

Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos

MARÍA AIRD DONOSO
Docente, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile

1. Introducción

Hablar de la gestión de la convivencia en los centros educativos es hablar de cómo pueden relacionarse sus miembros en la vida que en ellos discurre, vida que conforma a las personas en las relaciones con los otros y que gira en torno a los aprendizajes académicos.

La conflictividad y violencia en los centros educativos tienden a ser temas tabú y sólo casos puntuales traspasan la férrea pared de los centros educativos y salen a la luz pública. Las causas de esta conflictividad, en aumento, son diversas y complejas. Lo evidente es que necesitamos ajustar la educación a las nuevas circunstancias sociales y del conocimiento para hacer frente a estos nuevos desafíos.

L@s niñ@s y adolescentes de hoy, reclamando el respeto a sus derechos, nos exigen mayor simetría del poder en las relaciones. En la actualidad el castigo, arma del poderoso, es cuestionado y denunciado. Es así como, también, ciertas conductas abusivas y violentas de las relaciones entre iguales, que sin ser del todo nuevas, pasan a ser definidas como abusivas y violentas teniendo consecuencias y sufrimientos mayores que antaño, ésto en un contexto que, además y paradójicamente normaliza la violencia.

Esta situación posee una raíz histórica evidenciada por sociólogos de la modernidad y comienza a ser superada a partir de la ciencia no clásica o paradigma de la complejidad.

La modernidad, y el individualismo metodológico, compartimenta a la persona en atributos o entidades que coexisten aisladamente en su interior: pensamiento, lenguaje, emociones, conductas, valores, personalidad, carácter, etc. siendo cada uno de ellos susceptible de ser educado mediante programas ad hoc. La persona es concebida como individuo cuyo carácter o personalidad "es" conflictivo, para transformarla y hacerlo empática hay que educarle las emociones y los valores, entre otras "cosas".

La complejidad, o ciencia no clásica, pone el énfasis en las relaciones, desde las partículas a los humanos. Las relaciones múltiples, diversas, recíprocas y simultáneas, nos modelan y limitan mutuamente, en el actuar, configurándonos como personas. La primera necesidad del ser humano, concebido como social, es el reconocimiento como persona digna y respetable, la colaboración de las otras personas no sólo es necesaria para la enseñanza, sino para el devenir humano. Maturana, (1997) resume que el respeto y el amor es lo fundante de lo social.

El respeto como valor central de la gestión de la convivencia permitirá que el/la estudiante respete a las demás personas y a sí mism@. El cambio que como educadores/as y adult@s se nos exige es grande

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 59/2 – 15/06/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



y lleno de dificultades, no obstante si queremos hacer de ésta una sociedad más humana el cambio ha de comenzar por un@ mism@. El retorno al autoritarismo y la arbitrariedad nos lo indicará la emergencia de un conflicto. El conflicto se convierte así en un indicador de la necesidad de introducir cambios en esa relación concreta.

Educar personas, ciudadanas, agentes, "dueñas" de su destino exige limitarnos en el poder que sobre ellas podamos ejercer y/o ejercerlo de otra manera. L@s estudiantes exigen este cambio, están cada vez más conscientes de su derecho a ser escuchados y consultados en los asuntos que les atañen. Los centros educativos actuales recogiendo esta premisa han de operar como comunidad en donde las relaciones se basen en el civismo y la participación. L@s futur@s ciudadan@s junto con aprender a exigir la satisfacción de sus derechos, también han de aprender sus deberes y obligaciones como ser autónomo y co-responsable de los grupos a los cuales pertenecen.

Nuestro análisis comienza con un alcance a la escuela tradicional y a la violencia estructural de la sociedad que penetra al sistema educativo. Continuamos con los posibles marcos de la gestión de la convivencia. Preocupación especial nos merece la educación para el siglo XXI que, conforme al nuevo paradigma, se centra en la relación y en el conflicto consustancial a la misma, conflicto considerado como oportunidad de aprendizaje para el ser social e individual que potencie la vinculación en la comunidad educativa.

La gestión de la convivencia, y sus conflictos, en el aula van estrechamente vinculados a las interacciones que en ella se generan en donde el poder es un tema a considerar. Finalizamos con la gestión del conflicto y la mediación como herramienta que ponga en práctica los valores que el centro incorpora en su ideario.

2. La escuela de ayer y sus resabios

Tradicionalmente el sistema educativo ha regulado su convivencia mediante un conjunto de normas, ideadas por la dirección, que establecen lo que debe ser, lo sancionable y las diversas formas de castigo a su infracción, es decir, la gestión ha sido normativa coercitiva. El castigo ha sido el instrumento educativo por excelencia, no obstante, sus efectos no deseados puestos de manifiesto por Skinner (1970) y sus seguidores junto con el énfasis en el refuerzo positivo. Las denuncias del castigo físico como maltrato infantil y la divulgación de los derechos de l@s Niñ@s han puesto como sancionable y punible el uso del castigo físico. Sin embargo, nuestra cultura sigue siendo muy castigadora, el castigo verbal es causa y/o consecuencia de formas y estilos de relación docente/estudiante en donde la violencia, en forma de descalificaciones, burlas, desafíos y otros, se hace presente. De vez en cuando, y de forma descontextualizada y parcial, los medios de comunicación nos ponen en contacto con este aspecto de la vida en los centros.

