



Nómadas (Col)

ISSN: 0121-7550

nomadas@ucentral.edu.co

Universidad Central

Colombia

Valderrama H., Carlos Eduardo
NOCIONES DEL CONFLICTO EN ACTORES ESCOLARES
Nómadas (Col), núm. 15, octubre, 2001, pp. 76-87
Universidad Central
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117927007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

NOCIONES DEL CONFLICTO EN ACTORES ESCOLARES*

Carlos Eduardo Valderrama H.**

Este artículo busca contribuir a la reflexión sobre la problemática del conflicto escolar a partir de algunas nociones que ciertos actores escolares tienen sobre el mismo, sus manifestaciones, sus causas u orígenes y las maneras como afirman se resuelve en sus instituciones. Desde una perspectiva que pretende inscribirse en el campo de la comunicación-educación, se describe la heterogeneidad de las posturas manifestadas por estudiantes, docentes y directivos y se intentan comprender éstas a partir de algunos postulados teóricos planteados por la sociología del conflicto y la pedagogía crítica.

This essay contributes to an ongoing debate on the problematic of school conflict, working from certain concepts that some of the actors in schools have about conflict, its manifestations, causes or origins, and the manners in which they manifest that they are resolved. From a perspective that wants to inscribe itself in the field of communication-education, it describes the heterogeneity of the different views put forward by students, teachers, and school directors, and searches to understand these based on certain theoretical postulates derived from the fields of sociology of conflict and critical pedagogy.

* Este artículo se desprende de la investigación *Modalidades comunicativas en la formación ciudadana escolar*, financiado por Colciencias y la Universidad Central en el marco del Programa de Comunicación-Educación del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, DIUC. El equipo de trabajo estuvo conformado por el autor de este texto como investigador principal, Sonia Marcela Rojas como investigadora asistente y Angela Bacca, Julián Ramírez, Leonardo Bejarano, Efrén Ortiz y Carlos Cordovez como auxiliares.

** Docente/Investigador de la Especialización en Comunicación-Educación. Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, DIUC, de Bogotá. E-mail: pcomedu@ucentral.edu.co y/o cevalderrama@yahoo.com

Introducción

Podemos afirmar, tentativamente, que existen tres tipos de tendencias institucionales en relación con el conflicto. En efecto, una buena parte de las instituciones educativas ha tendido a negar, ocultando o minimizando, la existencia de conflictos internos. Otra parte, que se atreve a reconocerlos, lo hace de una manera que bien pudiéramos llamar reducida: tratándolas sólo como un problema de carácter individual de sujetos conflictivos y agresivos, contemplándolos únicamente desde una de sus manifestaciones (la violencia), o atribuyendo su causa exclusivamente a factores externos a la institución escolar. Otras, las menos, no sólo reconocen el conflicto sino que lo asumen como parte constitutiva de la dinámica institucional, lo valoran y adoptan actitudes positivas frente a él, pues lo consideran como una oportunidad para avanzar en los procesos.

Con respecto a los actores escolares, bien se parta de discursos muy elaborados desde el punto de vista conceptual o bien de la opinión y propia experiencia vital y afectiva, existe igualmente una gran heterogeneidad en la manera como se concibe y asume el conflicto. Algunos lo ven como una gran disfunción: del individuo, de los roles y funciones que cumplen los actores escolares o de la estructura del sistema educativo mismo; otros creen que forma parte de la naturaleza humana o es constitutivo de la sociedad; algunos más pre-

tenden negarlo, reducirlo, evitarlo o suprimirlo; otros, tal vez los menos, asumirlo creativa y pedagógicamente.

En lo que sigue, trataremos de mostrar esta heterogeneidad, no sin antes hacer un breve recorrido por algunos enfoques y hacer ciertas anotaciones sobre lo que consideramos es un acercamiento inicial al conflicto desde la comunicación-educación, todo lo cual nos servirá de marco para entender mejor el lugar desde donde se expresan los actores escolares.



Jóvenes birmanos con su maestro budista. 1943. Mrs. Doveton

Multicomprendibilidad del conflicto

La complejidad del fenómeno ha hecho que, desde el punto de vista teórico, sea visto de múltiples maneras y desde los más diversos ángulos. Un enfoque que ha influido mucho en los estudios académicos, y también recurrente en la explicación del conflicto en el plano del sentido común, ha sido verlo como producto del comportamiento agresivo. El conflicto vendría a ser, desde este punto de vista, una situación en la cual los protagonistas, individuales o colectivos, asumen actitudes o manifiestan comportamientos agresivos, acompañados o no de violencia física. Según Touzard (1981: 25 y ss), la psicología

ha tratado de explicar este tipo de comportamiento, y por consiguiente el conflicto, a partir de tres grandes premisas: una primera, afirma que las conductas agresivas “se explican por la existencia en el individuo de tendencias, impulsos o tensiones, lográndose la satisfacción de tales impulsos o la reducción de esas tensiones mediante el comportamiento agresivo”; otra, afirma, que estos impulsos a diferencia de la anterior, no son innatos sino que provienen de una situación externa que causa frustración; y finalmente, están quienes afirman que la agresión se utiliza de manera instrumental en el sentido de ser un medio de acción gratificante.

