



FACULTAD DE HUMANIDADES

INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA

CARRERA DE SOCIOLOGÍA

Factores que inciden en la comunicación para la resolución de conflictos en la dinámica Familia-Escuela de establecimientos Municipal y Privado en la comuna de Valparaíso.

La resolución de conflictos observados desde un enfoque integral de la comunicación y los aspectos contextuales que en ella participan.

MEMORIA DE GRADO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA
Y TÍTULO PROFESIONAL DE SOCIÓLOGA.

Viviana Evelyne Gamboa Salinas.

Profesor Guía:

Jorge Chuaqui

Octubre 2014

*...“Y así, una vez que razón y corazón se encuentran en su justo equilibrio, el alma fluye libre
evolucionando el ser”*

Dedicatoria.

Este trabajo de investigación quisiera entregarlo al Universo creativo, y desde esa Universalidad, dedicarlo a mi querida y hermosa hija Eloísa Paz Lancien Gamboa, por haber llegado a mi vida para completar mi ser y llenarme de amor, felicidad y luz. Por encontrar en ella, las razones suficientes para trabajar positiva y críticamente, tratando siempre de generar un espacio social, en donde ella pueda moverse libre, creciendo y evolucionando.

Por otro lado, dedico este trabajo a la memoria de mi amado abuelo materno Luis Salinas Ibacache, por haber gestado en mí desde pequeña una conciencia social, una visión profunda de la vida, por sus coherentes actos en relación directa siempre, con sus ideales más elevados... Abuelo amado, gracias por entregarme tu sabiduría crítica.

Agradecimientos

En primer lugar quisiera agradecer a mis padres, por haberme dado la vida y ayudarme a generar los tiempos necesarios cuidando a mi hija, para poder llevar a cabo esta investigación.

También quisiera agradecer de manera especial a mi querido profesor Jorge Chuaqui, por su sabios consejos, por su siempre disposición para ayudar con su agudeza en este trabajo, por conversaciones desde su genialidad y transversalidad, en donde el dialogo y el respeto, siempre fue de crecimiento para ambos, en el encontré más que un guía, un amigo en este camino evolutivo... Gracias profe, lo quiero mucho.

Agradezco también a mi querido amigo y compañero Gino Bailey, por su siempre buena disposición a dialogar tesis en eternas tardes de vinos conversados.

Por otro lado, agradezco a todas las personas que hicieron posible la realización de este trabajo: familias, alumnos y escuelas, los cuales, también siempre mostraron una buena disposición a este trabajo, entregando tiempo y energía para su consecución, a mis queridos amigos y amigas que hoy conforman mi clan, a las secretarias de Sociología, Soledad y Macarena, que han acompañado este proceso desde su amistad y cariño durante estos largos años, las quiero y agradezco su cercanía para conmigo, y en definitiva, a todas las personas que han aparecido en este caminar para ayudar a que el mismo sea un viaje de profundo y constante evolucionar.

A Todos los que han estado ¡Gracias!

Resumen.

La presente investigación fue realizada considerando el manual de convivencia escolar de Chile, el cual posiciona la *comunicación* como factor relevante a considerar a la hora de resolver los conflictos. Se han abarcado factores que influyen e inciden en que esta comunicación sea realmente satisfactoria para la resolución de conflictos. En ese sentido se ha integrado el aspecto contextual familiar de los alumnos, lo que amplía la visión pragmática del manual de convivencia escolar.

Este estudio es exploratorio y cualitativo, con una estrategia metodológica desarrollada a partir de entrevistas en profundidad a los actores, con un posterior análisis de contenido. Existe especial énfasis en los factores que inciden en la comunicación para la resolución de conflictos, en la dinámica familia-escuela y cómo ésta comunicación se presenta en los distintos establecimientos (municipal-privado), abarcados desde la perspectiva de todos los actores investigados (alumnos-apoderados y cuerpo docente).

La familia juega un papel fundamental en los diferentes modos comunicativos para la resolución de conflictos. Esto se observa en las escuelas al indagar en el modo en que los capitales son desplegados diferenciando el establecimiento público del privado. Observamos en un establecimiento, una cotidianidad comunicativa que se desarrolla de manera constante y que se utiliza para resolver los conflictos, lo que traspasa y se nutre en la dinámica familia-escuela (privado). Por el otro lado, observamos lo complejo que es llevar a cabo y desarrollar la comunicación, en términos de cotidianidad, más aún para la resolución de conflictos, ya que ésta se presenta de manera acotada y limitada, acción que se reproduce y se retroalimenta en la dinámica familia-escuela (municipal).

En conclusión, al no contemplar aspectos contextuales (familia -escuela), el manual de convivencia se vuelve un instrumento débil para la resolución de conflictos. Estos contextos, inciden en que las formas comunicativas tengan una expresión tal, que pueden hacer de la resolución de conflictos algo realmente efectivo.

En ese sentido, el manual de convivencia escolar parte de supuestos. Por un lado el supuesto de la base educativa, que permite poner en práctica cualquier tipo de programas o manuales gubernamentales, y por otro lado, el supuesto de considerar la comunicación como un ente rígido, en el cual no inciden otros aspectos que entregan habilidades comunicativas para la resolución de conflictos, como lo es la familia.

Palabras claves: *Comunicación, familia, escuela, Manual de convivencia escolar, conflicto, resolución de conflictos.*

INDICE

Resumen.....
Siglas.....
1. Introducción.....	7
2. Formulación del problema.....	9
Antecedentes del Problema.....	9
2.1. Antecedentes Generales	9
2.2 Antecedentes Inmediatos:.....	11
2.3. Ley de violencia escolar.	14
2.4. Definición de Convivencia Escolar.....	15
3-Planteamiento del problema.	17
3.1. Formulación del problema.....	17
3.2. Pregunta de investigación.....	18
3.3. Objetivos.....	18
3.4 JUSTIFICACIÓN	19
3.5. RELEVANCIAS	20
4. Lineamientos teóricos	22
4.1 Marco Teórico	22
4.2 Estado del arte.....	22
4.4 Conflicto	25
4.5 Un acercamiento teórico a las perspectivas de la comunicación.	29
4.6 El Acto ideal del Habla en la relación Familia Escuela.....	31
4.7 Parte de una discusión teórica.....	31
4.8 Definición de Conceptos.....	43
4.9 Resolución de conflictos escolares.	43
4.9.1 Familia.....	44
4.9.2 Factores de Incidencia	44
4.9.3 Fuentes de Conflicto.....	45
4.9.4 Prácticas Comunicativas.....	45
4.9.5 Mecanismos Resolutivos	45

5. MARCO METODOLÓGICO	46
5.1 Tipo de estudio	46
5.2 Tipo de Diseño	46
5.3 Universo y Muestra	47
5.3.1 Universo	47
5. 3.2 Muestra.....	48
5.4 Unidad de Análisis.....	51
5.5 Unidad de Muestreo.....	51
5. 6 Inconvenientes y dificultades para la obtención de la muestra	51
5.7 Técnicas de producción de datos.....	52
5.8 Técnicas de análisis de datos.....	59
5.9 Calidad del Diseño.....	66
5.10 Condiciones éticas	66
6. Análisis	67
7. Las fuentes de conflicto como influencia en su resolución.	67
7.1 Las distintas fuentes de conflicto que ayudan a entender su resolución desde el contexto escuela.	68
7.2 Las distintas fuentes de conflictos reconocidas desde el contexto de la familia.	81
7.3 Condiciones educativas inmersas en las fuentes de conflictos.	88
7.4 La relación familia-escuela en las fuentes de conflicto.	90
8. Las prácticas comunicativas que se desarrollan para potenciar la de resolución de conflictos.	92
8.1 Las prácticas comunicativas y su alcance en el contexto escuela.	93
8.2 Las distintas prácticas comunicativas ejercidas y reconocidas en contexto familia.	100
8.3 Condicionantes educativas inmersas en las prácticas comunicativas.....	103
8.4 La relación familia-escuela en las prácticas de comunicación.....	104
9. Los mecanismos de resolución de conflictos reconocidos y elaborados.	106
9.1. Los distintos Mecanismos que se utilizan para resolver conflictos en el contexto escuela.	107
9.2 Los mecanismos de resolución utilizados en el contexto familia.	120

9.3 Condicionantes estructurales en la relación familia-escuela que influyen la resolución de conflictos.....	123
10. Fundamentos teóricos para la comprensión de los factores de incidencia en la dinámica familia-escuela, para la resolución de conflictos.....	127
11. Cuadro resumen explicativo.....	134
11.1 Cuadro resumen explicativo.....	135
12. Conclusiones.....	136
12.1 Conclusiones teóricas.....	136
12.2 Conclusiones prácticas.....	139
13. Referencias Bibliográficas.....	143
Libros.....	143
Artículos de revistas científicas.....	144
Recursos electrónicos.....	145
14. Anexos.....	147

Siglas

Mineduc: Ministerio de educación de Chile.

Unesco: Organización de la naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

Unicef: Fondo de naciones unidas para la infancia.

Cepal: Comisión económica para América Latina y el Caribe.

A: Alumno.

Ap: Apoderado.

C.d: Cuerpo docente.

C.M: Establecimiento Municipal.

C.P: Establecimiento Privado.

1. Introducción

El contenido que se presenta a continuación se enmarca dentro de lo que podríamos considerar como una integración de los aspectos contextuales que influyen en la comunicación para la resolución de conflictos. Es en ese sentido donde esta investigación adquiere un carácter relevante ya que incorpora nuevos antecedentes a la temática de resolución de conflictos visto desde la perspectiva gubernamental del manual de convivencia escolar.

La convivencia escolar ha sido un tema recurrente en los últimos años debido a la constatación de hechos de agresión al interior de los establecimientos. Es debido a la premura de lo anterior que el 2011 se promulga la *ley de violencia escolar*. Sin embargo cabe señalar que con anterioridad a la ley se trabaja desde el Mineduc, el tema de la convivencia escolar tratando de generar relaciones de tolerancia y respeto entre toda la comunidad escolar.

Al analizar la ley nos encontramos con dos puntos fundamentales en donde hemos basado la observación de la investigación que podrían ser consideradas como falencias de la propia ley, y que son importantes a la hora de entender la resolución de conflictos para su posterior puesta en práctica. Por un lado se nos presenta la obligatoriedad de fiscalización constante hacia los colegios, para que adscriban a dinámicas de resolución de conflictos, so pena de multas a los colegios que no lo lleven a cabo y por otro lado tenemos la recurrencia hacia la *comunicación* como fuente principal para desarrollar la resolución de conflictos. Es en este punto donde nos hemos detenido, ya que si bien se reconoce desde la ley la importancia de la resolución de conflictos para generar instancias de buena y sana convivencia, el proceso de cómo llegamos a ésta *resolución* es a través de la comunicación, la cual se plantea desde una perspectiva rígida. A través de esta investigación hemos tomado esta premisa comunicativa para observar sus dinámicas incorporando factores contextuales de los alumnos que están influyendo en que ésta comunicación se desarrolle de manera eficiente para la resolución de conflictos.

Es así como a lo largo de la investigación nos encontraremos con discursos de los actores investigados que nos evidencian las formas y modos en que estos actores llevan a cabo la

comunicación, en donde las fuentes de conflicto observadas, las prácticas comunicativas y los mecanismos de resolución, nos permiten entender lo que está ocurriendo con la resolución de conflictos en los establecimientos analizados y el aporte en términos de roles y de capital heredado que están ejerciendo las familias.

Considerando la comunicación en sí como una acción dinámica, podemos entender de ella que no es un acto transversal, si bien todos hablamos y nos comunicamos, ¿qué se dice?, ¿cómo se dice? o ¿cómo lo entiendo? es de real importancia para entender lo que ocurren en definitiva con la resolución de conflictos. Es en ese dinamismo comunicativo, donde el factor familia toma relevancia a la hora de tener una comprensión más completa de la comunicación que despliegan los alumnos en el espacio escolar.

Es a través de las páginas siguientes en donde se tratará de dar un sentido más amplio al aspecto comunicativo, nutriendo el planteamiento rígido del manual de convivencia escolar y su ley, dialogando constantemente con las teorías consideradas pertinentes para su comprensión. En ese sentido hemos tomado a Parsons y el planteamiento de juego de roles adscritos en la familia, Bourdieu con las capitales heredados y reproducidos en el espacio escolar y a Habermas con su teoría del “*acto ideal de habla*”.

Si consideramos que la comunicación en sí genera una forma de resolución de conflictos, entonces se hace pertinente abordar, ¿cómo se está llevando a cabo?, ¿la cercanía que se tiene con ella? y si existe conciencia suficiente en el momento en que se desarrolla por los actores. Estas preguntas serán resueltas a lo largo de la presente investigación lo cual nos permitirá entender la comunicación desde su función más estructural y pragmática hasta su forma en términos de su despliegue para alcanzar un grado de resolución satisfactoria, integrando las dinámicas comunicativas en la relación familia- escuela.

2. Formulación del problema

Antecedentes del Problema

2.1. Antecedentes Generales

El marco general para entender la convivencia escolar, se encuentra estipulado bajo los lineamientos de “Cultura de la Paz” (1995), documento promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura (UNESCO). En ésta se sitúa la educación, como la instancia en donde se difunde la cultura de la paz, *“...por medio de la educación, mediante la revisión de los planes de estudio para promover valores, actitudes y comportamientos, que propicien la cultura de la paz, como la solución pacífica de los conflictos, el diálogo, la búsqueda de consensos y la no violencia”*. (Unesco, 2010). Lo anteriormente expuesto, potenciado desde la escuela, permitiría lograr una sana convivencia escolar y así alcanzar el fin superior de la Cultura de la paz planteado desde la Unesco, que es: *“construir la paz en la mente de los hombres y de las mujeres”*¹ (Unesco).

El tema es complejo, sin embargo, desde la escuela se busca generar las instancias necesarias para lograr esta cultura de Paz, en donde se entretujan diversos factores que ayudarían a lograr este objetivo. En España, desde su Consejería de Educación, se ha tomado el tema y se han trabajado medidas y actuaciones dirigidas a la promoción de la cultura de paz y a la mejora de la convivencia en el ámbito de los centros educativos. Dentro de esto aparece la de impulsar la coordinación y colaboración de las distintas administraciones y entidades públicas, asociaciones, medios de comunicación y otras entidades, mediante la creación de un Observatorio sobre la convivencia escolar. (Nómadas, 2001)

En Latinoamérica el tema de la convivencia escolar también se ha trabajado, es así como se crea “Convivencia”, que es una red Latinoamericana de Convivencia Escolar que ofrece, a través de su espacio virtual, apoyos de índole diversa. Todos confluyen en un mismo objetivo:

¹ Premisa máxima planteada desde los lineamientos generales de la Unesco, desde donde se extrae la llamada “cultura de la paz”.

intercambiar información y experiencias, formación, investigación, hallazgos de herramientas o estrategias, así como discutir problemáticas de los docentes latinoamericanos. Esta red se encuentra integrada por cuatro Universidades de América Latina, instituciones y académicos colaboradores de reconocida trayectoria en el ámbito de la convivencia escolar y la formación ciudadana. Entre los países que conforman esta red se encuentran México, Costa Rica y Chile desde la Universidad Católica de Chile.

Siguiendo la línea anterior, con respecto a la convivencia escolar, destaca el proyecto Hermes, desarrollado desde el 2001 en Bogotá, Colombia, que fue capaz de vincular agentes privados (cámara de comercio de Bogotá) y la entidad pública. Este proyecto está orientado a fomentar el diálogo y la tolerancia (Cepal, 2007-2008) a través de una transformación cultural, estimulando las habilidades personales y la creatividad. Este programa ha tenido un impacto positivo, tanto así, que ha sido reconocido por la Unicef, obteniendo el premio “experiencias en innovación social en América y el Caribe”. (Unicef, 2009).

Desde México, nos encontramos con una investigación en donde se toma la Convivencia escolar desde el prisma de la seguridad, promoviendo la convivencia pacífica como parte fundamental para una seguridad escolar inclusiva y democrática. (Fierro, 2012)

La cultura de la paz ha puesto en valor a la convivencia, como un modo prioritario y transversal de afrontar nuestras relaciones en el marco de una era global más integradora. Sin embargo, hemos observado como cada contexto interioriza esta “cultura” de un modo singular, dependiendo de sus respectivos procesos históricos, culturales y socioeconómicos.

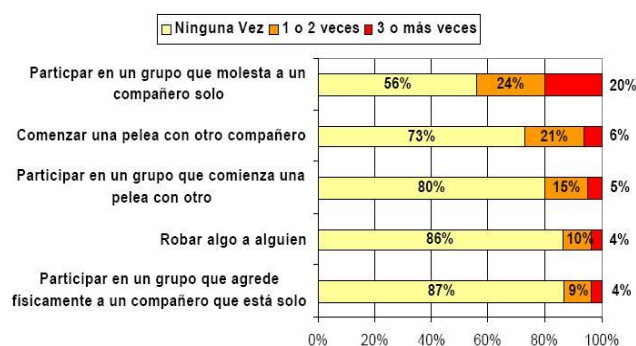
De este modo, Colombia hace emerger la convivencia desde el conflicto, y la “Cultura de la Paz” se expresa como algo urgente, que sin embargo ha desarrollado programas innovadores como “Hermes”, donde el conflicto se reconoce y se inserta a la familia en el desarrollo del mundo escolar. México por su parte, hace emerger la convivencia de acuerdo a un plano inclusivo propicio para garantizar la seguridad. Una seguridad que se aleja del campo restrictivo y disciplinario, que ve en la convivencia una invitación al diálogo y a la generación de redes que garantice del mismo modo seguridad.

Se vuelve entonces inminente hacer un análisis de convivencia, relativo a nuestro contexto, por sus peculiaridades que lo hacen relevante a la hora de pensar sus paradojas y contradicciones internas sobre todo en el campo de la educación, donde la convivencia pareciera haber tenido un recorrido interesante de desglosar y propicio, en donde surge nuestro problema de investigación, relativo a la resolución de conflictos.

2.2 Antecedentes Inmediatos:

Para el Ministerio de Educación de Chile (2000), la convivencia escolar es un tema que está presente en la formación de todos los alumnos y alumnas, ya que se considera que las buenas prácticas de convivencia estimulan el desarrollo de todos los valores y favorecen las situaciones de aprendizaje para los estudiantes. Sin embargo tenemos que el tema de la convivencia escolar, más allá de estar contemplado como parte de la educación de los estudiantes, en la última década, ha venido gestando controversias e interés público, debido a los índices de conflictos escolares registrados desde el Ministerio de Educación Chileno (Mineduc). Problema que también se ha venido observando en Latinoamérica, en donde la Unicef, ha estado trabajando esta problemática, integrando a toda la comunidad escolar involucrada, vale decir, alumnos, profesores, directivos y apoderados.

Particularmente en Chile el tema ha sido trabajado, desde la realización de entrevistas para tener datos que representen el problema, en ese sentido, tenemos el siguiente cuadro explicativo que representa los comportamientos conflictivos de los alumnos en los colegio.



Comportamientos juveniles conflictivos en el colegio

Datos relativos a jóvenes de 8° básico a 4° medio. Fuente: Opazo, M., *Violencia Escolar en Chile: características y desafíos*, Instituto de Sociología P.U.C., octubre 2004

En relación a lo anterior y desde el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), bajo la tutela de la Unicef, conjuntamente desarrollaron el programa de “Convivencia Escolar” que dice relación con la definición establecida en La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, donde se expresa que la finalidad de la educación es el desarrollo de las personas, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.² En concordancia con esta finalidad, la Comisión Nacional de Modernización de la Educación que elaboró el informe base de la reforma educativa (1994), coincidió en un conjunto de finalidades fundamentales, de carácter ético valórico, que deben orientar el currículum. Entre otras finalidades fundamentales, el informe señala que el programa común de formación debe ofrecer la posibilidad de desarrollar el sentido de convivencia democrática de los y las estudiantes. Teniendo en consideración lo propuesto por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación y lo establecido en el artículo 2º de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, se estableció como principio orientador formular Objetivos Fundamentales Transversales, en donde:

“La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad, y, sobre esta base, formarlas tanto dentro de valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz”. (Mineduc, 2002, pág.8)

Es basado en lo anteriormente expuesto, que se crea por parte del Mineduc el programa de convivencia escolar basado en los postulados de Transversalidad que se desarrollan bajo tres ámbitos fundamentales:

- 1- Crecimiento y autoafirmación personal: Desarrollo del pensamiento.
- 2- Formación ética.
- 3- La persona y su entorno.

² Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962 de 1990 Artículo 2º; la educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico, mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcado en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.

Las tres aristas expresadas anteriormente, se encuentran relacionadas con el desarrollo del pensamiento y por el cual se pretende que los alumnos desarrollen y profundicen las habilidades comunicativas que se vinculan con la capacidad de exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de comunicación y expresión, para así poder resolver los problemas, “reconociendo el diálogo como fuente de humanización de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad” (Mineduc, 2004). En relación a lo anterior, queda de manifiesto la preocupación y la necesidad de potenciar hábitos comunicativos entre los estudiantes, teniendo presente la búsqueda constante de buen trato para generar una convivencia escolar sana y plena de todos los actores sociales que confluyen en los establecimientos, entre ellos y su entorno.

En ese sentido y con el ánimo de generar un concepto que aúne el entendimiento de lo que significa convivencia escolar, es que se esboza una definición planteada desde el propio ministerio de educación:

“La Convivencia Escolar es el proceso cotidiano de interrelación que se genera entre los diferentes miembros de una comunidad escolar. No se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva permanente y es responsabilidad del conjunto de los actores de la comunidad educativa. Las distintas dimensiones de la vida cotidiana que tienen lugar en una institución escolar dan cuerpo a aquello que llamamos convivencia escolar”. (Mineduc, 2007)

En relación al párrafo anterior, tenemos que la convivencia escolar consiste en gran medida en compartir tiempos y espacios, logros y dificultades, proyectos y sueños. El aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia, que representan la base del futuro ciudadano. Ese aprendizaje tiene lugar en gran medida la experiencia escolar. Hay espacios para esta experiencia como el Consejo de Curso, en que los alumnos y alumnas pueden desarrollar hábitos tales como el debate respetuoso, el uso del diálogo para resolver discrepancias y la asignación de responsabilidades para enfrentar proyectos comunes,

en donde todos los que participan del sistema de interrelaciones que se establecen en una comunidad educativa cumplen un rol y tienen responsabilidad en el tipo de convivencia que existe en la institución educativa, así como en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha convivencia.

A pesar de lo anterior existe la necesidad de darle un sustento más potente a la convivencia escolar, abarcándola desde la perspectiva de la ley, para regularizar, resguardar y potenciar los aspectos de resolución de conflictos que propicien la buena y sana convivencia al interior de los establecimientos educacionales, es así como se crea la ley de violencia escolar que intenta incorporar la resolución de conflictos como eje central, para generar dicha convivencia escolar, la cual retoma dicho concepto, pero lo reformula en algunos aspectos.

2.3. Ley de violencia escolar.

El 8 de septiembre del 2011, se promulga en Chile, la Ley de Violencia Escolar³ (Mineduc, 2011), la cual plantea el rol de la comunidad escolar, vale decir, alumnos, apoderados y estamentos educacionales, quienes tendrán la obligación de propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia y para esto, tanto el personal directivo y docente, como los asistentes de educación, recibirán capacitación para promover la buena convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto. En ese sentido se plantea la responsabilidad de los establecimientos educacionales, los cuales se remiten a los puntos tales como: Crear un comité de buena convivencia, contar con encargados de convivencia escolar en los establecimientos, generar reglamentos internos que regulen las relaciones entre los distintos actores, graduando las faltas según sean los casos de gravedad, estableciendo medidas disciplinarias para tales casos⁴.

³ La ley de violencia escolar del 2011, modifica la ley (20370) general de educación, ya que incorpora el apartado de violencia escolar.

⁴ Ver anexos.

2.4. Definición de Convivencia Escolar.

La Ley sobre Violencia Escolar entiende la buena convivencia escolar como “la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”. (Mineduc, 2011).

La convivencia escolar se trata de la construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa, (Mineduc, 2011).

En teoría la convivencia escolar dentro del contexto de la ley de violencia escolar (2011), tiene un enfoque formativo, en donde se deben aprender y enseñar habilidades y valores que permitan el vivir en armonía, ya que esto pone de base la práctica de la ciudadanía.

Dentro de la ley de violencia escolar, se han planteado los ejes de su política en términos de convivencia escolar y los objetivos a los cuales dicha convivencia escolar debe apuntar, destacando principalmente la orientación de las acciones y programas para ayudar a fomentar una convivencia escolar que incluya a todos los actores que en ella participan desde una base de respeto, igualdad y derecho⁵

En relación a lo anterior podemos entonces desde la perspectiva gubernamental, asumir y reconocer el conflicto, el cual imposibilita llevar a cabo la buena y sana convivencia. Es en base a esto que podemos señalar que la *resolución del conflicto* se torna preponderante en nuestro contexto a la hora de trabajar la convivencia escolar ya que se pasa del plano de las buenas prácticas para la convivencia, a una normativa legal para que esta surta efecto.

Es así como el ministerio de educación hace alusión a una resolución que implica un cambio de actitudes subyacentes al conflicto que supone dejar de percibir al otro como un enemigo. De esta manera se abre a un proceso de resolución pacífica de conflictos que tiende hacia la

⁵ Ver anexos.

reparación de las relaciones de las partes involucradas y no sólo a un cambio conductual. Hay distintas maneras de resolver las diferencias o disputas producto de un conflicto: remitiéndonos a los aprendizajes transmitidos por tradición; a reglamentos y normas; a lo que percibo que me resulta mejor; recurriendo a mecanismos formales, tribunales o a través de mecanismos informales. Cabe destacar que la selección de una u otra forma de abordar los conflictos va asociada a las actitudes y/o habilidades, desarrolladas o no en la vida de las personas. En otras palabras, los modos de resolución a los que uno pueda optar tienen directa relación con las habilidades sociales y de resolución que pude aprender en mi relación con otros, desde mi socialización base, de la percepción que tengo de los otros, y de las oportunidades de aprendizaje, orientadas hacia la comunicación para hacerla efectiva.