3. La violencia estructural

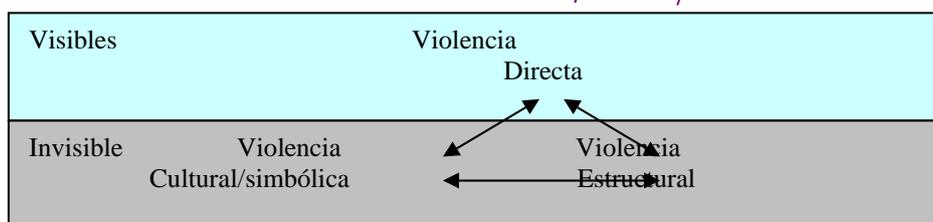
Johan Galtung, fundador del Instituto para la Paz de Oslo, introduce el concepto de violencia estructural como una de las causas de los conflictos directos. Las posiciones sociales establecidas por la

economía y la cultura dominante operan, de forma sutil y cotidiana, penetran las instituciones en donde los grupos débiles son marginados, excluidos y/o abusados ya que no se cubren sus necesidades básicas.

En nuestro caso sería la situación de l@s estudiantes con dificultades para incorporarse al sistema educativo, diseñado para un/a niñ@ promedi@, por carecer del tipo de lenguaje requerido y de las pautas de conducta apropiadas; ambos factores contribuirán al retraso escolar progresivo. Sin embargo, est@s estudiantes están obligad@s a permanecer en el sistema, a asistir la mayor parte del día a la escuela que en su dinámica le transmite, implícita o explícitamente, el mensaje "eres tonto", "eres incapaz", "eres flojo" y otros eufemismos (Szarazgat y col. 2009) que no por más elegantes son menos dañinos. Culturalmente la violencia estructural se justifica y legitima mediante la violencia cultural o simbólica (Galtung, 2003) que incluye a las personas en categorías negativas: padres despreocupados, borrachos; adolescentes vagos, violentos y cuasi delincuentes; niños malos cuyo futuro marginal es fácilmente predecible.

Las relaciones entre violencia estructural, cultural/simbólica e invisible y la directa y visible son complejas y recíprocas.

Figura 1.
Relaciones entre la violencia estructural, cultural y directa



Fuente: Galtung, J. www.them.polylog/5/fgj.es.htm

La necesidad fundamental de toda persona es ser reconocida como ser digno y respetable. Cuando la vida en el aula no da lugar a este reconocimiento se buscan alternativas. El/la estudiante salva su imagen como puede, si el grupo le niega la pertenencia como ser digno y respetable crea otro: "la pandilla", "la banda", "los payasos", "los flojos", "los mal portados", "los acosadores" etc.

De este análisis se desprende que para intervenir en los conflictos escolares y gestionar una convivencia positiva es preciso minimizar la violencia estructural y cultural/simbólica para prevenir la violencia directa. Esto quiere decir que l@s estudiantes han de vivir la jornada escolar realizando actividades que estén a su alcance, aprendiendo y desarrollándose como personas, para lo cual se requiere la educación inclusiva (Armáiz, 2003).

4. El marco de la gestión de la convivencia

El marco de la gestión de la convivencia está fuertemente influenciado por la misión, visión e ideario, la forma de gestión del establecimiento educacional y el tipo de liderazgo que ejerza la dirección.

La misión y visión del centro educativo, no "confesional", en general, carece de mística que lo sostenga y cohesione. En la actualidad se manejan como alternativas: a) La concepción ecológica, b) La educación para la paz y c) La instrucción en gestión de conflictos.

- a) a) La ecológica, sucintamente, señala que los humanos convivimos en equilibrio inestable, roto por el conflicto que reclama ajustes y adaptaciones mutuas en las relaciones. Con una adecuada gestión del conflicto el equilibrio se reestablece, a un nivel superior, hasta el próximo conflicto.

El conflicto, desde ésta mirada, lo expresa con claridad el ideograma chino, la primera parte simboliza el choque o confrontación y la segunda un choque que proyecta a los actores hacia arriba, el conflicto resulta ser una oportunidad para crecer y cambiar.

Figura 2.
Ideograma chino de conflicto



- b) b) La Educación para la Paz. Basada en la diferencia que Galtung (2003) hace entre paz positiva y paz negativa se relaciona con la violencia directa y estructural.

"La paz negativa que predomina en occidente, pone el énfasis en la no-existencia de guerra. "Paz" sería igual a "no-guerra ni violencia directa (personal)". La paz positiva presupone un "nivel reducido de violencia directa y un elevado nivel de justicia. Se busca armonía social, justicia e igualdad y la eliminación de la violencia estructural, concepto que alude a la violencia generada por las estructuras, es decir, por la desigualdad existente dentro de la sociedad que impide a las personas satisfacer sus necesidades fundamentales espirituales y materiales" (www.respuestaparalapaz.org.ar)

La gestión de la convivencia exige aproximarse a los conflictos considerando el tipo de paz que se desea que impere en la cultura del centro y en la sociedad en general.