En la sociología también la reflexión sobre el conflicto tiene relativamente una larga tradición. Podemos agrupar, de acuerdo con algunos teóricos de la historia y el desarrollo de la disciplina sociológica (Alexander, 1989; Ritzer, 1993), en dos grandes tendencias contrapuestas las maneras como se ha ubicado en las diferentes teorías sociológicas. Una primera, lo considera una disfunción, una desviación del funcionamiento normal de las sociedades y de las actitudes y comportamientos humanos. El conflicto, en esta perspectiva, debe ser erradicado debe ser corregido mediante la educación, la comunicación y la comprensión recíproca entre los diferentes miembros que componen una sociedad (Touzard, 1981: 38). Sin embargo, si ello no es eficaz, si ello no erradica las situaciones conflictivas dentro de las sociedades, se requiere entonces de la intervención de los diferentes agentes de control que

pueden recurrir a la fuerza para controlarlo (Ritzer, 1990: 112).

Para otra perspectiva, los llamados teóricos del conflicto, éste es algo inherente al ser humano, forma parte de las dinámicas de las sociedades y debe ser afrontado y asumido como una dimensión clave del cambio social. Para Dahrendorf (1966: 118 y ss), los conflictos comprenden todas las relaciones contrarias que se originan estructuralmente y que tienen una relación estrecha con las normas, las expectativas y las relaciones de poder originadas según los roles que ocupan las personas dentro de la estructura social; así mismo, afirma: “La misión constante, el sentido y efecto de los conflictos sociales se concretan en mantener y fomentar la evolución de las sociedades en sus partes y en su conjunto”. Coser (1961), en su ya clásico texto sobre las proposiciones de Simmel en relación con el fenómeno, analiza varias de sus funciones, entre las que se destacan la de unir los grupos frente a conflictos externos, como indicador de la estabilidad y del grado de cohesión de las sociedades, actuar en la definición de las estructuras grupales, ser factor en el equilibrio del poder. Esta perspectiva, lejos de proponer que las sociedades o las organizaciones prevengan o erradiquen las situaciones conflictivas, convoca a asumirlas y a comprender el papel que cumplen como motor de la sociedad y de las instituciones.

Es de anotar que existen algunos autores que intentan conciliar tendencias psicologistas y sociologistas explicando el conflicto como una tensión entre el individuo y la sociedad. Es la llamada perspectiva psicosociológica que, en términos generales, lo define como una situación en la que unos actores “o bien persiguen metas diferentes, defienden valores contradictorios, tienen inte-

herente a las sociedades y a las instituciones sino que además “se configura como un elemento necesario para el cambio social” (Jares, 1997). Así mismo, lo contempla como un escenario para la creatividad y la recreación conjunta y dialógica de las sociedades o los grupos en conflicto. En este sentido, en el terreno educativo, se lo considera como “un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas” (Jares, 1997) y el “cuerpo/sujeto no es sencillamente el producto de una homogénea totalidad de discursos sino antes bien un terreno de lucha, de conflicto, de contradicciones” (Maclaren, 1994)¹.



1950, Robert Doisneau

reses opuestos o distintos, o bien persiguen simultáneamente y competitivamente la misma meta” (Touzard, 1981: 46 y ss). Para este enfoque, el conflicto tiene tanto aspectos estructurales –en los que se inscriben fundamentalmente las relaciones de poder– como aspectos afectivos –entre los que se cuenta el papel de los estereotipos, las representaciones, las actitudes de los grupos y los factores de la personalidad.

Un acercamiento relativamente más reciente es el realizado por la llamada perspectiva crítica. Retomando a los sociólogos del conflicto, este enfoque lo ve no sólo como algo in-

Conflicto escolar, cultura y comunicación-educación

En la cotidianidad de la escuela existe un entrecruce de la cultura escolar con las distintas culturas específicas que convergen en una institución educativa particular. La primera tiene como eje de sentido la escolarización, entendida como el disciplinamiento social de los sujetos –de sus cuerpos y sus saberes–, la racionalización de las prácticas cotidianas, la configuración de una lógica escritural, y la exclusión de otras maneras de formación diferentes a la escolar (Huergo, 1999: 91 y ss). Las segundas, entre otras, hacen referencia a la cultura propia –instituida– de un establecimiento educativo, la cual

en buena medida depende de su horizonte de sentido institucional²; a las culturas juveniles que se configuran a partir de las múltiples maneras de ser joven y expresarse como tal; a las culturas gremiales, las cuales se configuran a partir de las prácticas docentes, los horizontes de sentido gremial y las adscripciones individuales de los maestros y maestras a una determinada tendencia política.

