



EL CONFLICTO EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

THE CONFLICT IN THE SCHOOLS

Eduardo Pérez-Archundia¹ y David Gutiérrez-Méndez²

¹Maestro en ciencias sociales especialidad en desarrollo municipal, coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Jefe de planeación y procuración de recursos en el Colegio Mexiquense, Asesor de tesis del posgrado de educación para la paz y la convivencia escolar que imparte la Universidad Autónoma Indígena de México. Correo electrónico: eperarc@hotmail.com. ²Licenciado en educación media ciencias sociales, Maestro en ciencias de la educación familiar, profesor horas clase en educación básica (secundaria) y alumno del posgrado de educación para la paz y la convivencia escolar que imparte la Universidad Autónoma Indígena de México. Correo electrónico: david_gm713@hotmail.com.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo proporcionar a la comunidad escolar, las herramientas necesarias que permitan visualizar el conflicto desde la perspectiva de la educación para la paz, como eje de transformación y crecimiento personal e institucional, así mismo fomentar la capacidad de transformar el conflicto por medios pacíficos.

La metodología empleada en la construcción de este escrito se centró en la investigación documental, utilizando como técnica de análisis de contenido y el estudio de las sociedad actual, observando la presencia de conflictos en las instituciones escolares y de acuerdo a la forma en que se atiende transformará o provocará violencia, este fenómeno plantea la necesidad social de incorporar al sistema educativo acciones con una clara intencionalidad que permitan transformar el conflicto desde un proceso continuo, sistemático y permanente

Palabras clave: educación para la paz, conflicto, transformación del conflicto, instituciones escolares.

SUMMARY

This article aims to provide the school community, the necessary tools to view the conflict from the perspective of education for peace, as an axis of personal and institutional transformation and growth, also promote the ability to transform the conflict peaceful means.

The methodology used in the construction of this paper focused on documentary research, using techniques of content analysis and the study of modern society, noting the presence of conflicts in the schools and according to the way it treats will transform or cause violence, this phenomenon raises the need to incorporate social action education system with a clear intention to allow transform the conflict from a continuous, systematic and ongoing process

Key words: education for peace, conflict, conflict transformation, educational institutions.

INTRODUCCIÓN

La escuela es una institución que educa para la vida y en la vida hay que saber convivir. Así de sencillo o más bien dicho, decirlo es sencillo, pero como institución social donde a diario se relacionan cientos de personas vivir en convivencia resulta con frecuencia un dilema y más aún cuando no se le da la necesaria atención a la transformación de los conflictos, la escuela se puede convierte en un territorio hostil para docentes, directivos, alumnos y padres de familia, por eso, la transformación de conflictos reviste, en la actualidad, una exigencia especialmente apremiante. “Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia” (Perrenoud, 1996).

Todas las instituciones y las escuelas no es precisamente una excepción, se caracterizan por vivir diversos conflictos de distinta índole, de diferente intensidad y diversos protagonistas. Se suscitan por ejemplo conflictos entre profesores, entre profesores y alumnos, entre profesores y padres de familia, conflictos entre profesores y directivos, conflictos entre alumnos, entre padres de familia,

conflictos entre toda la comunidad escolar esto es una pequeña muestra de las múltiples situaciones conflictivas que todos los que estamos inmersos en un centro educativo hemos vivido y seguiremos viviendo, pero se puede dar una mejor transformación a los conflictos.

Paradójicamente, hablar de conflictos puede resultar para muchos docentes recordar situaciones tristes, dolorosas, no deseables, situaciones que están viviendo con angustia recordaba la frase de una docente “lo que tengo que aguantar para tragar”, muchas de estas vivencias se ha suscitado debido a una escasa consideración a la transformación del conflicto y como objeto de estudio, se comienza a vivir un interés creciente (Gairín, 1992).

Al hablar de conflicto se requiere desarrollar una visión alternativa, fundamentada en valores públicos, democráticos y colectivos, que sitúe la existencia del conflicto como elemento consustancial e “insoslayable del fenómeno organizacional” (Shlemenson, 1987, p. 208), necesario para la vida, en general, y para el desarrollo organizativo de las escuelas.

Además, el conflicto exige afrontarlo con valor, “pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras” (Escudero, 1992, p. 27).

El conflicto en las instituciones educativa

El conflicto tiene una escasa resonancia en los estudios y manuales clásicos de organización escolar, por ello, es de gran interés realizar un análisis a la transformación del conflicto y para ello se empezará por clarificar la terminológica, de que se entiende por conflicto: “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (Jares, 1991, p. 108). Es decir, el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos.

El conflicto desde la perspectiva de control

La concepción tradicional del conflicto, lo califica como una confrontación bélica, algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, riña, pelea, discusión, a nivel popular hay todo un vocabulario que se ha desarrollado para hablar del fenómeno de conflictividad humana y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar. Como señala Robbins, refiriéndose a los diversos grupos e instituciones sociales, “en todos los niveles, el conflicto se considera negativo” (1987, p. 301).

En el ámbito educativo, la concepción negativa del conflicto afecta a todos sus ambientes. (Perturba el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo social y funcional de la escuela, etc.). “El valor negativo que le confieren al conflicto, al ocultarlo, el negarle o el ausentarle de toda la acción educativa muestra cada vez más la importancia de entenderlo y tratar de transformarlo” (Apple, 1986, p. 117).

Cualquier referencia que se hace al conflicto, lo caracterizan como una desviación, algo disfuncional, patológico y aberrante: “Se resalta que hay que remediar, dirigir o darle resolución al conflicto, tratándolo como si fuese una enfermedad que invade y corroe el cuerpo de la institución”. En algunas versiones de la teoría de la dirección, donde las motivaciones y psicologías

individuales empiezan a ser apuntadas, “cualquier manifestación de conflicto o contestación es tomada como indicador de desajustes o insatisfacciones personales” (Ball, 1990, p. 131). Desde esta visión tradicional, “la gestión de la escuela sólo será estable, facilitada y facilitadora, cuando sea posible prever y minimizar los conflictos” (Britto, 1991, p. 26).

