



Vermeer, *Alegoría a la pintura*, hacia 1666-1673.

## **A PROPÓSITO DEL CONFLICTO ESCOLAR**

**Marta Lorena Salinas S. Diana**

**María Posada G.**

**Luz Stella Isaza M.**

#### A PROPOSITO DEL CONFLICTO ESCOLAR

*Las autoras presentan la primera parte de los resultados de una investigación que pretende identificar las representaciones sociales que sobre la justicia tienen los niños y las niñas de escolaridad básica en la ciudad de Medellín y cómo se ven afectadas por la violencia escolar, familiar y social a la que han estado expuestas.*

*Parten de un acercamiento a dieciséis instituciones escolares, a través de la observación naturalista. En ella, se caracterizan los contextos socioeconómicos y culturales que las rodean, y se identifican, analizan y topologizan las situaciones más frecuentes que originan conflictos.*

*Se deja esbozado como reto, para la escuela, la instauración de un código de valores democráticos, y el diseño y la aplicación de estrategias desde una óptica participativa que orienten la resolución autónoma de los conflictos que en ella circulan.*

#### À PROPOS DU CONFLIT SCOLAIRE

*Les auteurs présentent la première partie des résultats d'une recherche dont le but est d'identifier les représentations sociales des garçons et des filles d'école primaire et de collège de la ville de Medellín, Colombie, sur la justice et de quelle façon se voient-ils affectés par la violence scolaire, familiale et sociale à laquelle ils sont été exposés.*

*Le travail porte sur un ensemble de seize établissements scolaires dont l'approche se met en place par le biais d'une observation naturaliste. Cette observation permet de caractériser les contextes socio-économiques et culturels qui les entourent et d'identifier, analyser et faire une topologie des situations que, le plus souvent donnent origine à des conflits.*

*On ébauche un défi pour l'école: l'instauration d'un code de valeurs démocratiques, et le dessin et application de stratégies dans une optique de participation orienté vers la résolution des conflits qui y circulent.*

#### TALKING ABOUT SCHOOL CONFLICT

*The authors present the first part of the results of a research that intends to identify the social representations that children in primary school in Medellín have about justice and see how they have been affected with school, family and social violence to which they have been exposed to.*

*Using naturalistic observation, researchers began approaching 16 different schools. There, they characterize the socio-economic and cultural contexts that surrounded the schools identifying, analyzing and topologizing the most common situations that originate conflicts.*

*As a challenge for the school, researchers point out the necessity of implementing a code on democratic values and designing and applying strategies from a participative perspective that might guide an autonomous resolution to the conflicts that occur there.*

*Escuela, conflicto, convivencia, violencia.*

*School, conflict, coexistence, violence.*

# A PROPÓSITO DEL CONFLICTO ESCOLAR\*

**Marta Lorena Salinas S.\* \***

**Diana María Posada G.\*\*"**

**Luz Stella Isaza M.\* \*"**

*Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz*

Estanislao Zuleta (1985).

## PRESENTACIÓN

Este artículo sobre el conflicto escolar hace parte de una investigación en curso, cuyo objeto es el estudio de las representaciones sociales que sobre la justicia tienen los niños y las niñas, y su relación con los modos de funcionamiento de la violencia. Esta investigación se inscribe en el contexto escolar, y para dar cumplimiento a uno de los objetivos del proyecto, la elaboración de un *Repertorio de dilemas morales reales* (DMR), se parte de la construcción de un inventario de situaciones de conflicto registradas en dieciséis instituciones educativas de la ciudad de Medellín. La metodología empleada es la observación naturalista de los eventos propios del entorno escolar, realizada por un espacio de dos meses.

El artículo inicia aproximando al lector al tema del conflicto escolar como problemática social que conmociona la escuela, para luego pasar a la caracterización de los entornos sociales, culturales, económicos y físicos de las dieciséis escuelas en las que se realizó la observación naturalista.

Esta observación permitió recoger información sobre las situaciones generadoras de conflicto en la escuela, las cuales, una vez inventariadas, ponen en evidencia, desde el punto de vista de los maestros y las maestras, los niños y las niñas, las causas más frecuentes que las ocasionan. A partir del inventario de las situaciones que generan conflicto, se inició un proceso de interpretación y análisis, a la luz

\* Este artículo hace parte de la investigación "Las representaciones sociales sobre el valor justicia como punto de partida para el fortalecimiento de la convivencia escolar", Universidad de Antioquia - Colciencias

\*\* Magíster en Sociología de la Educación. Profesora Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Dirección electrónica: [losalas@quimbaya.udea.edu.co](mailto:losalas@quimbaya.udea.edu.co)

\*\*\* Magíster en Sociología de la Educación. Profesora Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Dirección electrónica: [dposada@ayura.udea.edu.co](mailto:dposada@ayura.udea.edu.co)

\*\*\*\*Magíster en Psicopedagogía. Profesora Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Dirección electrónica: [luzisaza@ayura.udea.edu.co](mailto:luzisaza@ayura.udea.edu.co)

de diferentes autores y posturas teóricas. De acá se derivó una clasificación de las situaciones de conflicto y las formas más comunes de resolución que fueron evidenciadas en este ámbito, elemento con el que concluye el texto.

## **APROXIMACIONES AL ANÁLISIS DEL CONFLICTO, LA VIOLENCIA Y LA ESCUELA**

Para iniciar es preciso un acuerdo sobre la acepción del conflicto. El conflicto nos remite a comportamientos humanos, es algo connatural e inherente. Al intentar definirlo, sub-yacen en él las connotaciones de apuro, de situación desafortunada de difícil salida. Visto así, presupone diferentes niveles de manifestación, siendo el primero el de la *contradicción del ser humano consigo mismo*: contradicción de sentimientos, emociones, ideas, maneras de reacción, comportamientos, en fin, apuros que entran en choque, que pertenecen al nivel de lo intrapersonal y que son propios del vivir.

El orden social, el de las interacciones con el otro, es el espacio del nivel de conflicto que se conoce como *interpersonal*. Se alimenta de las diferencias, de los puntos de vista divergentes, de los intereses múltiples. Manifiesta un rango de complejidad creciente, en la medida en que se amplían los ámbitos de relación entre individuos, con la familia cercana, con los amigos, con los vecinos del barrio, los compañeros de escuela, los miembros de la comunidad. Implica uno y otros, supone lo intrapersonal y lo interpersonal en tensiones conjuntas y conciliaciones diversas.

En ese mismo nivel, un paso adelante nos remite a lo interpersonal como componente de niveles y sistemas aún más complejos de interacción y de conflicto: son *los grupos* con propósitos comunes y determinados que conforman comunidades, afines unas, divergentes otras, las cuales a su vez dan origen a so-

*ciudades*, con sus intentos no siempre afortunados de coherencia en lo político, lo social, lo cultural y lo económico. Son finalmente sociedades en un orden global, planetario, con los desacuerdos propios del ser moderno, que van desde la guerra y la paz siempre inciertas, la búsqueda de convenios fundamentales como los que se expresan en los Derechos Humanos, hasta el conflicto por la propia sostenibilidad de la vida, que hoy nos tensiona en la reflexión ecológica.

Conflicto y ser humano, relación íntima, connatural; contradicción, pugna, lucha, que acerca al hombre a la esencia de sí mismo, que lo potencia como ser capaz de relacionarse con su ser, con los otros; que le otorga el beneficio de moverse en estructuras sociales y culturales que le sirven de contenedor, de dique para regular sus relaciones. El conflicto que no se puede acabar, ocultar, apaciguar o desconocer, pues es el vector que potencia individuos, grupos, sociedades. Expresión de complejidad, de interconectividad, dinámica de movimiento y transformación, motor de la vida.

Visto el conflicto en el plano de lo ideal, de forma positiva, lleva a preguntarnos por qué entonces en el plano de lo real sólo es visto negativamente. Aventurar una respuesta es movernos en el entorno de las representaciones sociales que sobre el conflicto se tienen, es aludir a los elementos que lo configuran en la información, las imágenes, en las actuaciones y las actitudes, dando lugar al malestar, en evidencia de esta carga negativa. Es entender el conflicto en su negación, lo cual implica, para el ser humano cotidiano, una carga con visos de violencia que rompe las posibilidades de enfrentarlo, de ponerlo cada vez sobre la mesa para encontrar alternativas o acuerdos; implica también comprender las posturas y respuestas más pasivas, que provocan la huida o la acomodación, lugares que en su aparente tranquilidad fomentan la acumulación del resentimiento y el aumento de

los problemas no enfrentados, los cuales, finalmente, realimentan la intensidad y dificultan la resolución.

El conflicto negado, no enfrentado, nos conduce a la agresividad, que deriva en muchas ocasiones en violencia. Cuando se desconoce, cuando se ignora, al silenciarlo, ese impulso natural aceptable que es respuesta positiva a la condición humana, se pone fácilmente al servicio de la destrucción y se convierte en violencia. De la confrontación, se pasa a «el uso deshonesto y prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello» (Fernández, 1998, 21).

El carácter positivo del conflicto se opone al carácter negativo de la violencia. La confrontación no es lo mismo que el ejercicio del poder ilegítimo. La esencia humana del conflicto no es un nivel inferior de la agresividad injustificada y cruel. Conflicto y violencia no son grados distintos de un mismo fenómeno.

Con este contexto general sobre conflicto y violencia, podemos remitirnos al ámbito de la escuela, que es nuestro entorno de observación específico. Una vez más, encontramos la connotación negativa de conflicto, expresada en una estructura rígida en términos de la disciplina y la normatividad, en una organización anclada en la imposición, pese a las políticas emanadas de la Ley General de Educación, en la propuesta del gobierno escolar, que pretenden combatir este sesgo. No existe la posibilidad del diálogo, de la conversación. La escuela asume formalmente una estructura organizativa como la prioridad, antes que construir las condiciones de convivencia que permitan recrear un clima adecuado y cumplir el objetivo de formar un sujeto integral. Sujeto que es ciudadano y ser que aprende.

Esa desventaja institucional es reforzada por el maestro en lo particular, quien se siente acosado por la presión del tiempo para cumplir con lo formal, la enseñanza de contenidos, la participación en actividades como los actos cívicos, las ferias o cualquier otro espacio reglamentado, sin poder dedicarse a lo que muchos maestros reconocen como lo importante, lo formativo. Un círculo vicioso que no parece tener alternativas posibles de solución.

La formación del maestro con frecuencia ha estado orientada por las disciplinas, básicamente por la repetición de saberes,<sup>1</sup> y no se ha detenido en la formación de un sujeto que tiene que asumir un papel cotidiano de mediador de conflictos en el aula y la escuela, hecho éste que no contribuye a romper los esquemas enunciados en el párrafo anterior. El maestro se encuentra en medio de la presión que ejercen sobre él la crisis del país y los altos niveles de violencia e impunidad, que tocan a diario las escuelas, y reclaman de su labor resultados tangibles. Además, está el auge sobre la temática de conflictos y su propio reconocimiento de no tener los elementos necesarios para asumir, en forma decidida, una postura que le permita intervenir, de manera consciente y efectiva, en la resolución de conflictos.

Las propuestas curriculares inscritas en las nuevas lógicas del país, con contenidos innovadores, emanadas de la Constitución Política de 1991 y de la Ley General de Educación, han permitido la inserción de ejes conceptuales para fomentar la participación y la actitud democrática a través de temas como los derechos humanos en la infancia, la ciudadanía como forma de participación en un mundo público, la articulación de los intereses comunes e individuales, la cooperación y la solidaridad, las reglas y normas para la organización de los grupos, la convivencia, la

1 Para mayor información ver: Zuluaga, *Pedagogía e historia* (1987); Martínez y Unda. "El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo". Saénz (1998), "Historia del saber pedagógico en Colombia" (1992).

prevención de la violencia, la participación y gestión organizada y la pluralidad como la integración de lo igual y lo diferente (Zaritzky 1999). No obstante, ese marco conceptual y reglamentario pertinente, cuando opera, con frecuencia se realiza más para dar cumplimiento a las normas emanadas de la Ley 115, que como educación para la paz y la convivencia. Es más, en ocasiones opera como remedo atroz de las mismas formas corruptas y clientelistas que han funcionado en el país, tanto por lo anteriormente señalado, como por problemas relacionados con la formación del maestro, que no le permiten reconocer la necesidad de construir un clima de seguridad emocional y de convivencia para el aprendizaje (Frankenstien, 1970, capítulo 9).