Tanto la aproximación Ecológica como la Educación para la Paz (Cruz, 2008) abogan por la *inclusión* de los estudiantes en su diversidad, incluyendo a l@s con necesidades especiales con las pertinentes adaptaciones curriculares (Núñez, 2009) que exigen un liderazgo transformativo, que vea en los errores y conflictos una oportunidad de aprendizajes para la institución y para sus integrantes (Costa y Garmston, 1994).

- c) c) La tercera opción la constituye la instrucción en la solución de conflictos. Encaminada, especialmente, a la solución de conflictos entre estudiantes. Su objetivo es la reducción de los conflictos y violencia, en el aula y en el centro mediante la puesta en marcha de un servicio de mediación entre iguales o pares. Es decir, se busca la paz negativa.

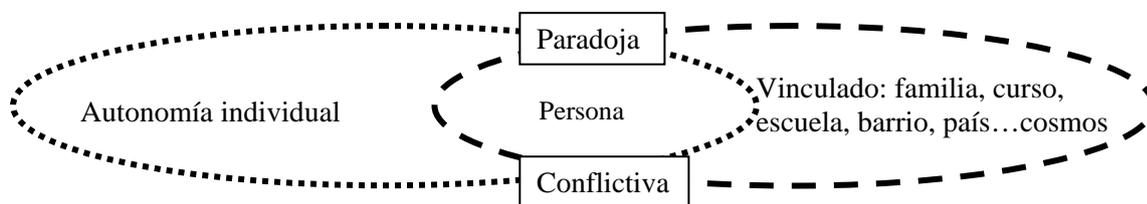
5. La escuela para el siglo XXI

La escuela actual y futura debería educar a los estudiantes en y para el conflicto, cognitivo y social, en un mundo cambiante de significados (Morin, 2001; Costa, 2001). El énfasis y objetivo de la educación es la relación humana, aspecto en el cual la escuela resulta una institución *insustituible*. Necesitamos, eso sí, otro concepto de persona, cultura y sociedad.

Koestler (1967) desarrolla el concepto de holonomía que, aplicado a las personas, significa que un individuo es un todo en sí mismo *así como* parte de un sistema mayor que lo completa. Sus cualidades como elemento individual están conformadas por las relaciones que establece con los diversos grupos de

pertenencia en los cuales influye y es influenciado. Costa (2001) retoma la holonomía y la aplica al conflicto como parte consustancial de la existencia humana. El ser humano, en tanto holónico, es paradójico, dual y conflictivo. Aspira como ser único y total a *la autonomía* y, como ser incompleto, a la vinculación e *integración* en diferentes grupos. En ambas aspiraciones hay un ejercicio del poder.

Figura 3.



Fuente: Aird, M. (2003)

La persona quiere ser independiente y libre y, a su vez, estar vinculada a las otras que también poseen las mismas aspiraciones en tanto personas. Esta es una fuente de conflictos y tensiones ya que toda vinculación significa, en parte, un sacrificio o postergación de aspiraciones individuales. La búsqueda del equilibrio en estas tensiones y la resolución de los conflictos que el desequilibrio de poder origina inducen a la acción y favorecen el aprendizaje y el desarrollo personal social. La consideración de la identidad dual de las personas plantea la necesidad de enseñar recursos que ayuden a vivir en el conflicto, a asumir la responsabilidad por *la autonomía personal solidaria y la vinculación respetuosa*.

El desarrollo de la autonomía es deseable y necesario para la vida. Las personas autónomas se caracterizan por:

- tener metas personales
- ser capaces de dirigirse y controlarse
- ser capaces de analizarse, evaluarse y modificarse a si mismas.

Estas cualidades exigen ser conscientes de un@ mism@ y de las demás. Pero, no hay autonomía o libertad absoluta ya que necesitamos pertenecer a un grupo, vincularnos no sólo al nacer sino a lo largo de toda la vida como fuente de seguridad.

Las sociedades, a través de sus culturas e ideologías, manifiestan también esta dicotomía dual. Las occidentales, egocéntricas, tienden a caracterizarse por el individualismo y relaciones marcadas por el interés y la competitividad. Las personas son un medio para conseguir fines personales. En cambio, en las sociedades orientales, otrocéntricas, las personas manifiestan mayor tendencia a tener en cuenta al otro como persona, a establecer vínculos de confianza y relaciones más estrechas.

Los cambios producidos por la sociedad de la información podrían exacerbar, aún más, el individualismo existente en muchas sociedades. El individualismo va estrechamente unido a la competencia con el otro en la consecución de bienes, recursos económicos y culturales y posiciones en las jerarquías de poder. Esta dinámica, entre otros factores, ha desembocado en una crisis de valores y desconfianza en el otro, extensible a las instituciones básicas de la sociedad. Situación ya evidenciada por Elias en 1939. Por su

parte Bauman (2003) nos alerta de la necesidad de vincular lo desvinculado culturalmente y recuperar, en el imaginario, la naturaleza social del ser humano y, en la práctica, la comunidad.

Pero también tenemos el otro polo en la dualidad holónica, la vinculación. En la medida que las personas se hacen interdependientes desarrollan un sentimiento de pertenencia a un grupo: curso, escuela, barrio, comunidad de ideas, país... humanidad, con lazos y valores comunes. En la interdependencia "las personas no pierden identidad, lo que si pierden es egocentrismo" (Costa, 2001). Las personas no dejan de ser lo que son al desarrollar la interdependencia. En las interacciones sociales las personas que se vinculan son aceptadas, amadas y resultan fortalecidas como seres individuales. Al mismo tiempo desarrollan habilidades para relacionarse y ponerse en el lugar del otro, se vuelven menos egocéntricas y más amables, en el sentido de que es fácil amarlas.

