Cadaquienponesuparte

Conflictos en la escuela

Isidora Mena, Paulina Jáuregui y Alejandra Moreno

Con prólogo de Neva Milicic Müller

somosmaestras

convivencia escolar

CONVIVENCIA
Red Latinoamericana
de Convivencia Escolar

Colección Somos maestr@s

Ediciones SM se complace en publicar la colección **Somos maestr@s**,* cuyos títulos están dirigidos a un público amplio y versan sobre temas relacionados con la didáctica, la reflexión pedagógica y la gestión educativa.

Si bien esta colección fue concebida primordialmente para los docentes en servicio, las temáticas que abarca también pueden ser del interés de maestros en formación, estudiantes de pedagogía, autoridades educativas, padres y madres de familia, investigadores, promotores de lectura y, en general, para todas aquellas personas interesadas tanto en comprender y profundizar en aspectos educativos puntuales como en lograr avances significativos en la educación.

Uno de los fines de la colección es identificar experiencias de investigación e innovación educativa desarrolladas en México, con objeto de darles una difusión amplia, pues aunque las hay de gran calidad e importancia para el rumbo de nuestra educación, sus resultados no se conocen en el contexto escolar y permanecen sólo en los circuitos más especializados. Esta falta de difusión ocurre por diversas razones, una de ellas es el reto que entraña divulgar el conocimiento, es

* Ediciones SM refrenda a los maestros y las maestras su compromiso por la equidad de género, el cual se expresa en el logotipo de esta colección, pero con el fin de favorecer la fluidez de la lectura se utilizarán formas masculinas y genéricas del lenguaje a partir del primer capítulo de este libro.

decir, poner en lenguaje llano lo complejo. En este sentido, un conjunto de propósitos han guiado la concepción y el desarrollo de cada título:

- proporcionar a los docentes en servicio recursos que orienten su práctica en el aula, así como herramientas para el análisis y el desarrollo de propuestas innovadoras en la escuela;
- documentar experiencias pedagógicas exitosas;
- establecer las bases teóricas de estrategias que han probado su eficacia en el salón de clases y fuera de él;
- impulsar la discusión y el diálogo abierto entre todos los actores del ámbito educativo acerca de temas de interés.

Para lograr este ambicioso objetivo, **Ediciones SM** ha establecido una alianza estratégica con organizaciones e instituciones académicas de gran prestigio y compromiso con la educación; alianza que se ha concretado en la creación de un consejo editorial de la colección y de un comité editorial para cada una de las cuatro series que la conforman: Lectura y Escritura, coordinada por Alma Carrasco Altamirano, a cargo del Consejo Puebla de Lectura; Enseñar y Aprender, coordinada por David Block Sevilla, bajo la tutela del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav; Convivencia Escolar, coordinada por Cecilia Fierro y Miguel Bazdresch y auspiciada por la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar; y Gestión Educativa, coordinada por Oralia Bonilla, iniciativa del colectivo Asesoría e Innovación Educativa.

Somos maestr@s es resultado del trabajo de muchas personas. A todas ellas, **Ediciones SM** agradece su colaboración; en particular a la maestra Alba Martínez Olivé, miembro del consejo editorial, quien con su experiencia y conocimientos ha contribuido a dar forma a esta colección.

Somos maestr@s quiere aportar en un momento en que el cambio es cualidad de la vida escolar. Esperamos que cada libro cumpla con los objetivos que nos hemos trazado.

Elisa Bonilla Rius
Coordinadora de la colección Somos maestr@s

Serie Convivencia Escolar

El objetivo general de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (RLCE) es movilizar en las escuelas la discusión sobre los temas y los problemas más relevantes de la gestión de la convivencia. Es decir, aquellos elementos clave que permitan reconocer y atender las cuestiones relativas a los procesos de apropiación de los valores que sustentan la inclusión y la ciudadanía democrática.

La RLCE presenta la serie **Convivencia Escolar** como parte de la colección **Somos maestr@s**. Este conjunto de títulos ofrece a los educadores, padres y madres de familia, así como a todos los interesados, textos con experiencias y reflexiones enfocadas desde la perspectiva de la convivencia en escuelas de América Latina.

Las ideas y los temas analizados han sido tomados de la vida cotidiana de docentes, directivos y alumnos; sus voces ayudan a transmitir a nuestros lectores los interrogantes, las tensiones, los sucesos y los aprendizajes significativos que se presentan en la vida diaria de los centros escolares, así como los descubrimientos que resultan de los esfuerzos por mejorar la convivencia.

Este proyecto editorial se propone entregar a los actores educativos herramientas para colocar la teoría al servicio de la práctica docente y de la gestión, utilizando los hallazgos pertinentes de investigaciones latinoamericanas y de otros países. Interesa resaltar la cotidianidad como el ámbito en que transcurre la convivencia

escolar, con el objeto de resignificarla para construir estrategias y propuestas de intervención. Hacer propuestas prácticas que no dependan, por necesidad, de cambios estructurales en la escuela.

Los textos de la serie analizan diversos tópicos: el manejo de los conflictos en la escuela para hacer de ellos experiencias formativas; la atención de la mejora de los aprendizajes asumiendo la diversidad con todas sus implicaciones; la reflexión sobre la naturaleza de las conversaciones que sostenemos en la escuela; el análisis de casos sobre prácticas normativas, pedagógicas y de cuidado y aprecio en la escuela; la mejora del clima de confianza y reciprocidad solidaria mediante la participación de los padres y las madres de familia.

Los libros también contienen sugerencias para el ejercicio reflexivo del lector y de grupos de lectores, y propuestas de prácticas de relaciones de convivencia en el aula, en el patio y en la familia. Los autores confían en los educadores para adaptar y mejorar esas propuestas.

Para la RLCE es de interés resaltar que las relaciones sociales incluyentes y de participación, además de evitar un clima violento, propician una dinámica escolar promotora del aprendizaje y formadora de ciudadanos democráticos y solidarios: una de las tareas centrales de la escuela.

La colección está en manos de los lectores para aprovecharla y enriquecerla desde sus propias prácticas.

Cecilia Fierro Evans y Miguel Bazdresch Parada
Coordinadores de la serie Convivencia Escolar

Coordinadora de la colección Somos maestr@s
Elisa Bonilla Rius
(Directora de contenidos y servicios educativos de Ediciones SM)

Consejo editorial de la colección Somos maestr@s
David Block Sevilla, Oralia Bonilla Pedroza, Elisa Bonilla Rius, Alma Carrasco Altamirano, Cecilia Fierro Evans, Alba Martínez Olivé

Secretaria técnica del consejo editorial
Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla
(Gerente de publicaciones y servicios para maestros de Ediciones SM)

Coordinadores de la serie Convivencia Escolar
Cecilia Fierro Evans, Miguel Bazdresch Parada

Comité editorial de la serie Convivencia Escolar
Miguel Bazdresch Parada, Cecilia Fierro Evans, Isidora Mena Edwards, Carmen Cubero Venegas, Patricia Carbajal Padilla, Regina Martínez-Parente Zubiría

Colaboradoras
Alejandra Barros Puertas, Sofía Matte Izquierdo, Renata Moyano Porcile, María Paz Ramírez Gutiérrez

Revisión técnica
Alma Yolanda Castillo Rojas

Edición
Félix Cerón Escobar

Corrección
Abdel López Cruz (coordinación), **Guadalupe Casillas Gómez**

Dirección de arte y diseño de la colección
Quetzatl León Calixto

Diagramación
Dora Maritza Garduño

Coordinación de imagen
Ricardo Tapia García

Iconografía
Elia Pérez Pérez

Fotografía
Archivo-SM; © 2011, Thinkstock; © 2011, Carlos A. Vargas

Producción
Carlos Olvera Ramírez, Teresa Amaya Rodríguez

somos sm maestr@s
convivencia escolar

CONVIVENCIA
Red Latinoamericana de Convivencia Escolar

Cada quien pone su parte. Conflictos en la escuela
Isidora Mena Edwards, Paulina Jáuregui Tobar y Alejandra Moreno Chaux
Primera edición, 2011

D. R. © SM de Ediciones, S.A. de C.V., 2011
Magdalena 211, Colonia del Valle, 03100, México D.F.
Tel: (55) 1087 8400
www.ediciones-sm.com.mx

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana
Registro número 2830

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright.*

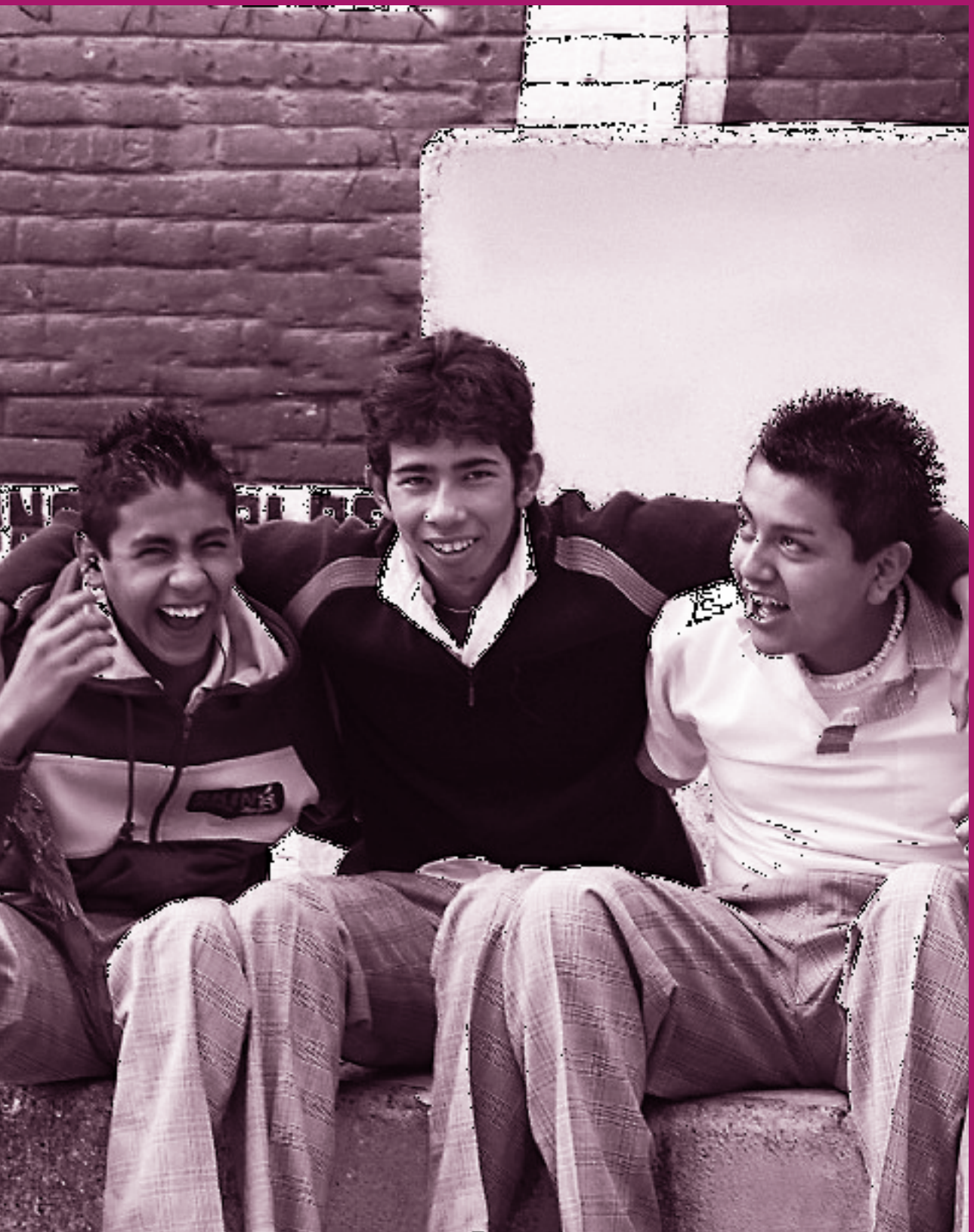
La marca Ediciones SM® es propiedad de la Fundación Santa María.

