



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE VALPARAÍSO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Discursos en torno a la administración del
conflicto y su relación con la convivencia escolar: Un
estudio de casos múltiples.**

Alumnos:

Nicolás Passalacqua Vergara

Paula Vásquez Ossa

Fecha: 24 de Septiembre, 2014

Profesor patrocinante:

Paula Ascorra Costa

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

Resumen

La presente investigación corresponde a un estudio de casos múltiples de enfoque cualitativo que indagó la relación entre las formas de administrar conflicto y los estilos de convivencia escolar en dos liceos municipalizados chilenos. El supuesto que guía el estudio es que el tipo de administración del conflicto que la escuela implementa, influirá en la forma y características de la convivencia escolar. Se distinguen dos formas de administrar el conflicto: la tecnocrática positivista y la crítica. La primera, comprende el conflicto como algo negativo que debe ser regulado y controlado. La segunda, lo comprende como algo positivo y constitutivo de toda relación social. Se distinguen tres estilos de convivencia escolar: funcional autoritaria; funcional democrática y democrática sociocrítica. La producción de información se llevó a cabo mediante entrevistas individuales y grupales realizadas a los distintos actores escolares y observaciones participantes. El análisis de la información correspondió al análisis de contenido. En los resultados se evidencia para ambos liceos, una administración tecnocrática positivista, caracterizada por un alto control de los comportamientos de estudiantes y profesores, alta normatividad con acentos en aspectos punitivos y estrategias de eliminación e invisibilización de los problemas que se presentan en el liceo. Estas formas de administrar el conflicto dan origen a formas de convivencia escolar que se moviliza entre una posición funcional autoritaria y una funcional democrática. Las discusiones avanzan hacia la validación del autoritarismo y la naturalización de procedimientos punitivos que impiden espacios de reflexión y crítica, dando cuenta de los límites que el establecimiento impone para construir comunidad.

Palabras claves: Administración del Conflicto; Convivencia Escolar; Autoritarismo, Democracia.

Abstract

This investigation corresponds to a study of multiple cases of qualitative approach that inquired the relationship between the ways of manage conflict and the styles of school conviviality in two Chilean public schools. The postulation that guides the study is that the type of management of conflict that the school implements, will influence the shape and characteristics of the school conviviality. Two different ways of manage the conflict are distinguished: positivist technocratic and criticism. The first one understands the conflict as something negative that must be regulated and controlled. The second one, understands it as something positive and constitutive of every social relationship. Three styles of school conviviality are distinguished: functional authority, functional democratic and democratic sociocritical. The production of information was conducted through individual and group interviews made to the different school actors and participant observations. The analysis of information corresponded to content analysis. The results evidence, for both schools, a positivist technocratic management, characterized in a high control of the behavior of students and teachers, high normativity with accents in punitive aspects, elimination strategies and invisibility of the problems encountered in the school. These ways of managing the conflict, originate ways of school conviviality that is mobilized between a functional authoritarian position and functional democratic. The discussions advance towards validation of authoritarianism and naturalization of punitive procedures that impedes spaces of reflection and critique, realizing the limits imposed by the establishment to build community.

Keywords: Conflict Management, School Coexistence, Authoritarianism, Democracy.

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

Introducción

El presente estudio tiene como objetivo comprender la relación entre las formas en que dos establecimientos educacionales administran el conflicto y los estilos de convivencia escolar que ellos desarrollan.

El supuesto que guía esta investigación es que el tipo de administración del conflicto que la escuela implementa, influirá en la forma y características de la convivencia escolar (y la subjetividad de estudiantes y profesores). Por lo tanto, las nociones de conflicto que existen a la base en los discursos y prácticas de los actores educativos, no serían neutras sino que estarían dando paso a formas de con-vivir con el otro; esto es, formas de convivencia escolar.

En esta investigación se comprenderá el conflicto desde dos perspectivas. La primera, dice relación con un enfoque tecnocrático-positivista, donde el conflicto se regula, sanciona y se evita. De acuerdo con Jares (1997), desde este enfoque el conflicto es valorado negativamente por la institución escolar, puesto que afecta su eficacia. El autoritarismo cumple un rol fundamental en su administración, buscando mantener el control y el poder sobre las interacciones que ocurren en el establecimiento. La segunda mirada, es aquella que ofrece la perspectiva crítica, donde se valora el conflicto como un elemento positivo que posibilita la transformación de la organización educativa. Desde este enfoque, el conflicto no debe comprenderse sólo como algo producido por factores personales, sino considerando el contexto macro y micropolítico al interior de los centros educativos.

Es relevante introducir el tema del conflicto en los procesos educativos, puesto que se ha vuelto una estrategia para mejorar el clima relacional y organizativo en los contextos escolares (Tuvilla, 2007; Fierro, 2013; Llaña, 2011; Arón y Milicic, 1999). Por esto, es necesario identificar y analizar los espacios donde surgen las interacciones y las diversas formas de enfrentamiento de los conflictos que suscitan uno u otro estilo de convivencia escolar al interior de los establecimientos educativos, ya sea de tipo autoritario o de tipo democrático (Tuvilla, 2007; Rodas, 2003; Barroso y Collado, 2012).

Para la comprensión de la convivencia escolar, esta investigación contempla el discurso de los distintos actores educativos (estudiantes, profesores, directivos, apoderados y auxiliares). Siguiendo a Mena, Becerra y Castro (2011) existe un consenso en

comprender este constructo a través de la relación entre dos aspectos esenciales; por una parte, la interacción que se produce entre las estructuras organizacionales de un establecimiento; y por otro, las relaciones que se producen al interior de estas estructuras. En consecuencia, ambos aspectos conducen a entender la convivencia escolar como una atmósfera relacional. En este sentido, cuando una estructura prioriza un marco de referencia, comienza a reproducir determinadas prácticas en su interior, legitimando y excluyendo subjetividades, interacciones y comportamientos.

La convivencia escolar se ha convertido en el eje central de las políticas públicas en materia de educación tanto a nivel nacional como internacional. Esta categoría, ha sido abordada desde diversos enfoques, tales como la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Educación y Democracia, así también desde el campo de la Inclusión, el Género, la Educación Valórica, Intercultural y Cívica (Fierro, 2012; Ianni, 2003; Tuvilla, 2007; Magendzo, Toledo y Gutierrez, 2012).

Todas estas perspectivas se caracterizan por instaurarse tanto en la cotidianeidad de la escuela como en el marco de las políticas públicas propias de cada país. Chile no se encuentra exento de ellas, la Política Nacional de Convivencia Escolar (2011), muestra una tendencia hacia el área de Educación y Democracia, que se ve reflejada en la intención de democratizar las escuelas y liceos del país mediante el desarrollo de diversas políticas y metodologías de trabajo. Lo interesante de toda la propuesta Ministerial es su esfuerzo por mantener una congruencia valórica, donde sea la escuela y no un actor externo la llamada a resolver las dificultades que en ella se producen. Sin embargo, la relación existente entre la teoría y la práctica sugiere múltiples contradicciones y fisuras, tanto al interior del discurso oficial, como aquellas presentes en la Ley de Violencia Escolar, este componente presenta ambigüedad al moverse entre dos paradigmas que tensionan la forma de abordar este tipo de conflictos. Por una parte, presenta características propias de un paradigma punitivo, que sanciona las agresiones, donde la gestión de la convivencia por parte de la escuela recae hasta cierto límite; y uno de carácter formativo, que pretende abordar los conflictos de manera pacífica, apuntando al restablecimiento de las relaciones (Carrasco, López y Estay, 2012). Esto contribuye a la dificultad de los centros educativos para adaptarse a los planteamientos que proponen las políticas públicas (Delannoy, 2003; González, 2006; Aceituno, Muñoz y Vásquez, 2012; Santos Guerra,

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

2004). Así, el carácter situado de la convivencia, la torna un fenómeno que nos invita a comprenderla dentro de un contexto particular, atravesado por procesos históricos, políticos, sociales y culturales de la sociedad mayor (Apple y Beane, 1997).

Por esta razón, cómo un establecimiento educativo aborda sus conflictos cobra relevancia, si pensamos que la función tradicional de la escuela es la de perpetuar y legitimar determinados saberes, valores, actitudes, comportamientos y, por consiguiente, replicar determinados mecanismos de participación y modos de la sociedad mayor (Mena, Becerra y Castro, 2011).

Marco Teórico

La relación entre las formas de administración del conflicto escolar y las formas de convivencia escolar.

El conflicto se entiende como una situación en la que un actor (persona, comunidad, estado) se encuentra en oposición consciente con otro actor (del mismo o diferente rango), a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles (o estos son percibidos como tales) lo que les conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha (Fisa, 1987 en Tuvilla, 2007). En el caso de los centros educativos, diversos autores han interpretado el conflicto asociado a una falta de aceptación del otro, lo que conduce a la producción de prácticas de exclusión, discriminación, la violencia y el maltrato en las relaciones entre los distintos actores que conforman la comunidad educativa. Esta forma en que se administra el conflicto (oposición, exclusión), impacta la forma en cómo conviven los distintos actores de una comunidad educativa (López; Ascorra, Bilbao, Morales y Moya, 2012; Milicic, Arón y Pesce, 2003).

La convivencia es un aspecto dinámico, complejo, en permanente construcción, de ahí que la cotidianeidad de las escuelas se torne un espacio privilegiado para analizar y comprender los estilos de convivencia, que se construyen a partir de las prácticas y significados de los distintos actores y la interrelación que existe entre ellos, desde distintas esferas del ámbito educacional, tales como la sociabilidad del alumno, las perspectivas para afrontar los conflictos, y las actitudes que asumen los

padres y apoderados respecto a las resoluciones que asume el establecimiento escolar (Tuvilla, 2007).

Respecto a la revisión de distintos documentos (Mineduc, 2003, 2003b, 2004, 2011, 2011b, 2013) que presenta el Ministerio de Educación, es posible evidenciar la innegable relación entre las formas de administración de conflicto y los estilos de convivencia al interior de una comunidad educativa. El objetivo de la propuesta ministerial es introducir dos mecanismos de integración sistémica en los centros educativos: la normativa escolar y los procedimientos de abordaje pacífico de conflictos. El primero de ellos consiste en la generación de un marco normativo que establezca claramente

“derechos y deberes para todos los actores educativos; un procedimiento disciplinario que describa detalladamente las conductas que vulneran las normas de convivencia; la descripción de procedimientos alternativos, si la comunidad así lo establece, para abordar los conflictos; [y] una descripción de las sanciones que defina la escuela o liceo”
(Mineduc, 2002, p. 65)

El segundo mecanismo propuesto por el Mineduc consiste en la instalación, dentro de la escuela, de procedimientos de abordaje pacífico de conflictos, como la negociación, el arbitraje y la mediación. Ahora bien, la Política de Convivencia Escolar, publicada el año 2011 ha apoyado nuevas acciones, como la contratación de ATE (Asistencia técnica Educativa), que externaliza la responsabilidad de la escuela; y la promulgación de la Ley de Violencia Escolar (2011).