La educación es un campo que también se ve influenciado por los cambios señalados.

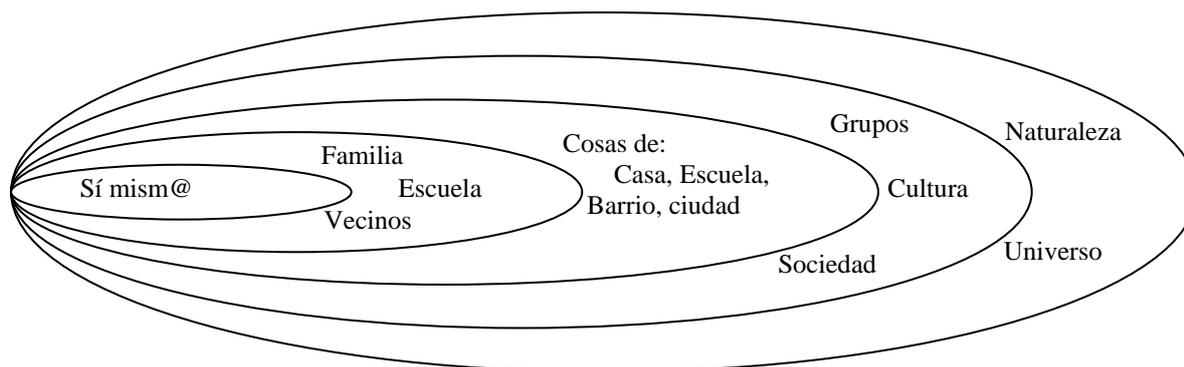
6. La vinculación en los centros educativos

El informe de la UNESCO, "La educación encierra un tesoro" de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996) recoge esta nueva mirada y puntualiza:

"La educación ha sido siempre, y sigue siéndolo, una tarea eminentemente social. El desarrollo pleno de la personalidad de cada cual sigue tanto al fortalecimiento de la autoestima personal como a la construcción de la alteridad solidaria como actitud moral. La humanización concebida como crecimiento interior del individuo, llega a realizarse plenamente en el punto en que se produce la intersección permanente de las vías de la libertad y las de la responsabilidad. Los sistemas educativos son a la vez fuente de capital humano, de capital cultural y de capital social. De las cenizas del hombre lobo para el hombre – homo homini lupus – puede surgir luego el hombre amigo del hombre – homo homini amicus – gracias a una educación que permanezca fiel a su meta comunitaria intrínseca" (1996:243).

A continuación, y a modo de muestra, se exponen cuatro experiencias que han trabajado la vinculación en centros educativos.

- "Re-vinculando niñ@s con su medio para prevenir la delincuencia", experiencia llevada a cabo por dos criminólogos belgas A. Depuydt y J. Deklerck (1999). Los citados autores plantean que la delincuencia guarda relación con el origen latino de la palabra inglesa *des-link-quency* que significa ausencia de vínculos. El objetivo principal fue crear un ambiente adecuado para relaciones humanas constructivas generando vínculos a diferentes niveles. La siguiente figura ilustra los niveles considerados.



Los resultados de la experiencia en vinculación entre las personas y reducción de la violencia, hicieron a los autores merecedores del Premio Europeo a la Prevención del Crimen en 1997.

- Un estudio realizado por Sprott (2004) indica que el apoyo emocional de l@s compañer@s es crucial para l@s niñ@s en situación de riesgo social, el clima emocional del aula y de la escuela cuando l@s niño@s tenían entre 10-13 años se relacionó con bajos índices de violencia dos años más tarde.
- La vinculación definida como la cualidad y frecuencia de las interacciones personales ha probado ser un factor importante del clima escolar que contribuye al ajuste emocional y conductual de los alumnos (Loukas, Suzuki y Horton, 2006). El clima escolar fue medido de acuerdo con el grado de cohesión, fricción, competitividad entre alumnos y sobretodo con la satisfacción con las clases. El clima escolar favorable y el grado de vinculación resultaron ser instancias que co-variaron.
- Re-vincular jóvenes de mala conducta con sus compañer@s de clase. Las dificultades de l@s estudiantes para cumplir con las exigencias académicas, auto controlarse y desarrollar habilidades sociales genera un sentimiento de desconexión o exclusión de la vida del aula. El mal comportamiento (truancy) puede ser un indicador fiable de la exclusión escolar (Bonny y col. 2000). Con el fin de paliar esta situación Schinke, Brounstein, y Gardner (2002), diseñan un programa para re-conectar jóvenes de mala conducta y con retraso escolar mediante el desarrollo de un curso que enseña control personal, conductas adaptativas de afrontamiento y mejora de las habilidades sociales. Se considera central la vivencia de un grupo positivo por el apoyo social que significa. Hyunsan y col. (2005) evalúan esta intervención y los resultados fueron iatrogénicos ya que a los seis meses se encontraron más efectos negativos que positivos: se incrementó la unión interna en el grupo de los marginados, se redujo la vinculación con el grupo clase, los estudiantes marginados aumentaron sus conductas perturbadoras y exhibieron más rabia y menos control personal en las interacciones inter grupos. Consideramos que si bien los autores parten de una buena teoría la práctica no es la adecuada, trabajan con el *grupo excluido fuera del aula* regular y son ellos quienes con su intervención generan mayor cohesión y apoyo entre los excluidos. Trabajar con grupos "problemas" tiene este efecto, la falta de modelos de los considerados hábiles socialmente y buenos estudiantes dificulta su aprendizaje y el separarlos los estigmatiza ya que, según el estudio, la vinculación es un tema que concierne y han de aprender sólo los marginados.

