

# Una mirada a las prácticas pedagógicas de los docentes en colegios públicos de Barranquilla y Girón (departamento de Santander) para intervenir los problemas de violencia escolar

*Lourdes Isabel Albor Chadid\**

*Liliana Villamil López\*\**

Recibido: 27 de agosto de 2012

Aceptado: 2 de octubre de 2012

## Giving a look to pedagogical practices employed by teachers at public school in Barranquilla and Giron (Santander) in order to treat school violence problems

**Palabras clave:** Violencia, Conflicto escolar, Alumno, Maestro, Prácticas pedagógicas, Mediación.

### Resumen

Este artículo se refiere a las prácticas pedagógicas que emplean docentes de dos centros educativos públicos en las ciudades de Barranquilla (departamento del Atlántico) y Girón (Santander), en Colombia, para atender los casos de violencia escolar ocurridos entre estudiantes de grados séptimo y octavo de Educación Básica Secundaria. Una encuesta aplicada a 71 alumnos del Colegio San Juan de Girón entre 12 y 14 años de edad y a 17 estudiantes del Colegio Alejandro Obregón de la ciudad de Barranquilla, entre los 13 y 15 años, permitió identificar los tipos de manifestaciones violentas que se presentan en la población estudiantil, y diseñar una caracterización del conflicto en los ambientes escolares. También fueron encuestados 25 docentes (12 de Barranquilla y 13 de Girón), para profundizar en sus prácticas respecto a la resolución de los conflictos escolares. Los resultados fueron interpretados a partir del método cualitativo de estudio de caso, concluyéndose que la violencia escolar es una realidad y que los educandos desconfían de los profesores.

**Key words:** Violence, Conflict school, Student, Teacher, Teaching practices, Mediation.

### Abstract

The following paper addresses the teaching practices employed by teachers at two public schools in the cities of Barranquilla, Atlantico and Giron, Santander, Colombia, to treat cases of school violence occurring between elementary school students in the seventh and eighth grade. A survey of 71 students aged 12-14 years from Colegio San Juan de Giron and 17 students aged 13-15 years from Colegio Alejandro Obregon in Barranquilla helped to identify the types of violent occurrences in the student population and to develop a characterization of conflict in the school environment. Twenty-five teachers (12 from Barranquilla and 13 from Giron) were also surveyed as a way to aid in improving their practices regarding school conflict resolution. The results were interpreted using the qualitative case study method, and from these results it was concluded that school violence is a reality and the students do not have confidence in their teachers.

\* Maestrante en Educación y Desarrollo Humano CINDE-Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. loalbor@hotmail.com

\*\* Maestrante en Educación y Desarrollo Humano CINDE-Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. livilla\_173@hotmail.com



## Introducción

En Colombia, hay docentes que manifiestan un evidente interés en que los conflictos y los actos de violencia que alteran el clima escolar de las escuelas públicas sean tratados desde una pedagogía mediada por las mismas instituciones educativas, es decir, que estas impartan desde sus currículos académicos patrones que autorregulen los comportamientos de los educandos y condicionen las conductas hacia nuevas alternativas de resolución de problemas. No obstante, los vacíos al respecto persisten, y son reducidas –o casi nulas– las estrategias mediadoras que redundan en cambios de conducta y actitud en los estudiantes, y que conllevan a mejores climas escolares.

Desde una mirada hermenéutica, resulta entendible que la capacidad reflexiva e interpretativa de los educadores, de cara al cambio y a los ajustes pedagógicos, sea escasa por falta de subjetividad y de estrategias para resolver, desde una postura reflexiva, los fenómenos de violencia escolar poco manejables. En palabras de Osterman & Gross (1973), ello se convierte en una dura crítica popular que acusa a los profesionales de estar al servicio de sí mismos y a expensas de sus estudiantes, ignorando sus obligaciones respecto al servicio y fracasando en la vigilancia de ellos.

Al cuestionarnos sobre las prácticas pedagógicas que los docentes han construido para atender los casos de violencia escolar en Colombia y así entender los planteamientos pedagógicos de

las instituciones frente al manejo del conflicto, se hizo necesario recurrir a las experiencias de dos centros educativos de formación secundaria ubicados en puntos distantes de la geografía nacional (Barranquilla y Girón), centros en los que se observan conductas de intolerancia, obligatoriedad e indisciplina entre pares, y que requieren intervención en términos investigativos para comprender y caracterizar la problemática desde la perspectiva de los contextos en que se producen, y los modos de intervención adoptados por parte de los cuerpos directivo y docente.

Los colegios públicos objeto del presente trabajo son en concreto el Colegio Alejandro Obregón de la ciudad de Barranquilla y San Juan de Girón, en Santander. En ellos, se propuso estudiar la problemática de violencia escolar que afrontan estudiantes y maestros; los planteamientos pedagógicos que guían las prácticas de los docentes para incidir en la comprensión y solución de los problemas de violencia que se viven en dichos centros de formación; las herramientas y la formación que tienen los docentes para enfrentar estos problemas y resolverlos a partir de una intervención pedagógica; las potencialidades de los docentes para asumir los conflictos, así como las limitaciones que los merman para intervenir pedagógicamente en las diferentes manifestaciones de violencia escolar en las instituciones educativas.

Si bien este artículo no busca ahondar en las manifestaciones de violencia que se viven en los centros escolares de Barranquilla y Girón, sino

en las formas cómo las instituciones las abordan, las comprenden, las intervienen o las ignoran, resulta necesario presentar un referente teórico ligado al problema y a los objetivos que conducen al diseño metodológico sobre el cual se asumió el tema de investigación. Dicho referente está planteado en términos de la violencia como problema estructural y ámbito de incidencia en la escuela, el conflicto escolar desde su naturaleza y tipología, y la escuela como escenario pedagógico para tratar el conflicto y la violencia escolar a partir del docente, su formación y sus prácticas pedagógicas.

En consecuencia, en este artículo se propone mostrar resultados de investigación sobre la definición de la violencia en la escuela, su incidencia en los ambientes escolares y en el principio del acto mediador, como posible práctica que conlleva a la resolución de conflictos. No obstante, además de los resultados obtenidos en la investigación, a partir de la metodología de estudio de caso, aplicado a través de encuestas para alumnos y docentes de ambos colegios públicos, irán aflorando –en un segundo término– elementos propios sobre la calidad del clima escolar que se vive en dichos centros y los niveles de atención que brindan maestros y directivos. Una reseña inicial de los estudios realizados nos llevará a los propósitos investigativos; luego, reconoceremos las prácticas pedagógicas construidas por los docentes del colegio público “Alejandro Obregón” de la ciudad de Barranquilla y el Colegio San Juan de Girón, en términos de intervención de la violencia escolar, y de manera específica, las

prácticas de los docentes orientadas a la resolución de conflictos.

Finalmente, en el artículo se sugieren algunas prácticas pedagógicas para que las instituciones escolares intervengan en los problemas de violencia escolar identificados.

