

20 de Diciembre de 2004



AUFOP

Asociación

Estatuto

Órganos colegiados

Hacerse socio

**XI CONGRESO**REVISTA  
INTERUNIVERSITARIA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

REVISTA ELECTRÓNICA

Consejo de Redacción

Último Número 

Números publicados

Normas de publicación

RECURSOS

ENLACES

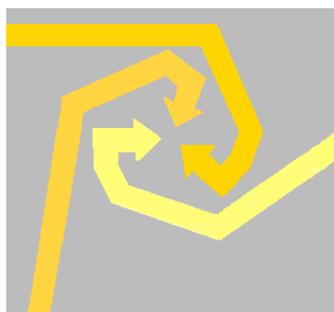
Revistas



Webmaster

Navegadores 4.0 y superiores  
Resolución 800 x 600

» AUFOP » R.E.I.F.P. » números » revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5(4) » artículo



D.L. VA-369-99

# Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

*Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*

ISSN 1575-0965

---

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(4),  
(2002)**


---

## A propósito del conflicto escolar

**Salinas, Marta Lorena; Posada, Diana María & Isaza, Luz Stella**  
Universidad de Antioquía, Colombia

### Resumen:

Este artículo, presenta los resultados iniciales de una investigación que busca explorar las representaciones sociales sobre la justicia y para ello, realiza un acercamiento al concepto de conflicto desde una connotación positiva, como algo inherente a lo humano. Analiza algunas situaciones generadoras de conflicto en 16 instituciones escolares, en relación con: actores involucrados, eventos, lugares, duración, agentes y modos de intervención. Finalmente, identifica en los datos obtenidos, algunas tipologías de conflicto planteadas por varios teóricos. Concluye, señalando como retos para la escuela, la instauración de un código de valores democráticos y el diseño y aplicación de estrategias participativas conducentes a la resolución autónoma de los conflictos que en ella circulan.

### Abstract:

This article presents the preliminary outcome of a research that explores the social representation of justice. With this purpose, it explores the concept of "conflict" from a positive standpoint, considering its inherent human nature. This study also analyzes conflict-prone situations in 16 primary schools considering the participating actors, the events, the places, the mediators and their methods of intervention. Finally, it identifies conflict patterns -according to some authors- in the data collected. To conclude, this study defines as a challenge for the school, the setup of a democratic code of assets and the design and implementation of integrating strategies, oriented towards the autonomous resolution of the ongoing conflicts

### Descriptores (o palabras clave):

Escuela; Conflicto; Convivencia; Violencia.

*"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

Este es el resumen de un artículo extenso sobre el conflicto escolar, que 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 de la escuela.

El presente texto señala de manera sucinta la relación entre conflicto, violencia, escuela y maestro. Luego describe la observación naturalista que permite recoger información sobre las situaciones generadoras de conflicto en la escuela. Situaciones que 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 de la observación naturalista se registran las situaciones que originan conflictos. Cabe destacar que ellas se presentan como generadoras de conflictos y no como conflictos propiamente. La caracterización de estas situaciones se realiza con base en tablas de frecuencia, que muestran los actores que intervienen, los eventos o actividades donde ocurren, los lugares donde se desarrollan y

el tratamiento que reciben.

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

El conflicto nos remite a comportamientos humanos, como elemento connatural e inherente a las relaciones de las personas y los grupos. Al intentar definirlo, subyacen en él las connotaciones de apuro, de situación desafortunada, de difícil salida.

Conflicto y ser humano, relación íntima, connatural; contradicción, pugna, lucha, que acerca al hombre a su esencia, que lo potencia como ser capaz de relacionarse consigo mismo, 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. Espacio 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 hacer alusión a los elementos que los 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 una carga con visos de violencia que rompe las posibilidades de enfrentarlo, de ponerlo cada vez sobre la mesa para encontrar alternativas o acuerdos; es fomentar las posturas y respuestas más pasivas, las cuales 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.

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. 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.

Un factor adicional no contribuye al enfrentamiento y resolución de los conflictos: se trata de la problemática social que recorre la escuela, que la conmociona y que la hace 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 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 que se deben enfrentar para que a su vez incidan en el aprendizaje como función básica de la escuela. Este reconocimiento contribuirá a que a floren de manera masiva, intencional, propuestas creativas e innovadoras que, involucrando la institucionalidad junto con la escuela, harán posible la formación de ciudadanos democráticos y libres.

### **LA OBSERVACIÓN NATURALISTA: SITUACIONES COTIDIANAS QUE ORIGINAN CONFLICTO EN LA ESCUELA**

La observación naturalista permite explorar el comportamiento 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.