Un factor adicional no contribuye al enfren-tamiento y resolución de los conflictos: se trata de la problemática social que recorre la escuela, que la conmociona y que la deja incapaz de enfrentar, además de lo interno, los múltiples factores externos que la condicionan, como son la compleja relación de los jóvenes con las armas, las drogas, las pandillas y la muerte.

Como puede intuirse, entonces, la escuela es un espacio afectado por la confluencia compleja<sup>2</sup> de factores que demandan, primero que todo, reconocer esta circunstancia. Las estructuras de la escuela están atravesadas por estas manifestaciones sociales que exigen atención, requieren un debate y se deben enfrentar para que, a su vez, incidan en el aprendizaje como función básica de la escuela. Este reconocimiento contribuirá a que afloren de manera masiva e intencional, propuestas creativas e innovadoras que, involucrando la institucio-nalidad junto con la escuela, harán posible la formación de ciudadanos democráticos y libres.

## LA OBSERVACIÓN NATURALISTA DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

La observación naturalista, como técnica de recolección de información, permitió explorar el comportamiento, en este caso de los niños, las niñas, los maestros y las maestras en su ambiente natural, lo cual garantiza en cierto modo su riqueza, variedad y espontaneidad.

El grupo de investigadoras realizó un primer acercamiento a las instituciones educativas en las cuales se llevó a cabo el proyecto sobre las representaciones sociales que sobre la justicia tienen los niños y las niñas, investigación de la que este artículo, como ya se anotó, hace parte. La mirada estuvo puesta en las formas de interacción entre maestros(as) y niños(as) en su calidad de pares, con el fin de identificar y caracterizar tanto aquellas situaciones generadoras de conflicto, como el tratamiento que se les da.

Posteriormente, a partir de la información obtenida, se construyó una pauta de observación que permitió la recolección de datos de una forma más sistemática y enfocar la atención a aspectos tales como los *eventos* (sesión de clase, recreo, compra en la tienda escolar, refrigerio, ida al baño, entrada y salida de la institución, entre otros); los *lugares* (aula, patio, baño, puerta de entrada); *las personas involucradas* (maestros(as) -niños(as), niños(as) solo(a)s, niños - niñas), la *duración* (en minutos); *las situaciones concretas* (qué las origina, cómo se desarrollan, qué acciones ejecuta cada actor) y *el tratamiento* (cómo son intervenidas, diálogo, sanción, imposición de regla, intimidación). Finalmente, si tienen o no un desenlace y cuál sería. Cabe anotar que en el instrumento de recolección de información

2 Complejidad entendida en el orden de la modernidad, sistémica, con efectos de realimentación que crecen en consecuencias.

se destinó un espacio para el registro de observaciones adicionales.

Durante el tiempo de la observación naturalista, se realizaron conversaciones informales con maestros, maestras, niños y niñas que aportaron elementos valiosos para identificar las causas más comunes que originan los conflictos en el ámbito de la escuela.

El proceso de observación siguió su curso con el apoyo de dieciséis estudiantes de las licenciaturas en Educación Especial, Primaria y Preescolar, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que cursaban su práctica pedagógica. Fue así como se obtuvo un total de 350 casos registrados.

La descripción que sigue fue realizada con base en la observación de dieciséis instituciones escolares, catorce de las cuales pertenecen a los estratos socioeconómicos<sup>3</sup> uno y dos, están ubicadas en las zonas nororiental, nor-occidental y centro del municipio de Medellín. Las otras dos pertenecen a los estratos socioeconómicos cuatro y cinco, están ubicadas en el municipio de Medellín. De las dieciséis instituciones, once son de carácter oficial, -siete de ellas departamentales y cuatro municipales-. Las otras cinco son de carácter privado.

Todas ellas guardan varios elementos que les son comunes, como también algunas características peculiares que identifican la particularidad de cada contexto específico. En esta descripción nos ocupamos de aquellas situaciones que pudieron ser generalizadas, lo cual nos permitió un contexto común a las situaciones de conflicto propias de esas instituciones escolares.

Las catorce instituciones de estrato uno y dos visitadas, poseen una infraestructura relati-

vamente adecuada, en tanto son construcciones diseñadas para albergar estudiantes y maestros; de allí que tengan condiciones buenas de iluminación y ventilación, entre otras. Dos características resaltan y les son comunes. La primera, el interés del municipio por adecuar los espacios, lo que permite ver en muchos de ellos construcciones modernas que se añaden y rompen con el diseño inicial, en un claro contraste entre lo viejo y lo nuevo. En una institución particular, no obstante, la parte nueva de la construcción se destina para uso de los adultos, con oficinas administrativas y de profesores, y salas de biblioteca para la comunidad. Los niños y los jóvenes, por su parte, continúan en espacios limitados. El afán por ampliar la cobertura para atender más alumnos, ha llevado a divisiones por medio de mansardas, sin las condiciones adecuadas de material, diseño y funcionalidad. Esto genera contaminación por hacinamiento, ruido, poca aireación e iluminación.

La segunda característica es que casi todas las instituciones carecen de espacios adecuados para la recreación. Lo usual es una estructura panóptica de patio duro central donde las zonas verdes escasean. Este patio se convierte a su vez en el lugar del recreo, de la formación y del encuentro para los diferentes juegos que las niñas y los niños realizan con la seriedad y el rigor de una actividad en la que comprometen todo su ser. Como muestra de ello, vimos un juego con *tazos* entre una niña de doce años y un niño de nueve. El juego se realiza con figuras que vienen adheridas a los paquetes del denominado "mecato". Las figuras, *tazos*, son golpeados sobre una superficie dura. Cada jugador procura voltear las de su contrario; si lo logra, va acumulando piezas hasta dejar al contrincante sin *tazos*. El juego de esta pareja fue observado por un buen número de espectadores que siguen atentos cada movimiento y no dudan en delatar en

3 La estratificación socioeconómica hace parte del Sistema de Planificación Municipal, y permite clasificar la población en diferentes grupos de personas que tienen características sociales y económicas similares.

sus rostros sus preferencias. Sin embargo, impera el silencio. Sólo se escucha el sonido de los *tazos* contra el piso y se ven correr las manos, cubiertas con guantes de cuero que dejan libres los dedos, las cuales, con movimientos certeros y ágiles, retienen las fichas ganadas. En la hora del recreo, éste es un tipo de juego común en las instituciones

Otro tipo de juego es aquel que permite las carreras, los golpes y las patadas; se llama *La cárcel*. El espacio del juego está demarcado por las cuatro esquinas del patio. Los equipos son mixtos. A partir de una carrera inicial que produce una gran desbandada, se toman prisioneros en ambos bandos. Los prisioneros son *encarcelados*, lo que equivale a ser llevados a dos esquinas del patio. Los compañeros adquieren allí la oportunidad de liberar a los suyos, si logran vencer al centinela. Para hacerlo, se utilizan la sagacidad, burlando la guardia, o las patadas. Mientras el juego transcurre se pueden apreciar rostros adoloridos por los golpes, pero muy pocos llegan al llanto. Aquí parece que todo vale.

Es común observar, en las instituciones, juegos donde se hace alarde de la fuerza física: volteretas, grandes saltos y brazadas muestran niños ansiosos por desplegar su fortaleza, por interactuar con los otros, dejando aflorar sus más instintivas manifestaciones de vitalidad, representadas en eso que les es común, la fuerza, expresión de lo que muchos de ellos viven en su vida cotidiana.

De manera simultánea, ocurren otros juegos: no faltan los tradicionales partidos de fútbol y algunos otros juegos reglamentados que transcurren, la mayoría de las veces, sin problemas aparentes. Las reglas son acatadas por todos y la alegría y el bullicio sólo son interrumpidos justamente cuando alguien quebranta la norma. Algunas veces se resuelven los conflictos que de aquí se derivan, cuando chicos que no están comprometidos de manera directa intervienen con voces que calman los ánimos de dos o más en pugna que

se reintegran. Son situaciones en las cuales es superior el deseo de jugar. En escasas oportunidades, la pelea no se detiene. Parece tomar fuerza en episodios o conflictos anteriores que han quedado sin resolver, como expresión de rabias pasadas. Estos conflictos son animados por grupos de espectadores que con sus actitudes exigen el reglamento, o contribuyen a exacerbar los ánimos, invitando a la pelea.

Unos pocos grupos de niñas, y en ocasiones de niños, prefieren buscar un rincón tranquilo para conversar. Sus conversaciones van y vienen sin ningún orden establecido. Se arrebatan la palabra y lo que parece común es no escucharse: es querer decir, es hablar, es dejar salir sentimientos, dolores y alegrías, sin importar mucho quién escucha, o quién se interesa. Las conversaciones toman rumbos diferentes, se mezclan con lo cotidiano de sus casas, los maestros, las travesuras, las peleas y las desobediencias a los profesores. A veces, y sin contexto determinado, irrumpe aquel que cuenta el enfrentamiento entre las bandas de su barrio y destaca a su hermano mayor y a un primo como los "tesos" a quienes todo el sector empieza a reconocer como los que mandan; sus ojos brillan mostrando a los otros su orgullo, sin ninguna intimidación. Es más bien como si él, al narrar, hiciera parte de un núcleo redentor que protege. Estas historias no tienen más eco que otras, los niños y las niñas las escuchan sin marcado interés.

Una de estas instituciones está signada por una territorialidad particular: sus habitantes, en su gran mayoría, son propietarios de sus casas y llevan un tiempo largo viviendo allí. Las bandas y sus formas de funcionamiento han dado al lugar una singular forma de vivir, que se hace visible en las formas de vestir de los niños y las niñas, quienes con sus tenis, sus camisetas, sus atuendos y ademanes quieren parecerse a la manera de ser de los jóvenes, desean ser identificados como grupos, con predilecciones y formas de vida muy peculiares. En este contexto, un tema parece reunir exclusivamente a las niñas: la moda, el

consumo, la necesidad de parecerse, aunque sea un poco, a lo que la televisión les muestra y ellas sienten que les demanda. Planean entonces encontrarse después de la escuela en alguna casa, con los vestidos de baño y con los atuendos que puedan tomar de las mujeres mayores para hacer un desfile, para soñar que son más hermosas, para seducirse entre ellas y poder imaginar una vida diferente.

Mientras recorremos una de las instituciones, la algarabía y los gritos llaman la atención de las investigadoras que realizamos la observación. Un pequeño de ocho años grita: «¡Para que aprenda que las cosas se resuelven con mano dura!». Este grito es la respuesta que le da un niño a la coordinadora de disciplina. Ella le preguntaba por qué le había pegado a la profesora. La escena es dramática. La profesora saca al niño del salón y cierra la puerta con fuerza. La coordinadora trata de hablar con el chico y él sigue gritando que si lo tocan le va a pegar a ella también, que va a tumbar la puerta, que él no tiene amigos. El niño es llevado, casi arrastrado, a la sala de la coordinación. La narración que él hace, cuando se calma un poco, es la siguiente: «La profesora me cogió del hombro muy duro y yo ahí tengo un *aporrión*». La institución manda llamar a un tío adulto del niño, para que se lo lleve a la casa. El niño queda suspendido.

En las conversaciones sostenidas entre los niños, las niñas y los adultos que observamos las instituciones, ellos y ellas confirman lo que ya en sus rostros y sus cuerpos se puede leer: el maltrato al que son sometidos. Sus cuerpos, casi todos menudos, mezclan las señas y cicatrices de caídas y golpes provocados por los juegos, con las señas del castigo físico y la violencia. De esa violencia hablan casi todos sin pudor; cuentan, recreándose en los detalles, cómo son golpeados por sus madres, padres y padrastros, tíos y hermanos mayores. Sorprenden las formas de narración. Muy pocos reflejan pena o angustia en su rostro, mientras narran sus historias; parecen, más bien, contando una anécdota lejana, con otro

protagonista. Estas historias se combinan con las peleas entre sus padres. Los golpes y las heridas, con armas, que se producen los padres parecen ser mucho más dolorosas que las de sus propios cuerpos. Las palabras salen con más rabia y algunos esconden su mirada con profundo pesar.