### **La violencia como fenómeno social e individual**

Son numerosas las investigaciones que intentan plantear la definición de violencia. Sin embargo, en general, todas se asocian con patrones de conducta que trascienden de lo personal a lo interpersonal y que se manifiestan a través de estímulos que ponen en desventaja o en riesgo la integridad física, psicológica y moral del sujeto social. La complejidad de este fenómeno ha sido abordada por múltiples ciencias y, particularmente en la Psicología, desde posturas naturalistas, psicoanalistas y ecológicas, que pretenden comprender en esencia la agresividad humana y los patrones que pueden modificarla.

Desde una visión naturalista, el conflicto aparece como un componente más de la compleja naturaleza biosocial del ser humano. Al respecto, Fernández (1999) señala que “la agresividad natural hace parte de los patrones heredados del sujeto que no siempre son adaptativos, sino que conforme a las condiciones sociales se pueden transformar en habilidades pactadas de resolución” (p. 21).

Valadez (2008) relaciona los actos de rivali-

dad entre pares con una energía que le permite al sujeto mantenerse vivo; con una fuerza emocional que lo aproxima a un estado de autoprotección y de proyección hacia los otros, así como de adaptación al ataque que viene del exterior. Por eso afirma que “lo importante es cómo se regula, o sea, la necesidad de activar la pulsión agresiva frente a ciertas situaciones y frenarla en otras o comunicarla de maneras variadas evitando la destrucción del otro o la autodestrucción” (p. 13).

La naturaleza violenta del ser humano también se asocia con un mecanismo aprendido y por tanto enseñado consciente e inconscientemente para ejercer el poder o la defensa, expresándose en forma física, verbal y psicológica. Suele darse entre iguales, pero también en direcciones verticales: los de arriba sobre los de abajo, y los de abajo sobre los de arriba (Valadez, 2008, p. 13).

En ese ejercicio de poder, la violencia aflora como un acto oportunista, deshonesto y prepotente que Rojas (1995) denomina agresividad maligna y que se da bajo condiciones injustificadas, sin ningún sentido biológico ni social.

Fernández (1999) expresa sobre este particular:

*Aceptemos pues que un cierto nivel de agresividad se activa cuando el ser humano se enfrenta a un conflicto, especialmente si este se le plantea como una lucha de intereses. El dominio sobre su propio control y la tarea de contener y controlar*

*la agresividad del otro en situaciones de conflicto, es un proceso que se aprende. Pero en este aprendizaje, como en muchos otros, no todos tenemos el mismo grado de éxito. Aprender a dominar la propia agresividad y a ser hábiles para que no nos afecte la agresividad de los otros, con los que muchas veces vamos a entrar en conflicto, es una tarea compleja (p. 21).*

Vemos así que el conflicto, desde una perspectiva ecológica, no siempre redundante en una conducta agresiva y de choque, pues como señala, por ejemplo, Berger (2011), en la cultura adolescente, las conductas prosociales son valoradas y estimuladas por encima de las conductas antisociales. De igual modo, la agresividad puede ser un comportamiento admirado entre un grupo de adolescentes, visto desde un estatus social, lo cual no excluye que la confrontación de intereses entre pares puede conllevar a rivalidades y competiciones que desencadenen en conflictos.

Desde una perspectiva psicológica, la violencia se muestra como una acumulación de tensiones que se exteriorizan a través de actos visibles y que atentan de manera directa contra la integridad psicológica, física y moral del sujeto, mediante la sucesión de pequeños episodios que llevan a roces constantes entre personas. Esta tensión acumulada explota en un minuto, manifestándose la violencia en una segunda fase. Finalmente, vienen las consecuencias del hecho violento, en que se piden disculpas, se castiga, se inhibe, etc. (Valadez, 2008, p. 14).

Esa segunda fase puede asociarse a los comportamientos de rivalidad y de competencia que se desencadenan en un sistema de relaciones donde existe una confrontación de intereses y que, desde la visión psicológica, tiene sus raíces en manifestaciones biológicas y socioculturales que proporcionan un mundo conflictivo, propio del proceso de socialización y al mismo tiempo natural, y que debe dominarse mediante la negociación y la construcción conjunta de normas y significados (Fernández, 1999, p. 24).

Ahora bien, para regular pacíficamente un conflicto se debe partir de su profunda comprensión. Si no se conoce el problema ni su evolución, difícilmente se podrá regular y solucionar en términos pacíficos. En este sentido, se sabe que el conflicto presenta características bastante comunes: comienza, evoluciona y termina según un modelo más o menos semejante. Normalmente, hay un acontecimiento que lo origina. Ledrach (2000, p. 57) habla de una “chispa”. Las personas involucradas perciben claramente entonces que están en oposición. La chispa expresa así el deterioro, el momento en el que aparecieron las tensiones y hasta las palabras insultantes.

### **Violencia escolar**

En el desarrollo de este discurso, surge también la pregunta por los sinsentidos de la escuela y, en consecuencia, por su deslegitimación de parte de los actores mismos de la acción escolar. Al respecto, es claro que nuestra escuela se transforma de manera excesivamente lenta, muy a pesar de las innovaciones y de las regulacio-

nes recientes que estipula la Ley General de Educación, como son los Proyectos Educativos Institucionales, los manuales de convivencia o el gobierno escolar. De modo que mientras otros espacios sociales sufren transformaciones a diario, acomodándose o reacomodándose de acuerdo con la dinámica misma de sus actores y los nuevos significados que adquieren, la escuela resulta ser un escenario que no responde a las urgencias culturales juveniles y que carece de sentido para muchos de ellos.

En esta dirección, es posible pensar entonces que las escuelas, a pesar de contar con esas herramientas ya citadas, como el gobierno escolar y el manual de convivencia, donde se parte del supuesto de la participación de la comunidad para su construcción y reglamentación, mantienen al mismo tiempo una estructura y una normatividad todavía lejana a los propósitos de participación y democracia reales. Tal cosa es entendible en razón a que el hecho de generar transformaciones culturales de estas dimensiones resulta siendo, como ocurre en general con nuestras condiciones nacionales, la tarea más ardua, pero a la vez la más urgente de la escuela. Y es precisamente en este sentido que la escuela, como escenario, permite observar de manera directa diversas manifestaciones del conflicto, y puede servir al propósito de abordarlas, comprenderlas, intervenirlas o ignorarlas.

Las instituciones escolares mantienen toda una serie de reglamentos que obligan a los estudiantes –tal vez los actores más vulnerables– a

cumplirlos cabalmente, mediando la sanción en caso de la falta, pero dándose a pesar de ello la transgresión permanente. Pareciera que el papel del docente y del directivo se redujera a la transmisión y a la vigilancia del cumplimiento de la norma, generándose una especie de contradicción e inconsecuencia por parte de los alumnos y de los propios directivos y docentes, pues una cosa es conocer y “repetir” la norma y otra muy distinta estar dispuesto a acogerla, más aún si esta resulta de alguna manera absurda.

El hecho de que el individuo transmita la norma no implica su interiorización. En este sentido, Malaver (1999, p. 34) señala que el reconocimiento de toda norma implica una acción de interiorización por parte del sujeto que reviste de significaciones sociales la acción, y que va más allá del simple acatamiento por temor al castigo. Dicha interiorización es la que posibilita construir referentes de identificación fuertes, que le dan sentido a la vida del individuo y el reconocimiento de validez a lo socialmente constituido.

