

# LA RESOLUCIÓN NO VIOLENTA DE CONFLICTOS

Ana Juanche

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS, SERVICIO PAZ Y JUSTICIA / MONTEVIDEO, URUGUAY  
serpajuy@serpaj.org.uy



**INTRODUCCIÓN.** La experiencia relatada en este artículo fue desarrollada en una escuela primaria estatal, asentada en un barrio periférico de Montevideo, capital de la República Oriental del Uruguay.

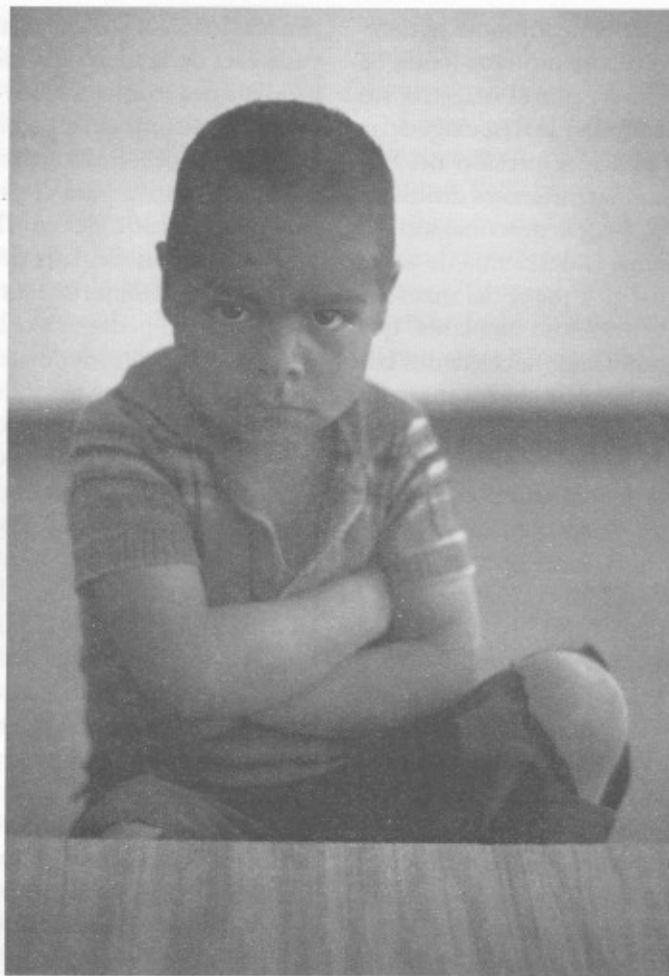
Está situada en medio de diversos asentamientos con características sociales, económicas y culturales de gran marginación. Las familias que allí viven obtienen su sustento a través de la recolección y reciclado de basura, tarea que se realiza a través de la organización y la disposición de todos sus miembros, sean éstos adultos o niños. La precariedad de las viviendas, carentes en su gran mayoría de servicios básicos como agua corriente y luz eléctrica, a la vez que el hacinamiento, generan condicio-

nes de gran vulnerabilidad en el desarrollo de la vida cotidiana. La constitución de muchos de estos hogares es inestable y en su mayoría están liderados por modelos patriarcales con la figura masculina desvalorizada.

Los niños y niñas que concurren a nuestra escuela provienen en su gran mayoría de estas familias. El centro atiende a unos novecientos niños en dos turnos —matutino y vespertino— y brinda otros servicios además de los relacionados estrechamente con la educación, como el comedor, el merendero y la asistencia odontológica, entre otros.