Prohibida su reproducción total o parcial.

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Cadaquien ponesuparte

Conflictos en la escuela



Cadaquien ponesuparte

Conflictos en la escuela

sidora Mena Ed ards
..aulina áuregui obar
lejandra Moreno aux

somosmaestras
convivencia escolar
CONVIVENCIA
Red Latinoamericana de Convivencia Escolar

Cuanto más la practico, con mayor
claridad advierto lo lejos que estoy
de la plena expresión de la
no violencia en mi vida.

Mahatma Gandhi

Contenido

Prólogo 15

Introducción 19

Capítulo I. **Conflictos cotidianos en la escuela** 23

1. Historias de conflictos escolares 23

1.1. Historia de Eulalia en la Escuela Profa. Juana Saldivia 23

1.2. Historia de Yolanda en la Escuela Almendritas 31

2. Teorías para comprender el conflicto en la escuela 38

2.1. El sistema escolar y su complejidad 38

2.2. Los inevitables conflictos de la vida escolar 43

2.3. Causas del conflicto 46

2.4. Señales de conflicto 48

2.5. Fases de un conflicto 49

2.6. El abordaje del conflicto desde una perspectiva positiva 50

Capítulo II. **Conflictos: motor del aprendizaje y del desarrollo... o de la violencia** 55

1. Conflictos y violencia 56

1.1. ¿Qué es la violencia escolar? 57

1.2. Consecuencias de la violencia 59

1.3. Investigaciones sobre la violencia escolar en América Latina 60

1.4. ¿Qué dice la investigación sobre cómo afrontar la violencia? 61

2. Alfabetización socioemocional para la paz 62
2.1. ¿Cómo se aprenden las habilidades socioemocionales (hsa)? 66
2.2. ¿Cuáles son los beneficios de aprender habilidades socioemocionales (hsa)? 67
3. Conflicto y aprendizaje 67
4. Gestión de la convivencia como "provención" de conflictos en la escuela 70
4.1. Organización como acción "proventiva" 71
4.2. Subvertir el autoritarismo como medida "proventiva" 73
4.3. La disciplina democrática como medida "proventiva" del conflicto 74
4.4. El conflicto de cambiar el estilo de gestión que "proviene" el conflicto 75

Capítulo III. **Manos a la obra** 79
1. El docente y su institución 80
Herramienta 1. Estilo de abordaje de conflictos en las instituciones escolares 80
Herramienta 2. Análisis sistémico y multicausal de conflictos escolares: enunciados complejos de los conflictos institucionales 82
Herramienta 3. Condiciones institucionales: ¿ayudan o perjudican? Condiciones para la paz 85
Herramienta 4. Causas de conflictos y soluciones 90

2. El docente como persona y profesional 92
Herramienta 5. Conozco mi forma de ver, analizar y solucionar los conflictos. 92
Herramienta 6. ¿Temor a los conflictos? Análisis de reacciones y modelos 95
Herramienta 7. Estilo al afrontar conflictos. Cuestionario 98
Herramienta 8. Análisis del tipo de resolución de conflictos en relatos 100
Herramienta 9. ¿Qué tal soy como mediador de conflictos? Autoanálisis 101
Herramienta 10. ¿Hemos preparado al grupo para los conflictos? 103
3. El docente como formador de sus alumnos 106
Herramienta 11. Al negociar ganamos todos: juegos de roles 106
Herramienta 12. ¿Cómo negociamos? Dramatizaciones y evaluaciones 107
Herramienta 13. Hagamos cómics. Negociación para resolver conflictos 110
Herramienta 14. El mejor final. Autoanálisis 111
Herramienta 15. Opiniones distintas... ¡mayores aprendizajes! Debate 113
Herramienta 16. ¡Reajusta tu estilo! 116

Bibliografía 121

..rólogo

A lo largo de la vida, de manera inevitable, las personas y las instituciones se enfrentan cotidianamente a conflictos de diverso tipo. La forma en que estos conflictos se interiorizan, se niegan o se resuelven, da cuenta del nivel de madurez de las organizaciones, del clima social de las instituciones y de la socialización recibida por las personas que participan en ellas. Cuando los conflictos se hacen invisibles o se resuelven mal, las consecuencias para los involucrados son impredecibles, pero ciertamente dañinas.

Uno de los propósitos de *Cada quien pone su parte. Conflictos en la escuela*, consiste en estudiar el conflicto desde una perspectiva constructiva, considerándolo una realidad innegable y un factor necesario para crecer, el cual puede transformarse en una instancia de aprendizaje enriquecedora y orientadora si se ataja de manera apropiada.

En los contextos escolares con frecuencia surgen conflictos, muchos de ellos de gran magnitud; esta situación es sumamente preocupante, pues la escuela es un reflejo de lo que sucede en el entorno social. Negar que hay conflictos no contribuye al logro de una buena convivencia escolar. Basta leer los diarios, escuchar las noticias o visitar cualquier centro escolar para entender la urgencia de

plantear el tema de la resolución de conflictos en todos los niveles del sistema educativo.

Cada quien pone su parte. Conflictos en la escuela es un texto destinado a psicólogos educacionales, profesores y equipos directivos, el cual proporciona información relevante, sistemática y amena. Su lectura es gratificante por la claridad y agudeza con que está escrito, y pertinente por los problemas de convivencia que forman parte de la actual realidad educativa de América Latina. Después de leerlo, se pierde el miedo a los conflictos y se adquiere una nueva perspectiva al respecto. Su contenido no es sólo una aproximación teórica, sino que está basado en la experiencia acumulada por las autoras durante años de trabajo en el programa Valoras UC de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica. Una de sus premisas fundamentales es que es razonable y deseable afrontar el conflicto en el contexto escolar, ya que tratarlo de manera apropiada tiene la ventaja de poner en juego formas diferentes de pensar, desarrolla la empatía y la toma de perspectiva, además de permitir enseñar a los estudiantes a resolver conflictos de manera constructiva.

La primera parte del libro se asemeja más a un cuento o a una novela que a un texto para profesores, lo que resulta muy motivador para adentrarlos en la lectura y les permite identificarse con los personajes, a los cuales se describe sobrecargados de responsabilidades.

El libro se inicia con un relato acorde con la realidad escolar: profesores apoderados y alumnos que asisten a escuelas con altos índices de vulnerabilidad,[1] además de las creencias y costumbres de ambos. Esta parte servirá de marco de referencia a los análisis posteriores y permitirá visualizar factores de gran significación para el desarrollo de la vida escolar, los cuales a veces no parecen ser considerados al evaluar a los profesores y a las escuelas ni al diseñar programas de desarrollo profesional para los docentes.

El fundamento del libro, basado en la teoría de sistemas y en las principales teorías acerca del conflicto, sirve para plantear

tienden a familias en riesgo social.

diferentes formas de abordarlo en el contexto escolar. Se hace especial hincapié en la teoría de Jares, quien plantea que el conflicto puede tratarse, según diversos paradigmas y apoya la perspectiva crítica, la cual concibe el conflicto como una oportunidad para la comunicación, la deliberación social y como un aporte a la capacidad institucional en la toma de decisiones.

Asimismo, se hace una descripción de los tipos de conflictos y sus fases, en la que el acento está puesto en cómo enseñar a resolverlos. En esta parte se propone educar en la resolución pacífica.

Isidora Mena, Alejandra Moreno, Paulina Jáuregui y sus colaboradoras, todas ellas psicólogas educacionales de diferentes universidades chilenas, forman parte de un grupo de investigación que ha sido un referente obligado en el ámbito nacional e internacional en educación en valores. En el texto se evidencia la pluma atrevida y desafiante de Isidora Mena, quien ha puesto en la mesa de discusiones variados temas para la agenda educativa nacional.

Este libro constituye un nuevo aporte en esta línea de trabajo, y la perspectiva que desarrolla favorecerá el logro de un cambio cultural en el contexto escolar; además, permitirá entender y asumir el conflicto como algo natural que puede ser utilizado para formar y aprender. Desde este enfoque, los conflictos son un punto de partida para la búsqueda de soluciones y el desarrollo de competencias socioemocionales.

Las autoras tienen una vasta experiencia en intervención en contextos educativos, lo que se refleja claramente, tanto en el análisis teórico como en la proposición de distintas actividades y herramientas orientadas a promover la reflexión personal y la sensibilización para lograr una mejor convivencia social.

En el capítulo III, “Manos a la obra”, se desarrollan distintas actividades grupales organizadas en tres categorías: a) el docente y su institución, b) el docente como persona y profesional, y c) el docente como formador de sus alumnos. Estas herramientas de reflexión fueron diseñadas para favorecer la resolución apropiada de los

conflictos en el ámbito escolar y constituyen un aporte significativo al aprendizaje socioemocional, donde el abordaje del conflicto se desarrolla desde una perspectiva ética.

Ha sido un privilegio leer esta obra, reflexionar en torno a ella y prologarla. Deseo que su lectura se vuelva imprescindible en las escuelas, dada la calidad y relevancia de su aporte.

Neva Milicic Müller[2]

2 …sicóloga y doctora c ilena, conocida en mérica i atina por su aporte a la psicología educacional infantil. …ortavoz de un nuevo trato a la infancia y adolescencia, que inclu ya sus derec os, un enfoque centrado en las fortalezas, el aprendizaje significativo, el desarrollo de la socioemocionalidad y la acogida y valoración de sus diversidades. enerosa y con claridad, explica y democratiza conceptos derivados de la investigación psico y neuroeducativa. Su trabajo como investigadora y profesora en la Escuela de …si cología en la …ontificia niversidad atólica de ile, está publicado en m ltiples artícu los de revistas científicas y variados formatos de libros.

ntroducción

> Me asustan los conflictos. uando alguien piensa o act a distinto que yo, me inunda el enojo. on dificultad e aprendido a reflexio nar antes de actuar. Me sirve recordar lo diferente que somos to dos, nuestro derec o a tener otras opiniones, otras motivaciones. Muc o más me sirve reconocer cuánto me importa mantener las relaciones y evitar la violencia, esa violencia que conocí tanto. ' oy paso por paso en el camino de buscar juntos soluciones.[3]

El conflicto es propio de la diversidad humana, está siempre presente en la cotidianidad de las aulas y escuelas. Lejos de ser algo negativo que se debe evitar, el conflicto señala una diferencia que, conducida de manera apropiada, constituye una oportunidad de cambio, aprendizaje y desarrollo.