Dentro de las prácticas y lineamientos que el Ministerio de Educación propone para la escuela, es posible comenzar a distinguir la concepción de escuela como espacio para la formación ciudadana (Oraisón y Pérez, 2006). Bajo esta concepción, la escuela ha de convertirse en un *“espacio de participación genuina, donde los distintos actores intervengan de forma activa, voluntaria y equitativa en los asuntos que les interesan y les preocupan”* (p.19). Por consiguiente, dependiendo del nivel de participación que tengan los sujetos de un establecimiento escolar, como también de los espacios generados para ello; se pueden identificar y situar dos actitudes respecto a la convivencia escolar. Por una parte, existe una actitud de intransigencia, de tolerancia cero frente a comportamientos indeseados y que se intentan corregir a través de la imposición

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

autoritaria de normas y reglamentos. Una segunda actitud; asume la importancia de la negociación entre los sujetos, orientada a través del conocimiento y respeto de éstos hacia las normas consensuadas con antelación (Tuvilla, 2007). Esta última actitud respecto a la convivencia, implica la valoración del estudiante como un sujeto hábil, dispuesto a responsabilizarse socialmente mediante el diálogo y la participación.

Por consiguiente, es posible sostener que la forma en que se administre el conflicto se corresponderá con determinadas formas de gestión de la convivencia escolar, ya que, dicha administración, posee características que se aproximan de manera clara a un estilo autoritario de gestionar la convivencia o bien a un estilo democrático (Jares, 1997; Mora y Estepa, 2012; Tuvilla, 2007, Fierro, 2012).

La administración del conflicto, desde una u otra perspectiva, está ligada a una determinada forma de comprender la realidad escolar y las relaciones que se construyen en la escuela. En este sentido, una administración del conflicto desde un enfoque tecnocrático positivista, da cuenta de relaciones asimétricas, verticalistas y sancionadoras. Esta forma de administrar el conflicto, genera una convivencia marcada por la obediencia y disciplina orientada al control, al orden y la homogeneización (Yoneyama y Naito, 2003). Los establecimientos que administran el conflicto desde una perspectiva crítica, ofrecen una respuesta pedagógica más flexible e inclusiva (Vicente de Abad, 2010), persiguen el bien común y dirigen sus prácticas hacia la prevención (Hirnas y Eroles, 2008), introducen estrategias de participación, lo que implica escuchar la voz de los diferentes actores educativos (Martínez, 1998; en Baeza, 2002).

Administración del conflicto desde una perspectiva tecnocrática positivista y su relación con una convivencia autoritaria y con una convivencia democrática funcionalista

La perspectiva tecnocrática-positivista administra el conflicto mediante la incorporación de “un tercero”, que impone a las partes involucradas un estado ideal de la realidad y una solución a los problemas que se presentan. Se considera positivista, puesto que se cree en algo o alguien externo a la escuela que “sabe” cómo enfrentar situaciones conflictivas. Es tecnocrático, en la medida en que se busca una regla de medida o una solución estable para las situaciones que se enfrenta. La participación de este “tercero”, puede ser comprendida tanto como la existencia de

un director, un reglamento, una normativa, un procedimiento, un sistema computacional u otro que no es posible alterar y que regula comportamientos, creencias y valores (Tuvilla, 2007; Nail Kroyer, 2012; Mineduc, 2011a; Muñoz y Ansorena, 2012). Dependiendo del estado ideal que se defina, variarán los estilos de convivencia escolar; pudiendo distinguir dos tipos: la convivencia autoritaria y la convivencia democrática funcionalista. A continuación pasamos a detallar cada una de ellas.

a) Administración del conflicto desde una perspectiva tecnocrática positivista y su relación con una convivencia autoritaria.

El arreglo tecnocrático-positivista busca organizar los comportamientos y la vida de la escuela atendiendo a una proyección de un estado ideal de la realidad (escuela) (Grundy, 1991; Habermas, 1990; Jares, 1997 Prieto, 2001). Por tanto, la calidad de la educación es buena si una escuela cumple con ciertos indicadores generados por personas ajenas a ella.

En términos generales, este paradigma, trata de controlar a los actores pertenecientes a un sistema educativo y no analiza la forma en que los propios agentes crean y mantienen el sistema (Brigido, 2006). Desde esta perspectiva, el foco estaría puesto en la organización y administración, centrándose primordialmente en el control y el orden. Los elementos mencionados otorgan categorías que permiten comprender la educación desde un lugar donde los actores tienen como fin el mantenimiento de un orden estructural y social. Esta concepción tecnocrática positivista del conflicto en la escuela se adscribe a la sociología funcionalista, que sostiene un mundo utópico, en el cual, los espacios institucionales de administración se orientan a combatir el conflicto, el cual sólo se interpreta en términos negativos (Valencia y Mazuera, 2006). Para controlar el conflicto, se utilizan componentes de autoridad, encargados de eliminar los rastros desagradables de un espacio escolar, mediante la racionalización de conductas y emociones a través de normas y castigos (Valencia y Mazuera 2006; Fierro 2013).

Desde esta interpretación del conflicto, emergería una convivencia escolar donde sería posible distinguir el verticalismo y asimetría al interior de la escuela y una baja participación (Fierro, 2013). Las principales decisiones que involucran a los establecimientos son tomadas por una autoridad específica que no considera la opinión de otros actores educativos, relegando a los estudiantes de los procesos de

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

administración de conflicto (Banz, 2008). Freire (1994) afirma que una de las connotaciones del autoritarismo, en cuanto a la participación se refiere, es tener una total desconfianza en las posibilidades de los demás. Según Maldonado (2004), una imposición rígida de la disciplina provocaría una actitud pasiva en los miembros de la comunidad.

Milicic y Arón (2000), agregan que la gestión escolar, al ser percibida como autoritaria por los integrantes de un establecimiento, produce la generación de un microclima distinto al percibido de forma general, por lo tanto, pequeños grupos (de profesores o de estudiantes) se protegen del efecto adverso que tiene sobre ellos esta modalidad de gestionar la escuela. Las autoras refieren a climas tóxicos, cuyas características son atribuibles a una gestión de la convivencia autoritaria (Milicic y Arón 2010). Asimismo, los centros educativos que utilizan la sanción como herramienta para abordar los conflictos, buscan erradicar comportamientos indeseados sin ofrecer alternativas de conducta más saludables ni generar un aporte a las necesidades y sentimientos de los involucrados (Vicente de Abad, 2010).

En muchas ocasiones, los reglamentos, suelen ser contradictorios, ambiguos y están redactados en términos prohibitivos, es decir, describiendo lo que no debe hacerse desde ningún punto de vista, en vez de recoger la actitud deseable (Acosta, 2007). Esto se considera como un rasgo negativo, constitutivo de aquellos manuales inflexibles y poco aplicables, orientados más a la sanción que a la formación. Estas características inciden en el excesivo control que ejercen docentes y directivos sobre estudiantes. El estamento directivo se protege imponiendo la norma, transformando una propuesta de convivencia, que debiese ser construida con amplia participación, en un documento ilegítimo y carente de sentido (Tuvilla, 2007; Baumrind; en Nail Kroyer 2012).

La administración tecnocrática-positivista del conflicto se relaciona con el enfoque heterónomo de convivencia escolar (Bugueño & Mena, 2008), el cual se fundamenta en el control y la obediencia, a través de normas que moldean a la persona desde su exterior, así se aproxima a lo deseable y se evita una falta a través de la sanción. En esta forma de convivir, la posición de inferioridad de estudiantes, padres y apoderados, cristaliza la importancia de que otros sujetos asuman el rol de agentes de control. Por consiguiente, si se produce un desajuste en el entorno escolar, sería responsabilidad de estos agentes; y para el resto sólo cabría ser manejados desde las sanciones y amenazas (Halcartegaray, 2009).

Una investigación de la Unicef (2010) sobre violencia escolar realizada en varios países de Latinoamérica puso en evidencia que un 63% de los estudiantes chilenos apoya la existencia de medidas estrictas para resolver aspectos de conflictos y violencia. Además, la investigación sostuvo que son los alumnos de familias de bajo nivel educativo que defienden y apoyan la irrupción de medidas más estrictas, por sobre los estudiantes de familias con un alto nivel educativo. No obstante, Halcartegaray (2009) cuestiona la verdadera eficacia de un conjunto normativo, ya que no modifica la falta, por el contrario, produce la naturalización de convivir con ella; formando lo que esta autora denomina rituales disciplinarios de nula efectividad.

En establecimientos donde se percibe una administración tecnocrática positivista del conflicto, se observa que, el conflicto es visto siempre de manera negativa, es abordado mediante castigos, negaciones, suspensiones o derivaciones a modo de solución, persistiendo con la lógica punitiva instaurada. Así, la gestión de la organización rinde culto a la eficacia y a la productividad, por sobre los intereses sociales y de los propios miembros de la comunidad educativa (Jares, 1997). Dicha eficacia, se configura como un objetivo técnico y absoluto, donde la crítica y la reflexión no tienen lugar y el conflicto es comprendido como un elemento perturbador.

b) Administración del conflicto desde una perspectiva tecnocrática positivista y su relación con un estilo de convivencia democrático funcionalista.

Tal como ya se ha señalado, la perspectiva tecnocrática positivista orientará la escuela hacia un estado ideal propuesto por un tercero. Atendiendo a lo anterior, es posible distinguir la enorme fuerza declarativa que ha tenido la Conferencia General ratificada en Noviembre de 1995 por la UNESCO, titulada “La educación para la paz, los derechos humanos y la democracia” (UNESCO, 1995). Este documento señala que la educación para la paz consiste en

“...fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad, y las aptitudes que permiten responder a sus retos, esto exige la preparación de los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas. Prepararlos para el ejercicio de las responsabilidades individuales. Esto unido al reconocimiento de valor del ejercicio cívico, de la asociación con los

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

demás para resolver problemas y trabajar con una comunidad justa pacífica y democrática”.

Posteriormente, la Asamblea General de las Naciones Unidas (1999) en su Resolución A/RES/53/243, de 1999, definió los conceptos de "cultura de no violencia" y de "cultura de paz" como un conjunto de valores, que se basan en el respeto a la vida y los derechos humanos, la promoción y la práctica de la no violencia, a través de la cooperación y el diálogo.

Si bien valoramos la declaración de la UNESCO por cuanto proyecta un estado ideal de valores, no dejamos de ser críticos respecto a la instalación que esta declaración tuvo en la escuela. Desafortunadamente, desde una perspectiva tecnocrática positivista, la democratización de la escuela se vuelve el horizonte de sentido declarado por otros, donde su realización implica una multiplicidad de estrategias y tecnologías que, supuestamente, permitirán que la escuela alcance este estado ideal. Dicho de otro modo, la cultura para la paz abordada tecnocráticamente, generó un nuevo marco de control sobre los comportamientos de los diferentes actores educativos, orientando sus acciones hacia la consigna “se debe aumentar la participación y la escuela se debe democratizar”. Este marco de posibilidad de paz y ciudadanía, desgraciadamente, quedó atrapado en la red calculadora y prospectivista propia de este paradigma.

La instalación de la cultura de la paz, desde la perspectiva tecnocrática positivista, elude precisamente el ejercicio de la libertad de los actores educativos; esto es, que sean ellos quienes se autodeterminen a sí mismos. Luego, pareciera ser que la misma perspectiva queda atrapada en una paradoja; esto es, se promueve la educación para la libertad de los sujetos, sin embargo, se dictamina que *deben* ser libres, pacíficos y democráticos. La escuela queda atrapada en una determinación que debe cumplir: la escuela tendrá obligadamente que demostrar que trabaja para la democracia y la libertad. Esto se transforma así en un contrasentido que se visualiza en la ambigüedad de prácticas y reglamentos escolares (Santos Guerra, 2004), donde la noción de conflicto al interior de la escuela continúa comprendiéndose negativamente; como un elemento que altera la convivencia escolar (Mineduc).