El equipo docente intentaba, sin mucho éxito, resolver las cotidianas situaciones de violencia que se registra-

ban dentro del aula, así como a nivel de centro. Cabe explicar que con ello no nos referimos solamente a los episodios de violencia directa sino también a otras formas solapadas que permean tanto las conductas como las actitudes de los niños, el currículo oculto y las formas de hacer de la escuela toda, en tanto institución educativa. El equipo docente necesitó mirarse autocriticamente para poder comprender el origen de esas manifestaciones violentas. Así descubrimos que los códigos de vinculación y comunicación intra e interfamiliares distaban mucho de los impuestos por la escuela, la cual permanecía, en cierto modo, ajena a la realidad que imperaba fuera de su órbita. Decidimos revertir el modelo de enclave que implícitamente estructuraba nuestra práctica educativa para poder



descubrir las razones reales que estaban presentes detrás del ausentismo, la deserción, la repetición y el rezago escolar, manifestaciones éstas de violencia estructural.

Desde este punto de partida pudimos visualizar que el centro era vivenciado como un agente excluyente, en la medida que reproducía la discriminación de la que niños y niñas eran objeto en otros escenarios sociales.

Pudimos también identificar que los vínculos entre la escuela y la familia y entre la escuela y la comunidad eran estereotipados y afincados en paradigmas de exterioridad. Fue necesario un acuerdo fundado en la reflexión a partir de las lecturas y el debate profundos, para concertar una nueva forma de mirar nuestra realidad de trabajo y optar por un paradigma de consustancialidad, de involucramiento, de apuesta por el vínculo, donde se privilegia la concepción del ser integral.

El proyecto institucional diseñado tuvo como eje transversal la educación en valores. Para ello partimos de la búsqueda de la identidad en tanto comunidad y en tanto centro educativo. Se hizo indispensable abordar el sentido de pertenencia a la comunidad educativa a través de diversas estrategias en aspectos claves como la participación, el empoderamiento, la constitución de grupos con identidad propia, la intersubjetividad y la autorregulación.

En tanto el proyecto se iba desarrollando, los docentes y el equipo director percibimos que los conflictos te-

nían necesidad de ser abordados con alternativas originales, que nacieran desde lo colectivo y a partir de una concepción muy clara de la educación como derecho fundamental para la construcción de la dignidad humana.

La experiencia comenzó a gestionarse en 2001 y actualmente podemos afirmar que ciertamente estableció un cambio en la cultura escolar, de modo tal que a partir de ella se han generado diversas propuestas, nuevos proyectos e iniciativas dentro de nuestra escuela y también en otros centros que se han vinculado interesados en esta construcción.

**ACTIVIDADES.** Partimos de la concepción de que el conflicto está en la esencia misma del ser humano. Ya sea entre varias personas o consigo mismo el ser humano siempre ha planteado

conflictos. La confrontación de intereses es un emergente positivo porque favorece la discusión en diferentes caminos, perspectivas, concepciones, ideas y opciones.

Decidimos trabajar basados en la metodología socioafectiva, seleccionando una situación, partiendo de esa experiencia para vivenciarla en la propia piel y evaluarla en primera persona: "cómo me he sentido yo en tanto individuo", "cómo nos hemos sentido nosotros en tanto grupo"; investigamos qué tiene que ver con lo que sucede a mi/nuestro alrededor y qué haremos para cambiar esta realidad.

La propuesta comenzó con un sondeo en el aula de aquellas situaciones que los niños *vivenciaban como conflicto*. El tipo de registro fue decidido y realizado por los mismos niños. Posteriormente, en asambleas de grupo, cada clase elaboró su pauta o relatorio para presentarlo en un plenario intergrupalo.

Las situaciones registradas fueron agrupadas por los niños junto con sus maestros en tres áreas: a) el aprendizaje, b) el relacionamiento entre los pares y c) el relacionamiento con los adultos (maestros, equipo director, profesores especiales, etc.).