La escuela necesita preguntarse cómo gestionar el conflicto y aprender formas pacíficas de afrontarlo. Lo anterior, evitaría el desgaste emocional de los docentes y permitiría que los estudiantes se acostumbren a dialogar acerca de sus ideas constructivamente, formándolos como ciudadanos.

3 Elaboración libre basada en reportes de estudiantes de mediación escolar, notas de campo ' aloras, ile, 2 —.

Las tareas de la escuela consisten en gestionar y formar. La complejidad de la convivencia escolar requiere organizarlas de manera proactiva e institucionalizar la formación y los procedimientos para afrontar constructiva y formativamente los conflictos. Es necesario contar con directivos y docentes sensibles a los signos de desacuerdo o molestias, con un liderazgo que busque puntos de acuerdo, encuentro y buen trato.

Saber convivir no es don ni acto de magia: se aprende. Es parte de la misión educativa de las escuelas pues, de manera explícita o implícita, la escuela siempre forma. Puede hacerlo conscientemente y en pro de los valores que aprecia, o en forma inconsciente, permitiendo que se infiltren, desde el contexto social, valores y prácticas que se consideran indeseables.

Este libro se ha elaborado con el fin de apoyar el desarrollo profesional de los docentes. A partir de dos relatos sobre la realidad escolar, se expone y ejemplifica lo escrito e investigado por diversos autores. En los capítulos I y II, se busca aportar herramientas conceptuales sobre los conflictos, mientras que en el capítulo III se ofrecen herramientas prácticas para que el docente reflexione en torno de sí mismo y de su institución y pueda ayudar a desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes.

> Me gustan los conflictos. Me activan emocionalmente. ntes in cluso los buscaba y asta aliviaba mi alma poder responder con fuerza y asta con violencia a quienes estaban al otro lado. prendí a encontrar otras maneras de descargar la rabia que a veces sien to. “rente a los conflictos que aparecen espontáneamente, me e vuelto bastante experto en contribuir a lograr buenas soluciones.[4]
>
> Isidora Mena, Paulina Jáuregui, Alejandra Moreno

4 dem

CAPÍTULO I

Conflictos cotidianos en la escuela

. ISTORIAS DE CONFLICTOS ESCOLARES

1.1. istoria de Eulalia en la Escuela Profa. uana Saldivia[1]

Suenan las 6:30 a. m. y Eulalia Millán Canales, de 49 años de edad recién cumplidos, se da vuelta en la cama. Diez minutos más, se consiente. En su cuerpo se mezcla el cansancio y la preocupación habitual del inicio de año. Hay consejo de profesores en la tarde para decidir cuál será el plan de trabajo para varios estudiantes de su grupo.[2] Están lejos del nivel mínimo esperado en lectura de comprensión, lo que quedó de manifiesto en la prueba que se aplicó a todos los terceros básicos.

Se le aparecen las imágenes de los estudiantes. Ayer recibió la visita inesperada de la abuela de uno de ellos. Llegó

1 La historia es ficticia, basada en relatos reales de escuelas de Pe alolén, La Florida, Puente Alto y San Ramón, municipios de alta vulnerabilidad de Santiago de Chile; del Colegio Rudolf Steiner, de pedagogía Waldorf, también de Santiago; y de escuelas de Salvador, zona minera muy aislada del Norte grande de Chile.

Los relatos son conocidos directa o indirectamente en el contexto de asesorías del programa Valoras UC, investigaciones, tesis y asesorías de prácticas de estudiantes de Psicología Educacional, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

2 (N. del E.) En Chile se utiliza el término *c o* en lugar de *po* para referirse al conjunto de alumnos que forman parte de un ciclo de ense anza.

furiosa. Después de respirar profundamente para controlar la rabia ocasionada por los reclamos de esta señora, la invitó a sentarse y le ofreció un té de boldo. La escuchó un rato. La abuela quería que Víctor, su nieto, a quien consideraba un buen chico y necesitaba la escuela, fuera integrado en la orquesta "porque es bueno para la música". Eulalia pensó para sí misma que esto es un privilegio, que Víctor no se ha esforzado demasiado, y le preocupa el paso del chico por seis escuelas. La abuela también le cuenta de los tres grupos familiares que viven en su casa, cada uno en un cuarto porque no pueden pagar la renta de una casa. Le confiesa que el proveedor de la familia era ladrón en Europa y que ahora está preso. También habló de otro miembro de la familia, drogadicto y sospechoso de abuso a menores, según la abuela (incluso le ha pedido a Víctor que cierre muy bien la puerta de su cuarto en la noche). La madre de Víctor trabaja todo el día en una casa particular. ¿El papá?, no se sabe quién es. Eulalia la escucha atenta y le promete hacer lo posible por integrar a Víctor en la orquesta. La abuela finalmente se va calmada y con la esperanza de ver a su nieto en la orquesta. Eulalia se queda pensando que sería bueno que en la orquesta hubiera cupo para niños como Víctor. Lo propondrá en el consejo.

Todavía en su cama, Eulalia repasa los nombres de sus estudiantes y se detiene en Amalia. La ve delgadísima, siempre sola, acompañada de su hermano menor; los fines de semana ayuda a la madre vendiendo chicles y dulces en las calles. Se queda dormida en clases. Y también está Marjorie, que ríe en clases y llora en los recreos. A Eulalia le acongojan las historias detrás de cada uno de estos pequeños. Incluso de los que aprenden sin molestar a nadie, y que sí tienen lectura de comprensión cuando sufren por asuntos no escolares.

"¡Mamá, mamá, ya está listo el baño!", escucha a su hija Carmen, cuyos gritos la hacen levantarse de un salto. La anima el olor a pan tostado que sale de la cocina. Ya debe haber llegado Juan, después del último viaje del taxi, turno de la noche, desde el aeropuerto. Él siempre les hace el desayuno. Pablito está

durmiendo, para variar. Es un conflicto diario despertarlo. Lee a escondidas en la noche, con ayuda de una linterna. Cuando lo despierta, descubre el libro a su lado.

"Si no te levantas te quitaré el libro, Pablo", le dice Eulalia mientras le acaricia la cabeza. Pablo se levanta lentamente, mudo, con los ojos cerrados, y ella se va a bañar. El agua caliente termina de despertarla, aclarando su mente, más revuelta que sus sábanas, después de una noche de insomnio.

En la entrada de la escuela está Marisol, la directora, siempre puntual a las 7:00 a. m. Vive sola y su vida es la escuela. Barre su oficina, es un tanto obsesiva con la limpieza, coloca botes de basura por todos lados y el orden es para ella casi tan importante como la justicia. Marisol saluda cariñosamente a Eulalia y le pide que pase un minuto por su oficina en el recreo de las 11:00 a. m. Camino a la sala de profesores se encuentra con Manuela, la nueva profesora que imparte el mismo grado. Ésta le pide ayuda para el consejo de la tarde. Está nerviosa porque el equipo psicosocial reportó a alumnos cuyas dificultades no había detectado. Era esperable, reflexiona Eulalia. Manuela es soberbia y recién egresó de la universidad, nunca aceptó su ayuda más experta; ahora la pide, por primera vez, cuando no hay tiempo. Antes de responderle, piensa que no conviene desaprovechar la oportunidad para demostrarle que es mejor si ambas unen esfuerzos.

"Déjame ver si puedo cambiar la reunión con la directora, para reunirme contigo en el recreo, y te cuento", le explica.

Manuela la mira agradecida.

En la sala de profesores hay café y el pan de huevo habitual. Son las 7:40 a. m. Todas reunidas, le corresponde a Millaray dirigir la sesión. Se trata de una propuesta pedagógica corta y concreta que inspire el día. Saluda e invita a estar atentos este día al valor del *por qué* como pregunta. Ella tiene un niño en la edad de los "por qué", y se da cuenta de cuánto eso le ha permitido enseñarle cosas: "Cuando sus alumnos estén preguntando *por qué*, quiere decir que ustedes lograron llevarlos a

una zona de su interés". Las profesoras aplauden y se disponen a preparar los salones para los estudiantes. Malva, sin que nadie sepa por qué, se queda sentada, muy enojada. La directora señala que salga el resto y se queda con Malva.

Con rabia, Eulalia advierte que el salón que ayer había dejado en perfectas condiciones, hoy está todo desordenado. Seguro que anoche los alumnos del centro se reunieron allí. Mientras ordena, piensa que hablará con ellos. En ese momento llega Alfredo, el encargado de hacer la limpieza.

"Disculpe el desorden, señora Eulalia. Es que ayer no estuve para supervisar a los chicos del centro de alumnos, por un asunto personal en mi casa. Yo me encargo de hablar con ellos."

Empiezan a llegar los niños. Saludan a Eulalia, buscan un libro en la biblioteca del aula y se sientan a leer: 20 minutos de lectura matutina. Marjorie entra gritona y bulliciosa, peleando por un libro. Eulalia se acerca y le muestra el gran cartel que hicieron entre todos y que dice: "Al llegar, EN SILENCIO deje sus cosas, elija un libro y póngase a leer en su lugar".

—¡Hoy no quiero hacer eso! —grita—. ¡No quiero hacer nada que me ordenen!

—¿Y si te lo pido? —le pregunta Eulalia.

—¡Tampoco! No quiero hacer nada —grita.

Los niños miran a Marjorie; luego, a Eulalia, que les pide que sigan leyendo en silencio. A Amalia le encarga el grupo, mientras sale del salón con Marjorie. Allí, la invita a sentarse en un banco y le da el pan de huevo que tenía en el bolsillo.

—¿Qué sucede, Marjorie? —le pregunta.

—Suceden muchas cosas, pero no quiero contar nada —responde mientras mordisquea el pan.

—¿Quieres que te consiga una entrevista con el equipo psicosocial? ¿Con la psicóloga, en particular?

—Bueno… ¿Lo que yo le diga será privado o se lo contará a todos?

—¡Claro que la conversación es privada! Secreto profesional… ¿Y ahora?, ¿vamos a leer en silencio?

—Bueno, pero déjeme comer el pan.

Eulalia la acompaña mientras Marjorie termina el pan, las dos en silencio, afuera del salón.

La mañana no estuvo exenta de complicaciones. Durante el recreo varios de los niños del curso discutieron acaloradamente por algunas diferencias en el uso de la cancha de futbol. Por fortuna lograron resolverlas sin llegar a los golpes, como sí ocurrió meses atrás: "Seguro que va a llover,[3] porque los niños están muy inquietos", piensa Eulalia.