No son pocas las experiencias que intentan desarrollar la vinculación *porque sirve para* un fin. El objetivo social de la educación, que señala el informe de la UNESCO para la educación del siglo XXI, sigue siendo, en gran medida, un proyecto.

Nos podemos acercar a este objetivo desde el construccionismo social y mediante las oportunidades que brindan los conflictos sociales.

7. Las relaciones y el conflicto en el aula

La concepción de la persona como holónica nos conduce a la concepción del conflicto como una oportunidad para aprender. Aprender a vivir es aprender a transformar los conflictos en fuente de desarrollo humano, *“el proceso de resolver tensiones o conflictos es el proceso esencial del desarrollo a través de la asertividad y la integración,”* (Costa, 2001). La asertividad expresa la exigencia del derecho, fundamental, de ser respetado y la integración es la práctica del respeto ofreciendo una vinculación digna (Aird, 2004). Aprender a equilibrar esta dualidad constituye un aprendizaje esencial en el devenir humano, un objetivo de la educación y de la concepción de los centros educativos como comunidad.

La inteligencia se desarrolla con la experiencia, en la solución de conflictos y tensiones, y con la educación y reflexión en torno a ellos. En este punto confluyen Costa (2001), Feuerstein y col (1980) y Vygotsky (1977) al considerar que la inteligencia se desarrolla tanto con la experiencia individual en el manejo de situaciones y solución de conflictos, como en la relación con los otros. En las interacciones influimos y nos influyen por los demás. Las personas pedimos y damos explicaciones de las conductas, aclaramos malos entendidos, escuchamos el punto de vista del otro, acordamos normas de convivencia y, finalmente, damos y recibimos feedback que nos modifica y construye en la interacción.

Feuerstein (www.icelp.org/asp/Basic_Theory.shtm.) aplica este concepto de inteligencia en la educación desarrollando la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural a través del aprendizaje mediado y Falik (1996) lo amplía desarrollando criterios que guían la interacción profesor/a estudiante en el aula. Estos criterios constituyen una guía práctica para las interacciones en el aula y se inician por la comunicación clara e implicación de l@s estudiantes en la tarea a realizar. Se basan en la comunicación recíproca de la importancia, significado y relevancia atribuida a la tarea. Otras variables que considera guardan relación con el control y regulación del comportamiento mediante el monitoreo y la toma de conciencia de lo que el/la estudiante ha hecho, con qué fin y qué resultados ha obtenido solicitando que l@s demás den un feedback del trabajo bien realizado para fortalecer el sentimiento de competencia.

Trabajar con la clase como grupo implicado, en lo que hace cada uno de sus miembros, tiene dos ventajas. Por una parte, se potencia el aprendizaje por observación y el aprendizaje vicario de los aciertos y errores de las demás personas y, por otra, las personas que observan, siguen los progresos de las demás y les dan feedback de su desempeño.

La conformación de un grupo clase cohesionado facilita que a través de las interacciones en el aula el desarrollo de habilidades a) de comunicación: expresión y escucha activa, b) emocionales: empatía y aceptación de otros puntos de vista, aunque no se compartan y c) de reflexión conjunta en relación a hechos

concretos, fomentando la participación, la aceptación de la diferencia y el trabajo cooperativo como una forma de integración.

Sin embargo, la utilización de los criterios de mediación de Falik no significa la homogenización de los alumnos, al contrario, potencia tanto la actividad de grupo como la individualización y la diferenciación psicológica en cuanto a la diversidad en habilidades, estilos cognitivos y nivel de desarrollo afectivo-intelectual. Busca de manera activa la aceptación del otro y de la otra como ser único, capaz de pensar de modo diferente.

Los criterios de mediación de Falik se enlazan con los saberes que Morin (2001) propone como necesarios para la educación del siglo XXI en el sentido que enseña a plantearse metas, ajustadas a los recursos personales, susceptibles de ser alcanzadas por diversas vías ajustando el método utilizado a los resultados que se van logrando. Más aún, busca lo complejo con entusiasmo y curiosidad, generando conflicto cognitivo adecuado al nivel de l@s estudiantes de manera que espera, realistamente, que resuelvan la situación. En concordancia con el planteamiento básico del construccionismo social, enfatiza la condición cambiante del ser humano, l@s estudiantes cambian y se desarrollan por los esfuerzos realizados y la ayuda de l@s otr@s. *La concepción del ser humano como ser cambiante reduce la posibilidad del estigma social y de los conflictos crónicos* ya que las personas no SON sino que están siendo de una manera determinada.

