

2017-01-01

El conflicto en la convivencia escolar: Creencias y prácticas de los estudiantes, padres de familia y docentes de una Institución Educativa Distrital

Rosa Isabel Bohórquez Correa

Universidad de la Sabana, rosmaluf68@hotmail.com

Yury Nathaly Chaux Real

Universidad de la Sabana, nathalychaux@hotmail.com

Martha Patricia Vaca Vaca

Universidad de la Sabana, patricia.vaca@unisabana.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Bohórquez Correa, R. I., Y.N. Chaux Real, y M.P. Vaca Vaca. (2017). El conflicto en la convivencia escolar: Creencias y prácticas de los estudiantes, padres de familia y docentes de una Institución Educativa Distrital. *Actualidades Pedagógicas*, (70), 29-49. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.4087>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

El conflicto en la convivencia escolar: creencias y prácticas de estudiantes, padres de familia y docentes de una institución educativa distrital

Rosa Isabel Bohórquez Correa

Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia

rosmaluf68@hotmail.com

Yury Nathaly Chaux Real

Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia

nathalychaux@hotmail.com

Martha Patricia Vaca Vaca

Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia

patricia.vaca@unisabana.edu.co



Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo identificar las creencias y prácticas que tienen frente al conflicto los diferentes actores de una institución educativa del distrito, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia. Se desarrolló un estudio cualitativo, hermenéutico interpretativo, por medio de grupos focales y observación participante. Participaron diez docentes, diez padres de familia y diez estudiantes de segundo y tercer grado. La información obtenida se analizó a partir de los planteamientos de la teoría fundamentada y se trianguló con los datos registrados en las tres sesiones de observación participante. Los resultados se presentan con base en tres categorías de análisis: 1) una mirada desde los actores de la comunidad educativa frente al conflicto, 2) la tensión entre familia y escuela frente al manejo del conflicto y 3) el manejo del conflicto: ¿una asignatura perdida en la escuela? Los resultados permiten avanzar en la comprensión de las creencias y prácticas que tienen las comunidades educativas acerca del conflicto. En efecto, se espera que se conviertan en un insumo para la construcción de proyectos en los ámbitos comunitario e institucional.

Palabras clave: conflicto, socialización, familia, escuela, convivencia.

Recibido: 9 de febrero de 2017

Aceptado: 30 de abril de 2017

Cómo citar este artículo: Bohórquez Correa, R. I., Chaux Real, Y. N. y Vaca Vaca, M. P. (2017). El conflicto en la convivencia escolar: creencias y prácticas de estudiantes, padres de familia y docentes de una institución educativa distrital. *Actualidades Pedagógicas*, (70), 29-49. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4087>



*Conflict in school coexistence:
Beliefs and practices of students,
parents, and teachers from a
district educational institution*

Abstract: This research aimed to identify the beliefs and practices of different actors from a district educational institution located in the locality of Ciudad Bolívar (Bogotá, Colombia) about conflict. A qualitative, interpretive, hermeneutic study was developed through focus groups and participant observation. Ten teachers, ten parents, and ten second- and third-grade students participated. The information obtained was analyzed based on the ideas of grounded theory, and it was triangulated with data recorded during three sessions of participant observation. The results are presented based on three categories of analysis: 1) a view of the actors of the educational community about conflict, 2) the tension between family and school regarding conflict management, and 3) conflict management: a lost school subject? The results allow advancing our understanding of the beliefs and practices of educational communities about conflict. Furthermore, they are expected to become an input for the construction of projects at the community and institutional levels.

Keywords: conflict, socialization, family, school, coexistence.



*O conflito na convivência escolar:
crenças e práticas de estudantes,
pais de família e docentes de uma
instituição educativa distrital*

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo identificar as crenças e práticas que têm diante do conflito os diferentes atores de uma instituição educativa do distrito, situada na localidade de Ciudad Bolívar, Bogotá, Colômbia. Desenvolveu-se um estudo qualitativo, hermenêutico interpretativo, por meio de grupos focais e observação participante. Participaram dez docentes, dez pais de família e dez Estudantes de segundo e terceiro grau. A informação obtida foi analisada a partir das abordagens da teoria fundamentada e foi triangulada com os dados registrados nas três sessões de observação participante. Os resultados se apresentam com base em três categorias de análise: 1) uma visão partindo dos atores da comunidade educativa frente diante do conflito, 2) a tensão entre família e escola diante do manejo do conflito e 3) o manejo do conflito: uma disciplina perdida na escola? Os resultados permitem avançar na compreensão das crenças e práticas das comunidades educativas sobre o conflito. O certo, é que se espera que se transformem em um insumo para a construção de projetos nos âmbitos comunitário e institucional.

Palavras chave: conflito, socialização, família, escola, convivência



Introducción

La escuela, reconocida como espacio de socialización y reproducción cultural, no puede desconocer la realidad del contexto de sus estudiantes, así como la historia emocional, familiar, cultural y política en la cual se ha construido; sin duda alguna, estos aspectos permean la cultura de los contextos educativos e inciden en las interacciones que se establecen entre sus diferentes actores. Desde aquí, este proyecto de investigación surge de la necesidad de comprender las creencias y prácticas que tienen frente al conflicto los estudiantes, los padres de familia y los docentes de una institución educativa distrital, ubicada en un barrio de la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia, habitado en su mayoría por familias en condición de desplazamiento, consecuencia del conflicto armado que forma parte de la realidad del país.