3-Planteamiento del problema.

3.1. Formulación del problema

La presente investigación se enmarca en la problemática actual respecto a la forma de resolución de conflictos escolares, el cual, como parte de las políticas educativas en el sistema educacional chileno, ha sido considerado y desarrollado en el ámbito de la convivencia escolar.

Así surge desde la entidad ministerial de educación chilena (Mineduc), el manual de Convivencia Escolar, elaborado bajo el contexto de la Ley de Violencia escolar, el cual regula los diversos espacios y modos de interacción de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de tener la finalidad de estructurar un marco regulador de Convivencia de los escolares, no se ha generado una discusión acerca de los factores que se relacionan e influyen en ese marco de resolución de conflictos. Se vuelve pertinente entonces, abordar aspectos contextuales de los escolares que se expresan desde una dinámica comunicativa y se manifiestan en relaciones de interacción que no son abarcadas por el marco regulador de convivencia escolar, al interior de los establecimientos educacionales. Aproximarse a un ámbito de relaciones externas al espacio de interacción de la escuela, permitirá entender de un modo propicio el problema de la resolución del conflicto en la escuela, para así dilucidar aquellos aspectos que interfieren e interactúan en dicha resolución que pudieran no estar siendo considerados por la política educativa. Por otra parte, desde el ámbito gubernamental ministerial de educación se hace énfasis constante en el aspecto comunicativo como factor importante para la resolución de los conflictos, sin embargo éste, se presenta de manera estática, sin considerar que la comunicación es una acción dinámica en la cual inciden otros factores. Se hace inminente entonces ampliar el aspecto comunicativo integrando a la vez los factores de incidencia que influirían en la resolución de conflictos en esta dinámica familia-escuela.

3.2. Pregunta de investigación

Es en la indagación en torno a lo anteriormente expuesto que nace la presente investigación, posible de sintetizar en la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los factores que inciden en la comunicación para la resolución de conflictos, en la dinámica familia-escuela observado en un establecimiento educacional municipal y un establecimiento privado de la comuna de Valparaíso?

3.3. Objetivos

Objetivo general

Conocer los factores de incidencia que influyen en la comunicación para la resolución de conflictos, en la dinámica familia-escuela observados en un establecimiento educacional municipal y privado de la comuna de Valparaíso.

Objetivos específicos

- a) Caracterizar las Fuentes de Conflictos en establecimientos educacionales y familias, desde los distintos actores que la componen (apoderados, cuerpo docente, alumnos).

- b) Describir las Prácticas Comunicativas para la Resolución de Conflictos en establecimientos educacionales y familias, desde los distintos actores que la componen (apoderados, cuerpo docente, alumnos).

- c) Indagar en los mecanismos de resolución que se desarrollan para la Resolver Conflictos en establecimientos educacionales y familias, desde los distintos actores que la componen (apoderados, cuerpo docente, alumnos).

3.4 JUSTIFICACIÓN

En el marco de los planteamientos acerca de la convivencia escolar gestados desde el año 2000 por el Mineduc, encontramos manuales y materiales de apoyo que nos acercan a una visión de *Resolución de Conflictos* (Mineduc, 2006), los cuales sitúan el tema desde un eje central para lograr un proceso pleno de sana convivencia.

Las autoridades tratan de desarrollar los métodos convenientes para lograr una convivencia escolar sana y por ende resoluciones de conflictos satisfactorias, sin embargo esta estructura de resolución es expresada de un modo rígido desde los manuales y materiales de apoyo gubernamentales de convivencia escolar (Mineduc, 2006), se considera que no se han detenido a observar que los factores que inciden en una *resolución de conflictos* satisfactoria, resultan ser dinámicos y variados. Por lo tanto se considera importante conocer los elementos que inciden en la resolución de conflictos, para que ésta se entienda, se desarrolle y resulte finalmente efectiva.

Al conocer los elementos o factores que inciden en la resolución de conflictos, tenemos por un lado, una forma de entender la convivencia escolar, ahondando en las relaciones de interacción de la comunidad escolar, más allá de los marcos institucionales de los establecimientos. Por otro lado, tenemos que como método para acceder a lo anterior, el aspecto comunicativo, alcanzado desde los manuales gubernamentales y difundido, como aspecto relevante a la hora de plantear resolución de conflictos. Sin embargo, tenemos que si bien se reconoce la importancia de la comunicación para resolver conflictos desde la exposición de ideas, éste, es un aspecto que no ha sido ahondado. Al introducirnos en ello, ampliamos el concepto comunicativo instaurado en el sistema escolar Chileno. Se hace pertinente entonces, indagar en la comunicación como medio principal para la resolución de conflictos escolares, las dinámicas que se llevan a cabo en los colegios para entregar las herramientas comunicativas a los alumnos, y en ese sentido poder visibilizar las problemáticas que se registran bajo esta perspectiva, integrando el aspecto contextual familiar, para ampliar el campo de análisis y observación.

Las dificultades inherentes a la investigación pueden estar dadas por el poco compromiso de los profesores con respecto al tema, sin ganas de participar o involucrarse. Sin embargo, la habilidad del investigador se vuelve fundamental, ya que puede marcar la diferencia al momento de acercarse y crear un ambiente de confianza propicio entre investigador e investigado para poder abordar el problema.

3.5. RELEVANCIAS

Las relevancias se consideran dentro de tres ejes principales, mostrando esta investigación, por un lado relevancia práctica, metodológica y teórica.

- 1- Relevancia en política y programática educativa gubernamental, principalmente por que entrega información importante acerca de la resolución de conflictos para la convivencia escolar. En este caso para la corporación municipal de educación de Valparaíso, ya que fue un actor preponderante para la consecución de esta investigación.
- 2- En términos de política pública, a modo de investigación –acción, ya que con los antecedentes recabados, se podría poner en práctica algún programa que aborde el tema de la comunicación para la resolución de conflictos de manera específica, en donde se desarrollen habilidades dialogales que posibiliten nuevas formas de interacción escolar.
- 3- A nivel local, ya que esta información le es relevante acerca de las dinámicas al interior de los colegios investigados.

- 4- A nivel metodológico es relevante el sentido práctico de esta investigación, ya que amplía el trabajo de campo hacia el ámbito familiar para un problema que se aborda sólo desde el espacio escolar.

- 5- Esta investigación sirve como guía para que la formulación de una técnica de investigación cualitativa sea óptima, bajo la realización de un pretest.

- 6- Enriquece la teoría de la acción comunicativa a partir de la idea y reinterpretación del consenso en contextos de conflictos.

- 7- Enriquece la teoría de la acción comunicativa, al confrontar las pretensiones de validez de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, al espacio de interacción escolar.

4. Lineamientos teóricos

4.1 Marco Teórico

4.2 Estado del arte

El conflicto y la resolución del conflicto en el ámbito escolar se encuentran abordados dentro del contexto de la convivencia escolar y hasta el momento han sido tratados desde perspectivas y lecturas convencionales que trabajan con estos elementos desde aspectos formales del marco curricular involucrando a la comunidad escolar en su conjunto. Sin embargo las visiones que tienen los actores involucrados en el tema a investigar, son divergentes.

En una investigación respecto a la percepción del conflicto por parte los educadores, en donde se señala luego de un análisis a la sintáctica, la semántica y la pragmática del conflicto realizado en una muestra de 359 profesores de enseñanza no universitaria en España, estableció la vinculación entre las dimensiones de la sintáctica del conflicto y los modos o estrategias de afrontamiento del mismo. Los resultados de esta investigación apuntaron hacia una visión negativa de la realidad del conflicto como fruto de la cultura, sin embargo se rescata de dicho estudio, la posibilidad cierta de positividad en cuanto a la pragmática del conflicto. Esto quiere decir que los educadores al momento de enfrentar la dinámica del conflicto a pesar de la apreciación cultural negativa del mismo, se reconoce una posición favorable y positiva al respecto en cuanto a las posibilidades de cambio que este trae aparejado. (Polis, 2006).

Otra manera de afrontar el conflicto y la resolución del mismo en el ámbito escolar se presenta en una investigación desde la experiencia de la mediación escolar, en donde, a través de esta vía se pretende, exponer algunas herramientas para el diagnóstico y sugerencias para la intervención desde la perspectiva del individuo, como desde la perspectiva de orientar a otros a resolver los problemas en el ámbito escolar, en donde como herramientas se proponen, la mejora en las habilidades sociales y de comunicación, a través de la toma de decisiones ante

situaciones conflictivas, en ese sentido con las herramientas antes mencionadas se pretende utilizarlas para negociar con alguien con quien se mantiene la disputa, y para utilizarlas en el proceso de mediación. (Nómadas, 2001).

Como conclusión de la investigación anteriormente expuesta se determino que para que los programas de convivencia escolar tengan éxito se requiere que toda la comunidad educativa entienda el programa y se comprometa a apoyarlo. Si el colegio con todos los actores de la comunidad educativa se comprometen y apoyan el programa de mediación, es probable que éste tenga éxito, si por el contrario el programa encuentra poca respuesta se tienen escasas probabilidades de producir una auténtica transformación en la forma de gestionar sus conflictos y, consecuentemente, de mejorar la convivencia y el clima escolar.

En relación a la centralidad que va teniendo la comunicación por cuanto resolución de conflictos, nos encontramos con un concepto llamado Educomunicación, derivado de una investigación realizada en Brasil y expuesta por la Universidad Central de Colombia, en donde se plantean las confrontaciones y reconocimientos de esta nueva manera de entender Educación, que se consolida como un campo de diálogo que moviliza grandes estructuras. A través de diversos proyectos en Brasil se intenta transformar la escolarización, mediante procedimientos cercanos al sentido dado al concepto de Educomunicación, el cual “presupone la búsqueda de la igualdad, participación y democracia en las relaciones, constituyendo un objetivo ideal internalizado por parte de cada educador y de todo el equipo, en donde las desigualdades se evidencian como desafío a ser considerado”. (Nómadas, 2009, p205).

Siguiendo la misma línea, tenemos una investigación realizada en España, con respecto a la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos, en donde se expone información sobre un elemento esencial en cualquier prevención en este ámbito: El aprendizaje de estrategias de resolución pacífica de los conflictos desde la perspectiva holística y ecológica que inspira la cultura de la Paz, en donde y a modo de análisis general se concluye que la aplicación de cualquier plan preventivo y de mejora de convivencia escolar, no debe ser lineal, sino que cada etapa del proceso de resolución de conflictos, debe estar caracterizada por un proceso de Reflexión- Acción- Reflexión, en continúa retroalimentación de cada una de las

etapas o fases bajo las cuales se maneja la resolución de los conflictos. (Consejería de educación y ciencias, 2002).

Podemos entender, a raíz de las investigaciones anteriormente expuestas, que el conflicto como tema de fondo dentro de los márgenes curriculares escolares, ha pasado desde una visión negativa y problemática a una dimensión integral, la cual posibilita la amplitud de mirada de las potencialidades que el conflicto en sí presenta a la hora de abordar la resolución de éste, en el plano de convivencia escolar. En ese sentido vemos un reconocimiento al conflicto, porque se asume como una instancia inherente y transversal a toda la comunidad escolar y a todos los actores que hacen parte de ella. Así lo demuestra un estudio que abordó “El lugar del conflicto en la organización escolar”, la cual plantea que todas las escuelas viven diversos tipos de conflictos de diferente intensidad y entre los distintos actores de la comunidad educativa, lo que prueba la evidencia de la naturaleza conflictiva de las escuelas. Por lo tanto el papel y la valoración del conflicto en la organización escolar están sujetos a la racionalidad desde la que se emite el juicio. Frente a la visión tecnocrática dominante que considera el conflicto como negativo, y, en consecuencia, como algo que evitar, hemos sostenido a lo largo de estas páginas que el conflicto no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela, sino que además es una de sus dimensiones más relevantes. Por este motivo, se considera que debe ser objeto prioritario de análisis e investigación, tanto en la construcción del cuerpo teórico de la organización escolar, como en la facilitación del desarrollo organizativo de los centros. De la inevitabilidad del conflicto no sólo no se deriva la disfunción o la patología de la organización, sino que, además, si se afronta de forma positiva y no violenta, el conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático, participativo y colaborativo. (Jares, 1997).

Los antecedentes anteriormente abordados nos hacen reconocer un cambio en la forma de afrontar la naturaleza del conflicto dentro de los márgenes de la convivencia escolar. Esto nos insta a construir una perspectiva más amplia que nos permita integrar aspectos que subyacen al conflicto mismo interactuando en este concepto.

Al reconocer los aspectos positivos del conflicto como lo expresan los estudios anteriormente

expuestos permite abordar la resolución de este, de un modo pertinente y no aislando el hecho mismo del conflicto con una carga negativa a priori. Si a todo esto integráramos la perspectiva comunicativa se enriquecería el enfoque que nos permite comprender los procesos de resolución de conflictos para que estos puedan llegar a ser efectivos. Se hace pertinente entonces nutrir la perspectiva comunicativa para dilucidar los elementos que están interactuando en esta resolución, elementos dinámicos que se encuentran en un plano más amplio del enfoque que se muestra dentro del marco de la convivencia escolar y que pueden incidir de algún modo en esta resolución.

4.4 Conflicto

En nuestra sociedad, la presencia del conflicto ha sido constante desde la antigüedad. Las relaciones humanas y con el entorno son complejas y por lo mismo, el conflicto es una realidad ineludible que ha acompañado, en distintos grados de intensidad y de visibilidad, el desarrollo de la sociedad y de las personas.

En relación a lo anterior Munné (1970) plantea, que somos seres sociales, y por lo tanto vivimos y nos construimos de las relaciones con uno y con los otros posibilitando la vida en común. En ese sentido la convivencia se basaría en la insuficiencia de cada individuo para asegurarse su propia supervivencia, teniendo que depender en mayor medida de los demás, así: “podemos traspasar nuestra propia individualidad y crear sistemas transpersonales, como los grupos o la cultura” (Munné, 1970, p72). En ese sentido no sólo se comparten hábitos de conducta, sino además, opiniones, creencias y valores que son más o menos comunes; esa convivencia social, se estructura en base a las condiciones previas y necesarias para que haya aprendizaje social, en dónde el contacto social y la comunicación son fundamentales para la socialización. Sin embargo: “existen ciertos factores que obstaculizan la propia estructura del grupo o de la sociedad, proporcionando menos oportunidades de aprender a ciertos sectores sociales o personas a favor de otras, y la cultura existente, que puede frenar el aprendizaje”. (Munné, 1970, p75).

Es en este mismo orden, que el conflicto se configura como un proceso de enfrentamiento entre dos o más partes, ocasionado por un choque de intereses, valores y/ o acciones. De acuerdo a Lorenzo Cadarso (2001) que hace referencia al conflicto social, también incluye las formas de oposición y enfrentamiento individual ya que estas, forman parte del conflicto. En ese sentido los fenómenos que se desarrollan en la esfera de las relaciones privadas, en donde el conflicto propicia el cambio y sirve como regulador y fortalecedor del orden establecido, los factores psicológicos y culturales también inciden, y en relación a lo anterior, el conflicto puede ser estudiado de forma autónoma, como cualquier otro fenómeno social, político o cultural.

Dahrendorf en su obra "*Sociedad y Libertad*" (1966), hace una revisión de diversos autores en relación al conflicto en la necesidad de encontrar un argumento consistente para entender a éste, como un hecho inherente e importante de las relaciones sociales, en contraposición a los enfoques que ven en el conflicto un hecho aislado y desestabilizador de los sistemas sociales.

De acuerdo a lo anterior, Parsons (Dahrendorf, 1966, p.110) observa el conflicto como un agente desestabilizador de las sociedades, en la medida en que el funcionamiento de éstas tienen sentido en cuanto a la organización equilibrada de sistemas y subsistemas. De este modo el conflicto se entiende como un elemento externo disfuncional. Como crítica a este modo de enfocar el conflicto, Dahrendorf señala que las sociedades no forman conjuntos totalmente armónicos ni equilibrados, sino que incluye diferencias entre grupos, valores irreconciliables y expectativas, asumiendo que el conflicto es un hecho social universal y un elemento necesario de toda vida en sociedad.

En relación al conflicto, Mayo (Dahrendorf, 1966) plantea que estos proceden de causas Meta-sociales, es decir individual-patológicas y va más allá al proyectar que si "cada individuo posee las aptitudes de cooperación pacífica con los demás, la sociedad funcional se transforma en sociedad que funciona" (Dahrendorf, 1966, p.111).

Según Merton (dahrendorf, 1966, p.114), existen situaciones en las cuales las estructuras de funciones, de grupos o de instituciones, crean necesariamente conflicto; y en ese sentido estos

serían disfuncionales, es decir, contribuirían a que la sociedad no funcione ya que serían una fuerza destructiva y disgregadora del sistema.

Coser acerca de los conflictos sociales (dahrendorf, 1966) plantea que estos pueden ser por un lado, disgregadores y disfuncionales, pero también los conflictos prestan su colaboración al funcionamiento de los sistemas sociales. “El conflicto puede servir para eliminar elementos disgregadores de una relación y restablecer la unidad”. (Dahrendorf, 1966, p.117). En ese sentido, el conflicto sería una especie de catalizador de la tensión entre elementos hostiles y posee una función estabilizadora y se transforma en componente integrativo de dicha relación.

Sin embargo Dahrendorf le otorga un lugar importante al conflicto dentro de la sociedad, ya que el plantea que “el sentido y sus efectos se concretan en mantener y fomentar la evolución de las sociedades en sus partes y su conjunto” (Dahrendorf, 1966, p.118). Estos serían indispensables para el proceso universal de cambio social y en estos se esconde una energía creadora de las sociedades.

Al hablar de conflicto, (dahrendorf, 1966, p.119) se comprenden todas las relaciones contrarias, originadas estructuralmente, de normas y expectativas, de instituciones y grupos y no siempre se presentan de manera evidente, pueden presentarse de un modo manifiesto o latente, pacífico o violento, suave o intenso. Dahrendorf lo expone de la siguiente manera:

“La capacidad explosiva de funciones sociales, dotadas de expectativas contradictorias, la incompatibilidad de normas vigentes, las diferencias regionales, el sistema de desigualdad social y la barrera universal entre dominados y dominadores, constituyen elementos de la estructura social que provocan necesariamente conflictos”.
(Dahrendorf, 1966, p.120)

Dahrendorf, nos plantea que los conflictos son uno de los factores que determinan la forma y la dimensión del cambio en ese sentido hace una alusión crítica a un modo de sociedad utópica, ya que si esta se hace realidad, se vuelve totalitaria, pues “solo una sociedad totalitaria conoce aquel consenso y unidad universales, aquella uniformidad de los iguales que caracteriza a las sociedades perfectas” (Dahrendorf, 1966, p.121).

Al recapitular lo anteriormente expuesto, tenemos que entender conflicto desde la perspectiva funcionalista resulta un tanto reduccionista, ya que el conflicto al observarlo desde una visión disfuncional al sistema de orden y equilibrio social establecido, nos restringe a un hecho social aislado, por cuanto individuo que lo ejerce o institución que lo analiza y en este sentido, se subyugan las potencialidades del conflicto en micro-estructuras como la institución escolar.

El conflicto desde una mirada institucional escolar se plantea desde su reconocimiento, como algo factible y probable dentro del sistema escolar, ya que cuenta con una integración *asimétrica* (diferencias entre estudiantes), una institucionalidad *jerárquica* (en su orgánica), y una constitución *pública* (cf. Mineduc, 2006, pp.11-12). Además se acepta la idea típica en que el conflicto aparece como una acción social que falta o vulnera la normativa escolar. Pero lejos de quedarse con esta acepción, lo fundamental es entender que los conflictos “no siempre surgen por una infracción de norma, sino de la propia relación entre dos o más actores educativos” (Mineduc, 2006, p.12) así “en estos casos no procede sancionar ni castigar, más bien generar otra condición para llegar a una aclaración del conflicto y su posterior resolución” (Mineduc, 2006, p.12).

Observamos como el enfoque institucional escolar le da sentido a las observaciones originarias que Dahrendorf plantea anteriormente, ya que estos poseen potencialidades para generar cambios en las formas y modos de interacción en el ámbito escolar. En ese sentido tenemos: “los conflictos existen y son cercanos a cada una de las personas, los conflictos son parte del diario vivir, son inevitables, no son buenos ni malos, simplemente existen y pueden llegar a ser administrables constructivamente”. (Mineduc, 2000).

En relación a lo anterior y desde el Ministerio de educación de Chile (Mineduc, 2000) tenemos que:

“El conflicto es un desacuerdo de ideas, intereses, o principios entre personas o grupos (en el momento del conflicto las partes perciben sus intereses como excluyentes). • Es un proceso que expresa insatisfacción, desacuerdo o expectativas no cumplidas de cualquier intercambio dentro de una organización. • Es la divergencia de intereses percibido, la

creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden alcanzarse simultáneamente”. (Mineduc, 2000, p.11)

Desde estas definiciones de conflicto (Mineduc, 2000) podemos distinguir como elementos comunes:

“La incompatibilidad o divergencia de intereses, reconocimiento de dos o más partes comprometidas o involucradas en el conflicto, la idea de proceso reversible si se cuenta con algunas condiciones básicas para su dirección (habilidades de resolución de conflictos), dónde la comunicación resulta trascendente para llevar a cabo dicho objetivo”⁶. (Mineduc, 2000, p.12).

En consecuencia, los conflictos surgen y se expresan de diferente manera, por motivos diversos y con distinta intensidad entre las personas. Después de lo anterior expuesto y respecto a los conflictos en el aula, podemos considerar que cualquier estrategia educativa debiera fundarse en base a los antecedentes de la realidad social de los actores en cuestión, pero también entendiendo los aspectos que en estos conflictos influyen e integrando las posibilidades de cambio que este conflicto requiere, para una óptima resolución de los mismos.

4.5 Un acercamiento teórico a las perspectivas de la comunicación.

Transmitir información es vital para la sobrevivencia de todos los organismos y se relaciona con necesidades básicas, como la alimentación, la reproducción y defensa, entre otras cosas. De la entrega de la información deriva la comunicación. Parte de la existencia de un emisor y un receptor que reciba un mensaje posible de interpretar, gracias a la información que comparte con el emisor, y de este hecho surgen múltiples posibilidades comunicativas.

De acuerdo a Echeverría (2008) con respecto a la comunicación plantea lo siguiente: “lo social, para los seres humanos, se constituye en el lenguaje, todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico”. (Echeverría, 2008, p 17).

⁶ Ver anexos.

Este fenómeno lingüístico se encuentra caracterizado por Habermas que postula criterios del acto ideal del habla, que será más adelante especificado, sin embargo, desde los clásicos, se puede observar que detentan el tema del lenguaje y la dialéctica para conciliar la temática que corresponde a la comunicación/ entorno social.

Ya inclusive en la antigua Grecia Platón, planteaba la idea de un lenguaje ideal, en donde el mismo, no sólo es un medio de comunicación sino también y principalmente de educación.

Empezar a desarticular la concepción de la comunicación entonces resulta ser un tema complejo, sin embargo tenemos que ésta comunicación, también se encuentra en directa relación con el lenguaje, en una dinámica constante de retroalimentación, en donde los propios procesos comunicativos independientemente de ser constituidos por un lenguaje, están o se encuentran condicionados a aspectos externos de la persona, como por ejemplo en medio social en el que se desenvuelve, cultura, educación y un número indeterminado de relaciones humanas y sociales. (Sin considerar los aspectos internos de cada individuo que también pudiesen influir constantemente en los procesos comunicativos).

En relación a lo anterior, si se considera el acto ideal del habla como un proceso componente de una acción, esa acción debe ser entendida en su plenitud y los condicionantes que en ella radican.

Para lograr un acercamiento al acto comunicativo, debemos trasladarnos a Weber (Agulla 1986) en donde plantea, la teoría de la acción, acción que se expresa de manera teórica y también metodológica, y en ese sentido nos encontramos con lo siguiente: “acción es toda conducta humana individual a la que el actor o actores le asignan un sentido subjetivo cualquiera” a la vez, que “el sentido entregado por el sujeto está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta, en su desarrollo”. (Agulla, 1986, p206). Por las condiciones anteriores, cabe decir, que la acción humana se entiende por la cual es a la única que puede asignársele un sentido subjetivo. Por lo tanto, para Weber resulta insuficiente para entender dicha conducta remitirse sólo a la observación empírica, ya que, la conducta humana también tiene una significación, los cuales pueden ser percibidos , ya sea por lo expresado por el autor

de la acción o por el significado adscrito a la conducta en los hechos, existiendo indeterminadas formas de interacción humana.

En relación a lo expuesto anteriormente Parsons plantea que, “ ciertas características en la acción pueden servir para construir un marco conceptual, que explique la acción social,” (Agulla, 1986, p420) y en ese sentido, surgen tres elementos, interrelacionados que se presentan siempre en la acción, acción planteada como sistema, “el actor (la persona que hace algo), la situación en la cual se encuentra el actor(o los actores) y la orientación del actor en la situación” (Agulla, 1986, p.421), acción que también consta con tres sistemas básicos: El sistema de la personalidad, el sistema social, y el sistema cultural.

Entonces Parsons define la acción como “un proceso en el sistema actor-situación, que tiene significación motivacional para el actor individual, o en el caso de una colectividad, para sus componentes individuales”, (Agulla, 1986, p.423), en donde existe una constante interacción entre sí, dentro de una determinada situación y de un sistema de símbolos”. Cabe agregar que Parsons, plantea la existencia de mecanismos para los cuales los actores logren una participación adecuada en el sistema social, en ese sentido, hace referencia a la “socialización, basada en ciertas condiciones del individuo, que le permite interactuar y depender de otros individuos, donde se deben satisfacer necesidades mínimas de comunicación”. (Agulla, 1986, p.434) que contribuyen a satisfacer una mínima internalización cultural, es decir un proceso educativo que no se confunde con el de socialización, en donde culturalmente se institucionaliza.