La exigente planificación del día sólo alcanzó para la mitad de la jornada. Pero fue una mañana significativa, el principal propósito. Al término de las labores, Eulalia pidió a sus alumnos que cada uno comentara algo que hubiera aprendido esa mañana. Todos dijeron algo significativo, en muchos casos derivado de los conflictos que se presentaron:

—Aprendí que si Marjorie sale con usted se tranquiliza, —dijo un alumno, sorprendiendo con su comentario a Eulalia.

—Yo me di cuenta de que Juan tenía razón: las estaciones del año se producen por la inclinación del eje de la Tierra. Yo creía que era porque el Sol estaba más o menos cerca de la Tierra —explicó Carmen, quien había discutido de mala manera con Juan—. Lo buscamos en un libro y Juan está en lo cierto.

—Yo aprendí que no supe explicarle a Juan por qué el verano y el invierno son más largos que el otoño y la primavera... Tendré que "googlearlo" —dijo Eulalia, aprovechando el tema que había mencionado Carmen.

—Yo aprendí que hay psicólogas en este colegio —dijo Marjorie.

—Aprendí —dijo Elisa— que usted también se enoja cuando no la escuchan, profe. Yo también, sólo que además pierdo la calma, y no le hablo a nadie o exploto.

"Bien". Se dijo Eulalia a sí misma. "Valió la pena esta difícil mañana".

3 Dicho popular en las escuelas, colegios y liceos de Chile.

Como era de suponerse, la directora entendió que era mejor que Eulalia hablara con Manuela en el recreo de las 11:00 a. m. y postergó para después del almuerzo la conversación con Eulalia, quien deseaba hablarle de la mamá de uno de sus alumnos que llegó muy enojada porque su hijo no quedó en el taller avanzado de matemáticas.

Eulalia y Manuela se reunieron para revisar los casos que ésta consideraba más difíciles. Manuela quedó agradecida y solicitó ayuda para preparar con tiempo el informe para el Consejo de Seguimiento que debía entregar en dos meses. También le pidió que la disculpara por haber solicitado su apoyo a última hora. Eulalia la disculpó, gustosa.

El consejo de la tarde fue bueno, pero agotador. El tiempo para programar las actividades de apoyo a los estudiantes con problemas graves no alcanza para todos. Cada profesor presenta a sus candidatos, cuya atención se canaliza a diferentes profesionales, además de remitirlos a distintos talleres y actividades escolares que el equipo psicosocial y el equipo directivo han programado: teatro, pintura y expresión, danza, literatura, matemáticas y ciencias avanzadas, investigación, cine-foro, fotografía, tutorías, voluntariados varios, scouts, bolsas de trabajo o atención psicológica del asistente social.

La subdirectora, con gran paciencia, logra mediar en algunos conflictos entre profesores. Algunos se enojan con facilidad. Ella reconoce rápidamente los signos de rabia e inquietud; cuando escucha los rumores los afronta.

Eulalia reflexiona: “Siempre nos quedamos con la sensación de que son escuchadas todas las partes, y que se encuentra un poco de razón a cada una. La subdirectora no se complica para nada; espera a que busquemos soluciones. Ella no es complaciente ni intenta resolvernos todos los problemas, pero sí es muy paciente para esperar que las encontremos nosotros. Es capaz de permitirnos probar cualquier cosa si es en beneficio de nosotros y los estudiantes. Eso sí, evaluando siempre. Es muy estricta y disciplinada, pero muy abierta de mente. Tanto, que

a veces mete la pata y traspasa algunas normas, enemistándose con diferentes personas; no obstante, es buena para pedir disculpas y volver a congraciarse".

El punto más difícil de la reunión es cuando Eulogia (la subdirectora), propone abrir la segunda sección de un taller con ayuda de una asociación de artistas que conoce. La directiva del sindicato de profesores se enoja y, de mala manera, mejor propone contratar por más horas al actual profesor. No hubo forma de que entendieran que ya todos estaban rebasados en las horas, aunque el colegio goce de ciertos privilegios por sus buenos resultados. Los profesores se enojan con su directiva sindical que, de modo bastante autoritario, alega que está defendiendo los intereses de aquéllos y que son unos malagradecidos, y quiere renunciar. Entonces los docentes estiman que esto no les conviene, pues aunque la directiva es autoritaria, también es inteligente, comprometida y ha conseguido muchos beneficios. Finalmente, acuerdan llevar a cabo una asamblea para discutir y aclarar "a qué le vamos a llamar defensa de nuestros intereses laborales". Porque atender a alumnos con problemas escolares, a veces es más desgastante que tener muchas horas contratadas, y en ocasiones no se sabe si la directiva está abogando por los derechos de la asamblea o por ganar cuotas de poder.

Al final del consejo, la directora comenta que ha sido una difícil reunión y pregunta a cada maestro qué le aportó la junta. Sólo dos personas respondieron que nada. Las demás dijeron cosas muy relevantes. La subdirectora preguntó a las maestras disidentes qué habrían hecho ellas para que el consejo se desarrollara mejor, y la verdad es que aportaron ideas muy buenas. Entonces les pidió ayuda para dirigir el próximo Consejo de Seguimiento y ellas aceptaron con gusto. Una colega levantó la mano y dijo que le parecía todo muy bien, pero que el tono inicial de las colegas disidentes no tenía por qué ser tan odioso, si todas sabían que al final podían arreglar las cosas. Ellas pidieron disculpas. No estuvo claro si de corazón o no, pero finalmente se disculparon.

En los días de consejo, Eulalia regresa a su casa a las 6:15 p. m., siempre agotada.

A veces el día no es tan intenso, pero no faltan cosas, imprevistos, conflictos, aunque por lo general tienen un final feliz. Esta situación influye para que en la escuela los profesores deseen permanecer ahí. Si no fuera porque la dirección ha sido consistente en exigir discutir los problemas hasta resolverlos, y porque es la primera en dar el ejemplo, sería mucho más difícil. Todos contribuyen con mucha energía y creatividad en buscar soluciones, así como mejorar la organización de la escuela para que no se produzcan más conflictos de los "normales". Los talleres de formación socioafectiva son absolutamente intocables. A quien no asiste, se le aplican sanciones graves, incluso pactadas con el sindicato. Coordinados por el equipo psicosocial, se ha aprendido a analizar diversos temas: emociones, comunicación, entrevistas, conducción de reuniones... Aquí hay que saber mucho de esto, porque se atiende a niños y familias con muchos problemas sociales; están sobrepasados, rabiosos y beligerantes, o bien, sumidos en una apatía desesperante, siempre esperando a que se les resuelvan todas las dificultades.

Los familiares de Eulalia ya habían llegado a casa; estaban en la cocina preparando la comida. Habían decidido hacer una sopa muy sofisticada y este hecho la distrajo de los problemas del día.

—¡Pero si no está lloviendo! —alegó ella, pensando que dejarían todo sucio.

—Oye, mamá, ¿acaso no podemos innovar y comer sopa en un día soleado? —la contradijo Carmen, aludiendo a una conversación del día anterior sobre innovación.

—Bueno, pero todos limpian después —aceptó Eulalia.

Juan, en complicidad con los niños, ya había comprado espinacas y zanahorias.

Así acabó el día: con sopa de invierno, en un recién terminado verano.

———————— · ————————

1.2. istoria de olanda en la Escuela Almendritas[4]

Suenan las 5:30 a. m. Yolanda Jara Catrilef, de 42 años de edad, despierta asustada, con un salto en el corazón. Puso el despertador más temprano para terminar de corregir las pruebas del tercero básico "C". La subdirectora dio un ultimátum para presentarlas corregidas al encargado de evaluaciones. Yolanda no quiere perder prestigio y menos ser amonestada delante de todos.

Se levanta tan cansada como se acostó, con una mezcla de miedo y rabia, parecida a la angustia que padeció hace un año y por la cual el médico le extendió una licencia para no trabajar durante dos semanas.

"Inicio de año y ya con esta sensación; este año viene mal", pensó. "O peor, porque si pido más licencias las colegas se enfurecerán por las suplencias. Y es difícil que contraten a más personal, aunque todos saben que diariamente hay entre tres y cinco profesores con permisos para ausentarse".

Empieza a corregir casi sin mirar las pruebas; total, es un cuento. Califica automáticamente, según lo que recuerda de sus estudiantes. A ninguno le pone tan mala calificación, para no pelear con ellos y para, según ella, subirles la autoestima.[5] Se ve que ninguno puso mucha atención al tema del cuento: las estaciones y el Sol, pero se detiene a leer el de Roberto Catrimán. Aunque con mala letra, está muy bien escrito, tiene dibujos y hace referencia a las tradiciones familiares respecto a los elementos en cuestión.

Son las 7:00 a. m. Yolanda dispone de media hora para hacer el desayuno y dejar algo preparado para el almuerzo. A las 7:30 a. m. despierta a su familia, que sigue durmiendo pese al sonido de los despertadores. Un poco malhumorada, mueve el

4 La historia es ficticia, basada en relatos reales de escuelas de Pe alolén, La Florida, Puente Alto y San Ramón, todas de municipios de alta vulnerabilidad de Santiago de Chile; y escuelas de Salvador, zona minera muy aislada del Norte grande de Chile.

Los relatos son conocidos directa o indirectamente en el contexto de asesorías del programa Valoras UC, investigaciones, tesis y asesorías de prácticas de estudiantes de Psicología Educacional, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Cabe destacar especialmente la investigación de tesis de magíster de Alejandra Guzmán (enero de 2011), que permitió conocer sobre prácticas directivas.

5 Creencia en parte errónea: la autoestima académica sólo se afecta positivamente cuando el estudiante se ve reforzado en un trabajo que él considera bueno (A. Staats, 1997).

brazo de Paty que no se despierta fácilmente. Su esposo llegó tarde del trabajo, así que también duerme.

Sale antes de que todos bajen a tomar el desayuno.

—¡Chao, me voy! ¡Dejé arroz con carne para el almuerzo, Daniela! —y se va dando un portazo, sin querer. Corre para alcanzar el autobús que está repleto, como siempre, pero logra subirse entre empujones.

Se enfurece con un joven lleno de tatuajes, que la empuja irrespetuoso.

—¡Maleducado! —le grita con cierto desprecio y el joven responde del mismo modo.

—¡Vieja amargada!

Yolanda prefiere poner distancia de por medio para no responder con una bofetada. A empujones logra avanzar hasta la puerta. Toca el timbre, pero el chofer no se detiene. Ella masculla enojada y toca el timbre con insistencia.

—¡Tranquila, señora! —le dice un anciano—, no comience así el día, que lo terminará peor.

—Tiene razón, caballero —contesta y da un suspiro—. Pero molesta que nada funcione bien.

En la entrada de la escuela hay un griterío inusual. Faltó la persona que siempre recibe a los niños y la secretaria que está de suplente demora en registrar a los niños que llegaron tarde. Yolanda, enojada, entra a empujones y refunfuñando.

Al llegar al salón encuentra el desorden habitual.