En otra explicación, aunque con semejante formulación, “el conflicto, o el desacuerdo, son interpretados como una desviación de la tarea educativa, derivada de la reacción emocional, más que de la oposición de aquellos que definen la tarea de la escuela de forma distinta” (Hannan, 1980, p. 90).

Por consiguiente, el conflicto es considerado como un “elemento que acaba por perjudicar gravemente el normal funcionamiento de la escuela, conviene evitar a toda costa estas situaciones, porque aunque se le dé remedio al conflicto eventualmente, deja recuerdos que son difíciles de borrar” (Isaacs, 1991, pp. 261-262).

Las características distintivas de las instituciones educativas están en el actuar del directivo, llámese eficacia de gestión escolar, liderazgo, que se configura como algo objetivo, relevante, que produce un bajo o alto nivel de conflictividad. En buena medida, por la forma de resolver, prever y atenuar el nivel y la amplitud de los conflictos» (Britto, 1991, p. 25).

Las referencias del tratamiento de los conflictos en las escuelas, versan sobre la gestión del directivo y su parte dominante para mantener el statu quo, es decir, la gestión del conflicto para mantener el control (Morgan, 1990, pp. 173-182).

Entendida de esta forma la relación entre el conflicto y la organización escolar, el papel de “la administración equivale a un control efectivo, en el sentido técnico y de gestión” (England, 1989, p. 89).

Por consiguiente, los gestores escolares, tienen una de las tareas más importantes que es la de no sólo eliminar o, al menos, suavizar los conflictos de los colaboradores, sino también evitar estos conflictos desde un principio. Una productividad óptima y una satisfacción máxima de los colaboradores en su actividad sólo pueden ser garantizadas de esta manera» (Riedman, 1981, p. 34; cit. por Císcar y Uría, 1988, p. 259).

Desde la visión de los gestores escolares el conflicto se produce en la práctica por una mala planificación o por una falta de previsión, desde esta perspectiva, los mayores esfuerzos que deben realizar los gestores se centran en la planificación y el control para conseguir la mayor eficacia. El conflicto, por lo tanto, siempre será un problema en el que habrá que tomar las medidas correctoras para resolver la disfunción que los docentes, alumnos padres y personal administrativo deberán ejecutar.

Igualmente, no podemos soslayar la obsesión ideológica de reducir todo tipo de problemas y la toma de decisiones técnicas y planificadas de tal forma que si no es posible integrar al conflicto desde otra perspectiva se estigmatiza como ideológico-político y se separa rígidamente lo que son hechos y valores. Para esta perspectiva, «la administración es algo esencialmente científico y desligado de los valores» (Codd, 1989, p. 142), lo que se traduce en la no aceptación del conflicto, ya que, si se produce, siempre será debido a una cuestión técnica, y la respuesta habría de darse en ese mismo plano. Si ello no fuese posible, se interpreta que el conflicto obedece a “intereses

ideológicos, políticos”, etc.; en cualquier caso, “extraños” a la institución educativa, y, por consiguiente, desechables.

Desde esta racionalidad, todo tipo de conflicto axiológico es rechazado por ser considerado no científico. Esta negación del conflicto supone, en la práctica cotidiana, una toma de decisiones en manos de una minoría, y, consiguientemente, la despolitización de la institución y de sus miembros. La lucha ideológica hará que, desde la perspectiva tecnocrática, se presente a la persona o al grupo de personas que se caractericen por plantear cualquier tipo de conflicto o desacuerdo como persona o grupo «conflictivo», en un sentido peyorativo y descalificador (Jares, 1990).

Sin embargo, desde la perspectiva crítica, sabemos que “no todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas”, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización, la enseñanza, los alumnos, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución, tienen fuertes bases ideológicas» (Ball, 1989, p. 32).

Se debe destacar la forma más reciente de negar el conflicto, consistente en utilizar la idea del consenso para ocultar las discrepancias y los conflictos. De esta forma, y paradójicamente, el consenso pierde sus genuinas características positivas como método de resolución de conflictos y se convierte en una sutil forma de ocultarlos a través de la diversidad de intereses, de la no disputa o confrontación. En definitiva, se trata de silenciar los conflictos y la diversidad de intereses y perspectivas para imponer una determinada concepción de la organización escolar.

El conflicto desde la perspectiva interpretativa

En contraposición a la ideología del control, la perspectiva interpretativa rechaza la visión mecanicista, de predicción y control del conflicto, por las interpretativas de comprensión, significado y acción» (Carr y Kemmis, 1986, p. 88).

De esta forma, se cree que cada situación es propia e irrepetible, y que la misma está condicionada por las interpretaciones particulares de cada miembro de la organización. Esta perspectiva eminentemente “psicologicista” hace ver la motivación humana exclusivamente desde el punto de vista individual, omitiendo el “reconocimiento de los intereses en el sentido sociológico”. Además, se considera a los miembros de la organización en términos de necesidades individuales, más que de adhesiones grupales y preocupaciones e ideologías compartidas. De este modo, las controversias valorativas y la formación de alianzas y coaliciones quedan fuera del cuadro (Ball, 1989, p. 33).

El conflicto, desde la ideología interpretativa, no sólo no se niega, sino que, además, se considera inevitable e incluso positivo para estimular la creatividad del grupo:

Un grupo armonioso, tranquilo, pacífico y cooperativo tiende a volverse estático, apático e indiferente a la necesidad de cambiar e innovar. Así pues, la principal aportación del enfoque consiste en estimular a los líderes del grupo a mantener un nivel mínimo de conflicto: lo suficiente para que siga siendo viable, autocrítico y creativo (Robbins, 1987, p. 300).