De acuerdo con Nail Kroyer (2012), la gestión de una convivencia democrática busca un equilibrio, instalando una disciplina que ejerza control sin ser autoritaria y que fomente la autonomía sin caer en la

permissividad, en tanto éste estilo se caracterizaría más por la negociación que por la prohibición. El cuerpo docente deberá disponer de diversos recursos para actuar en variados contextos; para ello se plantea la existencia de procedimientos que organizan las respuestas que entregan los establecimientos frente a situaciones conflictivas, estableciendo diversos niveles de intervención y fijando responsabilidades compartidas en la aplicación de medidas (Vicente de Abad, 2010). Este aspecto deja entrever la reproducción de una lógica donde el conflicto sigue siendo regulado. El escenario ideal desarrollado por medio de políticas públicas, plantea un juego paradójico, que si bien plasma la importancia de generar procesos democráticos, estos no impactan en la realidad (Delannoy, 2003; Aceituno, Muñoz & Vásquez, 2012; Santos Guerra, 2004).

El paradigma funcionalista en ciencias sociales opera con el supuesto que es posible producir y predecir un estado de comportamientos deseados en una organización, en una escuela o en la sociedad. Lo que está claro, es que este paradigma define un estado de cosas que para algunos grupos sociales parecen ser las mejores. Este estado de cosas se presenta de manera naturalizada, como si fuera la realidad en sí misma y no una construcción sujeta al poder. Por esto, para avanzar hacia una educación para la democracia participativa, es necesario concebir a los distintos actores de la comunidad como interlocutores activos; esto implicaría, según García y de Alba (2007), considerar propuestas, confiar en las capacidades de participar individual y colectivamente y delegar responsabilidades que trasciendan a un mero simulacro participativo. De acuerdo con Vinyamata, Dantí y Muñoz (2003), educar para la democracia y educar para la gestión de conflictos, supone fomentar la participación ciudadana en relación a la toma de decisiones, en tanto, es en la escuela, como microsociedad, donde se gestan los futuros ciudadanos cuya participación ha de propiciar la transformación de la misma, avanzando hacia la búsqueda de soluciones a sus conflictos. Del mismo modo, para Fierro (2013) y Pérez (2009), el fortalecimiento de una convivencia democrática depende del abordaje y modificación de las estructuras vinculadas a la organización escolar, integrando la participación de los distintos estamentos en la elaboración y seguimiento de las normativas escolares.

Gestionar desde una mirada democrática, no se remite a una mera labor administrativa, de ordenamiento de las relaciones al interior del centro educativo, sino a una gestión pedagógica, que involucra metas relacionadas con aprendizajes

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

sociales, afectivos y éticos (Puig, 2003). Para Blanco (en Hirmas y Eroles, 2008), la democracia será entendida no sólo como un proceso político formal, sino como un proceso social, un proceso de construcción cultural, que requiere de cambios estructurales en las organizaciones que contextualizan los procesos de aprendizaje. De esta manera, la convivencia democrática, se orienta al desarrollo de capacidades reflexivas y herramientas para trabajar con otros (Fierro, Carbajal y Martínez Parente, 2010); ella se ha convertido actualmente en un gran desafío para los establecimientos educacionales.

De lo anterior se desprende que la participación equitativa (Hernández, 2012), es una condición fundamental para realizar cambios y transformaciones. No obstante, la realidad demuestra que la participación implica una mera información (Obando, 2008), pues se reduce a consultas, opiniones y a normativas que subordinan y restringen

los movimientos de los distintos estamentos. Gento (1994), sostiene que la participación es la intervención en la toma de decisiones, y no solo el establecimiento de canales multidireccionales de comunicación y consulta; como son los órganos representativos. Durante los últimos años, los establecimientos educacionales han vivido un aparente progreso, transitando desde el autoritarismo a lo democrático, marcado por la implementación de nuevas políticas. Estos esfuerzos no han tenido un real impacto en nuestra sociedad, sino más bien disfrazan el autoritarismo que aún persiste en la realidad escolar. De acuerdo a Ianni (2003), la escuela debe ser un lugar significativo para niños y jóvenes y que contribuya a la construcción de su subjetividad. Es ante todo, un espacio que privilegia la formación humana, y al que se le exige adaptarse a condiciones de convivencia democrática y a parámetros de equidad (Larraín y López, 2006).

La siguiente tabla, presenta la administración del conflicto desde una perspectiva tecnocrática positivista y su relación con una convivencia autoritaria y con una convivencia democrática funcionalista.

		Estrategias de Administración del Conflicto	Estilo de Convivencia
Noción Tecnocrática Positivista del Conflicto	Convivencia Autoritaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja participación. ▪ Focalización en reglamentación, especialmente en disciplina. ▪ Obediencia y sumisión. ▪ Miedo al castigo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El estado definido como ideal es declarado por un sector determinado. ▪ La sociedad se controla y regula, desde una regla construida por un tercero desde una posición de experticia. ▪ Relaciones autoritarias, asimétricas y verticalistas. ▪ Noción de sujeto: Sumiso, pasivo y obediente, necesita ser normado por otro.
	Convivencia Democrática Funcionalista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pseudoparticipación ▪ Alta normatividad, control y regulación de las interacciones; perduran aspectos punitivos. ▪ Homogeneización de comportamientos: evitar la emergencia del conflicto. ▪ Enfoque experto: derivación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El estado definido como ideal es la democratización de la escuela y la convivencia pacífica. ▪ Ideal democrático es impuesto por un ente externo, determinando cómo debe funcionar la escuela. ▪ El estado ideal diseñado es paradójico. ▪ Noción de sujeto: Pasivo, pacífico, obediente y tolerante.

Tabla N°1

Fuente: Elaboración Propia.

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

Administración del conflicto crítica y su relación con una convivencia democrática sociocrítica.

Desde esta perspectiva se entiende que el conflicto es inherente a toda organización social y su ausencia es lo que podríamos considerar como inusual. Somos seres humanos que llevamos en nuestra identidad la diferencia. Al contrario del enfoque anterior que se basa en la instalación de una convivencia democrática basada en la igualdad; este enfoque además de considerar la participación democrática aboga por la valoración de las diferencias.

La investigación nacional, ha constatado que una convivencia escolar democrática se caracteriza por prácticas inclusivas y por una cultura escolar en la que se acepta la diversidad de sus miembros (Becerra, Tapia, Mansilla y García, 2010). La diversidad genera, habitualmente, conflictos de convivencia entre las personas, que provocan violencia, además de discriminaciones y exclusiones diversas. De acuerdo con Fierro (2013), el conjunto de prácticas relacionales que se construyen en la convivencia, dan lugar a procesos de inclusión o exclusión, de participación o segregación. En este sentido, una posición es valorar genéricamente la diversidad en cuanto tal y, otra distinta, es valorar en su especificidad a quienes forman parte de esa diversidad.

Las instituciones educativas son también un escenario de la lucha social que ocurre más allá de sus fronteras, en tanto las prácticas y discursos que presentan, se traducen en modalidades que llevan consigo relaciones sociales de dominación. El conflicto sirve para reconstruir mejores consensos, pues el disenso lejos de interrumpir los procesos de enseñanza y aprendizaje, permite construir nuevas formas de relación. Desde esta perspectiva, estudiantes, profesores, directivos y apoderados no son meros miembros del sistema educativo, sino sujetos que pueden actuar a partir de la relación dialéctica que establecen entre el pensamiento y la acción (Ghiso, 1999), transformándose en agentes de cambio educativo, y por consiguiente, de transformación social. Por ello, si comprendemos el conflicto desde esta perspectiva, entenderemos que la educación como tal es un proceso político y que, por consiguiente, los diversos contextos educativos tienen un papel fundamental en la profundización de

valores y procesos democráticos; que cuestionen aquellas prácticas y discursos que buscan homogeneizar e invisibilizar a determinados grupos.

Esta última forma de comprender el conflicto la podemos encontrar en aquellos contextos educativos en donde prima la ideología sociocrítica (Jares, 1997). Los significados nunca son neutros ni desinteresados, sino que se encuentran permeados por los intereses de determinados grupos de poder. Esto indica que no existe un escenario educativo ausente de conflicto; sin embargo, pareciera que las políticas educativas estuvieran planteadas para un contexto homogéneo, en donde el conflicto debe ser, necesariamente, “resuelto”. Ghiso (1999), plantea que aquellos centros educativos que niegan y evaden el conflicto, no forman para actuar e impiden y controlan el pensamiento crítico y reflexivo de los actores que los conforman. Aquellas prácticas educativas en las que hay un reconocimiento del conflicto, asumen el quehacer educacional y, por tanto, abordan la convivencia como un proceso social, histórico y contextualizado; en donde la comunicación es indispensable.

El conflicto es considerado un elemento necesario para el cambio social y un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas. Al contrario de las perspectivas autoritaria y democrática funcionalista que pretenden el control y el dominio del conflicto, una perspectiva crítica de la educación tiene como propósito “transformar la educación a través del cambio de las prácticas educativas, los entendimientos educativos y los valores educativos” tanto de los actores que forman parte del proceso “como de las estructuras sociales e institucionales que definen las posibilidades de acción” (Carr y Kemmis, 1986, p. 20; en Jares, 1997).

Desde este enfoque, el conflicto es un elemento dinamizador (Ghiso, 1999), cuya emergencia, dentro del ámbito educativo, posibilita el cuestionamiento sobre su funcionamiento y permite emprender acciones en que los participantes de la comunidad lleven a cabo procesos de autorreflexión y diálogo. Este abordaje de la convivencia, difiere con la modalidad en que el conflicto es castigado; y con aquella en que las problemáticas son eludidas e invisibilizadas.

La tabla N°2, que se muestra a continuación, presenta la administración del conflicto crítica y su relación con una convivencia democrática sociocrítica.

Noción Crítica del Conflicto	
Convivencia Democrática Sociocrítica	
Estrategias de Administración del Conflicto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alta participación: Los actores educativos son los llamados a construir comunidad. ▪ Política de la diferencia: las personas, las relaciones y las escuelas son diferentes y no deben ser tratadas como iguales. ▪ Valoración de la diversidad.
Estilo de Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No hay un estado ideal, la realidad es dinámica y se construye social y democráticamente. ▪ La realidad que vivimos es sólo la materialización de un discurso dominante. ▪ Diversas formas discursivas pueden convivir ▪ Noción de sujeto: Activo, crítico y reflexivo, capaz de transformar su realidad.

Tabla N°2

Fuente: Elaboración Propia.

Metodología

La presente investigación se adscribe al enfoque cualitativo. Su diseño corresponde a un estudio de casos múltiples de tipo microetnográfico. Este estudio de caso describe primordialmente lo que está sucediendo y por qué, con el objetivo de mostrar el perfil de una situación (Martínez Carazo, 2006); es decir, avanza del nivel descriptivo al interpretativo. El objetivo final es ofrecer nuevas interpretaciones que permitan establecer relaciones entre la administración del conflicto que una escuela instaura y el tipo de convivencia que de ella se genera. Para esta investigación, el proceso relevante a investigar es la forma en que los establecimientos descritos administran el conflicto en sus comunidades y cómo estos se ajustan a un estilo autoritario, democrático funcionalista o bien a un estilo democrático sociocrítico de convivencia escolar. De esta manera, se indagó en la realidad específica de cada liceo y de sus rasgos característicos, al ser reconocidas como un evento específico (Hernández-Sampieri, 2003; García, Gil & Rodríguez, 1999).