—¡Silencio, niños! —grita. Y casi atropella a una pequeña que se ha dirigido corriendo al pizarrón para borrar una caricatura de Yolanda, desnuda.

—Perdone, profe, pero no le conviene ver esto —le dice Marisol, amable, pese al empujón.

Yolanda prefiere no darse por aludida. Se siente culpable de empujar a Marisol, que es buena alumna.

Durante 20 minutos, Yolanda implora silencio, se pasea por el salón, ordena a algunos alumnos ir a su lugar y ponerse el delantal.

—Ayer me llamaron la atención por culpa de ustedes. No se viene al colegio con adornos de color.

—¿Por qué, profe? —pregunta Karina.

—Usted siéntese de una vez y lea el reglamento que está en su libreta. Ahí está clarito. Concentrémonos en lo que debemos estudiar hoy. Estamos muy atrasados. En la prueba de nivel quedamos en el último lugar. ¿Les gusta perder?

Para sus adentros piensa: "Con ellos no hay remedio, con las familias que tienen es tiempo perdido".

Yolanda sorprende a varios niños molestando a Roberto Catrimán. Se enfurece y regaña a los agresores. Después se acerca a Roberto y le dice en voz alta: "No te dejes herir, Roberto, tienes muchas habilidades y puedes mostrarles a todos lo capaz que eres. Eres el único que obtuvo la máxima calificación en el cuento". Todos aplauden.

Disciplinar al grupo parece una labor infinita. Mientras aquieta a unos, otros se levantan. Finalmente, se desespera, da un golpe en la mesa y grita muy fuerte: "Saquen una hoja. Les voy a aplicar una prueba". Todos se sientan. María Elena, la hija de la subdirectora (y que reprobó el año anterior), se levanta y dice: "Es injusto, nunca nos avisó".

—Usted no es la profesora, niña. Siéntese y escriba; tampoco es justo que llevemos una hora sin poder empezar la clase.

—¿Y de qué será la prueba? —pregunta uno.

Yolanda busca en el libro e intenta encontrar rápidamente una buena respuesta.

—Escriban un texto sobre la rotación del Sol. Pueden hacer un dibujo.

—¿Dónde lo hacemos? ¿En el cuaderno?

—¡Sí!... ¡No!... Mejor saquen una hoja del cuaderno y me la entregan.

Algunos se disponen a desarrollar la actividad. Otros se levantan de su lugar para pedir prestado lápiz y hojas. Pedro lanza una cáscara de naranja a Claudio. Éste se echa a reír y contagia a todo el grupo. Suena la campana.

—¡Los salvó la campana, niños! —dice Yolanda—. Salgan a recreo y tranquilícense un poco.

—¿Y qué hacemos con la prueba, profe? —le pregunta María Elena, que realizó la actividad.

—¡Ah!, bueno, pásenme lo que tienen.

—Pero yo no he empezado, profe —le confiesa Sergio.

—Tú, Sergio, sal al patio. De cualquier modo no habrías sabido contestar aunque te diera media hora más —le dice, empujándolo cariñosamente hasta la salida.

Suena el celular de Yolanda. Se acerca María Elena y le pregunta por qué la Tierra describe una elipse alrededor del Sol y no un círculo. Yolanda mira el celular. Es su hija Daniela.

—Perdona, María Elena, pero tengo una llamada de la familia, debe ser urgente.

Yolanda pone atención a lo que le dice su hija: "Mamá, se me olvidó informarte que te citó mi profesora-jefe en la escuela a las 6:30 p. m. en punto. Si no te presentas me suspenderá".

—¿Por qué la elipse, profe? —insiste María Elena.

—¿No escuchaste la campana, María Elena? Ve ahora a recreo, y la próxima clase, si no perdemos tanto tiempo como hoy, te lo explico —le contesta Yolanda, aún preocupada de responder a su hija que no podría asistir a la cita con la profesora-jefe. Había acordado tomarse un café con unas colegas a la salida... y lo necesitaba.

Yolanda toma el libro de clases y sale casi corriendo a la sala de profesores. Necesita con urgencia un café.

Al final de la jornada, Yolanda escucha el timbre con alivio. "La mañana de hoy fue muy difícil", piensa Yolanda. "Javier y Andrés se pelearon en el recreo; a una alumna le robaron su *lunch*".

En ese momento llega Isabel, llorando, con Yolanda. Siente vergüenza y miedo porque ha descubierto, otra vez, ofensas sobre su persona en las paredes de los baños; además, unas compañeras mayores han amenazado con golpearla a la salida si se atreve a delatarlas… Yolanda tranquiliza a Isabel y le asegura que encontrará una solución.

La directora citó a reunión urgente para las 3:00 p. m., pues llegaron los resultados de la evaluación externa. Por su tono, es evidente que las noticias no serán nada alentadoras.

Durante el almuerzo, el paradocente[6] (encargado del patio) le dice, nervioso, a Yolanda:

—Yoli, la mamá de la niña Faúndez quiere verte, dice que tiene cita contigo.

—Sí, es cierto, ¡pero acordamos a las 3:00 p. m.! Llegó temprano y no sé si puedo atenderla porque la directora citó a reunión. ¿Qué hago?

Inés, una colega, escucha la conversación y sugiere atender a la madre de familia. Yolanda suspira, sabe que la señora está "fuera de sus casillas", pero decide afrontar la situación.

—Buenas tardes, me dijeron que quería hablar conmigo —le dice Yolanda a la señora en tono cortante, mientras le acerca una silla sin mirarla a los ojos.

Yolanda está asustada, reconoce que le cuesta mucho trabajo tolerar a ciertos padres de familia. Durante esas entrevistas siempre termina enojada, pues no sabe a dónde la llevan esas discusiones. Siempre le ocurre lo mismo, especialmente si conversan sobre temas delicados para ella.

—Sí, claro que quiero hablar con usted —contesta la madre en el mismo tono—. ¿Acaso le sorprende? Yo esperaba que usted se dignara llamarme, pero ya sé cómo son aquí, no les interesan los niños.

—Mire, estoy muy cansada y no le permito que me falte al respeto, si no se calma, me voy. Dispongo sólo de unos minutos para atenderla, así que dígame qué asunto desea tratar. Usted pidió la reunión. Hagámosla rapidito.

—Pero, ¿no sabe? A la subdirectora le conté que mi hija Angélica está siendo víctima de constantes robos. Le sacan la comida que le preparo para el recreo y se queda muerta de hambre.

6 Paradocente, que ayuda al inspector general a cuidar a los estudiantes en el patio, durante el recreo. Su número depende de la cantidad de alumnos inscritos en el colegio (puede haber de uno a seis u ocho en cada centro).

Al escuchar lo anterior, Yolanda siente que comienza a enrojecer de coraje porque la subdirectora no le había comentado nada. Además, se siente culpable al recordar que ese día Angélica le contó lo de un robo y ella, minimizando el problema, sólo atinó a decir: "Conversemos después, no te hará mal comer menos, mira que estás pasada de peso".

—No estaba enterada del problema, señora, hasta hoy que Angélica me contó algo al respecto. No sabía que esta situación se ha convertido en una constante. Le prometo comentar este asunto en la próxima reunión con mis compañeros para remediar esta situación. Encontraremos al culpable y será sancionado drásticamente. Váyase tranquila y cálmese, por favor; además, a su hija le hace falta bajar de peso…

—No es asunto de usted el peso de mi hija —dice muy enojada la mamá de Angélica y sale de ahí dando un portazo. Por un momento, Yolanda duda en llamar a la portería para detener a la señora, pero prefiere no armar más problemas.

Son las 3:30 p. m. En la fría sala de reuniones se perciben los problemas. El personal siempre se reúne ahí por algo malo. Los asistentes se miran con disimulo; se escuchan algunas risitas y bromas disimuladas. Yolanda se sienta al lado de Inés, quien le pasa una hoja para que firme la asistencia, además de una planilla con el registro de los resultados de la evaluación externa. La directora le dirige una mirada reprobatoria por su retraso.

La planilla muestra malos resultados. La directora propone contratar un programa externo para mejorar la lectoescritura de los niños. Yolanda no duda de los beneficios del programa, pero sí de que algún día pueda ejecutarse.

—Directora, llevamos miles de programas y quedamos igual. ¿Uno más? —se atreve a decir Mireya.

La mayoría asiente. Otros sólo miran.

—¿Alguien más tiene un comentario? Ojalá alguien diga algo positivo, para variar un poco.

Nadie habla, hasta que el dirigente sindical dice en tono terminante: "Si lo hará fuera de horario, olvídelo, no es legal".

—El proyecto se hará y punto, por el bien de la escuela. Es lo que necesitamos para subir los puntajes; además es un mandato que viene de arriba (refiriéndose a la Dirección de Educación). Es un curso caro al que le dedicaremos los viernes. Deberíamos estar agradecidos —responde, enfática, la directora.

—Pero, ¿cuándo llevaremos a cabo los consejos de disciplina que son urgentes? —pregunta otro profesor.

—Ya veremos, colega, pero es un hecho que este curso empieza el siguiente viernes y no hay nada más que alegar.

Todos guardan silencio, como siempre. Después, los pasillos de la escuela hervirán de insidiosos comentarios.

La reunión concluye con la amenaza de los dirigentes del sindicato de presentar una queja a la Inspección del Trabajo si el curso retrasa un minuto su salida o les demanda tareas extra.

Así concluye el día, agotador como siempre. Todos los viernes Yolanda se pregunta: "¿Qué hago aquí?". Luego, prefiere no pensar más.

Al salir, Yolanda y sus amigas se encuentran con Mario Coyopán, un profesor nuevo y joven, encargado del séptimo grado. Lleva un manojo de pruebas bajo el brazo.

—Se le hará corto el fin de semana, colega —le dice Yolanda al mismo tiempo que le señala las pruebas—. ¿Quiere ir con nosotras a tomar un café en la esquina? ¿O es un hombre recién casado y lo están esperando con la comida caliente?

Mario pasa por alto la ironía, y las acompaña gustoso. Hace tiempo que se propuso entablar amistad con sus colegas para intentar solucionar el tremendo caos que reina en esa escuela. Piensa que si a diario viviera lo que ellas, sin esperanza, ya habría renunciado a esa profesión. Pero lo que sus colegas ignoran es que la experiencia en su ciudad natal ha sido tan buena y diferente que se propone replicarla.

Sentados, entre sorbos de café, Mario les comenta sobre la violencia que percibe en el ambiente de la escuela.

—¿Por qué dices que este colegio es tan violento, Mario? Yo creo que todos son iguales —comenta Yolanda.

—Es evidente que no ha trabajado en una escuela que funciona, profesora Yolanda. Para usted el modo de relacionarse con los estudiantes es normal, para mí ese modo es una réplica de cómo se vive en la sociedad: de manera impersonal; sólo interesa lo que cada uno produce y se busca que los ciudadanos seamos tranquilos, pasivos, obedientes... Es claro que el sistema educacional ayuda a mantener esta situación, pero algo puede hacerse, colega. Yo lo viví en mi antigua escuela, y por eso estoy seguro de que esta pesada maquinaria educativa empezará a moverse. Es posible. En el caso al que me refiero, apadrinamos a otras dos escuelas, que también mejoraron, incluso nos hicieron un reportaje en la *Revista Educación*, del Ministerio. Ojalá haya tenido muchos lectores.

