada...”

También ponen de manifiesto la falta de recursos personales para poder tener una mayor incidencia en la toma de acuerdos para solucionar eventuales conflictos:

Apoderada 5: “Nadie nos enseña, uno tiene que solita aquí, tratar de solucionar las cosas...”

Otra apoderada destaca un punto esencial que impediría el dialogo y sería fuente de conflictos: la incapacidad de ponerse en el lugar del otro

Apoderada 3: “En el diario vivir, en el almacén, en los alrededores, cuando uno va al consultorio, pero hay que ponerse en otro lugar cuando se habla con alguien

“así” de autoridad, uno ellos no les va a exigir nada, sino que a pedir de buena forma...en base a la vida propia , a la experiencia personal...”

Respecto al nivel de conocimiento que tienen los apoderados entrevistados, respecto del fenómeno del conflicto, resulta interesante destacar que es atribuible a su experiencia vital, donde tiene cabida tanto el reconocimiento del valor que adquiere la autoridad en la resolución de estos, como la violencia con que muchas veces se ejerce dicha autoridad:

Apoderada 5: “Bueno yo con mi hijo mayor yo le pegaba, pero adulto él ya te responde... él a mí en una discusión me deseó la muerte... y él es el que estuvo mal, por que ningún hijo debe desear la muerte a su madre... con otro hijo menor que ha sido muy bueno, discutimos, él me levantó la voz y yo le aforré un cachuchazo, porque yo no esperaba eso de él”

Lo señalado por esta apoderada refiere a un patrón común de resolución de conflictos, el cual legitima la violencia ejercida, en concordancia con la posición de poder en la cual se encuentran los involucrados. De este modo, se reconoce como válido que un padre golpee a un hijo, pero no se valida el hecho que éste responda verbalmente de manera violenta.

Resulta interesante constatar que el grupo de encuestados centre su discusión en torno a los conflictos que a ellos les afectan, tanto al interior, como fuera de la escuela, omitiendo la existencia de conflictos entre estudiantes o de estos con los docentes. Los entrevistados se expresan en torno a lo que les resulta conocido y desde su historia personal intentan disipar las interrogantes que se les plantean:

Apoderada 6: “A mí, mi mami me pegaba, me arrinconaba, y yo empezaba ojalá que se muera esta vieja, es como para sentirse libre...”

Esta opinión incorpora un elemento que no había surgido anteriormente, el cual dice relación con la evitación del conflicto como forma legitimada de resolución por parte de esta entrevistada. El hecho de desear la muerte de la madre constituye para ella un mecanismo evasivo de su propia realidad, la sensación de libertad a la que alude se vincula al deseo de sentirse libre del conflicto vital, que se encuentra a la base de toda existencia humana.

2.- Los estudiantes y su opinión en torno al conflicto

Los estudiantes entrevistados logran, en su mayoría, expresar con claridad sus opiniones, comentarios y apreciaciones acerca del conflicto, partiendo por clarificar el significado que le atribuyen. A partir de este elemento, es posible detectar semejanzas en cuanto a la valoración negativa que este fenómeno adquiere para ellos:

Estudiante 1: *“Un conflicto es un problema que afecta la convivencia escolar, ya que ese conflicto puede ser pelea, puede ser un conflicto agredir a alguien psicológicamente, así como físicamente...”*

Un estudiante realiza una definición de los conflictos, el cual se encuentra asociado a las situaciones de violencia y/o agresión, estableciendo una relación directa entre conflicto y violencia.

Estudiante 2: *“...Existen en el colegio conflictos físicos tanto como verbales, el físico es agresión y verbal agresión con palabras, garabatos...”*

Existe también una comprensión del conflicto como algo “trágico”, de manera evidente el conflicto se presenta como una situación compleja entre dos personas, cual podríamos responder estrategias de enfrentamiento utilizada:

Estudiante 3: *“Un drama entre dos personas...”*

Estas opiniones dan cuenta de una valoración negativa del conflicto, el cual se presenta como una condicionante de la convivencia escolar. De este modo, se señala que la escuela y las personas que ahí conviven, se ven afectadas por las manifestaciones del conflicto, el cual se vincula directamente con acciones violentas que dañan la convivencia.

Por otra parte, parece ser que las opiniones emitidas dan cuenta de discursos que incorporan elementos señalados por otros, que dan lugar a discursos aprendidos, los cuales no necesariamente resultan concordantes con la experiencia de vida de estos entrevistados.

Respecto de las manifestaciones externas del conflicto, que los propios entrevistados identifican, cabe señalar que establecen diferencias que estarían dadas por un factor etáreo, donde la condición de adultez podría ampliar la gama de respuestas ante situaciones conflictivas, condicionando la actitud que se puede o no tener frente a estas:

Estudiante 4: *“Es que también a veces los adultos no pelean solamente verbalmente, sino que física, podría ser más fácil verbalmente, pero físicamente igual es más así...”*

Estudiante 5: *“Entre los alumnos siempre va a ser más física, en cambio en los adultos siempre es más verbalmente... aunque a veces igual los grandes se agreden, cuando a veces se descontrolan...”*

En este sentido, la percepción que estos estudiantes tienen de los adultos, se halla vinculada a los estilos relacionales de unos y otros. Del mismo modo, logran identificar que la resolución violenta de los conflictos se da tanto entre sus pares, como entre adultos, sin perjuicio de lo cual persiste la connotación negativa de esta situaciones, a propósito de la existencia de conflictos.

Estudiante 6: *“Porque igual a veces son pesados, que te molestan, te molestan y a uno lo dejan en vergüenza y toda esa rabia hay que descargarla con él y golpearlo, golpearlo y golpearlo... no... igual te deja con rabia pero si uno sabe controlarse y conversa las cosas sería mejor...”*

Una vez más emerge el tema del autocontrol, como un mecanismo que condiciona una resolución violenta de conflictos, sobre todo en lo que a relaciones entre estudiantes respecta. En este sentido, se reconoce implícitamente que se dan al interior de la escuela situaciones de continuas riñas, donde la reacción violenta surge como respuesta que logra validar e integrar a quien la ejerce.

Existe en el contexto escolar un reconocimiento de la oportunidad que significa el acudir a otros(as) para resolver situaciones de conflicto. Generalmente se acude a adultos, generando una instancia que se acercaría a la mediación, si existieran herramientas para su desarrollo y monitoreo. Pero a pesar de las intenciones, el valor cultural que adquiere la violencia en estos contextos, como mecanismo de validación personal, presenta una mayor ponderación que el valor otorgado al diálogo:

Estudiante 2: *“...uno primero habla con la profesora pa` que hable con ellos, pero si ellos no hacen caso ahí hay que pelear no más...”*

Se observa que las formas de abordar conflictos de los estudiantes se hallan estrechamente vinculados a las prácticas violentas. Existe a su vez una percepción del otro, como incapaz de tomar conciencia de sus actos.

Si bien se buscan otras vías de resolución, se admite que de no funcionar, se debe recurrir como forma única y legítima a la violencia, aunque se percibe que estas prácticas no dan los resultados más satisfactorios para los sujetos y no son la única manera de abordarlos:

Estudiante 3: *“A mí me deja más tranquilo pelear, por que yo igual me junto con un grupo grande, y somos todos peleadores, por yo no pelearía, pero por seguir la corriente a los otros...”*

En el siguiente caso, resulta interesante constatar que la escuela aún resulta ser un lugar que se diferencia del mundo exterior, por contar con mecanismos de control desde y hacia los sujetos que en ella socializan, cuyo fin, aunque no único, sería proteger a sus miembros. De esta forma, surge la necesidad de buscar instancias alternativas donde responder violentamente ante los conflictos, garantizando que no exista la presencia de agentes de control de este tipo de situaciones:

Estudiante 4: *“O sea, si uno tiene bronca hace tiempo con él, en la fiesta uno se desquita, por que ahí no se va a meter el director o el profesor...”*

La violencia aparece entonces como elemento constitutivo del conflicto entre pares, a partir de la directa relación que los y las estudiantes establecen entre conflicto y pelea. En este sentido, la reacción de violencia trasciende a la idea de ser un medio para la resolución de conflictos y se torna un fin en sí misma, como parte de la cultura de grupos juveniles y con un fuerte componente de validación personal entre sus miembros.