Entender que las escuelas se rigen aún por unas normas que poco o nada dicen a los estudiantes y a lo mejor ni a los profesores mismos; que el sentido de la participación amplia y la convivencia democrática se desvirtúa por la imposición de una autoridad que cada vez se desconoce y deslegitima más, convirtiendo el espacio escolar en un perfecto encuentro de sinsentidos, permite comprender también que la transgresión se presente y tome los caminos de la violencia, principalmente por parte de los estudiantes.

Esta reseña confirma, por ejemplo, que los estudiantes, al no contar con espacios amplios y adecuados de expresión y participación en la institución ni con espacios que permitan modificar paulatinamente el quehacer y el propósito de la escuela, al no contar, en suma, con la posibilidad de construir una escuela que atienda a sus inquietudes y sueños recurran a la transgresión del sinsentido de las normas, del sinsentido de los procedimientos, del sinsentido de lo académico, es decir, del sinsentido de una escuela extraviada y ensimismada en su propia inutilidad.

Ahora bien, la violencia en el mundo escolar suele asociarse a manifestaciones físicas tales como destrozos, peleas, robos, etc. Sin embargo, resulta cada vez más patente que esta violencia abarca muchos más actos, mensajes o situaciones (Valadez, 2008).

Galtung (1998, p. 47) plantea un modelo tridimensional que incide en el fenómeno de la violencia producida en los ambientes escolares. Su tesis se soporta en conductas psicológicas, verbales y físicas que toman dimensiones culturales y estructurales de fácil observación, por el efecto que los medios de comunicación ejercen al reproducir diariamente el amplio abanico de violencias manifiestas a través de tensiones raciales, religiosas, maltrato doméstico y conductas juveniles, todas las cuales hacen ver el conflicto como un fenómeno gratuito que puede presentarse en cualquier circunstancia.

La violencia escolar, que también es amplia-

mente divulgada por los medios (Galtung, 1998), “se ofrece como un fenómeno autogenerado, y como ocurre en el resto de las violencias, no presenta causas claras que permitan su abordaje o solución” (Martín, 2009, p. 47).

Tradicionalmente, la relación que se ha establecido entre maestro y estudiante es una relación en que surgen diversas respuestas, pero por el ejercicio de autoridad del docente, se despliega una forma representativa de poder y de imposición. La acción educativa, en estos términos, reviste al docente y al estudiante de roles específicos que le permiten, tanto al uno como al otro, en el desarrollo de la propia dinámica educativa, recurrir al uso de la violencia, sea esta, por ejemplo, de orden físico, verbal, psicológico o simbólico.

Al igual que la de la sociedad, la estructura de la escuela se encuentra diseñada a partir de la jerarquización, de la asignación de roles y funciones que se deben asumir, y que se encuentran fundamentalmente asociados al control y a la reproducción de un orden social establecido. Al maestro, en su condición de persona poseedora de un saber y un conocimiento, además de garante de la disciplina y del cumplimiento de las normas y reglamentos institucionales, se le atribuye la potestad de la exigencia, de la evaluación y de la sanción; en cambio, el estudiante, en su condición de exigido, de evaluado y de sancionado, puede tener la posibilidad y la alternativa de transgredir en algún momento. En ambas condiciones resulta bastante probable, entonces,

que la violencia se manifieste, pues el referente de la cultura, de ese espacio psíquico de convivencia violento, se convierte en alternativa.

Parece que este referente cultural violento, pero diferenciado en cada caso específico por las características de la escuela, es el que termina imponiéndose en la acción educativa y se manifiesta con diversas intensidades y permisividades, dependiendo de la institución y de los maestros.

### **Fuentes y tipos de conflicto**

El conflicto se produce cuando hay acciones que se oponen. Dada su complejidad, no existe un marco único referente de causa. En la obra de Girard & Koch (1997), las autoras citan a algunos teóricos que se han aproximado a esta reflexión, como Christopher Moore (1896), quien interpreta dicha acción desde las categorías de relación, valor, datos, interés o estructura. Desde el marco psicológico, Schruppi, Crawford y Usadel (1991) se apoyan en la teoría de control de Glaseer (1984) para categorizar todos los conflictos en relación a la necesidad de pertenencia, la necesidad de tener poder, la necesidad de libertad y la necesidad de divertirse.

Wall (1985) ubica las fuentes de conflicto desde la teoría de la organización, y parte de tres supuestos: la interdependencia, las diferencias en cuanto a objetivos y las diferentes percepciones. Tichy (1983, citado por Girard & Koch, 1997, pp. 51-52), usando también el modelo de cambio organizacional, sugiere estos tres centros

del conflicto: técnico (conflictos por diseño), político (conflicto por premios y castigos) y cultural (conflicto por normas y valores supuestos).

En cuanto a los tipos de conflicto, Moore (1986) los clasifica en innecesarios y genuinos. Los primeros surgen de problemas de comunicación y percepción, y pueden desaparecer simplemente con una interacción apropiada. En este caso, no existe un móvil concreto, más allá de la propia relación deteriorada (rumores, confusión, malentendidos, insultos, luchas). En los conflictos genuinos, que son producto de intereses y estructuras, se requiere de un esfuerzo mayor para su resolución, puesto que los intereses se mueven en circunstancias de tiempo, espacios, recursos, valores, creencias y preferencias.

Otra tipología es la de Deutsch (1973), que abarca seis categorías acerca del conflicto: verídico (existe objetivamente), contingente (depende de circunstancias que se pueden cambiar fácilmente), desplazado (el conflicto expresado es distinto al conflicto central), mal atribuido (se expresa en partes que no corresponden), latente (aún no ocurre) y falso (mala percepción).

No obstante, la gama de categorías puede ampliarse según las dinámicas que surjan de las acciones compartidas en el barrio, el trabajo, la casa, la escuela o en cualquier otro espacio, así como las oportunidades de transformación, creando alternativas de solución pacífica y equitativa.

### **Conflictos en la escuela**

La UNICEF (1999), en su interés de aportar a la comunidad educativa una propuesta para construir una cultura de paz y solidaridad, reconoce en el conflicto una situación eminentemente humana, en la medida en que el sujeto es un ser incompleto y en continua construcción. De modo que: “Toda acción implica una elección, una toma de partido. La política es, precisamente, la disputa por las perspectivas elegidas. De ahí que la política, en tanto ejercicio de la voluntad humana, sea constitutivamente conflicto. La vida en sociedad desencadena permanentemente conflictos que no se solucionan negándolos. Debemos permitir el desacuerdo para construir positivamente a partir del proceso de resolución del conflicto” (p. 12).

Para el caso específico del ambiente escolar, pensar en una escuela sin conflicto resulta utópico, dado que el propio conocimiento y la vida en grupo mueven los intereses tanto de docentes como de estudiantes. Así, pueden producirse conflictos debido a la desatención del niño y/o niña en un proceso de aprendizaje, al desinterés y desmotivación por la incompreensión de temas, a la falta de recursos para trabajar en condiciones de heterogeneidad y al descontento por parte de los padres de familia, cuando consideran que su hijo no fue evaluado adecuadamente. Incluso el tiempo de la convivencia propicia por sí mismo ambientes tanto de cooperación como de discriminación.