Los docentes realizaron un profundo análisis de estos registros y seleccionaron las situaciones que necesitaban una fuerte intervención de su parte. A modo de ejemplos y basadas en la anterior clasificación de áreas,

mencionamos las siguientes: a) frustración ante la incapacidad de seguir la clase por diversos motivos (códigos de comunicación, lenguaje utilizado por el maestro, no respeto por los tiempos y ritmos individuales, exigencias de rendimiento, formas de evaluación, presión del hogar, desinterés y desestímulo familiar, intereses disímiles, el sentirse no tomado en cuenta, etc.), la desconexión del saber escolar con la vida cotidiana, la desestima de saberes populares o "no académicos" por parte del maestro, la presencia de factores distractores "extra escolares" que inciden directamente en el aprendizaje (necesidades básicas insatisfechas, constitución familiar sin rol masculino, matriarcados, movilidad de la constitución familiar, etc.); b) liderazgos positivos y negativos, discriminación, constitución de pandillas, la violencia como código de relacionamiento; c) los códigos y reglamentos de disciplina impuestos desde la jerarquía, la evaluación como herramienta de poder, la inequidad en el relacionamiento, la discriminación, la apatía, etc.

Hecho este análisis identificamos varias de las causas de los conflictos; con frecuencia éstos obedecían a una oposición de metas, intereses y códigos de comunicación entre las partes, que a su vez se manifestaba en un estado de falta de armonía en sus relaciones y en las actividades que se desarrollaban.

Fue muy claro que el centro necesitaba una propuesta de cambio, una reconceptualización del conflicto, pero ante todo perder el miedo a abordarlo. En la colectividad

predominaba la concepción tradicional del mismo, derivada ésta de la ideología tecnocrático-conservadora que lo identifica como negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y sobre todo evitar.

La alternativa para el cambio implicó entonces desarrollar otra visión del conflicto que lo enmarca como la herramienta privilegiada de la educación, posibilitadora de la energía necesaria para promover el cambio conceptual. Si a nivel pedagógico, basados en la propuesta constructivista, lo considerábamos factor decisivo para lograr el desequilibrio que posibilite aprendizajes significativos, de igual modo podríamos considerarlo en los efectos de la socialización de los grupos y del centro en general. Por esta razón planteamos abordar el conflicto como algo esencial para generar el desarrollo organizativo *democrático y participativo* de los centros educativos.

Cabe mencionar que el hecho de demostrar la naturaleza conflictiva de los centros de enseñanza no significa que el conflicto se haga crónico o quede sin resolver. Significa reconocer su estímulo a la creatividad y a la discusión permanente de prácticas y procederes.

Se realizaron reuniones plenarios por sectores (docentes, familia, niños, comisión pro fomento) para revisar el currículo institucional de punta a punta, lo explícito y lo oculto, la concepción sobre la disciplina, la concepción y los métodos de evaluación, la selección de contenidos programáticos, el contrato y las configuraciones didácti-





cas, los procesos de conformación de los grupos, los recreos y las actividades extracurriculares.

En asambleas escolares se realizó el diagnóstico, planificación y evaluación del nuevo proyecto trazado. Este último partió del establecimiento de objetivos formulados *por toda la comunidad educativa*. Desde esta concepción donde todos y cada uno de los miembros de la comunidad tiene voz es que comenzó a tejerse el sentido de pertenencia e identidad indispensable para el establecimiento de una convivencia en armonía, de respeto a la diversidad, de una cotidianeidad construida desde un proyecto común.

Se organizó una encuesta dentro de la comunidad escolar (niños, docentes, familia, comunidad en general) para analizar la visión sobre *la participación* que tenía cada uno de los actores, usándose instrumentos como cuestionarios auto y hetero administrados, entrevistas, buzón de opiniones, etc.

Se organizaron asambleas comunales con delegados a las que asistieron los niños, los docentes, las familias, las instituciones, organizaciones y fuerzas vivas comunitarias. En estas asambleas surgió la idea de conformar los consejos infantiles que se constituyeron en el órgano de decisión y canalización de las demandas, opiniones y soluciones que surgían de los niños. Estos consejos sesionaron a su vez con los consejos escolares, llevando su voz y su voto a la resolución de temas institucionales.