En el diagnóstico local de Ciudad Bolívar, efectuado en el 2010, esta se identifica como una zona de alta vulnerabilidad social; además, en este informe se reconocen las condiciones precarias en que viven las familias de esta localidad, condiciones que se traducen en hacinamiento, pobreza y abandono de los padres en relación con el proceso educativo de sus hijos, lo que propicia con mayor facilidad el abuso, el maltrato y la depresión infantil y juvenil, así como la vinculación a actividades ilícitas y, por supuesto, el fracaso escolar:

Por la situación de trabajo de los padres, los niños y niñas se ven obligados a permanecer extensas horas del día solos, por ende, se reduce el tiempo dentro del núcleo familiar, perdiéndose espacios para compartir experiencias, fomentar la comunicación y el diálogo, enseñar y orientar los primeros valores; valores que serán sustento para la vida en sociedad y a lo largo de la vida del niño o niña. (Equipo de Análisis de Situación en Salud [ASIS], 2010)

Esta realidad incide en la forma como se relacionan los estudiantes en el contexto escolar, ya que, como se mencionó, la escuela es un espacio en el cual se expresan y reproducen las creencias y las prácticas de los diferentes

actores que participan de su dinámica; así mismo, es un espacio privilegiado para pensar en resignificar estas dinámicas y construir formas de relación diferentes. Particularmente en el contexto educativo en el que se desarrolló esta investigación, con frecuencia, el conflicto se resuelve de manera violenta, lo que revela la necesidad de profundizar en la forma como este se comprende, lo que permitirá desarrollar un trabajo preventivo, el cual, si se inicia desde los primeros años de educación básica, se traducirá en formas diferentes de interacción a las que se observan actualmente en algunas de nuestras instituciones educativas.

Sin duda, en nuestra cultura la escuela se considera una institución fundamental en el proceso de socialización, entendido este como:

[...] el proceso por medio del cual la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir. (Rocher, 1980, pp. 133-134)

32

Desde este planteamiento, la escuela se convierte en uno de aquellos agentes sociales significativos en los que, se esperarí, se aprende a convivir, pues allí se comparte la vida con otros; como lo señalan Berger y Luckmann (1986), la socialización que ocurre en la escuela permite internalizar este submundo institucional, a través de las interacciones que acontecen en la convivencia cotidiana de los diferentes actores que esta convoca.

En el contexto escolar, la convivencia, producto de la interacción de todos los actores de la comunidad educativa, se altera directamente por las circunstancias sociales, culturales, educativas, geográficas e históricas de estos. Al existir la convergencia de todos ellos con las diferencias que los constituyen como seres únicos, es razonable que se presenten conflictos. El conflicto, entendido como una tensión de fuerzas que corren en contradicción, muchas veces sucede en nuestro interior, otras veces con otras personas y, en ocasiones, entre ideas y colectividades.

La buena convivencia no es aquella que está exenta de conflictos, sino aquella que se nutre de la diversidad y, por ende, de la aceptación de la diferencia; así, la convivencia se aprende en la práctica misma. En este orden de ideas, el concepto *convivencia escolar* es más amplio de lo que suele concebirse. Frecuentemente ha sido homologado a los términos *disciplina*

y *conducta*, lo que excluye el componente menos explícito que conforma el proceso de la convivencia (Maldonado, 2004).

Si el conflicto es una tensión de fuerzas, cuando sucede con otras personas, se trata de una tensión que proviene de las diferentes maneras que tenemos de sentir, actuar, pensar, percibir o expresar la realidad. Tal como el conflicto en general es natural, este pone a las relaciones en una tensión necesaria para profundizar el vínculo, aclarar los lugares de cada quien en la relación, definir perspectivas y sentidos y expresar sentimientos y percepciones muchas veces silenciados. Granados (2001) permite hacer una comprensión del conflicto como un aspecto inherente al ser humano, ya que siempre existirán desacuerdos entre las personas; no obstante, es positivo, si se asume con apertura y con la disposición de ceder para resolver la situación y, así, crecer como persona y como colectivo. El conflicto será positivo o negativo según la perspectiva que se tenga de este y el manejo que se le dé.

Si un conflicto se asume y procesa de manera no violenta, siempre traerá lecciones necesarias para la vida: es una oportunidad de aprendizaje. Por lo tanto, educar para el conflicto se convierte en una herramienta para transformar este en una fuente de conocimiento, al superar la lógica de la violencia y la negación. Se afronta esta pugna con habilidad cuando se es capaz de evaluar e identificar de manera precisa estos intereses en uno mismo y en los otros, así como los sentimientos y las posibilidades de cada uno. Así mismo, se demuestra habilidad cuando se saben expresar estas necesidades y sentimientos con claridad y sin agredir al otro; cuando se pueden autorregular los impulsos naturalmente derivados de los propios estados emocionales y cuando se sabe elegir la respuesta que se ajusta mejor a las circunstancias, para proteger y evitar, al mismo tiempo, arriesgar las relaciones con los demás.