*En una institución escolar existen distintos actores (padres, alumnos, docentes, directivos, no docentes) y ellos pueden tener posiciones diferentes. Estas diferencias están sin duda vinculadas no solo con el lugar que ocupan en la institución, sino también con la perspectiva que tengan respecto de los problemas. Frente a las diferencias, el equipo de gestión es el responsable de escuchar las voces de cada uno de los actores. Escuchar todas las voces, en un marco de contención que permita que todos los protagonistas puedan sentirse seguros y cómodos para dar su opinión, es el punto de partida para institucionalizar el conflicto (UNICEF, 1999, p. 15).*

Institucionalizar el conflicto implica entonces transparentar la dinámica de funcionamiento; respetar las jerarquías necesarias que se seguirán para lograr la resolución de los problemas y tener en cuenta la división de las funciones en cada sección administrativa o pedagógica (UNICEF, 1999, p. 15).

Pérez & Pérez (2011) relacionan el conflicto con causas que van más allá de la triangulación docente-alumno-padre de familia. La organización y estructura del centro, el currículo escolar, la influencia familiar, la crisis de valores, el entorno social, etc. influyen decisivamente en las conductas que se reflejan al interior de las aulas de clase. Ya sea por causas endógenas (características personales, clima escolar y relaciones

interpersonales) o exógenas (familia, contexto social y medios de comunicación), la búsqueda de soluciones exige adoptar diferentes posturas (p. 45).

Pero, sea cual sea la situación del conflicto, este debe ser abordado desde sus orígenes y mediante recursos prácticos que puedan aplicarse a los distintos casos que se presenten. Para la UNICEF (1999), el diálogo es la herramienta fundamental para iniciar procesos de resolución de conflictos en forma pacífica y para evitar agresiones y actos de violencia. Pérez & Pérez (2011) suman a este recurso estrategias de cooperación desde la perspectiva de trabajo en equipo, tolerancia para respetar las opiniones de los pares y autocontrol al momento de exteriorizar emociones, sentimientos, expresiones o estimular actitudes no agresivas.

### **La mediación**

Esta investigación coincide con lo propuesto por los citados Pérez & Pérez (2011, p. 32), en lo que se refiere a la mediación. Esta no es otra cosa que un método para resolver conflictos y disputas, un método basado en la confidencialidad y en el cual las partes son asistidas por una tercera persona neutral, que facilita la comunicación y el diálogo: “el mediador será neutral y tratará de orientar y coordinar a las partes, a la vez que fomentará la comunicación para hacer emerger la solución más adecuada y satisfactoria para todos los implicados”.

El papel del mediador puede interpretarse

como el de un facilitador que propicia ambientes imparciales a las partes en conflicto para que, de manera espontánea, salomónica y constructiva, resuelvan las diferencias suscitadas por el ejercicio propio de la convivencia. Lo que determina su función es el carácter distante, pero siempre orientador, al momento de actuar como puente de conexión interpersonal. Y para que su función resulte en realidad garante debe ser aceptada y reconocida por las partes o, con otras palabras, contar con unas normas de funcionamiento previamente establecidas y garantizar la confidencialidad, la reflexión, el razonamiento, la cooperación, la democracia y el crecimiento personal.

Si bien este proyecto no está referido a la formación de docentes, es claro que una de las preguntas recurrentes en la investigación es si los docentes se encuentran formados para intervenir en los problemas y resolver los conflictos escolares en los que diariamente se debaten. En esta perspectiva, el estudio que se presenta a continuación analiza algunos referentes en relación con la formación de los docentes, que Martínez & Orozco (2002) definen como un talento humano formado humanísticamente y con valores que permiten navegar con suficiencia en un mar de científicidad, competitividad y tecnicismo para hacer lo que debe hacerse, para juzgar lo conveniente para la comunidad, para asumir el motor y objeto del desarrollo y mejorar el nivel de vida de los escolares.

De este modo, el objetivo del presente estudio nos lleva a revisar las prácticas docentes, no para

entenderlas como el punto clave para la resolución de los conflictos, sino porque constituyen aspectos relacionados con la organización del centro y la gestión de la disciplina que se ajustan a la estructura, fines u objetivos de cada institución. Todo ello según lo propuesto por Martín (2009), quien las define como la adecuada previsión y organización de cada uno de los elementos que contribuyen a mejorar la convivencia.

## **Método**

### ***La muestra***

Esta investigación se realiza desde un enfoque cualitativo, con un carácter descriptivo e interpretativo. Se plantea como método el Estudio de Caso, ya que aborda desde la particularidad hechos singulares hasta llevarlos a la complejidad, para comprender así su contexto.

Mediante esta se pretendió descubrir tantas cualidades como fuera posible de la realidad, sin pretender probar o medir el grado como aparecía en un acontecimiento dado. Para esto, se realizó una exploración previa y general del tema, que nos permitió interpretar, reflexionar y aportar a nuestras propias propuestas la formulación pedagógica que cada una de las instituciones usa frente al manejo del conflicto y la violencia escolar.

Se seleccionaron 71 estudiantes del Colegio San Juan de Girón, en Santander, que cursan grado octavo y cuyas edades oscilan entre los 12 y 14 años de edad y 17 estudiantes de grado séptimo del Colegio Alejandro Obregón de la ciudad

de Barranquilla, cuyas edades están entre los 13 y 15 años de edad, a los que se aplicaron instrumentos de indagación: entrevistas y encuestas. Las acciones pedagógicas de los docentes fueron identificadas a partir de una muestra integrada por 13 profesores del Colegio San Juan de Girón y 12 del Colegio Alejandro Obregón, a través de entrevistas que recopilaban experiencias vividas dentro y fuera de la escuela y sus trayectorias profesionales. Posteriormente, se realizó el análisis de los resultados, se plantearon las conclusiones y se concretizó una propuesta.

### *El instrumento*

La recolección de datos o aplicación de los instrumentos ocurrió en los ambientes naturales de los estudiantes, de manera que nos permitiera observar sus conductas cotidianas alrededor del aula escolar; es decir, la forma como hablan, sus pensamientos, cómo se sienten y cómo interactúan. Los comportamientos de los estudiantes se observaron a medida que se recolectaba la información, como también la exploración de los ambientes físicos, esto es, qué tan grande son los espacios, y la estructura organizacional y humana de las instituciones. Se logró así que los estudiantes expresaran, anotaran y diligenciaran sus puntos de vista, sin ser enjuiciados o criticados.

El instrumento utilizado para la indagación fue la encuesta autoaplicable y anónima, construida con el fin de conocer la percepción de estudiantes y maestros respecto al clima escolar y la violencia que se percibe en ambos establecimientos educativos.