Por lo general, los niños emplean expresiones propias de los adultos cuando se refieren a su idea de ser alguien en la vida: «Para eso van a la escuela». Una pequeña de once años, que cursa primero de educación básica, prometió a su hermana, asesinada recientemente, «que ella saldría adelante». Por eso, tiene que aprender mucho. Su promesa está acompañada de un inmenso deseo de venganza, la única manera que parece hasta ahora conocer, para expresar la falta que le produce su hermana asesinada.

La gran mayoría de los niños y las niñas pasan mucho tiempo solos. Los padres o adultos con quienes viven, trabajan. Un gran porcentaje de ellos se dedica a la economía informal, es el medio más común de subsistencia. Las ventas ambulantes, los trabajos domésticos, son los trabajos más frecuentes. Unos pocos adultos tienen trabajo estable como obreros o empleados. Las madres cabeza de familia priman. En las constituciones familiares, muchos de los hogares de los niños y niñas sólo tienen, como adultos mujeres, la abuela o las tías, quienes se convierten en los referentes de autoridad.

En todas las instituciones, se evidencia un marcado interés de los profesores porque los niños y los jóvenes lleven la camisa por dentro del pantalón o de la sudadera, como anhelante expresión del control sobre ellos. Esta llamada de atención es burlada por los alumnos en un ademán, casi reflejo, de hacer como si la fuesen a acatar, pero de inmediato vuelven a su apariencia inicial.

Los niños se refieren a hechos como llevar la camisa por dentro, hacer las filas en la tienda,

bajar las escalas en orden, no pelearse, no insultarse, en la institución, como "la disciplina". Algunos de los niños dicen que hacer disciplina es: «estar quieto y callado», «manejarse bien, no hablar, no pegarle a los otros», «obedecer y llevar siempre las tareas», «no pegarles a los profesores». Los profesores, en tanto, lamentan que «hoy los niños y las niñas son muy indisciplinados, que ya no los controla nadie», «es difícil que ellos se porten bien, sabiendo las condiciones tan terribles que viven en la casa y en el barrio».

La disciplina parece ser un dispositivo de rituales que tratan de imprimirle a la vida cotidiana una cierta organización, una apariencia de funcionamiento, a través de prácticas que no son revisadas porque, «siempre han sido así», o «bueno, por lo menos desde que yo llegué», como respondía un maestro.

Todas las instituciones tienen, entre sus alumnos, niños y niñas en condiciones de desplazamiento. No obstante, sorprenden dos instituciones, en las cuales, durante el año 2000, aproximadamente un 30% de su población estaba integrada por desplazados. En la observación realizada a estas instituciones, los niños y las niñas en condición de desplazamiento se distinguen entre todos los alumnos, por sus rasgos físicos, propios de la raza indígena o negra, o bien porque no tienen el uniforme.

De forma similar, en las instituciones de estrato uno y dos, aunque dicen tener niños con necesidades educativas especiales integrados al aula regular, sólo se observan aquellas necesidades educativas especiales de carácter transitorio<sup>4</sup> que la escuela ha tenido por siempre, como los problemas de comportamiento, las dificultades de aprendizaje y los déficit de atención con o sin hiperactividad. Las ne-

cesidades educativas especiales de carácter permanente, evidentes por el compromiso de la apariencia física, no se aprecian en estas instituciones.

Veamos ahora las características de las dos instituciones escolares de estrato socioeconómico cuatro y cinco.

Uno de los colegios donde se realizó la observación es una institución con un reducido número de alumnos. Tiene algunos grados de preescolar y los cinco de la básica primaria, con un solo grupo por nivel.

En los diálogos con las directivas, éstas coinciden en el interés por construir una propuesta educativa que gire en torno a ofrecer espacios para que los niños y las niñas se sientan queridos y respetados, además de favorecer su autonomía. Esta institución presenta, como pilar fundamental, la formación religiosa, moral y académica, convirtiendo en lema la frase "Educamos con amor".

La institución está ubicada en un sector conformado por unidades residenciales relativamente nuevas, con construcciones cerradas, donde antes hubo grandes casafincas, de las cuales hoy quedan muy pocas.

El colegio lo forman dos edificaciones. En una de ellas funcionan las oficinas, la biblioteca, los baños de profesores y la cocina. Es una edificación antigua, pues al parecer era la casa de una de las fincas que existían tiempo atrás en el sector. La otra parte es una construcción moderna, un bloque de tres pisos, que no parece haber sido diseñada pensando en los niños y las niñas, sino en el ahorro del espacio. Su acceso es por unas escalas estrechas que no permiten la movilización de más de dos personas simultáneamente, lo cual ocasiona

4 Entiéndase por necesidades educativas especiales de carácter transitorio a las discapacidades que pueden ser intervenidas en condiciones de tiempo limitado y con apoyos específicos. Aquí se inscriben los déficit de atención con y sin hiperactividad y las dificultades en el aprendizaje escolar.

con frecuencia roces de todo tipo entre los niños y las niñas. Las aulas son cómodas, sin ser muy amplias, tienen buena luz y aireación. Estos dos edificios se comunican a través de un patio.

Al salir de la casa, se encuentra un salón pequeño que da acceso al patio o cancha, donde los niños están a la hora del descanso. Allí está ubicado un kiosco cubierto, sin sillas, donde los niños y niñas se reúnen ocasionalmente. La poca zona verde es usada por los niños para jugar fútbol. Las zonas de recreo están separadas: el patio y la cancha están destinados al recreo de los niños y las niñas de la básica primaria. Los niños y las niñas de transición y preescolar van al recreo a un espacio diferente, dotado con algunos columpios, deslizaderos y barras, donde con frecuencia se presencian enfrentamientos y peleas por los turnos en el uso de los juegos.

Los niños y las niñas van pulcramente vestidos, las camisetas por dentro, las sudaderas limpias e iguales.

En esta institución se observan juegos diferenciados. Es usual que los niños prefieran realizar juegos con pelota: fútbol y basquetbol. Las niñas juegan golosa, a saltar el lazo y juegos de precisión motriz con las manos, acompañados por retahilas que manejan con gran destreza. Los más pequeños llevan sus carros y muñecos para jugar en la arena.

En la institución está prohibido el juego con *tazos*. El motivo que presenta la coordinadora difiere del de los niños. Ella señala que, como las figuritas vienen adheridas a las bolsas del denominado "mecato", los niños las llevan o las compran sólo para jugar y se desperdicia la comida; los niños, en cambio, dicen que se les prohíbe porque a veces pelean o algunos hacen trampa.

La prohibición sobre este juego, en ocasiones burlada con habilidad, no evita otras manifestaciones de violencia, como lo muestra un

juego en el recreo que involucra a los niños. Es difícil percibir cómo empieza: por lo regular, mientras comen y conversan, alguno tira a otro semillitas, palos, pequeñas piedras o bien se empujan con suavidad. Estas parecen ser invitaciones sutiles para dar inicio a un contacto corporal que va en *crecendo* y llega a tener formas excesivamente violentas. Se trata de patear al otro, los brazos ayudan a esquivar los golpes. Estos "juegos" se hacen lejos de la mirada del adulto. Los rostros van pasando de la risa a las muecas de dolor, que rápidamente se transforman en gestos de fuerza, en contracciones duras y desgarradas que acompañan las "patadas voladoras". Parecen buscar hacer sentir al otro lo mismo que se siente. En el juego se involucran pocos niños, cinco o seis a lo sumo. El juego es interrumpido por la música que indica que el recreo terminó. Los niños se van separando despacio y el juego va muriendo de manera lenta con golpes suaves que parecen recordar que no se quería hacer daño, que era sólo eso, un juego, para ser fuertes, para mostrar dominio.

En una conversación con un pequeño grupo de niños, ellos cuentan por qué era bueno jugar así, incluso por qué les deberían enseñar artes marciales. Señalan que si alguna vez los fuesen a secuestrar, se podrían defender. Fantasean venciendo a los "malos" con golpes certeros, que los derrotan y los convierten a ellos en superhéroes, que «incluso saldrían por televisión y entonces nadie se volverá a meter con ellos».

Los padres de los niños son en su gran mayoría parejas jóvenes que tienen uno o dos hijos. En mayor porcentaje son profesionales, las mujeres trabajan, y los niños en las horas que no están en el colegio permanecen con la empleada doméstica.

La otra institución privada, que tiene varios niveles de preescolar, y todos los niveles de la básica y la media, está ubicada en una zona campestre en las afueras de la ciudad. Dispone de amplias zonas verdes que los niños

y

los jóvenes pueden usar con algunas restricciones. Los espacios para oficinas y salones son dos casas de construcción antigua. Hay un espacio adicional reciente, dispuesto para salones. El lugar es bastante agradable, el bosque que rodea el sitio deja un aire limpio. El tiempo de recreo se reparte espontáneamente entre la fila para comprar en la tienda escolar, los juegos y las conversaciones en grupos pequeños. El lugar se llena de colores, no existe uniforme y cada cual lleva la ropa de su predilección. Los espacios de juego son generosos, y los niños, niñas y jóvenes parecen disfrutarlos con naturalidad.

Los recreos son compartidos; no obstante, se agrupan en lugares relativamente fijos. Niñas que conversan mientras comen sus desayunos; niños pequeños que juegan con balones en las canchas o se dedican a juegos de carreras. Grupos mixtos de adolescentes que conversan y se ríen estruendosamente, llamando la atención de quienes se encuentran cerca.

Durante un juego con pelota, una niña es golpeada por el balón, que además derrama parte del jugo que toma. El grupo de las niñas manifiesta su desaprobación con los niños y los trata de torpes y de brutos. El niño que lanzó el balón se arrima a recogerlo y hace un gesto de disculpa, pero no logra ocultar su risa por lo que acaba de acontecer. La niña golpeada exhibe toda la rabia que le produce el hecho y le cuenta a la maestra que además de golpearla se rieron de ella. La maestra no suspende el juego y les dice a las niñas que eso fue un accidente que no tiene más trascendencia. Cuando la profesora se retira, las niñas siguen hablando del asunto y creen que es injusto que se les permita a los niños seguir jugando. Es evidente que a las niñas no les molesta el golpe con el balón, lo que les molesta profundamente, a todas, es que se hayan reído de ellas y de sus comidas derramadas.

En el grupo de segundo grado, se realiza una actividad de matemáticas; las niñas y los niños están repartidos en cuatro mesas circula-

res. La primera indicación que reciben de la profesora es buscar una pareja para revisar la tarea. Esta indicación se acoge sin problemas por los niños, contrastan resultados y celebran las coincidencias, con el mismo entusiasmo con que indagan por las diferencias.

El cambio de actividad está dado por la indicación de resolver, de manera individual, un taller de matemáticas. En una de las mesas están ubicados, entre otros, dos niños. Uno de ellos es nombrado por sus compañeros como "sabelotodo" y el otro es un niño con parálisis cerebral. El niño que es llamado "sabelotodo" no evita que sus compañeros de mesa lean y copien de su taller. Él lo resuelve de manera pausada y sin dificultad, eventual-mente les señala a los compañeros que en su trabajo hay ejercicios diferentes y que es mejor que ellos lo traten de hacer para que aprendan. La actitud del niño es tranquila y cuando sus compañeros le dicen que él sabe todo, en su rostro se dibuja una sonrisa de orgullo que es avalada por sus compañeros con gestos de aprobación.

El chico con parálisis cerebral no comienza aún su taller. Los niños y las niñas de la mesa van por la profesora y le señalan que él no se ha limpiado la boca y que además no tiene sobre la mesa la toalla para hacerlo. La profesora le recuerda las normas y los compromisos y lo acompaña por su morral. Una vez en la mesa, él recurre rápidamente a la calculadora para resolver los ejercicios, los compañeros le dicen que lo intente primero solo, que use la calculadora que tiene en la cabeza y le ayudan a contar. Una de las niñas de la mesa olvida su trabajo y se queda acompañando al niño a resolver el suyo, que evidentemente es más fácil. La maestra vuelve a la mesa y convoca a cada uno a hacer lo que le corresponde, ofrece algunas explicaciones generales y los ayuda a sentarse bien y a mantener una postura adecuada para trabajar.