4.6 El Acto ideal del Habla en la relación Familia Escuela.

4.7 Parte de una discusión teórica.

Con respecto a lo anteriormente expuesto, tenemos que para comprender Comunicación debemos plantearla desde una base, que responde en cierta medida, a una acción realizada por los actores sociales, esa acción para Habermas (2001) se plantea desde la base del Acto ideal del Habla, en donde se estructura, esquematiza y se enuncian criterios de Comunicación,

entendidos como pretensiones de validez. Conciliar Funcionalismo/ Sistema con teoría Crítica puede resultar una paradoja sin embargo, se puede presentar un esfuerzo por conciliar dichos planteamientos para, por lo menos, entender Acción desde el funcionalismo y en términos de Habermas el Acto ideal del Habla.

Otro aspecto a considerar dentro de la dicotomía Funcionalismo /Acción Comunicativa, con respecto al individuo, se observa en la subjetividad de la acción del actor, en el primero, y la cierta Universalidad y uniformidad de los actos en el segundo.

Habermas siguiendo los lineamientos del materialismo, complementa con aspectos que pudiesen no ser profundamente abarcados por el marxismo, para completar la comprensión de la sociedad, en ese sentido, aborda la comunicación, en su Teoría de la Acción Comunicativa, basado en el acto ideal del Habla.

Para Habermas (2001), no existe actividad intelectual, sin lenguaje previo, y en ese sentido, plantea los universales del Habla, los cuales corresponden a aquellos supuestos que debe considerar cualquier hablante antes de emitir palabra, porque son mandatos del lenguaje. Estos supuestos, los plantea como ciertos para cualquier lengua, por tanto universales.

Así mismo Habermas plantea que:

“En el lenguaje se coordinan e intercambian actos del habla, y viene acompañado por un consenso de fondo. Este consenso descansa en el reconocimiento recíproco de por lo menos cuatro pretensiones de validez que los hablantes entablan unos frente a otros con cada uno de los actos del habla” (Habermas, 2001, p 98)

En relación a esto último, se pretende, según Habermas (2001): *Inteligibilidad* para lo que se dice, la comunicación resulta imposible si lo que se dice es incomprensible para los demás; *verdad* para aquello que se dice, (reconocer verdad del enunciado que se dice o presuposiciones de existencia en el contenido mencionado en el acto de habla); *rectitud* (reconociendo rectitud de la norma, en ese sentido, el hablante se atiene a un conjunto de normas aceptadas por todos); y *veracidad* (lo que se dice debe ser lo que el hablante piensa, si no, se pone en duda este criterio y la veracidad de los sujetos implicados, provocando un

quiebre comunicativo). En base a esto, Habermas (2001) postula, que se produce violencia cuando no se consigue restablecer la comunicación, por lo cual, cuando no funcionan las bases de validez del habla y se interrumpe el proceso comunicativo, los hablantes deben crear una situación ideal del habla, en la que cada hablante se olvida de las diferencias que pudiesen existir entre ellos, para tener así igualdad de oportunidades para expresar los mejores argumentos que posean para defender su postura, resolviendo así las perturbaciones que pudiesen existir entre los hablantes.

En ese sentido podemos considerar disensos con Habermas, ya que, da por entendido, las perturbaciones inherentes al acto del habla que pudiesen ser realmente constituyentes de diferencias en ese acto ideal del habla. Uniformidad y universalidad del acto comunicativo, sin embargo, plantea mediante los criterios un modo esquemático y estructurado del proceso de la acción comunicativa, que resulta interesante de analizar para entender la comunicación. Sin embargo, desde la perspectiva de Habermas, a pesar de que no aborda aspectos personales, podemos trabajar con las consideraciones contextuales y situacionales del sujeto, que pudiesen influir en el Acto comunicativo, potenciándolo o imposibilitándolo, haciendo visible ciertos aspectos de la problemática no contemplados.

En los marcos de las observaciones anteriores, cabe destacar, los planteamientos entregados por Berger y Luckmann (1991) con respecto al lenguaje como medio para la comprensión de la realidad de la vida cotidiana a través de la comunicación, en donde el mismo se presenta como un sistema de signos más importante de la sociedad humana, signos por lo demás accesibles objetivamente: “las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan por la significación lingüística, la vida cotidiana es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él, a través del lenguaje se comunican significados”. (Berger y Luckmann, 1991, p55).

En ese sentido, cabe destacar que se pueden comunicar innumerables asuntos incluyendo temas que nunca se han experimentado ni se experimentarían directamente, por lo tanto, Berger y Luckmann (1991) plantean que el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de

innumerables acumulaciones de significados y de experiencias, en donde: “Hablo en la medida que pienso, lo mismo que mi interlocutor en la conversación” (Berger y Luckmann, 1991, p 56).

En relación a lo anterior Berger y Luckmann (1991) reconocen una objetivación hecha por los sujetos por medio del lenguaje, así se permite un acceso masivo y continuo, para los sujetos que interactúan, en donde el lenguaje hace concreta la subjetividad para los actores involucrados: “Como sistema de signos el lenguaje posee la cualidad de la objetividad y su efecto es coercitivo; el lenguaje me obliga a adaptarme a sus pautas, en donde las experiencias son necesarias para su desenvolvimiento”. (Berger y Luckmann, 1991, p59).

En contraposición al acto ideal del Habla que plantea Habermas, en donde ese acto responde casi de manera universal a todos los sujetos, y en donde el conocimiento de las pretensiones de validez del acto ideal se entienden de manera uniforme, Berger y Luckmann (1991) se detienen a observar que en la vida cotidiana, el conocimiento aparece distribuido socialmente, vale decir, que diferentes individuos y tipos de individuos lo poseen en grados diferentes perturbando directamente al lenguaje y como se manifiesta éste.

En relación con esto último, Foucault (2003) señala que el lenguaje no es exterior al pensamiento, sino constituye pensamiento en sí mismo, existiendo una comunicación directa entre lenguaje y conocimiento, así conocer y hablar consiste en:

“analizar lo simultaneo de la representación, distinguir sus elementos, establecer las relaciones que los combinan, pudiendo ser desarrollados en el mismo movimiento”, en donde hablar, aclarar y saber son parte de un mismo orden, que se liga a la naturaleza humana y a la serie de representaciones puestas en comunicación de la naturaleza y de la naturaleza humana complementando ambas”. (Foucault, 2003. P 91).

Con respecto al análisis comunicativo Bourdieu (1996; 2008)⁷, hace referencia a un modelo alternativo que hace del lenguaje un instrumento o medio de las relaciones de poder, “en lugar

⁷ Si bien es cierto, P. Bourdieu y Passeron abordan el problema de la comunicación en la educación, en la obra “*La reproducción*” el foco está sobre el sistema de enseñanza, la autoridad educativa y el poder como factores de incidencia en el destino de la movilidad social de los estudiantes. Para nuestro estudio, nos concentraremos en las orientaciones teóricas abordadas en las obras: “*Una invitación a la sociología reflexiva*”, “*Qué significa hablar*”, “*Los herederos...*” y “*Capital*”

de un mero vehículo de comunicación”, (Bourdieu, 2008, p183). Por otro lado, “no hay que olvidar que estas relaciones lingüísticas son también relaciones de poder simbólico, donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos” (Bourdieu, 2001, p11).

Para Bourdieu (1996; 2008) todo intercambio lingüístico contiene la potencialidad de un acto de poder, existiendo un espacio de interacción, en donde las capacidades del habla están definidas, “por la capacidad de creación de innumerables discursos y por otro lado, la capacidad social que permite utilizar adecuadamente esta competencia en una determinada situación”. (Bourdieu, 2001, p.12). De este modo Bourdieu (2008) plantea que el acto del habla es un encuentro entre el “habitus lingüístico” que corresponde a un conjunto de disposiciones socialmente distribuidas que implican una disposición a hablar de ciertas maneras generando así una competencia lingüística, en donde la capacidad social se despliega para generar discursos. Esto significaría que no todas las proposiciones lingüísticas planteadas en un acto hablado, son igualmente aceptables y no todos los locutores iguales.

“Las desigualdades de competencia lingüística se exponen constantemente en sí mismas en el mercado de las interacciones diarias, es decir entre la comunicación entre dos personas, en una reunión pública, un seminario, un entrevista de trabajo, la competencia funciona de manera diferencial y hay monopolios en el mercado de los bienes lingüísticos, así como los hay en los mercados de bienes económicos”. (Bourdieu, 2008, p188).

Podemos entender entonces que para Bourdieu, las competencias comunicativas se conforman previamente a la instancia misma de interacción comunicativa y en esta instancia las competencias apreñadas con anterioridad se despliegan en el campo de comunicación. Esto, “no se reduce a pronunciación del léxico o gramática, existe todo un conjunto de diferencias significativamente asociadas a diferencias sociales”. (Bourdieu, 2001, P28). De un modo explícito, nuestro autor nos corrobora las maneras como estas diferencias sociales se manifiestan en la interacción comunicativa, donde el interlocutor que ostenta mayores competencias lingüísticas impone su capacidad comunicativa frente al que no las posee,

cultural, escuela y espacio social”, donde la comunicación aparece desde un enfoque más preciso respecto al capital lingüístico heredado y no solamente como práctica pedagógica.

incrementando las desigualdades lingüísticas “Los locutores desprovistos de la competencia legítima quedan excluidos de los universos sociales en que este se rige o condenados al silencio” (Bourdieu, 2001, p.29).

Con lo anteriormente expuesto, podemos plantearnos la siguiente pregunta ¿Dónde se articula esta diferenciación de las competencias lingüísticas? Como era de esperar Bourdieu lo abarca a partir del concepto de Habitus “Lo que se expresa a través del habitus lingüístico es todo el habitus de clase al que él pertenece, es decir la posición que se ocupa en la estructura social” (Bourdieu, 2001, p58). En ese sentido las competencias lingüísticas serán sensibles al grupo social de pertenecía, el cual posibilita el mayor y mejor manejo de dichas capacidades comunicativas a su favor “El uso del lenguaje que implica la manera como el uso del discurso, depende de la posición social del locutor” (Bourdieu, 2001, p.69). Tenemos entonces que para Bourdieu los factores de producción que legitiman las competencias lingüísticas son por un lado la familia y el sistema escolar (Bourdieu, 2001, p.36). En relación a lo anterior podríamos plantearnos la siguiente interrogante: ¿De qué dependen las competencias lingüísticas desplegadas en la escuela? “Del capital cultural, del nivel de instrucción y la trayectoria social” (Bourdieu, 2001, p.36). Este capital lingüístico se articula “A través del sistema de oportunidades de acceso al sistema escolar” (Bourdieu, 2001, p.39), lo que para Bourdieu tendría una relación cíclica porque “depende a su vez de la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 2001, p39). Y por otro lado, dentro del espacio escolar, la dominación de los “productos lingüísticos” está detentada por la clase dominante que tiende a sancionar las diferencias de capital preexistente. (Bourdieu, 2001, p.36). En este caso podemos mencionar, para ejemplificar, la figura del profesor que tiene mayores competencias lingüísticas adquiridas, el cual no se ha de detener a observar la situación social de capital lingüístico preexistente de sus alumnos al momentos de entregar conocimientos, en desmedro directo de aquellos alumnos con menor capital social y cultural, los cuales dicha desigualdad social los excluye de sus potencialidades de aprendizaje. De este modo si el alumno en cuestión no incorpora en su habitus un capital lingüístico desarrollado en su medio social perteneciente, no tendrá las competencias lingüísticas aptas para poder discernir entre aquellas competencias

técnicas de instrucción o de enseñanza, que pudiesen ser eficientes. “Todas las situaciones de imposición en la que a través del ejercicio de una competencia técnica, que puede ser imperfecta, se ejerce una competencia social, la del locutor legítimo autorizado para hablar y hablar con autoridad” (Bourdieu, 2001, p16). Por lo tanto tenemos un sistema escolar que se ocupa de la comunicación en cuanto decreto, al momento de la resolución de los conflictos, sin embargo, si las competencias lingüísticas preexistentes de los alumnos son deficientes, se vuelve complejo para el sistema escolar, abordar competencias lingüísticas que se articulan de manera dinámica y que se posicionan de manera preexistente y fuera del espacio escolar, problemática que excede la mirada programática de la política educativa, vista desde la resolución de conflicto y como diría Bourdieu “ las costumbres lingüísticas no se pueden modificar por decretos” (Bourdieu, 2001, p25).

“Se ve entonces como éxitos y fracasos actuales de estudiantes y profesores dependen en realidad de orientaciones precoces que son por definición, resultado del medio familiar. Así la acción directa de los habitus culturales y las disposiciones heredadas del medio de origen es redoblada por él y redoblada en la lógica educativa”. (Bourdieu, 2009, p.29).

Entendemos entonces que la oportunidad que brinda el sistema educacional se vuelve compleja ya que la influencia vinculada al origen social de los alumnos se convierte en un “*déficit educativo*” (Bourdieu, 2009, p29). En contraposición a lo anterior, tenemos que los alumnos de clase acomodada aparte de desarrollar hábitos, entendimiento y actitudes, también tienen la capacidad de generar cultura lo que les sirve directamente en sus tareas académicas “Ellos heredan también saberes y un saber- hacer” (Bourdieu, 2009, p32). Sin embargo, a pesar de esta distinción desigual, potenciada por el habitus original del alumno, Bourdieu identifica dentro de este mismo campo de interacción social, la posibilidad de que este habitus se transforme en el alumno perteneciente al medio de origen más desfavorecido y plantea que se deben observar tres ámbitos en los cuales esta desigualdad de origen tiende a acentuarse en el espacio escolar. En una primera instancia tenemos que:

“Cuando un madre dice que su hijo no es bueno en lengua, ignora que los resultados de éste, están relacionados con la atmósfera cultural de la familia, transformando en destino individual lo que no es más que el producto de una educación y que todavía puede ser corregido, al menos parcialmente por medio de una acción educativa, luego por desconocimiento del sistema educativo y por no oponerse a la autoridad de los maestros, deduce de un resultado escolar conclusiones prematuras y definitivas, y en tercer lugar al dar la madre su aprobación a este tipo de juicios, refuerza en el niño la sensación de que es de tal o cual manera, por un designio de la naturaleza” (Bourdieu, 2009, p.109).

De este modo Bourdieu hace hincapié en observar la responsabilidad casi natural que recae en el alumno, sin prever en ello, los aspectos contextuales que están interactuando y que se va autentificando y reproduciendo de manera dinámica en el espacio escolar.

En relación a lo anteriormente expuesto Bourdieu (2003) plantea desde la educación una instancia en donde las desigualdades ligadas a la herencia cultural, sean reducidas, donde se contribuya a la transmisión de los diferentes modos de pensar. Esa transmisión debe ser metódica y se encuentra planteada desde la retórica de la comunicación:

“Hay que tomar en cuenta las investigaciones que evalúan el dominio de los estudiantes de diferentes niveles y de diferentes orígenes sociales, que tienen de los saberes enseñados para lograr una transmisibilidad real de los contenidos” (Bourdieu, 2003, p137).

Por lo tanto, y con el deseo de mejorar el rendimiento de la transmisión del saber, Bourdieu (2003) plantea que se deben diversificar las formas de comunicación pedagógica, apegándose a la cantidad de saberes asimilados que los saberes expuestos.

En base a lo anterior, Bourdieu (2003) considera que si bien la escuela reproduce ciertos comportamientos, existiendo una suerte de dominación cultural que se esconde detrás de la supuesta democratizadora escuela, ésta tiene la posibilidad de plantearse como una oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar, a través de la misma educación.

Parsons pone real énfasis en la familia como una estructura vital de la sociedad, lo que para Bourdieu el habitus se ve por esa unión de capitales originarios al grupo de pertenencia, para Parsons esa unión debe ser observada de manera aislada.

Así como para Bourdieu la familia es importante, ya que desde ese medio de origen uno hereda ciertos capitales que se reproducen en la escuela, para Parsons la familia también es importante, pero ya no como una cultura heredada, sino como conformación de personalidad, que determina los modos de estructura de personalidad, que es relevante a la hora de interacción en otros medio sociales, en este caso, la escuela.

“Familia es universalmente el modo primario de la adscripción inicial de estatus del niño recién nacido en todas las sociedades conocidas, una parte muy significativa del proceso de socialización tiene casi siempre lugar dentro de la unidad familiar y eso va variando, especialmente por la incidencia de otras agencias, tales como los órganos de la educación formal”. (Parsons, 1999, p.103).

Tenemos por tanto que en Parsons la escuela se presenta como una instancia en donde se ponen de manifiesto las especificaciones de las orientaciones de rol, aprendidas en la familia, distinguiendo la potencialidad que presenta el sistema escolar “como un microcosmos del mundo laboral adulto” (Parsons, 1999, p.157). En ese sentido Parsons plantea, la escuela como el espacio donde el alumno “aprende a ajustarse a un sistema específico-universalista-adquisitivo, en una proporción mucho mayor que en el seno de su familia” (Parsons, 1999, p.156). En este punto, cuando el alumno acepta las “expectativas de roles” (Parsons, 1999), del sistema escolar, existen factores motivacionales (alumno se interesa en la materia que está aprendiendo, el alumno se interesa en las actitudes de la maestra, o el alumno se interesa en superar a sus compañeros), que lo hacen integrarse al sistema educativo, a modo de éxito escolar, a través del logro de buenas puntuaciones (Parsons, 1999).

Con respecto a la relación familia-escuela, observamos tanto en Bourdieu como Parsons dos visiones contrapuestas, por un lado tenemos que para Bourdieu el espacio escolar jamás se desvincula, del origen social, mientras que en Parsons el sistema escolar pasa a generar un

nuevo sistema de roles que el alumno debe integrar. En relación a esto, Bourdieu se distingue, ya que previo a la integración de los roles del mundo escolar, existen competencias lingüísticas que determinarán la jerarquización en el sistema escolar, donde los roles pasan a ser circunstanciales. Una vez integrado los roles por parte del alumno, Parsons explica que el éxito académico del mismo, recaerá en los factores motivacionales que deberán ser observados de manera individual. Bourdieu no distingue factores motivacionales que afectarían el éxito académico de los alumnos, justamente porque estos factores estarán supeditados siempre a la herencia cultural, que se manifiesta dinámicamente en el capital lingüístico de los alumnos.

En relación a lo anterior ¿Qué diferencias podemos observar en los elementos disonantes de la relación familia-escuela, al momento de resolver conflictos? Para Parsons, todo se juega en la integración del actor al sistema social, a partir de un rol asumido, en cambio para Bourdieu, es la misma escuela la que tiene la misión de generar los mecanismos que transforme los capitales heredados, por competencias académicas, donde el capital lingüístico, se vuelve central, dentro de la resolución misma.

En este contexto, donde el conflicto emerge, la comunicación planteada desde la perspectiva de Habermas requiere ser reformulada, ya que tiende a ser *Universalista*, en cuanto excluye al conflicto mismo y los aspectos contextuales de los sujetos que participan de una dinámica comunicativa, expresada en términos de Capital lingüístico. En ese sentido tenemos que las pretensiones de validez (Habermas, 2001), vale decir Inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud, tienden a conformar una estructura del habla universal que se considera Idealista por cuanto no se detiene a observar las dinámicas que influyen e interactúan en los modos del Habla (competencias lingüísticas y socialización primaria). Sin embargo ¿se podría incluir o acercar el planteamiento del acto ideal del habla a la educación, para la resolución de los conflictos? podemos integrar dichas pretensiones de validez, a los modos de resolución de conflictos, en la medida que se puedan resolver los aspectos de dichas pretensiones que no han sido resultados ni observadas en profundidad, como por ejemplo, se pretende: *Inteligibilidad* en el sentido que lo que se emite sea comprensible, dentro de la relación interpersonal. Sin embargo cuando acercamos este concepto comunicativo al ámbito educativo, nos encontramos

con que diferencias ya sea por herencia de los contextos familiares o por modos individuales de los sujetos hacen que este primer postulado sea sujeto de cuestionamiento. Dentro del aula, el poder educativo está siendo ejercido por el profesor que no es cuestionado en el despliegue de la dualidad comunicación-educación, si los recursos lingüísticos de los alumnos, por las variantes anteriormente expuestas, no son suficientes, esta inteligibilidad se hace compleja ya que no se manejan los mismos capitales lingüísticos. Dentro del contexto de resolución de conflictos, este mismo postulado queda puesto en duda, ya que al momento de un acercamiento resolutivo, sino hay entendimiento de lo que se expresa en el acto del habla, difícilmente dicha resolución será satisfactoria para las partes.

El segundo postulado dice relación con la *verdad* que se reconoce en el enunciado hecho en el acto del habla. Este reconocimiento de verdad es bastante complejo, ya que en una situación de resolución de conflictos, cada parte entenderá y defenderá su posición como verdadera. En este caso la “verdad” tiene un alcance filosófico, en relación a lo que se reconoce como una verdad única y absoluta, cuestionable, dentro de la dinámica de resolución de conflictos. Podemos plantear el ejemplo de un alumno que en reiteradas ocasiones se ve envuelto en situaciones de conflicto, claramente al momento de verse involucrado su “verdad” será siempre puesta en duda, a no ser que su capital lingüístico sea importante como para que sea capaz de exponer “su verdad”.

El tercer postulado dice relación con la *rectitud*, en ese sentido reconocer y cumplir la rectitud de una norma. Podemos analizar este postulado desde posibles variables que confluyen en ese reconocimiento, por ejemplo, si en un hogar las normas familiares son constantemente transgredidas, posiblemente el alumno interiorice lo anterior como una normalidad, así esta dinámica será desplegada en el espacio escolar, se vuelve complejo el reconocimiento y cumplimiento de las normativas educacionales por el simple hecho de ser norma.

Finalmente tenemos *veracidad*, que se presenta de un modo más complejo de dilucidar, que las pretensiones anteriormente expuestas. La veracidad dice relación con la intención que el hablante manifiesta, o sea no poner en duda la veracidad de los sujetos implicados, si bien es

complejo podría ser utilizado al momento de la dinámica de resolución de conflictos. Por ejemplo, cuando tenemos a las dos partes involucradas en un conflicto la persona mediadora deberá tratar de no desconfiar de lo que se está planteando en esta dinámica resolutoria, sino la acción comunicativa quedará invalida ya que bastará que esa desconfianza quede manifestada, para que dicha resolución fracase.

En la interacción comunicativa de resolución de conflictos, como ya hemos visto, entran en juego aspectos explícitos de los hablantes como su capital cultural y social desplegado como capital lingüístico, que se ponen de manifiesto en la acción comunicativa. Sin embargo, también entran en juego aspectos implícitos de la persona, expresados en los postulados de validez del acto ideal del habla, lo que complejiza aún más las dinámicas de resolución de conflictos, porque como se ha dicho anteriormente estos juegos lingüísticos son dinámicos y en donde confluyen innumerables variables. Las formas normativas de resolución de conflictos al interior de los colegios se expresan de manera rígida sin integrar los aspectos anteriormente mencionados.

Entendemos entonces que la comunicación es un acto complejo en donde el habla, el lenguaje y las palabras se entretajan formando una acción que se encuentra a su vez relacionada en una retroalimentación constante con las condiciones propias y sociales del individuo, pudiendo ser estas psicológicas, familiares, educacionales, culturales, económicas, pudiendo estas considerarse subjetividades, sin embargo los seres humanos, tenemos la capacidad de objetivar ciertas subjetividades para poder explicar, expresar ideas, pensamientos u/o requerimientos.

En ese sentido la escuela tiene la facultad de generar instancias de estimulación, crecimiento y desarrollo de los estudiantes. Tratar el tema de la resolución de los conflictos a través de la comunicación y el diálogo, genera un ambiente propicio para una convivencia sana, en donde, en ese proceso de resolución de conflictos se pongan en práctica todas las habilidades cognitivas y lingüísticas de los sujetos, así en la externalización del pensamiento a través del diálogo y la comunicación se pueden visibilizar las problemáticas que permitan una resolución de conflictos satisfactoria.

4.8 Definición de Conceptos

4.9 Resolución de conflictos escolares.

Desde la perspectiva educacional, la resolución de conflictos, se plantea como la intención y voluntad de las personas por llegar a algún acuerdo que solucione de mejor manera el problema que genera conflicto; lo que implicaría, la visibilización de los mismos, en ese sentido, se requiere hablar abiertamente del problema, ya que si se esconde no se puede solucionar y por el contrario empeora cada vez más. En esa misma línea, cuando se logra reconocer el conflicto, es necesario diagnosticar sus causas, sus efectos y buscar soluciones. Este punto la mayoría de las veces se torna complejo ya que las causas pueden ser variadas, sin embargo, se requiere una dosis de buena voluntad. Por otro lado la interacción interpersonal o grupal, resulta importante y se debe considerar los intereses de las partes que se encuentran involucradas en la problemática, para lo cual, se considera la disposición a ceder para llegar a una salida que potencialmente beneficie a los involucrados.

Durante el proceso de resolución de conflictos escolares resulta importante poner atención en el tipo de comunicación que han utilizado las partes involucradas ya que, es por esta misma vía por la cual se tratará de manejar y trabajar el proceso en general.

En relación al párrafo anterior al momento de abordar el proceso resolutivo de conflictos se debe tomar, por las partes involucradas, como una oportunidad para lograr algún tipo de objetivo, ya sea individual o colectivo, estimulando a los alumnos a ser constructivos ya que dentro del proceso la posibilidad de aprendizaje es fundamental, ya que se actúa generando opciones diferentes a la violencia, en donde se potencie la posibilidad de comprender y entender al otro, fomentando el diálogo crítico, a través de diferentes y nuevas formas de comunicación, por lo cual, se debe aceptar y entender las diferencias.

En ese sentido el ministerio de educación de Chile propone:

“Existe resolución de conflictos cuando ambas partes tienen acceso, en igualdad de condiciones, a enfrentar y resolver el conflicto. Esto no quiere decir que ambas partes ganen; sin embargo, tampoco quiere decir que ambas partes pierdan. En efecto, las partes se ponen en condiciones de resolución toda vez que intentan identificar qué pasa con el otro, qué pierde o gana el otro, qué siente y qué espera el otro de mí. El conflicto, con una correcta administración, contribuye a un cambio paradigmático en las relaciones humanas. Resolver pacíficamente los conflictos requiere ponerse en el lugar del otro. Por lo general, la selección de estrategias no es pura. Es decir, no tienen que ser completamente competitivas ni completamente cooperativas. Las situaciones y contextos en que se dan los conflictos determinan en gran parte la elección del tipo de estrategia”. (Mineduc, 2000, p 11).