El conflicto es caracterizado y analizado como un problema de percepción, independientemente de que en muchos casos así lo sea, de modo que se ignoran las condiciones sociales que a los propios sujetos y a sus percepciones afectan. El propio Robbins lo explica claramente cuando afirma que la “existencia o inexistencia del conflicto es una cuestión de percepción”. “Para que exista un conflicto es necesario percibirlo” (Robbins, 1987, p. 298). Aceptada de esta forma la visión del conflicto, quedarían sin explicar muchas situaciones “objetivamente” conflictivas y de las que no son conscientes los propios protagonistas.

La realidad del conflicto no se limita a las percepciones individuales de la realidad, aunque también forman parte de aquél, “ni a los malentendidos en relación con la práctica propia o ajena”. Es posible que las creencias erróneas que dan lugar a estos conflictos no sean, a su vez, sino el reflejo de unos conflictos reales, cuando surgen tales conflictos, el planteamiento interpretativo quiere lograr que la gente cambie lo que piensa acerca de lo que hace, en vez de sugerir maneras de cambiar precisamente lo que hace» (Carr y Kemmis, 1986, pp. 112-113).

En otras palabras, muchas de las propuestas de resolución de conflictos tendrán que ver más con la modificación de los factores de esa realidad social que con las visiones particulares de los individuos que, en general, se proponen desde este paradigma.

Por ello la visión del conflicto queda reducida a la perspectiva interpretativa, siendo manifestaciones de la falta de entendimiento entre las personas en cuanto al sentido de los actos propios o de otros; equívocos que pueden superarse haciendo que los protagonistas se den cuenta de los errores que contienen sus ideas o creencias.

Ahora bien, al implicar así que los conflictos sociales son resultado de confusiones de conceptos que, una vez reveladas, demostrarán a la gente la racionalidad de sus actos, el enfoque interpretativo siempre está dispuesto a favor de la idea de reconciliar a las personas con la realidad social existente» (Carr y Kemmis, 1986, p. 112).

Desde esta perspectiva, la necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo y/o de restablecer o perfeccionar la comunicación y las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales. Las causas de los conflictos, como hemos señalado, se atribuyen a problemas de percepción individual y/o a una deficiente comunicación interpersonal; motivos que, efectivamente, pueden provocar conflictos, pero que ni agotan esas posibles causas ni los explican en toda su complejidad. Consecuentemente, las soluciones que se establecen para su resolución se concretan en favorecer procesos de comunicación entre los individuos, totalmente descontextualizadas tanto del contexto organizativo y social en el que vive el grupo como de la micropolítica interna del mismo. Se cree que estableciendo canales de comunicación entre los individuos, desaparecerán o se evitarán los conflictos.

El conflicto desde la perspectiva crítica

Desde la perspectiva crítica, el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que, además, se configura como un elemento necesario para el cambio social: “El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa y una consecuencia del cambio, como un

elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” (Galtung, 1981, p. 11).

Por consiguiente, el conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, que es, en definitiva, a lo que aspira la teoría crítica de la educación. A diferencia de la perspectiva de control que pretenden el dominio, “una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educativo, a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas” (Carr y Kemmis, 1986, p. 20). Dicho proceso de transformación y cambio vendrá dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización destinada a detectar “las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes” (González, 1989, p. 123). Por ello, desde este paradigma, no sólo se admite sino que también se favorece el afrontamiento de los conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta, lo que podemos denominar la utilización didáctica del conflicto.

Al mismo tiempo, no sólo interesa el afrontamiento del conflicto para mejorar el funcionamiento de la organización, para crear un buen clima organizativo o para favorecer un mayor impulso creativo, sino que, además, el afrontamiento positivo de los conflictos puede favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar para que “las escuelas, como organizaciones sociales, se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares” (Escudero, 1992, p. 15).

La naturaleza conflictiva de las escuelas

Como se ha indicado, esa visión de las escuelas como instituciones uniformes, «aconfliktivas», separadas de las luchas de la vida cotidiana, o como simples máquinas reproductoras del orden social vigente, queda totalmente en entredicho no sólo desde un análisis crítico, sino también desde la constatación empírica que se ha obtenido al trabajar en ellas. Por consiguiente, sólo desde una posición ingenua o políticamente interesada puede sostener estos propuestos.

La naturaleza conflictiva de las escuelas está originada, por el hecho de ser una organización y, como afirma Morgan, “el conflicto estará siempre presente en las organizaciones” (1990, p. 141), en la especificidad de su naturaleza organizativa, así como en la relación que se establece entre los centros educativos y las metas educativas de la sociedad a través de las políticas educativas y los currículos establecidos. Indica que la escuela es conflictiva como lo afirma Fernández Enguita que dice “las escuelas son sedes de conflictos propios y de la sociedad en general” (1992, p. 54).

Desde este enfoque, las escuelas son consideradas como «campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas» (Ball, 1989, p. 35). La escuela, como institución, ni es «aconfliktiva» ni se limita a reproducir la ideología dominante, aunque lo haga -teorías de la reproducción-, sino que produce simultáneamente «conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y en el exterior del sistema educativo» (Apple, 1987, p. 11). Por consiguiente, el conflicto y el control son

parte esencial y definitoria de la naturaleza organizativa, y, en consecuencia, parafraseando a Ball (1990), centro de la investigación y la teorización. Es más, conflicto y control no son meramente cualidades del funcionamiento organizativo, sino efectos y resultados de planificaciones deliberadas e interacciones cara a cara.