En lo que respecta a la relación de los estudiantes con los docentes, las percepciones del conflicto son distintas, así como también lo son la valoración de las formas de relación que se establecen entre ambos:

Estudiante 7: *“Si el cabro no entiende obvio que hay que gritarle, ellos están educando ahí y para hablar tiene que gritar, entonces esa no es una agresión del profesor al alumno, no puede ser una agresión...”*

Estudiante 9: *“...lo que sí puede ser es subir la voz, porque ellos se portan como un segundo padre, es como una segunda madre, ellos ejercen mando sobre nosotros...”*

Es posible señalar que algunos perciben que el grito es una herramienta válida para establecer el orden y que conlleva, además, una forma de legitimar la relación, en la medida que se reconoce que también una madre o un padre se vincularía de este modo con sus hijos(as). En función de lo anterior, los estudiantes entrevistados identifican ejercicio de autoridad sobre ellos. En este caso, la autoridad no es cuestionada, sino que se asume como natural, llegando incluso a justificarla.

Por otra parte, algunos estudiantes cuestionan la forma en que se establecen las relaciones entre ellos y los docentes, identificando elementos asociados a incomprensión y abuso, lo que configura un entramado de relaciones que se funda en el temor y el distanciamiento, dando cuenta de una percepción de sentirse vulnerables frente a algunos docentes:

Estudiante 1: *“...también cuando a uno le dicen siéntate, también eso es una agresión. Sí, porque hay algunos que con gritos se colocan nerviosos...”*

Estudiante 10: *“...a veces tiene problemas uno y no se puede hacer la tarea, y hay veces en que eso los profesores no lo entienden, son tan exigentes los profesores que piden y piden y piden y no saben los problemas que tiene uno en la casa...”*

En función de lo anterior, emerge también un patrón violento arraigado en el hogar, ante la información que se entrega desde la escuela, siendo este aspecto fundamental para comprender la influencia que puede tener la conducta familiar ante la aparición de situaciones conflictivas. De esta forma, esta reacción se replica en el campo escolar, con otros, ya sean sus pares u otros actores.

Estudiante 3: *“...a veces porque el alumno tiene miedo de que le diga estay anotao, te voy a llamar el apoderado y él se asusta porque el apoderado le pega, o lo puede retar o castigar... eso es tener miedo al profesor...”*

Temor que se sustentaría en que los profesores en ocasiones abusan de su autoridad:

Estudiante 2: *“...a veces lo profes miran en menos, y uno donde no les puede decir nada... ellos contigo tiran las palabras más fuertes...”*

El conocimiento y los modelos de comportamiento, en relación a la resolución de conflictos, según la percepción de los estudiantes, son influenciadas, principalmente, por factores familiares y del entorno más próximo, siendo elementos determinantes para sus propias conductas. De este modo, se externalizan, una vez más, las responsabilidades al respecto, inhibiendo las posibilidades de cambio que pudieran generarse desde los propios estudiantes.

Estudiante 4: *“...de los padres, o a veces en la calle, a veces las malas enseñanzas, los malos ejemplos en la casa...”*

Estudiante 5: *“...por los problemas más en la casa.... me crié con mis abuelos y ahí mis primos eran violentos”.*

En síntesis, se identifican al menos tres aspectos claves a la hora de analizar la percepción de los entrevistados en relación al conflicto:

- a) Se reconoce como situación conflictiva aquella que conlleva reacciones violentas, tanto físicas como psicológicas, hacia otro. A partir de este significado atribuido, el conflicto constituye un evento que afecta la convivencia escolar, otorgándole por ende, una valoración negativa.

- b) La violencia constituye, por una parte, un medio de resolución de conflictos validado por los estudiantes y, por otra, un mecanismo de legitimación entre pares. Este aspecto se encuentra asociado al valor que la cultura o culturas juveniles existentes al interior de la escuela le otorgan a la violencia, como medio de legitimación. También respondería al posicionamiento de las prácticas violentas en el entorno directo de los y las estudiantes.
- c) El conocimiento adquirido en relación al conflicto se vincula mayormente con el plano experiencial, tanto al interior, como fuera de la escuela. De este modo, no se reconocen instancias que permitan la adquisición de herramientas o un desarrollo de habilidades para una resolución pacífica del conflicto, a partir de los procesos de aprendizaje propulsados desde el contexto educativo escolar.
- d) Existe una validación del ejercicio de la autoridad para la resolución de conflictos, situación que sienta sus bases en la administración adultocéntrica del poder al interior de las escuelas, que limita el rol de los estudiantes al campo de la acción. De esta forma, los estudiantes incorporan que las decisiones al interior de la escuela y en sus familias, siempre son tomadas por otros y que estas decisiones adquieren un carácter resolutivo e incuestionable.

3.- Docentes y directivos dialogan en torno al conflicto.

A partir del análisis anterior, resulta interesante conocer los resultados de las entrevistas efectuadas a los educadores, en función del fenómeno del conflicto en las escuelas.

Cabe señalar que este análisis contiene información, tanto de los docentes, como de los directivos, en la medida que un análisis de estas percepciones en conjunto, permite ampliar la mirada que se tiene en torno al rol formativo que ambos deben

asumir en el contexto escolar y la incidencia de este rol, en la percepción que señalan tener en torno al conflicto.

Desde esta perspectiva, este elemento actúa como un indicador más de la reticencia que tienen los docentes, a ser evaluados en su gestión. Durante el proceso de entrevistas se evidencia la tensión ser – deber ser, se habla desde lo ideal más que en torno a lo real, intentado obviar aquellos aspectos que pudieran afectar el ejercicio del rol formativo aludido precedentemente.

Ante la interrogante que pretendía recabar información respecto al conflicto y la visión y conocimiento que de él se tiene, cobra especial relevancia constatar que existe, por parte de los directivos, un adecuado manejo de estos conocimientos:

Para un directivo, el conflicto se presenta por el enfrentamiento de posiciones:

Directivo 1: *“Existe una lucha de posiciones frente a una decisión que tomar, que es natural, siempre va a haber conflicto...”*

Otro directivo enfoca su comprensión del conflicto a través de los patrones culturales que han caracterizado a las relaciones interpersonales en el espacio social y por tanto al educativo:

Directivo 2: *“Venimos de una cultura en que la resolución del conflicto es autoritaria y violenta. Transforma a los actores en perdedores y ganadores...”*

A partir del reconocimiento del carácter natural del conflicto, se identifica la existencia de conflictos entre los distintos sujetos al interior de la escuela:

Directivo 4: *“En la escuela hay conflictos a todo nivel, entre directivos, apoderados, profes...”*

El conocimiento del conflicto y los factores que podrían determinarlo, no se condice necesariamente con la idea que se expresa con base en los hechos cotidianos, en la medida que se valoran las funciones que contribuyen al mantenimiento del sistema, por sobre las determinaciones que inciden en el desarrollo de seres capaces de pensar y decidir por sí solos:

Docente 1: *“...el conflicto aparece cuando no hay una norma, cuando no hay algo establecido y que así debe hacerse...”*

Resulta especialmente interesante constatar el reconocimiento del conflicto como elemento natural e inherente al contexto educativo, pero, al mismo tiempo, prevalece una sobrevaloración de la aplicación de normas, arraigada en los marcos socioculturales de las instituciones en general y en la escuela en particular:

Directivo 3: *“Para eso uno está en esos cargos, hay que mediar las cosas...”*

Se reconoce, por otra parte, la responsabilidad que le cabe al director o a los docentes en general, como actores protagonistas de instancias de resolución de conflictos. Este elemento, en concordancia con las jerarquías y los roles al interior de las escuelas constituye un factor que difiere aparentemente con la idea de promoción y formación de sujetos activos de derechos.

Desde esta perspectiva, las posibilidades de generar condiciones al interior de la escuela para instalar el tema de la Mediación Escolar como tal, se halla limitada por el adultocentrismo y las jerarquías, aspectos que se vinculan con la cultura organizacional de las escuelas:

Directivo 1: *“El directivo no está sólo para dirigir la cosa así no más, sino más que nada como mediador...”*

Otro elemento significativo que emerge con frecuencia, dice relación con las prácticas habituales de uso de poder. Dado que la capacidad de dar respuesta a los conflictos considerando la premisa de que toda escuela debe apuntar a la eficacia y eficiencia en su gestión, supone la necesidad de tomar decisiones atinentes, en los tiempos requeridos; no se generan oportunidades de participación de todos los actores en estos procesos:

Docente 2: “ los grandes problemas aquí no están en los alumnos, sino en la manera cómo se usa el poder...”