Los criterios de mediación ponen el énfasis en las relaciones, en la conformación del grupo clase que se fortalece en el compartir, el debate respetuoso, la toma de decisiones compartidas y la responsabilidad por las consecuencias de la propia conducta. Educan como siempre se ha hecho en el aula, desde lo cotidiano. La diferencia radica en que su aplicación hace de estos factores actividades y objetivos conscientes y son reflexivas. La reflexividad docente, de acuerdo con Schön (1992), es la reflexión *en-la-acción* y la reflexión *sobre-la-acción* que se realiza con posterioridad. El profesor reflexivo se caracteriza por: analizar la metodología que utiliza, prever y analiza las consecuencias de sus acciones y por hacerse responsable de ellas.

8. El poder docente y la "realidad".

La interdependencia nos evoca el tema del poder. Inicialmente considerado, también, un atributo, desigualmente repartido, pertenecía a personas ricas, l@s cultas, l@s adultas, l@s poseedoras de los medios de producción o situadas en la cúspide de la jerarquía social.

El poder para Foucault no es una cosa o un bien que se posee: *"la apropiación y el poder no se dan, no se cambian ni se retoman sino que se ejercitan, no existe más que en el acto. Es ante todo una relación de fuerza"*(Foucault, 1975:135).

El poder en el aula muchas veces lo están ejerciendo l@s estudiantes negándose a iniciar la clase, o dificultando su normal desarrollo conversando entre ell@s, realizando una actividad paralela, jugando o silenciando con sus ruidos la voz del/a docente. Much@s docentes sienten que han perdido estatus social y poder.

El construccionismo social recoge esta concepción del poder considerándolo un elemento dinámico, que circula y se mueve, que se asume y se otorga con lo cual se reproduce, mantiene o cambian las relaciones que se generan en el equilibrio inestable entre vinculación y autonomía, libertad y seguridad. El problema para Koestler (1967) no está en la jerarquía, ya que ésta se estructura por niveles de complejidad, sino en que estas jerarquías se convierten, muchas veces, en instancia monolítica de control y poder rígido en línea descendiente que generan sumisión o rebelión.

La posición socio construccionista plantea la educación como la formación de sujetos agentes o actores no como sujetos pasivos y sumisos. Es la posición que reclaman much@s niñ@s y adolescentes, rebelándose ante el poder, cuando ven amenazada su autonomía y negado su derecho a voz. Esta rebeldía explicaría una parte de la conflictividad docente-estudiantes.

El poder y la autoridad son elementos presentes en toda interacción humana. Se tiende a considerarlos sinónimo aunque, a veces, se diferencian. El poder se concibe como fuerza, vigor, capacidad, dominio o facultad que el actor siente que posee sobre otr@s, en cambio la autoridad se gana, sería el reconocimiento de la superioridad de la persona por las demás.

Las personas docentes hacemos uso del poder cuando seleccionamos los contenidos, interpretamos esos contenidos y exigimos que sean asumidos. Ejercemos el poder al determinar, unilateralmente, que conductas son las que permitiremos en el aula, al exigir su cumplimiento y al castigar su no cumplimiento.

Los centros educativos han sido, tradicionalmente, instituciones dominantes que exigen sumisión por parte de sus estudiantes, el problema en la actualidad pareciera ser, por una parte, cómo hacerlo sin que ell@s lo adviertan y sientan que se respeta su autonomía y, por otra, cómo manifestar respeto auténtico cuando no nos sentimos respetados. El uso y abuso del poder no permite el desarrollo de la autonomía, más bien genera resistencia y rebelión (frontal, activa y directa o sutil e indirecta) lo cual incide en los aprendizajes ya que éstos se dan sólo en una situación de co-laboración docente-estudiantes, colaboración que requiere persuadir al estudiante y negociar el poder (Wharham, 2002). Forma parte de la necesaria reflexividad del/a docente (Schön, 1992) analizar cómo, cuándo, con qué fin y con qué resultados ejerce su poder.

La búsqueda de simetría en el poder en las relaciones docentes-estudiantes cobra sentido cuando percibimos los reclamos del estudiantado de su derecho a participar en todo lo que les concierne, como parte de su desarrollo como personas autónomas y futur@s ciudadan@s. Desde esta perspectiva la gestión efectiva de la convivencia y la gestión de los conflictos en los centros educativos requieren la participación de l@s estudiantes en el diseño y consenso de las normas así como de las sanciones a imponer ante su no cumplimiento. La participación y consenso poseen, además, un valor instrumental ya que las norma así elaboradas y aceptadas se cumplen con mayor frecuencia que las impuestas.

La elaboración participativa de las normas ha generado mucha controversia y publicaciones, sus detractores la rechazan haciéndolo sinónimo de pérdida del poder por parte del/a profesor/a y se han llegado a elaborar guías de supervivencia (Major, 2008), al parecer el profesor/a que deja de dominar deja de ser un/a profesor/a.

El miedo a perder poder y estatus transforma los conflictos en los centros educacionales en temas tabú, que se guardan en "la caja negra", a los cuales se le aplica más de lo mismo: regulaciones y castigos para cosechar más de la misma miseria: estudiantes excluid@s, estudiantes a l@s cuales se les introyecta una imagen estigmatizada de sí mism@: mal@, violent@, conflictiv@, etc. en una dinámica de violencia estructural y simbólica que lleva a una escalada de la violencia directa hacia el mobiliario del centro, de la comunidad, hacia l@s compañero@s y hacia profesores y profesoras.