Participantes

Se seleccionó dos liceos municipales¹, cuyos estudiantes obtuvieron altos puntajes en la prueba estandarizada PISA el año 2009, no seleccionan a sus estudiantes, pertenecen a un Nivel Socioeconómico bajo² y obtuvieron un alto índice de Ambiente Escolar³ (sobre el percentil 75 de la muestra nacional), es decir poseen un buen Ambiente Escolar (López, Bilbao, Ascorra, Moya, Morales, 2012). En cada una de las escuelas participaron los miembros de la comunidad escolar (director y equipo de gestión; docentes; apoderados; estudiantes y

¹ Los establecimientos fueron escogidos tras obtener los resultados del índice de ambiente escolar arrojado por las escuelas participantes de la fase cuantitativa (año 2012) del proyecto Fonide N11130.

² NSE: Se considerará el indicador propuesto por PISA ECSC, índice que se compone de 3 elementos i) posesiones del hogar, posesiones culturales y recursos educativos en el hogar. ii) cantidad de libros del hogar y iii) educación de los padres expresada en años de escolaridad.

³ Para construir el IAE se consideraron las opiniones que dieron los estudiantes a los ítems de las dimensiones de valoración de la escuela, apoyo de profesores y visión positiva. A esto se le sumó las respuestas de los apoderados en las dimensiones de valoración de la escuela y participación. Finalmente, se sumaron las respuestas de los directores a las dimensiones de autonomía, participación y visión positiva. Todos los datos fueron normalizados.

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

asistentes de la educación). Asimismo, se consideró de vital importancia los órganos colegiados: consejo de profesores, centro de padres y centro de alumnos. Los participantes fueron seleccionados con técnica de muestreo intencionado, según su potencial para entregar información valiosa en relación al caso. A su vez, se incorporó nuevos actores que permitan profundizar información, sumándose al estudio a

través de la técnica “bola de nieve”, o muestreo en avalancha (Quintana, 2006) el cual consiste en localizar algunos individuos típicos, quienes luego conducen a otros. Todos los participantes firmaron la carta de consentimiento informado antes de las entrevistas, con lo cual se aseguró que comprendieran la forma y objetivo de su participación en la investigación.

La siguiente tabla presenta una caracterización de estas escuelas.

Características	Establecimiento A	Establecimiento B
Dependencia	Municipal Mixto	Municipal Mixto
Índice de Ambiente Escolar	1,65	1,60
N° de estudiantes	600	1039
Nivel de Enseñanza	Básica (7°y 8°) y Media	Básica (7°y 8°) y Media
Puntajes Prueba PISA 2009	Lenguaje: 506 Matemáticas: 475 Ciencias: 505	Lenguaje: 552 Matemáticas: 527 Ciencias: 553

Tabla N°3

Fuente: Elaboración Propia.

Descripción de las técnicas de producción de datos

Entrevistas activas:

Estas entrevistas serán de carácter grupal e individual. La técnica de la entrevista activa-reflexiva (Holstein y Gubrium, 1995; Denzin, 2001) consiste en una interacción en la cual los partícipes (entrevistador/a y entrevistado/a) son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente aunque guiados temáticamente por una pauta flexible. El carácter activo de las entrevistas fue dado al compartir con los participantes su clasificación como escuela con alto Índice de Ambiente Escolar en contextos vulnerables, tras lo cual se indagó en sus significaciones y atribuciones a los elementos explicativos de esta situación.

Entrevistas activas grupales:

Encargado de Convivencia; Dupla Psicosocial; Equipo de Gestión, Miembros del Consejo de Profesores, Miembros del Centro de Padres y

Miembros del Centro de Estudiantes.

Observaciones participantes:

Los investigadores llevaron a cabo observaciones participantes, con registros de campo, en los espacios de aula, espacios de relación social (entrada y salida del colegio) y recreos. Todas estas observaciones estuvieron focalizadas en las prácticas de administración de conflictos y del convivencia escolar. Para la elección de la sala de clase a observar, se utilizó la información entregada por un informante clave de la escuela dentro de los que propusimos el inspector y/o encargado del convivencia escolar.

Procedimiento

Se solicitó la autorización al establecimiento escolar y el consentimiento informado de los participantes. En el caso de los estudiantes, además de solicitar el

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

consentimiento informado de sus padres, se solicitó su asentimiento. La producción de datos se llevó a cabo durante una semana en cada establecimiento utilizando el método de la microetnografía, donde la producción de información se realiza de manera más breve y concentrada (Atkinson, Donev & Tobias, 2007). En síntesis, cada escuela recibió la visita de dos investigadores que en el plazo de 5 días de jornada escolar realizaron un mínimo de 13 entrevistas a los distintos actores de la comunidad educativa y 10 observaciones participantes.

Análisis de datos

Todas las entrevistas fueron grabadas en registro magnetofónico y posteriormente transcritas. Las observaciones participantes se realizaron mediante pautas de observación y fueron registradas en un cuaderno de campo. Se realizó un análisis interpretativo por escuela (Ibáñez, 1986) bajo la estrategia de Análisis de Contenido (Cáceres, 2003; Franzosi, 2010) avanzando hacia la categorización inclusiva y contextual. Primero se codificó una escuela, luego con esos códigos se codificó la segunda y, posteriormente, se consideraron los códigos emergentes. Se consensuaron aquellos que presentaron mayores similitudes. De esta forma, la información que se presenta compendia a ambas escuelas por categoría. Con este nuevo conjunto de categorías se procedió a realizar un proceso de validación intersubjetiva de manera de mantener únicamente aquellas categorías que fueran conceptual y metodológicamente consistentes y “robustas”, lo que se logró a partir de un nuevo proceso de codificación y del establecimiento del grado de coherencia entre el primero y el segundo proceso de codificación.

Resultados

Procesos de administración del conflicto.

Los procesos de interrelación entre los distintos actores de la comunidad educativa se van constituyendo y construyendo permanentemente, adoptando sentidos y reproduciendo prácticas y discursos que se manifiestan en el desarrollo de acciones concretas. Los procesos de administración del conflicto impactan la convivencia generando distintos posicionamientos; formas de relación, comunicación y participación. Otorgando matices y características concretas a la convivencia escolar. La

administración del conflicto es un aspecto concreto y delimitado, a diferencia de la convivencia escolar (aspecto más amplio), puesto que son los propios discursos de los entrevistados quienes verbalizan esta temática como una de las principales al momento de ser consultados por la forma de gestionar la convivencia en sus establecimientos.

Los esfuerzos que realizan los establecimientos investigados para cumplir con las exigencias democráticas que les son impuestas desde afuera no trascienden significativamente las fronteras del autoritarismo, manteniendo y reproduciendo, a veces de manera solapada, los vestigios de una forma de convivencia cuyo sentido vacío y homogeneizante influye en la perpetuación de intereses de determinados sectores de la sociedad (y de la escuela). En este sentido, es preciso sostener que toda forma de convivencia que se construya a partir de los procesos de administración posee una noción subyacente acerca del conflicto, aspecto que se intenta desentrañar en estos resultados. A continuación, presentamos una serie de subcategorías que conforman este núcleo de sentido, ya desarrollado en el marco de referencia, entre las cuales, destacan los siguientes discursos en convivencia.

- ***Alta normatividad y ambigüedad en la reglamentación.***

De acuerdo a la producción de datos realizada para esta investigación, en los dos liceos estudiados existen procedimientos predeterminados para resolver los conflictos que en estos susciten. Ambos establecimientos elaboran sus reglamentos siguiendo las premisas de la Política Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación (2011). No obstante, desde el discurso de los estudiantes, se descubre una sensación de arbitrariedad y contrasentido respecto a la aplicación de las normas; se presenta una normatividad excesiva, plasmada con severidad por las autoridades que restringe y paraliza a través de la amenaza a posiciones disidentes.

De acuerdo con Benítez (2011), en muchos establecimientos no existe un modelo claro y explícito de convivencia que oriente las acciones con que los actores de un centro educativo abordan los conflictos. Esto no significa que un reglamento pretenda cubrir la totalidad de situaciones ni que se convierta en un arma a favor de un estamento por sobre otro. Se trata de evitar la improvisación y desorientación de los actores educativos, formulando normas claras, justas y conocidas por todos

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

(Benbenishty & Astor, 2005). La falta de un monitoreo constante y de una planificación coherente con las necesidades de cada centro (Mena, Becerra y Castro, 2011), tiene implicancias en el desarrollo de la convivencia escolar, pues se traduce en la construcción de relaciones carentes de confianza y en el debilitamiento del principio formativo y valórico que podría promover la administración del conflicto (Ramírez, 2007). Dicho tratamiento se aproxima a una perspectiva funcional autoritaria de la convivencia, en tanto la normatividad se presenta desprovista de un sentido formativo, plasmando la importancia del orden para el “correcto” funcionamiento de la escuela.

En ambos establecimientos se otorga preponderancia a la reglamentación vigente para resolver una situación complicada,

“Mira nosotros somos de 4to y la verdad es que cuando los niños chicos fuman marihuana no les dicen nada y nosotros hacemos algo y nos cancelan todo, pa qué andamos con cosas si es verdad, debería ser al revés porque nosotros nos vamos, pero si hacemos algo nos suspenden, a los niños chicos le ayudan” (Entrevista Estudiante, Liceo A).

“Yo considero que tienen que haber normas fijas y a los chicos, como son cosas simples, no deberíamos darles mucha explicación y ellos deberían darse cuenta que deben cumplir con esas cosas. Hay que cumplir con el reglamento pero sin dar tantas explicaciones.” (Entrevista profesor Liceo B).

El análisis de las citas refleja que las normas se orientan principalmente a una situación procedimental que no intenta prevenir una situación conflictiva. Esta instancia se transforma en un mero trámite que excede el sentido de la norma. Para ello, según Cornejo y Redondo (2001), las autoridades de los centros educativos acuden a recursos heterogéneos, que en la mayoría de las veces son aplicados de manera particular, en lugar de ser procesados colectivamente, distanciándose inclusive de aquello plasmado en los reglamentos internos.

La clara intención de no dar explicaciones, la rigidez y la preponderancia del papel del profesorado por sobre la voz del estudiantado evoca la construcción de una convivencia altamente normativizada y verticalista, que además degrada la posición de estudiantes, reduciendo su involucramiento en las normas que rigen para ellos. Dichas características vislumbran un tránsito bidireccional entre una convivencia funcional autoritaria y una convivencia

funcional democrática. De acuerdo con Perrenoud (1996), la cultura escolar se concentra en las disciplinas que permiten la productividad en una organización, es decir, el conocimiento de la normativa que permite reconocer las restricciones que en la escuela existen, respetar a las autoridades y saber actuar en diferentes circunstancias; características que corresponden a lo que el autor denomina “oficio de alumno”; que permitirá al estudiante comprender las reglas del juego para adaptarse a las “maneras adecuadas” de convivir en la sociedad.

▪ *Control y Homogeneización.*

En ambos establecimientos se vislumbra una orientación hacia el orden y el control. Las normas se configuran como elementos contruidos únicamente para obedecer y, por consiguiente, lograr el control de todo aquel comportamiento que transgrede lo normado; no así para discutir y replantear su origen, legitimidad e implementación. Dicho aspecto se presenta nítidamente en las siguientes citas:

“Tenemos todo bien controlado. El alumno no puede salir solo, tiene que venir el apoderado a retirarlo, hay un control de retiro, donde sale el curso, la hora, el motivo, el apoderado, nombre, apellido, número de carnet, y si tiene prueba no sale, primero la prueba” (Entrevista Profesor Liceo A).