La dinámica que se origina en este entrecruce de culturas genera una serie de tensiones conflictivas que, dependiendo de la concepción, la actitud que se asuma y la valoración que se dé al conflicto, puede o no impedir la construcción conjunta de sentidos institucionales, puede o no suscitar manifestaciones del conflicto agresivas y violentas, puede o no generar exclusiones e invisibilidades y puede o no crear condiciones para lo que podríamos llamar los conflictos interindividuales o interpersonales.

En ese entrecruce y en ese marco de tensión conflictiva, aparece un primer elemento que gira en torno a las relaciones intergeneracionales en la escuela. Es evidente que, en el marco del reordenamiento y descentramiento de la reproducción de los saberes, no podemos seguir pensando que el sujeto de la educación permanece pasivo, es incompleto y no asume su propio proceso de subjetivación; eso se lo podemos dejar a las lógicas de la pedagogía tradicional que son las que consideran al sujeto como pasivo y vacío de experiencia. El conflicto que se genera por la supuesta indiferencia de los jóvenes a participar en los espacios institucionales y la apatía frente a prácticas políticas tradicionales, no necesariamente es producto de la



pasividad, puede ser, y de hecho lo es en la mayoría de las veces, un cuestionamiento, “un rechazo activo a la politización de la realidad” (Maclaren, 1994), un rechazo a unos escenarios estructurados sobre los cuales no ha tenido nada que ver en su construcción o re-construcción, esto es, unos escenarios tanto normativa como cognoscitivamente³. Rechazo asumido por la mayoría de los docentes-adultos como una situación que proviene de una pérdida de valores, es producto del agenciamiento negativo de un factor externo (los medios de comunicación, la música, el parche, la calle, e incluso la misma familia), ocasiona la pérdida del control-disciplinamiento que éste tiene sobre el otro (otredad que es menor de edad, vacía, y ahora, además, conflictiva), desequilibra las formas tradicionales de las relaciones de poder y carnavaliza (trastoca) a menudo los roles de los agentes escolares.

Un segundo componente lo constituye la tensión conflictiva originada entre la conservación y el cambio. Es evidente que el sentido hegemónico de la escolarización es la conservación del *statu quo*. Y es obvio, también, que la institución escolar no es una simple reproductora de él. Por ello, Mejía (2001) afirma que es “sintomática la manera como en esa lucha por hacer diferente a la escuela, el conflicto adquiere forma en lo cotidiano”, y que en ese escenario, la innovación, el esfuerzo por recontextualizar los conocimientos y los “discursos y poderes que pugnan por colocarle una acción con sentido a los intentos de construir una educación y una escuela para estos tiempos”, se enfrentan a toda una tradición que quiere mantener la escuela dentro de los modelos anteriores del

Estado-nación. Si algunos actores escolares, como existen muchos, pretenden introducir innovaciones –de cualquier orden y nivel–, la tensión conflictiva se dispara, se incrementa, y vuelve a suceder que, dependiendo del sentido que se le otorgue al conflicto, éste adquiere una u otra forma y expresión.

Finalmente, queremos referirnos a la dimensión dialógica del conflicto. El diálogo puede tener, acaso, dos sentidos dentro de una tensión conflictiva. En el primero puede pretender varias cosas⁴: la conciliación (que es una forma de aplazar el conflicto), la catarsis (liberación de tensiones individuales) o la clarificación de las reglas de juego (quién manda a quién). En el segundo sentido, el diálogo puede ser un proceso de develamiento y comprensión de las tensiones que se generan por la contraposición de unas estructuras y sentidos hegemónicos, ejercicios de poder autoritarios y dinámicas comunicativas verticales, con resistencias contrahegemónicas y propuestas alternativas. En este plano, el diálogo es, o debería ser, una interacción de discursos en los cuales convergen diversos lenguajes, diversas lógicas comunicativas (orales, escritas, audiovisuales) y diversas ideologías, creencias y opiniones⁵. Interacción discursiva que pretendería sacarle partido a la diferencia y, poniendo como condición el respeto por el otro, transformar el *statu quo* y construir conjuntamente sentidos y proyectos comunes verdaderamente equitativos y democráticos.

Generar el diálogo –en este segundo sentido– en el escenario de los conflictos escolares, es actuar pedagógicamente en relación con el conflicto.

Los planos del conflicto

El discurso⁶ de los actores escolares⁷ sobre el conflicto es muy variado y aborda diversos planos. Los sentidos otorgados, en términos de sus manifestaciones, causas y maneras como se resuelve y/o enfrenta, son así mismo diversos. A lo largo de los siguientes apartados iremos caracterizando las posiciones expresadas⁸.