4.9.1 Familia

Como definición tenemos que “la familia es un grupo de personas relacionadas biológica, emocional y / o legalmente que viven en un mismo hogar” (Mancilla, 2005, p43). La familia es el componente de la estructura social sobre el cual las personas sienten que poseen experiencias y vivencias directas.

Tenemos que la familia no es un ente aislado, pues recibe y trasmite estímulos más allá de sus límites y se le considera como el constituyente natural y el instrumento más eficaz de humanización y personalización de la sociedad.

4.9.2 Factores de Incidencia

Entenderemos como factores de incidencia el enfoque sobre aquellos elementos contextuales que exceden el marco regulador de convivencia en el ámbito escolar y que interactúan comunicativamente en una dinámica externa al espacio escolar, focalizándose principalmente en la familia.

Bajo esta premisa, profundizaremos en tres conceptos inherentes a los aspectos contextuales que abarcaremos: Fuentes de conflictos, Prácticas comunicativas y Mecanismos de resolución, relacionados con la *resolución de conflictos*.

4.9.3 Fuentes de Conflicto

En el caso particular de esta investigación, entenderemos como *fuentes de conflicto* en la dinámica familia-escuela, los orígenes que gatillan conflictos entre los actores involucrados en el estudio.

4.9.4 Prácticas Comunicativas

Para la presente investigación, entenderemos como *prácticas comunicativas*, las formas comunicativas que adoptan y desarrollan los actores investigados para abordar la resolución de conflictos.

4.9.5 Mecanismos Resolutivos

Para el caso del presente estudio, entenderemos por *mecanismos resolutivos*, la manera en que ciertos elementos comunicativos se despliegan y utilizan para cumplir la función de resolver conflictos, desde la perspectiva de los actores investigados (alumnos, apoderados y cuerpo docente).

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Tipo de estudio

El presente estudio tendrá un carácter exploratorio y descriptivo. Exploratorio, pues nuestro objetivo será examinar un tema o problemática de investigación no suficientemente abordado por la literatura gubernamental respecto a la resolución de conflictos, planteado en el marco de la convivencia escolar, ya que ésta ha sido estudiada con un alcance que frecuentemente está relacionada con la violencia escolar, situación que concita mayor interés a nivel de política pública. Descriptivo, ya que el estudio buscará caracterizar de manera general aspectos contextuales poco desarrollados, en relación a la resolución de conflictos. Cabe señalar que el modo descriptivo es una forma de entrada a la investigación, pero que no impide analizar de manera más profunda, los elementos y dinámicas que influyen en la resolución del conflicto.

5.2 Tipo de Diseño

El tipo de diseño por el cual se optó es de enfoque cualitativo, proyectado, no experimental y de corte transversal. La investigación posee un enfoque cualitativo, ya que se pretende conocer elementos de manera general, no en cuanto a su distribución de manera cuantificable, sino más bien ahondar y profundizar en los aspectos a investigar. Tal como lo señala Valles, es un diseño abierto, tanto en lo que concierne a la selección de participantes-actuales, en la producción del contexto situacional, como en lo concerniente a la interpretación y análisis (Valles, 2003). Es decir, la articulación de los contextos situacional y convencional -ya que tanto el análisis como la interpretación se conjugan en el investigador(a). El estudio es no experimental, ya que las variables no serán manipuladas. Es bueno precisar que la investigación, la podemos considerar como emergente, ya que ha sufrido algunas modificaciones en el transcurso, ya sea en su fase de diseño, así como en su técnica de análisis de estudio.

Por otra parte, la presente investigación constituye la de un diseño transversal, ya que la información que se obtendrá será recogida en un sólo momento.

5.3 Universo y Muestra

5.3.1 Universo

El universo de estudio está constituido por alumnos que cursan tercero medio, pertenecientes a establecimientos de tipo Municipal y Privado de la Comuna de Valparaíso, a los apoderados respectivos de dichos alumnos y el cuerpo docente de los establecimientos ya aludidos. Cabe señalar que el criterio de definición de este universo, esta dado, en el caso de tomar alumnos de tercero medio, por la madurez de explicación, en relación de la resolución de conflictos, tema complejo de abordar, que ellos pueden llevar a un discurso más acabado y la delimitación del universo tiene relación con las posibilidades de confrontar un espacio más rígido de resolución de conflictos, en el caso del colegio municipal y el otro más flexible en las formas de abordar la resolución de conflictos en el ámbito de la convivencia escolar, que corresponde al colegio privado.

Tabla 1 Universo de la investigación.

	Colegio Municipal	Colegio Privado
Alumnos	Tercer año medio	Tercer año medio
Apoderados	Respectivos a los alumnos seleccionados de este establecimiento.	Respectivos a los alumnos seleccionados de este establecimiento.
Cuerpo Docente	Respectivos a los alumnos sujetos a esta investigación.	Respectivos a los alumnos sujetos a esta investigación.

(Fuente: Elaboración Propia, 2013).

5.3.2 Muestra

El tipo de muestreo es no probabilístico, por lo tanto, se optó por un diseño muestral cualitativo. Esto nos permitirá realizar reflexiones sistemáticas respecto del tema en cuestión, de la manera más rigurosa posible en relación a la realidad observada por parte de los actores sociales que en esta investigación confluyen.

El tipo de muestreo será, estructural, o sea tendrá relación con la representatividad estructural, lo que Valles denomina “selección estratégica de casos procediendo de pautas de muestreo teórico” (Valles, 2003, p. 92). Su característica principal implica la observación de sujetos de los grupos sociales que sean pertinentes y que se encuentren en relación al tema tratado en el presente estudio. Lo que se buscará es lograr heterogeneidad dentro de la homogeneidad en la elección de la muestra. Para el caso del presente estudio, el nivel de heterogeneidad válido se pretende cubrir diferenciando por el tipo de colegio analizado, que en este caso corresponde a establecimiento privado y municipal, así como también por la materia que el educador imparte y su rol dentro del establecimiento, en este caso profesorado con jefatura de curso, inspectores y aquellos de lenguaje y comunicación. En cuanto a las dimensiones homogéneas estas serán dadas por el nivel de enseñanza de los estudiantes, es decir, alumnos de tercero medio y por los apoderados correspondientes a los alumnos investigados.

Tabla 2 Criterio de la Muestra.

Criterio		Muestra
Heterogéneos	Tipo de colegio	Municipal, Privado
	Tipo de Cuerpo docente	Lenguaje y Comunicación, Profesor jefe, inspector.
Homogéneos	Nivel de enseñanza	Tercero Medio
	Apoderados	En correlación a los alumnos investigados.

(Fuente: Elaboración propia, 2013).

En relación al cuadro anterior, cabe señalar que con respecto a los criterios heterogéneos de la muestra, relacionados con el tipo de cuerpo docente, se han escogido inspectores, profesores jefes y aquellos de lenguaje y comunicación, por ser ellos participes de las instancias de análisis y de observación de las dinámicas de resolución de conflictos, tanto al interior de los establecimientos educacionales y su vinculación con los aspectos contextuales de los alumnos investigados.

Tabla 3 Dimensión de la Muestra

Actores		Tipo de colegio	
		Municipal	Privado
Cuerpo Docente.	Profesor Jefe	1	1
	Lenguaje y Comunicación	1	1
	Inspectores	1	1
Alumnos de Tercero medio		1	1
		1	1
		1	1
Apoderados de los Alumnos investigados		1	1
		1	1
		1	1

(Fuente: Elaboración propia, 2013)

5.4 Unidad de Análisis

En la presente investigación la unidad de análisis está constituida por los alumnos, sus apoderados respectivos y el cuerpo docente a ellos asociados, de los establecimientos en estudio.

5.5 Unidad de Muestreo

La unidad de muestreo está constituida por los alumnos de tercero medio, los profesores de lenguaje y comunicación, profesor jefes e inspectores, así como también los apoderados de los alumnos sujetos a investigación, de los establecimientos Privado y Municipal, de la comuna de Valparaíso analizados.

5.6 Inconvenientes y dificultades para la obtención de la muestra

Si bien la muestra estructural no ofrece mayores dificultades en cuanto a la definición de los actores participantes en esta investigación, cabe señalar algunos inconvenientes a la hora de la obtención de la muestra y estos fueron dados por a) La negativa en primera instancia para poder ingresar a investigar al establecimiento municipal, por parte de la directora del establecimiento, aduciendo malestar por el ingreso constante de personas externas a la comunidad académica y b) Una vez sorteada esa dificultad, teniendo que ingresar a otro colegio, designado por la Corporación Municipal de Educación de la comuna de Valparaíso, una series de paros, hicieron inaccesible la entrada al establecimiento, debiendo esperar que las tomas y paros se depusieran.

5.7 Técnicas de producción de datos

En el marco de la investigación cualitativa y de acuerdo a los objetivos del estudio, se seleccionó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos. La elección responde a dos tipos de ventajas, Valles (2003): por una parte constituye una forma de investigar un área de la realidad social; y por otra parte, es posible además, dotarla de una atmósfera de intimidad. Esta última ventaja resulta de suma importancia para nuestra investigación a la hora de lograr una proximidad con los sujetos al momento de ser entrevistados, teniendo en cuenta el universo de la muestra. Esta técnica nos permite esa proximidad, debido a su estilo abierto de conversación, transformándose en una fuente de información privilegiada.

En lo que respecta a la estructuración de la entrevista, ésta fue de carácter semiestructurado. Esto permite al investigador(a) contar con una pauta previa con los temas que se pretenden abordar, teniendo además, la libertad para formular las preguntas cuando se estime conveniente, “La entrevista semiestructurado es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar” (Valles, 2003 p. 179).

Para esta investigación en particular, la conformación de la entrevista semiestructurada se construyó en dos fases: una primera en donde se disponía de un guión preliminar la cual fue utilizada en ambos establecimientos investigados para después con esos resultados mejorar dicho instrumento y llegar a un guión consistente y que tuviera un criterio de confiabilidad, o sea que respondiera al propósito de la investigación.

En la fase del pre-test, se realizaron dos entrevistas en cada establecimiento, vale decir, colegio Municipal y colegio Privado, estas entrevistas recayeron a dos alumnos correspondientes a ambos establecimientos y a sus respectivos inspectores.

En estas entrevistas exploratorias, se busco observar si funcionaban los contenidos referidos a los aspectos contextuales de la resolución de conflictos, teniendo en consideración las temáticas de la Familia, Conflicto, comunicación y resolución de conflictos.

Algunas de las preguntas puestas a prueba en el pre-test, para los alumnos e inspectores fueron las siguientes:

Para alumnos:

- 1- ¿Cómo se enfrentan los problemas al interior de tú familia?
- 2- Cuando se presentan instancias conflictivas entre los alumnos, ¿cómo se resuelven estos?
- 3- ¿Existen instancias en las cuales los alumnos puedan exponer las problemáticas entre ustedes, al interior del colegio?
- 4- ¿Cómo se trabaja el tema de la resolución de conflictos entre tus compañeros?

Para inspectores:

- 1- ¿Cómo es la relación que usted observa al interior del colegio, entre los alumnos? Y ¿entre profesores y alumnos?
- 2- ¿Existe algún tipo de comunicación entre los apoderados y los profesores?
- 3- Cuando se presentan instancias conflictivas entre los alumnos, ¿cómo se resuelven estos?
- 4- ¿Cómo se trabaja el tema de la resolución de conflictos entre los alumnos

Este pre-test sirvió para ampliar la aplicabilidad de los contenidos de la entrevista y hacerlo sucesivamente replicable a los otros actores investigados. De este modo se prosiguió a la segunda fase de la construcción de la entrevista semiestructurada entendida como la definitiva, organizada de la siguiente forma.

Tabla 4 Pauta de entrevista definitiva

Relación	ALUMNO	APODERADO	INSPECTOR	PROFESORES
Colegio-alumno	<p>1-¿Cómo es tú relación con las autoridades del colegio?</p> <p>2-¿Qué situaciones conflictivas ves al interior del colegio?</p> <p>3-¿De qué manera el colegio se hace cargo de los conflictos que surgen entre los alumnos?</p> <p>4-¿De qué manera el colegio te hace partícipe para solucionar los conflictos?</p>	<p>1-¿De qué manera el colegio lo hace partícipe de las actividades del alumno?</p> <p>2-¿Comunica el colegio los conflictos que surgen en el interior del mismo?</p> <p>3-¿Cómo es la relación de las autoridades del colegio con su hijo?</p> <p>4-¿Cómo es la relación de del alumno con su colegio?</p>	<p>1-¿De qué manera el colegio se hace cargo de los conflictos que surgen con los alumnos? ¿Y con el niño (x)?</p> <p>2-¿De qué forma el colegio incluye a los apoderados en el proceso de resolver los distintos conflictos que surgen al interior del colegio?</p> <p>3-¿Cuáles son los</p>	<p>1-¿Cuáles crees tú, pueden ser las posibles fuentes de conflicto de (X) al interior del colegio?</p> <p>2-¿De qué manera el colegio se hace cargo de dichos conflictos?</p> <p>3-¿Existe una instancia de participación del colegio hacia los alumnos conflictivos?</p> <p>4-¿De qué manera el colegio trata los conflictos con los alumnos en particular?</p>

			<p>conflictos que se dan al interior del colegio?</p> <p>4-Cómo institución, ¿De qué manera se resuelven los conflictos?</p>	
Alumno-alumno	<p>1-¿Cómo es la relación que ves entre los alumnos?</p> <p>2- ¿Qué tipo de situaciones crees tú, que generan conflicto entre los alumnos?</p> <p>3-¿Cómo resuelven entre ustedes los distintos conflictos qué se generan?</p> <p>4-¿Cómo es la relación que tú tienes con tus compañeros?</p>	<p>1-¿Cómo es la relación que usted observa entre su hijo y los demás alumnos?</p> <p>2-¿Existe algún conflicto específico entre su hijo y sus compañeros?</p> <p>3-¿De qué manera se resuelven dichos conflictos?</p> <p>4-¿Existe comunicación entre su hijo y sus compañeros?</p>	<p>1-¿Cómo es la relación que observa entre los alumnos?</p> <p>2-¿Cómo es la relación del niño(X), con sus compañeros?</p> <p>3-¿Cuáles son los motivos de conflicto entre (X) y sus compañeros?</p> <p>4-¿Existen instancias en</p>	<p>1-¿Cómo es la relación que observas entre los alumnos?</p> <p>2-¿Cómo es la relación de (X), con los otros alumnos?</p> <p>3-¿Qué tipo de situaciones generan conflicto entre (X) y los otros alumnos?</p> <p>4-¿De qué forma resuelven los conflictos que se generan entre los alumnos?</p>

			dónde los alumnos expongan sus problemáticas al interior del curso?	
Familia-alumno	<p>1-¿Quiénes componen tú familia?</p> <p>2- ¿Cómo es tú relación familiar?</p> <p>3-¿Existe algún problema que genere conflicto al interior de tú familia?</p> <p>4-¿Existe una instancia de comunicación al interior de tú familia?</p> <p>5-¿Cómo se resuelven cotidianamente los conflictos</p>	<p>1-¿Cómo es la composición de su familia?</p> <p>2-¿Cómo es la relación familiar?</p> <p>3-¿Cómo es la relación de su hijo con la familia?</p> <p>4-¿Existe algún tipo de problemática social al interior de su familia? (alcoholismo, drogadicción, violencia, delincuencia,etc)</p> <p>5-¿Cómo enfrentan y resuelven</p>	<p>1-¿Cómo es la situación familiar del niño (X)?</p> <p>2-¿Existe alguna problemática social en dicha familia?</p> <p>3-¿Piensas que la familia pudiese estar interfiriendo en la relación conflictiva del alumno(X)?</p> <p>4-¿De qué manera enfrentan los conflictos acarreados desde la familia</p>	<p>1-¿Cómo es la relación entre (X) con su familia?</p> <p>2-¿Existe algún tipo de problemática que ustedes tengan conocimiento de la familia de (X)?</p> <p>3-¿Crees tú que la familia de (X), ejerce un cierto rol educador? ¿De qué manera?</p> <p>4-¿Existe de tú parte algún tipo de participación en términos de resolución de conflictos, acarreados desde la familia?</p>

	en tú casa?	los conflictos al interior de su familia? 6-¿Existe alguna instancia comunicativa al interior de su familia?	del niño (X)?	
Profesor-alumno	<p>1-¿Cómo es la relación que tienes con tus profesores?</p> <p>2-¿Existe alguna situación que genere problemas entre tus profesores y los alumnos?</p> <p>3-¿Observas qué existe disposición de parte de tus profesores a dialogar acerca de los problemas de los estudiantes?</p> <p>4-¿De qué manera el profesor</p>	<p>1-¿Cómo es la relación existente entre los profesores y su hijo?</p> <p>2-¿De qué manera el profesor le hace partícipe de las actividades relacionadas con su hijo?</p> <p>3-¿Informa el profesor los problemas ocurridos con su hijo?</p> <p>4-¿De qué manera tratan de</p>	<p>1-Puntualmente, ¿Ha habido algún tipo de conflicto entre algún profesor y (X)?</p> <p>2-¿De qué manera aborda el profesor los conflictos con los alumnos?</p> <p>3-¿Visualizas tú, qué la comunicación profesor-alumno es primordial a la hora de enfrentar una</p>	<p>1-¿Has tenido que enfrentar algún tipo de conflicto en particular con (X)?</p> <p>2-¿Cómo enfrentas los problemas que surgen con (X) en particular?</p> <p>3-¿Piensas que la comunicación profesor-alumno, es primordial a la hora de resolver conflictos? ¿Por qué?</p> <p>4-¿Existe disposición de (X) a dialogar contigo sus problemáticas y</p>

	enfrenta los problemas con los alumnos? ¿Cómo se resuelven?	resolver los conflictos, profesor y apoderado, que surgen con su hijo?	resolución de conflictos, ¿porqué? 4- ¿Cómo se resuelven los conflictos que se generan entre profesores y alumnos?	posibles soluciones?
--	---	--	---	----------------------

(Fuente: Elaboración propia, 2013)

5.8 Técnicas de análisis de datos

En relación a como se estructura la presente investigación la manera que mejor representa el análisis de datos, es el análisis de contenido y al respecto tenemos lo siguiente:

“Las expresiones objeto pueden recopilarse, compararse, clasificarse, con vista a establecer su virtualidad como tales expresiones en relación con el sistema expresivo al que pertenecen, este tipo de análisis no se restringe al ámbito de las expresiones verbales, puede abordar legitimidad; un análisis de contenido de expresiones gestuales, pictóricas, musicales” (Delgado, Gutiérrez, 1999, p 178).

Es así como el contenido de un texto no se encontraría dentro del mismo, sino fuera de él, donde se entrevé el sentido del documento. Por otra parte, el análisis de contenido cumple con el rol de facilitar el ordenamiento del texto. Delgado y Gutiérrez, conciben el análisis de contenido como un conjunto de procedimientos que tiene por fin la sistematización del texto y la elaboración de un metatexto (Delgado, Gutiérrez, 1999), el cual nace de la interpretación subyacente -a partir del desglose de categorías de análisis y elementos semánticos, sintácticos y alfabéticos- que el texto original no manifiesta abiertamente.

Para estos efectos el modo en que se estructuro el análisis se puede entender en dos grandes etapas, la primera corresponde a la construcción de categorías generales y subcategorías que permitieran entender el orden clasificatorios de los contenidos, al cual se le agregaron códigos temáticos simples.

Tabla 5 Matriz de Categorías Contexto Escuela.

<p>C.M (Colegio Municipal)</p> <p>C.P (Colegio Privado)</p>	<p>Fuentes de conflicto</p>	<p>Prácticas comunicativas</p>	<p>Mecanismos de resolución</p>
<p>Alumnos</p>	<p>1-Dinámicas de Interacción.</p> <p>2-Competencias Académica.</p> <p>3-Reconocimiento Autoridad.</p> <p>4-Integración al Grupo.</p> <p>5-Estigmatización.</p>	<p>1-Práctica de Interacción.</p> <p>2-Práctica de Enseñanza.</p> <p>3-Práctica de Cambio. (C.P).</p>	<p>1-Interacción.</p> <p>2-Institucional.</p> <p>3-Dialogal.</p> <p>4-Disposición.</p> <p>5-Legitimidad de la Agresión. (C.M).</p>

<p style="text-align: center;">Apoderados.</p>	<p>1-Dinámicas de Interacción.</p> <p>2-Competencias Académica.</p> <p>3-Reconocimiento Autoridad.</p> <p>4-Integración al Grupo.</p> <p>5-Estigmatización.</p>	<p>1-Práctica de Interacción.</p> <p>2-Práctica de Información.</p>	<p>1-Interacción.</p> <p>2-Institucional.</p> <p>3-Dialogal.</p> <p>4-Disposición.</p> <p>5-Legitimidad de la Agresión. (C.M).</p> <p>6-Acuerdo (C.M).</p>
--	--	---	--

<p>Cuerpo docente</p>	<p>1-Dinámicas de Interacción.</p> <p>2-Competencias Académica.</p> <p>3-Reconocimiento Autoridad.</p> <p>4-Integración al Grupo.</p> <p>5-Estigmatización.</p> <p>6-Legitimidad del poder.</p>	<p>1-Prácticas de Interacción.</p> <p>2-Práctica de Enseñanza (C.P).</p> <p>3-Práctica de Cambio.</p> <p>4-Práctica de Entendimiento.</p>	<p>1-Interacción.</p> <p>2-Institucional.</p> <p>3-Dialogal.</p> <p>4-Disposición.</p> <p>5-Legitimidad de la Agresión. (C.M).</p> <p>6-Acuerdo (C.M).</p> <p>7-Comprensión.</p>
-----------------------	---	---	---

Tabla 6 Matriz de Categorías Contexto Familia.

<p>C.M (Colegio Municipal)</p> <p>C.P (Colegio Privado)</p>	<p>Fuentes de conflicto</p>	<p>Prácticas comunicativas</p>	<p>Mecanismos de resolución</p>
<p>Alumnos</p>	<p>1-Composición Familiar.</p> <p>2-Reconocimiento Autoridad.</p>	<p>1-Práctica de Interacción.</p>	<p>1-Dialogal.</p> <p>2-Interacción.</p>

<p>Apoderados.</p>	<p>1-Composición Familiar. 2-Reconocimiento Autoridad. 3-Dinámica domestica. 4-Condicionantes sociales y económicas. (C.M).</p>	<p>1-Práctica de Interacción.</p>	<p>1-Dialogal. 2-Interacción. 3-Autoridad. (C.M)</p>
--------------------	--	-----------------------------------	--

<p>Cuerpo Docente.</p>	<p>1-Composición Familiar.</p> <p>2-Reconocimiento Autoridad.</p> <p>3-Dinámica domestica.</p> <p>4-Condicionantes sociales y económicas. (C.M).</p>		<p>1-Interacción. (C.P)</p> <p>2-Autoridad (C.M).</p>
-------------------------------	--	--	---

5.9 Calidad del Diseño

Con respecto a la calidad del diseño de la investigación y por la cuanto a la confiabilidad se tratará de mantener una preocupación constante debido al carácter complejo del universo de la muestra.

En cuanto a la validez interna, que en la metodología cualitativa pasa por generar una credibilidad y una veracidad. En el caso particular del presente estudio encontramos dos instancias donde se respalda la idea de generar credibilidad, por una parte a través del pre-test, se valida el instrumento de investigación que es la entrevista y posteriormente con la formulación de una matriz de categorías respaldada consecutivamente para verificar una coherencia en el análisis de contenido.

Por otra parte referidos a la validez externa (Valles, 2003) de la investigación, es el deber de la investigadora facilitar las observaciones y los registros de las entrevistas utilizados durante el análisis de datos e información. Se busca así, garantizar una forma adecuada de enfrentar el presente estudio. Por lo tanto, los resultados de la investigación estarán a disposición de los lectores en el caso de ser solicitados, además en el transcurso de la investigación se ha sometido a observación de expertos en el área de investigación.

5.10 Condiciones éticas

En el momento de comenzar las entrevistas en profundidad se procuró resaltar algunos aspectos que parecen relevantes como los son la confidencialidad y la privacidad del estudio. En ese sentido fue pertinente guardar absoluto anonimato respecto a la entrevista por ambas partes y se planteó la posibilidad a los sujetos de revelar toda información relacionada con el presente estudio. Se enfatizó en el carácter anónimo de la entrevista especialmente al momento de preguntar por temas más sensibles o comprometedores.

6. Análisis

A partir de la distinción entre los actores analizados sujetos a investigación, vale decir, alumnos, apoderados y cuerpo docente, y tipo de contexto al cual indagar, en ese sentido, contexto familia y contexto escuela, se dispuso el análisis presentando e interiorizando en el contenido expresado por los sujetos investigados, respecto a los factores que influyen en la comunicación para la resolución de conflictos, el cual se presenta desarrollado de la siguiente manera:

Contexto Escuela: Colegio municipal y colegio privado, analizando a los actores sujetos a investigación (alumnos, apoderados y cuerpo docente).

Contexto Familia: Alumnos, apoderados y cuerpos docente en relación a las familias analizadas, pertenecientes a colegio municipal y colegio privado.

Cabe destacar que la configuración del contenido es un modo de categorización de la información, para lograr los objetivos de la investigación e igualmente es un acercamiento al tema de estudio, con el fin de ahondar posteriormente en las relaciones que se dan entre los contextos analizados y los actores sujetos a investigación.

7. Las fuentes de conflicto como influencia en su resolución.⁸

Para posibilitar un acercamiento a la comprensión de la resolución de conflictos, indagando en la comunicación para hacerlo efectivo, se hace pertinente en primer lugar, ahondar en las fuentes que generan dichos conflictos, entendido como acciones o motivaciones que generan o potencian situaciones que canalizan en conflictos entre los actores investigados, (alumnos, apoderados, cuerpo docente), las relaciones en cuanto a las características de los conflictos, según el contexto en el cual interactúan los actores investigados, (contexto escuela, contexto

⁸ Ver anexos, tabla de contenidos y categorías rectoras para fuentes de conflicto, páginas 156- 162.

familia), y las diferencias en la configuración y origen del conflicto, según el tipo de colegio analizado, (municipal, privado).