Esta descripción nos sirve de base para avanzar hacia la caracterización de las situaciones

de conflicto más frecuentes en la cotidianidad escolar.

## **SITUACIONES MÁS FRECUENTES EN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR QUE ORIGINAN CONFLICTO: ALGUNOS ELEMENTOS PARA SU ANÁLISIS**

La observación naturalista, que se realizó en las instituciones descritas en el apartado anterior, permite develar las situaciones más frecuentes que originan conflictos, así como también, las formas más típicas de intervenirlos.

Se puso en evidencia que situaciones aparentemente triviales, simples y permanentes en el ámbito de la escuela, pueden llegar a convertirse en conflictos que se acompañan de una gran carga de violencia. Llama además la atención que, ante los graves problemas de violencia social, familiar y escolar, estas situaciones sean poco o nada atendidas por los maestros que las observan; parecieran realmente no importarles, comparadas con la magnitud de otros acontecimientos del entorno, como los enfrentamientos armados en el barrio, la muerte, el tráfico de droga, las pandillas, el secuestro, la extorsión y el chantaje.

Algunos hechos particulares nos permiten remitirnos a una amplia gama de situaciones que hacen visible todo lo que subyace en la escuela en torno a los intereses, las perspectivas, los valores y las necesidades que marcan la divergencia y, por ende, constituyen objeto de conflicto. Veamos dos ejemplos:

- Un golpe a un niño, propinado por un compañero, pasa desapercibido para los maestros y para otros compañeros. Pero, si se revisa con atención el hecho, es posible develar las causas profundas que lo oca-

sionan; por ejemplo: la discriminación por sus características o condiciones personales (pequeño, pobre, negro, en condición de desplazamiento); o la condición física de la escuela (por hacinamiento, carencias en la infraestructura, etc.).

- Las salidas al tablero, en muchas ocasiones, son utilizadas por el maestro como mecanismo para reestablecer el orden y la disciplina. Este acto encubre una concepción de aprendizaje, de enseñanza, de poder, de autoritarismo del maestro que genera miedo e intimidación en los niños.

Hechos de esta naturaleza no se hacen explícitos. Para el maestro parecen ser connaturales a su oficio y para los niños parecen ser situaciones inevitables, a las cuales los docentes tienen derecho. La recurrencia de los hechos, la impunidad sobre los mismos y la impotencia de los actores, reafirman de la misma manera comportamientos y remedos de solución que empeoran el problema y lesionan aún más las relaciones entre las personas involucradas.

La observación naturalista, las conversaciones informales con los niños, niñas, maestros, maestras, nos permitieron corroborar y ampliar lo que la literatura revisada señala como causas del conflicto, tanto las de origen interno como externo a la escuela. Este proceso de observación y conversación permitió que se hicieran visibles los conflictos reales de la escuela y entender que cualquiera sea su manifestación -golpes, intimidación, humillación, etc.-, tienen como causas internas y fundamentales, entre otras, las formas de organización; las estructuras de poder; la imposición de las reglas; las relaciones entre las personas; la masificación; las discrepancias en la distribución de tiempos, espacios y pautas de comportamiento; el desconocimiento de la diversidad; la falta de participación, y la formación del maestro.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Esto se corrobora con las investigaciones recientes, sobre las causas internas o factores que afectan la vida institucional, efectuadas por Fernández (1998), Puig (1997), Jares (1997), Parra (1992), Cajiao (1999), Duque et. al. (1998), entre otros.

Las causas señaladas específicamente por los maestros y las maestras, y que dan cuenta de lo anterior, develan la concepción de un orden institucional cimentado en códigos y normas, y como directos responsables a los niños y a las niñas. Veamos:

- El poco interés de los niños y las niñas por el estudio.
- El incumplimiento de sus deberes y responsabilidades.
- Las manifestaciones de indiferencia, de rechazo, de violencia y de agresividad, cuando se demanda el cumplimiento de las normas del manual de convivencia.
- La naturaleza rebelde de los niños y las niñas que les lleva a desafiar las normas y a reaccionar de manera contestataria.
- La influencia negativa de los ambientes familiares y sociales de donde proceden los niños.
- Las privaciones ocasionadas por el desempleo.

Desde el punto de vista de los niños y las niñas, ocurre algo similar: las causas del conflicto están puestas casi exclusivamente en el orden de lo normativo y en cabeza del maestro o de la maestra, como se aprecia a continuación:

- La poca utilidad de las normas, reflejada en la falta de razones por las cuales deben cumplirse.
- Los desacuerdos entre los maestros para aplicar las normas.
- Las formas en que los profesores aplican las normas, «ellos no tratan de convencernos por las buenas, sino de imponer y de mandar».

- La monotonía de las clases, la poca utilidad de lo que se enseña, lo que invita al desorden y a la desatención. Los niños afirman que las clases son aburridoras y a veces se nota que el "profe" no sabe.
- El temor de los profesores a perder la autoridad frente al grupo. «Cuando el profesor es querido, lo escucha a uno y lo deja hacer cosas, pero los otros profesores dicen que es *alcahueta*, poco exigente y muy débil».
- La autoridad del maestro se soporta en el saber, porque se debe obedecer y estudiar para los maestros que son "tesos".

No obstante, no se puede dejar a la escuela y a las causas internas a ella, como responsables exclusivos de la gran carga de violencia con la que se asumen las situaciones de conflicto. El papel de los factores externos tiene una gran preponderancia en la forma de resolverlos. Prueba de ello es la forma como intervienen la pobreza, la marginalidad, las altas tasas de desempleo, las pautas de crianza, la violencia intrafamiliar, los patrones culturales, entre otros, factores que marcan de manera significativa a la infancia, negándoles la posibilidad a los niños y a las niñas de ser felices. Como señalaba Caballero, una de las causas principales de la violencia es la falta de felicidad de los niños. «Si esta sociedad es cada día más violenta, y más encallecida ante la violencia, es porque lleva varias generaciones criando niños infelices» (2001, 86).

Las causas del conflicto, de orden interno y externo a la escuela, puestas en evidencia no sólo por algunos investigadores, sino también por sus mismos actores (maestros y alumnos), algunas de ellas reseñadas anteriormente, han llevado a que prime una concepción negativa sobre el mismo, considerándolo como algo no deseable y propio de manifestaciones violen-

tas. En esta perspectiva, una escuela modelo no tiene conflictos y, si aparecen, es necesario combatirlos, porque ellos son un indicador de desajustes. En términos de Jares (1997), se corresponde con lo que él denomina una *visión tecnocrático positivista del conflicto*.<sup>6</sup> En las relaciones entre maestros y estudiantes aparece, con mucha frecuencia, la idea de que el conflicto hay que alejarlo de las aulas de clase, del patio de recreo, de la escuela; mejor se vive sin él y se debe evitar a toda costa.

#### CARACTERIZACIÓN DE LAS SITUACIONES DE CONFLICTO

Por espacio de dos meses, compartimos la cotidianidad escolar de las instituciones anteriormente descritas, con la intención de observar las situaciones que dan origen a los conflictos que se presentan con mayor frecuencia, el curso que éstas siguen y la forma como son enfrentadas por los actores directa o indirectamente involucrados.

Se registraron 350 casos, los cuales han sido sometidos al análisis con base en dos elementos. El primero, relacionado con las categorías que emergieron de su lectura, tales como: los actores, los eventos, los lugares, la duración y las formas de intervención. Y el segundo, en relación con los aportes teóricos y de investigaciones recientes efectuadas en este campo.

Para el primer elemento, se utilizó el *análisis de frecuencia*, con el fin de identificar la distribución de los casos, así como las tendencias que prevalecen en cada una de las categorías elegidas.

A continuación se describen los resultados, por categorías, de los 350 casos registrados en las dieciséis instituciones donde se llevó a cabo la observación.

**Tabla 1.**  
*Actores que intervienen en las situaciones de conflicto*

<i>Actores</i>	r	%
<b>Niños solos</b>	141	40,29
<b>Mixtos</b>	112	32,00
<b>Niñas solas</b>	37	10,57
<b>Niño(a) y adulto</b>	30	8,57
<b>Niño grande y niño pequeño</b>	18	5,14
<b>Niños con necesidades educativas especiales</b>	12	3,43
<b>Total</b>	350	100

<sup>1</sup> Léase en todas las tablas como frecuencia

Como puede apreciarse en la tabla anterior, en el mayor número de las situaciones registradas los protagonistas son niños (40,29%), seguidos de aquellas en las que participan niños y niñas (32%), el tercer lugar lo ocupan las niñas (10,57%); luego vienen aquellas situaciones que se presentan entre niños(as) y adultos (8,57); niños(as) pequeños y niños(as) mayores (5,14) y en último lugar, están las situaciones que involucran niños(as) con necesidades educativas especiales (3,43%).

Esta lectura encuentra eco en planteamientos como los siguientes. Según Trianes (2000), la *predisposición fisiológica* es una de las causas de manifestaciones de conflicto caracterizada por la violencia escolar, fundamentalmente en lo referido al género masculino, que presenta una alta activación (*arousal*) del temperamento.

Entre otras causas, Trianes (2000), interpretando a Golstein, menciona también las que se relacionan con el *contexto cultural*, como son las tradiciones y las creencias que permiten,

6 Jares (1997) presenta tres perspectivas desde las cuales analiza los conflictos: la tecnocrática positivista, la hermenéutica interpretativa y la crítica.

animan o restringen la respuesta agresiva. Estas causas tienen relación con el *entorno interpersonal inmediato* -que incluye: criminología de los padres, modelos agresivos, violencia intrafamiliar, violencia hacia iguales-; el *entorno físico inmediato* -con escasa privacidad, entornos poco habitables, pobreza, contaminación-; *cualidades personales* -como la ausencia de autocontrol, repertorio escaso de valores, conductas sociales no asertivas-; *deshinibidores* -el uso frecuente de alcohol y drogas que potencian los modelos agresivos-; *presencia de instrumentos para la violencia* -como cadenas, barras, cuchillos, pistolas (disponibles para niños(as) y adolescentes)- y, por último, la *presencia de víctimas potenciales* (entre los que se encuentran los estudiantes con necesidades educativas especiales, y los niños y niñas en condiciones de desplazamiento).

Nótese la presencia de varias de estas causas en nuestra sociedad y en nuestras escuelas.

En el amplio recorrido efectuado por Trianes (2000), a lo largo de las investigaciones realizadas en el campo de la violencia escolar, se hace visible un análisis respecto al género, en el cual se señala que los niños tienden hacia la agresividad física y las niñas a la exclusión social y a los malos rumores.<sup>7</sup>

En este sentido, en relación con los datos presentados en la tabla 1, el porcentaje de niñas (10,57%) que intervienen en los conflictos, comparado con los niños (40,29%) y donde participan grupos mixtos (32%), deja ver que lo masculino y lo femenino constituyen grupos diferenciados, que en ocasiones comparten características e intereses o convergen en un sistema de organización cooperada y voluntaria. Desde las perspectivas sociológica y

psicológica, los grupos otorgan identidad social, en el sentido de las similitudes que los agrupan, e identidad psicológica, al permitir la diferencia en relación con los otros (mujeres - hombres).

Estas dos dimensiones, la sociológica y la psicológica, son las que permiten develar una relación de interdependencia entre grupos. Niños y niñas, como grupo, participan de objetivos comunes en relación con un espacio, la escuela. En ese lugar, además, comparten maestros(as), grupo escolar, temas o contenidos de aprendizaje, responsabilidades, etc., eventos que los hacen verse involucrados en situaciones cotidianas de conflicto (32% situaciones mixtas), propias de las relaciones interpersonales. Por tanto, puede afirmarse que son relativamente frecuentes los conflictos por la interacción de mutua interdependencia (Flores, 2001).

No obstante, es importante señalar que los niños y las niñas también conforman grupos separados, con diferencias que se acentúan por la interiorización de prácticas de ciertos roles donde hombres y mujeres no coinciden. En los espacios escolares como el patio de recreo, donde se desarrollan actividades de juego, es evidente que los niños emplean la fuerza o la agresividad más que las niñas, marcando de forma notoria las manifestaciones de violencia que envuelve a este grupo (40,29%) y que fueron recogidas en la observación en la escuela. Por el contrario, en las niñas cuyos intereses y manifestaciones están más centrados en la belleza, la delicadeza, la emotividad y para quienes el uso de la palabra es más frecuente, las expresiones de conflicto (10,57%) son menos evidentes y requieren de otras estrategias de indagación dirigidas por el diálogo.