Moore (1994) plantea la existencia de cinco tipos de conflicto, a partir del reconocimiento de sus causas; así, existen *conflictos de relación*, que tienen su origen en fuertes emociones negativas, percepciones falsas o estereotipos, dificultades en la comunicación o conductas negativas repetitivas; los *conflictos de información* se originan cuando a las personas involucradas les falta información necesaria para tomar decisiones, están mal informadas, difieren sobre cuál es la información relevante o tienen criterios de estimación discrepantes. El *conflicto de intereses* se produce por la existencia de necesidades incompatibles o percibidas como tales; estos resultan cuando una o más partes creen que para satisfacer sus necesidades deben sacrificarse las de un

oponente. El *conflicto estructural* es el resultado de estructuras opresivas en las relaciones humanas (Galtung, 1975); estas estructuras están configuradas muchas veces por fuerzas externas a la gente en conflicto. Por último, el *conflicto de valores* se genera debido a sistemas de creencias incompatibles; este conflicto surge cuando se intenta imponer por la fuerza un conjunto de valores, es decir, cuando no se admiten creencias divergentes.

Otros autores como Lewicki, Litterer, Minton y Saunders (1994) diferencian los tipos de conflicto a partir de los actores involucrados en la situación. Desde ese criterio, consideran que existen *conflictos intrapersonales*, los cuales ocurren dentro del individuo; *conflictos interpersonales*, que ocurren entre personas individuales; *conflictos intragrupal*, que surgen al interior de grupos pequeños, y, por último, *conflictos intergrupales*, que se producen entre dos grupos.

34 ■ Sin duda, el conflicto forma parte de las relaciones que establecen las personas en los diferentes contextos en los que participan, y la escuela es uno de ellos; así, se convierte en un escenario privilegiado para repensar formas de relación que favorezcan la gestión no violenta del conflicto. Díaz Aguado (1999) señala que en la escuela se puede construir una cultura de la no violencia que se oriente a resolver las tensiones y los conflictos, lo que rompería la conspiración de silencio que impide que se atajen desde el principio estas acciones destructivas. La propuesta que hace este autor —realizar asambleas de aula dentro de las tutorías, en las que se expongan los problemas— es una forma de prevenir que la resolución del conflicto no se haga de manera violenta; además, señala que en la escuela deben converger los intereses de educadores, padres y estudiantes alrededor de un trabajo que se oriente en pro de mejorar el manejo de los conflictos que se presenten en la cotidianidad de esta, al reconocer que es de importancia vital el papel protector que ejerce la escuela en el desarrollo psicosocial de los niños y adolescentes.

Por lo tanto, el papel de la institución educativa es primordial en la construcción de procesos que favorezcan la aceptación del conflicto, como parte de las interacciones y la resolución pacífica de este a través del proceso de socialización que allí se construye. Sin embargo, frente a este compromiso no solamente los docentes tienen responsabilidad: la familia, como institución fundamental de la sociedad, tiene también un rol protagónico. Autores como Oliveira, Eternod y López (1999) subrayan que:

[...] la dinámica familiar es el tejido de relaciones y vínculos atravesados por la colaboración, intercambio, poder y conflicto que se genera entre los miembros de la familia —padre, madre e hijos— al interior de esta, de acuerdo a la distribución de responsabilidades en el hogar, la participación y la toma de decisiones.

Por lo anterior, la familia se considera el primer ente educador y, por lo tanto, tiene una influencia importante en sus miembros; allí es donde se adquieren diferentes habilidades para abordar los diferentes conflictos que se deben afrontar en la vida cotidiana.

Metodología

Tipo de estudio

Se propone una metodología cualitativa, hermenéutico interpretativa. De acuerdo con Ashworth (2008), el interés de este tipo de investigación se focaliza en captar la realidad a través de los ojos de la gente que se estudia. Se orienta a comprender la aprehensión del mundo que hacen las personas en términos de las percepciones o los significados socialmente compartidos. Las interpretaciones se conceptualizan como un conjunto de proposiciones lingüísticas que dan cuenta de la forma en la que las personas construyen su mundo.

35

Participantes

En esta investigación participaron diez docentes, diez padres de familia y diez estudiantes de una institución educativa distrital de Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia. Los docentes trabajan en el área de básica primaria; sus edades oscilan entre los 28 y los 50 años y su nivel de escolaridad está entre pregrado, especialización y maestría. Se trabajó con nueve mujeres y un hombre.

En cuanto a los padres de familia, ocho tienen trabajos informales y los que se quedan sin empleo atienden el hogar; los dos restantes trabajan en empresas de seguridad. Sus edades oscilan entre los 25 y los 38 años. Respecto al nivel de escolaridad, cinco tienen básica primaria, tres alcanzaron todo el bachillerato y solo dos no tienen ningún estudio formal. Los participantes fueron dos hombres y ocho mujeres.

Los estudiantes están en los grados segundo y tercero de primaria, con edades entre los 7 y los 8 años; en esta investigación, participaron cinco de cada curso.

Técnicas de recolección de información

Como técnicas de recolección de información, se utilizaron la observación participante y el grupo focal. Según Monje Álvarez (2011), “grupo focal se denomina entrevista exploratoria grupal o ‘focus group’ donde un grupo reducido (de seis a doce personas) y con la guía del moderador se expresa de manera libre y espontánea sobre una temática” (p. 152).

Por su parte, la observación participante, de acuerdo con Marshall y Rossman (1989), es “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (p. 79).