Si se visibilizan las diferencias en las fuentes de conflicto y sus características particulares según el tipo de colegio, integrando a este análisis, el contexto familiar y el contexto escuela, podemos relacionar y encontrar lineamientos desde las bases que nos permitan, a raíz de esas diferencias basales, orientar estudios con respeto a las formas y tipos de resolución de conflictos, para que estos en definitiva sean efectivos.

Por lo tanto tenemos, a partir de la construcción de las categorías siguientes, un análisis de contenido, que permite entender las fuentes de conflicto desde su génesis, relacionando el contexto de pertenencia de los actores, vale decir la familia, con el contexto en el cual se desenvuelven y desarrollan cotidianamente, dado por el espacio escolar en el cual interactúan, y diferenciando los modos y formas que asumen y adoptan las fuentes de conflicto, según la tipología de colegio analizado.

7.1 Las distintas fuentes de conflicto que ayudan a entender su resolución desde el contexto escuela.

Categoría: *Dinámicas de interacción.*

Dentro de las distintas categorías que caracterizan las fuentes de conflicto en el contexto escuela, tenemos las “*Dinámicas de Interacción*”. Ésta se ve potenciada principalmente por tres factores en donde se explican estas dinámicas, como son las “*relaciones de tensión*”, una “*comunicación interrumpida*” y “*acciones agresivas*” que son o no reconocidas por alumnos, apoderados y cuerpo docente de ambos colegios investigados.

Dinámica de tensión entre alumnos.

Por parte de los alumnos, cuando hablamos de las “*relaciones de tensión*” ésta queda reflejada en: “*A veces cuando lo alumnos se molestan, hay tanto desorden que no dejan hacer la clase, sobre todo cuando los profesores escriben hartos en la pizarra, empiezan a tirar papeles,*

gritan, silban o tiran libros". (A1-C.M). En el caso correspondiente al colegio municipal, se asume una forma de interacción de manera natural, en donde los alumnos reconocen que se enojan y por dicho motivo generan una dinámica de tensión al interior de la sala de clases. Esta relación de tensión en el colegio Privado se asume y reconoce pero sin llevar a situaciones agresivas, sino que está dado por formas de expresión: *"A veces hay compañeros que se llevan mal con algunos profesores y eso genera tensión en la sala porque tiran tallas pesadas y se siente el ambiente tirante"*. (A1. C.P).

Dinámica de comunicación interrumpida entre alumnos

Con respecto al factor *"comunicación interrumpida"* en términos de interacción de los alumnos, tenemos por un lado, correspondiente al colegio municipal lo siguiente: *"En el colegio hay muchas discusiones y peleas entre los alumnos o con los profesores, porque te echan para afuera o te anotan y los alumnos reaccionan mal, les gritan o se alteran"* (A1.C.M). Aquí se reconoce un mal comportamiento, basado en malas prácticas comunicativas, sin embargo no se asume como algo negativo, sino más bien se naturaliza y se justifica. Con respecto al colegio privado tenemos: *"De repente algunos alumnos no se miden y pueden ser faltos de respeto con los profesores, dicen cosas pesadas, pero eso es con alumnos puntuales y no es constante"*. (A3.C.P). En este caso, si bien se reconoce una forma comunicativa, a la cual se le da una connotación negativa, ésta no se asume como algo cotidiano, sino más bien puntual. Este tipo de comportamiento no se encuentra naturalizado.

Dinámicas desde el reconocimiento o no de la agresión, entre los alumnos.

Con respecto al factor correspondiente a las *"acciones agresivas"*, de los alumnos pertenecientes al colegio municipal, nos encontramos con lo siguiente: *"Yo soy muy alterado con los profesores, tuve un problema con la profesora de lenguaje, porque ella dijo que yo la había amenazado con un lápiz, es que cuando fui a encararla yo movía el lápiz"* (A1.C.M). En esta situación se reconoce también una forma conductual que raya en lo delictual, una forma de interacción agresiva asumida por el alumno como parte de su forma de ser "alterado". En

esta misma línea tenemos la normalidad de los estudiantes para asumir actos delictivos como naturales, en donde el cambio no pasa por reconocer que es un hecho negativo, sino más bien el cambio viene dado por la prevención de dichos actos: *“Antes había muchos robos, porque no estaban cerradas las puertas y todos teníamos que andar con las cosas puestas por que si las perdías de vista por un segundo te las robaban, pero ahora les ponen candado”* (A.3.C.M). En relación a lo anterior, en el colegio privado casi no se reconocen actos agresivos, por ejemplo tenemos *“Los problemas son por cosas cotidianas, que no me prestó el lápiz o este dijo esto, pero yo nunca he visto que alguien se agarre a combos, todos se conocen y es más difícil que eso pase”*. (A.3. C.P). Con respecto a los actos delincuenciales si bien en el colegio privado también se manifiestan, estos son asumidos por todo el grupo escolar, visibilizando la problemática y haciéndose cargo de la solución, no se normalizan dichos actos conflictivos: *“A mí un compañero me robo diez mil pesos y a la profesora veinte, entonces ya todos pedíamos que se le cancelara la matricula, porque ya nos había robado mucho, entonces ya no se podía”* (A.1. C.P).

Dinámicas de interacción desde los apoderados.

Para los apoderados, las fuentes de conflicto caracterizadas en las ***dinámicas de interacción***, también se encuentran reflejadas por *“relaciones de tensión”*, una *“comunicación interrumpida”* y *“acciones agresivas”*, sin embargo estos factores se encuentran replicados en su totalidad sólo en el colegio municipal.

Dinámicas de tensión reconocidas por apoderados.

Con respecto a las *“relaciones de tensión”*, por parte de los apoderados, tenemos: *“Mi hijo es mal genio, a veces se altera en el colegio, pero los profesores lo calman cuando él se altera”*. (Ap.1- C.M). En este caso, el apoderado asume que el mal comportamiento del alumno es parte de su forma de ser, reconociendo su mal carácter, sin embargo no se hace cargo de dicha actitud del alumno sino más bien la justifica, delegando la responsabilidad de solución de esa actitud al colegio.

Dinámicas de comunicación interrumpida, reconocidas por apoderados.

En relación a la “comunicación interrumpida” reconocida por los apoderados, podemos observar lo siguiente: “Mi hijo ha tenido problemas con un niño que lo molestaba, por ejemplo el estaba callado y el otro le pegaba un reglazo en la espalda” (Ap.2- C.M). Aquí tenemos un ejemplo, según el relato del apoderado, en donde la pasividad y tranquilidad del alumno manifestada en su silencio, genera conflicto. De alguna manera los alumnos quiebran ese estado molestando y golpeando. Por lo demás, al parecer al apoderado parece no llamar la atención ese quiebre y no respeto de tranquilidad, es asumido como forma de interacción normal entre los alumnos.

Dinámicas de agresión reconocidas por apoderados.

Para ejemplificar el factor “Acciones agresivas” nos encontramos con lo siguiente: “Hace dos años atrás a mi hijo le pusieron un vidrio en el cuello y le salió harta sangre, lo llevamos a la posta con carabineros, le saltaba la sangre, si la polera era blanca, estaba toda roja”. (Ap.2-C.M). Esta acción agresiva, desde el colegio municipal, ha sido asumida por parte del apoderado y da cuenta del tipo de agresión casi delincuencia al cual los alumnos de dicho colegio se encuentran interactuando.

Cuando hablamos de las “**dinámicas de interacción**” en el colegio privado, por parte de los apoderados, ésta categoría casi no se reconoce como fuente de conflicto. Los apoderados de dicho colegio casi no dan cuenta de dinámicas conflictivas sino más bien se relaciona con cosas cotidianas propias de la interacción entre jóvenes. Esto se ve reflejado en la siguiente cita: “Quizás los problemas que se dan están dados porque a mí me gusta esta niña y a mí también o a ella le gusta él y a la otra también le guste él, una cosa así”. (Ap.2-C.P).

Dinámicas de interacción, desde el cuerpo docente.

Para el cuerpo docente de los establecimientos investigados, la categoría **“dinámicas de interacción”** que explicaría las fuentes de conflicto, se encontraría caracterizada por los factores anteriormente señalados: *“relaciones de tensión”*, una *“comunicación interrumpida”* y *“acciones agresivas”*.

Dinámicas de tensión, observadas por el cuerpo docente.

En relación a las *“relaciones de tensión”* tenemos: *“Este alumno es conflictivo, peleador, al principio muy atrevido, insolente, mala conducta, muchas colegas lo único que querían es que se fuera, pero hay que calmarlo”*. (Cd1- a1.C.M). Por parte del cuerpo docente a pesar de reconocer el carácter conflictivo del alumno, se asume un rol paternalista frente a esta situación, existiendo una disposición positiva por parte del docente para generar un cambio en la actitud del alumno.

Dinámica de comunicación interrumpida, reconocidas por cuerpo docente.

El factor correspondiente a *“Comunicación interrumpida”* queda ejemplificado en el siguiente caso: *“De este alumno yo ví mucha agresividad hacia la profesora de lenguaje, le dijo cosas horribles y ese comportamiento se repetía con las niñas del curso y con las profesoras, no así con los profesores”*. (Cd2-a1.-C.M). En este caso en particular el maltrato comunicativo, no se restringe solamente al cuerpo docente, sino subyace un tema de fondo que podría considerarse como una problemática de género. Por otro lado tenemos que este factor se encuentra relacionado para el cuerpo docente, con la familia: *“Este alumno yo creo que tiene que solucionar temas familiares, tartamudea mucho, tiene un problema ahí de presión familiar que no está resuelto y lo acompleja un poco, eso lo hace ser más violento, porque se impone con la fuerza en la palabra y el grito”*. (Cd.3-C.M).

Dinámicas agresivas, reconocidas por cuerpo docente.

En relación a las “acciones agresivas” encontramos. “Acá los alumnos son malditos, tipos densitos que te dejan pasar y te hacen una zancadilla en la pasadita o te cambian el asiento para otro lado” (C.d3-C.M). También tenemos una relación con el tema delincencial: “Tengo una cantidad enorme de cabros acá, mecheros y mecheras otros que les roban los celulares a los profesores o les meten la mano en la cartera a los profesores” (C.d3-C.M). Tenemos un reconocimiento de las acciones delictivas al interior del colegio, sin embargo pareciera que no existe un discurso claro que toma dichas acciones para erradicarlas, al contrario se asumen y se aceptan con naturalidad, como parte de la condición social y económica a la cual pertenece el colegio.

Para el cuerpo docente tanto colegio municipal como del colegio privado, existe un reconocimiento de factores de conflicto, en la dinámicas de interacción, atribuibles a las formas de relación interpersonal de los jóvenes, como el pololeo: “A veces acá se generan problemas por el pololeo, problemas que tuvo con la polola o el pololo o que las chicas están redescubriendo su sexualidad y tienen relaciones homosexuales” (C.d3-C.M). Llama la atención que si bien existe un reconocimiento por parte del cuerpo docente del colegio privado, acerca de las problemáticas referidas a las relaciones juveniles, no existan otras dinámicas que se reconozcan como fuentes de conflicto. Lo anterior lo podemos expresar en la siguiente cita: “A veces los problemas surgen por el pololeo, porque los chiquillos son muy enamorados, entonces una niña un día anda con uno y al otro día anda con otro, son problemas sentimentales”. (C.d3-C.P).

Categoría: Competencias académicas.

Para continuar con la caracterización de las fuentes de conflictos en el contexto escuela, tenemos la categoría que hemos denominado **“Competencias Académicas”**, la cual funcionaría de manera diferente según el colegio al cual se analiza la categoría.

Competencias académicas como fuentes de conflicto, reconocidas por alumnos.

Tenemos por un lado que para el caso de los alumnos del colegio municipal se muestra una especie de limitación del desarrollo de las capacidades de los alumnos, por ejemplo: *“A veces te molestan y te empiezan a tirar cosas porque no te dejan hacer las tareas y cuando uno les dice cállate, basta, no les gusta y te agreden”*. (A.2-C.M). Acá se muestra que las posibilidades de aprender se ven menoscabadas desde los propios alumnos, no existe una valoración positiva al aprendizaje. Por el contrario, en el colegio privado nos encontramos con que la potencialidad de aprender no genera conflicto entre los estudiantes, y este, estaría dado solamente por situaciones puntuales entre las formas de interacción Profesor- alumno durante el desarrollo académico: *“A veces lo que genera problemas es que un profesor tenga mayor favoritismo con un alumno y con otro no”*. (A.2-C.P).

Competencias académicas reconocidas por apoderados.

En el caso de los apoderados, existiría un reconocimiento de la categoría **“Competencias Académicas”** como fuente de conflicto al interior de los colegios, sin embargo esta categoría se comporta de manera diferente según el colegio analizado. Por un lado tenemos que en el colegio municipal, se asume el tener buenas notas como algo negativo, para el grupo curso: *“Mi hijo se saca buenas notas, cumple con los trabajos y eso le genera un conflicto frente a sus compañeros, porque resulta que a veces los profesores lo ponen como ejemplo y eso a los compañeros les genera una reacción alérgica contra él”*. (A.p3-C.M). Sin embargo, para el apoderado del colegio privado, la competencia académica está dada por la falta de interés de los estudiantes, existiendo una valoración positiva hacia el aprendizaje, esto lo vemos reflejado en la siguiente cita: *“Lo que le molesta a mi hijo es que el siente que sus compañeros*

no le sacan provecho al colegio y tiene que ver con el desarrollo intelectual, el critica que sus compañeros en las clases donde les va mal estén conversando o los echen para afuera”. (Ap.3-C.P).

Competencias académicas desde la perspectiva del cuerpo docente.

Para el cuerpo docente de ambos colegios la categoría “*competencias académicas*” funciona en términos de valoración positiva o valoración negativa hacia el aprendizaje. En el colegio municipal, se reitera la limitación constante a las capacidades intelectuales por parte del grupo curso hacia el que quiere destacar académicamente, por ejemplo: “*Este alumno el problema es que genera envidia en sus compañeros, porque él es muy buen alumno, trata de ser el mejor, de tener buenas notas y eso al grupo no le gusta, lo apabullan, como que le tiene bronca*”. (C.d1-a3-C.M). Sin embargo para el cuerpo docente del colegio privado, la “*competencia académica*” se dá, de manera inversa. Si bien existe una valoración positiva hacia el aprendizaje para el grupo curso, esto no genera problemas, sino es el alumno en cuestión debido a sus capacidades el que genera los conflictos con sus compañeros, y esto lo podemos reflejar a continuación: “*El conflicto con este alumno es que siempre utiliza su brillantez mental para molestar a los demás, de todo hace una broma, un comentario, un chiste, a los compañeros no les cae bien eso de ser tan incisivo*”. (C.d1-a3-C.P).

Categoría: Reconocimiento de autoridad.

La siguiente categoría que incrementaría la caracterización de las **fuentes de conflictos**, en el contexto escuela, la hemos llamado “**Reconocimiento de Autoridad**”, y básicamente se explica por el reconocimiento o no de la autoridad por parte de los actores estudiados. En el colegio municipal nos encontramos con que la autoridad es puesta en duda constantemente, lo que acarrea los conflictos propios de dicha disfuncionalidad institucional. Para el colegio privado, por el contrario, si bien existe un reconocimiento a la autoridad, ésta autoridad es criticada y puesta en duda por una tema generacional.

Reconocimiento de autoridad como fuente de conflicto para los alumnos.

Para los alumnos del colegio municipal se asume una inversión de la jerarquía del respeto hacia la autoridad con total naturalidad: *“Hay conflictos entre los alumnos y profesores porque los alumnos son llevados a sus ideas, como que ya el alumno manda a los profesores”*. (A1-C.M). Por el contrario, los alumnos del colegio privado asumen y reconocen a la autoridad, sin embargo exponen problemáticas propias de una brecha generacional y esto queda reflejado en la siguiente cita: *“A veces existen problemas con el director porque es muy cerrado, no permite cosas como innovar, porque también está medio enchapado a la antigua”*. (A2-C.P).

Reconocimiento de autoridad desde la perspectiva de los apoderados.

Por parte de los apoderados del colegio municipal nos encontramos con un reconocimiento a la falta de autoridad, la cual es asumida como una crítica, sin embargo se naturaliza como parte de las características propias del colegio en cuestión: *“Mi hijo es más de la autoridad es ésta, que los chicos respeten eso y así no es aquí y eso se nota, entonces tenís que andar a la defensiva y tratando de que no te ocurra ninguna cosa”*. (Ap3-C.M). Para el colegio privado se reitera la brecha generacional, como problema para el reconocimiento de la autoridad, pero ahora se manifiesta como un conflicto de los apoderados hacia el cuerpo docente considerado más joven. Lo anterior se expresa a continuación: *“Por ejemplo la profesora jefe es bastante joven y hay apoderados que les molesta que sea tan joven”*. (A.p3-C.P).

Reconocimiento de autoridad desde la perspectiva del cuerpo docente.

El cuerpo docente también da cuenta de las problemáticas que generan la falta de reconocimiento de autoridad, lo que acarrea conflictos más profundos y complejos. En ese sentido tenemos la cita siguiente que explicita lo anteriormente señalado: *“Acá también hemos tenido problemas como la drogadicción, por ejemplo hemos visto alumnos fumando marihuana dentro del establecimiento y eso es una falta gravísima”*. (C.d2-C.M). Coincidentemente la brecha generacional en el colegio privado, se reitera transversalmente para los tres actores estudiados como fuente de conflicto, en la categoría reconocimiento de la

autoridad y esto es avalado, por el propio cuerpo docente de dicho establecimiento educacional: “A mí en un principio me costó llegar a los apoderados y no venían muchos a la reunión, siempre venían los mismos, pero era por el tema de que yo como profesora era más joven”. (C.d2-C.P).

Categoría: Integración al grupo.

La siguiente categoría a analizar, la cual posibilita la caracterización de las **fuentes de conflictos** en el contexto escuela, la hemos llamado “**Integración al Grupo**”, y se explica por la inclusión o exclusión al grupo curso.

Integración al grupo desde la perspectiva de los alumnos.

Para los alumnos pertenecientes al colegio municipal esta categoría funciona de una forma excluyente, lo que demostraría una falta de cohesión al grupo curso. Esto se ve ejemplificado en la cita siguiente: “Yo con mis compañeros me llevo mal, encuentro que son todos enfermos, no sé que tendrán en la cabeza que no maduran. Yo tengo un grupo y con esos estoy en un círculo cerrado, no converso con los demás, ni siquiera los saludo, nada, no los pesco, porque estar al lado de ellos es desagradable”. (A.3-C.M). Esta falta de cohesión al grupo está dada principalmente por una consideración negativa de parte del alumno a su grupo curso. En el colegio privado, si bien existe un reconocimiento de la división en grupos, ésta se asume como un hecho normal que responde a las afinidades y lealtades para con un grupo en particular. La exclusión no se internaliza producto o a consecuencia de hechos negativos: “Existen lealtades en el curso y eso en la sala se nota, básicamente se crean grupos”. (A.2-C.P).

Integración al grupo desde los apoderados.

Los apoderados de ambos colegios, de igual forma, hacen un reconocimiento de la categoría “Integración al grupo”. Por un lado, tenemos que para los apoderados del colegio municipal, la exclusión planteada por el alumno del mismo colegio también es aceptada y asumida por hechos negativos, lo cual conlleva en definitiva a que el alumno no sea integrado. “Mi hijo no se mete mucho con los otros alumnos, porque acá son agresivos, yo le digo que tiene que

pasar lo más desapercibido posible, pero también pasa que si los ignora, para ellos es una ofensa”. (Ap3-C.M). En el caso del colegio privado, también se reconoce una falta de integración del alumno en cuestión al grupo curso: *“Los problemas que tiene mi hija es que no la aceptan como es, cuando la persona no cae en las masas tiende a ser rechazada y cuando tiene la valentía de decir no acepto esto, no lo apruebo, te tienden a aislar”.* (Ap.1-C.P). Llama la atención que los apoderados de ambos colegios reconocen una exclusión de los alumnos al grupo curso, debido a que ellos no quieren aceptar el mal comportamiento del grupo.

Integración al grupo desde el cuerpo docente.

Para el cuerpo docente de ambos colegios, la integración de los alumnos al grupo curso también es puesta en duda, sin embargo los factores que influyen en dicha integración difiere, dependiendo del colegio investigado.

Para el cuerpo docente del colegio municipal ocurre un hecho particular en donde la integración pasa por asumir e internalizar un comportamiento negativo, para generar una aceptación e inclusión al grupo. *“Este alumno en su momento era buen alumno, educado y se tuvo que equiparar para poder ser aceptado, entonces claro, ahora no destaca, está igual de molesto, se arranca, entonces ahora nadie lo molesta”.*(Cd3-C.M). Para el cuerpo docente del colegio privado, esta situación de internalizar hechos negativos para ser aceptado no ocurre, sin embargo se reconoce y se hace referencia a la falta de integración por hechos normales propios de las formas de relaciones interpersonales entre jóvenes, como lo es el pololeo. *“Con esta alumna en particular, el problema que veo, es que no tiene una relación amistosa casi con nadie, siempre está con su pololo no más”.* (C.d1-a1-C.P).

Categoría: Estigmatización.

La categoría siguiente la hemos denominado **“Estigmatización”**, la cual también estaría presente en la caracterización de las fuentes de conflicto, ya que los distintos modos de estigmatización que se revelan entre los actores involucrados, genera conflictos al interior del contexto escuela.

Estigmatización reconocida por los alumnos.

Para los alumnos investigados de ambos colegios, la estigmatización que se reconoce, genera distancia entre el alumnado, y funciona de la misma manera, tanto para el colegio municipal como para el colegio privado. Una estigmatización caracterizada por la negativa hacia hechos y actitudes que no son aceptados al interior del grupo curso, provocando rechazo y discriminación subyacente. En relación a lo anterior, tenemos el caso del alumno del colegio municipal que nos relata lo siguiente: *“A mí me molestan mis compañeros, su aspecto, la forma que tienen para hablar, las costumbres que tienen, son gente rasca, hablan echando groserías a cada rato, no tienen mucho vocabulario, siempre se están dando vuelta con las mismas palabras”*. (A3-C.M). En el caso de colegio privado, podemos evidenciar también que de esa estigmatización que se hace, se relaciona y se responsabiliza una serie de sucesos negativos ocurridos el interior del colegio, por ejemplo: *“Desde mi punto de vista el colegio se ha echado a perder, porque ha llegado mucha gente Flaite, gente con malas costumbres, entonces se han generado pérdidas de cosas que antes no pasaba”*. (A1-C.P).

Estigmatización reconocida por apoderados.

Para los apoderados la categoría *“Estigmatización”* funciona de manera similar, ya que en ambos colegios la estigmatización negativa que se tiene del grupo curso, genera problemáticas de identificación de los alumnos con el grupo, provocando rechazo y distanciamiento. En el caso del apoderado del colegio municipal, se manifiesta de manera clara la falta de identificación del alumno con su grupo, debido a la estigmatización que se tiene del colegio y esto se ve reflejado por la siguiente cita: *“Mi hijo no se identifica con el colegio, porque éste colegio no tiene buen cartel como disciplina, rendimiento y los alumnos eso lo saben y a la vez abusan de eso, este colegio se identifica por ser común y corriente, pero a la vez que tiene chicos con problemas”*. (Ap3-C.M). En el caso del colegio privado, el apoderado reconoce la estigmatización del alumno hacia el grupo curso, lo que le genera un distanciamiento y un rechazo hacia el comportamiento de estos, lo anterior lo podemos observar a través de la cita siguiente: *“Mi hija no aprueba ciertas cosas como consumir alcohol o el tema del amor*

liberal entre los mismos sexos, para ella eso es chocante, porque ella fue criada dentro de lo tradicional, ella no es partícipe de eso”. (Ap.1-C.P).

Estigmatización desde la perspectiva del cuerpo docente.

En el caso del cuerpo docente, existe también un reconocimiento de la problemática de la “*Estigmatización*” lo que refuerza el hecho del rechazo desde y hacia los propios alumnos. Para el caso de los colegios investigados, esta estigmatización varía según sea el tipo de colegio, por ejemplo en el colegio municipal se reconoce una estigmatización hacia los alumnos por un tema de apariencia. Lo anterior se refuerza con la siguiente cita: “*En un momento a este alumno sus compañeros lo rechazaban mucho por su apariencia física, por su forma de vestir, hasta por su forma de oler, en algún momento hubo mucho rechazo hacia él*”. (Cd2.a2-C.M). Sin embargo en el colegio privado, el cuerpo docente reconoce la estigmatización, pero por temáticas relacionadas con el aprendizaje, por ejemplo: “*Pasa a veces que un alumno pregunta algo y le dicen tonto, yo digo las preguntas no son tontas y con eso limitan a sus compañeros que a futuro no quieran preguntar, ellos me dicen que son tallas, pero a lo mejor esa persona se ríe, pero por dentro le duele*”. (C.d2-C.P).

Categoría: Legitimidad del poder.

Llama la atención la existencia de una nueva categoría a la que hemos denominado “**Legitimidad del poder**” visibilizada solamente por el cuerpo docente de ambos colegios y reconocida por estos, como fuente de conflicto al interior de los colegios. Dicha categoría no es asumida por los otros actores investigados, vale decir, alumnos y apoderados.

Legitimidad del poder para el cuerpo docente.

Para el cuerpo docente del colegio municipal, la “*Legitimidad del poder*” se presenta como una forma de validación frente a los demás compañeros, la que generalmente se hace en base a la agresión. Para representar lo anteriormente señalado, tenemos el siguiente caso. “*Por ejemplo yo voy a tu puesto y sin ningún motivo, te doy una bofetada, eso se hace en señal de que yo soy más fuerte que tú y te invito a pegar y espero que me digas que no para corroborar*

que yo soy más fuerte que tú". (Cd2-C.M). En el caso del colegio privado, la legitimidad se desarrolla en relación a un liderazgo que se pretende imponer, basado en el desarrollo de capacidades intelectuales. Para ejemplificar lo anterior podemos exponer lo siguiente: *"Yo creo en las relaciones de poder que se dan entre compañeros, este alumno es un líder, es difícil tratar con él a pesar de ser brillante, son igual de complicados que los niños con mal rendimiento"*. (Cd1.a3-C.P).