Para el caso específico de la encuesta aplicada a estudiantes, se formularon 28 preguntas que miden las relaciones de poder entre pares, las manifestaciones de violencia en cuanto a motivaciones y conductas, los sentimientos de satisfacción o frustración cada vez que se concurre a las aulas de estudio, los escenarios violentos, sus efectos y las relaciones entre alumnos y docentes. Igualmente, se cuestionó a los educandos sobre las prácticas empleadas por maestros, directores y coordinadores al momento de intervenir en los conflictos entre pares y la percepción del clima escolar en cuanto a prácticas y escenarios que conllevan a la mediación y al diálogo.

Por su parte, los docentes fueron abordados con una encuesta de 25 preguntas que indagaban sobre las relaciones interpersonales entre ellos, las manifestaciones de solidaridad, acompañamiento, alianza, celos, indiferencias, etc., entre grupos de trabajo; la percepción de ambientes hostiles y su desempeño en cuanto a prácticas pedagógicas para atender los conflictos entre estudiantes.

Las entrevistas también recopilaban experiencias vividas por los maestros dentro y fuera de la escuela y sus trayectorias profesionales, en el entendimiento de que “la visión organizativa de la vida profesional es relevante porque emerge una comprensión colectiva que ha condicionado lo que el profesor respectivo se hace de su trayectoria profesional” (Bolívar, 2001, p. 262).

Tal como se percibe, ambos instrumentos

ofrecen varias posibilidades de análisis tras considerarse preguntas abiertas y cerradas, que profundizan las impresiones y percepciones de las personas encuestadas, y que en últimas permitieron lograr una aproximación a los tipos de manifestaciones violentas que se presentan en la población estudiantil de ambos centros educativos y diseñar una caracterización del conflicto en los ambientes escolares.

### Resultados

Una vez aplicados los instrumentos, se estructuraron los datos, organizando cada respuesta en la categoría a que correspondiera (violencia, como problema estructural y como ámbito de incidencia en la escuela; el conflicto desde la naturaleza escolar y el tipo de conflicto escolar; y la escuela como escenario pedagógico para abordar el conflicto o la violencia escolar desde el docente, su formación y las prácticas pedagógicas). Las respuestas de los estudiantes evidencian que:

- En general, los estudiantes de ambos centros educativos asisten al colegio con el ánimo de aprender. Sin embargo, poco más de un cuarto lo hace por compartir con sus compañeros, mientras que una décima parte acude a clases porque sus padres lo obliga o busca el afecto que falta en sus hogares. Estas dos últimas motivaciones podrían mostrar la necesidad de los niños de buscar compañía, tal vez debido a que en sus casas no hay suficiente contacto con sus padres por causa del trabajo de estos.
- También en los dos centros escolares, y de manera general, los estudiantes manifiestan

buna disposición para acceder a sus ambientes académicos y establecer relaciones cordiales entre pares; pero en forma paralela, la violencia se manifiesta en sus diferentes tipos. Por ejemplo, los estudiantes de ambos colegios indican que ciertos compañeros se aprovechan de su fuerza física para agredir a los otros, lo cual puede ser el origen de enfrentamientos abiertos con puños y golpes. Esto tiene una abierta congruencia con la expresión de la violencia que se manifiesta en ambas instituciones educativas de manera física y verbal, aunque también tiene relevancia la violencia psicológica y en menor proporción, la sexual.

- Los propios estudiantes consideran como actos de violencia al hecho de sentirse golpeados y burlados por sus pares, argumentando condiciones de poder, superioridad, sexismo y clasismo, así como las manifestaciones de rechazo y odio que se expresan con acciones de sabotaje como esconder los útiles escolares, ponerse apodos, irrespetar espacios y robar y/o destruir objetos ajenos. Todo indica, además, que la violencia, en ambos centros educativos, comienza con las ofensas de palabra y termina con un enfrentamiento físico.
- Solo una minoría de estudiantes reconoce que agrede a sus compañeros de manera verbal, mientras que otro grupo sostiene hacerlo de manera física. Esto indica que de la totalidad de la población encuestada en ambos centros educativos, apenas tres estudiantes de los 71 encuestados del Colegio San Juan de Girón y uno de los 17 encuestados del “Alejandro Obregón” generan el clima de conflicto que

se vive en el aula o, bien, que los estudiantes no se consideran a sí mismos violentos aunque lo sean. Cualquiera de las dos opciones es preocupante, pues indicaría que el clima social del aula se ve afectado por una minoría o que en las aulas existe una gran cantidad de futuros ciudadanos que aún no son conscientes de la gravedad de sus actos.

- Sobre las causas de la violencia, se encontró que los mismos alumnos del colegio generan el conflicto, el cual se polariza con las posturas de unos transgresores y de otros transgredidos. Estos últimos son provocados mediante el uso de apodos y actos físicos de perturbación como halarse el cabello, empujarse, esconderse los útiles escolares, etc., y en los casos más extremos, golpearse y agredirse.
- En su mayoría, las diferencias entre pares comienzan como simples juegos de poder y dominio y terminan desencadenando conflictos que requieren la intervención de terceros, siendo la más común la del maestro.
- En el caso particular del Colegio San Juan de Girón, la violencia se origina por causa de estudiantes de otros colegios o, peor aún, de los llamados “parches” o grupo de jóvenes, que se asocian a dinámicas del barrio y que generan inseguridad y afectan la vida de los alumnos(as), ya sea porque participan activamente de él o porque resultan sus víctimas.
- Los espacios comunes en los cuales suelen protagonizarse las contiendas de los estudiantes son en su orden: la salida del colegio, el aula, el patio de recreo y, algo menos común, el baño. Como puede verse, el estudian-

te se encuentra en un clima de violencia a lo largo de toda la jornada, ya que estos cuatro espacios marcan la mayoría de las rutinas escolares y solo quedaría como único espacio de paz el momento de la llegada.

### **Los efectos producidos por las acciones de conflicto y violencia escolar**

A la hora de analizar quiénes son los afectados por estos conflictos, la respuesta es arrasadora: los propios estudiantes. Cabe señalar, de todos modos, que en Girón los implicados diferenciaron dos grupos especiales en dicha afectación: los niños de sexto grado y los llamados “juiciosos”.

Por otra parte, en ambas escuelas, los estudiantes especificaron que los docentes hacen parte del conflicto, y también mencionan al respecto a los padres. Entonces, puede decirse que pensar en una escuela sin conflicto resulta utópico, dado que el propio conocimiento y la vida en grupo mueven los intereses de docentes, estudiantes y padres de familia. En relación a esto último, pueden producirse conflictos por situaciones como la desatención del estudiante en un proceso de aprendizaje, el desinterés y la desmotivación por la incomprensión de temas, la falta de recursos para trabajar en condiciones de heterogeneidad y el descontento de los padres de familia al considerar que su hijo no fue evaluado adecuadamente. A pesar de todo, no puede decirse que todo es negativo: la convivencia por sí misma propicia ambientes tanto de cooperación como de discriminación.

Las conductas de violencia pueden generar principalmente dos efectos: una respuesta violenta o el silencio, reprimiéndose en este último caso los sentimientos de rabia, venganza, ira o humillación. Cabe señalar que muchas veces la respuesta violenta es motivada por el miedo y como una manera de evitar a futuro la agresión sufrida. En cuanto a los que se callan, no sabemos si estos exteriorizan su insatisfacción en otros espacios, como la familia o el barrio, o si posteriormente se deciden también a usar la violencia contra sus agresores. Esta dialéctica entre violencia y respuesta agresiva puede ser uno de los motivos por los cuales los estudiantes consideran que la violencia es constante en el colegio.