Procedimiento

36

La investigación se desarrolló en las siguientes fases:

1. *Fase preparatoria*: en esta se elaboraron el marco teórico-conceptual, los antecedentes y la planificación de todo el trabajo que se desarrolló durante la investigación; comprende las siguientes etapas:
 - *Etapas reflexiva*: fue el punto de partida de la investigación cualitativa; esta permitió detectar el problema en la institución educativa distrital.
 - *Etapas de diseño*: después de la respectiva reflexión, en este momento se planificó el proceso de investigación y se definió la población, la metodología y las técnicas de investigación para recoger y analizar los datos.
2. *Fase de trabajo de campo*: primer acercamiento para efectuar una observación de carácter informal, el cual llevó a una primera caracterización del contexto, la población y la institución educativa distrital. Luego, se hizo una indagación de las dinámicas de la institución educativa distrital para elegir los participantes de cada grupo focal; como afirma Patton (1990), este proceso “ofrece algunas orientaciones para seleccionar informantes que dispongan de una rica información”. Después de la elección de los participantes, se organizaron los tiempos de encuentro con los tres grupos focales, de acuerdo con la dinámica

- interna del colegio; se realizaron los encuentros y recolectamos la información necesaria para cumplir los objetivos de la investigación.
3. *Fase analítica*: después de recoger los datos de los grupos focales (estudiantes, padres de familia y docentes) y la observación participante, se inició el análisis desde el trabajo de campo; luego, se llevó a cabo la sistematización de los datos y el análisis de estos, a través de una codificación abierta, axial y selectiva. Por último, se examinaron los resultados de la interpretación de los datos recogidos, por medio del establecimiento de tres categorías de análisis que surgieron en el proceso.
 4. *Fase informativa*: el proceso de esta investigación finaliza con la presentación de los resultados.

Resultados

La información obtenida en los tres grupos focales se analizó a partir de los planteamientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y se trianguló con los datos registrados en las tres sesiones de observación participante. Los resultados se presentan a partir de las siguientes categorías de análisis:

37

Una mirada al conflicto desde los actores de la comunidad educativa: “Un problema muy grande”

Esta categoría da cuenta de la forma en que los actores de la comunidad (docentes, padres de familia y estudiantes) comprenden las situaciones de conflicto. Los docentes participantes señalan que el conflicto surge de diferencias ideológicas, distintas formas de actuar o intereses diferentes; además, consideran que el conflicto puede ser positivo o negativo, según la forma como los actores involucrados lo asuman y gestionen. La siguiente afirmación de uno de los docentes da cuenta de estas ideas:

Considero que presenta los dos aspectos de acuerdo con el direccionamiento que se le dé: puede ser positivo en la medida que enriquezca la postura o pensamiento con el otro, mejorar la toma de alguna decisión, pero también puede ser negativo cuando estos no son resueltos de manera adecuada o generan daño en el grupo que se presenten.

Al indagar sobre la forma como se vive el conflicto en el contexto escolar en el que se desempeñan, lo consideran negativo, ya que generalmente es mediado por la violencia: “Comunicación no asertiva, mal manejo de emociones, actitud a la defensiva, falta de tolerancia, estado de ánimo, manejo de poder que se evidencia por medio de la violencia y las agresiones entre miembros de la comunidad”. Adicionalmente, señalan que esta forma violenta y generalizada de enfrentar el conflicto se relaciona directamente con el nivel educativo y el contexto familiar y sociocultural de los estudiantes; al respecto, uno de ellos afirmó: “A nivel familiar es cultural y los estudiantes evidencian lo que viven en su hogar”.

Además de las condiciones físicas de las aulas, el número de estudiantes que cae en hacinamiento es un aspecto que interfiere en el ejercicio educativo y en el adecuado manejo del conflicto, tal como lo manifiesta uno de los docentes: “El elevado número de estudiantes, entre los que se encuentran significativas diferencias de edad, cognitivas y de pautas de crianza, dificulta la convivencia y el manejo de los conflictos que se presentan al interior de las aulas”.

38 ■ En el análisis de la información realizado en el grupo focal en el que participaron los padres, se encontró que estos relacionan el conflicto con un concepto negativo de problema, así como con la mala comunicación y la violencia naturalizada, es decir, resolver los conflictos por medio de la violencia, ya sea al interior del seno familiar o entre vecinos, forma parte de su vida cotidiana, tanto que les resulta “normal”. Al respecto, algunos de ellos se expresaron de la siguiente manera: “Es un problema muy grande, porque realmente somos intolerantes y todo lo resolvemos con riñas, groserías y más que todo nos vamos a los golpes”. La mayoría de los padres participantes consideran que el conflicto es negativo, ya que lo vinculan con los problemas que enfrentan a diario y las consecuencias de estos mediados por la violencia. La siguiente afirmación de uno de ellos da cuenta de esta apreciación: “Los conflictos son asuntos que surgen de una mala comunicación, personas que no se tratan de la manera adecuada en su vida cotidiana”.