7.2 Las distintas fuentes de conflictos reconocidas desde el contexto de la familia.

Dentro del contexto Familia a analizar, la cual posibilita la comprensión para la posterior caracterización de las fuentes de conflicto, tenemos las categorías *"Composición Familiar"* y *"Reconocimiento de Autoridad"* para los alumnos de ambos colegios.

Categoría: *Composición familiar.*

Composición familiar como fuente de conflicto desde la perspectiva de los alumnos.

Los alumnos, al hablar de la *"composición familiar"* reconocen conflictos atribuibles a la conformación de la familia, lo que les genera problemas a nivel personal. Estas problemáticas se presentan de manera transversal para los alumnos tanto del colegio municipal como los alumnos del colegio privado. Para el caso del colegio municipal, la *"Composición familiar"* destaca por la falta de cohesión, el alumno describe la situación de la siguiente manera: *"Yo no vivo con mi mamá, vivo con mi abuela y eso genera problemas porque mi mamá no se hace cargo ni se preocupa de mis hermanos, por ejemplo mi mamá va a la casa y deja a mis hermanos allá y ella se va, no está ni ahí y mi hermano es chico"*. (A1-C.M). En este caso se hace evidente una desintegración familiar reconocida por parte del alumno.

En el caso del colegio privado si bien la composición familiar se presenta de una forma tradicional, reconociendo el alumno a su familia nuclear cohesionada, se destaca en el relato una falta de comunicación que afecta dicha cohesión familiar, repercutiendo en el alumno.

Para ejemplificar lo anteriormente expuesto, tenemos lo siguiente: *“En estos momentos lo que nos afecta a nivel familiar es el conflicto entre mi papá y mi mamá, porque no se hablan y son fríos entre ellos, tienen problemas como pareja, como que igual me estanca eso”*. (A2-C.P).

Categoría. Reconocimiento de autoridad.

El reconocimiento de autoridad familiar como fuente de conflicto para los alumnos.

Para la categoría **“Reconocimiento de Autoridad”** en el contexto familiar, tenemos que para el alumno del colegio municipal se da la situación en que la disfuncionalidad familiar repercute en el reconocimiento de la autoridad para el alumno, lo que genera conflicto al interior del grupo familiar. Siguiendo la misma línea podemos exponer lo que a continuación se relata: *“Yo he tenido problemas con mi mamá en la casa, porque ella va a faltarle el respeto a mi abuela y siempre pelean y yo defendiendo a mi abuela”*. (A1-C.M). En el caso del alumno correspondiente al colegio privado, si bien existe un reconocimiento de la autoridad, ésta categoría se muestra como un rol protector, que de igual manera genera conflicto al interior del grupo familiar. Para ejemplificar tenemos la siguiente cita: *“A mi mamá no le gusta que yo salga tanto, porque ella sabe que la juventud hoy en día y la sociedad está mal, yo le digo que sé, pero déjame vivir, porque si no, no voy a saber lo que pasa, entonces a veces mi mamá no me deja salir y mi papá si o a veces mi papá no me deja ser tan libre y mi mamá si, les cuesta ponerse de acuerdo”*. (A2-C.P). Acá se presenta una situación particular, la autoridad existe y es reconocida por el alumno, sin embargo genera conflicto por el rol protector ejercido y da cuenta de los problemas de autoridad entre los padres.

Los **apoderados** reconocen cuatro categorías inmersas el contexto familiar, que caracterizarían las fuentes de conflicto en dicho contexto, estas son *“composición familiar”*, *“reconocimiento de autoridad”*, *“dinámica doméstica”* y *“condicionantes sociales y económicas”*.

Categoría. Composición familiar.

La composición familiar como fuente de conflicto, desde la perspectiva de los apoderados.

Al hablar de la categoría “**composición familiar**” para los apoderados, estos reconocen que la falta de cohesión genera conflictos en las familias. Sin embargo dicha categoría si bien es asumida por los apoderados de ambos colegios, ésta se presenta de manera diferente según sea el tipo de colegio investigado. Para el apoderado del colegio municipal la composición de las familias influye de manera directa en el comportamiento de los alumnos en el colegio, explicándolo de la siguiente manera: “*Hay algunos compañeros de mi hijo que vienen de hogares divididos y eso genera conflictos a los cabros y viene a desatar las rabias acá, todas las frustraciones que tienen y traen de la casa las viene a desatar acá*”. (Ap3-C.M). La composición familiar para el apoderado del colegio privado, si bien no genera conflicto al interior de la familia, este lo asume como conflicto en términos de la validación que ellos poseen frente a los otros, por la forma de constitución familiar que ellos poseen: “*Quizás el problema que se genera es el hecho que nos vean como una familia que fue separada, que no nos validan como familia por esta conformación*”. (Ap3-C.P).

Categoría: Reconocimiento de autoridad.

El reconocimiento de autoridad para los apoderados, como fuente de conflictos.

Al presentar la categoría “**Reconocimiento de autoridad**” a los apoderados, ésta se presenta de manera diferente según el colegio investigado. Tenemos para el caso de los apoderados del colegio municipal, una falta de reconocimiento a la autoridad al interior del grupo familiar, lo que repercute en faltas de respeto y agresión. Sin embargo, esta falta de autoridad a pesar de ser reconocida, se asume y se naturaliza con total normalidad. Esto se refleja por la cita siguiente: “*Con la mamá han llegado al extremo de las manos, porque mi hija no respeta y mi nieto ha visto mucha agresión de parte de ella con los hijos y aparte ella es atrevida conmigo y él me defiende*”. (Ap1-C.M). Para el apoderado del colegio privado, el reconocimiento de autoridad está representado por la protección y la contención, lo que genera conflicto ya que el

reconocimiento es tal, que afecta la relación con los hijos. Se invierte el sentido de la autoridad, sin embargo se asume y se respeta: *“Mis hijos me dicen que soy latera cuando hay que conversar una cosa, los siento una hora y me dicen que es una lata que tú nos retes porque estás una hora blablablá, por este mismo hecho creo que no me ven autoritaria”*. (Ap3-C.P).

Categoría: *Dinámica doméstica*.

La dinámica doméstica reconocida por los apoderados como fuente de conflicto.

Para la categoría *“dinámica doméstica”* en los apoderados, ocurre una situación particular que si bien es reconocida como una fuente de conflictos al interior de las familias de ambos colegios, ésta categoría se comporta de una manera totalmente opuesta, según el tipo de colegio al cual se investiga.

En el caso de los apoderados del colegio municipal la *“dinámica doméstica”* se muestra básicamente diferenciada con respecto a los apoderados del colegio privado por la constante agresión al interior del grupo familiar, la cual se interioriza como parte de la dinámica normal de la familia. En este caso tenemos la siguiente cita que refleja lo anteriormente señalado: *“La mayoría de los problemas son porque mi hija es demasiado alterada, hasta con el papá y mi nieto se lleva mal con ella. Una vez me quebró los espejos, cuando le dan los cinco minutos ella quiebra todo, cree que está en su casa, a veces se pone densa y se va a la cara, le ha marcado la cara a los chiquillos”*. (Ap1-C.M). En contraposición a lo anterior tenemos que para el caso de los apoderados del colegio privado, la *“dinámica doméstica”* se caracteriza principalmente por una relación familiar de protección y contención, que si bien también genera conflictos al interior del grupo familiar, ésta no traspasa los límites de la agresión, anteriormente señalados. Para exponer lo anterior, tenemos: *“Quizás lo que genera problemas es que yo me preocupo mucho por todos y eso a ellos les molesta porque me ven recargada”*. (Ap.1-C.P).

Categoría: *Condicionantes sociales y económicas.*

Las condiciones sociales y económicas de las familias reconocidas por apoderados como fuente de conflictos.

Dentro del contexto familia, tenemos una nueva categoría que se nos presenta, la cual hemos llamado “**condicionantes sociales y económicas**”, la cual genera problemáticas al interior del grupo familiar. Cabe señalar que ésta categoría en particular, se presenta sólo en el colegio municipal, ya que los apoderados del colegio privado no dan cuenta de esta situación como parte de las problemáticas de la familia.

En relación a lo anterior tenemos una cita que resulta muy esclarecedora al momento de analizar la categoría de las “*condicionantes sociales y económicas*” como generadora de conflictos, y es reconocida por el actor apoderado: “*En general los conflictos que se dan en la casa son por dinero, por la falta de plata, conflictos del diario vivir de los sueldos bajos, que no te alcanza, porque antes el tenía buen trabajo pero las circunstancias de vivir en un país como este, que considera viejo a una persona de cincuenta años, entonces no encontrái pega*”. (Ap.3-C.M).

El **cuerpo docente** también da cuenta de las relaciones en el contexto familia, que son generadoras de conflictos. En este caso las categorías correspondientes, reconocidas por los apoderados, se ven replicadas por las categorías reconocidas por el cuerpo docente de ambos colegios. Por lo tanto tenemos, “*Composición familiar*”, “*reconocimiento de autoridad*”, “*dinámica doméstica*” y “*condicionantes sociales y económicas*”.

Categoría: *Composición familiar.*

La composición familiar como fuente de conflicto, reconocida por el cuerpo docente.

Para el cuerpo docente de ambos colegios, con respecto a la categoría “**Composición familiar**”, existe un reconocimiento de una forma de familia más bien disfuncional, y poco cohesionada. Sin embargo la forma de entender y asumir esta disfunción familiar, en términos de

composición, es diferente según el colegio analizado. El cuerpo docente del colegio municipal reconoce la falta de cohesión familiar como un desorden constante, de la cual ellos son testigos, ya que esa forma de interacción se ve replicada en el espacio escolar. Con respecto a lo anterior tenemos: *“La relación de este otro niño no es muy buena, él tiene un hermano acá que no tiene el mismo apellido y vive con su abuela, él otro, vive con la mamá y este otro vive con el papá, acá hay un zafarrancho de relaciones familiares”*. (Cd1.a1-C.M). Para el caso del colegio privado, si bien el cuerpo docente da cuenta también de relaciones familiares desintegradas, producto de separaciones, existe un reconocimiento a la labor de las madres, ellas se hacen cargo y están presentes en los procesos de sus alumnos. En este caso tenemos la siguiente cita, que refleja lo anteriormente señalado: *“Este colegio tiene mucha mujeres separadas, ellas vienen a los actos sin el papá, porque hay maridos que nosotros ni conocemos, hay muchas apoderadas que son solas con los niños”*. (Cd3-C.P)

Categoría. Reconocimiento de autoridad.

El reconocimiento de autoridad como fuente de conflicto, reconocido por el cuerpo docente.

En la siguiente categoría denominada **“Reconocimiento de Autoridad”**, el cuerpo docente de ambos colegios da cuenta de ésta situación como una fuente de conflicto importante a la hora de tratar con los alumnos. Sin embargo, el modo como el cuerpo docente se hace parte de esta fuente de conflicto, difiere según sea el tipo de colegio investigado.

Llama la atención que si bien, el cuerpo docente del colegio municipal, reconoce una disfunción en términos del *reconocimiento de la autoridad*, estos lo entienden como una situación externa al contexto escuela, que si bien les genera un problema a la hora de relacionarse con los alumnos y llevar a cabo el rol educador, ellos asumen que no pueden hacerse cargo de esta problemática. No existe por parte del colegio municipal una disposición a tomar parte en problema. Con respecto a lo anterior, tenemos lo siguiente: *“Con este alumno hay una deconstrucción importante en cuanto a dónde o con quién ha crecido, no existe hoy en día las figuras de padre y madre, entonces hay problemas serios en cuanto a quien dar*

cuenta de las cosas y eso es problemático, porque si nadie los dirige, están casi solos y ahí se nos escapan y ahí es poco lo que nosotros podemos hacer o influir”. (Cd2.a1-C.M). En el caso del colegio privado, el cuerpo docente, asume y se responsabiliza de los conflictos de falta de autoridad que ocurren en el contexto familiar, los reconocen y se hacen parte de estos. En este caso el colegio asume un rol protector con el alumno, tratando de mediar en los problemas. *“Existe el caso de un alumno que no quiere estar ni con la mamá ni el papá y ella nos echaba la culpa a nosotros, yo le decía a ver, usted es la mamá. Siempre cuando hay un problema los apoderados le echan la culpa al colegio”. (Cd3-C.P).*

Categoría: *Dinámica doméstica.*

La dinámica doméstica como fuente de conflicto, reconocida por el cuerpo docente.

El cuerpo docente de ambos colegios reconocen la categoría **“Dinámica doméstica”**, como una fuente de conflicto. Ésta, se presenta de un modo tal que difiere notablemente en el cómo se desarrolla la dinámica, según el colegio investigado.

En el colegio municipal, el cuerpo docente, da cuenta de dinámicas cotidianas agresivas en el cuanto al contexto familiar de los alumnos, lo que repercute en la relación de estos, con sus compañeros al interior del espacio escolar. *“Evidentemente este alumno es agresivo, por el medio en que se desenvuelve en su vida cotidiana que está relacionada con hechos de violencia, tanto al interior de su familia como en el contexto social con sus pares” (Cd2. A1-C.M).* Una situación completamente opuesta se presenta en el colegio privado, ya que la dinámica familiar, es más bien estructurada y de control, sin embargo de igual modo, genera conflicto. En relación a lo anterior, tenemos: *“Lo que veo en esta alumna es que tiene una formación muy conservadora, son religiosos”. (Cd1-a1-C.P)*

Categoría: *Condicionantes sociales y económicas.*

La categoría **“condicionantes sociales y económicas”**, se encuentra reconocida por el cuerpo docente del colegio municipal, como fuente de conflicto. Llama la atención que ésta categoría no se encuentra reconocida por el cuerpo docente del colegio privado, lo que nos lleva a inferir

entonces, que estas condicionantes como generadoras de conflicto, si las hay, no son tan evidentes como para que el cuerpo docente de cuenta de ello. No así en el caso del colegio municipal en donde, éstas condicionantes si son evidentes y generan conflicto al interior del espacio escolar.

En ese sentido desde el relato correspondiente al cuerpo docente del colegio municipal, tenemos dos ejes centrales en donde esta categoría se mueve. Por un lado tenemos los problemas socioeconómicos: *“En este alumno lo que logro identificar es que son una familia de escasos recursos, o sea la dificultad socioeconómica, son una familia de mucho esfuerzo”*. (Cd2-a2-C.M). Por otro lado, ésta categoría se presenta como un problema de riesgo social: *“En este alumno el problema es que proviene de un barrio que tiene mucha cercanía con la delincuencia y la droga y eso de alguna manera se traslada acá al colegio ya que toma actitudes de chico de la calle, la prepotencia, ésta forma de expresarse, la forma tan natural de hablar de la droga, ésta violencia, vienen dadas por la condición de vulnerabilidad en donde él está inmerso”*. (Cd2.a1-C.M).

7.3 Condiciones educativas inmersas en las fuentes de conflictos.

Podemos dar cuenta por lo anteriormente detallado, que en el contexto escuela las fuentes de conflicto se desarrollan de un modo distinto entre el establecimiento municipal y privado. Hemos evidenciado a través de las distintas categorías, que tanto en el establecimiento municipal como en el privado las fuentes de conflictos son un elemento constitutivo de la convivencia escolar, independiente de la condición del colegio, sin embargo el comportamiento de estas fuentes difiere, en la medida en que las condiciones elementales educativas puedan ser desarrolladas. Esto se refleja en el establecimiento privado, en donde las dinámicas de interacción, las competencias académicas, el reconocimiento de la autoridad, la integración al grupo, entre otras, son características de fuentes de conflictos, comunes y reconocidas en la medida que exista un desarrollo del proyecto educativo, no por nada la legitimidad del poder a modo de ejemplo, en el establecimiento privado se muestra como

liderazgo del desarrollo de las habilidades intelectuales o en el caso de las competencias académicas, el conflicto existe en la medida de un reconocimiento positivo a las capacidades intelectuales, algo que también se evidencia en la categoría de integración al grupo, en donde el reconocimiento e integración a los grupos se hace a modo de lealtades ya formadas, asumiendo una forma positiva de convivencia escolar.

En contraposición a lo anterior, tenemos el establecimiento municipal, en donde se evidencia una disfuncionalidad tal a nivel de fuentes de conflictos, que no permiten el desarrollo del proyecto educativo. Si en el colegio privado las habilidades de aprendizaje son reconocidas y validadas como algo positivo que se debe potenciar, independiente que generen conflicto, en el colegio municipal, éstas se ven mermadas y limitadas constantemente. Si las competencias académicas en el establecimiento privado, eran parte de las fuentes de conflictos, en el establecimiento municipal su limitación se naturaliza como parte de la dinámica en que interactúan los alumnos. Lo mismo podemos pensar con respecto a la integración al grupo en el colegio municipal, ya que el alumno que desea ser parte del proyecto educativo, es considerado como un elemento negativo y por lo tanto queda excluido. Las demás categorías tienen este mismo denominador común, en donde las fuentes de conflicto muestran la base de un elemento disociador, y la convivencia escolar queda reducida solamente a un discurso sin sentido práctico. ¿Cómo poner en práctica un plan de convivencia escolar, si es que el proyecto educativo no puede desarrollarse? Esta pregunta al resolverse, tiene un alcance desde y hacia la política pública

Con respecto a lo que sucede en el contexto familia en relación a las fuentes de conflicto, tenemos dos ejes centrales que sitúan ésta problemática. Estos ejes se muestran por un lado, en la contención y protección familiar en el colegio privado, y para el colegio municipal se identifican por la disfuncionalidad en la composición familiar, por ende la inexistencia de un reconocimiento de Autoridad y una dinámica doméstica basada en la agresión, entre otras cosas. Cabe señalar que se agrega el hecho de las condicionantes sociales y económicas que

para el caso del colegio municipal son apremiantes, generando una situación de vulnerabilidad y riesgo social que repercute de manera directa en el espacio escolar.

Así como en el contexto escuela, el desarrollo educativo, era lo que promovía la principal diferencia entre los establecimientos educacionales, en el contexto familia, es la presencia de la familia como base, más allá de su articulación, la que determinará la principal diferencia entre ambos establecimientos, lo que repercute de algún modo en las formas de interacción de los alumnos en el contexto escuela. Por ejemplo el reconocimiento de la autoridad en los padres y apoderados del establecimiento privado es algo que entra en cuestión como fuente de conflicto en la medida que estos no son considerados por sus hijos. Lo mismo sucede con la dinámica doméstica, que para el cuerpo docente está caracterizada por la presencia del control y protección. De un modo contrario, para los apoderados y el cuerpo docente del colegio municipal, es la disputa y la agresión constante en el contexto familiar lo que marca la dinámica doméstica.

7.4 La relación familia-escuela en las fuentes de conflicto.

La existencia de diferentes formas que originan y posibilitan los conflictos, es un hecho que se distingue entre los establecimientos educacionales (municipal y privado), y por lo demás es una situación que aparte de ser evidente, es reconocido como algo característico del contexto educativo formal chileno.

Sin embargo, en esta diferencia que hemos detallado a través de cada categoría de fuente de conflicto para cada contexto (familia - escuela), lo particular se encuentra en el elemento y/o factor incidente que articula en cierta medida la diferencia entre ambos establecimientos, y que a su vez, se encuentra en la relación dinámica entre ambos contextos (familia-escuela).

En ese sentido, es la presencia y ausencia de la familia, desde sus formas más básicas de cohesión o desmembramiento de esta cohesión, la cual aparece en el relato y contenidos de alumnos, apoderados y cuerpo docente, la que hace la diferencia sea en una faceta de

contención y presencia como autoridad legítima vinculada al proceso educativo, o bien, como testigo y agente activo que acompaña ambos contextos, vinculados al quehacer educativo.

Esta presencia – propia para el establecimiento privado – aparece en el relato de las dinámicas de interacción basadas en un mal comportamiento y entendimiento, que sin embargo los alumnos pueden considerar negativas gracias al juicio derivado de aquella imagen familiar. Al reverso de lo que ocurre en el establecimiento municipal, donde la agresividad en el comportamiento es una situación reconocida y normalizada por todos, la familia no hace acto de presencia ni cuestionamiento, y en el hecho más evidente, es decir, cuando los apoderados entran en escena, ninguno de estos funciona como autoridad moral legítima en relación a dinámicas de interacción basadas en la agresividad, ellos lo asimilan como parte normal de la conducta de los alumnos, principalmente asumida como característica propia del colegio al cual se asiste. Esto se reproduce y se retroalimenta, para ambos contextos, que por más evidente que sea, la dinámica doméstica continúa de manera agresiva hacia el establecimiento municipal, mientras que para el particular, lo que aparece es el control.

La categoría del reconocimiento de la autoridad también es ejemplificadora. En el establecimiento particular, la presencia de la familia interactúa a partir del cuestionamiento en la legitimidad y rol que cumpliría ésta para los alumnos. Esto aparece en el contexto escuela, como brecha generacional entre autoridades de la institución escolar y los alumnos, y en el contexto familia, como un asunto cuestionado por la legitimidad del respeto, lo que sería promotor de fuente de conflicto. Al contrario, es la desarticulación absoluta de la autoridad en la familia la que interactúa en los establecimientos municipales, viéndose en la disputa y falta de reconocimiento del rol de autoridad del contexto familia, lo que se reproduce de manera disfuncional en el contexto escuela, lo que no permite reconocerla en dicho contexto.

Lo mismo podríamos seguir detallando para cada categoría, sin embargo lo importante es sostener la idea de presencia/ausencia de la familia, en términos de cohesión y carencia de ésta, como una cuestión constitutiva y estructurante en la relación familia-escuela, que ejerce su presencia en ambos contextos, y que va articulando de manera distintiva el modo o la forma en que se origina la fuente de conflicto para cada establecimiento.

Esto no quiere decir que la presencia de la familia sea la causa de la diferencia entre el establecimiento particular respecto al municipal, sino que allí se juega parte de las razones de por qué las fuentes de conflicto incide en uno dentro de los marcos de la convivencia y el proyecto educativo, mientras que en el otro (municipal) esto no ocurre.

La presencia de la familia en el establecimiento privado, con sus problemáticas y cuestionamientos, con el modo de sobrellevar la educación en el contexto nacional, sienta las bases pragmáticas para poder pensar, desde las distintas entidades un manual de prácticas para abordar las fuentes de conflicto y poder así mejorar la convivencia educacional. Sin embargo, la ausencia de la familia – en un sentido amplio del término – podría estar obstaculizando cualquier intento de la política pública o educativa, ya que esta última asumiría el hecho de “mejorar” o “activar” la sana convivencia, abordando las fuentes de conflicto cuando las bases mínimas de lo que se entiende como proyecto educativo, se encontrarían ausentes. La falta de atención a esta problemática para asumir las fuentes de conflicto, podría estar ocasionando las principales dificultades a la hora de llevar a cabo un plan de convivencia escolar desde su diseño, repercutiendo evidentemente en su ejecución práctica.

8. Las prácticas comunicativas que se desarrollan para potenciar la de resolución de conflictos.⁹

Al adentrarnos en la temática de la resolución de conflictos, entendiendo para ella la comunicación como la acción que articula en definitiva los modos y las formas de llevar a cabo la resolución, se hace pertinente, indagar en las formas prácticas que adscribe dicha comunicación, la cual es utilizada en mayor o menor medida según ciertas condicionantes sociales, en las cuales se encuentran inmersos los actores investigados.

Cuando hablamos de prácticas comunicativas nos referimos a las formas en que es ejecutada la comunicación, por los actores involucrados en la temática de estudio, los cuales la utilizan de manera cotidiana en el ámbito en que se desenvuelven, en este caso en el contexto

⁹ Ver anexos, tabla de contenidos y categorías rectoras para prácticas comunicativas, páginas 163-166.

correspondiente a la escuela, sin embargo su desarrollo se encuentra supeditado a las propias prácticas comunicativas, que ya han sido interiorizadas en el contexto familiar.

Indagar en las diferencias en cuanto a llevar a cabo la comunicación, indagar en el alcance y despliegue que la comunicación desarrolla, indagar en el cómo es utilizada y practicada dicha comunicación, y en definitiva, indagar en la finalidad que para los actores investigados tiene el practicar la comunicación en relación al contexto y al medio en que interactúan, es un proceso fundamental para la comprensión de la resolución de conflictos, y éste proceso se va gradualmente develando a través de la construcción de las categorías siguientes, las cuales han sido elaboradas, pensando en que representan de manera más inteligible, lo que se busca comprender, visibilizar, describir y esquematizar, en relación al tema en estudio.

8.1 Las prácticas comunicativas y su alcance en el contexto escuela.

Categoría: *Prácticas de Interacción.*

Dentro de las distintas categorías que posibilitan la descripción de las **Prácticas comunicativas** en el contexto escuela, tenemos la “**Práctica de Interacción**”, la cual describe distintos modos de llevar a cabo la comunicación.

La práctica de Interacción comunicativa, ejercida por los alumnos

Para los **alumnos** del colegio municipal las “*prácticas de interacción*”, en donde se expresa la comunicación, está representada principalmente por dos modos: Por un lado los alumnos del colegio municipal reconocen una práctica de interacción en donde la comunicación se desarrolla en términos de *persuasión* para lograr un fin. Tenemos la siguiente cita que representa lo anteriormente señalado. “*Cuando hay disposición de los profes, se habla y por último se puede llegar a un acuerdo, por ejemplo, ya profe hago las tareas para que no me eche para afuera*” (A.1-C.M). Sin embargo ésta *persuasión* se encuentra supeditada a la disposición de los profesores, si ellos no tiene la disposición simplemente no se genera una base de acuerdo. Por otro lado tenemos dentro del colegio municipal, una forma de interacción comunicativa que se constriñe solamente a aspectos más formales y precisos de interacción.

Tenemos la siguiente cita. *“Converso con el profesor y me preguntan, no sé poh... que voy a estudiar más adelante, que voy a hacer, ese tipo de cosas”* (A.3- C.M).