Si bien l@s docentes están atrapad@s en esta dinámica, con el consecuente deterioro de su salud, están en la posición privilegiada no sólo para ver los efectos de la violencia en la población estudiantil sino que para enseñar pautas de relación diferentes e incidir en cambios en su familia, comunidad, medios de comunicación, etc.

9. La gestión de conflictos

Los criterios de mediación aplicados a las relaciones en el aula ayudan a provenir y a enfrentar los conflictos en su etapa inicial. Sin embargo, siempre surgirán conflictos que llevarán a la persona docente a realizar una intervención adicional o buscar la ayuda de una tercera persona.

La mediación es una forma no adversarial de gestión de conflictos, podemos decir que mediación es una negociación asistida por una tercera persona, la mediadora. En la mediación se negocia poder e igualdad en relación a eventos puntuales y es confidencial.

La mediación es un tema un tanto en boga, muchas veces es vendido sobre la base de sus efectos, el programa se acepta siempre y cuando no demande cambios en la dirección, estructura y funcionamiento de la institución. Con esta estrategia se academiza o tecnifica el conflicto y la mediación y sus contenidos no logran afectar la cultura ni el clima del centro, se introduce un cambio menor pero casi todo sigue igual. Muchos de estos programas se han limitado a impartir cursos generales, formar mediadores estudiantes, disponer de un espacio para mediar y de la publicidad necesaria. Poco a poco caen en desuso ya que, entre otros factores, l@s estudiantes no ven coherencia en las relaciones que se espera que ellos tengan con sus iguales y las relaciones de l@s docentes con ell@s (Aird, 1999).

Las investigaciones en mediación entre iguales están sujetas a una serie de limitaciones metodológicas. Realizados con muestras no representativas, faltan estudios a largo plazo y muchos de ellos se han hecho como parte de informes para obtener apoyo económico y la dependencia económica de los resultados obtenidos sesga algunos informes. A pesar de lo difundida que está la mediación entre iguales en EE. UU. la violencia en los centros sigue en ascenso y son poc@s l@s estudiantes que recurren a la mediación cuando poseen conflictos con sus pares. Theberge y Karan (2004), después de un año de estudio con alumnos de 7º a 9º curso, resumen en 6 los factores que inhiben la utilización de la mediación. 1. L@s estudiantes, por una parte, no se fían de la confidencialidad de la mediación y temen las consecuencias (castigos) si se entera del conflicto la dirección y, por otra parte, temen las burlas de los compañeros si la utilizan. 2. El dialogo no existe en sus patrones de conducta ante un conflicto y optan por pelear, evitarlo o someterse. 3. No se sienten vinculados al centro, esperan mayor vinculación con sus educadores/as por quienes no se sienten respetad@s. 4. El clima escolar está marcado por los desequilibrios de poder, se les castiga y no dialogan con ell@s, l@s débiles se someten en una falta de respeto entre iguales expresada

mediante apodos que son la fuente principal de conflictos 5. Fallas del servicio de mediación: información, disponibilidad y l@s estudiantes mediadores/as pertenecen a los grupos fuertes. 6. La cultura no favorece la mediación dado el incremento de la falta de civismo en la sociedad, la delegación de los padres en la escuela de las tareas socializadoras y los efectos negativos de los medios de comunicación. La mediación fue un tema entre iguales, ningún otro estamento recibió formación ni información al respecto, por lo tanto no la usaron ellos ni la recomendaron. Obviamente l@s docentes no aceptaron ir a mediación en sus conflictos con l@s estudiantes.

La mediación resulta efectiva cuando existe un compromiso del centro con el proyecto y los valores que promueve y éstos entran a formar parte de la cultura de la institución.

10. Resumiendo

La gestión de la convivencia de los centros plantea la interesante tarea de generar vínculos en la sociedad individualizada, que haga, en primer lugar, del estamento docente un grupo de pertenencia y apoyo en su compleja tarea. La tarea socializadora de la educación es más relevante que antaño cuando familia e iglesia asumían una fuerte carga en este aspecto. Esta nueva exigencia de los centros educativos pone el factor social como primera tarea educativa en lo que respecta a deberes y derechos en el difícil equilibrio de la autonomía-vinculación.

El conflicto, motor de desarrollo, se puede abordar desde distintos niveles de profundidad que resulta proporcional a su efectividad. Faltan estudios que investiguen las cualidades de la convivencia en nuestros centros educativos, que pongan en marcha proyectos que se evalúen a corto, mediano y largo plazo en su relación con las responsabilidades ciudadanas que se asuman posteriormente. De la misma manera es preciso constituir redes en donde estas experiencias se hagan públicas y se enriquezcan con la mirada y experiencia de otras personas.

La gestión de la convivencia es un tema tan complejo como lo es la socialización de las futuras generaciones. Los centros educativos no son las únicas instancias que están afectando el desarrollo de la futura ciudadanía, es preciso generar políticas que compatibilicen el trabajo y la vida familiar, así también regulaciones de los contenidos que transmiten los medios de comunicación, el uso de Internet y los juegos y juguetes bélicos y violentos. Sin embargo, estas instancias no determinan mecánicamente las cualidades de un centro educativo, éstos también pueden contribuir a cambiarlos.