Sin embargo, lo que resulta interesante es que, aunque la violencia se ha naturalizado como forma de resolver el conflicto, algunos padres son críticos frente a estas prácticas y las consideran inadecuadas, por lo que proponen el diálogo como una posibilidad para resolverlo, tal como lo plantea Schnitman (2000) “los nuevos paradigmas en resolución de conflictos se asientan en la prácticas discursivas y simbólicas que promueven diálogos

transformativos” (p. 25). Por otra parte, afirman que no saben manejar o resolver el conflicto, debido a la falta de tolerancia o porque deciden acudir a la violencia: “Por lo menos yo digo que la intolerancia como de padres como de hijos, porque hay veces que los niños vienen a ser tan groseros con sus compañeros, por lo mismo tanto que nosotros somos groseros con nuestros vecinos, familiares”.

Al igual que los padres, los estudiantes relacionan el conflicto con peleas y discusiones que surgen como parte del irrespeto por el otro, sus pertenencias o sus seres amados, tal como lo comenta uno de los estudiantes: “Los problemas empiezan cuando tratan mal a la mamá, tratar mal a los compañeros y que le hagan zancadilla”. Así mismo, consideran que el conflicto es negativo, ya que desencadena peleas entre compañeros, aunque sean asuntos que la profesora puede solucionar. Así, los estudiantes manifiestan que: “Uno llama a la profesora y ella habla con uno y decirle a uno que pida disculpas y separa a los niños”.

Así, es posible evidenciar que la perspectiva que tiene cada actor del conflicto está directamente relacionada con el contexto cultural al que pertenecen, su nivel de escolaridad y, por supuesto, el ciclo vital en el que se encuentran.

Manejo del conflicto: escuela vs. familia: “Nosotros mismos mandamos a nuestros hijos a que se peleen, golpeen o sean groseros”

La escuela es la institución que le permite a las nuevas generaciones acercarse al conocimiento práctico de la ciencia; además, es un agente socializador por excelencia, un espacio privilegiado para aprender a resolver el conflicto de forma pacífica. Esta categoría da cuenta de la ruptura-tensión que se observa entre el discurso que se construye en relación con el conflicto y las prácticas que se observan cuando este tiene que resolverse, tanto en el contexto escolar como en el familiar. Al respecto, al indagar con los estudiantes sobre la forma de abordar el conflicto, la mayoría de ellos señalan el diálogo y el respeto como una posibilidad frente al disenso, aspecto que se puede evidenciar en la siguiente afirmación de uno de los estudiantes:

Respetar perdonar y disculparse con él y disculpar antes de la pelea, respetando y hablando, no peleando y hablando quererse darse la mano, respetando no peleando no discutir, compartiendo las cosas de uno, hablar antes de pelear, discutir para perdonar y disculpando el compañero, más respetuosos que se quieran, respetar, perdonar, más responsables no pelear, sino entenderse y quererse, no peleando dialogando, llamando a la profesora para que nos separe y llevarlos a coordinación.

Sin embargo, en la interacción cotidiana es claro que, frente a la variedad de conflictos que diariamente se presentan en la escuela, estos se resuelven de manera violenta; cabe resaltar que, a pesar de que esto ocurre, no se generan resentimientos entre los estudiantes: sus relaciones de amistad no se alteran, probablemente por el momento del ciclo vital por el que atraviesan.

Por otro lado, es importante comprender que, aunque la escuela se esfuerza por resignificar las formas violentas de resolver el conflicto, el contexto sociocultural y familiar al que pertenecen los estudiantes, en el cual se ha naturalizado la violencia frente al abordaje del conflicto, no permite que dichos conocimientos se lleven de forma efectiva a la práctica; así, los mismos padres de familia comentan lo siguiente:

Pues hay algo que dice que uno siempre se tiene que defender y uno les dice a los hijos, uno mismo empieza a decirle a los hijos: a no... usted no se tiene por qué dejar, porque es que es usted, obviamente ahí se está creando el conflicto con nuestros hijos y después vienen las quejas y después nosotros no aceptamos que nuestros hijos y nosotros mismos mandamos a nuestros hijos a que se peleen golpeen o sean groseros.

Por su parte, los docentes consideran que en el contexto escolar se reproducen las prácticas violentas que frente al manejo del conflicto ocurren tanto en el ámbito familiar como barrial y local. Al respecto, uno de los docentes expresó:

Los modelos familiares, el contexto directo, la formación académica. Falta de estrategias de afrontamiento. Repiten los modelos de las casas. La imagen que tienen ellos del manejo del conflicto, el ejemplo que siguen en casa, el mismo entorno y su presión. Elevado número de estudiantes, falta de tiempo,

situaciones repetitivas. A nivel familiar es cultural y los estudiantes evidencian lo que viven en su hogar.

De este modo, el contexto familiar al que pertenecen los estudiantes, caracterizado por la naturalización de la violencia, desempeña un papel determinante en el manejo del conflicto, ya que los estudiantes repiten en la escuela los modelos de interacción que observan en casa y en el contexto barrial, con los cuales han sido educados durante el transcurso de su vida. Además, falta formación en aspectos fundamentales para gestionar pacíficamente el conflicto, como la tolerancia, la empatía, el respeto, la comunicación asertiva, entre otros.