Por demás, los sentimientos que no se exteriorizan causan gran daño en las mentes de los estudiantes, ya que quienes los sufren dejan de soportar a los compañeros que los causan e, incluso, preferirían que fueran expulsados y que no volvieran. De este modo, los sentimientos negativos se convierten en un deseo de no ver más a quien perturba la labor en el colegio, lo que convierte la tolerancia en un mero discurso, no en una práctica. Los estudiantes saben bien todo esto, y lo expresan con comentarios que descalifican al diálogo como mecanismo para mejorar la convivencia. Ello significa que estamos ante una generación que aprende a convivir en medio de prácticas mediadas por la fuerza y la intimidación y ante las cuales la palabra no tiene ningún efecto. Todo lo cual es empeorado por la percepción de que los compañeros no permiten realizar la actividad para la cual van al colegio: estudiar.

### **Prácticas pedagógicas asociadas al manejo del conflicto y la violencia en las instituciones educativas**

A pesar de este panorama aciago, hay estudiantes que ven la mediación como un elemento valioso para la convivencia social y proponen que los estudiantes perturbadores sean tratados por profesionales. Sin embargo, las acciones para contrarrestar la violencia se reducen a prácticas correctivas, y solo en forma excepcional son atendidas mediante el diálogo por los coordinadores de grupo y por algunos docentes. Esto permite interpretar que la mayoría de casos de violencia escolar, en los colegios San Juan de Girón y Alejandro Obregón, son mediados a través de prácticas ortodoxas basadas en sanciones, regaños, suspensiones y citaciones a padres de familia, conforme a lo que establecen los manuales de convivencia.

En ambos centros escolares los maestros, en efecto, recurren a la práctica tradicional de llamar a los padres de familia y firmar compromisos ante las directivas, lo que parece ser una solución de orden personal, según cada caso. También de manera recurrente el director de curso y el coordinador académico son quienes atienden la situación conflictiva, respondiendo a métodos comunes, más que a una política de la institución. La mayoría de los educadores manifiesta que no existe o que no tiene conocimiento sobre una propuesta institucional al respecto, que se sienten solos frente al conflicto del estudiante y solo les queda recurrir a procedimientos tradicionales, que para los estudiantes suelen ser represivos y conductuales. El llamado de aten-

ción, aseguran, no es suficiente a la hora de resolver conflictos entre estudiantes; y la sanción –que se manifiesta en actos como la expulsión de la clase, la remisión a Coordinación, asignar una baja calificación o aislar al estudiante en el mismo salón de clase– no favorece la construcción de escenarios mediadores.

En el caso puntual del Colegio Alejandro Obregón, los maestros direccionan sus prácticas académicas en clases magistrales que se alimentan de los saberes de los estudiantes. Utilizan para ello la forma constructiva, tratando de explorar en estos sus conocimientos e ideas con respecto al tema tratado, para luego sacar y construir su propio conocimiento socializándolo y aclarando dudas. El proceso está orientado hacia el hacer para ser, de manera que, a partir de palabras, frases y textos que hacen referencia a objetos, acciones, situaciones y posiciones, los estudiantes deben construir nuevas formas de expresión; sin embargo, un importante porcentaje de educadores se abstuvo de responder sobre las prácticas del ejercicio en cuanto a la resolución de conflictos al interior del centro escolar.

La percepción que los docentes de la ciudad de Barranquilla tienen sobre cómo la escuela asume la violencia se reduce a las prácticas empleadas, mientras que en el Colegio San Juan de Girón, esto se relaciona con sanciones y charlas a padres de familia, conforme a lo que establece el Manual de Convivencia. Ambas instituciones desconocen por completo programas de formación como el que la Universidad Simón Bolívar ofrece a partir del diálogo, el proyecto de Ética y

Valores y la Escuela de Padres, que busca llegar a los estudiantes del grado séptimo a través de talleres de formación lúdico-pedagógicos, en los que se abordan los temas de sexualidad, construcción de ciudadanía y resolución de conflictos.

En este proceso, la participación de los docentes del Colegio Alejandro Obregón en Barranquilla ha sido poco receptiva por situaciones que estarían relacionadas con desinterés, falta de compromiso y desconocimiento del programa universitario. No les interesa conocer la forma teórica y práctica que se aplica desde el programa institucional, considerando que no les genera estrategias pedagógicas para resolución de conflictos.

Pero, pese a los conflictos y las diferencias entre estudiantes y docentes por los correctivos empleados para atender los casos de violencia escolar, los estudiantes se sienten a gusto en sus instituciones educativas. Reconocen que ellas son en sí el espacio en el cual aprenden, se encuentran con sus amigos y se socializan, lo que no por ello obvia la pregunta de si los colegios se están convirtiendo en centros a través de los cuales nuestros hijos se acostumbran a convivir en medio de una constante violencia verbal y física.

Solo una escasa parte de la población estudiada considera que va a la escuela por obligatoriedad, porque se siente presionada por sus padres y/o vivencian momentos de frustración que se reflejan en su rendimiento académico y en las formas de relacionarse con los otros. La mayo-

ría, en cambio, evidencia una motivación individual por acudir a la escuela y crear vínculos bajo márgenes de poder, dominio o superioridad. De hecho, estas acciones humanas se estarían interpretando como interacciones cotidianas, ya que la realidad social se construye y mantiene por medio de las interacciones entre los individuos y la población convive en una realidad que se observa limitada por la misma sociedad escolar cuando se presentan los conflictos. Lo más lamentable de todo es que ni los estudiantes y en ocasiones algunos docentes ni siquiera se dan cuenta de las consecuencias.

La falta de confianza y capacidad de diálogo entre estudiantes y docentes también se ve reflejada en la persona encargada de resolver los conflictos, pues buena parte de los estudiantes prefiere buscar soluciones sin acudir a ella. De manera concreta, la mayoría de desavenencias que se presentan entre los alumnos del grado octavo del Colegio San Juan de Girón son solucionadas por el director de grupo, en tanto que instancias superiores como la Coordinación y la Rectoría intervienen en menor proporción. En el Colegio Alejandro Obregón, en cambio, la coordinación tiene papel preponderante por encima de las acciones mediadoras que realizan la directora de grupo y la rectoría. Al analizar la solución dada por estas instancias, apreciamos que no salen del contexto puramente académico, ya que en prácticamente todos los casos se firma el observador, a lo que le sigue la citación a los padres y el envío a la Coordinación. Solamente

en tres casos se mencionó que el docente actuaba empleando el diálogo.

Para los estudiantes, entonces, con el diálogo no se soluciona nada y el problema continúa en la casa, incluso mencionan que los profesores, paradójicamente, resuelven los conflictos de manera agresiva y mediante gritos. No es raro observar por ello la falta de confianza en el diálogo.