La conversación gira más de dos horas sobre el mismo tema, hasta que comienza a oscurecer y Yolanda decide despedirse de Mario y de las otras colegas.

—¡Ojalá resulte algo!, colegas, tal vez logremos cosas juntos. Les propongo este lugar para nuestras conversaciones escolares. A mí la profesión también me gustaba mucho y ahora siento que cayó en un bache.

2. Teorías para comprender el conflicto en la escuela

2.1. El sistema escolar y su complejidad

Es común encontrar en conversaciones, discursos o discusiones de personas que trabajan en el campo educativo, el concepto de sistema: "el sistema educacional es el centro del interés del país", "el sistema educacional debe ser reformulado", "así es el sistema".

Normalmente, cuando la gente habla de sistema escolar se refiere al conjunto de elementos que integran la educación formal del país y su interrelación. Incluye desde el Ministerio de Educación, la administración local, el sistema de finanzas hasta las escuelas, liceos y toda su estructura interna: estamentos, procedimientos, infraestructura, recursos.

Lo que caracteriza a un sistema es la relación entre sus elementos o subsistemas. A su vez, lo que permite la relación de los subsistemas en los sistemas sociales es la comunicación. En otras palabras, ésta es la que le da movilidad al sistema. La comunicación incluye procesos comunicativos verbales y no verbales; por ejemplo, los gestos propiamente humanos que dan pie a una determinada relación entre los sujetos.

Las organizaciones escolares no son un conjunto de interacciones, sino la suma de sus partes.

En la Escuela Profa. Juana Saldivia, por ejemplo, la comunicación es buena, respetuosa y poco rígida entre las personas de distintos estamentos: la profesora Eulalia puede modificar lo convenido con la directora, los estudiantes se atreven a explicar sus razones a los profesores, etc. Lo anterior manifiesta una característica de esa escuela como sistema. En todas las escuelas, los procesos comunicativos desarrollan una cultura compuesta de creencias, valores, comportamientos que se mantienen sistémicamente.

El marco teórico "teoría de sistemas"[7] es recomendado por muchos autores para analizar organizaciones escolares (Bardisa, 1997; Terrén, 2004). Ayuda a comprender el significado de los conflictos en la escuela y a resolverlos de manera constructiva.

Mara Selvini Palazzoli (1993), terapeuta familiar italiana, lleva a cabo estudios sobre las organizaciones escolares desde el marco de la teoría de sistemas y describe sus principales características.

a) **Totalidad**. Las organizaciones escolares no son un conjunto de interacciones, sino la suma de sus partes. Esta totalidad es la **unidad sistémica**. Sus características son distintas a las propiedades de cada uno de sus componentes, pero lo que le ocurre a cada componente afecta a los otros, incluso puede causar una transformación completa del sistema. En la conversación de Mario y Yolanda en la Escuela Almendritas es posible identificar evidencias de la teoría de sistemas: "Es evidente que no ha trabajado en una escuela que funciona, profesora Yolanda. Para usted el modo de relacionarse con los estudiantes es normal (es lo

7 Para profundizar en la teoría sistémica se recomienda al lector revisar autores como: Ludwig von Bertalanffy; Paul Watzlawick; Virginia Satir; Humberto Maturana y Francisco Varela.

cultural, lo habitual) […] para mí ese modo es una réplica de cómo se vive en la sociedad (la sociedad es parte del sistema educacional, uno de los elementos que lo influyen): de manera impersonal; sólo interesa lo que cada uno produce y se busca que los ciudadanos seamos tranquilos, pasivos, obedientes... Es claro que el sistema educacional ayuda a mantener esta situación, (se refiere al sistema global: central y local), pero algo puede hacerse, colega (ahora se está refiriendo a la escuela y su personal, quienes son parte del sistema global). Yo lo viví en mi antigua escuela, y por eso estoy seguro de que esta pesada maquinaria educativa empezará a moverse (aquí muestra cómo la acción de un subsistema influye en el resto). En el caso al que me refiero, apadrinamos a otras dos escuelas, que también mejoraron, incluso nos hicieron un reportaje en la *Revista Educación*, del Ministerio. Ojalá haya tenido muchos lectores" (una parte del sistema puede —no es seguro— influir en otras).

b) **Autorregulación**. Se refiere a la capacidad de un sistema escolar de buscar el equilibrio y mantener su statu quo (positivo o negativo) o transformarse. Ésta se activa por la retroalimentación, producto de la comunicación entre los componentes del sistema. El concepto *homeostasis* se usa para referirse a la manutención del equilibrio.

Al final del relato, en el caso de la Escuela Almendritas, se observa cómo mediante las conversaciones de los profesores en el café, se establecen alianzas para mejorar y cambiar el subsistema *escuela*: "¡Ojalá resulte algo!, colegas, tal vez logremos cosas juntos. Les propongo este lugar para nuestras conversaciones escolares. A mí la profesión también me gustaba mucho y ahora siento que cayó en un bache".

En el mismo relato de la Escuela Almendritas se ejemplifica cómo una buena idea, que habría beneficiado al sistema, se convierte en un conflicto a causa de una mala comunicación entre todos los estamentos y los actores. En este caso se logra homeostasis, que en la teoría de sistema significa mantener el

statu quo, seguir igual. En este ejemplo de homeostasis hay un intento de cambio, positivo por cierto, para el desarrollo del sistema, que se neutraliza con acciones que lo convierten en un conflicto. Todo queda igual, se vuelve a equilibrar:

"La planilla muestra malos resultados. La directora propone contratar un programa externo para mejorar la lectoescritura de los niños. Yolanda no duda de los beneficios del programa, pero sí de que algún día pueda ejecutarse" (no se atreve a decírselo, es poco asertiva).

Mireya se atreve a decir algo, pero descalificador y en tono irónico. Aunque tiene razón, su actitud no facilita la comunicación: "Directora, llevamos miles de programas y quedamos igual. ¿Uno más?". "La mayoría asiente. Otros sólo miran" (temerosos de comunicar su opinión).

"¿Alguien más tiene un comentario? Ojalá alguien diga algo positivo, para variar un poco", interviene la directora. Todos callan hasta que el dirigente sindical amenaza con presentar una queja si el curso retrasa la salida o demanda tareas extra (lo cual tampoco sirve para mejorar la resolución constructiva de conflictos).

Después, la directora interviene enfática: "El proyecto se hará y punto, por el bien de la escuela. Es lo que necesitamos para subir los puntajes; además es un mandato que viene de arriba (refiriéndose a la Dirección de Educación). Es un curso caro al que le dedicaremos los viernes. Deberíamos estar agradecidos" (el modo impositivo no sirve para convencer).

"Pero, ¿cuándo llevaremos a cabo los consejos de disciplina que son urgentes?", pregunta otro profesor.

"Ya veremos, colega, pero es un hecho que este curso empieza el siguiente viernes y no hay nada más que alegar.

Todos guardan silencio, como siempre. Después, los pasillos de la escuela hervirán de insidiosos comentarios".

Está claro que el nuevo programa no se instalará o será en calidad de "como si", sin compromiso, sin modificación alguna en el sistema.

Los sistemas tienden a seguir igual para mantener el equilibrio (homeostasis).

c) **Equifinalidad**. Selvini explica este principio de los sistemas: "de condiciones iguales pueden surgir resultados diferentes y viceversa" (Selvini, *op. cit.*, p. 58). Esto significa que no es posible predecir el comportamiento final de un sistema por sus condiciones de origen: pueden ser semejantes y terminar diferenciándose; o al revés, pueden partir de puntos distintos y terminar con un resultado parecido. Lo que permite explicar qué ocurre con un sistema y predecir parcialmente lo que ahí sucederá son sus procesos internos, que se dan en la cotidianidad.

Por ejemplo, en los casos presentados, dos profesoras se despiertan preocupadas. Ambas, Eulalia y Yolanda, conocen y viven la realidad compleja y demandante de la escuela. Sin embargo, lo que ocurre en los sistemas escolar, laboral y familiar provoca que el final del día sea muy diferente para ambas. Eulalia resume: "A veces el día no es tan intenso, pero no faltan cosas, imprevistos, conflictos aunque por lo general tienen final feliz". Esta situación influye para que en la escuela los profesores deseen permanecer ahí. El final del día de Yolanda es diferente: "Así concluye el día, agotador como siempre. Todos los viernes Yolanda se pregunta: '¿Qué hago aquí?'. Luego, prefiere no pensar más".

No es posible predecir el comportamiento final de un sistema por sus condiciones de origen.

Dos inicios semejantes, dos finales distintos, originados por los encuentros y desencuentros en la cotidianidad de ese viernes. Sin embargo, un nuevo miembro aparece en el sistema de Yolanda: Mario, quien procede de otra realidad (otro sistema de relaciones), dispuesto a promover cambios. La conversación de Yolanda y sus amigas con Mario, en el café, logra un cambio en ella: "¡Ojalá resulte algo!, colegas, tal vez logremos cosas juntos. Les propongo este lugar para nuestras conversaciones escolares. A mí la profesión también me gustaba mucho y ahora siento que cayó en un bache".

En síntesis: un conflicto en un sistema puede generar consecuencias muy distintas, según la naturaleza de sus relaciones; es

decir, de sus procesos de comunicación. La teoría de sistemas aplicada a la organización escolar permite una comprensión más profunda o más compleja de los conflictos que ahí se viven y cómo afectan a la organización.

2.2. Los inevitables conflictos de la vida escolar

La concepción de la escuela, en su dimensión política, es otra perspectiva que permite profundizar en el análisis y la solución de los conflictos. M. T. Bardisa (1997) ha trabajado desde esta perspectiva e invita a concebir el sistema escolar como un espacio con ideología, no neutral: hay ahí "algo" que se quiere comunicar y hay "algo" que se desea determinar. Es decir, hay una intención y acción ética y política entrecruzada con las labores cotidianas en los salones de clases, los patios, las reuniones de directivos y de docentes, entre sostenedores,[8] departamentos ministeriales, entre otros.

La naturaleza política del sistema escolar comprende dos grandes dimensiones: micropolítica y macropolítica.[9] La primera se refiere al centro educativo y el salón de clases; el espacio de actuación son las direcciones de los centros y la práctica de aula, y la acción está dirigida a la mejora y la innovación. Por su parte, la dimensión macropolítica es aquella que está a nivel nacional o regional, el espacio de actuación es el Estado y su ámbito de acción está enmarcado por las leyes; apunta a la generación de reformas masivas en el sistema escolar (E. Terrén, 2004). Bardisa explica que la superposición de ambas dimensiones permite un conocimiento realista y complejo de los conflictos escolares.