Tenemos que para los **alumnos** del colegio privado, las *“prácticas de interacción”* en donde se desarrolla la comunicación, si bien se reconoce una disposición de parte de los profesores para hablar, se agrega un nuevo factor a este reconocimiento, que es la familia, ya que para el alumno si debe hablar alguna situación puntual, él prefiere hacerlo al interior de su entorno familiar. Lo anterior lo podemos ver manifestado en lo siguiente: *“... no es que los profes no tengan la disposición sino que son los alumnos los que no la tienen, o sea prefieren contarle a los amigos o con otras personas, pero hoy en día la percepción que me dan otras personas no es que no se pueda confiar en los profes, por lo menos en mi caso si tengo alguna duda se la pregunto a mi familia primero”*. (A.3-C.P)

La práctica de interacción comunicativa, reconocida por los apoderados

Para los **apoderados** del colegio municipal, podemos observar que en la categoría *“práctica de interacción”*, la comunicación apoderado-profesor, se reconoce en términos limitados, más ligado a momentos ocasionales, en donde se conversa para dar cuenta de alguna situación puntual que pueda concernir al alumno, no existiendo mayor vínculo. Podemos ejemplificar lo siguiente a continuación: *“Pasa cualquier cosa y ellos me lo comunican, entonces a veces no tengo la necesidad porque el profesor viene para acá, me conversa y me dice tal y tal cosa”*. (Ap.3-C.M). Con respecto a los apoderados del colegio privado, estos reconocen una interacción comunicativa fluida y abierta, basada principalmente en el afecto, existiendo un vínculo fuerte con el colegio y la comunidad educativa en general. Para representar lo anteriormente expuesto tenemos: *“Por ejemplo con la profesora, tú tienes su celular, son personas que te pueden escuchar si te sientes en conflicto, hay una relación bastante estrecha y siento que hay bastante cariño hacia mi familia, siento eso de parte del colegio en general, acá en el colegio hay gente que yo quiero mucho”*. (Ap.3-C.P).

La práctica de interacción comunicativa, asumida por el cuerpo docente.

Para el **cuerpo docente** del colegio municipal, la categoría referida a las “*prácticas de interacción*”, se desarrolla bajo dos aspectos principales. Por un lado el cuerpo docente reconoce que para llegar a los alumnos se debe dar una cierta Transversalidad en materia comunicativa, lo que sienta las bases para una interacción de comunicación. Esto queda manifestado en lo siguiente: “*Si no establecemos una comunicación clara con ellos y no le damos la oportunidad de que ellos también nos cuenten cosas y nosotros les escuchemos, esto genera un descontento en ellos*”. (C.d2-C.M). Por otro lado, el cuerpo docente reconoce dentro de la “*práctica de interacción comunicativa*”, el aspecto de las condicionantes para generar un clima adecuado en donde se desarrolle la comunicación. A continuación podemos relatar lo siguiente: “*Hay que generar las condicionantes apropiadas, por ejemplo si un alumno esta en el patio, el alumno no va a conversar porque hay muchas cosas que lo distraen, tiene que haber un clima apropiado que lo lleve a un clima cerrado, que no estén los alumnos en el patio, que se lo pidas con tiempo*”. (Cd.2-C.M). Acá la comunicación no se presenta de manera fluida y como parte de la cotidianidad de las relaciones al interior del espacio escolar, sino más bien queda limitada a ciertas situaciones puntuales en las cuales se requiere conversar. En esta situación, llama particularmente la atención el posicionamiento del cuerpo docente, que en este caso, está en constante desafío de generar las condiciones en relación a la práctica comunicativa dentro del contexto escolar del establecimiento municipal.

Para el **cuerpo docente** del colegio privado, tenemos que la categoría “*prácticas de interacción*” se desarrolla desde la base del reconocimiento de la importancia de la comunicación para mantener una armonía al interior del espacio escolar. Para ejemplificar tenemos la siguiente cita: “*....todo debe ser armonioso acá, ellos saben que yo siempre converso, en estos momentos yo podría tener muchos suspendidos por atraso, inasistencias, pero yo les conversaba*”. (C.d3-C.P).

Categoría: *Práctica de Enseñanza.*

Otra de las distintas categorías que posibilitan la descripción de las **Prácticas comunicativas** en el contexto escuela, se denomina “**Práctica de Enseñanza**” la cual describe formas de llevar a cabo la comunicación en finalidad con la generación de un aprendizaje.

La práctica de enseñanza reconocida en la comunicación, desde la perspectiva de los alumnos.

Para los **alumnos** tanto del colegio municipal como del colegio privado, llama la atención que en ambos establecimientos los alumnos reconocen la enseñanza comunicativa que se lleva a cabo a modo de consejo. Sin embargo marca la diferencia la valoración por parte de los alumnos hacia este acto. Esto mismo, ejemplificado en el alumno del colegio municipal, nos dice: “*Algunos profesores llaman a los alumnos que tienen problemas y los aconsejan, que no tiene que hacer esto o esto otro*”. (A.2-C.M). El consejo acá se presenta en un momento puntual, en donde se reconocen problemas. Para el caso del alumno del colegio privado se reconoce una valoración positiva hacia el acto de aconsejar por parte de los profesores, en donde: ... “*la mayoría de las veces están dispuestos a conversar, sobre todo cuando son problemas desde el colegio y de acá han salido muy buenos consejos y eso es bueno porque uno los conoce en otra faceta*”. (A1-C.P). En este caso esa dinámica comunicativa, expresada en el consejo, permite generar un vínculo alumno-profesor, que los alumnos reconocen y valoran.

En el caso de los **apoderados** tanto del colegio municipal como del colegio privado, para la categoría “*práctica de enseñanza*”, dentro del contexto escuela, nos encontramos con que esta categoría no se encuentra reconocida como factor relevante a considerar.

La práctica de enseñanza comunicativa ejercida por el cuerpo docente.

Para el **cuerpo docente** de ambos colegios, la categoría “*Práctica de enseñanza*” se presenta de modo divergente, lo que hace que el desarrollo de esta categoría varíe. Para el caso del cuerpo docente del colegio municipal existe un reconocimiento de generar instancias

comunicativas, pero este reconocimiento se presenta de modo bastante primario. Lo anterior lo podemos ejemplificar a continuación: *“Tenemos una doble misión, una en que debemos generar estas instancias de comunicación buscando el canal más apropiado para ello y en segundo lugar enseñando estos canales”*. (C.d2-C.M). En contraposición a lo anterior, el cuerpo docente del colegio privado reconoce la categoría de “práctica de enseñanza”, pero con la finalidad de generar un vínculo más íntimo y cercano con los alumnos. Esto queda reflejado en la cita siguiente: *“Yo considero súper importante la comunicación alumno profesor, yo siempre trato de orientarlos harto...porque mi labor no es sólo enseñar, sino también enseñarles a ser mejor persona y conversar más íntimamente con los alumnos me hace tener una relación súper bonita con ellos”*. (Cd.2-C.P).

Categoría: Práctica de cambio.

Nos encontramos con otra categoría que posibilita la descripción de las **Prácticas comunicativas** en el contexto escuela y en ese sentido tenemos la **“Práctica de Cambio”**. Categoría referida a las distintas formas de transformación que son desarrolladas por medio de la comunicación.

La práctica de cambio generada por la comunicación, desde la perspectiva de los alumnos.

Para los **alumnos**, llama la atención que los estudiantes del colegio municipal no reconocen la categoría “práctica de cambio”, podemos deducir de aquello que no existe una toma de conciencia con respecto a la transformación aparente que traería aparejada la comunicación. Sin embargo en el caso del colegio privado, si se reconoce esta categoría de cambio y se asume como un acto constante y cotidiano dentro del espacio escolar. La cita a continuación nos ejemplifica lo anteriormente señalado: *“La única salida más civilizada es con el diálogo, obviamente el alumno se va a enojar si le dicen que lo que hizo estuvo mal, pero el diálogo es fundamental acá, es lo que yo he visto desde que estaba la fundadora, ella iba a las salas y hablaba con los alumnos”*. (A.2-C.P).

Con respecto a la categoría “práctica de cambio” para los **apoderados** de ambos colegios no existe un reconocimiento comunicativo para dicha categoría en el contexto escuela, esto quizás por la observación reducida de las dinámicas alumno-profesor al interior del espacio escolar.

La práctica de cambio generada por la comunicación, desde la perspectiva del cuerpo docente

Para el **cuerpo docente**, de ambos colegios, observamos que la categoría “*práctica de cambio*” se presenta de manera dicotómica para el caso del colegio municipal y para el caso del colegio privado. Tenemos entonces que en el colegio municipal esta categoría se mueve dentro de un contexto de actitudes, en donde se reconoce la comunicación para lograr dicho propósito. Podemos exponer lo siguiente en la presente cita: “*La mayoría de los chiquillos que tú ves que son terribles de atrevidos al máximo, cuando tú conversas con ellos, tú le dices: ¡Pero explícame, dame una razón para esa actitud!...los chiquillos se entregan y te conversan y tú después ves cambios*” (C.d1-C.M). Observamos que para este caso en particular, la práctica de cambio se da en un contexto extremo de mala conducta y mal comportamiento. Sin embargo, el cuerpo docente del colegio privado asume esta categoría desde el reconocimiento del aspecto comunicacional como factor preponderante para entender las relaciones humanas. Lo anterior queda expuesto de la siguiente manera: “*La comunicación es primordial no sólo profesor alumno, sino para resolver las relaciones humanas, para eso inventamos el lenguaje, para relacionarse y resolver conflictos*”. (Cd.1-C.P).

Categoría: Práctica de entendimiento.

La siguiente categoría que surge la hemos denominado “**Práctica de entendimiento**” y es reconocida solamente por el **cuerpo docente** de ambos colegios investigados, dentro del contexto escuela. Para el colegio municipal esta categoría surge como planteamiento y disposición de parte de dicho cuerpo docente para comprender los procesos de los alumnos, sin embargo este entendimiento en base a la comunicación, no logra ponerse en práctica, más allá de un acto dialogal. En ese sentido, para ejemplificar lo anterior, se presenta la siguiente

cita: *“En lo personal me comunico mucho con los cabros, me pongo a conversar con los cabros y me pongo a caminar y nos ponemos a sacar ideas de cómo están las situaciones personales, familiares, sexuales de los chicos y poder proyectarlos y entender un poco sus procesos”*. (C.d3-C.M). En el caso del colegio privado el reconocimiento de esta categoría por parte del cuerpo docente se basa principalmente en llevar a la práctica, desde trabajos al interior del aula a través de la comunicación, formas de entendimiento de los alumnos y así generar un conocimiento de los propios compañeros. En ese sentido la cita siguiente, ejemplifica lo anterior: *“Yo les hice hacer una actividad de decir como veían a cada compañero, que aportaba cada uno de sus compañeros y todas eran cosas buenas”*. (Cd.2-C.P).

Categoría: *Práctica de Información*.

Se presenta a continuación otra categoría que surge en el contexto escuela, llamada ***“Práctica de información”*** la cual se encuentra reconocida sólo por el actor **Apoderados** de ambos colegios analizados. Para el caso del colegio municipal ésta categoría se desarrolla en la medida que surjan situaciones graves de comportamiento de los alumnos, que hacen meritorio informar a los apoderados. En relación a lo anterior, la siguiente cita lo ejemplifica: *“Siempre me informan, por ejemplo la pelea que tuvieron me informaron, cuando se tragó el alfiler también nos informaron y siempre nos mandan a llamar o llaman por teléfono al trabajo”*. (Ap.2-C.M). Por el contrario los apoderados del colegio privado reconocen una comunicación constante con el cuerpo docente a pesar de ser una comunicación de tipo informativo, ésta es constante y cotidiana, no solamente en casos extremos como se manifiesta ésta comunicación informativa en el colegio municipal. Con respecto a lo anterior exponemos lo siguiente: *“Existe un canal de comunicación, porque uno no tiene relación con todos los profes, aunque uno quisiera venir está esa opción, o sea si quiero hablar con tal profesor de tal asignatura uno viene y puede hacerlo, pero hay un canal que es la profesora jefe y ella es la que nos comunica lo que pasa en tal ramo, en tal curso”*. (Ap.2-C.P).

8.2 Las distintas prácticas comunicativas ejercidas y reconocidas en contexto familia.

Dentro del contexto Familia a analizar, la cual posibilita la comprensión para la posterior descripción de las “*prácticas comunicativas*”, se presenta la categoría “***Práctica de Interacción***”, reconocida por los actores, alumnos y apoderados de ambos colegios investigados.

Categoría: *Práctica de Interacción.*

La práctica de interacción comunicativa en el espacio familiar, observada desde la perspectiva de los alumnos.

Para los **alumnos** del colegio municipal, la categoría “*práctica de interacción*” en el contexto de la familia funciona, en términos de una limitación comunicativa. Los alumnos reconocen la existencia de una dinámica de comunicación, sin embargo ésta se expresa en momentos puntuales, no considerándola necesaria e importante. Lo siguiente lo vemos ejemplificado en las siguientes citas: “*Si, hablamos en la hora de almuerzo, los días de fin de semana, a veces la tarde cuando está mi mamá y eso*”. (A.2-C.M). En este caso podemos evidenciar una comunicación limitada y constreñida a momentos específicos. Por otro lado también se da el caso para el alumno del colegio municipal, que dentro del contexto familiar, la comunicación se expresa en momentos en que se hace pertinente hablar, como por ejemplo, cuando existen problemas. La siguiente cita de un alumno, describe la situación: “*Es que las cosas se hablan en cualquier momento, sobre todo cuando hay problemas, se habla*”. (A.1-C.M). En el caso del colegio privado, los alumnos reconocen “*prácticas de interacción*”, en donde la comunicación se presenta de manera constante, fluida y cotidiana, entendiendo y valorizando esta práctica de conversación, por lo cual se integra y se pone en práctica por todos los miembros del grupo familiar. Por un lado los alumnos lo asocian y lo integran de forma natural, siendo considerada la comunicación como parte fundamental de las relaciones. Lo anterior lo podemos exponer en la presente cita: ... “*incluso con mi pololo decimos que la*

comunicación es la base de todas las relaciones, de ahí surge todo, entonces todos los problemas y todas las cosas que pasan las hablamos con mi familia, lo mismo hasta la cosa más insignificantes, hasta el problema más tonto o un pensamiento o un sueño, lo que sea, todo se conversa”. (A.1-C.P). Por otro lado, observamos que la comunicación se entiende por parte del alumno del colegio privado, dentro del contexto familia, como una forma de catalizar situaciones, manifestando una valoración positiva hacia la conversación familiar. En relación a lo anterior exponemos la cita siguiente: *“Cuando almorzamos o comemos juntos y nos sentamos en la mesa, ahí conversamos todos los temas familiares, desde cómo vamos a celebrar la navidad, hasta un viaje personal y cada uno en mi familia tiene la capacidad de botar y que le escuchen...eso es lo mejor que puede tener una familia, de hecho a todos nos escuchan, hasta mi hermano que tiene seis años opina en las conversaciones, entonces eso es como súper bueno”.* (A.3-C.P).

La práctica de interacción comunicativa, desde la perspectiva de los apoderados.

Para los **apoderados**, dentro del contexto familia, el reconocimiento de la categoría *“práctica de interacción”* se presenta de una manera bastante particular y dicotómica. Tenemos por un lado que los apoderados del colegio municipal describen una forma de interacción comunicativa bastante escasa y limitada, siendo en algunos casos casi nula. No se muestra una valoración positiva al interior de las familias del colegio municipal, hacia la comunicación, al contrario, pareciera ser que se evita, por que enfrentarla pasa a ser algo conflictivo. En relación a lo anterior tenemos la presente cita, que evidencia los problemas que genera el enfrentar la comunicación por parte de los miembros de esta familia en particular: *“De repente nos reunimos, pero la verdad de las cosas es que nos reunimos y a él no le gusta tomar esos temas, porque si yo le quiero decir algo a mi hija, mi hija se altera, entonces el papá le dice las cosas. A ella no le gusta que le digan nada, entonces yo le digo, no le digai nada, déjala no más que ella haga lo que quiera”.* (Ap.1-C.M). Por otro lado se presenta una nula participación comunicativa por parte de los miembros del núcleo familiar. Lo anterior lo ejemplificamos de la siguiente forma: *“Cuando mi marido llega temprano, ahí estamos todos*

sentados, pero él tampoco saca conversación, nada, no conversa con los niños tampoco, no les dice como les va, no interactúa con ellos y los niños tampoco con él". (A.p2-C.M). Lo que nos evidencia la poca valoración hacia el acto de la comunicación. En un tercer lugar tenemos un rechazo al acto de comunicar, por considerarlo un problema. En relación a lo anterior, ejemplificamos con la siguiente cita: *"Los almuerzos en la semana no coinciden, el fin de semana uno quiere conversar de otras cosas, por último para estar más, no conversar problemas"*. (Ap.3-C.M).

En contraposición a todo lo anterior, tenemos que para el caso de los apoderados del colegio privado, en la categoría *"prácticas de interacción"* se reconoce la importancia de la comunicación dentro de las dinámicas familiares para mantener una buena relación entre los miembros de la familia. Los apoderados validan y entienden la conversación como algo fundamental que se desarrolla de manera natural y de forma cotidiana entre todos los integrantes del grupo familiar. Incluso en un caso es tal la importancia que se le da a la comunicación, que como familia se reúnen y conversan los temas que les atañen. Esto queda expresado en la siguiente cita: ... *"Como uno igual se conoce, ya cuando son actitudes raras o cuando se está muy callado, se busca a través de la conversación y de hecho una vez a la semana hacemos, se podría decir, un estudio de familia...se hablan los temas pertinentes a la familia desde un punto de vista espiritual, ayudados por la biblia"*. (Ap.1-C.P). Por otro lado podemos evidenciar la importancia de visibilizar las problemáticas que podrían acontecer a los miembros de esta familia en particular, a través de la conversación. Ejemplificamos lo anterior de la siguiente forma: *"El fin de semana siempre tendemos a conversar, aunque las cosas ya hayan pasado y se hayan resuelto, igual tocamos temas... es que nuestra buena relación se basa en nuestra comunicación y que tenemos tiempo de decirnos las cosas o sea hay conflicto igual, pero tratamos de decirnos siempre las cosas y nos reímos harto igual"*. (Ap.3-C.P). En este caso se valoriza el enfrentar los problemas y conversarlos, lo que genera una dinámica familiar basada en la buena relación promoviendo la cohesión al interior de la familia desde la comunicación.

8.3 Condicionantes educativas inmersas en las prácticas comunicativas.

Por lo anteriormente revelado, podemos observar que en el contexto escuela, las prácticas comunicativas difieren notablemente, dependiendo del tipo de colegio investigado, vale decir, colegio municipal o colegio privado. Hemos podido evidenciar, a través de las distintas categorías propuestas, como la práctica de la comunicación es llevada a cabo en los distintos colegios investigados y las diferencias en su desarrollo. Si bien en ambos colegios existe esa acción de comunicación, en el colegio municipal siempre ésta, se da en situaciones límites, como por ejemplo, cuando se deben resolver ciertos sucesos con los alumnos al interior del espacio escolar, lo que implica necesariamente una voluntad de parte del cuerpo docente, para generar las condicionantes básicas para permitir la comunicación, y esa condicionante se presenta de manera constante a través de la mayoría de las categorías. Ésta *práctica de comunicación* entonces, no se lleva a cabo de manera natural, dentro de la cotidianidad de relacionarse al interior del espacio escolar. Sino más bien, ésta práctica comunicativa se ejercen de manera primaria y acorde a las necesidades extremas que se dan en ese contexto.

Sin embargo en el colegio privado, la práctica comunicativa, se reconoce positivamente y se ejercita cotidianamente como forma natural, desde todos los actores investigados, vale decir, alumnos, apoderados y cuerpo docente.

Llama la atención que para los alumnos de dicho colegio, la comunicación desde todos los aspectos y con todos los actores involucrados, siempre la entienden como medio principal y fundamental para generar las dinámicas apropiadas necesarias para estrechar vínculos en sus relaciones. En ella se sientan las bases de la buena convivencia escolar, y ellos la asumen y la interiorizan sabiendo su importancia para este desarrollo pleno.

Los apoderados del colegio privado, a su vez, también asumen en la comunicación la importancia de generar un vínculo estrecho con los alumnos, pero también como parte del buen trato desde y hacia el cuerpo docente, reconociendo lo cercano de las relaciones y afecto mutuo, expresado a través de la comunicación.

Para el cuerpo docente del colegio privado, el tema de la comunicación es fundamental para mantener la armonía al interior del espacio escolar, pero también entienden que a través de ella se desarrolla en pleno el rol de educación, más allá de los límites de instrucción, ya que también reconocen en ella, la posibilidad certera de generar un vínculo más estrecho con los alumnos y también de afecto.

Cabe destacar que para los actores analizados del colegio privado en su totalidad, reconocen en la comunicación, las bases de una buena y sana convivencia escolar, lo que se ve representado, con las constantes muestras de afecto que en esa comunicación ven involucrada. Sin embargo, podemos observar que se produce una paradoja al interior de las prácticas comunicativas. En el establecimiento privado, donde las prácticas de interacción comunicativa se llevan a cabo de manera cotidiana, no limitada por la instrumentalización de la misma, vemos que no existe una propuesta con alcance político en relación a ampliar la práctica comunicativa ya que esta surge y se desarrolla de manera normal. En cambio, es en el establecimiento municipal, en donde las prácticas de interacción comunicativas se ven interrumpidas, cuando surge una propuesta que amplía el concepto de comunicación y que tiene a su vez un alcance político para nutrir el plan de convivencia y la orientación que tiene dicho plan para ser más efectivo. Es así como la comunicación logra entenderse en su sentido práctico como una instancia de enseñanza, de crear canales, de otorgar oportunidades y generar un clima propicio y transversal para construir las condiciones en donde esa comunicación se desarrolle en plenitud.

8.4 La relación familia-escuela en las prácticas de comunicación.

La categoría que involucra tanto el contexto escuela, como el contexto familia, es la de Práctica de interacción, ésta además de encontrarse presente, es representativa en la diferenciación marcada por el tipo de establecimiento investigado y demarcada en el contexto familiar, lo que se expresa en que la comunicación tenga su desarrollo práctico en un establecimiento (privado), mientras que en el otro no (municipal).

En el colegio municipal, es la instrumentalización de la comunicación lo que unifica ambos contextos. En el contexto escuela todo está delimitado a situaciones ocasionales, limitadas y donde el vínculo no se desarrolla. Esto a la vez lo podemos observar en el contexto familiar, donde el tiempo dedicado a la práctica comunicativa, pasa a un aspecto limitado y ocasional.

En el colegio privado tanto en el contexto escuela como el contexto familia, pasa algo totalmente contrario, las prácticas de interacción desarrollan un vínculo, existe una instancia de consulta democratizada para todos los miembros, expresándose inclusive a través del afecto. Esto se puede observar también en el contexto familia, en donde la práctica de interacción comunicativa, pasa a ser una experiencia cotidiana que no está mediada ni regida por condicionantes espaciales, temporales, así como tampoco se ve interrumpida.

Podemos observar cómo se entretajan los aspectos referidos a las prácticas comunicativas, al analizar toda la ligazón de los actores involucrados, vale decir, al detenernos en dichas prácticas de interacción para el contexto familia, podemos determinar que se produce una réplica transversal en términos de la valoración de la comunicación y como ésta se desarrolla de la misma forma en el contexto escuela. En ese sentido, al analizar los actores del colegio municipal, podemos observar que las formas de llevar a cabo la práctica de interacción comunicativa para el contexto familiar, se ven homologadas en el contexto escuela y se encuentra caracterizado por las problemáticas de llevar a cabo y desarrollar la comunicación en un contexto hacia el otro.

A su vez las prácticas de interacción comunicativa que se desarrollan en el contexto familia, para el establecimiento privado, también se ven homologadas en el contexto escuela, para el mismo establecimiento. Entendemos entonces, que si en el grupo familiar se valida y reconoce la comunicación como parte fundamental para el desarrollo de las relaciones humanas, ésta se verá y se desarrollará, de ese modo, en el contexto escuela.

Llama la atención como se homólogos las formas de prácticas de interacción comunicativa desde el contexto familia hacia el contexto escuela y como estas prácticas se diferencian según

el establecimiento analizado. Entonces cabe preguntarnos para este caso en particular, si podemos determinar que las prácticas comunicativas y sus formas de interacción desde la familia se reproducen en el espacio escolar: ¿Cómo integrar dentro de la política pública escolar este factor que no ha sido abordado y que sin lugar a dudas, incide en las maneras de resolución de conflictos?

9. Los mecanismos de resolución de conflictos reconocidos y elaborados.¹⁰

En relación a la resolución de conflictos, se hace pertinente indagar en la mecánica que adquiere la resolución misma, entendida como los elementos comunicativos que son articulados por los actores sujetos de estudio para llevar a cabo la resolución de conflictos.

Estos mecanismos de resolución son reconocidos y desarrollados por todos los actores investigados, sin embargo su utilización y despliegue se va articulando, dependiendo de la cercanía que se tenga con respecto a la comunicación y su valoración en relación a la importancia para resolver conflictos.

A través de la construcción de las categorías siguientes se va develando en definitiva, la forma a la cual adscriben estos mecanismos resolutivos y como se articula y complejiza su utilización, dependiendo de los tipos de colegios analizados. Se visibiliza entonces, una cercanía comunicativa que hace que su desarrollo sea mayormente ejecutada, o da cuenta de las limitaciones y dificultades en la articulación comunicativa, para la resolución de conflictos.

Por otro lado se nos presenta también, una relación directa en los mecanismos de resolución que se despliegan desde un contexto a otro. Los cuales en cuanto a forma y modo adscrito se van reproduciendo y legitimando en los distintos espacios de interacción.

Determinar entonces, los mecanismos de resolución de conflictos en cuanto a su configuración y articulación diferenciada, es crucial a la hora de plantear postulados resolutivos, los cuales han sido ahondados a continuación para posibilitar de mejor manera su comprensión.