Esto muestra que los estudiantes no ven a sus profesores como mediadores de conflictos; por el contrario, consideran que cuando intervienen solo buscan soluciones académicas o no solucionan nada, puesto que las agresiones, los maltratos físicos, verbales y psicológicos entre pares continúan tanto al interior como fuera de las aulas de clase. Por estas razones no es de extrañar que para los jóvenes del Colegio San Juan de Girón el profesor sea alguien a quien no se le tiene confianza. Solo un reducido grupo acude a sus profesores para buscar solución a un problema y sienten que son atendidos de manera oportuna; otra mínima parte de la población estudiantil estima que puede hablar con los maestros sobre sus asuntos personales. En este aspecto, la situación del colegio de Barranquilla estudiado es diferente ya que los estudiantes del Colegio Alejandro Obregón calificaron en forma positiva la labor docente al momento de resolver diferencias entre pares.

En cuanto a la labor educativa de los docentes, los datos son contrarios a la tendencia mostrada, pues si bien es cierto que en Girón exis-

ten mayor conflictividad y menos empatía con los docentes, los estudiantes consideran que los docentes cumplen adecuadamente con su labor formadora, y se muestran satisfechos con la calidad y pertinencia de los programas impartidos, así como con las metodologías de aprendizaje empleadas por los catedráticos. Por el contrario, en Barranquilla, donde hay mayor empatía y confianza, la mitad de los alumnos del Colegio Alejandro Obregón considera que solo algunos de sus profesores cumplen con su labor de manera adecuada.

De este modo, la relación docente-alumno se torna tensionante y mediada por la desconfianza del estudiantado, ya sea en lo personal o lo profesional. Para el caso específico del Colegio San Juan de Girón, se ven frente a instructores más no educadores, pues la relación de consejería y solución de conflictos es prácticamente inexistente. Por el contrario, en el Colegio Alejandro Obregón de Barranquilla, la confianza personal es más elevada, pero la instrucción no se percibe de forma satisfactoria, siendo claro, en todo caso, que la solución de conflictos es prácticamente monopolizada por la Coordinación, minimizando el papel de los docentes al respecto.

Frente a estos cuestionamientos, las respuestas de los docentes de ambas instituciones es tajante ya que para la mayoría de ellos su trabajo es una vocación que cumplen con dedicación, producto de años de experiencia en el ejercicio. Si bien reconocen las diferencias y los conflictos que a diario se entretienen entre estudiantes,

padres de familia e incluso compañeros de ejercicio, asumen la labor formadora como un acto pedagógico que integra lo formativo y lo humano. Desde esa óptica, como un acto de defensa del trabajo, predominaría una lógica freiriana (2008) en cuanto al valor que los docentes dan a la enseñanza y su diaria tarea por significar la vocación y la profesión.

Un aspecto importante de la labor educativa es el clima laboral. En tal sentido, para los profesores de las dos instituciones, las relaciones entre ellos son buenas y se viven ambientes de solidaridad, afecto y compromiso entre compañeros. Estos indicadores manifiestan que los profesores se relacionan de manera agradable, pero al mismo tiempo son conscientes que no pueden contar con todos a la hora de apoyo. Igualmente reconocen que hay algunos que no se entregan de lleno a su labor y que entre el profesorado se conforman grupos que se apoyan entre ellos. Consideran que estos grupos son frecuentes o constantes y, lógicamente, al existir grupos de apoyo existe exclusión o enfrentamientos con otros grupos. A pesar de esta similitud casi total, las manifestaciones de celos, apatía e indiferencia se manifiestan de manera frecuente o constante en Girón, y no tanto en Barranquilla. De hecho, en Girón, las rencillas comprenden un gran espacio de tiempo, ya que la mitad indicaba su existencia al punto de llegar a la incomunicación. Por el contrario, en Barranquilla tal situación casi no se percibe.

Estos sentimientos explican la razón por la

cual en Girón los docentes consideran que la violencia verbal, psicológica o física se presenta de manera ocasional entre sus pares. Del mismo modo que sus aprendices, los maestros han sentido en este caso la intención de alguno de sus compañeros de humillar u opacar a otros. La existencia de estos conflictos y estos grupos hace que el clima laboral no sea el óptimo. Por el contrario, en Barranquilla, los docentes afirman que no existe ninguna manifestación de violencia, y que los actos de humillación son ocasionales.

En cuanto a la relación con el estudiante, los profesores tienen la conciencia o la intención de hacer de sus pupilos personas útiles y con grandes cualidades éticas. Justo por eso surge la inquietud respecto a la visión diametralmente opuesta que se percibe entre los objetivos de los profesores y la sensación que causan entre sus discípulos. De igual forma, los docentes sienten que la sociedad les recarga el problema y que los padres de familia y las autoridades gubernamentales les han abandonado en la solución de los conflictos, sobre todo si se tiene en cuenta que muchos problemas son generados en el hogar. Afirman que los padres y docentes han perdido autoridad ante los menores por la existencia de legislaciones que defienden *a priori* a los estudiantes, y que estos lo saben y las usan como arma. En conclusión, los profesores se sienten solos en el problema de la violencia escolar y tienen conciencia de su magnitud.

Es importante anotar que actualmente la misión de los docentes en las instituciones estudia-

das consiste en descubrir y plasmar memorias pedagógicas que les permitan recuperar los esfuerzos, identificar las fortalezas y debilidades y ponerlas en evidencia. Esto les permitirá reflexionar y reconocer que el ser humano es un individuo en constante búsqueda de satisfacciones, lo cual propicia nuevos pensamientos, creencias, reglas y presunciones y que, por tanto, estas dinámicas exigen espacios de múltiples aprendizajes e interacciones.

### Conclusiones

Esta investigación permite afirmar que por la naturaleza del conflicto en las dos instituciones escolares, la violencia trasciende de lo personal a lo interpersonal y se manifiesta a través de agresiones físicas, verbales, psicológicas y, en menor escala, lo sexual. Todo lo anterior está determinado por los sistemas ambientales en que están inmersos los sujetos y que involucran la familia, la escuela, el barrio y los factores socioculturales en que interactúa el sujeto. En estos espacios se transmiten creencias, al tiempo que se presentan diversas necesidades de intereses, afectos, emociones, crianza, educación y la desigualdad en niveles de poder, lo que, en suma, determina el nacimiento y desarrollo de la violencia escolar.

También es claro que la participación de terceras personas, como el hecho de enfrentarse a estudiantes de otras instituciones o la conformación de “parches”, propicia conductas juveniles que pueden ser destructivas al aumentar el índice y la influencia de la violencia escolar.

Con relación a los manuales de convivencia, es claro que estos se han convertido en un instrumento disciplinario al que el docente se acomoda para reglamentar, por ejemplo, procedimientos escritos, pero que los estudiantes lo observan como rutinas de castigo que hacen parte de la convivencia escolar y fortalecen las transgresiones a pesar de las sanciones. Los estudiantes apenas realizan un simple acatamiento, disminuyendo así la imposición de autoridad por parte del docente y en detrimento de la convivencia democrática entre docentes y estudiantes, que se reduce a los códigos de una disciplina, a una técnica de legitimidad social condicionada.