El individual

Un tópico recurrente en la respuesta a la pregunta por el conflicto en la institución es que las interacciones personales en términos de relaciones afectivas entre los chicos y las chicas son una fuente constante de conflictos. Son, al parecer, muchas las agresiones verbales y físicas ocasionadas por una supuesta pérdida de valores de parte de la mujer, o simplemente por actitudes supuestamente posesivas.

...es decir como las relaciones interpersonales entre ellos han cambiado tanto, así uno hable de respeto, de prudencia, tolerancia, eso para ellos ya pasó de moda pero se ve de pronto, y casi me atrevería a decirlo, quien más ha pasado el límite, fijate que han sido las mismas chicas, hoy en día, o tal vez de pronto por el mismo lineamiento que hay en nuestra sociedad, pero hoy en día es más la tendencia de las chicas a ser más liberadas, a ser más espontáneas, a ser más comunicativas, más amigables con los muchachos, o lo que en otras palabras uno traduce como el coge pero ve uno desafortunadamente que hay un mayor facilismo en las niñas, que inclusive en los mismos muchachos las chicas se pelean por los novios, salen afuera a la calle y cual peli-

cula vulgar de cinemateca ahí la ve uno, dice uno bueno y esto qué es... pero sí pienso yo de verdad que este mayor conflicto se manifiesta en las niñas, eso no significa que no haya los chicos playboy, tumbalocas, eso los grandes corren a los cursos inferiores, y las chicas pues lógico se sienten deslumbradas que un chico más grande se fije en ellas, pero vaya a ver cuál es el trasfondo de la cuestión⁹.

Otro factor mencionado, especialmente por los estudiantes, es el que podemos catalogar como la invasión del espacio íntimo:

...precisamente ayer en el salón, pues uno está acostumbrado..., por lo menos la mayoría está acostumbrado a que llega, como desde el comienzo de año le dan a uno un pupitre, uno llega y busca su pupitre y lo acomoda donde..., lo acomodan los profesores, entonces ayer un compañero se sentó en el pupitre de otro, y para empezar pues ya tenía acomodada su maleta ahí, le rompió las gafas y, claro, el otro se puso de energúmeno...¹⁰.

...Uno está con una persona entonces acá ya le inventan que uno ya tiene hijos, que uno ya se enmozó con tal persona, esos son los problemas de acá, entonces por eso a uno acá en el colegio le toca vivir mucho de qué dirán...¹¹.

Finalmente, otra fuente de conflictos son las dinámicas de empatía-antipatía. Según dicen los actores escolares, ciertas actitudes, comportamientos y cruces comunicativos entre los actores que no se prestan a entendimiento, se van acumulando y en determinado momento estallan situaciones de violencia verbal y/o física. Aquí se menciona reiteradamente el carácter agresivo y excluyente de algu-

no(as) estudiantes frente a sus compañero(as) y docentes.

Lo que vale la pena destacar es que la mayoría de este tipo de apreciaciones no trasciende el plano individual y atribuye, frecuentemente, las causas de la conflictividad a las características psicológicas de los individuos. Muy pocos docentes y estudiantes intentaron ligar, por ejemplo, la agresividad con las condiciones del medio familiar o socioeconómico, o con las mismas expectativas que estos “sujetos agresivos” tienen frente a la dinámica cotidiana de la institución o a los procesos de formación académica.

El papel ambiguo de la norma

La disparidad de concepciones sobre las acciones institucionales y la desigualdad de criterios y procedimientos frente a la aplicación de la norma son, al decir de muchos de los actores escolares, fuente constante de conflictos: las reglas de juego no son claras y en muchos casos la regulación depende del azar y de los estados de ánimo y caprichos del más fuerte, o más poderoso jerárquicamente, más hábil para aprovechar esas inconsistencias y usar en su conveniencia la normatividad.

Así, docentes que “incumplen” sus funciones y se enfrentan con los directivos y los mismos estudiantes, directivos y docentes que aplican la norma según su propio criterio y estado de ánimo, manejos administrativos que según algunos no son claros y se convierten a su vez en conflictos personales: las eternas disputas por el uso del uniforme, las llegadas tarde, el incumplimiento de tareas, etc., son fuente permanente de

disputas interpersonales e institucionales.

...falta más exigencia en el cumplimiento de ese manual de convivencia porque no hay unidad de criterios para que todo el mundo exija lo mismo que está en el manual de convivencia, si dependiendo del que tiene turno de disciplina, hoy ese profesor exige, claro, no me deja entrar a la gente sin uniforme, pero hay compañeros que son muy tranquilos y no miran nada entonces esas son las dificultades que se presentan, que se vuelven conflicto porque unos exigen y otros no exigen, es lo mismo para los alumnos, y este profesor si exige me voy así, este profesor no exige, me entro así...¹².