En cualquier caso, es oportuno aclarar, coincidiendo con Ball (1989), que el hecho de demostrar la naturaleza conflictiva de la escuela no significa que haya conflictos todos los días y en todas las situaciones: «Mucho de lo que ocurre cotidianamente en las escuelas no se caracteriza por la disputa o las disensiones entre los profesores. La conversación y la interacción de todos los días se centra en la conducción rutinaria, terrenal y, en su mayor parte, no controvertida de la institución» (Ball, 1989. p. 36). Del mismo modo, aunque el conflicto, tal como defendemos, puede ser un elemento positivo dentro de la organización, si se hace crónico y no se resuelve deja de tener sus propiedades «vitalizantes» y democráticas para el grupo, pudiendo llegar a ser un elemento desestabilizador del mismo.

Causas de los conflictos en la institución escolar

Con respecto a las causas de los conflictos, diversos autores de distintas escuelas y disciplinas han polemizado sobre ello. Para unos, todos los conflictos están provocados por el poder; para otros, además del poder incide la estima propia; para unos terceros, las causas de los conflictos se «psicologizan» y se reducen a los diferentes tipos de necesidades humanas y/o a un problema de diferentes percepciones. En el polo opuesto, determinados enfoques sociológicos explican la causalidad de los conflictos escolares por las contradicciones inherentes al sistema capitalista en el que vivimos. En la opinión de Jares, la enorme conflictividad, manifiesta y latente, que se da en la institución escolar, sólo cabe entenderla, desde la dialéctica entre la macroestructura del sistema educativo y las políticas generales hacia él orientadas y los procesos micropolíticos que en el seno de cada centro escolar tienen lugar. Para ello, Jares encuadra el origen de los conflictos en la institución escolar en cuatro tipos de categorías, íntimamente ligadas entre sí, y, a veces, difícilmente separables (Jares, 1992):

Los conflictos en las instituciones escolar				
1. Ideológico-científicas	2. Relacionadas con el poder	3. Relacionadas con la estructura	4. Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal	
<ul style="list-style-type: none"> • Opciones pedagógicas diferentes. • Opciones ideológicas (definición de escuela) diferentes. • Opciones organizativas diferentes. • Tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro 	<ul style="list-style-type: none"> • Control de la organización. • Promoción profesional. • Acceso a los recursos. • Toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambigüedad de metas y funciones. • “Celularismo” (Aislamiento). • Debilidad organizativa. • Contextos y variables organizativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Estima propia/afirmación. • Seguridad. • Insatisfacción laboral. • Comunicación deficiente y/o desigual. 	

Para clarificar lo expuesto en el esquema, En primer lugar, la escuela como organización es susceptible de ser explicada y articulada desde diferentes opciones ideológicas y científicas que pueden entrar en colisión y, de esta forma, producir una amplia y variada gama de conflictos ideológico-científicos. Por ejemplo:

- La propia racionalización del funcionamiento organizativo, “la adecuación de fines y procesos de consecución institucional, puede provocar conflictos radicales en la dinámica de la escuela” (Santos Guerra, 1989, p. 103).
- Una visión tecnocrática, burocratizada, que se manifiesta en una rigidez reglamentista-ordenancista del centro, choca frontalmente con otra visión más dinámica, creativa y favorable al cambio.
- Los diferentes niveles de profesionalización del colectivo docente, junto con las imágenes y expectativas que sobre el modelo de «buen profesor» tienen los propios profesores, constituyen otra fuente habitual de conflictos relacionados con este bloque ideológico-científico.
- En segundo lugar, las prácticas cotidianas escolares están en contacto permanente con posibles conflictos en torno al poder, de forma tanto explícita como oculta. Por ejemplo:
 - Las alianzas, estrategias y tácticas que se ponen en juego para tener el control de la escuela.
 - El acceso a los recursos materiales, los ascensos profesionales, las condiciones ventajosas de determinados puestos, la adscripción del profesorado a los cursos o áreas, los apoyos para acceder a becas y cursos de formación, etc.
 - La forma de regular la participación de profesores, padres y madres de alumnos, alumnos y personal no docente en los órganos colegiados de los centros, constituye otra fuente de conflictos relacionados, en su mayor parte, con cuestiones de poder y control.
- En tercer lugar, podemos citar algunos ejemplos referentes a la propia estructura de la institución escolar:
 - La escasa autonomía de los centros educativos y del colectivo docente, en su conjunto, lleva consigo un escaso control sobre el contexto organizativo dentro del cual se desarrolla la actividad docente, lo que encierra una fuente latente de conflictos.
 - Las escuelas más propensas al conflicto son aquellas cuyas reglas proliferaban como paliativo de las tensiones endémicas entre funcionarios administrativos y profesionales” (Tyler, 1991, p. 55).
 - La estructura fragmentada de las escuelas, el denominado “Celularismo” (Joyce et al., 1983; Gimeno Sacristán, 1988; González, 1990; Tyler, 1991), hace que los profesores actúen como células aisladas unas de otras, con mayor o menor autonomía, lo que supone un considerable potencial de conflictividad cada vez que interactúa el aula-célula con la escuela-sistema.

En el momento en el que se crea una organización, inevitablemente se produce dentro de ella un cierto tipo de hegemonía, de poder, y, como afirmaban Gramsci y más tarde Foucault, toda hegemonía genera una resistencia, y, con ella, una determinada conflictividad. Dicho en otras palabras, «dondequiera que hay poder existe resistencia» (Shapiro, 1991, p. 33).