“Entre alumnos e inspectores no se llevan tan bien que digamos, porque como ellos se dedican a controlar que los alumnos tengan el uniforme, estén en su clase; como a los alumnos no le gusta eso incluso a veces llegan a contestar y por eso van a la inspectoría y después les hacen llamar al apoderado”. (Entrevista estudiante Liceo A)

“El tema de los inspectores fue fundamental, porque yo me acuerdo que cuando llegué había pocos inspectores, uno que otro por aquí por allá, y no había tanta vigilancia de los alumnos. Hay más control de la puerta igual” (Entrevista Estudiante, Liceo B.)

Se puede observar que distintos estamentos exigen control para el funcionamiento ideal de la convivencia escolar. Aspecto que dificulta la aparición de un posicionamiento crítico respecto al conflicto y facilita el convencimiento respecto a que el control acompañado de un alto grado de autoritarismo son los pilares de una buena educación (Carozzo, 2012). Existe una necesidad de que sea otro quien construya una norma que le dicte la vida,

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

desconoce cómo moverse desde otro ámbito. Más fuerza toma el hecho de que el estudiante no cuestione una alternativa para resolver los conflictos (ni menos que pueda ser gestionada colaborativamente), es decir, poder generar un componente democrático en la convivencia escolar.

Otro aspecto relevante, es la especial preocupación que muestran tanto estudiantes como profesores y apoderados por el tratamiento de estos aspectos, abogando por la eliminación de estudiantes que transgredan las normas.

E: *¿Qué hacen cómo inspectoría cuando hay peleas?*
P: *“Primero llamo a la alumna, después tienen que traer a su apoderado, las peleas son por temas adolescentes, yo le digo a las chiquillas que parecen peleas poblacionales. Ahí se ve con su libreta cómo está el historial y si su falta es leve o no según el manual”.* (Entrevista Inspector Liceo B)

Estas técnicas para abordar las problemáticas que surgen, de una convivencia marcadamente autoritaria, desvirtúan el aspecto formativo de la educación e inducen un rechazo por parte de los estudiantes provocando resentimiento, conformismo y obediencia, conductas que los estudiantes reproducen socialmente y replican en otros ámbitos (Ortega, 2012).

Asimismo, llama la atención que se otorga excesiva importancia al uso de uniforme, característica propia de una convivencia autoritaria de afán homogeneizador, que no se hace cargo ni de las transformaciones relacionales ni de las nuevas subjetividades que circulan en la escuela actual. La escuela se convierte en una *escuela como si fuera*, como sostiene Molina (2002; en Baeza, 2002), en una *Escuela de Apariencia*. En las observaciones en los distintos espacios y en las entrevistas realizadas, se expone que el uniforme opera como metáfora de control y dominación. Al ser un foco permanente de situaciones conflictivas, es utilizado para asociar la imagen a una buena convivencia.

“Siempre nuestro liceo, entre los municipales ha sido como un liceo que sobresale, porque siempre los niños andan bien uniformados, las alumnas con su uniforme no así muy cortito, el corte de pelo, el zapato, y eso este año está más relajado, y eso lógicamente nos perjudica a nosotros; la imagen del colegio (...)” (Apoderado Liceo A).

“(...) incluso consideramos que falta rigidez, falta orden y estabilidad, antes todos peinados con el

blazer, el vestón en el caso de los hombres, el jumper, son cosas que antes uno pensaba que no importaba mucho, pero se nota la diferencia en la exigencia” (Estudiante Liceo A).

▪ Aspectos punitivos y Rol de la Autoridad.

En ambos establecimientos se advierte el carácter punitivo del abordaje de los conflictos al interior de la comunidad, que se refleja en la necesidad de contar, no sólo con procedimientos, sino además con distintas formas de sanción, que van desde la derivación a inspectoría hasta la suspensión, o en última instancia, a la expulsión del estudiante. Las prácticas y los discursos que sugieren los distintos actores de los centros educativos, apuntan a un abordaje del conflicto que se enmarca dentro de una convivencia escolar funcional autoritaria, ya que las sanciones se ligan a un patrón burocrático, cuyo sentido no es más que el de erradicar el conflicto a través de prácticas que constriñen las posibilidades de acción y crítica de los estudiantes, fortaleciendo formas de relación verticalistas y funcionales, que fracturan la premisa formativa para alcanzar primero el desarrollo humano y después el académico (Carozzo, 2012). Por tanto, la convivencia que se está construyendo oprime toda voz y conducta disidente, lo que implica, por lo demás, que sea un grupo reducido quienes determinen qué comportamiento son deseables y cuáles no. Si bien existe un enfoque formativo por parte de algunos actores, el predominio del enfoque punitivo se hace evidente en el discurso tanto de estudiantes, profesores, paradocentes y apoderados, existiendo congruencia entre los actores mencionados en relación a la necesidad de un enfoque individual y de eliminación del conflicto. Se puede observar, en la siguiente cita, la nula efectividad que poseen las prácticas punitivas, puesto que revelan un aumento del problema.

“Se sorprendieron a muchos chicos fumando marihuana en el baño, ahí llegamos a hacer vigilia, a los chicos se les llamó a los papás y se les suspendió, fueron caducadas sus matrículas. Hicimos seguimiento, con los inspectores, con el centro de padres y con la PDI, se cortó. Volvió de nuevo y volvió con fuerza”. (Entrevista apoderado/a Liceo A).

Respecto al rol que asume la autoridad, en el Liceo B, el autoritarismo se encarna en la figura omnipresente y controladora de la directora, quien reprime la intención de los estudiantes por construir una mejor escuela.

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

“Para cuándo fue la toma del liceo, llamó uno por uno a los líderes y les dijo que si se tomaban el liceo ella (directora) los iba a echar, entonces que más nos espera a nosotros decirle algo” (Entrevista Estudiante, Liceo B)”.

“Eso es lo bueno que tiene ella, (la directora) si los chicos se portan mal, los castigan, buenos castigos les dan. No se po’, hay chicos que se han tenido que ir (...) los cambian de curso también” (Apoderado Liceo B).

De esta manera, la noción del conflicto como elemento negativo, fortalece un estilo de convivencia autoritaria. En esta cita se presenta la figura de la amenaza para evitar un comportamiento indeseable para algunos. Así, la instancia sancionadora evita un comportamiento y además inhibe a que otros participen de una forma similar, es decir actúa utilizando el miedo como instrumento de disuasión. Asimismo, se muestra como una opción viable la expulsión de los estudiantes, lo que implica deshacerse de un elemento perturbador para que sea otro quien se haga cargo.

En el Liceo A hallamos diálogos similares respecto al Liceo B. La diferencia está en la figura del director que dejó su cargo y que es reemplazado. Se aprecia una añoranza de autoridad y disciplina, manifestada a través del anhelo de una lógica patriarcal y punitiva.

“Los colegas dicen que el nuevo director no tiene la misma forma; de que sale al patio, grita y los niños tienen miedo, este director tiene otro estilo de administrar, (...) entonces todos lo ven como incompetente, no lo entienden.” (Entrevista Profesor, Liceo A)

Benítez (2011), plantea que el modelo punitivo es aquel que predomina en los centros educativos cuyas acciones se fundamentan en la reparación del daño a través del castigo. Pese a lo anterior, como se demuestra en las siguientes citas, nos encontramos con actores educativos que intentan revertir el carácter punitivo de las sanciones que implementan otros miembros del centro educativo. Se manifiesta una resistencia de los profesores al tipo de convivencia escolar que se está construyendo.

“Nos ven siempre como “este que coloca las reglas, el demasiado punitivo” y cuando llegaban a la oficina les dábamos otro trato, un trato más empático, y tratándoles de hacer entender que toda falta va de la mano de una sanción, y la sanción tiene que ser de tal forma, gradual a esa falta” (Entrevista Profesor Liceo B).

“(..) Si yo tengo un problema conductual en la sala de clases yo lo que hago con el chico es conversar con él, qué le pasa, por qué él está así de esa forma y después si sigue igual ahí lo derivó a las instancias correspondientes. Pero hay muchos profesores que pa’ afuera al tiro, y a la segunda y a la tercera y siguen echando pa’ fuera” (Entrevista Profesor Liceo A).

El aspecto relevante que genera este exceso de sanciones en los centros, es la connotación positiva que estudiantes y apoderados otorgan a la disciplina castigadora, (Halcartergaray, 2009). En esta misma línea, una investigación realizada por Cornejo y Redondo (2001) en Liceos de la Región Metropolitana, suma evidencias respecto a que las normas y sus sentidos no son internalizadas por los estudiantes desde un marco formativo, sino que a partir de la sanción, elemento regulador que los afecta de manera directa. Según los autores, existe una tendencia por parte de los estudiantes a regular su comportamiento mediante castigos que autoridades administran, en perjuicio de una relación colaborativa y una visión formativa del conflicto. Respecto a esto, los establecimientos estudiados, no difieren de las prácticas de los establecimientos de la investigación mencionada. En ambos establecimientos prima una lógica punitiva, no obstante en el establecimiento A, se vislumbra una tensión entre quienes respaldan la sanción y el castigo, y aquellos que optan por hacer del conflicto una instancia formativa.

”Yo creo que suspenderlos es peor. Yo creo que hay que tomarlos, insertarlos en un centro. La solución no es echarlos” (Entrevista apoderado/a Liceo A)

“Y yo le digo a los colegas, porque yo no soy ese tipo de personas que suspensión, suspensión, primero busco por qué motivo el niño no tiene empatía con el profesor, hablo con la profesora” (Entrevista Inspector/a Liceo A).

Existe un intento de algunos de los actores pertenecientes al Liceo A, de evitar la sanción e intentar posicionarse desde una lógica formativa; una visión que se acerca a la búsqueda de un tratamiento social del conflicto. En el Liceo B también existe un intento de evitar la sanción, sin embargo, no hay un esfuerzo por formar a partir del conflicto, el carácter punitivo se encuentra naturalizado tanto en el discurso como en las prácticas de los distintos actores. Tal como demuestran las siguientes citas:

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

“El atraso aquí es enorme, más de 100, 150 alumnos atrasados, yo podría cerrar la puerta a las 8 y se van para la casa, pero no se puede porque el ministerio dice que no se puede enviar a nadie para la casa (...) esto repercute en las clases y se genera otro problema” (Entrevista Inspector/a, Liceo B).

Este aspecto, lo podemos asociar a una convivencia democrática funcionalista, puesto que devela cómo el poder de un organismo ata de manos a quienes tienen la obligación de formar y genera un choque en las prioridades del centro educativo.

“Yo soy reacia a las suspensiones, yo digo mejor es tenerlos en el liceo y que hagan algo, que limpien las murallas, o algo, si a nadie se le va a caer nada porque hagan actividades de limpieza o mantenimiento dentro del liceo” (Entrevista apoderado/a Liceo B).

En este aspecto, observamos cómo en el establecimiento B surge la creencia de que se puede suplir una sanción tradicional por una que aporte a las necesidades del centro educacional, como por ejemplo la infraestructura. En este caso, la noción de conflicto como algo negativo permanece y a pesar de las buenas intenciones no existe una orientación formativa que apunte hacia un valor democrático.

En contraposición a esta visión del conflicto como algo negativo e indeseable, surge el abordaje del conflicto desde una perspectiva sociocrítica. Esta perspectiva plantea que el conflicto constituye una oportunidad para visibilizar temas que no han sido tratados y, de esta manera, crear nuevas formas de relación. Siguiendo a Llaña (2011, p. 55) *“el conflicto destruye y al mismo tiempo crea, divide y al mismo tiempo unifica”*, constituyendo un poderoso factor de consolidación grupal. Desde esta perspectiva, si el conflicto es abordado social y democráticamente permite, por parte de todos los actores de la comunidad educativa, la reflexión sobre el propio funcionamiento del centro educativo, y por consiguiente, la creación colectiva de nuevas soluciones.