Lo anterior evidencia la preocupación que se genera en torno al uso del poder, como respuesta ante las situaciones conflictivas que se producen, ya que este hecho se contrapone a los objetivos democráticos que propone la reforma Educacional actual. Sin embargo, el uso del poder al interior de las escuelas constituye un mecanismo de preservación de las estructuras, que aseguran el statu quo de este espacio.

Por otra parte, tanto los directivos, como los docentes, si bien reconocen la existencia de ciertos niveles de agresividad, relacionan lo que sucede con los niños y niñas, con la pérdida de sentido que adquiere la reivindicación, al menos, de la propia opinión:

Docente 4: “Los niños aquí son bastante disciplinados, no hay mucho desorden, son reprimidos, se reprimen...pero de repente explotan los conflictos y queda la grande...”

Esta situación sería atribuible a una suerte de desesperanza aprendida, o a una especie de cultura desde la frustración y el sometimiento, debido a factores socioeconómicos y culturales asociados.

El conflicto se halla a menudo latente entre quienes conforman los estamentos de directivos y docentes. Es así como la violencia simbólica es la que emerge como principal manifestación del conflicto, toda vez que se evidencian los factores socioculturales que la configuran, a partir de los roles que docentes y directivos ocupan en la jerarquía de la institución educativa. Además, si bien se reconoce la oportunidad de generar conocimiento a partir del conflicto, aún no se reconoce ni se le atribuye realmente la importancia que su adecuado abordaje implica para las relaciones humanas y los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el contexto escolar.

Docente 5: *“Cuesta entender el conflicto, como un elemento formador...”*

Otro directivo enfoca el tema desde una perspectiva que recoge elementos históricos, desde una óptica política, relacionada con la búsqueda de la verdad:

Docente 1: *“Con lo del informe Valech, la cultura empieza a entender que un conflicto puede demorar 30 años en identificarse y aclararse...Pero los nombres de los torturadores se esconden...¿Cómo se abordan los conflictos y se ponen sobre la mesa, si ni la misma historia lo hace?”*

De lo anterior es posible rescatar que un factor subyacente a la resolución de conflictos es la propia cultura construida a través de la historia del país. Al respecto, uno de los entrevistados compara el microespacio escolar, con el contexto macro político, reconociendo las influencias históricas de las formas adoptadas en relación al conflicto y su resolución, como herencia arraigada en las características culturales y sociales hasta nuestros días y cómo éstas se reproducen en el contexto escolar.

Respecto a la violencia, ésta se reconoce como una forma de resolución de conflictos centrada en la ausencia de diálogo y que se produce a raíz de las diferencias generadas a partir de las desigualdades de capitales humano y social:

Docente 2: *“Los apoderados responden visceralmente por la conveniencia del hijo...”*

Otro directivo recoge las consecuencias en las que se ven expuesto producto de su deber como docente el interior del colegio, manifestando situaciones de violencia contra ellos de parte de apoderados:

Directivo 3: *“La violencia se da seguido...existen amenazas al profesor”*

En este sentido, la violencia no se reduce al mero hecho de golpear y ser golpeado, sino que destaca la preocupación por la violencia verbal y simbólica, presentes en el espacio educativo.

Docente 4: *“Existen descalificaciones entre los apoderados, se tratan de ladrón...”*

A modo de preservar los intereses colectivos o el logro de alguno de los objetivos inmediatos desde los estándares de eficacia y eficiencia, se tiende a generar mecanismos que soslayan el conflicto, o simplemente se tiende a su anulación:

Docente 2: *“A veces el conflicto se invisibiliza, o sea, no existe conflicto...”*

Por otra parte, los directivos reconocen las dificultades que se les plantean, desde el dinámico contexto educativo formal. De este modo, se superponen a su labor tradicional una serie de actividades y responsabilidades, las cuales superan, en ocasiones, al campo de acciones a desempeñar por el directivo, para el mantenimiento del orden:

Directivo 2: *“No sabemos administrar ni comunicarnos a nivel directivo...”*

Directivo 4: *“Falta una metodología más asertiva de comunicación y una administración más sistémica y democrática...”*

A partir de lo anterior, se hace necesario relevar la importancia que adquiere la comunicación, en el establecimiento de relaciones solidarias y democráticas, a fin de generar mejoras a la convivencia escolar.

De esta manera, los directivos expresan esta debilidad sin mayores problemas, en la medida que también reconocen haber cuestionado con anterioridad la situación del conflicto en las escuelas y su posible abordaje:

Directivo 3: *“Se ha focalizado donde se ubica el conflicto, ahora estamos trabajando en cómo resolverlos...”*

En síntesis, cabe señalar que el diálogo se desarrolla a partir de una constante y creciente preocupación por la necesidad de encontrar, desarrollar y propiciar formas de resolución no violentas de conflicto, que apunten a la formación de quienes se desenvuelven en el espacio educativo.

No obstante, ninguno de los entrevistados se refiere a la Mediación Escolar, sino más bien se parte de la base que, tanto docentes, como directivos detentan las posibilidades de llevar a cabo procesos de canalización positiva del conflicto.

Por tanto, los estudiantes aún se encuentran en una clara situación de asimetría relacional respecto de docentes, directivos y apoderados, situación que limita la gama de acciones a desarrollar en función de mejorar la convivencia escolar.

En síntesis, el conflicto es reconocido como oportunidad de aprendizaje, sin embargo la percepción que de éste se tiene, se encuentra mediado por la escasez de elementos teórico-prácticos, para su adecuado abordaje y resolución.

De esta forma, al término de la entrevista se generan acuerdos entre los presentes, respecto a la necesidad de generar instancias que permitan a las instituciones educativas incorporar herramientas y adquirir conocimientos para mejorarlas condiciones que genera el espacio escolar para dar cabida al conflicto.

Conclusiones

Las relaciones humanas, en el contexto escolar, implican un aprendizaje de vida al interior de las escuelas. Es decir, la incorporación de valores al ámbito educativo y su quehacer, además de herramientas adecuadas para la resolución de conflictos, colaboraría directamente en la construcción de una convivencia escolar donde se reflejen estos valores y estos aprendizajes.

Desde esta perspectiva, la mejoría de las relaciones humanas estaría dada en relación a valores que hoy en día se hallan trastocados y herramientas que están ausentes o subutilizadas, en la medida que el sistema educativo actual adhiere a un sistema económico centrado en el rendimiento y la capitalización, descuidando los procesos de carácter cualitativo, centrados en los sujetos.

Un claro ejemplo de ello es la necesidad manifestada por los propios alumnos, de emprender acciones al interior de las escuelas que promuevan el respeto entre los distintos actores involucrados, enfatizando en el respeto entre ellos mismos.

En este sentido, se propone que una de las vías para abordar el fenómeno del conflicto y sus manifestaciones violentas sea el diálogo, considerado un mecanismo adecuado que deviene en un incremento del establecimiento de relaciones democráticas y armónicas al interior de las instituciones educativas.

A lo anterior se agrega la necesidad de relevar la importancia que adquieren los valores mayormente identitarios y sentidos por parte de los niños y jóvenes entrevistados, como son la tolerancia y la diversidad, identificadas como focos permanentes de conflictos abordados mediante la evitación, o la marginación de lo diferente.

Por otra parte, la cultura escolar, comprendida como construcción de los propios niños y jóvenes, merecedora de un espacio inclusivo y comprensivo, aún no incorpora de manera manifiesta, la necesidad de generar instancias no

adversariales de resolución de conflictos. Por lo tanto, una preocupación real por la cultura escolar, debe incluir la importancia de la dinámica de generación de acuerdos compartidos y consensuados, entre los diversos actores presentes en la escuela, relevando el proceso que esto conlleva y el rol que les cabe, especialmente, a los niños y jóvenes estudiantes, quienes deben ser y sentirse protagonistas de esta nueva forma de vincularse, comprendiendo los desafíos que una toma de decisiones conciente e informada implica.

Lo anterior también se aplica al contexto socio-político, pues las decisiones y políticas de planificación debieran considerar las opiniones y reflexiones de las bases, es decir, que el tipo de participación que se oferta hoy a niños y jóvenes, debiera ser reorientada, para dejar de promover una participación de tipo simbólica e involucrar a niños y jóvenes más allá de las encuestas o sondeos de opinión. No olvidemos que la escuela como microespacio social reproduce los patrones socioculturales de la sociedad, por ello no pueden existir avances al interior de la escuela si no los hay fuera de ella.