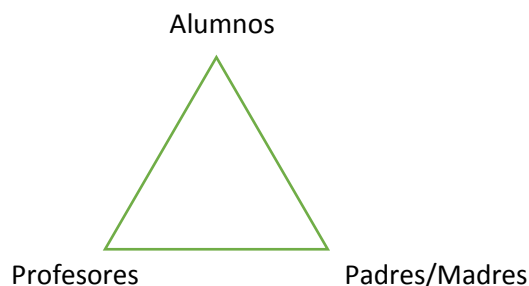
Por otro lado, no se puede olvidar que la escuela es una organización históricamente determinada y culturalmente construida. Quiere decir que “la mayoría de las decisiones que se toman están necesariamente cruzadas por conflictos de valor” (Torres, 1991b, p. 21).

En referencia a la inevitabilidad del conflicto, del procesos aparentemente consensuados, como el desarrollo colaborativo de las escuelas, son, en sí mismos, conflictivos (Escudero, 1990, 1992), aunque estén orientados a la negociación y al consenso.

La resolución positiva de los conflictos (Profesores-Alumnos)

Como atestigua Xesús Jares en sus diferentes experiencias como docente, indica que desde pequeños los niños y niñas puede aprender a transformar los conflictos de forma no violenta, situación que además facilitará la creación de una nueva cultura del conflicto (Jares, 2001b). En este sentido es bueno familiarizarnos desde la Educación básica con diversas estrategias para la toma de conciencia sobre el conflicto y su transformación por medios no violentos. Entre ellas se pueden utilizar recursos didácticos como textos y libros literarios que abordan diferentes conflictos y diferentes formas de resolución; estudios de casos; marionetas; dramatizaciones; juegos cooperativos; carteles; imágenes; etc. (Jares, 2001a y 2001b).

Pero además de ello es fundamental que haya un entrenamiento en las dinámicas reales de los conflictos primordialmente desde la Educación básica que utilice fundamentalmente la negociación. Por todo ello se necesita planificar programas de intervención sobre transformación de conflictos que de forma global, tanto para el espacio de aula como de la institución educativa, tengan en cuenta los tres protagonistas principales de la comunidad educativa.



La comunidad escolar (principalmente los docentes) tiene que tener presente los siguientes aspectos para fomentar la cultura de la transformación del conflicto:

Aspectos importantes a considerar en la adquisición de habilidades para la transformación de los conflictos con los alumnos.	
Representaciones	Para analizar e intervenir en conflictos, explorando las diversas posibilidades de transformación
Espacios	Lugar adecuado para abordarlos
Oportunidades	Realizar que permitan ensayar y ejercitar habilidades y técnicas de transformación del conflicto
Experiencias lúdicas y de dinámicas de grupos	Facilitar la unión o afinidad grupal
Tiempo	Para evaluar los grados de cumplimiento de los posibles acuerdos

Apoyo y estímulo por parte del equipo docente al alumnado	Para que aprendan a transformar los conflictos
Organización democrática del aula y de la escuela.	Como expresó N. Bobbio "sin democracia no existen las condiciones mínimas para la transformación pacífica de los conflictos" (1991:14).
Fomentar el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipos	Los alumnos desarrollaran lazos de amistad y solidaridad, lo que permite que se conozcan.

Con lo que se refiere a "Democratizar el trabajo, en los actuales contextos educativos, significa sobre todo transformar el currículum académico competitivo a cooperativo. Es el escenario de las principales exclusiones sociales que se producen por causa de la educación, y constituye el principal fundamento de la jerarquía que habita en las instituciones educativas" (Connell, 1997:102).

Ahora bien ofrecer un currículum integrado desde la visión conflictiva de la realidad y en el que se cuestione la violencia como forma de transformación de los conflictos. Por consiguiente no se trata de negar las diferencias y los conflictos sino de afrontarlos de forma positiva, es decir, de forma no violenta. Afrontar los desacuerdos no implica generar dinámicas de destrucción ni, en el otro extremo, acomodarnos o someternos a los requerimientos de la otra parte. En este sentido, no está de más recordar la célebre frase de Gandhi, tantas veces citada por Jares: ante los conflictos debemos ser duros con los problemas pero sensibles con las personas. Este reaprendizaje de nuestra relación con los conflictos implica todo un reto educativo y cultural de amplio trasfondo. Se trata, como decía el histórico Manifiesto Russel-Einstein de 1955, de "aprender a pensar de forma nueva". Para ello, el primer paso es romper con la estigmatización negativa del conflicto.

Una propuesta interesante para Educación básica es el rincón de los conflictos (Porro, 1999). En efecto, al igual que en muchas aulas de esta etapa educativa se organiza por rincones, necesarios, que exista un espacio en el que las niñas y niños tengan la posibilidad de resolver sus conflictos por sí mismos o con la mediación del profesor o profesora. A través de esta propuesta se consiguen dos objetivos muy importantes:

En primer lugar, aprendiendo a ver el conflicto como algo natural y no necesariamente negativo. Desde pequeños aprenden que al igual que existen diferentes tareas domésticas y sociales, también aprenden que al vivir en sociedad tenemos conflictos pero que podemos aprender de ellos si utilizamos las estrategias correctas. Por consiguiente el rincón de los conflictos, como las asambleas de clase, es un instrumento más para abordar los conflictos no para eliminarlos.

En segundo lugar, además de los momentos de clase en los que se interviene para abordar un conflicto, también está el rincón de los conflictos como un espacio para facilitar la autonomía y la ejercitación de las niñas y niños en las estrategias de resolución de conflictos.

El rincón de los conflictos debe ser un lugar en el que haya cierta intimidad y en el que existan carteles que nos recuerden reglas o pasos para abordar los conflictos (Jares, 2001b:132).