7 El término "malos rumores" está asociado para el autor con comentarios que generan malestar en los otros.

Las diferencias entre los niños y las niñas, entre hombres y mujeres, como lo afirma Fernández (1994), son formas específicas y propias de las percepciones marcadas por el sentido común, donde la vida todavía se concibe en pares de elementos, de objetos, de realidades, de sexos, que se complementan, alternan o antagonizan. Sin embargo, estos estereotipos hacen parte de la cultura y se perpetúan en el modelo ideológico transmitido por la familia, la escuela y la sociedad, que exige a los niños y a las niñas ciertas formas de comportamiento.

De igual manera, en la tabla 1 se lee el porcentaje de conflictos en los que intervienen niños y niñas con necesidades educativas especiales (3,43%), significativamente bajo en las instituciones observadas; este hecho puede explicarse, en parte, por dos situaciones:

- La primera, porque en las instituciones escolares de carácter oficial (en este caso la mayoría) es poco frecuente la integración al aula regular de niños y niñas con *necesidades educativas especiales de carácter permanente*,<sup>8</sup> mientras que es más común en las instituciones de carácter privado de estrato cuatro y cinco (en este caso sólo dos instituciones).
- La segunda se refiere a que usualmente en las instituciones oficiales no se establece ninguna diferenciación entre la población regular y los niños y las niñas con *necesidades educativas transitorias*, por ser dificultades más comunes del ambiente escolar, pero no menos visibles. Estos niños, en muchas ocasiones, son objeto de conflictos, sanciones, regaños e intolerancia por parte de sus compañeros y de sus maestros.

8 Entiéndase por necesidades educativas especiales de carácter permanente a las discapacidades físicas, sensoriales o psíquicas que permanecen en el tiempo de la vida del individuo y requieren de apoyos generalizados. Aquí se inscriben las deficiencias sensoriales, la parálisis cerebral, el retraso mental, entre otras.

**Tabla 2.**  
*Eventos o actividades en los que se presentan las situaciones de conflicto*

<i>Evento</i>	f	%
<b>Trabajo académico</b>	<b>136</b>	<b>38,86</b>
<b>Recreo</b>	<b>116</b>	<b>33,14</b>
<b>Refrigerio</b>	<b>28</b>	<b>8</b>
<b>Aseo-oficio</b>	<b>20</b>	<b>5,71</b>
<b>Salida</b>	<b>18</b>	<b>5,14</b>
<b>Ida al baño</b>	<b>15</b>	<b>4,29</b>
<b>Entrada</b>	<b>11</b>	<b>3,14</b>
<b>Fiestas</b>	<b>6</b>	<b>1,72</b>
<b>Total</b>	<b>350</b>	<b>100</b>

Los eventos o actividades en las que se presentaron con mayor frecuencia las situaciones que originan conflicto son el trabajo académico y el recreo, con porcentajes de 38,86% y 33,14% respectivamente. En orden descendente, se encuentran las actividades en las que se llevan a cabo el refrigerio, con un 8%, el aseo, con un 5,71% y la hora de salida, con un 5,14%, y con las frecuencias menores la ida al baño, representada en el 4,29%, la entrada a la escuela, con el 3,14% y, finalmente, con el 1,72% se registraron las fiestas.

**Tabla 3.**  
*Lugares o sitios en los que se desarrollan las situaciones de conflicto*

<i>Lugar</i>	f	%
<b>Patio</b>	<b>112</b>	<b>32</b>
<b>Aula</b>	<b>95</b>	<b>27,14</b>
<b>Cancha</b>	<b>21</b>	<b>6</b>
<b>Escalas</b>	<b>20</b>	<b>5,71</b>

Tabla 3.  
Lugares o sitios en los que se desarrollan las situaciones de conflicto (Continuación)

Lugar	f	%
<b>Baño</b>	<b>20</b>	<b>5,71</b>
<b>Tienda</b>	<b>17</b>	<b>4,86</b>
<b>Corredor</b>	<b>17</b>	<b>4,86</b>
<b>Puerta entrada</b>	<b>14</b>	<b>4</b>
<b>Acera</b>	<b>14</b>	<b>4</b>
<b>Restaurante</b>	<b>10</b>	<b>2,86</b>
<b>Salida salón</b>	<b>10</b>	<b>2,86</b>
<i>Total</i>	<b>350</b>	<b>100</b>

Respecto a los sitios, tenemos que el 32% de las situaciones registradas tuvieron lugar en el patio; le sigue, en segundo lugar, el aula de clase, con un 27,14%, y la cancha con el 6%. Los demás lugares se sitúan en orden descendente con porcentajes menores: 5,71% baño y escalas; 4,86% tienda y corredor; 4% puerta de entrada y acera, y en último lugar están, con el 2,86%, el restaurante y la salida del salón, como los sitios con menores índices.

Las tablas 2 y 3 sobre eventos o actividades y lugares o sitios donde ocurren las situaciones que originan conflictos, se presentan de manera separada, para leer los datos que arrojan en relación con cada uno de los aspectos que contemplan; resultan más reveladores tanto la interpretación como el análisis de las dos tablas en conjunto, dado que permiten una mirada global sobre las situaciones que originan conflicto en la escuela. Además, lugar y evento hacen parte constitutiva de la organización institucional, y sobre los dos aspectos se instaura el ordenamiento de la estructura escolar, llegando incluso a confundir los ritmos de la construcción del conocimiento, como proceso lógico, pero con fisuras y discontinuidades, con los tiempos adminis-

trativos que demarcan horarios, cambios de actividad y uso del espacio.

Los mecanismos de control usados en la escuela difieren entre las instituciones oficiales y las privadas. La disposición del espacio, las regulaciones precisas, las asignaciones para la vigilancia y el control representan, en las instituciones privadas, un punto destacado en la organización escolar. Los maestros y las maestras reciben cada semana la asignación del lugar que deben vigilar en los descansos. Algunas instituciones las llaman *zonas de acompañamiento*; en algunos casos, los maestros y las maestras van a ellas provistos de cuadernos de control, en los cuales anotan a los niños y niñas que se exceden en los juegos o sobrepasan los límites permitidos. Observamos cómo muchas veces los gritos de los adultos interrumpen los recreos, aunque, por lo general, son ignorados por los niños y las niñas que parecen, desde la desatención a las múltiples llamadas, reivindicar los pequeños espacios de libertad en que se constituyen los recreos.

En las instituciones oficiales, pocos maestros y maestras comparten los recreos con los niños y las niñas. Aunque algunas escuelas tienen también distribuidas las zonas, este ejercicio no opera con el mismo rigor y exigencia de las instituciones privadas. De hecho, los(as) maestros(as) oficiales reclaman su tiempo de descanso como un derecho y sostienen que los estudiantes deben aprender a cuidarse y a disfrutar ese espacio, el recreo, sin su presencia.

Tanto los(as) niños(as) como los(as) maes-tros(as) coinciden en afirmar que los momentos en los que más se aplican estas formas de control son los de euforia, de bullicio, los cambios de actividad y el recreo. De igual manera, coinciden en que los lugares donde más se ejerce el control son las aulas, la oficina del director(a) o del coordinador(a), la salida y la entrada de la escuela y los salones donde se realizan los actos cívicos.

En las instituciones oficiales y privadas, se pretende una educación estandarizada (Foucault, 1990), donde lo *normal* se convierte en principio regulador y todo debe alcanzar los parámetros establecidos por cada institución. Se traza una línea media, en la cual todos deben estar inscritos. Quien esté por encima o por debajo de ella, es excluido del funcionamiento escolar. Esto queda expresado en múltiples formas, que van desde ignorar los hechos, hasta el enfrentamiento permanente y, en algunos casos, llega hasta la expulsión de los estudiantes.

En el contexto de la regularización a ultranza, cada vez aparecen más escindidos aprendizaje y convivencia. La negación de los conflictos, tratar a toda costa de evitarlos o resolverlos con formas violentas produce, sin duda, un ambiente poco propicio para el aprendizaje.

Ianni y Pérez (1998) sitúan el aprendizaje y la convivencia como dos factores inseparables; y aunque la mayoría de las situaciones que originan conflicto bien pueden ser aprovechadas para movilizar aprendizajes significativos, el contraste observado en la situación actual de la escuela nos lleva a preguntar: ¿hasta qué punto en estas condiciones es posible el aprendizaje? Y si lo es, ¿cuál es su calidad?

Es evidente el problema de separación entre convivencia y aprendizaje, a pesar de que, en el contexto colombiano, existe desde hace más de una década un marcado interés por desarrollar propuestas orientadas a fortalecer la convivencia al interior de la institución escolar. Muchas son las instituciones y las experiencias<sup>9</sup> que al respecto podrían citarse; entre ellas están: la Fundación Social, la Fundación de Estudios Superiores (FES) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Los trabajos de la Fundación Social se han ocupado de señalar el papel fundamental que desempeña la escuela en la formación de los niños y las niñas para la convivencia y la democracia, argumentando que «Ni la convivencia social ni los modos de participar de la democracia son asuntos naturales; son creados por el ser humano, deben ser aprendidos por los niños y deben ser enseñados en las escuelas» (citada por Batista, Polanco y Posada, 1997, 112). "La escuela, el primer espacio de actuación pública del niño" y "Siete aprendizajes básicos para la convivencia social", son programas adelantados por esta entidad.

El "Proyecto Pléyade", dirigido a las escuelas públicas colombianas y orientado desde la FES y el MEN, durante los años 1997 y 1998, es otra muestra de las experiencias para fortalecer la relación entre la convivencia y el aprendizaje. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, esta investigación puso en evidencia cómo la convivencia sigue siendo un aspecto neural que reclama atención inmediata y efectiva.

Cabe preguntarse de nuevo: si todo está tan claro, si abundan las propuestas, si los maestros reciben capacitación, si se realiza trabajo con los niños y las niñas, ¿qué pasa? ¿A qué obedece que todos estos esfuerzos no hayan logrado cambiar significativamente el mundo de la escuela? Sin duda, son múltiples los factores que han impedido transformar de manera significativa el mundo de la escuela; no obstante, nos atrevemos a señalar tres puntos que pueden aportar al análisis. Ellos son:

- La violencia social y familiar se traslada a la escuela invadiendo las formas de relación de sus actores. Los(as) maestros(as) de las instituciones de estrato socioeconómico uno y dos, al ser interpelados sobre el maltrato a los(as) niños(as), responden con facilidad: «La mamá me autorizó para pegarle

9 El grupo de investigación está preparando un documento que consigna algunas instituciones internacionales y nacionales que están trabajando en el orden de la educación para la paz.

porque él es muy cansón», y agregan: «Es que estos muchachitos no entienden sino a los gritos porque así viven».

Esta situación se conjuga con otros problemas cercanos como la droga, las pandillas, las armas y las bandas. De la misma manera, en las instituciones de estrato cuatro y cinco, la violencia social y familiar se hace presente a través de la extorsión, el secuestro, la muerte, el chantaje.

Por supuesto, la consecuente cercanía con la muerte, la orfandad, el desafecto y la soledad, no distingue estrato socioeconómico y ha tocado a toda la niñez.

- La rigidez de la estructura escolar, con la tendencia a la normalización y a confundir el orden administrativo y el académico. Prima lo administrativo en una concepción cerrada y jerárquica. Prueba de ello es la forma como aparentemente se acoge el gobierno escolar estipulado en la Ley General de Educación, pero no se rompe con la autoridad emanada del centro o de la rectoría.
- La situación del maestro, en lo concerniente a dos elementos. El primero: la sobre-dimensión de su papel, pues ha sido idealizado, en términos de un sujeto ético, tolerante, capaz, idóneo, infalible, etc. El segundo: referido a la capacitación, requiere sobrepasar la mera información sobre resolución de conflictos, para abordar el desarrollo de competencias cognoscitivas, cognitivas, comunicativas y actitudinales. Estas competencias no han sido trabajadas de forma deliberada en los programas de formación y de capacitación de maestros. En un apartado posterior, relacionado con los actores y las estrategias para la resolución de los conflictos, se ampliarán algunos de los aspectos aquí señalados.