Los desafíos en este sentido implican: la inclusión de las culturas juveniles, la promoción de la lógica de la generación de acuerdos, atención a sus necesidades mayormente sentidas y el retorno al sujeto, en tanto ser social, como fin del proceso educativo. Estos elementos posibilitarían que la escuela se constituya en un sistema del cual los actores son parte y no actúe como un agente externo más.

En este sentido, la Política de Convivencia escolar, si bien recoge algunos de estos elementos, aún no logra agotar el análisis respecto de lo que sucede fuera de la escuela, a fin de poner en práctica el ideal democrático que pretende de la escuela misma, pues tanto la administración, como la gestión de las escuelas se encuentra demarcada por los criterios de eficiencia y eficacia que inhiben los requerimientos de cambio, desde dentro del sistema educativo, tomando en cuenta el espacio de las interrelaciones humanas. Y, por otra parte, si no se logran

cambios en el espacio extraescolar, del cual los y las estudiantes forman parte, difícilmente los ideales que se pretende promover lograrán tener eco en los espacios significativos de los y las niños y jóvenes, impidiendo por su parte, la resignificación de los nuevos valores que implica esta política del diálogo.

En consecuencia, cualquier acción que se desee llevar a cabo, debe ser diseñada a partir de un conocimiento profundo de la realidad de las escuelas, desde sus contextos y cotidianidades, a fin de que conduzca a precisar tanto las aspiraciones, como los límites de la intervención, considerando la interdependencia de las diversas problemáticas que se dan al interior de escuelas con altos índices de vulnerabilidad social.

El primer paso será entonces, llevar a cabo un conocimiento intencionado de la realidad de cada escuela en particular, enmarcado en el proceso general de la investigación desarrollada, cuyo fin último será, además de indagar en las dimensiones latentes y manifiesta del fenómeno, abordar directamente problemáticas específicas, incorporando al mundo de la educación formal, la dimensión psicosocial. Esto implica una reflexión que incorpore la importancia de las relaciones interpersonales: lo psicológico y lo social como un proceso indisoluble; la interacción a partir de la cual se construyen los sistemas sociales, y en este caso, la forma en que se construye y significa la comunidad escolar.

De esta forma, el documento que resume el proceso de estudio desarrollado, ha intentado interpretar la realidad de las escuelas situadas en contextos vulnerables y las prácticas de sus estamentos, develando sus necesidades y recursos, además de sus fines transformadores, de manera que este proceso analítico conduzca a una acción consciente y planificada, que se oriente a aminorar las amplias brechas educacionales y formativas que se dan en relación con las escuelas pertenecientes a los estratos socioeconómicos medios y altos.

En el libro **“La Mediación en la Escuela”**, de Maris Alcaide, Stella (1998): se explica cómo la “posmodernidad”, afecta las características de las familias y sus

vínculos, lo que se refleja a su vez en la concepción de escuela y sus funciones. El hombre contemporáneo que vive en países capitalistas desarrollados o en vías de desarrollo, se halla condicionado por esta sociedad posmoderna, que corresponde a aquella en que reina la indiferencia de masa, donde predomina el sentimiento de reiteración y estancamiento y en que la autonomía privada no se discute, donde lo nuevo se acoge como lo antiguo, donde se banaliza la innovación, en la que el futuro no se asimila ya a un progreso ineluctable.

Es así como en la sociedad se aspira al poder, al dinero, al confort a cualquier costo. Y en los contextos populares, si bien no es el acceso a lo material lo que prima, ésta inmediatez se vincula al poder.

De ahí que el saberse imposibilitado de acceder a esta búsqueda frenética de consumo, incorpore la frustración y que ésta a su vez se canalice en violencia y resentimiento.

La inestabilidad económica es otro factor que incide en la sociedad posmoderna inmersa en el consumo y cuyos límites entre la vida laboral y personal, se disuelven en función de las exigencias del medio. Si agregamos a esto último, la indiferenciación de roles y la difusión de las fronteras familiares, podemos deducir que los sistemas familiares posmodernos son organizacionalmente distintos de la familia nuclear moderna, lo que se representa en una nueva tipología de familia, para una sociedad distinta, en la cual se vive el aquí y el ahora, lo que se traduce en una mirada de incertidumbre hacia el futuro.

Esta situación incide directamente en las formas aprendidas de resolver conflictos, donde las conductas desarrolladas escapan del ámbito formativo, al espacio del libre albedrío, nutrido más por los medios de comunicación de masas y los grupos de pares, que por el espacio afectivo familiar.

Mediante esta idea, es posible constatar que la inmediatez también prima como valor a la hora de enfrentar los conflictos. De este modo, los mecanismos más

rápidos y efectivos desde lo inmediato, serán los mayormente validados. Ejemplo claro de lo anterior es el uso y abuso del poder, la violencia, o la evitación, con toda la anulación del otro que éstas conllevan.

Son estas prácticas inmediatistas las que priman y se validan desde lo plural y masivo. Tal vez es el retorno a lo cercano y conocido, al diálogo cara a cara, al reconocimiento mutuo de fortalezas y debilidades, pero por sobre todo al asimilar que unos y otros somos necesarios, una vía pacificadora a recorrer, sobre todo cuando nos enfrentamos a escuelas cuyos estudiantes presentan más sueños que oportunidades.

Por otra parte, en relación a las hipótesis definidas para este estudio podemos constatar, que si bien, no existe la información necesaria que agote las posibilidades de explicar las hipótesis elaboradas, realizaremos una revisión de cada una de ellas.

Respecto de la existencia de conflictos al interior de las escuelas, podemos decir, que existe una percepción general de los distintos estamentos de una alta presencia de conflictos al interior de las escuelas, aspecto que sí, a su vez, es relacionado con la valoración negativa que existe de estas situaciones de conflicto, el espacio educativo se presenta sometido a una clima organizacional que atenta contra las relaciones interpersonales que faciliten el proceso de formación social y académica de los estudiantes.

En relación las tendencias y/o actitudes que manifiestan los distintos estamentos para la resolución de conflictos, identificamos diferencias importantes que se presentan como alternativas diversas y específicas de cada estamentos, lo que sin embargo, esta condicionado por la aplicación de práctica de dichas tendencias, que sean posibles de ser configuradas como estrategias de resolución de conflicto al interior de la relaciones cotidianas en las escuelas.

La agresión como forma de resolución de conflictos si bien no se encuentra legitimada por la propuesta de la institución educativa, hecho que por los demás sería absurdo, si esta presenta dentro de las estrategias más utilizadas por el estamento de estudiantes, cuestión que por lo demás, se encuentra condicionada por la cultura imperante que existe en las relaciones cotidianas que establecen los estudiantes, en los contextos socioculturales donde habitan, donde la vulnerabilidad socio afectiva, las problemáticas sociales, condicionada este tipo de comportamientos y estrategias.

Las estrategias de resolución de conflicto se configuran de manera diversa, de acuerdo a los distintos estamentos, existiendo énfasis y miradas distintas desde los roles y funciones que están asignadas para cada uno de ellos. Por tanto su posible abordaje esta condicionada a un conocimiento específico y profundo que cada uno de estos estamentos.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En función de dar cuenta de los resultados del estudio, se hace necesario exponer algunos hallazgos que permiten incorporar nuevos elementos, no sólo a efectos de esta investigación, sino que también permiten vislumbrar aspectos a indagar con mayor profundidad en posteriores iniciativas referidas a estas temáticas.

Los principales hallazgos son, a saber:

- No existe comprensión unidimensional del conflicto, ni siquiera si se consideran los estamentos como un sector con perfil o características similares. Más allá del rol que cada uno de los sujetos tiene en el campo educativo, son las experiencias personales las que configuran las distintas interpretaciones que desarrollan los sujetos con relación al conflicto como fenómeno. De este modo, emerge la necesidad de analizar la importancia de la dimensión vivencial en la construcción de los procesos de enseñanza aprendizaje que los y las estudiantes desarrollan, ya que es este aspecto el que define la valoración y el nivel de conocimiento que las personas tienen respecto del conflicto.
- A pesar de existir heterogeneidad en la comprensión del fenómeno del conflicto en las escuelas, la tendencia que en general se destaca, a partir de las experiencias personales, se halla vinculada a situaciones problemáticas que sientan sus bases en un abordaje inadecuado del conflicto, que se presenta de manera reiterada en distintos hitos clave durante el desarrollo y la socialización de los sujetos. Por esta razón, se anula la posibilidad de aprender del potencial que encierran las diferencias, del potencial que emerge cuando se desafían las habilidades y herramientas comunicacionales que nos permiten vincularnos con otros y otras.