Entre los docentes, entre ellos mismos yo creo que el conflicto sigue siendo el mismo entre el maestro que hace y los otros lo ven como que, como un término muy feo como el regalao (...) como el que usted para qué hace eso y me hace quedar mal a mí (...) entonces hay el grupo de maestros que así el mundo se caiga hacen lo que consideran que hay que hacer así sus compañeros no estén de acuerdo (...) que aquí les dan las ocho de la noche sin que nadie les diga quédense (...) y hay un otro grupo de maestros que así vean que al otro día va a suceder algo sumamente especial a las tres de la tarde están firmando para salir (...) y no hablan con nadie y entonces están en otro cuento pero si en el momento en que hay que hacer algo entonces son los primeros en entrar a alegar y a discutir y a protestar...¹³.

A partir de lo manifestado por los actores escolares, la relación entre la norma y lo normativo con el conflicto tiene dos sentidos. El primero, que la transgre-



sión de la norma y la aplicación de las sanciones correspondientes se configura como una de las principales fuentes del conflicto escolar.

El segundo, el papel de lo normativo en la resolución de los conflictos. Éste, a su vez tiene al menos dos concepciones: una, lo considera fundamentalmente como un instrumento de coerción a través del cual, con la aplicación estricta de lo que se estipula en términos de procedimientos y sanciones, se pueden resolver todos los conflictos y las dinámicas de la convivencia; la otra, lo concibe más bien como un instrumento regulador, como un corpus que podría eventualmente ser usado como pretexto para el diálogo y el establecimiento de consensos: incluso, en alguno de los casos estudiados, como pretexto pedagógico para el trabajo en valores relacionados con la convivencia y el respeto a los derechos humanos. Pero, en general, es el primer sentido el que predomina¹⁴, pues el Manual de Convivencia es algo disponible en caso de necesidad, bien se trate de imponer un castigo o bien de defenderse de ese castigo exigiendo el debido proceso.

Sin embargo, como lo dejamos planteado anteriormente, muchas de estas manifestaciones del conflicto forman parte de una dinámica mucho más profunda y compleja, la cual se inscribe en las resistencias de los diferentes actores ante las estructuras rígidas y verticales de los procesos escolarizantes tradicionales. El sentido institucional de la norma –coercitivo, disciplinario e instrumental–, no se presenta como legítimo para ciertos actores escolares, quienes no pueden dejar de actuar ambiguamente frente a ella generando conflictividad escolar.

Plano comunicativo

Algunos de los actores escolares sostienen que muchos de los conflictos se presentan porque no existe comunicación: no se informa adecuadamente a la comunidad educativa sobre los procesos institucionales o administrativos; se tiene poco contacto con las directivas, los estudiantes sólo hablan con ellas cuando van a ser sancionados; y muchos docentes “no escuchan a los estudiantes”, no atienden sus razones o “no saben decir las cosas”.

Es de anotar, que algunos entrevistados de uno de los colegios oficiales, dentro de la concepción de conflicto que están trabajando en la institución, asumen lo comunicativo como algo que va más allá de la existencia del diálogo o de la simple transmisión de información y la refieren directamente a un asunto de la actitud. En este sentido, el trabajo pedagógico pretende generar en los actores escolares una actitud de respeto frente al otro para tomarlo no como enemigo sino como interlocutor.

Con respecto a la comunicación queremos resaltar varias cosas. La primera es la consecuencia de reducir la comunicación a la transmisión de información y ubicar allí la fuente de los conflictos. Desde luego que ello puede ocasionar malentendidos, roces, sentimientos de exclusión, etc., pero esto es una manifestación de un conflicto mucho más profundo, más estructural y cultural. En efecto, el origen de muchos de los conflictos puede ubicarse en la ausencia de participación en el o los proyectos institucionales y en las prácticas culturales que cada establecimien-

to educativo tiene respecto de la gestión y la administración. No se trata de que el conflicto se genere por ausencia de información o por interpretaciones erróneas de la misma –porque no hay suficiente flujo o porque existe algún tipo de ruido o interferencia– sino de que éste se produce en la medida en que no hay construcción conjunta de sentido, no existe construcción de un o unos proyectos comunes y se carece de espacios de confrontación de ideas y argumentos en los cuales se asuman creativamente las diferencias.

Consecuentemente con la visión reducida, las alternativas que se preveen para la resolución de los conflictos como lo plantea Jares (1997), se concretan en procesos de comunicación descontextualizados tanto organizativa y socialmente como a nivel de la micropolítica que dinamiza la institución educativa. En nuestros términos, se plantean en el plano de la conciliación por sí misma, la catarsis o la clarificación de las reglas de juego, sin entrar a modificar la estructuras que son continente de la confrontación.

El otro en el conflicto

Ciertos docentes tienen la visión de que el estudiante, en relación con el conflicto, posee un estatuto de minoría de edad. Afirman que los estudiantes carecen de criterio para fijar posiciones frente a los problemas y conflictos que se presentan a nivel institucional o estamental y en consecuencia éstos no deben ser llevados a las aulas para tratarlos y afrontarlos conjuntamente.