ANTE UN CONFLICTO ¿QUÉ HACER? AYUDA A RESOLVERLO:

- ✓ Calmarse
- ✓ Escuchar activamente
- ✓ Emplear un lenguaje respetuoso
- ✓ Diferenciar el problema de la persona
- ✓ Focalizar la atención en el problema
- ✓ Saber defender las posiciones de cada uno, respetando los sentimientos de la otra parte
- ✓ Saber pedir disculpas cuando se comete una falta
- ✓ Proponer soluciones
- ✓ Buscar acuerdos y ser respetuosos con los mismos
- ✓ Tener espacios y tiempos para afrontar los conflictos

ENTORPECE SU SOLUCIÓN:

- ✓ Insultar
- ✓ Amenazar
- ✓ Culpabilizar
- ✓ Acusar
- ✓ Despreciar/Ridiculizar
- ✓ Juzgar
- ✓ Ver sólo nuestra posición
- ✓ Generalizar/ "Etiquetar"
- ✓ Pegar
- ✓ Sacar otras cuestiones no ligadas al conflicto

La propuesta es interesante para la transformación de los conflictos y que exista un espacio en el que las niñas y niños tengan la posibilidad y el reto de atender sus conflictos. en un ambiente de convivencia.

Otras acciones a desarrollar en las instituciones educativas son:

- ✓ La creación de grupo y el cultivo de las relaciones interpersonales
- ✓ La necesidad de la disciplina democrática, y con ella las normas de clase y de la escuela, así como la gestión democrática.

- ✓ Consensuar programas, acciones específicas a la transformación de los conflictos, y aprendizaje de estrategias y habilidades teniendo en cuenta la educación para la paz y los derechos humanos.
- ✓ Impulsar una cultura de paz que impregne todos los elementos de la escuela.

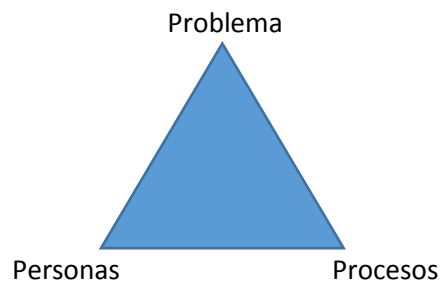
Ahora bien el impulso de una cultura de paz considera que la educación para la convivencia no pretende aprender únicamente unas determinadas estrategias y habilidades para transformar los conflictos. El objetivo es más amplio y ambicioso: construir una nueva cultura y relaciones sociales donde la violencia no tenga cabida y es necesario desarrollarlo desde la educación básica combatir la aceptación de la violencia como forma de transformación de los conflictos, porque es en esta etapa donde se comienza a desarrollar este tipo de constructos.

Una cultura de paz se asienta en el respeto a las diferencias, a la diversidad, a las diferencias culturales e individuales de los pueblos, en cuanto a todo ello son patrimonio de la humanidad, erradicar el carácter sexista eliminado el dominio valorativo del género masculino sobre el femenino y sobre todo la cultura de paz es incompatible con el adoctrinamiento, el dogmatismo y fundamentalismos de cualquier índole.

La resolución positiva de los conflictos (Directivos-Profesores-Padres)

Cuando nos sentimos que estamos en un problema, buscamos salir del mismo. Paradójicamente, a nivel popular, la "salida" depende de una "entrada". Por eso decimos, "hay que buscar cómo entrarle al problema, y cómo entrarle a la persona." "Entrarle" implica el analizar y comprender bien la situación, a fin de solucionarla.

El esquema de las partes involucrada se puede referir de la siguiente manera:



Lederach en el diagrama de triángulo llamado de las tres P dice que en un conflicto hay tres partes o factores que siempre se deben tomar en cuenta, el primero es: De las personas llámense directivos, profesores o padres de familia, se tiene que tener bien vislumbrada la dimensión del problema, analizar un conflicto, es comprender la magnitud del problema. Hay que conocer a los involucrados y afectados. Luego, hay que ver qué papel desempeñan, cómo se relacionan, y qué influencia tienen.

Las personas directamente implicadas a menudo se limitan a exigir las soluciones que a ellas les convienen, y no quieren escuchar las preocupaciones y razones del otro. Suelen asumir una actitud intransigente e inflexible, se "encierran en sí mismo" y solo les parece razonable que acaten su propia solución.

El Proceso

Es el modo en que un conflicto se desarrolla, y sobre todo, a la manera en que la gente trata de resolverlo. Aquí entra la faceta de poder, de quién influye, y de quién tiene o no tiene voz para tomar las decisiones.

El análisis del proceso también tiene que ver con la transformación y "crecimiento" del conflicto. Podemos imaginarlo como una espiral que sigue ciertos cambios típicos, los cuales se pueden analizar a través de cinco pasos:

Paso 1.- El desacuerdo responsable: A este nivel, los involucrados no se ven como enemigos, sino como colaboradores que tienen un problema por resolver. Se esfuerzan en atacar el problema, no a la persona. El problema es de ambos, y comparten la responsabilidad de solucionarlo.

Paso 2.- El antagonismo personal: La primera transformación ocurre cuando pasamos de los desacuerdos a los roces. Es decir, se origina un antagonismo personal. En vez de compartir el problema entre sí, empiezan a decir que el problema es del otro, Ya no se centran en soluciones mutuas; más bien surgen las acusaciones, y se inicia el fenómeno de tildarse mutuamente de "comunista", "mentiroso", "embustero" y otros epítetos. Se dedican a ver quién tiene la culpa, y no quién tiene la razón. Atacan más a la persona que al problema que los separa.

Paso 3.- La situación confusa: En el tercer nivel, la gente se ve enredada, metida en un lío. La situación se ve confusa. Se añaden más y más acusaciones. En vez de un problema, hay varios, y más gente involucrada. La imagen es la de una "camisa de once varas".