- A pesar de la preocupación gubernamental y de las distintas instituciones por promover la visión del conflicto como oportunidad y de promover la resolución no adversarial de éste, aún existe una valoración negativa del conflicto, en los grupos de mayor nivel académico. Este elemento da cuenta de la prevalencia de los aprendizajes vivenciales, por sobre los académicos; de la cultura de la violencia presente en la idiosincrasia de nuestro país, por sobre la necesidad de incorporar herramientas que acerquen a las escuelas una cultura de paz que favorezca el desarrollo de procesos de aprendizaje mayormente armónicos. Este elemento nos parece relevante, en la medida que revela que los desafíos que existen en cuanto a la formación de los docentes para abordar el conflicto dan cuenta de la necesidad de continuar desarrollando procesos formativos al respecto.
- La autoridad institucional de las escuelas, no incorpora el conflicto como herramienta de mejoramiento de su gestión, dando cuenta de una mirada escasamente integradora y cuestionadora de la presencia de conflictos y de los factores asociados a su presencia y formas de resolución que se adoptan por parte de los distintos actores presentes en el espacio escolar.
- Al interior del espacio educativo las situaciones de conflicto son manejadas por medio de estrategias represivas y castigadoras por parte de quienes detentan la autoridad y administran el poder al interior de dicho espacio. Dicho elemento constituye un obstaculizador para la utilización de las situaciones de conflicto como instancias de aprendizaje y de análisis con una mayor reflexividad acerca de los elementos que se conjugan para la existencia de conflictos entre los actores del espacio educativo.
- El tratamiento de las situaciones de conflicto en la escuela constituye un elemento a mejorar, considerando el énfasis que se plantea en la promoción de la participación democrática que subyace a las políticas educacionales actuales.

- Al interior del espacio educativo no se identifican instancias, ni actores idóneos para la entrega de herramientas y/o para facilitar el desarrollo de habilidades que permitan a los propios actores abordar situaciones de conflictos, considerando por los demás que no existe un interés general por propiciar una instancia que cumpla dicha función.
- Tampoco se visualizan actores que puedan intervenir o facilitar la resolución de conflictos de manera adecuada, a pesar de mantenerse en el colectivo que el profesor asume esta responsabilidad sin contar con las herramientas para ello.
- La escuela al no lograr incorporar al proceso educativo las problemáticas sociales que afectan a la sus destinatarios, genera confrontaciones entre la cultura institucional y la cultura poblacional presente en sus alrededores y en la vida de sus estudiantes y apoderados.
- La necesidad de validación que presentan los y las estudiantes frente a sus pares, sumada al valor que adquiere la violencia como elemento cultural propio de sectores con perfil de vulnerabilidad socioeconómica y como mecanismo de reacción frente a la marginación que presentan respecto de la sociedad del consumo; han legitimado las formas violentas de resolución de conflictos, en la medida que se presentan como condicionantes de las relaciones con otros sujetos y responden a su vez a la necesidad de diferenciarse de otros sectores con mayores oportunidades.

Aporte del Estudio al Trabajo Social.

La escuela, históricamente, ha sido considerada un espacio de exclusiva competencia de pedagogos y académicos, quienes controlaban todos los aspectos relativos a la formación de los estudiantes. Pero esta labor no ha estado exenta de desafíos, que si bien no han aparecido de forma casual en la vida escolar, han detonado fuertes cuestionamientos en toda su estructura. Así como las contradicciones y conflictos internos y con el medio han generado la necesidad de dar repuesta a los problemas de violencia y consumo abusivo de drogas y alcohol, que los docentes y directivos señalan deben enfrentar cotidianamente, de manera intuitiva o a través de estrategias predefinidas, que se presentan como abstractas e inefectivas a la realidades particulares; se debe propender al reconocimiento que estos fenómenos siempre han sido parte constitutiva relevante de la realidad en sí, por tanto no pueden permanecer al margen del sistema educativo.

Sin embargo, desde hace un tiempo estas problemáticas están socavando con más fuerza los cimientos en los que se sustenta el sistema escolar, ya que en la medida que se democratizan los espacios, los problemas emergen con mayor holgura, develando aspectos desconocidos por los distintos actores que conforman estas instituciones.

Es así como el conflicto como fenómeno social e individual, comienza a denotar con mayor fuerza su presencia, después de tanto ser negado, evitado y sobrepasado por la violencia.

Entonces, comprender el fenómeno del conflicto al interior de la escuela, requiere no sólo de una política nacional o local en esta materia, que si bien es fundamental, no es un fin en sí misma, ya que el abordaje de este fenómeno requiere de una revisión constante, como parte de las interacciones individuales y sociales, las que se construyen y estructuran a partir de procesos dinámicos y dialécticos, rescatando la particularidad de la realidad de cada institución.

Es en este sentido, que creemos que el aporte del Trabajo Social en el espacio escolar, resulta fundamental, como perspectiva de acción alternativa, con tendencia a facilitar procesos de reflexión, que complejicen la comprensión de los fenómenos constitutivos de su entorno y de la cotidianidad interna que en la escuela se presenta, permitiendo el cuestionamiento del quehacer educativo, a fin de ampliar las posibilidades de asumir una realidad única e interactuar con ella, desde sus propios actores.

Entonces, hablar de *Mediación Escolar*, implicaría un proceso más amplio que dar una respuesta sintomática a manifestaciones de procesos conflictivos de fondo. Es así como la mediación viene a ser una herramienta objetiva, que permita la validación tangible de una propuesta en el ámbito educativo, y en esta medida, facilite la incorporación más profunda y amplia del trabajo social en su estructura, con el objeto de conocerla, comprenderla e intervenirla.

Este proceso no se agota con la mera intervención parcializada, sino que debe ser un proceso sistemático, que de cabida a la investigación de nuevos temas y problemáticas que en este espacio se presentan y, por otra parte, debe contemplar el traspaso de herramientas a los propios actores mediante metodologías vivenciales que promuevan un aprendizaje activo, de aprender haciendo, dialogando, exponiendo las diferencias y consensuando a partir de éstas.

De esta forma el desafío para el trabajo social es lograr posicionar la mediación escolar como un estilo de socialización y encuentro, a partir de lo cotidiano y cercano, poniendo en práctica las destrezas y habilidades de apoyo, para que no culmine siendo una materia más, que por lejana y desarraigada permanece dormida en el inconsciente de los y las estudiantes.

En este sentido, la Mediación escolar desde el Trabajo Social busca lograr soluciones, participativas y respetuosas entre quienes enfrentan un conflicto, se trate de docentes, educandos, funcionarios o autoridades de dichas comunidades.

La mediación constituye también una experiencia de aprendizaje, dado que conecta a las personas con sus valores, sentimientos, el respeto por el otro, la generación y evaluación de opciones y la oportunidad de adquirir nuevas herramientas para enfrentar futuros conflictos

De este modo, el Trabajo Social debiera tender a generar conocimiento desde el análisis de la práctica cotidiana, en la medida que logre posicionarse en el espacio formativo que constituye la Escuela, espacio que si respondiera efectivamente a los principios democratizadores y propendiera al diálogo y a la reflexividad crítica, en concordancia con la reforma actual, lograría constituirse en cuna de las transformaciones sociales que a futuro pudieran llevarse a cabo.

En este sentido, el Trabajo Social permitiría no sólo ampliar la mirada del proceso de educativa llevado a cabo por las instituciones pertinentes, sino que además incorporaría una visión permanente y dinámica de las realidades específicas de cada contexto escolar, recogiendo y proyectando acciones y planes acorde a la realidad única de los sujetos que la componen.

En función de lo anterior, es posible afirmar que el campo educacional ofrece una oportunidad real y necesaria para el trabajo social como disciplina, de promover en este espacio de “microgénesis” de cambios sociales, prácticas mayormente horizontales y de empoderamiento de los sujetos, mediante la transferencia de habilidades y destrezas que contribuyan al tránsito del yo al nosotros, propio de la etapa escolar.

Al respecto se hace necesario precisar los niveles en los cuales pudiera aportar este estudio, en la medida que se plantea como desafío el tránsito desde la teoría a la práctica, proponiendo algunas acciones concretas posibles de ser consideradas en este campo de intervención:

Un primer nivel de análisis se halla vinculado a la focalización y ordenamiento de la información relevante con el fin de delimitar la problemática a abordar, es decir, definir y caracterizar el campo de posibilidades que enfrenta la acción pacificadora y de mejora de la convivencia escolar que se pretende.