Otra manifestación de esta perspectiva la constituyen las reiteradas afirmaciones sobre la manera en

que el contexto influye en los estudiantes: se “dejan influenciar” por el entorno y entonces “caen” en el alcoholismo, la drogadicción, se vinculan a las pandillas y se tornan personas conflictivas, agresivas, hasta el punto de que atemorizan no sólo a sus compañeros sino también a los docentes y directivas.

Otro tipo de conflicto entre los mismos estudiantes es el de la agresividad, donde viven ellos escenas de violencia pues vienen a manifestarlas también aquí en su medio no hay alumnos de verdad muy agresivos, gritan, son groseros, violentos...¹⁵.

Para otros docentes, los estudiantes son muy intuitivos a la hora de abordar el conflicto y toman todo como tal: desde una discusión verbal o una pelea, hasta las diferencias de opinión. También consideran que tienen una visión muy reducida de él: los conflictos de los estudiantes frente a la institución son por el uniforme, los lockers, las llegadas tarde, etc.

Esta visión del otro como menor de edad, conduce a que algunos docentes afirmen, en relación con las situaciones conflictivas, que los muchachos a veces se les salen de control y les toman ventaja:

...hay cursos que de pronto tienen una mayor tendencia a manifestar este tipo de actitudes, ahí es donde juega un papel muy importante el director de grupo, porque si desde un comienzo esto se le pone freno, se mejora pero se ha demostrado que si el director de



Estudiantes musulmanes. Egipto

grupo y en si también los maestros que orientan clases ahí son un poco tolerantes y condescendientes, a final del año se ve una problemática terrible¹⁶.

En el fondo de este tipo de consideraciones, existe una noción muy cercana a la perspectiva funcional del conflicto al comienzo descrita: prevención, erradicación y control coercitivo. Perspectiva que no permite interpretar ni asimilar críticamente las manifestaciones de resistencia institucional.

Algunos estudiantes, por su parte, ven al adulto-docente-directivo como alguien que en última instancia es quien posee el poder para mediar, para dirimir o para resolver, de acuerdo con la normatividad, las situaciones conflictivas. Es el o la profesora y/o las directivas en conjunto

con los padres/madres de familia quienes finalmente toman las decisiones y a quienes no vale la pena contradecir:

...yo casi nunca he tenido un conflicto así con un profesor porque o sea a pues a mí me toca estar de acuerdo con lo que ellos escriban [en el observador] porque pues ellos son los que evalúan y siempre muchas veces dirán: no pues como usted va en mi materia entonces ehh entonces yo le coloco mal...¹⁷.

La resolución de los conflictos

Son varias las características que podemos enunciar del discurso de los actores escolares en relación con este tema. Por una parte, la mayoría de los entrevistados dejó entrever la importancia que las instituciones le otorgan a las oficinas de orientación psicológica en la resolución de los conflictos, especialmente de aquellos que emergen entre los estudiantes y entre éstos y la institución. También destacaron que en algunos casos la

labor es más preventiva, para controlar el riesgo que los jóvenes tienen frente al contexto que los rodea. Esto es coherente con algunas de las apreciaciones que hacíamos anteriormente, en el sentido de que para muchos de los docentes y directivos los fenómenos del pandillismo, la drogadicción, el robo, etc., son: bien origen o bien, en sí mismos, los principales conflictos que se presentan al interior de las instituciones educativas. Una de las oficinas de orientación de uno de los colegios oficiales trabaja de común acuerdo con la Comisaría de Familia del sector y con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), lo cual es altamente valorado por docentes y directivas.

*Aquí en ese sentido me parece que hay un buen manejo de la resolución de ese tipo de conflictos primero está la orientación, la orientación como diríamos en otros términos es más que todo preventiva, de asesoría y acompañamiento. Ahí se remiten los estudiantes, ellas [las orientadoras] dictan unos talleres fabulosos, traen conferencistas, los llevan a convivencias, muy bueno, yo la verdad que en esto sí exalto esta labor está la parte... ya la sancionatoria que es la coordinación, allá los lleva uno ya porque bueno querido venga para acá usted... no ha hecho caso aquí, en todas formas se hace necesario hacerle un llamado fuerte de atención, que va desde la suspensión, la citación a los padres, y la matrícula, porque de lo contrario se nos salen de las manos. Está la parte de diálogo también que son los mismos maestros, el mismo director de grupo, y yo me atrevería a decir que de verdad aquí en este colegio hay conflictos pero no hay conflictos tan notorios ni tan alarmantes como se esperaría de una zona tan crítica...*¹⁸



La importancia que se le otorga a la llamada orientación psicopedagógica, tiene al menos dos connotaciones. La primera es que el tratamiento del conflicto recae en el nivel individual al tratar de modificar las actitudes, comportamientos y visiones particulares que tienen los individuos, evitando así la acción sobre las condiciones estructurales y culturales desde las cuales se configuran esas visiones y comportamientos (Jares, 1997). La segunda connotación tiene que ver con la visión preventiva del conflicto, en el sentido de considerar el contexto como aquello que está afuera de la institución educativa, fuera también del sujeto, que lo puede corroer, corromper, volver agresivo y conflictivo, y por esta vía convertirlo en disfuncional y potencialmente peligroso para el mantenimiento del orden. Es una especie de lo que podríamos llamar gestión del conflicto para mantener el control y la normalidad institucional.