El adulto es sin duda un nexo indispensable en el vínculo entre la escuela y la familia, y entre la escuela y la comunidad. El trabajo con este sector de la comunidad educativa fue privilegiado ya que para el equipo docente resultaba muy claro que para una modificación en las conductas o actitudes de los niños, era absolutamente necesario el apoyo explícito de las familias en tanto referentes primarios calificados. Fue así que decidimos asesorarnos y solicitar apoyo técnico a un equipo multidisciplinario constituido por psicólogos, trabajadores sociales, sociólogos, médicos e higienistas. Con ellos logramos articular una serie de talleres disparadores del debate que nos interesaba se instalara en la comunidad. Se abrió un espacio de encuentro semanal para la reflexión y la propuesta. En él se abordaron temáticas diversas como el rol de la escuela en la comunidad, la relación entre estas dos instituciones sociales, la violencia, los conflictos, las adicciones, el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual, etc., todas ellas muy presentes en el desarrollo de la vida cotidiana del barrio.

Al final de este ciclo se consolidaron aspectos claves para la iniciativa, como la decisión de la comunidad de que la escuela fuera la dinamizadora de la red comunitaria así como el centro donde se articularan y pusieran en marcha los diversos talleres para adultos que fueron diseñados: cocina, manualidades con desechos, carpintería, expresión plástica, educación sexual, taller literario, expresión por la música, todos ellos de acceso libre para cualquier miembro de la comunidad, gestionados por comisiones de vecinos y solventados a través de múltiples

iniciativas como el apoyo solidario o la venta de algunos productos elaborados a fin de comprar insumos para el mantenimiento de los mismos.

Los talleres comunitarios conforman espacios de empoderamiento, participación y cogestión de emprendimientos. Posibilitan el trabajo directo con los adultos, el involucramiento de los mismos en las tareas colectivas, el fortalecimiento de la autoestima y el sentido de pertenencia al grupo. De este modo la escuela se transformaba en un lugar de aglutinamiento, un espacio donde proponer, crear y construir.

**RESULTADOS.** La disyuntiva hoy se presenta nítidamente: o elegimos educar para la obediencia, para la reproducción de injusticias y desigualdades, para mantener todo como está, o elegimos educar para cambiar la realidad. Nuestra propuesta optó por esto último. Para ello necesitamos cambios en los contenidos, en la metodología, en las actitudes y en la organización. Necesitamos educar en y para los conflictos, aprender a convertirlos en una herramienta de transformación social. Sólo hay una forma de cambiar las cosas: entrando en conflicto con las personas y las instituciones que actúan como policías y educan para la pasividad.

Se trata de la provención del conflicto y no de su prevención, es decir, de desarrollar capacidades, estrategias y herramientas para resolverlos; construir grupos, construir comunidad, aprender a dialogar, a escuchar activamente, aprender a comunicarnos, crear espacios para tomar la palabra y debatir. Se trata de educar para el empoderamiento. Una propuesta así compromete a la persona social y políticamente. No se trata de actuar bajo el supuesto de la neutralidad. Tampoco se puede ser neutral en materia de valores. Como docente debo traslucir la coherencia de un ser comprometido con un proyecto ético político propio; esto implica involucrarme en cada uno de los espacios de los que soy parte.

Esta alternativa nos permitió ante todo aprender a valorar el conflicto en tanto herramienta para quebrar el *statu quo*, para debatir sobre aspectos que nos interpelaban y para construir un camino de búsqueda colectiva, intersubjetiva, de permanente diálogo.

Los indicadores pautados para monitorear los efectos y el impacto del proyecto son harto elocuentes y fueron formulados tomando en cuenta los aspectos en los que deseábamos incidir:

- Contexto en el cual se da el conflicto.
- Sus protagonistas.
- Problemas que lo han causado.
- Canales de comunicación y de participación.
- Qué tipo de poder entra en juego.
- Grado de participación y de responsabilidad del personal y los alumnos en la toma de decisiones.
- Cómo se resuelven los conflictos.
- Grado de coherencia entre prácticas y actitudes.
- Grado de discusión acerca de las dimensiones orga-



nizativas y su incidencia en la aparición, tratamiento y resolución del conflicto.