Un segundo nivel apela a la idea de la realidad específica y particular. Si hemos de hablar de inclusión, de tolerancia y de preocupación real por la particularidad de las interacciones que se dan en cada contexto específico, debemos asumir que los objetivos de un proceso de intervención en materia de formación y promoción de la resolución de conflictos debe plantear objetivos en función de la realidad de cada escuela en particular, junto con buscar factores explicativos de la misma, también indagando en la identidad propia de cada espacio.

Un tercer nivel plantea considerar y reforzar que la resolución de conflictos es un proceso continuo y permanente, que se constituye como una guía ineludible para la intervención con otros y otras.

En esa perspectiva sólo es posible abordar un fenómeno tan complejo como es el conflicto y sus formas de resolución, en la medida que se contempla una contextualización cronológica, espacial y vivencial, incorporando las particularidades y diferencias de los sujetos al diálogo en torno a este fenómeno en tanto proceso continuo e inagotable.

Por último, el nivel macro de análisis, permite dar cuenta de la incidencia de la posmodernidad en el desarrollo de las relaciones humanas construidas al interior de la escuela, su validación y resignificación, como formas de construcción diversas de la convivencia escolar.

Finalmente cabe señalar al lector algunas limitaciones o dificultades presentes a lo largo del proceso investigativo, a saber:

- Reticencia de parte de las instituciones educativas para convocar a los distintos estamentos a los espacios definidos para la recolección de información (grupos de discusión), previo acuerdo. Se considera que una mayor participación de los distintos estamentos posibilitaría una mayor riqueza en la diversidad de perspectivas, que a su vez, permitiría un análisis de resultados mas enriquecido.
- Falta de interés de los distintos estamentos de participar en espacios de discusión por escasez de tiempo y por sobre demanda laboral r sus estudios y/o capacitarse, por lo que contaba con poco tiempo para participar del estudio, situación que dificultó la aplicación de los instrumentos.
- Resistencias a develar las limitaciones y dificultades que se enfrentan en el desarrollo cotidiano del proceso educativo llevado guiado por los docentes y adquirido por los estudiantes. Con la finalidad no presentarse como incompetentes respecto de la resolución de situaciones naturales y fermentes.

En relación con propuestas de investigación que surgen a partir de la realización del presente estudio, se pueden señalar las siguientes:

- Indagar en la mirada de los funcionarios no profesionales que se vinculan y relacionan diariamente con los actores presentes en el espacio educativo, y que podrían entregar elementos que permitieran establecer una configuración más amplia y/o distinta de la realidad organizacional y de sus conflictos
- Conocer cómo se llevan a cabo planes y programas de convivencia escolar, en las distintas instituciones educativas, considerando la credibilidad y sentido de pertenencia con las iniciativas.

- Indagar en los procedimientos utilizados para el enfrentamiento de los conflictos identificando las consecuencias que estos generan, en los actores involucrados en dichas situaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Abaceta Watson, Francisco, 2002. **“Fundamentos y Conceptos Básicos de Mediación”**, Antofagasta, Centro de educación a Distancia de la UC del Norte.

- Apple, M.W, 1986. **“Ideología y currículo”**, Madrid, Akal.

“Educación y poder”, Barcelona, Paidós - MEC.

- Ayestarán, Sabino, 1996. **“El grupo como construcción social”**, Barcelona, Plural.

- Ball, S.J., 1989. **“La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar”**, Barcelona, Paidós - MEC.

- Baró, Martín, 1990. **“Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica”**, El Salvador, UCA.

- Bernstein, Basil, 1988. **“Poder, Educación y Conciencia, Sociología de la Transmisión Cultural”**, Santiago, CIDE.

- Bourdieu, Pierre; Passeron, JC, 1981. **“La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”**, Barcelona, Laia.

- Carr, W. y Kemmis, S, 1986. **“Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado”**, Barcelona, Martínez

- Roca.
- Cerda, Ana María; et al, 2000. **“Joven y Alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares”**, Santiago, Lom Ediciones / PIIIE.
 - Cerezo Ramírez, Fuensanta, 2001. **“La Violencia en las aulas”**, Madrid, Pirámide.
 - Dalla – Porta, María Teresa; Schultz, Viviana; 1999. **“Mediación Escolar: una propuesta desde la experiencia”**, Santiago, Publicación PRODENI.
 - Estado de Chile, 2005. **“Constitución Política de la República de Chile de 1980”**, Santiago, Lexnova.
 - Fisas, Vicenc, 2002. **“Cultura de paz y gestión de conflictos”**, Barcelona, UNESCO, Icaria.
 - Iglesias Díaz, Calo, 1999: **“Educar para la paz desde el conflicto. Alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar”**, Santa Fe, Homo Sapiens
 - Instituto interamericano de Derechos Humanos, 1998. **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, San José de Costa Rica, UNESCO.
 - Maris Alcaide, Stella; et al, 1998 : **“La Mediación en la escuela”**, Homo

- Sapiens.
- Pontificia Universidad Católica de Chile, 2001. **“Revista de Pensamiento Educativo”**, Santiago, Facultad de Educación UC.
 - Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE, 1991. **“Expresiones de Violencia Juvenil: Un desafío para la educación y la democracia”**, Santiago, PIIE.
 - Salinas, A.; Franssen, A, 1997. **“El Zoológico y la Selva: la experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo”**, Santiago, CIDE
 - Suares, Marinés, 1996. **“Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas”**, Buenos Aires, Paidós.
 - Suares, Marinés, 2002. **“Mediando en sistemas familiares”**, Buenos Aires, Paidós.
 - Universidad de Playa Ancha, 1999. **“Revista de Orientación Educativa”**, Facultad de Ciencias de la Educación, Valparaíso.
 - Watzlawick, Paul, 1997. **Teoría de la Comunicación Humana**, Biblioteca de Psicología, Textos Universitarios, Barcelona.

Fuentes electrónicas

- Asamblea general de las Naciones Unidas, 1989 Convención de los Derechos del Niño, http://www.risolidaria.tdata.cl/Portada/Dirseccion/Home_Infancia.asp?dir=Preguntas_y_Respuestas_IF&id=1764
- Ghiso C, Alfredo, Cesep – Medellín, 1998. **Pedagogía / Conflicto**, Cesep – Medellín <http://animadores.iespana.es/animadores/edupaz/edupaz02.html>
- Gobierno de Chile **Discursos presidente Lagos 2000 – 2006**, www.Gobiernotechile.cl
- Jares, Xesus, 1997. **“El lugar del conflicto en la organización escolar”**, www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a02.htm
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. **“Resolución de Conflictos: Manual de apoyo para la Convivencia Escolar, Segundo Ciclo de Enseñanza Básica”**, **Política de Convivencia Escolar** www.mineduc.cl, Programas de apoyo
- Ministerio de Planificación y **Encuesta de Caracterización**

- Cooperación de Chile, 2000. **socioeconómica, CASEN.**
www.mideplan.cl
- Ruiz Botero, Luz Dary, 1999.
“Convivencias y conflictos: sus lógicas y sentido en la escuela”,
www.ctera.org.ar/biblioteca/pdf/046.pdf
- Salinas, Marta Lorena; et al.
“A propósito del conflicto escolar”
Universidad de Antioquía, Colombia,
<http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=211&docid=873>

ANEXOS

1. Instrumentos.

2. Operacionalización de variables en estudio.

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES
“EL CONFLICTO EN MI ESCUELA”

CURSO: **EDAD:**.....
ESCUELA:.....

INSTRUCCIONES

- ✓ Este cuestionario no mide tus conocimientos, por lo tanto no hay respuestas buenas o malas.
- ✓ Debes responder sinceramente.
- ✓ Marca con una **X** la alternativa que corresponda a la realidad que vives día a día en tu escuela.