Paso 4.- Los chismes, bolas e indirectas: En el cuarto nivel, el chisme gana un lugar importante. El chisme es un medio de comunicación indirecta, con base en información parcial y a menudo incorrecta. Los que tienen el problema ya no se hablan mucho. En vez de hablar con la personas con quien se tiene el problema, se habla con otros acerca de las "persona problemática". Por consiguiente, la comunicación se deteriora.

Paso 5.- Se responde a la reacción del otro y no a los problemas de fondo: Es decir, se responde a la última reacción del otro y no a los problemas de fondo. Esto crea una espiral. De pronto, se pasa del enojo a la hostilidad abierta, y la violencia es inminente. Esto cambia también la organización social, y a menudo crea dos campos. Suele entonces decirse: "O estás con nosotros o con ellos". No hay espacio para el diálogo. Las posiciones se radicalizan.

Sugerencias para transformar el conflicto, encaminándolo en una dirección positiva

- a. Mantener el diálogo como disciplina: Esto significa ver el problema como algo que hay que resolver; ver a la persona como un ser humano que merece respeto, ser escuchado y tomado en serio, incluso cuando nos cuestiona. También significa que, a nivel conceptual, logremos distinguir entre la persona y el problema, centrándonos en atacar el problema, y respetando a la persona.
- b. Delinear y especificar los problemas a resolver: La dinámica típica es la de generalizar y mezclar las soluciones preferidas con las preocupaciones y necesidades de base. En vez de permitir la generalización vaga y la mezcla confusa debemos esforzarnos en delinear cuáles son los problemas concretos a tratar, y las preocupaciones que motivan a la gente.

- c. Hablar directamente y aclarar la comunicación: A medida que se caldean los ánimos, la comunicación tiende a empeorarse. Tenemos que hacer un doble esfuerzo por comprendernos mutuamente. Debemos escuchar y asegurarnos de que hemos entendido lo que se ha dicho. En lo posible, busquemos hablar con las personas con quienes tenemos el problema, en vez de hablar de ellas con los demás.
- d. Abrir un espacio para el diálogo: Cuando el pleito se pone feo, y sobre todo cuando intervienen reacciones fuertes y la hostilidad abierta, la polarización se radicaliza. La gente ya no se ve ni se habla. En tales casos, hay que buscar abrir, poco a poco, canales de diálogo. Esto se logra, sobre todo, por medio de personas que cuenten con la confianza de ambas partes.

Otro factor del conflicto es “el problema”: es una palabra muy común en el lenguaje popular. Todo conflicto, por grande o pequeño que sea, se concibe como un "problema". En el esquema el "problema" se refiere a las diferencias esenciales que separan a las personas lo que podríamos llamar el conflicto como tal.

Ahora bien el conflicto innecesario tiene como componentes:

- la mala comunicación
- los estereotipos
- la desinformación
- la percepción equivocada del propósito o proceso

En cambio, la parte genuina de un conflicto se basa en las diferencias esenciales, en cuestiones y puntos concretos de incompatibilidad, como por ejemplo:

- los distintos intereses, necesidades y deseos de cada uno
- las diferencias de opinión sobre el camino a seguir
- el criterio para tomar una decisión
- a quién corresponde qué, a la hora de repartir los recursos, o bienes materiales
- las diferencias de valores
- las cuestiones concretas de dinero, tiempo, tierra, derechos, compensación, etc.

La comprensión de un conflicto se facilita si estas diferentes facetas se distinguen.

Por ejemplo, las diferentes áreas de discrepancia o de incompatibilidad que se han de tratar para solucionar el problema, son los asuntos. En cambio, los intereses son la razón por que cada uno de estos asuntos importa a la persona, Las necesidades son lo indispensable, lo mínimo que hace falta para satisfacer a una persona, en cuanto a lo substantivo, lo psicológico y el proceso seguido para resolver el problema. Cuando una persona expresa su posición, o su solución para resolver el conflicto, esto no explica los asuntos a tratar, ni sus intereses, ni sus necesidades básicas. Para arreglar bien el conflicto, hemos de penetrar en las posiciones y llegar a la base del problema.

Estructura del conflicto: En este proceso se ha profundizado sobre la cuestión de cómo analizar un conflicto. Notando que el lenguaje cotidiano mismo da varias pistas para entenderlo. Siguiendo con el esquema de las tres P's para el análisis: la persona el proceso, y el problema se empezara por analizar a las personas.

1. Personas - Tomar

- Las emociones, y los sentimientos.
- La necesidad humana de dar explicaciones, de justificarse, desahogarse, de ser respetados y mantener la dignidad.
- Las percepciones del problema.
- La forma en que lo sucedido afecta a las personas.

2. Proceso -Tomar en cuenta

- El proceso que el conflicto haya seguido hasta el momento.
- La necesidad de un proceso que parezca justo a todos los involucrados.
- La comunicación, y el lenguaje con que se expresan.
- Lo que hace falta para establecer un diálogo constructivo.

3. Problema - Tomar en cuenta

- Los intereses y las necesidades de cada uno.
- Las diferencias y valores esenciales que los separan.
- Las diferencias de cada uno en cuanto al procedimiento a seguir.

Este esquema sugiere por lo menos tres facetas de trabajo en cualquier enredo.

1. Aclarar el origen, la estructura y la magnitud del problema

- Establecer quién está involucrado, y quién puede influir en el resultado del proceso.
- Concretar los asuntos más importantes a tratar.
- Distinguir y separar los intereses y las necesidades de cada uno.

2. Facilitar y mejorar la comunicación

- Controlar la dinámica destructiva de hacer generalizaciones, de aumentar los problemas, y de hacer estereotipos de las personas.
- Crear un ambiente de diálogo para buscar soluciones verdaderas y constructivas.