El acercamiento de la familia a la escuela ha ido creciendo. El centro educativo ha ido consolidando su postura escuchando las demandas pero no actúa desde un rol asistencialista sino que las canaliza hacia alternativas diferentes buscando la articulación de emprendimientos que tiendan a la autogestión. El rol de la escuela es mediar en los conflictos, buscar la solución no violenta a los mismos y en caso de no estar capacitado para ello, derivar o aconsejar la consulta hacia personas o instituciones más idóneas.

El adulto fue redimensionado, revalorado como agente socializador y como actor decisivo en los espacios de participación. Si participar es la posibilidad y capacidad para tomar decisiones, los procesos y actividades que tuvieron como destinatario a este sector de la comunidad pusieron ese énfasis tanto en los contenidos como en las estrategias para abordarlos. La participación en el ámbito de los adultos fue un medio y un fin en sí mismo. Permitió una revalorización del conflicto por parte de las familias, que comenzaron a reflexionar sobre las situaciones que sucedían en la escuela desde un análisis crítico pero acompañado de propuestas. He de señalar que es en este nivel donde los cambios culturales operados fueron de mayor magnitud. La participación de las familias en las diversas instancias comunitarias que hoy

en día se desarrollan ha crecido sobremanera si tomamos como referencia la respuesta a las convocatorias previas al desarrollo del proyecto.

Otro factor a destacar es la autonomía en el acercamiento al centro o en la comunicación con el mismo. Padres, familia y miembros de la comunidad concurren a la escuela por iniciativa personal y no sólo cuando ésta los convoca. Han encontrado las estrategias y las vías para canalizar sus demandas, inquietudes y propuestas.

Por otro lado, la disminución de situaciones de violencia tanto dentro del aula como a nivel institucional en nuestro centro es, actualmente, del orden del setenta por ciento. En las situaciones que emergen como conflictivas se constata un clima de respeto entre las partes implicadas y ante todo la actitud y la práctica del diálogo en las diferentes instancias que fueron organizadas para vehicular este potencial.

Los niños son capaces de diferenciar claramente la naturaleza del conflicto, ya sea de índole sustantivo (relativo a las tareas, objetivos, medios o distribución de funciones) o afectivo (que involucra al clima institucional en relación a los afectos, las relaciones, la comunicación, la coherencia de valores).

Desde una perspectiva crítica, la institución educativa es considerada como un espacio de permanente conflictividad entre sus miembros debido a resistencias ante el poder: es más, los propios procesos orientados al consenso son en sí mismos conflictivos.

Apostamos al desarrollo organizativo entendido, como dice Xesús R. Jares, como "... un proceso a través del cual el centro va aprendiendo a pensar y funcionar de un modo distinto a como viene haciéndolo habitualmente, y va desarrollando al tiempo, su capacidad organizativa y pedagógica para iniciar, desarrollar e institucionalizar procesos permanentes de mejora".

#### RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

Bien es sabido que en educación los cambios suelen estar proyectados en el tiempo; todo indica que promover cambios culturales es iniciativa de largo aliento. La ansiedad y la urgencia del equipo docente por *solucionar ya* algunas situaciones de violencia que se tornaban endémicas tuvo que ser pacientemente trabajada. Los resultados no han sido de un día para el otro sino que fue la labor denodada, tenaz y organizada, con objetivos claros, la que trajo de la mano los cambios que fueron en un principio apenas perceptibles para ir tornándose luego más visibles. También tuvimos que resignar nuestra percepción *romántica* de la realidad que pretendía creer que los y las docentes por el solo hecho de tener contacto con alternativas pedagógicas innovadoras, cambiarían inmediatamente sus propuestas didácticas. La resistencia a abordar la resolución de conflictos desde paradigmas no tradicionales para poder trascender su concepción negativa necesitó de estrategias variadas tanto en lo conceptual como en lo metodológico. No fue sino hasta que todos y cada uno de nosotros pudimos reflexionar sobre nuestros procesos interiores que logramos proyectar una misión común.