1. Creo que el conflicto es algo negativo, que genera diversos problemas, tanto al interior de la escuela, como fuera de ésta.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

2. Creo que el conflicto es algo normal (ni malo, ni bueno) que implica una oportunidad para aprender.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

3. En la escuela existen muchos conflictos.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

4. Los alumnos de esta escuela tienen conflictos con sus compañeros.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

5. Los alumnos de esta escuela tienen conflictos con los profesores.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

6. Los alumnos de esta escuela tienen conflictos con padres o apoderados.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

7. Los alumnos de esta escuela tienen conflictos con los directivos.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

8. Los conflictos se producen porque opinamos diferente.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

9. Los conflictos se producen porque nos gustan o interesan cosas distintas.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

10. Los adultos son los responsables de resolver los conflictos.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

11. Los conflictos se producen porque otros miran en menos, insultan o se ríen de defectos de los demás.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

12. Me molesta que las cosas no se hagan a mi manera.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

13. En nuestra escuela sólo se debería admitir a alumnos con buen rendimiento y comportamiento.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

14. En la escuela se conversa de manera respetuosa entre los apoderados, estudiantes, docentes y directivos.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

15. En la escuela, cuando tengo un problema, confío en el apoyo de los demás para resolverlo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

16. Cuando se prepara una actividad en mi Escuela, se toma en cuenta mi opinión.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

17. Cuando se prepara una actividad en mi Escuela, trabajan juntos estudiantes, profesores y apoderados.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

18. Los que poseen mayor conocimiento o son mayores que yo, deben decidir por los demás.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

19. Profesores, apoderados y estudiantes participan activamente, cuando se realizan actividades en la escuela.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

20. Ante una situación de conflicto con otro, generalmente busco la ayuda de otra persona, que nos ayude a encontrar una solución.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

21. Cuando tengo un conflicto con otra persona, prefiero evitar conversar acerca del problema.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

22. Yo acepto algunas cosas que otros dicen, si se aceptan algunas cosas que yo digo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

23. Me gusta decidir en aquellos asuntos en los que tengo conocimiento o manejo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

24. Ante un conflicto, trato de encontrar una solución en que ambos podamos ganar y perder algo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

25. Cuando algo me parece muy importante, soy capaz de dejar mi opinión de lado, para lograr lo que el grupo se propone.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

CUESTIONARIO:
“LOS DOCENTES REFLEXIONAMOS EN TORNO AL CONFLICTO EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA”

OCUPACIÓN:.....

EDAD:.....

ESCUELA:.....

INSTRUCCIONES

- ✓ Este cuestionario no mide conocimientos, por lo tanto no hay respuestas correctas o incorrectas.
- ✓ Debe responder sinceramente.
- ✓ Marque con una **X**, según corresponda a lo que piensa o a la realidad que vive cotidianamente en el contexto escolar.

1. Creo que el conflicto es algo negativo, que genera diversos problemas, tanto al interior de la escuela, como fuera de ésta.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

2. Creo que el conflicto es algo natural que implica una oportunidad para aprender.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

3. En la escuela existen muchos conflictos.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

4. Los profesores de esta escuela tienen conflictos con sus colegas.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

5. Los profesores de esta escuela tienen conflictos con los estudiantes.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

6. Los profesores de esta escuela tienen conflictos con los apoderados.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

7. Los profesores de esta escuela tienen conflictos con los directivos.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

8. Los conflictos se producen porque opinamos diferente.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

9. Los conflictos se producen porque nos interesan cosas distintas.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

10. Los adultos son los responsables de resolver los conflictos.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

11. Los conflictos se producen porque los otros miran en menos, insultan o se ríen de los defectos de los demás.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

12. Me molesta que las cosas no se hagan a mi manera .

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

13. Nuestra escuela sólo debería aceptar (matricular) a alumnos con buen historial de redimiendo y comportamiento.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

14. En la escuela existe una efectiva comunicación entre los distintos actores involucrados en el proceso educativo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

15. En la escuela, cuando alguien tiene un problema, confía en los demás para resolverlo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

16. Trabajar en equipo en la escuela, implica tomar en cuenta las opiniones de todos, aun cuando esto exija más tiempo para lograr los objetivos planteados.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

17. Cuando se organiza una actividad en la escuela, trabajan juntos estudiantes, docentes y apoderados.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

18. Los que poseen mayor conocimiento o detentan un cargo superior, deben decidir por los demás.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

19. Profesores, apoderados y estudiantes cooperan y participan activamente, cuando se realizan actividades en la escuela.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

20. Ante una situación de conflicto con otro, generalmente busco la ayuda de otra persona, que nos ayude a encontrar una solución.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

21. Cuando tengo un conflicto con otra persona, prefiero evitar conversar acerca del problema.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

22. Yo acepto algunas cosas que otros dicen, si se aceptan algunas cosas que yo digo.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

23. Me gusta decidir en aquellos asuntos en los que tengo conocimiento o manejo.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

24. Ante un conflicto, trato de encontrar una solución en que ambos podamos ganar y perder algo.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

25. Cuando algo me parece muy importante, soy capaz de dejar mi opinión de lado, para lograr lo que el grupo se propone.

___ *Muy de acuerdo.* ___ *De acuerdo.* ___ *Medianamente de acuerdo.* ___ *En desacuerdo.* ___ *Muy en desacuerdo.*

CUESTIONARIO:
**“ LOS DIRECTIVOS REFLEXIONAMOS EN TORNO AL CONFLICTO EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA ”**

OCUPACIÓN:.....

EDAD:.....

ESCUELA:.....

INSTRUCCIONES

- ✓ Este cuestionario no mide conocimientos, por lo tanto no hay respuestas correctas o incorrectas.
- ✓ Debe responder sinceramente.
- ✓ Marque con una **X**, según corresponda a lo que piensa o a la realidad que vive cotidianamente en el contexto escolar.

1. Creo que el conflicto es algo negativo, que genera diversos problemas, tanto al interior de la escuela, como fuera de ésta.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

2. Creo que el conflicto es algo natural que implica una oportunidad para aprender.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

3. En la escuela existen muchos conflictos.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

4. Los directivos de esta escuela tienen conflictos con los docentes.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

5. Los directivos de esta escuela tienen conflictos con los estudiantes.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

6. Los directivos de esta escuela tienen conflictos con los apoderados.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

7. Los directivos de esta escuela tienen conflictos entre sí.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

8. Los conflictos se producen porque opinamos diferente.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

9. Los conflictos se producen porque nos interesan cosas distintas.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

10. Los adultos son los responsables de resolver los conflictos.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

11. Los conflictos se producen porque los otros miran en menos, insultan o se ríen de los defectos de los demás.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

12. Me molesta que las cosas no se hagan a la manera de uno.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

13. Nuestra escuela sólo debería aceptar (matricular) a alumnos con buen historial de redimiendo y comportamiento.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

14. En la escuela existe una efectiva comunicación entre los distintos actores involucrados en el proceso educativo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

15. En la escuela, cuando alguien tiene un problema, confía en los demás para resolverlo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

16. Trabajar en equipo en la escuela, implica tomar en cuenta las opiniones de todos, aun cuando esto exija más tiempo para lograr los objetivos planteados.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

17. Cuando se organiza una actividad en la escuela, trabajan juntos estudiantes, docentes y apoderados.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

18. Los que poseen mayor conocimiento o detentan un cargo superior, deben decidir por los demás.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

19. Profesores, apoderados y estudiantes cooperan y participan activamente, cuando se realizan actividades en la escuela.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

20. Ante una situación de conflicto con otro, generalmente busco la ayuda de otra persona, que nos ayude a encontrar una solución.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

21. Cuando tengo un conflicto con otra persona, prefiero evitar conversar acerca del problema.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

22. Yo acepto algunas cosas que otros dicen, si se aceptan algunas cosas que yo digo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

23. Me gusta decidir en aquellos asuntos en los que tengo conocimiento o manejo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

24. Ante un conflicto, trato de encontrar una solución en que ambos podamos ganar y perder algo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

25. Cuando algo me parece muy importante, soy capaz de dejar mi opinión de lado, para lograr lo que el grupo se propone.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

CUESTIONARIO:
**“ LOS APODERADOS REFLEXIONAMOS EN TORNO AL CONFLICTO EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA ”**

OCUPACIÓN:.....

EDAD:.....

ESCUELA:.....

INSTRUCCIONES

- ✓ Este cuestionario no mide conocimientos, por lo tanto no hay respuestas correctas o incorrectas.
- ✓ Debe responder sinceramente.
- ✓ Marque con una **X**, según corresponda a lo que piensa o a la realidad que vive cotidianamente en el contexto escolar.

1. Creo que el conflicto es algo negativo, que genera diversos problemas, tanto al interior de la escuela, como fuera de ésta.