Así, se presenta tensión entre los contenidos que se abordan en la escuela, con el fin de capacitar a los estudiantes frente al manejo adecuado del conflicto y de lo que vivencian en el desarrollo de su vida cotidiana en su familia y en el barrio, ámbitos en los que, como ya se ha mencionado, se ha naturalizado la violencia como herramienta para resolver los conflictos, lo que se refleja en el maltrato físico y verbal al interior de las familias y las guerras a sangre fría que se viven por la lucha de mercados ilícitos y territorios, las riñas entre familias y la lucha diaria por el transporte. Frente a esto, los padres manifiestan:

El mismo contorno de la sociedad, la vida cotidiana de cada uno, cada quien el estrés diario del transporte, el estrés diario de la situación económica, todo eso lleva a que la persona reacciona de maneras diferentes, con rabia, ¿con mal genio...y...si? pues violentamente, hasta desquitándose con el que no tiene la culpa.

En cuanto a los conflictos barriales, un profesor hace la siguiente mención:

En el colegio nos ha tocado lidiar con el luto de los estudiantes que han perdido sus hermanos mayores... sus padres, en las luchas que se generan en agrupaciones que permanecen en el sector, o por alguna riña entre vecinos...y eso, por supuesto que determina la formas en las que se relacionan los estudiantes, estas cosas marcan la vida de una persona.

El manejo del conflicto: ¿una asignatura perdida en la escuela?

El conflicto forma parte de la vida de los seres humanos y de las instituciones, como espacios de interacción de estos. En una institución educativa escolar se presentan conflictos de todo tipo: convivencial, normativo y estructural; incluso, se llega a esferas extrainstitucionales como apoyo para, en lo posible, dar manejo y solución a los conflictos que se presentan. Al interior de las instituciones educativas se regula la convivencia por medio del manual de convivencia, es decir, el conflicto es un factor inherente en ella, tal como lo establece la Ley 115 de 1994 en el artículo 87 y los contenidos de las áreas, normas que le otorgan un enfoque formativo y pedagógico.

Ahora bien, a pesar de la normatividad dispuesta y el esfuerzo pedagógico para aportar a la convivencia escolar y al manejo del conflicto, muchos de ellos no llegan a resolverse y, por el contrario, se acrecientan y se acentúan en el contexto escolar, por lo que tienen que remitirse a entidades externas, sobre todo en casos en los que se vulneran los derechos de los niños presentes en el contexto escolar. Al respecto, los docentes manifiestan:

42

Realmente no se observa un proceso con adecuados seguimientos, y los estudiantes que incumplen con el manual permanecen en la institución por el llamado derecho a la educación, y cómo los estudiantes lo saben y los mismos papás, entonces no respetan nada de lo que se les dice o los acuerdos que se establecen.

En muchos de los casos en los que ha sido necesario remitir a los estudiantes a ICBF [Instituto Colombiano de Bienestar Familiar] o a su EPS [Entidad Promotora de Salud]... o a la entidad que sea pertinente, la gestión es muy lenta o no hay respuesta, dejando dilatar los procesos y no se llega a ninguna solución o a adquirir la ayuda que se requiere.

Dicha situación genera un sentimiento generalizado dentro de la comunidad educativa, en cuanto a que no se hace nada frente a los actores del conflicto, no son efectivas las medidas que se toman, ni se cumplen las sanciones que se establecen cuando el caso lo amerita; los padres se expresaron de la siguiente manera:

Pues... aunque son buenos, hay algunos papás que no hacen lo que el colegio les aconseja y no ayudan y lo hijos, siguen por las mismas, y yo pienso que el colegio

no hace nada y el niño sigue haciendo conflictos en el salón... y eso sí no está bien, porque la gente se enseña a no respetar.

Hay niños que, aunque no respetan y se portan demasiado mal... ¿sí? Pegándole a los compañeritos... los roban, ¿sí?, mejor dicho, son abusivos... no pasa nada, yo no sé si tendrán palanca o que... pero siguen en el colegio, y... pues uno tiene que enseñarle a sus hijos a defenderse... a no dejarse, para que no lo cojan de bobo.

Así, la normatividad extrainstitucional empieza a desempeñar un papel determinante dentro del manejo del conflicto en la escuela, ya que algunos de los conflictos que se presentan hacen necesaria la intervención de figuras externas como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Hospital de Vista Hermosa, la Policía de Infancia y Adolescencia y las entidades promotoras de salud (EPS), las cuales actúan de forma ineficaz ante las situaciones que se presentan en la institución o se limitan al cumplimiento de sus funciones con base en la misma ley. Es importante tener en cuenta que la complejidad del contexto sociocultural de la comunidad educativa requiere una mayor intervención de las entidades mencionadas, ya que los dejan sin la cantidad de personal necesario para atender las situaciones conflictivas, así como con los procesos inconclusos o dilatados.

Dicha situación tiene una relación directa con las actuales políticas públicas que atienden las necesidades de los menores, las cuales, al parecer, son ineficientes y necesitan reformarse, para llevar a cabo un servicio eficaz que beneficie la comunidad y respalde el ejercicio pedagógico de la institución educativa.