**Tabla 4.**  
*Duración de las situaciones que originan conflictos*

<i>Duración</i>	<i>í</i>	<i>%</i>
5	34	9,71
10	64	18,29
15	73	20,86
20	51	14,57
25	26	7,43
30	83	23,71
<b>Sin registro</b>	<b>19</b>	<b>5,43</b>
<i>Total</i>	<b>350</b>	<b>100</b>

Frente a la duración de estas situaciones, se encontró que ella oscila entre 5 y 30 minutos, con porcentajes correspondientes a 9,71% y 23,71% respectivamente, siendo esta última la frecuencia más alta. En orden descendente, según la tasa porcentual, se ubican los casos que tuvieron una duración de 15 minutos, correspondientes al 20,86%, seguidos de los que se extendieron por 10 minutos, y que representaron el 18,28%; luego los que duraron 20 minutos, correspondientes al 14,57% y los de 25 minutos de duración, con el 7,43%. Para el 5,43% de los casos no se registró el tiempo.

El 23% de las situaciones registradas dura alrededor de 30 minutos, lo cual equivaldría al tiempo destinado para el recreo, y también a dos terceras partes del tiempo que dura una hora escolar (45 minutos). Estos datos permiten la reflexión sobre la forma como en la escuela se usa el tiempo.

Aunque es común oír a los maestros decir que pierden entre el 10% y el 20%, o quizás más tiempo, solucionando conflictos entre sus estudiantes, la forma de intervenir estas situaciones (detallada a continuación) y acostumbrada por los(as) maestros(as), pone en evidencia su falta de preparación para aprovechar estas situaciones como oportunidades para el aprendizaje significativo de la convivencia.

Tabla 5.

*Tratamiento de las situaciones que originan conflictos según actores y maneras de intervenció*

<i>Actor que interviene</i>	<i>Manera de intervención</i>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Maestra y maestro</b>	<b>Amenaza Regaño Castigo: recoger basuras, quedarse sin recreo Llevar a la dirección Llevar a los coordinadores Sacar del salón de clase Llamar a las profesoras(es) Hacer firmar el libro de disciplina Con autoritarismo, frases como: «Yo mando aquí».</b>	<b>122</b>	<b>34,86</b>
<b>Niños y niñas</b>	<b>Su presencia disuelve la situación Amenaza de hermanos mayores Contar a la profesora, coordinadora Amenaza de arreglo por fuera de la escuela: «A la salida nos vemos» Abandono del objeto en disputa</b>	<b>56 104</b>	<b>16 29,71</b>
	<b>No existe reacción del agredido: se aleja, se escapa, evade la situación</b>	<b>46</b>	<b>13,14</b>
<b>Maestra, maestro niños y niñas</b>	<b>Se recurre al diálogo</b>	<b>7</b>	<b>2</b>
<b>Circunstancia externa</b>	<b>Cambio de clase Sonido del timbre o de la campana Finalización del recreo</b>	<b>15</b>	<b>4,29</b>
<b>Total</b>		<b>350</b>	<b>100</b>

Los casos analizados dejaron entrever que es la (el) maestra(o) quien más interviene (34,86%) a la hora de hacer frente a las situaciones que originan conflicto. Sin embargo, las formas en que usualmente lo hace (amenaza, regaño, castigo) o por la ostentación, como figura de autoridad y de poder (cuando en el 16% de los casos su sola presencia diluye estas situaciones), permiten inferir una percepción ne-

gativa del conflicto, el desaprovechamiento de su valor pedagógico y la postura vertical y autoritaria que aún predomina en muchas de nuestras escuelas.

La observación y las conversaciones informales permiten corroborar los datos anteriores: los(as) maestros(as), los(as) niños(as) afirman que las formas más usadas para controlar la

disciplina en la escuela son los gritos, los regaños públicos, el aislamiento dentro del aula o en el corredor, el retiro del aula, la prohibición de estar en el recreo o en la clase de educación física, el envío a la coordinación, firmar el libro de disciplina, citar a los padres, suspensión por unos días, expulsión. De hecho, la tabla 5 muestra cómo el 50% de las situaciones que originan conflicto se resolvió con formas de control como éstas o con la sola presencia del maestro(a).

Una situación específica ilustra dramáticamente estos hechos:

Dos niños se encuentran en el suelo peleando, la maestra interviene de la siguiente forma:

1. *(Grito): - ¿Qué hubo pues! ¿Y entonces?*
2. *(Los levanta del suelo. A uno del brazo y al otro del cuello de la camisa).*
3. *(Empuja al primero y le grita): - ¡Quítese de ahí, carajo!.*
4. *(Empuja al segundo y le grita): - ¡Siempre Usted!. ¡Ahí está pintado!*
5. *(Mira a los niños con evidente desprecio).*
6. *(Se retira del lugar con indiferencia).*

Nota: Durante todo el episodio la maestra sostiene un cigarrillo encendido entre los dedos.

Estos hechos patéticos están presentes en la escuela; sin embargo, la percepción del maestro(a) sobre sus actuaciones cotidianas refleja otros sentimientos y puntos de vista que intentan ser presentados como contexto de cada situación. En este sentido, cobra importancia el estudio realizado por J. Cabrera (2000), sobre cómo cada maestro(a) en la vida escolar define y actúa sobre el conflicto.

En la escuela, los conflictos se asumen de forma tácita, se coexiste con ellos sin resolverlos o enfrentarlos, lo cual tiende a generar ambientes de profunda tensión. Los maestros(as) manifiestan la marcada tendencia a tomar partido, a asumir posturas radicales y a descalificarse mutuamente. A esto se le puede

sumar, de igual forma, la intolerancia, la verticalidad y el abuso de poder para dar término a las situaciones conflictivas, lo cual crea un clima institucional pasivo, manejado por el autoritarismo, o tan susceptible, que las diferencias más pequeñas se convierten en disparadores de problemas.

La evasión parece ser la estrategia de intervención más usada. Ello obedece al deseo de evitar reacciones de malestar, a tener que asumir represalias o consecuencias laborales. Es común encontrar que el conflicto se asume de forma individual cuando afecta directamente a un(a) maestro(a), lo cual limita las posibilidades de pensar en herramientas de reflexión que ayuden en la compleja dinámica de las relaciones en la institución.

Otro elemento que se destaca tiene que ver con la imagen del maestro, que se esboza como uno de los factores que ha impedido transformaciones significativas en el interior de la escuela, al configurarse como un ideal, en términos de la capacidad de entrega, del esfuerzo y del desinterés que demandan de él los compañeros, los alumnos, los padres de familia, los directivos de las instituciones y la misma sociedad. Esto supone una idealización sobre "el deber ser" del maestro, sobredi-mensionando su rol. La imagen de un ser perfecto, infalible, que sabe escuchar, que comprende, que es activo, modelo con tantas virtudes, no deja de causar en el maestro frustración, impotencia, por una tarea muy lejana a la realidad. Tres elementos subyacen aquí: el primero, la tendencia a evitar los conflictos, dada su connotación negativa para no aparecer como problemático; el segundo, el distanciamiento del papel de mediador, por la imposibilidad de conseguir el deber ser enunciado, y el tercero, la sobrecarga de funciones pedagógicas y no pocas veces administrativas.

Por otro lado, los maestros han sido capacitados y tienen un discurso bastante elaborado sobre las formas que asume el conflicto y cómo las instancias institucionales deben

afrontarlo. Pero pareciera existir un exceso de teorización y poca aplicación. Las prácticas cotidianas en la resolución de los conflictos no parecen hacer eco de los discursos, que bien pueden catalogarse como la mezcla de diversas disciplinas sin coherencia entre sí y muchas afirmaciones, lugares comunes, que revelan una pseudo información. Los maestros no parecen percibir esta disociación. Son comunes términos como: tolerancia, respeto, diferencia, diálogo, pero pocos maestros saben a ciencia cierta cómo llevarlos a la práctica. Estos aspectos son dilucidados a partir no sólo de los comentarios, sino de hechos concretos, como se muestra a continuación.

Algunos comentarios de los maestros indican contradicciones al interpretar el conflicto como parte constitutiva de la relación humana y el no-conflicto como la posibilidad de la armonía, el entendimiento más deseable, la convivencia óptima para la institución.

Ilustremos con un hecho concreto la contradicción. En un patio decorado con carteles llenos de color, alusivos al respeto y a la tolerancia, dos niños de ocho y nueve años pelean propinándose puños y patadas en medio de un acalorado alegato. La maestra que los ve les ordena, con un alto tono de voz, que se separen. Los niños no la escuchan y ella presurosa coge un balde con agua y se los arroja desde una prudente distancia. El agua cae sobre la cartelera, y el respeto y la tolerancia son ahora amorfas manchas que se destiñen lentamente.

No ver resultados tangibles, efectivos, hace que los maestros sientan un agotamiento del tema que, en ocasiones, los lleva a la solicitud de recetarios, pasos y estrategias puntuales para resolver los conflictos de manera inmediata y eficaz. La eficacia frecuentemente significa su erradicación total.

Éste es sólo un fragmento del panorama, que arroja alguna claridad sobre el conflicto escolar y las formas de intervención más comunes. Sobre este elemento será necesario seguir

recabando, como lo demandan las cifras que arroja la tabla 5, donde el 50,86%, que corresponde a 178 casos de los 350, los(as) maestros(as) intervienen en la situación con autoritarismo, amenazas, castigos o con su sola presencia. Esta cifra contrasta de manera contundente con aquella que representa los casos en los que los(as) maestros(as), en compañía de los niños y las niñas involucrados en los eventos aquí referidas, utilizan el diálogo para enfrentarlas: 7 casos, que corresponden sólo al 2%.

#### *INVENTARIO DE SITUACIONES QUE ORIGINAN CONFLICTOS*

A partir del análisis de los 350 casos registrados, en las dieciséis instituciones anteriormente descritas, salieron a la luz 86 situaciones que comúnmente derivan en conflicto (véase tabla 6).

Estas situaciones muestran una compleja dinámica de relaciones entre los niños, las niñas y los(as) maestros(as), relaciones que han sido estudiadas por algunos autores que hacen énfasis en diferentes criterios, los cuales contemplan las personas, las causas, los contenidos y las competencias o corrientes de pensamiento que las definen como tipologías.

Como se lee en el inventario de las situaciones de conflicto, éstas se inscriben en el complejo mundo de las relaciones interpersonales, es decir, las suscitadas entre los diversos actores presentes en la escuela: maestros y estudiantes, y entre pares (estudiantes-estudiantes; maestros-maestros). Esta perspectiva es ampliamente trabajada por autores como Cortina (1997) e Iglesias Díaz (1999). Es de anotar que muchas de las situaciones que involucran lo interpersonal son consecuencia de conflictos intrapersonales (de autoridad, de competición, de identidad, generacionales, de rivalidades, de discriminación, entre otros), que al no recibir un tratamiento adecuado, derivan en actitudes y comportamientos nocivos que lesionan la convivencia.