Concebir así a la escuela, es reconocer que en ella habrá diversidad de intereses, opiniones, influencias y expresiones de poder. El conflicto se ve como un fenómeno natural y propiamente político, así como una posibilidad para el cambio y aprendizaje (ídem). Se manifiesta en situaciones de incompatibilidad de metas, intereses y

La concepción de la escuela en su dimensión política implica reconocer la diversidad de intereses, opiniones y expresiones de poder.

8 Sostenedor es quien está a cargo de la escuela. Puede ser un municipio, una fundación o un particular. El Estado subvenciona al sostenedor para que pueda operar.

9 También se distingue una división en la dimensión micropolítica, especificando si se refiere a los centros educativos o al espacio del salón de clases. El primero se denomina micromeso y el segundo, micromicro.

valores en la interacción de personas o grupos y tomará distintas direcciones dependiendo de cómo se afronte: desaparición, manutención o agravamiento (X. Jares, 1997).

En la Escuela Profa. Juana Saldivia, Eulalia se enfrenta a una abuela que exige que su nieto se integre en una actividad escolar, pese a carecer de los méritos suficientes. Ella se enfrenta a un conflicto de intereses políticos desde cierta perspectiva: a las normas de la escuela que velan por la equidad y justicia, se enfrentan los intereses de la abuela que se percata del posible impacto escolar en su nieto. Eulalia ejerce como mediadora política y puede generar fenómenos políticos, según cómo resuelva la situación: si no atiende a la abuela "cortará" su relación con ésta y su nieto, lo cual afectará el aprendizaje del niño; también puede ocurrir que la abuela decida cambiarlo de escuela, lo que mermará las finanzas de la institución. Por otro lado, si Eulalia decide integrar al alumno, provocará el reclamo de aquellos a quienes se ha negado su inclusión y, eventualmente, de los padres de familia. El mensaje implícito en la acción de Eulalia —las normas preestablecidas no valen— también podría desencadenar enojo y, por ende, deserción de los afectados.

¿Qué perspectiva del conflicto prevalece en nuestra escuela?

Por el contrario, si Eulalia y el equipo directivo median adecuadamente entre la abuela y los interesados, probablemente esta acción redunde en beneficios no sólo para el niño (y por lo tanto también para la abuela), sino para la relación familias-escuela.

Jares, otro teórico de las organizaciones escolares y su aproximación al conflicto, plantea que el conflicto en la organización escolar puede analizarse desde tres grandes paradigmas (X. Jares, 1997). Es importante reconocerlos para identificar las creencias personales y las de la organización en que se trabaja.

a) **Perspectiva tecnocrática-positivista:** concibe el conflicto como negativo, indeseable, violento, patológico y, por ende, algo que se debe corregir y evitar. El modelo de solución al que se aspira es la armonía entre personas, grupos y organizaciones sin conflictos: una escuela "aconflictiva".

b) **Perspectiva hermenéutica-interpretativa:** desde esta mirada, se concibe al conflicto como un problema de percepción

e interpretación de los sujetos. Se considera inevitable en la vida social y necesario para estimular al grupo en su creatividad. En otras palabras, revoluciona al sistema para que no se transforme en algo estático, apático e indiferente, sin innovación. La resolución de los conflictos se enfoca en fortalecer las relaciones interpersonales mediante la comunicación para lograr una mejor comprensión de las subjetividades en juego. Aunque esta mirada representa un avance, omite los aspectos sociales, políticos y culturales que influyen en las personas, y resta elementos necesarios para analizar y solucionar el conflicto.

c) **Perspectiva crítica:** igual que la perspectiva hermenéutica-interpretativa, el conflicto se concibe como inherente a personas, grupos y organizaciones; un fenómeno necesario y útil para el cambio, el aprendizaje y la mejora del sistema educativo. La diferencia de esta perspectiva estriba en que se hace un cuestionamiento profundo del conflicto, explora la lógica de las distintas posiciones, desde la estructura del poder, que se intentan conseguir. A esto se le conoce como **cuestionamiento crítico**. En los centros educativos se promueven valores como la comunicación y deliberación social, la interdependencia comunitaria, la solidaridad, la colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y el desarrollo de la autonomía y capacidad institucional (X. Jares, 1997).

En los casos descritos se identifican frases que reflejan dos de las perspectivas anteriores:

- "La planilla muestra malos resultados. La directora propone contratar un programa externo para mejorar la lectoescritura de los niños. Yolanda no duda de los beneficios del programa, pero sí de que algún día pueda ejecutarse". Yolanda se forma una opinión, pero no la dice porque podría generarse un conflicto (perspectiva tecnocrática-positivista).

Culturalmente se tiende a reforzar una forma de resolver los conflictos en la que siempre unos pierden y otros ganan.

- "Finalmente acuerdan llevar a cabo una asamblea para discutir y aclarar 'a qué le vamos a llamar defensa de nuestros intereses laborales'. Porque atender a alumnos con problemas escolares, a veces es más desgastante que tener tantas horas contratadas, y en ocasiones no se sabe si la directiva está abogando por los derechos de la asamblea o por ganar cuotas de poder" (Eulalia hace un análisis desde la perspectiva crítica).

P. Cascón (2004) identifica algunos obstáculos que dificultan una perspectiva positiva del fenómeno del conflicto, especialmente en escuelas, liceos y colegios. Culturalmente se tiende a reforzar una forma de resolver los conflictos en la que siempre unos pierden y otros ganan. Esta idea se relaciona con la lógica cultural que impera en la historia de la humanidad y también en América Latina, referida a un modelo autoritario (*vs.* el democrático), que permite que unos pocos logren satisfacer sus intereses o necesidades. Solucionar un conflicto mediante el diálogo implica reconocer los intereses del otro (con lo que esto conlleva para quien ambiciona el poder), y requiere mayor gasto de energía y tiempo y, en algunos casos, pasar un mal rato que se prefiere evitar.

La eficiencia de la estructura organizativa de una escuela contribuye a la prevención de conflictos.

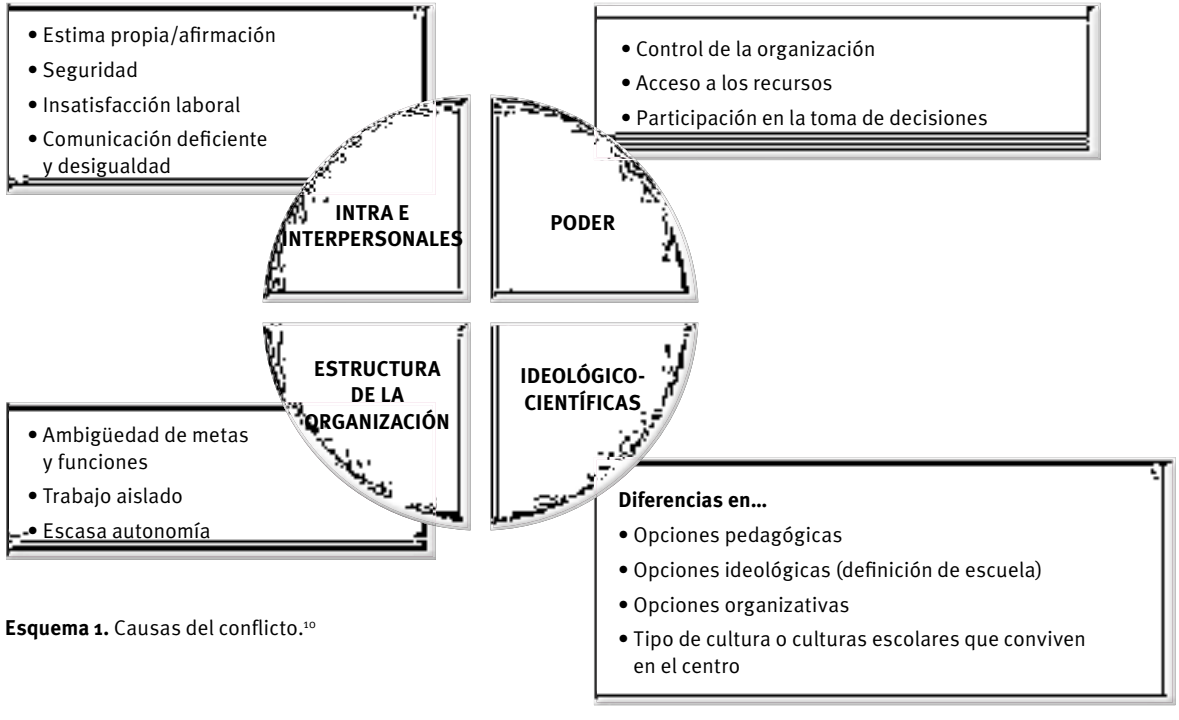
Los docentes tienden a pensar y sentir que no han sido formados para solucionar los conflictos de los estudiantes de manera pacífica y formativa, afirmación que se sostiene al analizar sus planes de formación inicial. La tendencia a la homeostasis del sistema se logra con mucha resistencia al cambio, aun reconociendo los conflictos. Paradójicamente, uno de los mecanismos de resistencia es "no hacer problema" de los conflictos, los cuales se dejan en statu quo.

2.3. Causas del conflicto

X. Jares (*op. cit.*) propone una taxonomía respecto al origen del conflicto, pertinente con los enfoques macropolíticos y críticos, vistos con anterioridad. Plantea una tipología de causas, que habla de cuatro tipos de conflictos (véase el **Esquema 1**).

- **Necesidad de poder:** de la organización, de los individuos, de los recursos.
- **Conflictos intra e interpersonales:** necesidad de seguridad, de pertenencia, mala comunicación, baja autoestima, poca capacidad de expresar emociones, entre otros.
- **Deficiencia en la estructura organizativa:** falta de metas, normas, instrumentos institucionales, coordinación, canales y medios de comunicación, condiciones laborales, etcétera.
- **Diferencias ideológicas o científicas:** distintas posturas respecto a asuntos pedagógicos, formativos y de valores, etcétera.

El mismo autor reconoce una dialéctica y un dinamismo entre las cuatro categorías causales de los conflictos, que tienden a actuar conjuntamente, con cierta complicidad.



Esquema 1. Causas del conflicto.[10]

10 Esquema basado en X. Jares, 1997.

A continuación se enlistan varios ejemplos de tipos de causales de conflicto en las narraciones de las escuelas Profa. Juana Saldivia y Almendritas.

- La conflictiva entrada a clases en la Escuela Almendritas es de origen estructural.
- La pugna en el consejo con los dirigentes sindicales en ambas escuelas parece un conflicto de poder.
- La exigencia de la abuela para inscribir a su nieto en la Escuela Profa. Juana Saldivia parece un conflicto de origen interpersonal (comunicacional).
- La positiva discusión entre Yolanda y Mario se origina por diferentes posturas ideológicas respecto a la organización escolar y la función del docente.

Sin embargo, al analizar estos ejemplos es posible apreciar lo que Jares (*op. cit.*) plantea: hay varias causas identificables en cada uno de ellos. Por ejemplo, en el conflicto de la abuela con Eulalia, además de una deficiente comunicación de parte de la abuela (causa interpersonal), hay una causal de poder en la exigencia de que su nieto acceda a una actividad extraprogramática. También se reconoce una causal estructural respecto a la norma de cómo se accede a esa instancia formativa vedada para el nieto. Y finalmente una causal pedagógica, cuando Eulalia, transgrediendo las propias normas de la escuela, ofrece integrar al chico, para mejorar su disposición al aprendizaje.