3. Trabajar sobre los problemas concretos que tienen las partes en conflicto

- Distinguir entre personas y problemas, e impedir que se llegue a lo personal.
- Centrarse, primeramente, en las preocupaciones y necesidades de cada uno, no en las soluciones.
- Establecer un ambiente de negociación, y evaluar así las bases de mutua influencia y, en lo posible, igualarlas. También ayudar a cada uno a reflexionar sobre la situación y el alcance de su propio poder.

Algo que también no podemos dejar de pasar es que como seres adultos, nunca hemos tenido prácticas en la transformación del conflicto por lo tanto sería recomendable que al enseñarles a

los alumnos a transformar conflictos, los profesores también visiten el rincón de los conflictos, en lenguaje popular se dice que la practica hace al maestro.

CONCLUSIÓN

A través de la elaboración de este trabajo ha sido posible reconocer algunas acciones que permiten potencializar las capacidades y competencias de todos los integrantes de la comunidad escolar para la transformación de conflictos en la educación básica, así mismo saber actuar de forma anticipada, saber qué pasos se deben tomar y que actos se deben realizar con el fin de lograr el cambio de paradigma del conflicto.

Por lo tanto el papel y la valoración del conflicto en la organización escolar están sujetos a la racionalidad desde la que se emite el juicio. Frente a la visión tecnocrática dominante que considera el conflicto como negativo, y, en consecuencia, como algo que evitar, el conflicto no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela, sino que además es una de sus dimensiones más relevantes. Por este motivo, se considera que debe ser objeto prioritario de análisis, investigación y transformación.

Para acometer esta tarea se debe de renunciar al paradigma de ver el conflicto como algo malo, no deseable, es mejor cambiar de paradigma a la visión positiva del conflicto y de sus posibilidades de transformación e intervención por medio de la educación. Si se afronta de forma positiva y no violenta, el conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de las escuelas y del fomento del carácter democrático, participativo y colaborativo.

Es necesario e importante dejar de ver el conflicto como un problema y empezar a entenderlo como una parte natural de la convivencia humana y por lo tanto hay que aprender a transformarlos, no son buenos, ni malos y de ninguna manera tienen que significar violencia. La búsqueda de alternativas o acciones para transformar los patrones destructivos del conflicto en posibles a través de canales constructivos, que generen conciencia de los daños que provoca la violencia, fomentar la toma de decisiones responsables y justas, también en aumentar la autonomía de las partes involucradas en el conflicto para poderlo resolverlo y sobre todo en devolverle la palabra o voz a los involucrados.

LITERATURA CITADA

Appel, W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.

Ball, J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-MEC.

Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia, Universidad de Valencia.

Bolman, G. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. California, Jossey-Bass.

- Britto, C. (1991). *Gestão escolar participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa, Texto editora.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Císcar, C. y Uría, E. (1988). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid, Narcea.
- Codd, J. (1989). *Filosofía en acción*, en R. Bates et al. *Práctica crítica de la administración educativa*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Collier, T. (1978). *Liderazgo empresarial y sociedad creativa. Filosofía empresarial*.
- Dahrendorf, R. (1968). *Essays in the Theory of Society*. London, Routledge & Kegan Paul.
- England, G. (1989). *Tres formas de entender la administración educativa*, en R. Bates et al., *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia, Universidad de Valencia.
- Escudero, J. (1990). *El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración*, en VVAA, I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas. Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- Fernández, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*, Barcelona, Paidós.
- Fernández, A. (1990). *La organización escolar como objeto de estudio*, en VVAA, I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas. Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- Galtung, J. (1981). *Hacia una definición de la investigación sobre la paz*, en UNESCO, *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*, París, Unesco.
- Ghilardi, F. (1983). *Guida alla organizzazione della scuola*. Roma, Editori Riuniti.
- Gimeno, J. (1989). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- González, T. (1989). *La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar*, en Q. Martín (Cod.), *Organizaciones educativas*, Madrid, UNED.
- Green, F. (1979). *Teacher competence as practical rationality*. Educational Theory.
- Hannan, A. (1980). *Problems, conflicts and school policy: A case study of an innovative comprehensive school*. Collected Original Resources in Education.
- Hoyle, E. (1982). *Micropolitics of Educational organizations*. Educational Management and Administration.
- Isaacs, D. (1991). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. Pamplona, EUNSA.

Jares, X. (1990). El tratamiento de la conflictividad en la institución escolar, en VVAA. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas, Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y O.E. de Cataluña.

Lederach, J. (2010). Transformación de conflictos, Ed. Icaria Barcelona.

Joyce, R. (1983). The structure of school improvement, New York, Longman.

Morgan, G. (1990). Imágenes de la organización, Madrid, Ra-Ma.

Pérez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión, en J. Sacristán y A. Pérez, Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.

Riedman, W. (1981). Técnicas de dirección. Madrid, Paraninfo.

Robbins, P. (1987). Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones. México, Prentice-Hall Hispanoamericana.

Sánchez, A. (1996). La ideología de la neutralidad ideológica en las Ciencias Sociales. Zona abierta, 7, pp. 34-42.

Santos, A. (1989). Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela. Málaga, Universidad de Málaga.

Schlemenson, A. (1987). Análisis organizacional y empresa unipersonal. Buenos Aires, Paidós.

Shapiro, S. (1991). Educación y democracia: Estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo. Revista de educación, 291, pp. 33-54.

Skilbeck, M. (1972). Administrative decisions and cultural values. Journal of Educational Administration.

Torres, J. (1991). El curriculum oculto. Madrid, Morata.

Tyler, W. (1991). Organización Escolar. Una perspectiva sociológica. Madrid, Morata.

Nota: Este artículo es producto de la investigación de tesis del alumno David Gutiérrez Méndez, bajo la dirección del Dr. Eduardo Pérez Archundia para optar por el título de Doctor en “Educación para la Paz y la Convivencia Escolar” del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartida/o por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2016.