Cada persona e institución puede y debería hacer su contribución en la tarea educativa ya que como dice el dicho popular africano: "para educar a un/a niñ@ hace falta un pueblo".

Referencias bibliográficas

- AIRD, María (1999). "Mediació Educacional". *Full informatiu del Col.legi de Psicòlegs de Catalunya*. Barcelona, España. 115, 8-12.
- AIRD, María (2003). *Mediación Cognitiva: Educar para vivir en y con el conflicto*. Universidad de Barcelona Virtual. Post grado en Intervención en situaciones de conflicto en la institución educativa. (Material para uso de l@s estudiantes)

- AIRD, María (2004-2005). "Relaciones en el conflicto/Mediación". *Revista CREA*. Temuco: Austral (169-194).
- ARMÁIZ, Pilar (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Aljibe.
- BAUMAN, Zygmunt (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- BUSH, Robert y FOLGER, Joseph. (1996), *La Promesa de Mediación*. Barcelona: Granica.
- COSTA, Arthur (2001) "Holonomy: Paradox and promise". Nueva York: Yorktown.
- COSTA, Arthur y GARMSTON, Reinald. (1994) *Cognitive coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. Massachusetts: Christopher Gordon Publishers.
- CRUZ, Fernando (2008) *Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una Cultura de Paz*. Tesis doctoral, Pedagogía. Universidad de Barcelona
- DEPUYDT, Albert y DEKLERCK, John. (1999) "Interligação" proyecto piloto em 14 escolas do 1º e 2º ciclo na Flandes". Apuntes mimeografiados del proyecto Dafne de Portugal.
- ELIAS, Norbert (1939). *La Sociedad de los Individuos*. Barcelona: Península. [1990]
- FALIK, Louis. (1996) "Using mediated learning experience parameters to change children's behavior: techniques for parents and childcare providers". <http://www.icelp.org/asp/Aspects_of_Mediated_Learning_Experience.shtm> [Consulta: noviembre 2005].
- FEUERSTEIN, Reuven, HOFFMAN, Mildred. y MILLER, Ronald. (1980) *Instrumental Enrichment: an intervention Program for Cognitive Modifiability*. Illinois: Foreman.
- FEUERSTEIN, Reuven. "Structural cognitive modifiability". <www.icelp.org/aso/basic_theory.shtm>. [Consulta: marzo 2006] Visitada marzo 2006.
- FOUCAULT, Michel (1975) *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- GALTUNG, Jhoan. *Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisible de la violencia*. <www.Them.polylog.org/5/fgj-es.htm> [Consulta: octubre 2008]
- GALTUNG, Jhoan. (2003) *Paz por medios Pacíficos. Paz y conflictos, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- GUANCI, Joseph. (2002) "Peer mediation: A winning solution to conflict resolution". *Educational Digest*, 67, 26-33.
- CHO, Hyunsan, DION HALLFORS, Denise y SANCHEZ, Victoria (2005) "Evaluation of a high school peer group intervention for at-risk youth". *Journal of Abnormal Child Psychology*, Junio
- KOESTLER, Arthur. (1990) *The ghost in the machine*. London: Penguin.
- LOUKAS, Alexandra. , SUZUKI, Rie. y HORTON. Karissa (2006) "Examining school connectedness as a mediator of school climate effects". *Journal of Research on Adolescence*(16) 3, 491-502.
- MATURANA, Humberto. (1997). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen.
- MORIN, Edgard. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Paz Positiva y Paz Negativa (o "no guerra"/Occidente)
<<http://www.respuestaparalapaz.org.ar/documento.php?file=pazpyn.html&nombre=Paz%20Positiva%20y%20Paz%20Negativa>> [Consulta: noviembre 2009]
- NUÑEZ, Isabel. (2009) "La adaptación del currículum escolar a la diversidad cultural". *Revista Iberoamericana de Educación* 49:2-10
- SASTRE, Genoveva y MORENO, Montserrat. (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- SCHINKE, Steven, BROUNSTEIN, Paul., y GARDNER, Steven. (2002). *Science-based prevention programs and principles*. (DHHS Publication No. SMA-03-3764). Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- SCHÖN, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias y Paidós.
- SHALAWAY, Linda. (2005) *Learning to tech... Not just for beginners: The essential guide for all Teachers*. Connecticut: Scholastic

- SKINNER, Burrhus. (1970) *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- SPROTT, Jane. (2004) "The development of early delinquency: can classroom and school climates make a difference?" *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, Octubre
- SZARAZGAT, Diana; GLAZ, Claudia y GAETANO, Carmen (2009) "Elocuencia de los eufemismos. Un análisis semántico de la perspectiva educativa". *Revista Iberoamericana de Educación* 50:221-132
- THEBERGE, Susane y KARAN, Orv. (2004) "Six factors inhibiting the use of peer mediation in a junior high school". *Professional School Counseling*. Abril.
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO por la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Presidida por Jaques Delors. Barcelona: Santillana UNESCO.
- VYGOTSKY, Lev. (1977) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade,
- WARHAM, Sylvia. (2002) *Educación primaria y negociación del poder*. Barcelona: Gedisa.
- WERCH, Chuldley. y OWEN, Devorah (2002) "Iatrogenic effects of alcohol and drug prevention programs". *Journal of Studies on Alcohol*. 63, 581-590.