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 construye una pauta de observación, que permite 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) solos, niños - niñas), *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.

La observación se realiza en dieciséis (16) instituciones escolares de la ciudad de Medellín

(Departamento de Antioquia - Colombia). Catorce de ellas pertenecen a los estratos socioeconómicos uno y dos. Las dos restantes pertenecen a los estratos socioeconómicos cuatro y cinco. Todas ellas están ubicadas en las zonas nororiental, noroccidental, centro y suroriental de la ciudad. Las escuelas participantes son once de carácter oficial y cinco privadas.

Las instituciones escolares guardan varios elementos que les son comunes, como también algunas características peculiares que identifican la particularidad de cada contexto específico. En cada escuela se realizó un registro de las formas de relación entre los actores, describiendo los juegos, las conversaciones, las situaciones de aprendizaje, los eventos de orden deportivo, cultural y recreativo propios de cada entorno que dibujan la impronta institucional de cada escuela. Con base en estas descripciones se logró avanzar en la caracterización de las situaciones de conflicto más frecuentes en la cotidianidad escolar.

La observación naturalista registrada en las instituciones, permite develar las situaciones más frecuentes que originan conflictos, así como también, las formas más típicas de intervenirlos. A través de ella 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 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 entre pandillas, la muerte, el tráfico de droga y el secuestro.

Algunos hechos particulares 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 se constituyen en objeto de conflicto. Veamos un ejemplo: 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 ocasionan; 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.).

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. 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.

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. Algunas de ellas son: 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; 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 de sus padres o acudientes.

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 la maestra. Esto se corrobora con la expresión de los alumnos sobre la poca utilidad de las normas, reflejada en la falta de razones por las cuales deben cumplirse; los desacuerdos entre los maestros para su aplicación; la monotonía de las clases, la poca utilidad de lo que se enseña, lo que invita al desorden y a la desatención; el temor de los profesores a perder la autoridad frente al grupo.

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; factores que marcan de manera significativa a la infancia, negándoles la posibilidad a los niños y a las niñas de ser felices. "Si esta sociedad es cada día más violenta, y más encallecida ante la violencia, es porque lleva varias generaciones criando niños infelices" (Caballero, 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), han llevado a que prime una concepción negativa sobre el mismo, considerándolo como algo no deseable y propio de manifestaciones violentas. 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. 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**

Para caracterizar las situaciones de conflicto, compartimos la cotidianidad escolar de las instituciones anteriormente descritas, con la intención de observar las situaciones donde se originan 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 las categorías que emergieron de su lectura, tales como: los actores, los eventos, los lugares y las formas de intervención y algunos aportes teóricos y de investigaciones en este campo. La categorización se presenta con base en un análisis de frecuencia, para identificar la distribución de los casos, así como las tendencias que prevalecen en cada una de las categorías elegidas.

Tabla No. 1 Actores que intervienen en las situaciones de conflicto

<b>ACTORES QUE INTERVIENEN</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Niños solos	141	40.29
Mixtos	112	32.00
Niñas solas	37	10.57
Niño(a) y adulto	30	8.57
Niño grande y niño pequeño	18	5.14
Niños con necesidades educativas especiales	12	3.43
Total	350	100

Los resultados de esta categoría encuentran eco en planteamientos como los de Flores (2001) y Fernández (1994) en relación con la condición de género; y los de Trianes (2000) cuando señala la *predisposición fisiológica* como 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. De igual manera cabe destacar el trabajo de Trianes, quien interpretando a Golstein (1999), en relación con el contexto cultural, en el cual llama la atención sobre las creencias y las costumbres que permiten, animan o restringen la respuesta agresiva.

Tabla No. 2 Eventos o actividades en los que se presentan las situaciones de conflicto

<b>EVENTO</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Trabajo académico	136	38.86
Recreo	116	33.14
Refrigerio	28	8.00
Aseo-oficio	20	5.71
Salida	18	5.14
Ida al baño	15	4.29
Entrada	11	3.14
Fiestas	6	1.72
Total	350	100

Tabla No. 3 Lugares o sitios en los que se desarrollan las situaciones de conflicto

<b>LUGAR</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Patio	112	32.00
Aula	95	27.14
Cancha	21	6.00
Escalas	20	5.71
Baño	20	5.71
Tienda	17	4,86

Corredor	17	4.86
Puerta entrada	14	4.00
Acera	14	4.00
Restaurante	10	2.86
Salida salón	10	2.86
Total	350	100

Las tablas número 2 y 3 sobre eventos o actividades y lugares o sitios donde ocurren las situaciones que originan conflictos, 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 administrativos 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.