▪ **Baja participación (pseudoparticipación).**

A pesar de que docentes y directivos instalan en sus discursos una administración del conflicto gestionada democráticamente, son sus propias palabras, además de lo señalado por estudiantes, las que evidencian contradicciones entre los principios democráticos que emergen desde las políticas públicas y las prácticas de ambos establecimientos (Aceituno, Muñoz &

Vásquez, 2012; Santos Guerra, 2004). En ambos establecimientos, la concepción de lo democrático se remite a la posibilidad de elegir cuerpos representativos con un poder de decisión limitado. En la siguiente cita los estudiantes valoran que hayan podido ser ellos quienes elijan a un centro de estudiantes, sin embargo, no posicionan como un conflicto el hecho de que hayan sido obligados, en el pasado, a conformar dicho cuerpo representativo. En este sentido, podemos referirnos a una pseudoparticipación puesto que se forman estas entidades como parte de requisitos que el establecimiento debe cumplir.

“Por ejemplo ahora se escogió un centro de alumnos, se hizo una votación democrática, no fue como el año pasado que los profesores prácticamente escogían a los integrantes del CEAL” (Entrevista Estudiante Liceo A).

“Nosotros tenemos reunión una vez al mes con las directivas, el problema es que se supone que nosotros organizamos la reunión y la directora aparece y ella hace la reunión. Ella habla sus cosas y por ejemplo nos deja los últimos diez minutos para salir a recreo y entonces los chicos están inquietos, que a qué hora nos vamos y nosotros entonces quedamos con los brazos cruzados porque no pudimos hacer nada” (Entrevista Estudiante CEAL, Liceo B)

Al analizar las citas es evidente que, en ambos casos, los estudiantes son elegidos y son invitados a participar en propuestas diseñadas por otros estamentos (Obando, 2008), no como una participación real; puesto que para ello, según García Pérez y De Alba (2008), la educación debiese estar vinculada a una participación activa, comprometida y desarrollada a través de la acción sobre problemáticas dentro del entorno escolar, donde el estudiantado tiene una capacidad real de intervenir y ser escuchado. Aquí cobra relevancia lo planteado por Fierro, Carbajal y Martínez Parente (2010), quienes sostienen que las estructuras con que se ha concebido y diseñado la participación estudiantil presentarían dificultades a la hora de implementar un modelo de convivencia participativo y democrático. En este sentido, se presenta una convivencia aparentemente democrática; puesto que los estudiantes adoptan un rol pasivo respecto a situaciones críticas, operando meramente para solucionar aspectos técnicos sugeridos verticalmente. De esta forma, el estudiantado contribuye a la invisibilización del conflicto y la perpetuación de una convivencia con fuertes rasgos autoritarios.

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

“Nos encargamos de hacer las cosas para el aniversario, vemos cuando los niños tienen problemas, ahora queremos hacer un día cultural, estamos en un proyecto de banda, estamos haciendo en conjunto con dirección algo que nos aquejaba, esas cosas como jaboneras para la higiene, confort. Nosotros queremos mejorar el liceo, queremos mejorar el establecimiento, entonces son cosas pequeñas pero que les sirven a los niños” (Entrevista Estudiante CEAL, Liceo A)

“Con todo esto del paro nosotros hablamos para tener más autonomía como CEAL, pero nunca resulta porque no existen los espacios. O sea, nosotros no podemos hablarle de cosas así a la directora, no existe como esa confianza”. (Entrevista Estudiante CEAL, Liceo B)

En las siguientes citas se refleja la nula participación que tanto estudiantes como apoderados tienen en la construcción de los reglamentos que administra el conflicto, aspecto que devela un tratamiento individual protagonizado únicamente por un estamento:

“El año pasado cambiaron el manual de convivencia, ellos lo cambiaron y después dijeron que todos los alumnos tenían que firmar para saber que lo cambiaron. Pero el papel decía que todos estaban de acuerdo con lo que decía y yo me acuerdo que mi curso no quiso firmar y fueron como tres profesores prácticamente a obligarnos a firmar, nos retaron incluso porque no habíamos firmado”. (Entrevista estudiante Liceo B).

“Nosotros no tenemos ni arte ni parte en los reglamentos del liceo, tenemos que firmar no más y firmamos, no nos queda otra, el año pasado hubo modificaciones por ejemplo y no informaron” (Entrevista apoderado Liceo B).

Esta relación de autoridad-sumisión, obstaculiza aún más las posibilidades de participar, en tanto el estudiante es convertido en un ser pasivo y receptor de la realidad dada, por tanto se construye una convivencia que se remite a interiorizar dicho proceso de sometimiento a todo elemento autoritario existente (Barroso y Collado, 2012).

▪ **Enfoque Experto.**

En ambos establecimientos no existe un proyecto cooperativo, cuya dirección permita una transformación óptima de la convivencia. Esta condición facilita la aparición de otras figuras

relevantes para los procedimientos de estos establecimientos, tales como inspectores y profesionales especializados. La siguiente cita evidencia la aparición de más inspectores para controlar la emergencia de un comportamiento indeseable, con el fin de eliminarlo.

“Al principio cuando llegaron personas nuevas, con nuevas influencias, llegaron con principios distintos a los que tenía el liceo, venían con otras expectativas, no a estudiar, venían a chacotear (...) llamaron más inspectores, y (a los alumnos nuevos) los eliminaron del liceo, ya no están” (Entrevista estudiante Liceo A).

En las prácticas de ambos establecimientos, es relevante el protagonismo que se entrega a terceros expertos para solucionar problemáticas relacionadas con la convivencia; por ejemplo: orientadores, psicólogos, asistentes sociales; quienes en determinadas situaciones asumen el rol de Encargado de Convivencia. Esta figura resulta paradójica, puesto que las políticas ministeriales describen la convivencia como un constructo de carácter social, democrático y participativo, sin embargo, la realidad demuestra que el responsable de la convivencia es solo una persona. Al analizar las siguientes citas, se vislumbra el poder otorgado a profesionales externos ante una situación de conflicto. En ellas, el conflicto es comprendido como un elemento negativo que requiere ser solucionado por otro.

“El año pasado tuvimos que hacer una especie como de cirugía, tuvo que venir una empresa externa a ayudarnos en el tema de convivencia. Vino un psicólogo para trabajar con todos los estamentos” (Entrevista Directivo Liceo B).

“Entonces, qué hacen con esos niños, primero los mandan con la psicóloga o asistente social y ven lo que está pasando y si esa persona tiene remedio o no, lo dejan o lo expulsan, supuestamente por lo que el director nos contó ya han echado como a cien niños” (Entrevista profesor Liceo A).

Estamos frente a la construcción de una convivencia funcional democrática en cuanto la aparición de estos profesionales también responde a los requerimientos que impone el ministerio de educación, pero a su vez, perpetúan un mecanismo que sigue amparando la eliminación de aquello considerado indeseable. En consecuencia, existe el continuo entre una convivencia funcionalista autoritaria y una convivencia funcionalista democrática.

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

El análisis de estas citas, evidencia que el docente está en un escenario donde ya no tiene la necesidad de lidiar con un conflicto. Los responsables de abordar el conflicto se ubican fuera de las aulas; esto genera una tensión porque los centros educativos cuentan con más profesionales de apoyo para la convivencia escolar, pero produce que el profesor pierda protagonismo respecto al conflicto, limitando su accionar a la transmisión de conocimientos (Giroux, 1990). Al contrario de lo planteado por Alzate (2003; en Tuvilla, 2007) y Leiva (2008), quienes sostienen que los docentes deben ser los encargados de promover el diálogo y la escucha activa que incentiven al estudiantado a explorar sus ideas y sentimientos, por ende, un facilitador que permita a los estudiantes obtener aprendizajes a partir de la experiencia del conflicto.

▪ *Administración Reactiva de la Convivencia.*

El tratamiento preventivo, de abordaje formativo y social es escaso en ambos establecimientos. La mayor parte de las acciones para abordar el conflicto son reactivas a diferentes situaciones donde los esfuerzos y la intención por mejorar las prácticas en torno a la convivencia escolar se alejan de procedimientos sistemáticos y eficientes en tanto, no obedecen a un diagnóstico e intervención formal que permita abordar el conflicto de manera sistemática, colectiva y transversal dentro de la escuela (González, 2006). Respecto a los principales resultados, es posible afirmar que los docentes y estudiantes no tienen criterios claros sobre su actuar dentro de la escuela, no hay un claro conocimiento de los valores que representan las normas de participación y el compartir con otros.

“El otro día fui víctima de un motín, los alumnos no entraron a clases porque según ellos yo no soy bueno metodológicamente (...). Ante la carencia total de alumnos, avise al inspector y luego el tema se fue a dirección, yo no fui a la reunión porque no abandoné mi lugar de trabajo y permanecí en la sala durante toda la hora” (Entrevista Profesor, Liceo B)

En situaciones como la descrita, que pareciera ser extrema, el conflicto adquiere un tratamiento reactivo y no es utilizado como herramienta para la prevención. El docente no se cuestiona cuál fue el motivo del motín ni la metodología empleada. No existe lugar para cuestionar la propia práctica ni la posibilidad para transformar la relación con sus estudiantes.

“Ahí hubo un problema de actitud, que no hizo caso en reiteradas veces de lo que se le estaba diciendo y hubo que mandarlo a inspección y ahí se llamó al apoderado y él solucionó el problema. En mi curso por lo menos pasa una vez a la semana que va alguien” (Entrevista Profesor, Liceo A)

En ambas citas se observa un tratamiento reactivo del conflicto mediante un procedimiento ineficiente. De acuerdo a una investigación realizada por Guzmán (2010; Mena, Becerra y Castro, 2011), existe evidencia que los actores educativos poseen creencias donde la administración del conflicto que orienta la gestión de la convivencia surge sólo de manera reactiva. En el discurso de los profesores de ambos establecimientos se observa una situación que no pudo ser prevista y su tratamiento, claramente reactivo, posee además un elemento improvisador puesto que, tal como refleja la cita del Liceo B, no todas las situaciones de conflictos son contempladas por la reglamentación vigente. Por lo tanto, el tratamiento del conflicto debe responder a un trabajo elaborado desde la prevención (Tuvilla, 2007). De esta forma, podemos determinar una clara diferencia entre “¿qué hacer cuando ocurre un motín?” a preguntarnos “¿por qué ocurrió ese motín?” o bien, a partir de esta situación, qué aprendizajes y oportunidades de mejora pueden brotar desde una mirada crítica del conflicto. Según el autor, los conflictos no deberían ser tratados desde un enfoque restringido y parcial, sino desde un enfoque ampliado a partir de modelos preventivos e integrados, cuyos pilares se sostengan en una perspectiva global y sistémica.