Incorporar dentro del análisis el tipo de causas de los conflictos, ayuda a identificar las estrategias de solución más pertinentes, así como los actores que deben intervenir.

2.4. Señales de conflicto

M. Paniagua (2004) plantea que es posible reconocer un conflicto mediante ciertas señales o signos (véase el **Cuadro 1**).

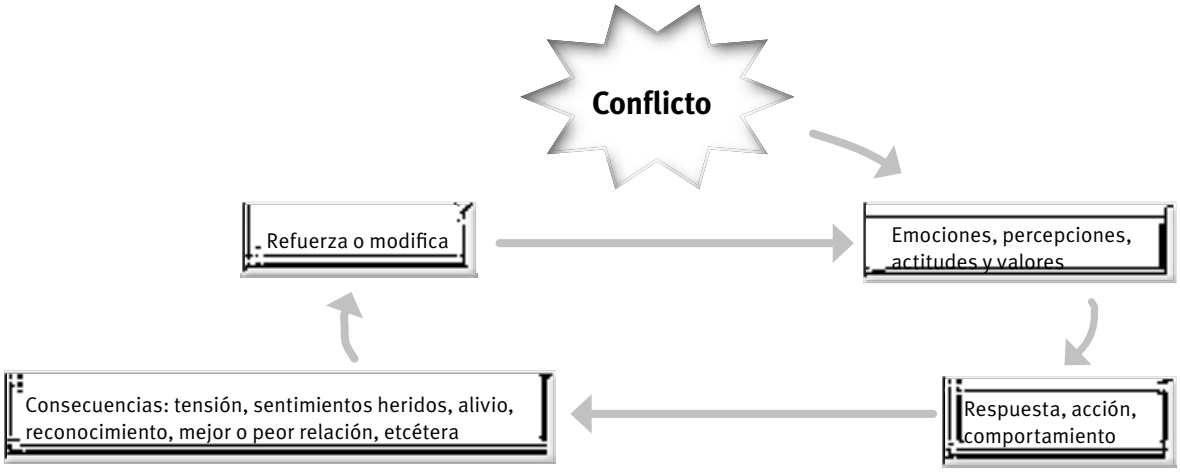
CUADRO 1.	SIGNOS QUE PERMITEN LA IDENTIFICACIÓN DE UN CONFLICTO
Signo	**Definición**
Aumento de la intensidad en el discurso (tono de voz subido, discurso reiterado, extenso o sentencioso, interpelación a quien expresa alguna opinión diferente, enojo, irritación)	Refiere a la característica afectiva del discurso, que surge de la sensación de que se está frente a un tema que tensa afectos o valores importantes para la persona.
Visión parcial del punto de vista del otro (da la impresión de que la persona sólo ve, lee y escucha lo que quiere)	Consideran sólo algunos aspectos de lo que otro(s) manifiesta(n), descontextualizando los argumentos ajenos y acomodándolos a la perspectiva propia.
Rompimiento paulatino del diálogo	Un rechazo verbal o no verbal entre las partes, unido a una tergiversación de su intención, descalificando al otro con juicios de locura o maldad.
Visiones maniqueístas de una situación (simplificación de la mirada, limitando las posibilidades de solución)	Toma una perspectiva en la que existen sólo dos posiciones: "los buenos y los malos; los amigos y los enemigos", etc., sin ver los distintos matices en una determinada situación o conflicto.

2.5. Fases de un conflicto[11]

Las propuestas para educar en la resolución pacífica de conflictos permiten reconocer la presencia de fases en el curso de éstos: surgimiento de la emoción y activación de actitudes y valores al percibir que hay un conflicto o tensión entre las partes; acciones de enfrentamiento al conflicto (una de ellas puede ser la resolución); consecuencias de las acciones, que pueden ser positivas o negativas para la resolución del conflicto; refuerzo o modificación de las actitudes, valores y emociones iniciales frente al conflicto en cuestión.

Todo este ciclo, a su vez, influirá en futuras situaciones de enfrentamientos de conflictos (véase el **Esquema 2**).

11 Basado en el Programa Nacional de Mediación Escolar (s/f).



Esquema 2. Fases del conflicto.[12]

Cuando se habla de "enseñar a resolver conflictos" y "educar para la paz", se apunta a trabajar en la formación de habilidades para actuar en las distintas fases del conflicto tanto en los componentes subjetivos —que marcan la dirección de los conflictos (permanencia, agravamiento o solución), tales como emociones, percepciones, actitudes y valores (B. Molina y F. Muñoz, 2004)— como en la actuación propiamente tal —aprender a dialogar y a encontrar soluciones creativas que resuelvan realmente el conflicto para ambas partes.

2.6. El abordaje del conflicto desde una perspectiva positiva

Cuando se habla de "enseñar a resolver conflictos" y "educar para la paz", se apunta a trabajar en la formación de habilidades...

Formar a una comunidad escolar en la perspectiva positiva del conflicto requiere buscar y propiciar espacios en que los distintos estamentos del sistema educativo puedan desarrollar herramientas, competencias y habilidades para aprovechar el potencial que conllevan los conflictos. P. Cascón (2004) propone el uso de instancias formales (el consejo de curso, horas de orientación, etc.) e informales (el recreo, el almuerzo, el café, etc.). Asimismo, recomienda invitar a los adultos a participar en programas destinados a la resolución de conflictos: por ejemplo, los profesores en las horas de reflexión pedagógica y los padres de familia, familiares y personas a cargo, en jornadas.

El término *provención* (usado por P. Cascón, 2004, y otros autores) es entendido como la manera de abordar el conflicto en

12 Basado en *op. cit.*

los primeros estadios de aparición, y se distingue de la prevención porque no implica evitar el conflicto, sino lograr dos cosas: que no aparezca innecesariamente por omisiones de coordinación y que cuando aparezca, el modo de afrontarlo de las partes se convierta en una oportunidad de aprendizaje y desarrollo. Hay tres líneas de acción que el centro escolar puede poner en práctica para solucionar los conflictos en el sistema escolar:[13] organizar la institución desde la provención, formar habilidades para la resolución positiva de conflictos, y enseñar y ejercitar métodos para la solución pacífica de conflictos.

a) **Organizar la institución desde la provención.** El primer desafío es cambiar la perspectiva que culturalmente se tiene respecto al conflicto como negativo y violento, a una perspectiva positiva del conflicto. Esto requiere, además de un discurso y explicación, crear condiciones que permitan el encuentro de las personas, la exposición de sus opiniones, la participación y la resolución de sus conflictos.

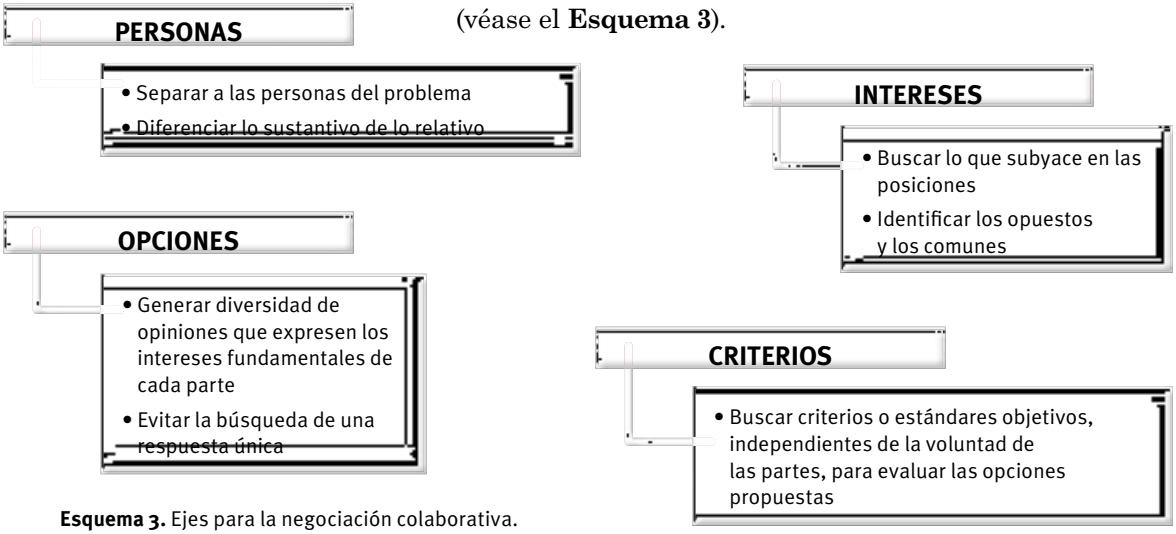
b) **Formación de habilidades para la resolución positiva de conflictos.** Es posible agrupar en tres categorías la enseñanza explícita de determinadas habilidades para resolver conflictos.
   - Conciencia de sí mismo: contribuye a que las personas aprendan a comprenderse y autorregularse.
   - Conciencia del otro: aspecto crucial para resolver conflictos que implica considerar como legítimo al otro. Esto permite desarrollar la toma de perspectiva y la empatía, reconociendo como legítimas las similitudes y diferencias individuales y grupales.
   - Comunicación efectiva: otro aspecto central para la solución de conflictos ya que permite el encuentro con el otro, considerando las diferencias de percepciones, creencias y valores, entre otros aspectos.

La búsqueda de espacios de discusión y reflexión es necesaria para la formación de una comunidad en la perspectiva positiva del conflicto.

13 Corresponden a una propuesta que considera a Cascón (2004), el Programa Nacional de Mediación Escolar (s/f) y Documento Valoras UC de C. Romagnoli, I. Mena y A. Valdés, (2007).

c) **Educar en métodos de resolución de conflictos.** Se trata de enseñar directamente métodos de solución pacífica de conflictos. Formar para…

- **La negociación colaborativa:** las personas implicadas discuten y acuerdan (o intentan hacerlo) una propuesta que satisfaga a ambas partes. Requiere identificar posiciones e intereses. El Programa Nacional de Mediación Escolar (s/f) en Argentina, propone cuatro ejes de recomendaciones (véase el **Esquema 3**).



Esquema 3. Ejes para la negociación colaborativa.

- **La mediación:** es necesaria cuando las personas implicadas en el conflicto han llegado a un punto en que la comunicación está interferida y no pueden llegar a un acuerdo desde la negociación: necesitan de un tercero neutral. La mediación tiene características específicas para que logre su objetivo: es voluntaria, confidencial y funciona como un proceso estructurado en una secuencia de pasos.

En el capítulo II de este libro se profundizará en asuntos preocupantes del quehacer cotidiano de las escuelas: la violencia y el aprendizaje y su relación con los conflictos; también, en principios concretos que ayuden a mejorar la gestión y la formación, para una convivencia en la que los conflictos constituyan oportunidades y no amenazas.