Un aspecto que vale la pena destacar, en el discurso de los actores escolares, es el lugar que ocupa el diálogo en la manera como dicen resolver sus conflictos. En efecto, el diálogo es altamente valorado por todos los entrevistados ya que lo consideran un elemento clave en la forma de afrontar las diversas situaciones conflictivas o en la resolución de las mismas. Sin embargo, se pueden distinguir dos concepciones frente a lo que esto significa. Para unos, el diálogo es importante por cuanto es contemplado como el primer paso del procedimiento institucional estipulado en los manuales de convivencia para resolver los diferentes problemas que se presentan en relación con el comportamiento de los estudiantes. Es decir, forma parte del “debido pro-

ceso”. Para otros, el diálogo es importante en tanto es el mecanismo que permite regular la convivencia y trabajar pedagógicamente el conflicto, propiciando la autorregulación y la construcción de autonomía.

Vale la pena destacar, que la primera concepción, de carácter marcadamente instrumental, ha conducido posiblemente a que algunas de las instancias que se suponen son para el diálogo, porque así lo estipula el reglamento, es decir, espacios para comprender el por qué de la transgresión de una norma, las razones del conflicto, las circunstancias concretas, etc., por fuerza de la amenaza han adquirido un sentido sancionatorio, por ejemplo: citar a los padres o acudientes y ser citado ante los coordinadores o el rector.

*...siempre el acudiente sabe que el muchacho tuvo problema, se le cita, se le llena en el observador. Y el padre de familia firma que está informado y lo mismo el alumno, pero eso es así, o de pronto que qué pasó y me empujó y en el momento estaba con una piedra y empujó al otro. Pero eso pasa a la coordinación, porque estos son los problemas gravísimos acá en el colegio sí?*¹⁹

El papel del adulto en la resolución de los conflictos es de vital importancia según se deduce de lo manifestado por los entrevistados. Sin embargo, el rol que juega es relativamente ambiguo: en algunas

ocasiones se dice que actúa como mediador, en otras como árbitro y en otras más como quien aplica la sanción estipulada en los manuales de convivencia. En algunas de las situaciones relatadas podemos deducir que el docente o las directivas han cumplido las tres funciones simultáneamente. Fueron muy pocos los casos en los cuales se manifestó abiertamente la necesidad de trabajar en procesos de autorregulación y



Sur de la India, c. 1943, F.- Deaville Walker

mediación entre pares al interior de las instituciones como una manera clave para afrontar las situaciones conflictivas.

Por supuesto que los entrevistados también manifestaron que existen otras maneras de afrontar el conflicto: en algunos casos con el diálogo espontáneo, en otros con la exclusión o invisibilización del “opponente”, y en otros más con la agresión verbal y/o física entre los implicados.

Para finalizar, un primer aspecto que podríamos resaltar es el de la relativa ausencia de propuestas pedagógicas que contemplen el conflicto como elemento dinamizador de la formación del sujeto y de la construcción de saberes específicos. Exceptuando una de las instituciones que participaron en nuestro trabajo y algunas iniciativas individuales de docentes que, en sus asignaturas o en las direcciones de grupo, adelantan proyectos de mediación entre pares, aprendizajes de autorregulación y construcción de autonomía, en general podemos afirmar que no existe preocupación por asumir el conflicto escolar desde el ámbito pedagógico.

Por el contrario, la tendencia ha sido actuar para prevenirlo, erradicarlo o controlarlo, o bien insistir en ocultarlo, que asumir crítica y pedagógicamente sus manifestaciones y dinámicas.

A pesar de la larga trayectoria que desde las ciencias sociales y algunas teorías sobre la educación y la pedagogía ha tenido la reflexión sobre el conflicto, y a pesar del lugar central que le ha sido otorgado por algunas perspectivas teóricas en el desarrollo de las sociedades, el conflicto ha estado relativamente ausente de las dinámicas reflexivas de la institución escolar, e incluso, podemos añadir, no ha sido suficientemente trabajado dentro de la reflexión pedagógica (Jares, 1997).