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, el tratar a toda costa de evitarlos o resolverlos con formas violentas produce, sin duda, un ambiente poco propicio para el aprendizaje.

Tabla n.4. Tratamiento de las situaciones que originan conflictos según actores y maneras de intervención

ACTOR QUE INTERVIENE	MANERA DE INTERVENCIÓN	F	%
Maestra y maestro	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"	122	34.86
	Su presencia disuelve la situación	56	16.00
Niños y niñas	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.	104	29.71
	No existe reacción del agredido: Se aleja, se escapa, evade la situación.	46	13.14
Maestra, maestro - niños y niñas	Se recurre al diálogo	7	2.00
Circunstancia Externa	Cambio de clase. Sonido del timbre o de la campana Finalización del recreo.	15	4.29
Total		350	100

Los casos analizados dejaron entrever que es la maestra (o) quien más interviene 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, permite inferir una percepción negativa 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: cuando 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.

En el mismo orden que lo expresa Cabrera (2000) 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 pueden sumar de igual forma la intolerancia, la verticalidad y el abuso de poder para dar término a las situaciones conflictivas. La evasión parece ser la estrategia de intervención más usada.

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.

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 además 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.

El 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.

#### **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 lo 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 revisión 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 (2000), 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 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 (2000) las clasifica de cinco formas: la competición, la acomodación, la evasión, la cooperación y la negociación, aclara que en todas ellas se conjugan de manera diferente la dupla perder-ganar, constituyéndose ésta en el verdadero objetivo.

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, 2000), 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 (2000) 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 (Imbernón, 1994).

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 R. 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 del país. 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.

### 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*. No. 1003., p. 86.
- CABRERA PAZ, J. (2000.). Un mapa del conflicto escolar: el territorio de los maestros. En: <http://www.acordsc.com/articulos/escolar/art5.htm>.
- CAJIAO, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Bogotá: FES, serie vida escolar.
- CASCÓN, P. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. En: *Cuadernos de Pedagogía*., No.287, pp.61-66.
- CASCÓN, P. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?. En: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 287, pp.57-60.
- CASCÓN. (2000). La mediación. En: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 287, pp.72-76.
- CORTINA, A. (1997). Resolver conflictos, hacer justicia. En: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 257, pp.54-56.
- 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: Anthropolos.
- FLORES, F. (2001). *Psicología social y género*. México: McGraw-Hill. p.80.
- FOUCAULT, M. (1990). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- GHISO, A. (1998). Pedagogía y conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. In I. J. X. d. l. C. d. P. P. Centro de Estudios Superiores Sociales CESEP, Instituto Popular de Capacitación IPC y Corporación Paisa Joven. (Ed.), *Convivencia Escolar: Enfoques y experiencias*. (pp. pp.83-110). Medellín: Pregon.
- GOLSTEIN. (1999). Citado por: TRIANES, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Imagraf.
- GRASA, R. (1991). Resolución de conflictos., *Martinez, M. y Piug, J. (1991) La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. (pp. pp.105-112.). Barcelona: Grao, ICE Universidad de Barcelona.
- GRASA, R. (2000). Evolución de la Educación para la Paz En: *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 52-56.
- IANNI, N., & 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 DIAZ, C. (1999). *Educar para la paz desde el conflicto. Alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar*. Santa Fe: 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*. No. 302, pp.113-127.
- JARES, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. En: *Iberoamericana de Educación*. No. 15, pp.53-73.
- JOHNSON, D., & 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., & CAJIAO, F. (1995). *Valores ciudadanos en la escuela. Antología de la cotidianidad escolar*: Fundación FES.
- MARTÍN, X. (1997). Propuesta de actividades. En: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 157.
- PARRA, E. A. (1992). *La escuela violenta*. Santafe de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- PUIG, J. (1997). Conflictos escolares: Una oportunidad. En: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 257, pp.58-65.
- PUIG, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsor. ICE Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- SALM, R. (1998). *La solución de conflictos en la escuela, una guía práctica para maestros*. Santafe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- TRIANES, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Imagraf.
- ZULETA, E. (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva. Y otros ensayos*. Bogotá: Procultura, pp.79.

---

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(4), (2002)**

---

**Referencia bibliográfica de este documento:**

Salinas, Marta Lorena; Posada, Diana María & Isaza, Luz Stella (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(4)*. Consultado el 20 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>

Este artículo ha sido consultado 1151 veces

**Recibido el 9/4/02**  
**Aceptado el 15/6/02**





AUFOP



WWW

Buscar

Translate

into english

Translate

Copyright © 1997-2004. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - Todos los derechos reservados