Discusiones

El discurso de los actores educativos que se hace visible en las dos escuelas estudiadas sobre la forma de administración del conflicto, se orienta y alinea con una convivencia de estilo autoritaria. En los centros educativos, el conflicto es abordado desde un enfoque punitivo, reactivo, relativo a un estado de cosas diseñado por las autoridades, pseudoparticipativo y orientado a lo disciplinar, con tratamiento ambiguo de la norma. Esta forma de convivencia autoritaria está centrada en el control y el castigo con el fin de homogeneizar los comportamientos. Es por ello, que se pierden los espacios de creación que impiden que la escuela se invente a sí misma, más bien, tiene el imperativo de mantenerse constante. La sociedad se acostumbra a convivir en y con el castigo y todo intento de construcción social diferente al poder central se percibe como una perturbación. Todo lo anterior no

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

significa que la única voz de la comunidad educativa presente una orientación hacia una administración funcional autoritaria del conflicto; la diversidad de voces presente en la escuela, permite encontrar también discursos que van en la línea de una comprensión funcional democrática del conflicto. Incluso, algunos actores –especialmente los estudiantes- presentan comprensiones en la línea sociocrítica (**intento de, pero existe un predominio de lo autoritario que perpetúa y reproduce dicha convivencia, hay crítica y reflexión pero son acalladas y reprimidas por esta fuerza superior**). El predominio de la vertiente funcional autoritaria ya había sido discutido por Mena, Bugueño y Castro (2011), quienes evidenciaron un estilo de gestión de la convivencia escolar de corte autoritario-individualista, donde los **estudiantes son considerados agentes pasivos**. A este tipo de convivencia se asocian prácticas, en las cuales el conflicto es comprendido como un elemento perturbador que debe ser eliminado para el surgimiento de una buena convivencia escolar.

La diversidad, elemento propio de nuestra sociedad y de toda organización, nos muestra la multiplicidad de voces y posiciones que adoptan los actores de los establecimientos estudiados. Sin embargo, predomina la creencia que para un correcto funcionamiento de la organización educativa debe primar la sanción, una normatividad excesiva y la consecuente obediencia a una estructura jerárquica y altamente autoritaria. En esta investigación, se observa que en los distintos estamentos existe una valoración positiva hacia aspectos castigadores como única vía para la erradicación de conductas inadecuadas y situaciones que son comprendidas como conflictivas.

Existe una interpretación negativa del conflicto y una naturalización de los procedimientos punitivos que regulan las interacciones entre y al interior de los distintos estamentos. El aspecto sorpresivo, es que este autoritarismo se valida y perpetúa a través del discurso de estudiantes, profesores, apoderados y directivos; no se presenta como un factor impuesto desde un lado más fuerte hacia otro más débil, sino que surge como un requerimiento para la buena convivencia. En este sentido, la administración del conflicto en ambas escuelas pareciera transformar la convivencia escolar en una suerte de irradiación del ejercicio de autoridad, que atraviesa gran parte de las prácticas y formas de relación entre y dentro de los distintos estamentos. En ambos establecimientos, el concepto recién explicado se canaliza mediante la figura del Director, en el establecimiento B es una figura omnipotente; y en el establecimiento A es una figura ausente que se extraña y se demanda: *“El liceo*

ha perdido su esencia estos últimos años, se fue el director y cambió todo, cambió el orden, la disciplina (...) yo creo que antes lo tomábamos como mal como “ah es malo, que se vaya” pero ahora como que se nota que hace falta” (Entrevista Estudiante, Liceo A). El análisis de esta cita determina el rechazo que surge a aquello que no se muestra autoritario; y a su vez refleja la tensión existente entre la resistencia a lo autoritario, en primera instancia; para luego exigir y oponerse a una nueva figura horizontal y participativa. Este tipo de discurso nos hace reflexionar en torno a una visión paternalista de la educación que busca reforzar la dependencia e infantilización del estudiantado, instalando otro espacio que coarta el sentido de reflexión, crítica y empoderamiento de los sujetos (Dabas, 1993).

Desde una mirada crítica, el conflicto es considerado como un elemento inherente a las relaciones humanas, cuya naturaleza está unida a toda organización y, por tanto, a la dinámica de las escuelas. Este enfoque comprende el conflicto como un elemento positivo y creativo, dinamizador del cambio y transformación al interior de los centros educativos (Arnal, 1992; Jares, 1997). De acuerdo con Galtung (1998), comprender el conflicto como un reto y la incompatibilidad de metas como un desafío, permite hacer del conflicto una causa y consecuencia de cambio. En este sentido, el conflicto emerge, porque donde existen relaciones de poder surgen resistencias que desencadenan situaciones conflictivas (Jares, 1997). En definitiva, se trata de comprender y reconocer el conflicto como una realidad propia de la escuela, cuya complejidad es posible manejar en la medida en que sea reconocido y permitida su expresión (Cornejo y Redondo, 2007)

La visión del conflicto como un elemento perturbador, concepción propia de nuestra cultura, imposibilita que este sea comprendido como una oportunidad de mejorar la convivencia con el otro. Considerar que el conflicto es fundamental para el desarrollo de las personas, en la medida que se asuma como un valor positivo, nutrido de distintas voces que emergen desde la diversidad (Maldonado, 2004; Jares, 1997). A partir del conflicto, el objetivo es llegar a un punto nuevo transformado gracias al proceso de aprendizaje vivido por cada sujeto, por el contrario, erradicarlo es volver a un punto inicial que establece un continuo carente de diálogo y reflexión SUGERENCIA. Por consiguiente, la forma de convivir en los establecimientos está entrampada mientras la concepción de conflicto que está a la base se mantenga; impidiendo dar el salto hacia una convivencia democrática sociocrítica.

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

En ambos establecimientos, se observa una carencia de aprendizaje de las situaciones de conflicto, donde las sugerencias se implementan tarde, son nuevas y obedecen a una improvisación que genera desorientación. En este aspecto, es preciso problematizar el rol del profesor en la organización, puesto que su figura se enfrenta cotidianamente a situaciones de conflicto. Esta investigación descubre la importancia que los centros educativos entregan a agentes externos a la realidad del aula (ROL DEL PROFE. VS. “EXPERTOS”) (psicólogos, orientadores, asistentes sociales e inspectores) derivando el conflicto con el objetivo de ser erradicado de la sala de clases. En consecuencia, el docente, quien debiera transitar entre los caminos del aprendizaje y de la convivencia haciendo confluír ambas dimensiones, es relegado de esta mancomunidad, asumiendo un rol técnico-reproductor de escasa autonomía, ubicándose en la categoría de un empleado administrativo que acata instrucciones (Prieto, 2001; Núñez, 2004). Estas medidas muestran la escasa confianza en la capacidad de los docentes para ejercer un liderazgo intelectual y moral, ignorando el papel de los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos (Giroux, 1990). En palabras de Ianni (2003), el profesor rinde culto a la eficacia y a la productividad, perdiendo autoridad para ser un agente transformador de la convivencia.

Desde esta óptica, surge la necesidad de defender la escuela como un espacio donde se gesticule una convivencia democrática sociocrítica, y comprender el rol de los profesores como intelectuales transformativos (Giroux, 1990) que integren el conflicto en la reflexión y la práctica académica en miras a educar ciudadanos capaces de hacerse cargo de sus propias necesidades, intereses y problemáticas para el desarrollo de una mayor autonomía.

Finalmente, otro punto de discusión de esta investigación es la incoherencia manifiesta entre los requisitos y postulados de las políticas públicas del Mineduc y la realidad observada en ambos establecimientos. Los resultados sostuvieron que el problema de la instalación de una “convivencia democrática aparente”, dice relación con el tipo de subjetividad estudiantil que indirectamente la política educativa y las prácticas escolares están construyendo. Carrasco, López y Estay (2012); para las escuelas chilenas, evidencian que la instalación de la convivencia escolar se gestiona en un marco contradictorio. Por una parte se exige a la escuela que todos los miembros de la comunidad participen de su construcción; y por la otra, se otorga el poder y el control al equipo directivo y estamento docente, La

política de Convivencia Escolar (Mineduc, 2011a) pone de relieve que los distintos actores que conforman la Comunidad Educativa “*deben aprender a resolver conflictos pacíficamente y a convivir en paz y armonía. Ambos tienen responsabilidad en la construcción de la Convivencia Escolar*” (p. 26), sin embargo, los resultados demuestran que los estudiantes se convierten en espectadores perdiendo total autonomía y protagonismo en el abordaje de los conflictos, se los posiciona en una subjetividad pasiva y dependiente (Ascorra, 2009).

Por consiguiente, la normatividad con sus respectivos requisitos se transforman en una “lista de verificación”, que se cumple, se respeta, pero no es significativa ni transformadora. La administración del conflicto se limita a la participación simulada de estamentos (García y de Alba, 2007), como el estudiantil, que bordea el cumplimiento legítimo de los requisitos ministeriales, mezclando lo denominado democrático con componentes autoritarios; en este sentido, lo más democrático no es sinónimo de menos autoritario, puesto que se obra en función de favorecer al establecimiento de turno. Este concepto de Convivencia (Funcional) Democrática respecto a la administración del conflicto, se hace cargo de la reparación, es decir, volver a una situación al mismo estado que se encontraba antes (Vicente de Abad, 2010), imposibilitando nuevas formas de relación y transformación.

Una verdadera convivencia democrática postula que el ideal es generar diálogo y reflexión entre los distintos actores educativos, siendo clave el progreso colectivo y personal, y el aprendizaje de competencias de carácter social y emocional (Leiva, 2008). Si bien existe una intención de llevar a la práctica los postulados democráticos, en las realidades estudiadas existe una mezcla de componentes que transitan desde una perspectiva autoritaria hacia lo democrático, donde el conflicto es regulado permanentemente.



Figura n°4.

Fuente: Elaboración Propia.

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

Es importante considerar el modelo desde el cual nos aproximamos a la comprensión de la convivencia escolar, pues los esquemas y prácticas que constituyen cada paradigma guían la acción de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. No son políticamente neutros, pues adoptan teorías, ideologías, valores, normas y creencias que dan cuenta de un determinado interés. A su vez, es necesario considerar la realidad multicultural al interior de los centros educativos, la diversidad de sus actores y sus distintas formas de concebir el mundo; por ello, se hace necesario avanzar hacia nuevas formas de relación que encarnen los intereses de los propios actores que conforman la comunidad educativa, y no aquellos que representen los intereses de un sector determinado de la sociedad y de la escuela que busca reproducir relaciones de dominación y desigualdad social.

La dependencia, obediencia y pasividad que se manifiesta en el discurso de los actores educativos, no debe ser entendida como una actitud que se da sólo al interior de la escuela, sino como una subjetividad que rebasa los límites del espacio escolar y construye una forma de ser ciudadano (Borrero, 2005; en Palma, 2011; Perrenoud, 1996). Es por ello, que el desarrollo de una autonomía y el ejercicio de participación real en el abordaje de los conflictos es importante en la construcción de la subjetividad del estudiantado y por ende, de una forma de convivir con el otro. Giroux y McLaren, señalan que el carácter transformador de la escuela viene dado por la búsqueda del *“ejercicio del poder y la auto-constitución del estudiante como un sujeto activo política y moralmente”* (1998, p.113).

Las reflexiones anteriores ponen de relieve que el campo del abordaje de conflictos asociado a convivencia debe avanzar hacia un enfoque de ciudadanía. Sólo así haremos posible la existencia de una forma de convivir con el otro que valore las diferencias de opiniones y abra futuros inexplorados hasta ahora.