Discusión

Las creencias y prácticas de la población sujeto de investigación frente al conflicto, como parte de la convivencia en el contexto escolar, se vinculan directamente con su nivel educativo, su historia y el contexto sociocultural en el que se desarrollan sus vidas. Teniendo en cuenta que las creencias y prácticas son dinámicas y que se moldean según la sociedad y la cultura, Giddens (1998) afirma que:

[...] nuestras personalidades y perspectivas están fuertemente influenciadas por la cultura y la sociedad en la que nos ha tocado vivir. Al mismo tiempo, en

nuestro comportamiento cotidiano recreamos y reconstruimos activamente los contextos cultural y social en los que tienen lugar nuestras actividades. (p. 61)

Al considerar la naturalización de la violencia en los ámbitos familiar, barrial y escolar, se comprende que los procesos de socialización, de acuerdo con Berger y Luckmann (1986), están significativamente afectados a nivel primario y secundario, lo que perpetúa modelos de interacción social que no logran verse desgastados, a pesar de las acciones pedagógicas, académicas y hasta sancionatorias que la escuela ejerce como institución mediadora entre el individuo y la sociedad.

Moscovici (1984, citado en Arnoso, 2005) propone dos tipos de conocimiento: el científico y el popular, comprendido este último como la base de la vida cotidiana. Esto representa claramente el fenómeno que se observa en relación con la violencia como medio naturalizado para resolver el conflicto, es decir, aunque la población tiene conocimientos teóricos frente al manejo del conflicto, priman los conocimientos prácticos que constituyen su cotidianidad. En cualquier contexto social, sin importar qué tan diferentes puedan ser sus características, siempre está presente el conflicto, lo que marca la diferencia es la forma en la que se percibe y asume, factores que lo definen como positivo o negativo. De hecho, la forma en la que se asume el conflicto depende de unas habilidades que posee la persona o grupo social que lo enfrenta, como la empatía, la escucha, el respeto por el otro y su opinión, la capacidad de ceder, entre otras.

Es evidente que, en el contexto de la presente investigación, no todos los actores involucrados cuentan con las habilidades para resolver el conflicto y comprenderlo como una oportunidad para el encuentro. Por esto, se habla de una naturalización de la violencia como parte del conflicto, entendida la naturalización como: “Toda vez que un concepto se convierte en imagen, pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad simbolizada con existencia autónoma” (Araya, 2002, p. 36). Esto significa que, por medio de un proceso psicosocial histórico, la violencia ha pasado a ser tan común que los habitantes del contexto la reproducen ante cualquier evento con mucha facilidad y frecuencia. Es importante tener en cuenta que, desde el inicio, los habitantes del contexto han tenido que ganar sus propias viviendas por medio de una violenta lucha contra el Estado; algunos otros han llegado al territorio tras un desplazamiento violento y forzado y a diario, debido a las condiciones sociales y culturales a las que

pertenecen, enfrentan riñas entre bandas criminales organizadas, pandillas de adolescentes y peleas entre vecinos: con sus objetivos alcanzados o no, la violencia siempre es protagonista. Más que representar un problema social, es un legado cultural que bien o mal les ha permitido tener un lugar en el mundo, preservar su existencia y configurar sus formas de actuar.

Ahora bien, no es posible reducir al ser humano a un sujeto pasivo, sin capacidad de transformar su entorno, cultura y sociedad. Si bien es claro que todo el bagaje histórico-cultural que conforma el contexto en el que se desarrollan sus vidas tiene un papel determinante, también es cierto que, por medio de herramientas pedagógicas innovadoras, se pueden establecer relaciones con otras esferas sociales, otros contextos que aporten conocimientos que no solo transformen a la persona que los recibe, sino también al entorno. Por otra parte, Vigotsky, por medio del enfoque histórico-cultural y la actividad humana, propone una posibilidad para que el ser humano trascienda a la esfera social a la que pertenece, ya que, así como el contexto sociocultural incide en la formación de la personalidad, este proceso no es unidireccional y el sujeto puede incidir en las dinámicas sociales (Carretera y Mazzarella, 2001). Solo es necesario que, a través de los procesos de aprendizaje desarrollados en la escuela, se logren conocer otros espacios sociales e interactuar con estos, para que así el estudiante se dote de nuevas herramientas —representadas en conocimientos— y nuevas percepciones de la realidad, con el objetivo de aportar a la transformación de su contexto, en este caso puntual, de las prácticas y creencias que se tienen frente a la convivencia y el conflicto inmerso en ella.

Así, es posible comprender que la escuela, en contextos con las características señaladas, debe evaluar el trabajo que se lleva a cabo, con el fin de diseñar estrategias pedagógicas que permitan formar estudiantes preparados para contribuir a la transformación de su cultura inmediata. De igual manera, es necesario involucrar de forma activa a los padres de familia para trabajar de forma conjunta, a través de escuelas de padres o algún tipo de trabajo comunitario que apoye el desarrollo de habilidades convivenciales y la construcción de una nueva percepción frente a la realidad, la cual propicie el desarrollo de la comunidad educativa.