Otro obstáculo fue su modelo de relacionamiento con la comunidad tan consolidado y dilatado en el tiempo. La escuela *de puertas cerradas* bajo el maquillaje de asegurar un lugar protegido para niños y niñas, encubría la incapacidad de valorar el aporte proveniente de sectores diferentes al técnico-educativo. Toda aquella opinión que viniera de un sector no docente, o al menos estrechamente ligado con este último, era deslegitimado. Necesitamos derribar varios estereotipos y muchos más pre-conceptos para poder valorar lo diverso como esencial para el crecimiento humano. Una vez logrado esto, las bases para encarar el conflicto desde la alternativa de la no violencia quedaron establecidas.

Desde esta perspectiva, el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a la organización y a la vida misma, sino que además se configura como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas. Dicho proceso de transformación y cambio vendrá dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización a través de las contradicciones implícitas en la vida organizativa y de su capacidad de contrarrestarlas mediante su participación democrática para resolver los conflictos que estas contradicciones generan. Esta postura implica necesariamente plantear y hacer aflorar los conflictos, no ocultarlos en virtud de

un falso consenso ni negarlos; promover la participación de todos los protagonistas del proceso educativo e integrar la disidencia y la diversidad de enfoques como manifestaciones legítimas. Implica una utilización didáctica del conflicto.

Esto significa:

1. Favorecer y estimular los procesos de análisis y reflexión sobre nuestra propia práctica educativa.
2. Igualmente favorecer y estimular los procesos de diálogo y comunicación.
3. Trabajar para promover la responsabilidad organizativa y el compromiso.
4. Asegurar la *real* participación de todos los miembros de la organización, no sólo de los implicados, especialmente de aquellos con puntos de vista *diferentes, poco comunes* o que pertenecen a las minorías.
5. Trabajar por un clima organizativo de creatividad, colaboración, autonomía, de deliberación colectiva, comunicación efectiva y liderazgo compartido.
6. Promover el proceso de autoevaluación permanente del centro para poder determinar en cada caso los *por qué* y los *cómo* del conflicto, el contexto en el que se produce y la relación con el mismo, las posiciones que ocupan los protagonistas, las expectativas, etc., lo cual refiere directamente a cuestionar los sistemas organizativos, el contrato didáctico y el currículo.
7. Trabajar intensamente la coherencia entre el currículo oculto y el explícito. □



#### Lecturas sugeridas

CARNICERO DUQUE, P., 1992. *El conflicto como estrategia para el cambio*, Tetraedro, Barcelona.

JUDSON, S., 2000. *Aprendiendo a resolver conflictos*, Los libros de la catarata, Madrid. [www.librosdelacatarata.org](http://www.librosdelacatarata.org)

CASCÓN, P. Y G. PAPADIMITRIOU, 2000. *La resolución no-violenta de conflictos*, La guía en el mecate, México. e-mail: [grepaca@hotmail.com](mailto:grepaca@hotmail.com)

LARROSA, J., 1995. *Escuela, poder y subjetivación*, La Piqueta, Madrid.

TRILLA, J., 1992. *El profesor y los valores controvertidos*, Paidós, Barcelona. [www.paidos.com](http://www.paidos.com)

PÉREZ AGUIRRE, L. M., 1985. "Predicciones acerca de la educación y la cultura, educar es al revés", en *Predicciones de la plaza*, Ediciones Paulinas, Montevideo.

JUANCHE, A., 2002. "Ética y participación. La educación hoy. Un barco a la deriva", en *Educación y derechos humanos*, Cuadernos para docentes, Núm. 43, diciembre, Serpaj, Montevideo. [www.serpaj.org.uy](http://www.serpaj.org.uy)