**Tabla 6.**  
*Situaciones que derivan en conflicto*

- |  |   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las salidas al tablero</li> <li>2. Los regaños (docentes, alumnos, adultos, padres, coordinadores, director)</li> <li>3. La utilización de los implementos escolares sin autorización de su dueño</li> <li>4. Arrebatarse objetos</li> <li>5. Empujar en la fila para comprar en la tienda</li> <li>6. Abofetear</li> <li>7. Pelear por objetos</li> <li>8. Tirar los objetos personales del compañero (sacos, loncheras, implementos escolares)</li> <li>9. Esconder objetos del compañero (dinero, zapatos, maleta)</li> <li>10. Ensuciar, manchar con (tiza, orines, agua, jugo, vinilo) la ropa del compañero</li> <li>11. Golpear en la cabeza</li> <li>12. Provocar el enojo del otro</li> <li>13. Humillar</li> <li>14. Interpretar de manera diferente las reglas de un juego</li> <li>15. Manejo poco ágil en la venta de la tienda escolar</li> <li>16. Irrumpir en una conversación</li> <li>17. Lanzar juicios de valor sobre el otro</li> <li>18. Levantar la falda a las niñas</li> <li>19. Halar la camisa a los compañeros</li> <li>20. Desnudar</li> <li>21. Bajar la sudadera</li> <li>22. Denunciar a otro por un hecho pasado</li> <li>23. Quitar el puesto</li> <li>24. Quitar el turno</li> <li>25. Intromisión brusca de los niños en las actividades de las niñas</li> <li>26. Insultar con palabras soeces, apodos, ofensas (entre alumnos, maestro-alumno)</li> <li>27. Conflictos anteriores no resueltos</li> <li>28. Deshacer acuerdos (trueques, préstamos, ventas)</li> <li>29. Contactos físicos no aceptados</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>30. Juegos que se convierten en peleas</li> <li>31. Suposiciones erradas</li> <li>32. Propinar pisotones</li> <li>33. Uso inapropiado del baño</li> <li>34. Exclusión del grupo de juego</li> <li>35. Invasión del espacio personal</li> <li>36. Celos</li> <li>37. Choques accidentales</li> <li>38. La discriminación</li> <li>39. El uso de armas blancas (pico de botella, navaja)</li> <li>40. Enfrentarse al otro para defender sus derechos (docente-adulto)</li> <li>41. Inconsistencia entre el decir y el hacer</li> <li>42. Abusar (poder, fuerza, tamaño)</li> <li>43. Amenazar</li> <li>44. Escupir al otro</li> <li>45. Poner zancadilla</li> <li>46. Jugar bruscamente</li> <li>47. Acusar de agresor a un compañero</li> <li>48. Patear sin motivo aparente</li> <li>49. Perseguir e intimidar con insectos a los compañeros</li> <li>50. Empujar por la espalda</li> <li>51. Quedarse con las pertenencias del otro</li> <li>52. Golpear en la espalda</li> <li>53. Intimidar con (gestos, miradas, estatura)</li> <li>54. Burlarse del compañero</li> <li>55. Morder al compañero</li> <li>56. Golpear sin motivo aparente</li> <li>57. Halar el cabello</li> <li>58. Propinar puños en la cara</li> <li>59. Hablar en clase</li> <li>60. Hurtar</li> <li>61. Desobedecer órdenes</li> <li>62. El consumo, distribución y venta de droga</li> <li>63. Arañar al compañero</li> <li>64. Chuzar</li> <li>65. Desacuerdos</li> <li>66. Los gritos (docente-niños(as), entre alumnos)</li> <li>67. Corregir mediante marcas (rayas, color rojo, sellos que sancionan la conducta)</li> </ol> |
|--|---|

Tabla 6.  
*Situaciones que derivan en conflicto (Continuación)*

- |  |   |
|--|---|
| <p>68. Las sanciones por indisciplina o falta de rendimiento (directivos o padres de familia)</p> <p>69. La aplicación de castigos no merecidos</p> <p>70. La asignación de notas</p> <p>71. Ignorar a los estudiantes en la clase y en la escuela</p> <p>72. La excesiva vigilancia del maestro(a)</p> <p>73. Las acciones punitivas del docente generalizadas a todo el grupo</p> <p>74. No ser escuchado en su versión sobre los hechos</p> <p>75. Las preferencias del docente por algunos alumnos</p> | <p>76. El uso de servicios sanitarios en horarios determinados por los docentes</p> <p>77. Privación de necesidades básicas (alimentación, ir al baño, afecto, sueño)</p> <p>78. Hacer trampa (mirarle a un compañero, mostrar el examen)</p> <p>79. No revisar tareas</p> <p>80. Ostentar</p> <p>81. Engañar al otro (mentir)</p> <p>82. Defraudar al otro</p> <p>83. Incumplir promesas</p> <p>84. Manipulación</p> <p>85. Derribar</p> <p>86. Chantaje</p> |
|--|---|

Desde la perspectiva de Cascón (2000c), de acuerdo con sus planteamientos sobre el conflicto, basados en el análisis de las causas, podemos apreciar en las situaciones listadas las tres modalidades de clasificación que este autor denomina como *pseudoconflictos*, *conflictos latentes* y *conflictos reales*.

En los pseudoconflictos, los intereses y las necesidades de las personas no entran en contraposición, no son antagónicos y, aunque puede haber tono de pelea, lo que no existe realmente es un problema, así las partes crean que sí. Restablecer la comunicación para que las partes tomen conciencia de que no hay ningún problema, es lo más indicado. Del listado, podemos extraer, como ejemplo, la invasión del espacio personal o los choques accidentales.

Los conflictos latentes son tal vez los de mayor ocurrencia y pese a que

*no hay enfrentamiento o pelea, ya que una o ambas partes no perciben la contraposición de intereses, necesidades o valores, o bien no son capaces de enfrentarlas (por falta de fuerza, de*

*conciencia...); sin embargo, existen (Cascón, 2000c, 58).*

Este tipo de conflictos es muy común en la escuela, pero también es frecuente que no se aborde, reconozca o enfrente como tal, porque no ha explotado o generado reacciones violentas. Cuando ya se interviene, no hay mucho por hacer, pues el daño en las relaciones y los sentimientos de las personas es tan agudo que requiere de formas más complejas de intervención.

La comunicación inadecuada, los malentendidos, las percepciones equivocadas, las interpretaciones forzadas, ocasionan conflictos latentes que poseen el mismo estatus que los reales. Las expresiones y las formas de resolución pueden ser igualmente graves en ambos tipos de conflicto. La escuela, entonces, no puede ignorarlos por la ausencia de manifestaciones visibles; tiene que objetivarlos, de tal manera que se enfrenten y se conviertan en factor de mejoramiento de las relaciones de convivencia.

Los conflictos reales son los que generan disputa, divergencia y presentan contraposición o pugna de intereses, necesidades o valores tangibles, y en los que efectivamente existe un problema, que radica, generalmente, en que la satisfacción de una de las partes impide la satisfacción de la otra. Aquí se inscriben situaciones como: desobedecer órdenes o normas, hurtar, pelear por objetos, uso de armas, venta, consumo y distribución de drogas.

Merece destacarse que de estas situaciones listadas como generadoras de conflictos, un alto porcentaje son de carácter agresivo, y se manifiestan como reacciones violentas o «agresiones de mayor o menor intensidad y gravedad que se dan en los contextos escolares, dirigidas hacia personas, propiedades y otras» (Trianes, 2000,19). Quizás su carácter violento se deba al predominio de actitudes de negación o a la carencia de elementos para abordar el conflicto, dada la prevalencia de la visión tecnocrática positivista (Jares, 1997), que sobre él tienen los actores de la institución escolar.

Desde la visión tecnocrático positivista, el conflicto se asume como algo negativo, no deseable y sinónimo de violencia. En esta perspectiva, una sociedad modelo es aquella donde no hay conflicto, y desde este ángulo es necesario remediarlo y combatirlo, porque es el indicador de desajustes o insatisfacciones personales. El objetivo es minimizar los conflictos. En este sentido, el análisis de sus causas recae sobre las directivas y, de igual manera, la tarea de evitar que aparezca. «El conflicto se produce en la práctica por una mala planificación o por falta de previsión» (Jares, 1997,57).

En otra perspectiva, Gisho (1998), en un análisis sobre las formas como se manifiesta y opera el conflicto en la escuela, en consonan-

cia con el modelo anterior, identifica tres tipos de conflicto presentes en la escuela: *el cognitivo, el comportamental y el representacional*. En el inventario de situaciones de conflicto, se constata que una buena parte de ellas apunta en dirección al conflicto comportamental, siendo menos evidentes las situaciones conflictivas de orden cognitivo, que ponen el acento en las relaciones pedagógicas de enseñanza y de aprendizaje entre los maestros y los estudiantes, y los representacionales, que constituyen el objeto mismo de esta investigación y que serán tratados posteriormente, ya que requieren formas de indagación más dirigidas.

Los conflictos cognitivos hacen referencia a las diferentes formas de conocer, de construir conocimientos, de producir y legitimar saberes. Estos son, por ejemplo, los conflictos que emanan de asumir los textos y el educador como dueños de la verdad; y aquellos propios de los estudiantes que dentro del sistema asumen condiciones prefijadas para repetir, reproducir, manipular y memorizar el conocimiento. Es oportuno aclarar que aunque no se desconocen los conflictos cognitivos como elemento fundamental para la transformación hacia nuevos esquemas de conocimiento, trabajados por los teóricos cognitivistas,<sup>10</sup> los que plantea Ghiso hacen alusión directa a las formas de enseñanza como verdades reveladas y a la asimilación pasiva por parte de los estudiantes. Para Ghiso, el conflicto cognitivo existe en tanto se rompe con una de estas formas o bien cuando el alumno se enfrenta con alguna de ellas. Cuestionamientos a la norma, hacer valer los derechos, poner en tela de juicio la información recibida, etc., pueden ubicarse en esta categoría.

Los conflictos comportamentales suelen tener relación con aquellas conductas que alteran

10 C.f. Piaget, *La psicología de la inteligencia* (1983); Marchesi Carretero y Palacios, *Psicología evolutiva* (1995); Palacios, Marchesi y Coll, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (1990) y Delval, "La representación infantil del mundo social" (1981).

la neutralidad de las interacciones, desequilibrando las relaciones de fuerza y poder que se dan dentro de la escuela. Son, por tanto, relacionales e involucran directamente a los maestros y a los estudiantes en situaciones de divergencia o contraposición, que, por lo general, tampoco son intervenidas efectivamente, ya que se utilizan con bastante frecuencia dispositivos de control como, por ejemplo, los que rezan en los manuales de convivencia.

Los conflictos representacionales se dan en el ámbito de los constructos simbólicos, de los imaginarios. Esta es la zona crítica desde donde pueden interpretarse los conflictos cognitivos y los conflictos de comportamiento, una vez sean integradas las informaciones, las opiniones, las imágenes, las actitudes y las actuaciones, que materializan la representación social del conflicto.

Es en el campo de las representaciones donde se generan los imaginarios de poder, los cuales, al ser transformados, van a permitir nuevas formas de relación, instauradas en los acuerdos. De lo contrario, si no se transforman, estas formas seguirán viciadas y se utilizarán no como una seducción racional, inteligente, sino como una seducción enajenada. La diversidad y la riqueza cultural, el sentido común y, por supuesto, la vida cotidiana, son los referentes y contenidos existenciales y axiológicos que permiten, a los sujetos, construir o reelaborar sus representaciones (Ghiso, 1998).

El tipo de observación realizada permitió que afloraran, en mayor frecuencia, los conflictos de orden comportamental. Por lo demás, develar los conflictos representacionales comporta un mayor nivel de profundidad, de tiempo, de instrumentos y de relaciones. Sí queda muy clara la necesidad de hacer visibles los conflictos representacionales, dado que desde ese ámbito, los conflictos cognitivos y comportamentales pueden intervenir desde una postura crítica, que ve en el conflicto un motor generador de cambios y de aprendizajes significativos.

## A MANERA DE SÍNTESIS

Después de este recorrido por el conflicto en la escuela, realizado a partir de la observación naturalista y las conversaciones informales que han develado las situaciones que generan conflicto y sus formas de resolución, se pone en evidencia, una vez más, la necesidad de involucrar directamente al maestro(a) en la intervención a través del diálogo. Para que el diálogo sea posible, se requiere que los(as) maestros(as) hagan uso no sólo de las habilidades cognoscitivas, cognitivas y sociales, sino también, y muy especialmente, de las habilidades comunicativas, es decir, de la capacidad de escucha, de diálogo objetivo y crítico, para la intervención de los conflictos en la escuela.

Incrementar las habilidades mencionadas anteriormente en las aulas escolares, como lo afirma Puig (1997), hará posible la intervención del maestro(a) como mediador en relación con manifestaciones recurrentes, comunes, que alteran el clima de convivencia entre los grupos. Conflictos del tipo: «X me está molestando», «X me empujó», «me robaron el borrador», «X me está insultando», para intervenirlos requieren, ante todo, reconocerlos como situaciones de conflicto que impiden la convivencia y que, por tanto, necesitan de una acción inmediata y dialogada del maestro con los afectados. La figura del maestro(a) como mediador es de vital importancia. Para ello es útil tratar individualmente el problema pequeño, dar la palabra a quien expresa el problema para que lo enriquezca con otros detalles, utilizar el interrogatorio -que suele ser una buena estrategia-, permitir que salgan a flote los sentimientos que se experimentan y dar la oportunidad a la(s) persona(s) sobre la(s) que recae la acusación de que explique(n) la versión de los hechos.