___Muy de acuerdo. ___De acuerdo. ___Medianamente de acuerdo. ___En desacuerdo. ___Muy en desacuerdo.

2. Creo que el conflicto es algo natural que implica una oportunidad para aprender.

___Muy de acuerdo. ___De acuerdo. ___Medianamente de acuerdo. ___En desacuerdo. ___Muy en desacuerdo.

3. En la escuela existen muchos conflictos.

___Muy de acuerdo. ___De acuerdo. ___Medianamente de acuerdo. ___En desacuerdo. ___Muy en desacuerdo.

4. Los apoderados de esta escuela tienen conflictos con los profesores.

___Muy de acuerdo. ___De acuerdo. ___Medianamente de acuerdo. ___En desacuerdo. ___Muy en desacuerdo.

5. Los apoderados de esta escuela tienen conflictos con los estudiantes.

___Muy de acuerdo. ___De acuerdo. ___Medianamente de acuerdo. ___En desacuerdo. ___Muy en desacuerdo.

6. Los apoderados de esta escuela tienen conflictos entre sí.

___Muy de acuerdo. ___De acuerdo. ___Medianamente de acuerdo. ___En desacuerdo. ___Muy en desacuerdo.

7. Los apoderados de esta escuela tienen conflictos con los directivos.

___Muy de acuerdo. ___De acuerdo. ___Medianamente de acuerdo. ___En desacuerdo. ___Muy en desacuerdo.

8. Los conflictos se producen porque opinamos diferente.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

9. Los conflictos se producen porque nos gustan o interesan cosas distintas.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

10. Los adultos son los responsables de resolver los conflictos.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

11. Los conflictos se producen porque los otros miran en menos, insultan o se ríen de los defectos de los demás.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

12. Me molesta que las cosas no se hagan a la manera de uno.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

13. Nuestra escuela sólo debería aceptar (matricular) a alumnos con buen historial de redimiendo y comportamiento.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

14. En la escuela se conversa de manera respetuosa entre apoderados, estudiantes y profesores.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

15. En la escuela, cuando alguien tiene un problema, confía en los demás para resolverlo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

16. Trabajar en equipo en la escuela, implica tomar en cuenta las opiniones de todos, aun cuando esto exija más tiempo para lograr los objetivos planteados.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

17. Cuando se organiza una actividad en la escuela, trabajan juntos estudiantes, docentes y apoderados.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

18. Los que poseen mayor conocimiento o detentan un cargo superior, deben decidir por los demás.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

19. Profesores, apoderados y estudiantes cooperan y participan activamente, cuando se realizan actividades en la escuela.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

20. Ante una situación de conflicto con otro, generalmente busco la ayuda de otra persona, que nos ayude a encontrar una solución.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

21. Cuando tengo un conflicto con otra persona, prefiero evitar conversar acerca del problema.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

22. Yo acepto algunas cosas que otros dicen, si se aceptan algunas cosas que yo digo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

23. Me gusta decidir en aquellos asuntos en los que tengo conocimiento o manejo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

24. Ante un conflicto, trato de encontrar una solución en que ambos podamos ganar y perder algo.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

25. Cuando algo me parece muy importante, soy capaz de dejar mi opinión de lado, para lograr lo que el grupo se propone.

Muy de acuerdo. *De acuerdo.* *Medianamente de acuerdo.* *En desacuerdo.* *Muy en desacuerdo.*

SET DE CAMPOS TEMÁTICOS PARA ENTREVISTAS GRUPALES: EL CONFLICTO EN LA ESCUELA.

Las entrevistas fueron implementadas de forma diferenciada, es decir, se constituyeron 4 grupos, a saber: estudiantes, docentes, directivos y apoderados; a fin de disminuir los ruidos y factores que pudiesen incidir en la veracidad y profundidad de los discursos.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Preguntas temáticas
2. Percepción del conflicto.	2.1. Significado atribuido al conflicto.	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto. - Valoración 	<ul style="list-style-type: none"> - Definiciones de conflicto en general. - Tipos de conflicto. - El conflicto en las escuelas. Reconocimiento del mismo. - Sentido de la existencia de conflictos al interior de la escuela. - El conflicto en la escuela y los distintos actores involucrados. - El conflicto y su valoración en la escuela.
	2.2. Actitud frente al conflicto	<ul style="list-style-type: none"> - Agresiva (física, simbólica, verbal). - Rechazo o 	<ul style="list-style-type: none"> - Formas de hacer frente a un conflicto por parte de los distintos

		<p>evasión.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Confrontacional. - Autoritaria. - Conciliadora. - De colaboración. 	<p>actores al interior de las escuelas: estudiantes, profesores, directivos, apoderados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posiciones adoptadas frente al conflicto. - Reacciones agresivas (físicas, verbales, simbólicas) frente a un conflicto. - Autoritarismo y resolución conflictos. - Colaboración y resolución de conflictos. - Rechazo y evasión de los conflictos. - Conflictos y confrontaciones.
	2.3. Conocimiento.	<p>SUBDIMENSIONES:</p> <p>a) Procedencia de la información</p> <p>b) Tipo de conocimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El conflicto y los conocimientos que existen al respecto al interior de las escuelas. - Procedencia del conocimiento respecto al conflicto. - El conflicto y los medios de comunicación.

			<ul style="list-style-type: none"> - Institución educativa y entrega de conocimientos respecto al conflicto. - Influencia de la familia en el conocimiento que se puede tener acerca del conflicto y su significado. - Conflicto y conocimiento formal. - Conflicto y experiencia cotidiana.
	2.4. Opinión en torno al conflicto.	<ul style="list-style-type: none"> - Discurso generalizado. - Discurso particular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conflicto en general.. - Conflicto en las escuelas. - Situaciones particulares de conflicto.

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADORES
1. Conflicto en la escuela	<p>“Proceso interaccional, dentro de un contexto social determinado, que se da entre dos o más personas que lo coconstruyen y que se involucran como sujetos totales con sus acciones, pensamientos, afectos y discursos, en el que predominan las relaciones antagónicas sobre las atrayentes, y que no necesariamente son procesos agresivos.” (Suarez 1997)</p>	<p>Hecho natural en el desarrollo de la especie humana, inherente a las relaciones interpersonales y que ha acompañado siempre, en distintos niveles de intensidad, el desarrollo de la sociedad en su conjunto. El conflicto no es bueno ni malo en sí mismo, sino que implica una posibilidad de desarrollo y crecimiento, dependiendo de la actitud con que se conduzca, maneje y resuelva.</p>	1.1. Tipo de conflicto.	a) Según sujetos involucrados.	<ul style="list-style-type: none"> - Entre docentes. - Entre estudiantes. - Entre directivos. - Entre docentes y estudiantes. - Entre docentes y directivos. - Entre directivos y estudiantes. - Entre apoderados. - Entre apoderados y directivos. - Entre apoderados y docentes. - Entre apoderados y estudiantes.

				<p>b) Según factores socioculturales subyacentes al conflicto.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Intereses distintos.- Opiniones divergentes.- Adultocentrismo.- Abuso de poder.- Tolerancia.- Comunicación.- Discriminación.- Valores y creencias.- Cultura organizacional de la institución educativa.- Identidad.
--	--	--	--	--	--

			1.2. Resolución del conflicto.	<p>a) Instancia de resolución del conflicto.</p> <p>b) Actores que resuelven el conflicto.</p> <p>c) Formas de resolver conflictos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durante el desarrollo de las clases, en la sala. - En el patio, durante el recreo. - Al término de la jornada escolar, en las inmediaciones de la escuela. - Directivos. - Profesores. - Estudiantes. - Apoderados. - Competencia. - Colaboración. - Evitación. - Adecuación. - Negociación. - Mediación.
--	--	--	--------------------------------	---	---

<p>2. Percepción del conflicto</p>	<p>“Proceso por el que se captan estímulos y se interpreta su significación y sentido”. (En Baró, Martín)</p>	<p>Cómo los sujetos conciben un fenómeno y lo reconstruyen, desde su significado y conocimiento, generando una actitud y opinión al respecto, a partir de la experiencia propia de cada individuo.</p>	<p>2.1. Significado atribuido al conflicto.</p> <p>2.2. Actitud frente al conflicto</p> <p>2.3. Conocimiento.</p> <p>2.4. Opinión en torno al conflicto.</p>	<p>a) Procedencia de la información</p> <p>b) Tipo de conocimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto. - Valoración. - Agresiva (física, simbólica, verbal). - Rechazo, evasión. - Confrontacional. - Autoritaria. - Conciliadora. - De colaboración. - Medios de comunicación. - Grupos de pares. - Institución educativa. - Familiar - Formal. - Vivencial. - Discurso generalizado. - Discurso particular.
------------------------------------	---	--	--	--	---