De igual forma, ante los sinsentidos de los procedimientos disciplinarios, la imposibilidad de un ejercicio democrático y la poca capacidad de escucha y tolerancia del docente, el estudiante genera conflictos y no considera válida la confrontación de pensamientos, por lo que la convivencia se vuelve inadecuada, apareciendo actos de peleas, robos, agresiones o situaciones de violencia manifestadas en tensiones visiblemente hostiles. En estas circunstancias, el poder entre directivos, profesor y estudiantes es solo un ejercicio para dominar, un conflicto en que cada una de las partes tiene su propia visión para transgredir o someter al otro, así como para la generación de frustraciones, el desmedro de relaciones interpersonales, la falta de alternativas que procuren cambios. Situación que posibilita la recurrencia a la violencia como salida única al conflicto y convierte el castigo en un estilo de conducta habitual que deteriora las relaciones

maestro-alumno y, consecuentemente, cuestiona la calidad de la educación y la idoneidad del docente, tanto en su forma de enseñar como en la de aplicar disciplina.

Desde las prácticas pedagógicas, también es importante analizar el grado de profesionalización de los docentes en ambas instituciones, es decir, qué tanto ha sido su evolución cognitiva, personal, social, cultural y la definición de competencias deseables de estos docentes que les permita generar una identidad de formadores y así aporten de manera real a los procesos educativos. Con otras palabras, cuáles son los roles, aparte de docentes, que cumplen en la institución, puesto que si no existe claridad en cuanto a funciones y roles al interior de las instituciones, esto puede ser una ventaja o un obstáculo, según el carácter de cada docente, en la dinámica de las interrelaciones. Se observa que cada institución está regida por sus propias políticas en el control de la disciplina y en las formas de conciliar en los conflictos; sin embargo, los centros educativos no dotan a los maestros de recursos materiales y logísticos, como tampoco de espacios adecuados que les proporcionen entornos de diálogo y espacios de trabajo adecuados, como recursos metodológicos para crecer en forma profesional y personal.

Quizá lo anterior explique por qué el docente no se motiva o es reacio a expresar sus experiencias desde el aula y por tanto no genera cambios o necesidades desde su profesión, lo que puede posibilitar que las demandas del entorno escolar

se conviertan en un obstáculo para que se desempeñe como un eficaz mediador en la resolución de conflictos. La falta de motivación para conocer proyectos institucionales de otras entidades explica, además, que el docente no cuente con recursos para garantizar un diálogo con el estudiante que genere un buen clima de convivencia. La misma situación tampoco favorece una metacognición que le permita ser capaz de tomar decisiones, solucionar problemas, negociar, conciliar y relacionar distintas situaciones y acontecimientos para enfrentar situaciones de conflicto o proponer nuevas estrategias al respecto.

Se concluye que la violencia escolar existe y tiene varias aristas, ya que los conflictos se dan entre los estudiantes de una misma institución y entre los de varias instituciones. Los profesores viven a la vez su propio conflicto interno y con las directivas, aun cuando tienen la intención de formar personas conscientes y con la capacidad para desarrollar sus habilidades personales e intelectuales. Pese a ello, sus aprendices no visualizan dicha intención y los miran con desconfianza. Igualmente, no existe una propuesta institucional propia para tratar dicha violencia y la sociedad (padres de familia e instituciones gubernamentales) ha dejado prácticamente la solución de este problema de manera exclusiva en los profesionales de la educación. Con el agravante de que al presentarse un programa tendiente a solucionar dichas problemáticas, tropieza con la resistencia de todos los actores escolares, minimizándose así los beneficios de dichos programas.

### **Algunas orientaciones**

Consideramos que la propuesta para empezar a incidir en estas situaciones se basa en la preparación adecuada de quienes tienen mayor cercanía con los jóvenes. Si bien la situación de las dos instituciones al respecto es diferente, la solución podría ser la misma: podría estar en la asunción de compromisos por parte de los directores de grupo, dado que en Girón ellos son los que más intervienen en la solución de los conflictos y en Barranquilla, los depositarios de la confianza de los estudiantes. Desde allí se podría comenzar, pues, como se vio, en ambas instituciones el diálogo no está bien reputado y posiblemente una solución entre las dos partes sería mejor que una estrategia. Se trataría de reconstruir en cada uno el valor de la palabra, ya que la existencia de una comunicación posibilitará una mejor comprensión en la comunidad. Para esto, se podría contar con el apoyo de los pocos estudiantes que consideran el diálogo como parte de la solución. Así, proponemos una solución en la que intervenga la mediación, mas no en forma idealista, sino a partir de la realidad reflejada en las encuestas.

Se sugiere también que el docente asuma la necesidad de actualizarse a través de la formación permanente, y de manera particular en competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, competencias para el discernimiento moral, competencias para convivir y comprender, competencias para emitir juicios éticos y estéticos, competencias para expresarse en lengua materna en forma oral y escrita. To-

das estas competencias contribuirán a fomentar el diálogo como herramienta básica entre docentes, estudiantes y padres de familia, lo que consecuentemente generaría la creación de canales institucionales, revistas especializadas, seminarios y conferencias dirigidas a la resolución de conflictos y al cumplimiento de las exigencias de la cultura académica.

Es sabido que estamos en una sociedad que padece problemas agudos, como son la pobreza, el sexismo y la violencia. Por tanto, los educadores tienen la gran responsabilidad de asumir activamente la resolución de los problemas antes señalados. Concretamente, los docentes de las escuelas públicas de la ciudad de Barranquilla y del municipio de Girón deberían elaborar una visión de mejor sociedad a partir de los currículos académicos de cada institución, que les permita, desde una hermenéutica, reflexionar sobre cada problema y elaborar una visión mejor de sociedad a partir de cada problema planteado por los estudiantes.

Desde la Ley General de Educación y basados en las experiencias actuales de las escuelas, debemos preguntarnos cuál ha sido el aporte real para que los docentes reestructuren los criterios anteriores a ella; y desde el mismo docente, qué nuevas alternativas en propuestas académicas y de disciplina se ajustan a las problemáticas psicosociales de la sociedad juvenil. Pues si no se asume una actitud de cambio, se corre el riesgo de aumentar las debilidades en estrategias de afrontamiento de los conflictos y de las problemáticas académicas en las escuelas.

## Referencias

- Brooks, H. (1967). "The dilemmas of engineering education". En: *IEEE Spectrum*, febrero.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao.
- Girard, K. & Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Lederach, J. (2000). El abecé de la paz y los conflictos. *Educación para la paz*. Madrid.
- Malaver, J. (1999). "Transgresión y violencia". En: *Ensayo & Error*. Tunja.
- Martín, J. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente*.
- Martínez, A., & Orozco, J. (2002). Educación superior de alta calidad para interactuar en la sociedad del conocimiento. *Enfoques y tendencias curriculares*. Bogotá: Cindec.
- Osterman & Gross (1973). "New Professionals". En: *The Sociological Review Monograph* 20, University of Keele, diciembre.
- Pérez, G., Pérez, M. (2011). *Aprender a convivir el conflicto: el conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- UNICEF (1999). *Unicef va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad*. Argentina: Autor.
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México.