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

Bibliografía

- Aceituno, D.; Muñoz, C.; Vásquez, G. (2012) "Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: Un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de enseñanza media." En Nicolás de Alba, Francisco García y Antoni Santisteban (eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Vol. II (pp. 165-177) España, Editora Sevilla
- Acosta A. (2007) *Material para la mejora de la convivencia escolar: Normas de Convivencia*
- Alvarado, L.; García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Extraído el 8 de Noviembre de 2013 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Ascorra, P. (2009). *El gerenciamiento de los estados de ánimo: estudio de caso en una organización chilena*. *Irce Nueva Época* Vol. 20, 21-31.
- Apple, M. W.; Beane, J. A. (1997). *Escuelas Democráticas*. Ediciones Morata: Madrid. Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona (España): Labor.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona (España): Labor.
- Atkinson, A. C., Donev, A. N. and Tobias, R. D. (2007). *Optimum Experimental Designs, with SAS*. Oxford University Press, New York.
- Baeza, J (2002) *Leer desde los alumnos (as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática*
- Banz, C. (2008). *Convivencia Escolar*. Documento Valores UC. Extraído el 28 de octubre de 2013 desde http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/convivencia_escolar.pdf
- Barroso, J.M.; Collado, J. (2012). *La creación de materiales curriculares para promover la participación ciudadana en un sistema educativo coherente*. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vol. I. Sevilla, Díada Editora, S. L., 2012. pp. 237-244
- Becerra, S., Tapia, C., Mansilla, J., García, R. (2010). *Las prácticas de convivencia escolar y su impacto en el proceso identitario de los jóvenes en contexto de pobreza*. Manuscrito enviado para publicación.
- Benbenishty, R. & Astor, R.A. (2005). *School violence in context: culture, neighborhood, family, school and gender*. New York: Oxford University Press.
- Benítez, L (2011). *Convivencia Escolar y Calidad Educativa*. Escuela Profesional de Psicología. Lima. Perú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO.
- Brigido, A (2006). *Sociología de la Educación*, Argentina. Editorial Brujas.
- Cáceres, P. (2003). *Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable*. *Psicoperspectivas*, 2(1) 53-82.
- Carozzo, J. (2012). *El Bullying en la Escuela: Interrogantes y Reflexiones*. En Benítez, L.; Carozzo, J.; Horna, V.; Palomino, L.; Salgado, C.; Uribe, C.; Zapata, L. *Bullying y Convivencia en la Escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación. Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela*.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Buenos Aires Martínez Roca.
- Carrasco, C., Estay, C., López, V. (2012). *Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile*. *Psicoperspectivas*, vol.11, n°2, pp. 31-55.
- Cornejo, R. y Redondo, M.J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Última Década*. Vol.15, pp. 11 -52. Viña del Mar.
- Dabas, E. (1993): *Red de Redes. Las prácticas de intervención en redes sociales*. Buenos Aires Editorial Paidós.
- Delval, J. (2012). *Ciudadanía y Escuela. El aprendizaje de la participación*. En Alba, N; García, F y Santisteban, A (eds.) *Educación para la*

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales, Vol. II. Sevilla, España.

Denzin, N. (2001). *The reflexive interview and a performative social science.* Qualitative Research, 1(1), 23-46.

Fierro C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela* (2a reimpresión). México: SM.

Fierro, M.C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jiménez Muñoz-Ledo, M. (2013). *Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes.* Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(2), 103-124. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art05.pdf>

Fierro, M.C. (2013) *Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar.* Revista Electrónica Sinéctica, núm. 40, pp. 1-18 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.

Franzosi, R. P. (2010). *Content analysis.* En M. Hardy y A Bryman (Eds.) *The handbook of data analysis.* London: Sage.

García, F. y De Alba, N. (2007). *La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social.* En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (coords). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 297-306). Vol. 1. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

García, F. y De Alba, N. (2008). *¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008.* Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona, 26-30. En: <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/394.htm>

Ghiso, A. (1999). *Pedagogía y Conflicto: Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar.* Signo y Pensamiento n°34 (XVIII), Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación. pp. 35-58

Gento, S (1994). *Participación en la gestión educativa.* Madrid: Santillana.

Gijón Casares, M. y Puig Rovira, J (2010) *Encuentros y convivencia escolar* Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 35, núm. 3, pp. 367-379, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna.* México: Siglo XXI.

Giroux, H. A. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación.* Madrid: Miño y Dávila.

Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales:* Barcelona: Paidós.

González, L. (2006) *Gestión y convivencia democrática en la escuela.* Ediciones: OEI.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum.* Madrid: ediciones.

Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés.* Madrid: taurus.

Halcartergaray, M.A. (2009) *Análisis y reflexiones sobre reglamentos de Convivencia Escolar: Los supuestos, opciones y visiones a la hora de formular un reglamento.* Ficha 1 Valoras UC.

Hernández, C. (2012). *Ciudadanía, Diversidad y Participación. Educar para la participación desde la diversidad.* Revista Educação e Políticas em Debate - v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012.

Hernández Sampieri, R. (2003). *Metodología de la investigación.* (3a. ed.). McGraw-Hill: Ciudad de México, México.

Hirmas, C. y Eroles, D. (coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.* UNESCO-Red Innovemos, Santiago de Chile. 7-9 Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184S.pdf>.

Holstein, J. y Gubrium, J. (1995) *The Active Interview.* London: Sage

Ianni, N. (2003) *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja.* Monografías virtuales.

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Número 2.

Ibáñez, J. (1986) *Más allá de la sociología*. Ed. Siglo XXI. Madrid.

Jares, X. (1997). *El lugar del Conflicto en la Organización Escolar*. Revista Iberoamericana de Educación n°15, Barcelona.

Kröyer, O.N.; Muñoz Reyes, M. Ansorena Carrasco, N. (2012). *Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿Una oportunidad o una carga para la escuela?*. Educere, vol. 16, núm. 55. pp. 373-384 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Larraín, R; López. 2006. *Reflexiones sobre convivencia y democracia*. En *Convivencia y Calidad de la Educación*. Editor Juan Ruz. OEI. Chile

Leiva, J. (2008). *Interculturalidad, Gestión de la Convivencia y Diversidad Cultural en la Escuela: un estudio de las Actitudes del Profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, n° 46/2 OEI.

Llaña, M. (2011). *La Convivencia en los Espacios Escolares*. Dpto. De Educación, U. de Chile, Santiago.

López, R.; De La Caba, M. A. "Educación para la participación ciudadana en los libros de texto: oportunidades y resistencias" *Liburua: De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (arg.): Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. AUPDCS-DIADA. Sevilla. 2012*

López, V; Ascorra, P; Bilbao, M; Moya I; Morales, M; Oyanedel, J.C (2012). *El ambiente escolar incide en los resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto. En evidencias para políticas públicas en educación*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), Santiago: MINEDUC.

Naciones Unidas (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. (A/RES/53/243), 6 de octubre de 1999. Extraído el 22 de Agosto de 2014 desde http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf.

Magendzo, A., Toledo, M., & Gutiérrez, V. (2012). *Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia*

Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. Estudios Pedagógicos, 39(1), 377-391.

Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar Ensayos y Experiencias*. 1ra Ed. Buenos Aires. Lugar Editorial S.A

Martínez, J. B. (1998). *La voz del alumnado. Ausencia temporal de la ciudadanía*. En Revista Cuadernos de Pedagogía N° 275, Diciembre. Ed. Praxis, Barcelona, España, páginas 56- 65.

Martínez Carazo, P. (2006). *El Método de Estudio de Casos. Estrategia Metodológica de la Investigación Científica* Pensamiento y gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte, ISSN 1657-6276, N°. 20, 2006 , págs. 165-193.

Mena, I., Becerra, S. y Castro, P. (2011). *Gestión de la convivencia escolar en Chile: Problemáticas, anhelos y desafíos*. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 81-112). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Milicic, N; Arón, A.M. (2011) *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Revista Psykhe Vol. 9 núm 2.

Mineduc (s/f). *Convivencia escolar y resolución de conflictos. Material de apoyo para Profesoras y Profesores*. Extraído el 23 de Agosto de 2014 desde <http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/File/Separata30.pdf>

Mineduc (2002). *Política Nacional de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos*.

Mineduc (2004). *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo*.

Mineduc, (2005) *Metodologías para mejorar la Convivencia Escolar*.

Mineduc (2011a). *Convivencia Escolar*. Extraído el 22 de julio de 2013 desde http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_port al=50&id_seccion=4010&id_contenido=1

Mineduc (2011b). *Conviviendo Mejor en la Escuela y el Liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*.

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

Mineduc. (2013) *Gestión de la Buena Convivencia. Orientaciones para el encargado de Convivencia Escolar y equipos de Liderazgo Educativo*.

Montenegro, M. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones: una mirada situada a la intervención social*. Tesis doctoral. UAB.

Mora, M.E. y Estepa, J. (2012) *La democracia como fundamento para la enseñanza de la participación*. En N. De Alba, F.F. García Pérez y A. Santisteban *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Asociación Universitaria de Profesorado de Ciencias Sociales. Vol. I pp. 93-100.

Moreno, O. (2012). *Educación ambiental y educación para la ciudadanía: ampliando derechos hacia una "Educación Ciudadana Planetaria"* (149-164). En N. de Alba; F. F. García y A. Santisteban (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. I. Sevilla: Díada Editora

Núñez I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Santiago: Ponencia presentada al XIV Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación. www.pije.cl/documentos.

Obando, G (2008). *La participación docente en la toma de decisiones desde la visión de la micropolítica*. *Educación Vol XVII, N°32*, 87-108.

Oraisón, M. y Pérez, A.M. (2006). *Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 15-29.

Ortega, R. (2012). *Convivencia Escolar. Dimensiones y abordaje*. Documento de trabajo del Núcleo de Educación del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile.

Palma, R. (2011). *Estudio comparativo sobre experiencias educativas de convivencia escolar y prevención de la violencia escolar en américa latina y el caribe*.

Pagès, J. *Enseñar a enseñar a participar* (199-209) En N. de Alba; F. F. García y A. Santisteban (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. I. Sevilla: Díada Editora.

Pérez, A. I. (2009). *Menudos Ciudadn@s*. Madrid: Pearson Educación.

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. 2da ed. Editorial Morata: Madrid.

Prieto, M (2001). *La investigación en el aula: una tarea posible*. Ediciones Universitarias, Universidad Católica de Valparaíso.

Quintana, A. (2006) *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. En Quintana, A. y

Ramírez, T. (2007). *Estudio de la oferta valoral Docente*. Tesis Magister en psicología educacional. P. Universidad Católica de Chile.

Rodas, M. T. (2003). *Participación y democracia*. Documento valoras UC.

Ruz, J. (2006) *Convivencia y Calidad de la Educación*. OEI.

Santos Guerra, M.A. (2004). *Arte y Parte: Desarrollar la Democracia en la Escuela*. Editorial Homo Sapiens.

Sepúlveda, C. Valdés, A.M. (2008) *La escuela como espacio de participación democrática* Valoras UC.

Tuvilla, J (2007) *Convivencia escolar y resolución pacífica de los conflictos*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Unesco (1995) *Declaración de la 44a reunión de la Conferencia Internacional de Educación Extraído el 23 de Septiembre de 2014 desde: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>*

Unicef (2011) *Violencia Escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y Fondo*

Valencia Murcia, F. y Mazuera, V. (2006) *La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión*. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 4, núm. 1, pp. 119-131 Universidad de San Buenaventura. Cali, Colombia.

Vázquez, F. (1994) *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Texto de apoyo elaborado por

Discursos en torno a la Administración del Conflicto Escolar y su relación con la Convivencia Escolar: Un estudio de casos múltiples

Félix Vázquez Sixto, Unitat de Psicologia Social.
Universitat Autònoma de Barcelona. Màgister en
Psicologia Social.

Vicente de Abad, J. (2010). *7 Ideas claves: Escuelas sostenibles en Convivencia*. Editorial Grao.

Yoneyama, S & Naito, A (2003). *Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (With special reference to Japan)*. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3): 315-330.