Por otra parte, creemos que la tendencia a considerar el conflicto desde lo individual y/o desde una perspectiva de carácter funcional; la actitud de soslayar la tensión conflictiva que se genera en la interacción y convergencia de culturas en la escuela; la expresión de carácter violento de las contradicciones culturales; y las exclusiones e invisibilizaciones individuales o colectivas en la dinámica escolar, están directamente relacionadas con la manera

como la institución escolar, y por supuesto el sentido de la escolarización, concibe al sujeto de la educación. Es evidente que si una institución que pretende formar un sujeto parte de desconocer su trayectoria vital, sus intereses, sus condiciones de la vida cotidiana, sus sueños; parte de considerarlo como un elemento disfuncional, conflictivo y peligroso para el mantenimiento del orden; o de entrada considera que es incapaz de responsabilizarse de sus propias ac-

ciones y de su manera de interactuar con el otro, de crear y proponer alternativas, este sujeto no va querer construir un proyecto de manera conjunta, no va a sentirse cómodo junto a otro que posiblemente le resulta un desconocido, no va a querer plantear reglas de juego en la convivencia escolar que permitan resignificar el sentido mismo de la institución en el marco de las transformaciones de la sociedad contemporánea.



“La mascota Leslie Walker”. Kansas City, Estados Unidos, 1918

Citas

- 1 Con cuerpo/sujeto el autor se refiere a la subjetividad incorporada o encarnada.
- 2 Por ejemplo, en el caso de las instituciones religiosas católicas, el mito judeocristiano; en el caso de las militares, precisamente la lógica que sustenta la milicia; en las privadas no confesionales, la filosofía que se plasma en la misión, la visión y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).
- 3 Berger y Luckmann (1968).
- 4 Una a la vez o todas juntas, nunca se sabe.
- 5 En el sentido de Teun A. Van Dijk (2000a y 2000b).
- 6 Entendemos aquí el plano discursivo en el sentido que lo trata Van Dijk, es decir, como la conjunción de una dimensión estructural del lenguaje (que no nos interesa tratar en este artículo), una dimensión de interacción social y una dimensión cognitiva o de comunicación de creencias, opiniones e ideologías.
- 7 En el marco de la investigación anteriormente referenciada, se realizaron 36 entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y directivos de cinco instituciones educativas en Bogotá. La muestra estuvo conformada por un colegio religioso, un colegio militar, un colegio privado no confesional y dos colegios oficiales. Entre los tópicos tratados se indagó por los conflictos en las instituciones y las formas como ellos se afrontan y/o resuelven.
- 8 En el subsiguiente análisis no vamos a hacer una distinción sistemática entre las concepciones de docentes, estudiantes y directivos, ni entre las distintas instituciones educativas que hicieron parte del trabajo, a menos que ello sea necesario.
- 9 Docente colegio oficial.
- 10 Estudiante colegio oficial.
- 11 Estudiante colegio privado.
- 12 Docente colegio privado no confesional.
- 13 Directivo colegio militar.
- 14 Se puede profundizar y obtener una mayor caracterización en el informe final de la investigación que sustenta este

artículo: véase Valderrama y otros (2001).

- 15 Docente colegio oficial.
- 16 Docente colegio oficial.
- 17 Docente colegio oficial.
- 18 Docente colegio oficial.
- 19 Directivo colegio religioso.

Bibliografía

- ALEXANDER, Jeffrey (1989), *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*, Barcelona, Gedisa.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- COSER, Lewis (1961), *Las funciones del conflicto social*, México D. F., Fondo de Cultura Económica.
- DAHRENDORF, Ralf (1966), *Sociedad y libertad. Hacia un análisis sociológico de la actualidad*, Madrid, Tecnos.
- (1990), *El conflicto social moderno*, Madrid, Mondadori.
- DIJK, Teun Van (2000a), "El estudio del discurso", en *El discurso como estructura y proceso*, vol. 1, Barcelona, Gedisa.
- DIJK, Teun Van (2000b), "El discurso como interacción en la sociedad", en *El discurso como interacción social*, vol. 2, Barcelona, Gedisa.
- JARES, Xesús (1997), "El lugar del conflicto en la organización escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 15, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a02htm
- MACLAREN, Peter (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires, Aique Grupo Editor – Rei Argentina.
- MEJÍA, Marco Raúl (2001), "La opacidad de la educación, la escuela y la democracia", Ponencia presentada en el Seminario *La educación para la democracia en la escuela colombiana*, Centro de Investigación y Formación en Educación de la Universidad de los Andes, Bogotá, julio 6 y 7.

RITZER, George (1993), *Teoría sociológica contemporánea*, Madrid, McGraw Hill.

TOUZARD, Hubert (1981), *La mediación y la solución de los conflictos*, Barcelona, Editorial Herder.

VALDERRAMA H., Carlos Eduardo y otros (2001), *Modalidades comunicativas en la formación ciudadana escolar*, Informe de Investigación, Documento impreso, Bogotá, Departamento de Investigaciones Universidad Central (DIUC).