En conclusión, aunque la escuela hace todo un ejercicio pedagógico para capacitar y formar a los estudiantes respecto a la convivencia y el adecuado manejo del conflicto, en primer lugar, necesita que se ajusten las políticas públicas frente a la infancia o, por lo menos, frente a su cumplimiento y gestión;

y en segundo lugar, requiere de un mejoramiento frente a la atención de la población, en cuanto a las condiciones y calidad de vida a nivel individual y familiar de los habitantes del sector, con el fin de trabajar de forma mancomunada y alcanzar mejores resultados y un mayor impacto frente a la convivencia y el manejo del conflicto, es decir, generar un ambiente en el que los estudiantes y sus familias puedan llevar a la práctica todo lo que aprenden en la escuela y deje de ser un discurso más, que se repite sin ningún impacto. En efecto, sin un trabajo conjunto todas las instituciones del Estado, el conflicto seguirá siendo una asignatura perdida, no solo de la escuela, sino del Estado, y la violencia se perpetuará como ruta para resolver los conflictos

Conclusiones

El conflicto está constituido dentro de la comunidad educativa como un problema o acontecimiento negativo que debe regularse por medio de la sanción; en ocasiones, toma proporciones que se salen de las rutas de atención establecidas por la institución educativa e, incluso, por entidades externas que forman parte de la comunidad. Es claro que la población de padres y estudiantes usan con frecuencia la violencia verbal o física para abordar los conflictos, como parte de un legado cultural construido a partir de las prácticas cotidianas y la influencia de los medios de comunicación, las cuales han interiorizado mucho más que el discurso que aprenden en la escuela, lo que se revela a nivel verbal.

Es evidente que el conflicto se está abordando desde un enfoque de intervención, pero no de prevención, debido a las condiciones culturales, sociales y psicológicas de la población estudiada; además, las medidas y las herramientas empleadas por parte del sistema educativo para intervenir son insuficientes, dada la complejidad de la situación.

De esta manera, se hace necesario que la escuela construya propuestas que respondan a las necesidades de la población y que tengan un impacto significativo en la transformación de su cultura, sobre todo para desnaturalizar la violencia de sus prácticas y creencias. Así es como las acciones encaminadas a fortalecer la convivencia y educar frente al manejo del conflicto deben tener en cuenta el contexto social y cultural, con el fin de generar proyectos que respondan a la formación de los actores de la comunidad, por medio de herramientas creativas que generen un impacto significativo;

como sugerencia, es posible emplear la animación sociocultural y el trabajo comunitario, ya que permiten visualizar nuevas formas de relación y de pensar en sí el conflicto y su forma de enfrentarlo, al entrenar a los estudiantes en habilidades como la negociación, el arbitramento, la mediación y la conciliación.

Referencias

- Anthony, M. y Lindert, R. (2012). *Matoneo entre niñas: un libro indispensable para padres y educadores*. Bogotá: Panamericana.
- Alberdi, I. (1982). Un nuevo modelo de familia. *Papers*, 18, 87-113.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José: Facultad de Latinoamérica de Ciencias Sociales (FLASCO). Recuperado de <http://www.flasco.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127>
- Arnoso Martínez, A. (2005). *Cárcel y trayectorias psicosociales: actores y representaciones sociales*. San Sebastián, España: Alberdania.
- Ashworth, P. (2008). *Conceptual foundations of qualitative psychology*. Los Angeles: Sage.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carrera, C. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Díaz Aguado, M. J. (1999). *Programas para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia*. Conferencia realizada en las Jornadas sobre Escuela y Sociedad en el Siglo XIX, Santander, España.
- Equipo de Análisis de Situación en Salud (ASIS). (2010). *Análisis de situación en salud Localidad de Ciudad Bolívar*. Bogotá: Hospital Vista Hermosa I Nivel.
- Franco, S. (1994). *Violencia intrafamiliar, cotidianidad oculta*. Medellín: Uryco.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Giddens, A. (1998). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- González, I. (2000). Reflexiones acerca de la salud familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(5), 508-512.

- Granados, M. (2001). *Conflicto: ¿problema o invitación?* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Lewicki, R., Litterer, J., Minton, J. y Saunders, D. (1994). *Negotiation: Burr ridge*. Illinois: Irwin Press.
- Martín, E., Lukas, J. F., Santiago, K., Marchesi, A., Pérez, E. M., Martín N. y Álvarez, N. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Bilbao: Ararteko.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* n.º 41.214. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Urrea-Roa, P. N. y Soto-Godoy, M. F. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 338-410.
- Lucas-Marín, A. (2006). *Sociología: una invitación al estudio de la realidad social*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ministerio de Educación, República de Chile. (2005). *Metodologías de trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Minuchin, S. (1982). *Familia y terapia familiar*. Buenos Aires: Gedisa.
- Moreno, H. (2008). *Disciplina, convivencia y violencia escolar: reflexiones y soluciones*. Bogotá: Servicios Educativos del Magisterio.
- Moore, C. (1994). *El proceso de mediación: métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Buenos Aires: Granica.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Oliveira, O. de, Eternod, M. y López, P. (1999). Familia y género en el análisis demográfico. En B. García, (coord.), *Mujer, género y población en México* (pp. 326-345). México: El Colegio de México y Sociedad Mexicana de Demografía.
- Ortega Ruiz, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Palacios, J. y Sánchez, Y. (1996). Relaciones padres-hijos en familias adoptivas. *Anuario de Psicología*, (71), 87-105.
- Parra, R., González, A., Moritz, O. y Blandón, A. B. (1999). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pinheiro, S. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Ginebra: Naciones Unidas.
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.
- Sánchez, E. (1984). *Familias rotas y educación de los hijos*. Madrid: Narcea.
- Schnitman, D. (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos perspectivas y prácticas*. Buenos Aires: Granica.
- Torres Velázquez, L. E., Ortega Silva, P., Garrido Garduño, A. y Reyes Luna, A. G. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 31-56.