De forma similar, en el contexto de la escuela, resulta indispensable, para intervenir constructivamente los conflictos, iniciar una revi-

sión de las actitudes que frente al conflicto asumen las personas o los grupos implicados, así como las manifestaciones más inmediatas y evidentes, para avanzar luego hacia los argumentos utilizados, la forma como el conflicto apareció, dónde y cuáles fueron las causas. Dentro de este marco, han de considerarse los trabajos de Puig (1997), Burguet (1999) y Cascón (2000a), sobre las conductas o actitudes que las personas suelen emplear a manera de solución del conflicto.

En contraste, los modos de intervención más comunes que encontramos hacen referencia a las formas agresivas o violentas, o a las respuestas pasivas de huida o evasión, utilizadas no sólo por los maestros, sino por los mismos alumnos. Formas que se van instaurando como prácticas fomentadas hasta por las mismas directivas de las instituciones escolares. En estos tipos de intervención, aparecen dos elementos: uno, la forma de relación que asumen las personas involucradas, y otro, el objetivo que se persigue con dicha actitud.

Las formas pasivas se caracterizan por conductas que ante una situación de conflicto provocan la huida, el aislamiento, la evitación o la acomodación, aceptándolo, pero no resolviéndolo. Por el contrario, las formas agresivas buscan el enfrentamiento, la oposición o la competición, con el ánimo de vencer e intimidar al otro para obtener beneficios. Estas formas de solución, pasivas o agresivas, sólo hacen que se incrementen en tamaño e intensidad las causas que agudizan el conflicto, haciendo cada vez más distante su solución. Cuando ninguna de las partes quiere ceder, lo primero que se rompe es la comunicación, pero prevalece el uso de agresiones, palabras hirientes o amenazas, que tienden a exagerar los defectos del adversario, a hacer pública la vida privada del otro, buscando de manera intencional alianzas con personas o grupos que fortalezcan su posición (Puig, 1997).

Las actitudes, por otra parte, no pueden calificarse como positivas o negativas, pues esto

significa que las personas han de utilizarlas de acuerdo con las situaciones enfrentadas, variando la magnitud y la intensidad. Cascón (2000c) las clasifica de cinco formas: la competición, la acomodación, la evasión, la cooperación y la negociación, y aclara que en todas ellas se conjugan de manera diferente la dupla perder-ganar, constituyéndose ésta en el verdadero objetivo.

Para finalizar este aparte, digamos que en el marco de la educación para la paz y la resolución de conflictos, la educación se reafirma como la mejor estrategia, y la escuela como el mejor espacio para trabajarlos; y aunque la educación siempre ha estado sometida a la urgencia del tiempo y del impacto de los grandes conflictos, como lo afirma Grasa (2000), ella es el camino hacia el futuro de cualquier sociedad que tenga por meta el logro de la paz y de la justicia (Cortina, 1997). En este presupuesto se inscriben la educación y la escuela, en las nuevas lógicas democráticas que expresan la constitución política y la Ley General de Educación. Se trata de cruzar las propuestas curriculares de un nuevo discurso que fomente la participación y la formación para la democracia y la creatividad, a través de la resolución de los conflictos.

La responsabilidad de la escuela es doble: no sólo debe tratar de instaurar un código de valores como comunidad justa, pluralista y democrática, sino aprender a enfrentar todas las situaciones de conflicto y problemas que en ella circulan: la agresividad, la violencia, la competitividad, la discriminación, entre otras, aportando estrategias para resolver autónomamente tanto los problemas personales como los sociales. Esto nos remite a ubicar al maestro como parte del conflicto y gestor del mismo (Burguet, 1999).

En términos generales, también se puede afirmar que, en la mayoría de los casos, a excepción de aquellos donde el conflicto tiene por objeto las posesiones y el poder, las relaciones entre las personas son, en definitiva, la esen-

cia del mismo. Por encima de la elección de una estrategia en particular, siempre habrá necesidad de develar quiénes son las personas involucradas, cómo están afectadas por la situación, qué tanto se ha roto la comunicación entre ellas y cuáles han sido las formas que han intentado para resolverlo, partiendo del presupuesto de que nadie más que ellas han de reconocerse como personas capaces, autónomas, responsables, libres y justas en la solución del problema. Aquí vale la pena recordar que no todos los conflictos son percibidos de igual manera por las partes implicadas y, en muchas ocasiones, no hay solución inmediata, o al menos no depende sólo de los esfuerzos que las personas involucradas realicen para resolverlos.

Es necesario intervenir los conflictos en la escuela; pero hay que hacerlo no sólo tratando de utilizar la mejor técnica o estrategia sino reconociendo plenamente las características de las situaciones que los envuelven y los materializan. En este orden de ideas, las estrategias no pueden calificarse como mejores o peores, buenas o malas, adecuadas o inadecuadas. Ellas son formas muy variadas, ya que suelen ir desde las soluciones personales, pasando por las actitudes cooperadas (Puig, 1995, 1997; Burton, 1999; Johnson y Johnson, 1999) y de negociación (Grasa, 1991, 2000), hasta la intervención de terceros, con técnicas como la mediación (Lederach, 1994; Cascón, 2000b), la conciliación y el arbitraje (Salm, 1998). Todas son útiles dependiendo del tipo de conflicto, de su gravedad, del número de personas involucradas y, por supuesto, del contexto sociocultural al que pertenecen.

En este sentido, autores como Grasa (2000), Judson (1986), Cascón (2000a), Martín (1997), y Jares (1993), sustentan y defienden la educación para intervenir los conflictos a través del método socioafectivo, ya que este método permite, además de la razón, la verbalización de las impresiones, sentimientos y emociones, para aclararlos y compartirlos. Propuesta que, además de propender por el reconocimiento

de las personas como seres integrales, hace énfasis en una nueva cultura, de tipo humanista, de la formación del maestro que lo implique en un proyecto curricular, desde un verdadero ejercicio reflexivo y participativo (Imbemón, 1994).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURGUET, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

BURTON, J. (1990). *Conflict: Resolution and prevention*. London: Macmillan.

CABALLERO, A. (2001). "Niños infelices". En: *Revista Semana*. Bogotá, No. 1003. pp. 86.

CABRERA PAZ, J. (2000.). "Un mapa del conflicto escolar: el territorio de los maestros". En: <http://www.acordsc.com!/articulos/escolart/art5.htm>.

CAJIAO, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Bogotá: FES, serie Vida Escolar.

CASCÓN, P (2000a). "Educar en y para el conflicto en los centros". En: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, No. 287. pp. 61-66.

\_\_\_\_\_ (2000b). "La mediación". En: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, No. 287. pp. 72-76.

\_\_\_\_\_ (2000c). "¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?". En: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, No. 287. pp. 57-60.

CORTINA, A. (1997). "Resolver conflictos, hacer justicia". En: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, No. 257. pp. 54-56.

DELVAL, J. (1981). "La representación infantil del mundo social". En: *Infancia y Aprendizaje*. Madrid, No. 13. pp. 35-67.

- DUQUE, J.; FLÓREZ, J. y GÓMEZ, J. (1998).** *Interacciones generadoras de conflicto entre maestros y alumnos durante el quehacer pedagógico. Medellín - Manizales: Unpublished Maestría, Surcolombiana - CINDE.*
- FERNÁNDEZ, I. (1998).** *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea.*
- FERNÁNDEZ, P. (1994).** "Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva". En: **MONTERO (ed.).** *Construcción y crítica de la psicología social. Barcelona: Anthropos.*
- FLORES, F. (2001).** *Psicología social y género. México: McGraw-Hill. p. 80.*
- FOUCAULT, M. (1990).** *Vigilar y castigar. México: Siglo XXI.*
- FRANKENSTIEN, C. (1970).** *Las raíces del yo. Fenomenología de la dinámica y de la estructura. Capítulo 9: "Factores ambientales: el ambiente en general". Traducción de Aurelia Ramírez de Berjson. Buenos Aires: Troquel.*
- GHISO, A. (1998).** "Pedagogía y conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar". En: Centro de Estudios Superiores Sociales CESEP Instituto Popular de Capacitación IPC y Corporación Paisa Joven (ed.). *Convivencia escolar: enfoques y experiencias. Medellín: Pregón, pp. 83-110.*
- GRASA, R. (2000).** "Evolución de la educación para la paz". En: *Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, No. 287. pp. 52-56.*
- IANNI, N. y PÉREZ, E. (1998).** *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención. Buenos Aires: Paidós.*
- IGLESIAS DÍAZ, C. (1999).** *Educación para la paz desde el conflicto. Alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar. Santafé de Bogotá: Homo Sapiens.*
- IMBERNÓN, F. (1994).** *La formación del profesorado. Barcelona: Paidós.*
- JARES, X. (1993).** "El lugar del conflicto en la organización escolar". En: *Revista de Educación. Madrid, No. 302. pp. 113-127.*
- \_\_\_\_\_ (1997). "El lugar del conflicto en la organización escolar". En: *Iberoamericana de Educación. Madrid, No. 15. pp. 53-73.*
- JOHNSON, D., y JOHNSON, R. (1999).** *Aprender juntos y solos. Buenos Aires: Aique.*
- JUDSON, S. (1986).** *Aprendiendo a resolver conflictos. Barcelona: Lerna.*
- LEDERACH, J. (1994).** "Mediación". En: Documentos «Red Gernika», Gernika Gogoratuz, 1997. <http://pangea.org/edualter/material/euskadi/mediacio.htm>.
- LOZANO, M. V., y CAJIAO, F. (1995).** *Valores ciudadanos en la escuela. Antología de la cotidianidad escolar: Fundació FES.*
- MARCHESI, A; CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (1995).** *Psicología evolutiva. Madrid: Alianza.*
- MARTÍNEZ, B. y UNDA, P (1998).** "El maestro y su formación: del devenir contemporáneo". En: *Educación y Ciudad. Bogotá, No. 5. IDEP.*
- MARTÍN, X. (1997).** "Propuesta de actividades". En: *Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, No. 257. pp.*
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Y FUNDACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (1997-1998).** *Proyecto Pléyade: acompañamiento a escuelas urbanas para el mejoramiento de la calidad y la gestión. Santafé de Bogotá. MEN-FES.*

**PALACIOS, J; MARCHESI, A. y COLL, C. (1990).** *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva.* Madrid: Alianza.

**PARRA, E. A. (1992).** *La escuela violenta.* Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.

**PIAGET, J. (1983).** *La psicología de la inteligencia.* Barcelona: Crítica.

**PUIG, J. M. (1995).** *La educación moral en la enseñanza obligatoria.* Barcelona: Horsor. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad de Barcelona.

\_\_\_\_\_ (1997). "Conflictos escolares: una oportunidad". En: *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona, No. 257. pp. 58-65.

**SÁENZ, J. (1992).** "Historia de saber pedagógico: el saber pedagógico en Colombia". En:

*Revista Educación y Pedagogía.* Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. 4, No. 8-9. pp. 111-126.

**SALM, R. (1998).** *La solución de conflictos en la escuela, una guía práctica para maestros.* Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

**TRIANES, M. (2000).** *La violencia en contextos escolares.* Málaga: Imagraf.

**ZARITZKY, G. (1999).** "La formación para la convivencia y los derechos del niño". En: *Educación para la paz.* pp. 157-183.

**ZULETA, E. (1985).** *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva. Y otros ensayos.* Bogotá: Procultura, pp. 79.

**ZULUAGA, O. (1987).** *Pedagogía e historia.* Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

universidad de Antioquia



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ceded

## REFERENCIA

**SALINAS S-, Marta Lorena; POSADA G., Diana María e ISAZA M., Luz Stella.** "A propósito del conflicto escolar". En: *Revista Educación y Pedagogía.* Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No 33, (mayo-agosto), 2002. pp. 245-273.

Original recibido: julio de 2002

Aceptado: agosto de 2002

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.