¹⁰ Ver anexos, tabla de contenidos y categorías rectoras para mecanismos de resolución, páginas 166-172.

9.1. Los distintos Mecanismos que se utilizan para resolver conflictos en el contexto escuela.

Categoría: Interacción.

Dentro de las distintas categorías que caracterizan los mecanismos utilizados para llevar a cabo la resolución de conflictos, en el contexto escuela, tenemos **“Interacción”** la cual nos habla de las formas en que se relacionan los actores investigados, con la resolución misma de los conflictos.

La interacción utilizada para resolver conflictos, desde la perspectiva de los alumnos.

Para los **alumnos**, del colegio municipal tenemos que esta categoría se presenta de un modo en donde el conflicto es abordado de manera confusa. La resolución pasa por dar término al problema sin detenerse en la causa o los causantes y da cuenta de una situación de interacción agresiva entre los alumnos. A continuación exponemos con la siguiente cita: *“A veces una decisión es bien tomada y otras veces no. Por ejemplo si hay una pelea y un chico va y le pega, ahí después al chico que pegó no le hacen nada y al que castigan es al otro, al agredido”*. (A.1-C.M). Por el contrario, para los alumnos del colegio privado, el modo de interacción da cuenta de una relación fraternal entre los alumnos, que si bien, se reconocen problemas como parte natural de la relación entre personas, estos son escasos, lo que no genera mayores problemáticas que resolver al interior del espacio escolar. Para ejemplificar lo anterior tenemos: *“Por lo general muy fraternal, si a alguien le ocurre algo, la gran mayoría va a preguntar que le pasó y si necesita algo, o sea, somos básicamente como hermanos, o sea siempre va a haber los problemas personales entre dos personas, pero la mayoría del tiempo es buena”*. (A.2-C.P).

La interacción de resolución, desde los apoderados.

Para los **apoderados**, la categoría **“Interacción”**, se presenta de manera dicotómica, y da cuenta de las diferencias entre un establecimiento y otro (municipal, privado), sin embargo más allá de determinar que existe diferencias reconocidas en los modos de interacción,

veremos en que difiere precisamente la categoría. Para los apoderados del colegio municipal, si bien el conflicto es reconocido, este reconocimiento se presenta de manera individual y su resolución pasa por el hecho de no asumirlo y no visibilizarlo a la comunidad escolar, evitando la confrontación entre los alumnos, ya que la supuesta visibilización de esta problemática podría ser más conflictiva aún, generando un conflicto mayor entre los alumnos : *“Por ejemplo, si a un niño el profesor lo confronta con otro, después va a quedar como marcado, entonces trato yo de que no sea así, porque estos cabros son rencorosos”*. (AP.3-C.M). Por el contrario, si bien en los apoderados del colegio privado, también existe un reconocimiento del conflicto, éste se aborda entendiendo e integrando a la comunidad para este fin. La siguiente cita nos da cuenta de lo anterior: *“A ver, los conflictos que se generan acá en la escuela se resuelven en comunidad, yo con mi hijo primero, yo, mi hijo y el colegio y obviamente el papá del otro o de la otra, así después nos juntamos. Yo creo que esa es la manera de resolver”*. (Ap.2-C.P)

La interacción de resolución para el cuerpo docente.

Para el **cuerpo docente**, la categoría *“Interacción”*, difiere en la medida que se reconozca el conflicto y las formas de abordarlo. Para el cuerpo docente del colegio municipal, esta instancia de interacción, sugiere una vinculación para la resolución de conflictos, la que no logra concretarse. Esto se expone en la cita siguiente: *“Acá los principales problemas que existen son de agresividad y la forma de resolver estos problemas es generar una instancia de participación, en donde ellos puedan conocer a los demás en otras facetas... vincularlos de otra forma, vincularlos afectivamente”*. (C.d.2-C.M). Sin embargo, para el cuerpo docente del colegio privado, la resolución se desarrolla de manera en que los actores involucrados reconocen esta instancia para que esto se lleve a cabo y participan en el proceso. *“Yo llamo a las dos personas involucradas, lo mismo cuando son problemas con los niños, uno me dice una cosa y el otro me dice otra, después los llamo y ahí los enfrento a los dos y ahí siempre buscamos y salimos a la buena”*.(C.d.3-C.P).

Categoría: Institucional.

Continuando con el análisis, se presenta la categoría denominada *Institucional*, la cual nos permite caracterizar los mecanismos que se desarrollan para la resolución de conflictos. En esta categoría abarcamos todas las prácticas y dinámicas que se mueven en el ámbito de la institucionalidad para la resolución de conflictos, que son reconocidas por los actores investigados, tanto del establecimiento municipal como del establecimiento privado.

La institucionalidad como mecanismo de resolución, desde los alumnos.

Para los **alumnos** del colegio municipal, la institucionalidad para la resolución de conflictos es reconocida, sin embargo este reconocimiento como forma de resolución se presenta en instancias de gravedad que necesitan ser abordados en el espacio escolar. Por ejemplo, la siguiente cita nos ratifica lo anterior: *“Los llaman, los citan al apoderado, hacen charlas con ellos y ahí se ve lo que hizo mal, el grado de dificultad que hizo de violencia o castigo”*.(A.2-C.M). Podemos observar que se sigue un orden jerárquico para la resolución, en donde las instancias institucionales mayores no se involucran desde el comienzo para plantear soluciones, ellos actúan en una instancia de resolución extrema, según la dificultad y gravedad del caso. Continuemos con esta cita que nos expone lo anterior: *“Por lo que veo, para solucionar un conflicto, todos llaman al paraprofesor, al inspector y en el caso más grave llaman a la subdirectora o al director”*.(A.3.C.M).

Para el caso de los alumnos del colegio privado, se da una situación particular, en donde los conflictos se exponen integrando a la comunidad escolar para ser resueltos, y una vez que los alumnos se han interiorizado del problema y han tomado parte de ellos, se comunican institucionalmente, por lo que también se involucra al cuerpo docente, en general para la resolución. Esta observación, que da expuesta en la siguiente cita: *“Como curso hicimos asamblea, para saber que estaba pasando y a nivel de media también es así, se eligen a los distintos representantes de cada curso que representan la opinión de la mayoría del curso y*

así es como se resuelven, eso se expone al profesor o al director porque son pocos los intermediarios”. (A.3-C.P).

La institucionalidad como mecanismo de resolución, desde los apoderados.

Para los **apoderados** la categoría “*Institucional*”, también es reconocida como una instancia de resolución de conflictos. En el caso de los apoderados del colegio municipal, si bien asumen que institucionalmente se generan las dinámicas resolutivas, estas se informan a los apoderados en situaciones clave, urgentes, no existiendo mayor vinculación apoderado cuerpo docente, si no existe nada que resolver. La cita siguiente nos expone lo anterior: “*Es el profesor jefe el encargado de hacer eso, o sea en este liceo es el profesor jefe el que se encarga de que si un cabro tiene algún problema, encarrilar esa situación, el tiene que derivarlo o yo hablo con el profesor y vemos como lo hacemos*”. (Ap.3-C.M). Para el caso de los apoderados del colegio privado, el reconocimiento de la institución escolar, está dado por la vinculación que existe entre las jerarquías más altas del establecimiento y la comunidad escolar, y esa vinculación se encuentra principalmente basada en el afecto y el cariño, cosa que los apoderados recalcan y agradecen. Tenemos la siguiente cita para ejemplificar: ... “*también se les da muchas oportunidades, cuando estuvo su fundadora, llegaban niños mal en asuntos de comportamiento de otros lados y ellos los tomaba de forma personal, se los llevaba a su oficina, se daba el lujo de conversar con ellos todos los días, los recibía en la puerta con un beso, un abrazo, les daba tiempo y esos niños cambiaban completamente*”. (Ap.2-C.P).

La institucionalidad como mecanismo de resolución, desde el cuerpo docente.

El **cuerpo docente** de ambos colegios reconocen de un modo diverso la institucionalidad aplicada a la hora de resolver los conflictos, determinando en cierta medida lo que ocurre con estos conflictos y como se enfrentan. En este caso se nos presentan dos maneras que ejemplifican las formas en que la institucionalidad penetra en el espacio escolar para resolver conflictos y esto es diametralmente opuesto, entendiendo el tipo de establecimiento analizado. Para el caso del colegio municipal, el cuerpo docente, da cuenta de una cierta jerarquización

que se debe cumplir para tratar los problemas de conflicto, existiendo en los casos más graves, la posibilidad de expulsión de los alumnos. La cita que se nos presenta, da cuenta de lo anterior: *“Todo lo vemos en el consejo, porque se hace un consejo de disciplina y obviamente todo lo ve el profesor jefe, él se supone manda a buscar los apoderados, conversa con los niños y si ya es mucho, mucho, se los manda a otros liceo”*. (Cd.1-C.M). En el caso del colegio privado, si bien se reconocen los conflictos existentes en el espacio escolar, se considera que el trabajo para resolverlo es deficiente y se genera por parte del cuerpo docente una crítica, que radica en el hecho del tipo de colegio, que al ser privado, no permite la expulsión de los alumnos que provocan situaciones más complejas en términos de comportamiento. En ese sentido tenemos la presente cita: *“En términos de resolución de conflictos veo que hay poco, hay conflicto y el colegio lo desestima porque falta personal, alguien que se encargue de que hay alumnos con conducta, se permite, no hay una sanción que vaya a dejar al alumno sin matrícula, porque acá también los alumnos son como clientes, entonces no se puede llegar y echar un alumno o cancelarle la matrícula, porque son necesarios para que funcione el sistema”*. (Cd.1-C.P). Por otro lado, ésta categoría institucional, también da cuenta de las dinámicas desplegadas en ambos colegios para hacer frente a la resolución de conflictos, lo que también difiere, según el tipo de establecimiento investigado. Para el cuerpo docente del colegio municipal, se genera una dificultad cuando se deben poner en práctica las medidas de resolución, que si bien es reconocida la existencia de mecanismos resolutivos institucionales, estos se ven sobrepasados, lo cual interfiere en su puesta en práctica y posible desarrollo. Tenemos la presente cita que da cuenta de lo anterior: *“El reglamento de convivencia, contempla la solución de los problemas de manera constructiva, los alumnos deben hacer trabajos colaborativos, deben estudiar su falta, deben proponer una sanción, pero eso es lo ideal, escapa a lo que ocurre en la práctica”*. (C.d2-C.M). Para el caso del colegio privado, la apertura hacia el trato de la resolución de conflicto, marca principalmente la diferencia y ésta, pasa por la integración de toda la comunidad escolar, buscando las mejores maneras de llevar a cabo las soluciones, desarrollando instancias específicas con dicho fin. La cita a continuación, nos ejemplifica lo señalado: *“Hay consejos*

puertas abiertas, por ejemplo el sábado hay uno de esos, un consejo de profesores donde pueden venir los apoderados, de hecho se dice en la reunión de apoderados que los alumnos que estén mal, que vengan los apoderados al consejo de profesores y que vengan a entrevistarse directamente con los profesores y la idea es que vengan los alumnos también, esas son instancias donde se resuelven los problemas”. (Cd.1-C.P).

Categoría: Dialogal.

Otra de las categorías que se presentan a la hora de hablar de los *Mecanismos de resolución*, la hemos denominado **“Dialogal”**, y como las anteriores, es reconocida por todos los actores investigados de ambos establecimientos, vale decir, alumnos, apoderados y cuerpo docente del establecimiento municipal y privado, sin embargo la forma como es llevada a cabo esta acción dialogal para resolver los conflictos y su valoración, se presenta de manera divergente, según el tipo de establecimiento abordado.

El diálogo como mecanismo resolutivo, observada desde los alumnos.

Los **alumnos** del colegio municipal, reconocen en el diálogo una instancia resolutiva, pero siempre se presenta de modo específico, cuando ha ocurrido una acción que necesita solución. La cita a continuación, ejemplifica lo anterior: *“Me llaman a dar mi opinión de los hechos y tengo que estar exponiéndolos”*. (A.1-C.M). Para los alumnos del colegio privado, el diálogo se presenta de manera constante y se reconoce como la forma más sana de resolver conflictos. Podemos exponer lo anterior con ésta cita: *“Siempre se conversa y tratamos de llegar a acuerdos, porque creo somos todos civilizados, aunque si ha habido situaciones en que casi se agarran, pero no ha llegado al punto de eso”*. (A.1-C.P). También se presenta el caso, para el colegio municipal, en donde el diálogo no logra ser concretado y esto lleva a que la resolución pase por un fracaso comunicativo lo que genera una acción categórica de resolución. Tenemos la siguiente cita, para exponer lo anterior: *“Algunos por ejemplo te dicen ya hablemos de la situación y hay otros que te dicen no, te anotan y te echan para afuera”*. (A.1-C.M). En contraposición a lo anterior, los alumnos del colegio privado, nos exponen la manera en que el

diálogo posibilita la resolución, en donde la acción categórica de resolver los conflictos desde el fracaso comunicativo, planteado por el alumno del colegio municipal, no ocurre. La siguiente cita ejemplifica lo anterior: *“Por lo general son súper pocos, pero cuando ocurre un conflicto donde ya un conflicto de dos se agranda al curso y luego del curso a los profes, se toma la medida por lo general de hablar con los alumnos, de dialogar... no es tan estricto en ese sentido, de ¿ya hiciste algo, para afuera?”*. (A.2-C.P).

El diálogo como mecanismo de resolución reconocido por los apoderados.

Para los **apoderados** la categoría “*Dialogal*”, se expresa de un modo diferente, dependiendo del tipo de establecimiento analizado. En el caso del colegio municipal, el diálogo se manifiesta de manera acotada y para situaciones que requieren una resolución, entonces el diálogo aparece en la necesidad de solución de los conflictos. Para exponer lo anterior tenemos la siguiente cita. *“Conversando con las personas, cuando están en conflicto. Por ejemplo a uno lo mandan a llamar y le dicen lo que pasa, por ejemplo él una vez le pegó a un niño una cachetada y justo se había sacado una muela y el grito mucho, entonces me llamaron a mí y al apoderado y hablamos y se solucionó todo”*. (Ap.2.C.M). Los apoderados del establecimiento privado toman el diálogo como un lugar común y normal donde interactuar. Esto ciertamente genera una confianza donde el apoderado se encuentra implicado y se vincula de ese modo. Esto queda reflejado en la siguiente cita: *“Se junta el profesor con el alumno y el director, si a mí me toca un problema así, yo hablo con el profesor jefe directamente y como tengo una buena relación con ellos, planteo mis ideas y a lo mejor estoy equivocado y él me lo hace saber”*. (Ap.2-C.P).

El diálogo para la resolución, desde la perspectiva del cuerpo docente.

En el **cuerpo docente**, para la categoría “*Dialogal*”, la comunicación se presenta con una disposición favorable a involucrarse con el problema y generar las instancias de conversación necesarias para resolver los conflictos, integrando a las partes involucradas. Sin embargo para el colegio municipal esta situación se da, de manera parcial entre el cuerpo docente y el

alumno, sin llegar necesariamente a involucrar al apoderado. El docente tiene plena conciencia de que esta frente a una situación compleja, sin embargo el toma una posición al respecto y se involucra, pero esto siempre dentro de los márgenes de la situación: *“Yo he conversado harto con él, le hice ver que no me caía mal, que yo nunca lo quería perjudicar, que había problemas que él también tenía que ayudar a solucionar, que no podía actuar de manera tan a la defensiva, desde ahí como que cambio”*. (C.d1-C.M). Para el establecimiento privado, el modo en que se desarrolla el diálogo no solamente involucra al cuerpo docente, “indagando que le pasa a los alumnos”, sino que hacen parte de esta resolución al apoderado, teniendo presente la participación familiar, no sólo como oyentes de lo que ocurre sino como parte constitutiva del diálogo para su posterior resolución. Esto se ve ejemplificado en la presente cita: *“Se conversa con el alumno primero cuales son los problemas, que puede ser muy atrevido, que puede faltar mucho o que llegue atrasado, entonces se le pregunta ¿Cual es tú problema? ¿Tú mamá sabe que estás faltando? y se conversa, no retándolo y a veces se conversa con el apoderado los problemas que nos cuentan los alumno, por ejemplo su hijo dice que quiere salir y usted no le da permiso para salir a ningún lado”*. (Cd.3-C.P).

Categoría: Disposición.

Se nos presenta una nueva categoría para el contexto escuela, la cual nos permite continuar con la descripción de los *mecanismos de resolución de conflictos*. En ese sentido, esta categoría la hemos denominado **“Disposición”** y se encuentra reconocida por todos investigados de ambos establecimiento.

La disposición al diálogo para resolver conflictos, por parte de los alumnos.

Para los **alumnos** existe una diferencia en términos del modo en que se aborda la resolución de conflictos y la implicancia de ellos en este ámbito. La presencia del diálogo es muy escasa en el establecimiento municipal, como parte constitutiva de una disposición hacia la resolución. La comunicación es vista como algo insólito y los alumnos así lo aprecian. *“Sería una sorpresa así dialogar por una cuestión, o que se yo, eso sería bueno verlo, pero no creo*

que pase, no pasa nunca". (A3-C.M). En el establecimiento privado, los alumnos se implican con el diálogo frente a una situación conflictiva, esto quiere decir que la disposición, además de ser favorable, intenta a través de la conversación, entender que es lo que está sucediendo y a través de esta misma conversación poder esclarecer la situación conflictiva que los atañe. *"Por lo general, yo arreglo los conflictos hablando, por ejemplo este es un caso reciente que tuve de un alumno que estaba hablando cosas más, otra persona lo hubiese golpeado, pero yo fui y conversé con él y le dejé los puntos claros...que no me conoce y que no puede hablar cosas más"*. (A2-C.P).

La disposición comunicativa reconocida por los apoderados.

Para los **apoderados** del colegio privado, la "disposición" hacia la comunicación ya parte desde un ámbito favorable, por consecuencia las instancias de solución son cuestionadas para ser más flexibles y menos rígidas dentro de la institucionalidad educativa, como parte central de la disposición frente a la resolución de conflictos: *"... me parecía siempre tener una postura más flexible, o sea igual como director te puedes equivocar, así que eso es importante, o sea si yo como mamá también pido disculpas, creo que las cosas se pueden solucionar con una postura menos autoritaria"*. (Ap.3-C.P). Lo que ocurre en el establecimiento municipal tiene que ver con una fase precedente que condiciona una disposición para la resolución de conflictos, esto quiere decir que los apoderados si bien, ciertamente, tienen una disposición favorable hacia el buscar soluciones, ésta se ve enmarcada dentro de los márgenes de la protección previa, controlando el grado de participación de los alumnos en el conflicto. *"El conflicto se resuelve de esa forma, digamos evitando por parte de él lo más posible que así sea, anteponiéndose a que vaya a pasar algo. Supongamos que a veces están todos los pesados a dentro de la sala y no ha llegado la profesora, entonces tiene que estar afuera"*. (Ap.3-C.M). En este caso observamos como la disposición pasa por invisibilizar a la persona, anulando un comportamiento que pudiese generar conflicto hacia grupo curso.

La disposición hacia la resolución de conflictos, ejercida por el cuerpo docente.

El **cuerpo docente**, no dista de ser muy disímil respecto a las diferencias que demarcan los demás actores para ambos establecimientos, con respecto a la *disposición*. Para el establecimiento privado ciertamente la disposición involucra al docente de un modo favorable, pensando en un beneficio para los alumnos, en donde frente a una situación problemática, lo importante es buscar siempre las instancias para poder ayudarlos: *“Pienso que no...Está mal que los echen al tiro, porque igual tenemos que ayudar a los chiquillos, entonces no es la idea echarlos, sino ayudarlos, quizás habría que balancear más la forma como enfrentamos los conflictos”*. (Cd.2-C.P). La disposición en el cuerpo docente del establecimiento municipal, se ve condicionada por las características propias del establecimiento en cuestión, en ese sentido, por más que se quiera trabajar el tema de la resolución a partir del diálogo o de ponerse en el lugar de los alumnos para entender sus problemáticas, son las condicionantes estructurales del establecimiento, las que superan la posibilidad de desarrollar una disposición favorable para la resolución de conflictos que pueda involucrar a las partes y que tenga en consideración el trabajo con los alumnos: *“Anotación o nota mala es lo más básico, porque el profesor no se va a desgastar tratando de solucionar un conflicto con un alumno. Como te decía tengo cincuenta alumnos, entonces una anotación idiota, una anotación negativa de inmediato...no entro en conflicto contigo, no tengo tiempo para comunicarme”*. (Cd.3-C.M). En este caso se evidencia la suposición de las relaciones en base a la rigidez del espacio y tiempo, que hasta este punto se presenta como algo característico de las mecánicas de resolución en el establecimiento municipal y que en este caso, la categoría disposición, es la más fiel representante.

Categoría: Legitimidad de la agresión.

Sucede una situación particular con una categoría específica que hemos denominado *“legitimidad de la agresión”*, la cual se presenta solamente en el establecimiento municipal y es reconocida por los tres actores investigados.

La legitimidad de la agresión asumida como mecanismo resolutivo, observada por los alumnos.

Para los **alumnos** del colegio municipal, la violencia y la agresión es parte normal de las formas de interacción en el espacio escolar y también es utilizada como forma concreta de resolver conflictos. Ésta manera agresiva de resolución es reconocida por los alumnos y se desarrolla entre ellos. *“Por lo que yo veo siempre se van a los golpes, en serio, siempre hacen eso, no los solucionan ni conversando ni nada, por lo que yo he visto siempre los solucionan a golpes, todos”.* (A3-C.M).

La legitimidad de la agresión como resolución desde la perspectiva de los apoderados.

Los **apoderados**, también reconocen la categoría, *legitimidad de la agresión*, como una forma que se practica para resolver conflictos. En este caso el apoderado valida la agresión hacia su hijo, para solucionar los problemas. Esta cita nos expone lo anterior: *“Yo les he dicho a los profes, cualquier falta de respeto, un solo patillazo no más y mi hijo lo sabe, porque yo les digo; acá vienen a educarse no a hacer maldades”.* (Ap.2-C.M).

La agresión como mecanismo resolutivo, desde la perspectiva del cuerpo docente.

El **cuerpo docente** del colegio municipal, a su vez, también reconocen la agresión, legitimada entre los alumnos a la hora de solucionar los conflictos, en donde se va configurando como factor de validación al interior del espacio escolar. En este caso, el más agresivo gana o resuelve, en una especie de competencia mediada por la agresión. La siguiente cita no ejemplifica lo anteriormente propuesto: *“Por ellos, solucionarlos a los golpes, hay que partir por eso, ellos son capaces de por un lápiz agarrarse a combos, pero como principalmente está mediado por un profesor que está cerca de la sala, ellos lo resuelven con palabras muy fuertes, entonces gana quien es más agresivo y más potente en su forma de echar la choriada o que se tira a choro y en términos de su lenguaje, el más tirado a choro es el que gana la pelea. Yo te diría que la solución pacífica de los conflictos es casi nula”.* (Cd.2-C.M).

Categoría: Acuerdo.

En el colegio municipal se nos presenta también, la categoría que hemos denominado “**Acuerdo**”, la cual se reconoce por los apoderados y el cuerpo docente de dicho establecimiento. Estos “acuerdos” se presentan de modo formal para generar una instancia de resolución de conflictos que pudiesen tener los alumnos al interior del establecimiento. En ellos participan tanto los alumnos involucrados en las problemáticas, sus apoderados y algún estamento institucional que valida dicho acuerdo.

El acuerdo como mecanismo resolutivo observado desde los apoderados.

Para el caso de los **apoderados**, el acuerdo funciona de manera práctica y concreta para permitir solucionar algún tipo de problema, en donde ellos son involucrados en esta resolución ya que deben firmar una documentación especial que los hace partícipes del proceso de acuerdo y resolución. La siguiente cita nos ejemplifica: “*En el colegio se resolvió así el problema, todo con un compromiso y firmado y santo remedio. En el compromiso decía que no iba a ser más insolente con los profesores pero nunca más sucedió, porque ya han pasado años y no me han vuelto a llamar*”. (Ap.1-C.M).

El acuerdo como resolución para el cuerpo docente.

Para el **cuerpo docente** del colegio municipal, el *acuerdo* funciona en la medida en que ellos son capaces de “negociar” con los alumnos las situaciones conflictivas que necesitan ser abordadas y en ese sentido entender estos procesos. Exponemos lo anterior con la presente cita: “... *en una suerte de negociación con ellos para ir entendiendo lo que están haciendo, para entender que es lo que quieren expresar y para entender también que necesitan lapsus de atención*”. (Cd.2-C.M).

Categoría: Comprensión

Se nos presenta una nueva categoría, que surge desde el planteamiento del **cuerpo docente** de ambos establecimientos investigados, a la cual hemos denominado “**Comprensión**”, y da

cuenta de ciertas capacidades o competencias que deben desarrollar los estamentos de los establecimientos, para poder llegar a los alumnos, entender sus procesos, para así lograr llevar a cabo una resolución de conflictos satisfactoria. Llama la atención, que si bien el cuerpo docente de ambos establecimientos reconoce la comprensión que deben desplegar para entender los conflictos de sus alumnos para luego resolverlos, esta comprensión desplegada por ellos, difiere en cuanto a la gravedad de conflictos que deben enfrentar con los alumnos y en cuanto a quienes integran para su resolución.

La comprensión como resolución de conflictos para el cuerpo docente.

Para el caso del **cuerpo docente** del colegio municipal, tenemos que se da la situación de indagar en los problemas de los alumnos, sin embargo la resolución queda sujeta al entendimiento que desarrolla dicho cuerpo docente sin involucrar o incluir a los apoderados, aún asumiendo que los conflictos pueden ser acarreados desde la familia. *“Por ejemplo si yo a un niño que no me responde, puras malas notas, no presta atención en clases, te manda a cierta parte, yo indago, veo que problemas pueda tener, porque a veces pueden tener problemas horribles en las casas que uno no sabe y ahí te das cuenta que si tú hubieras sabido antes....hubieses intentado conversar más con él”.* (Cd.1-C.M). Por el contrario, para el caso del cuerpo docente del establecimiento privado, si bien también se da la situación de comprender los procesos de los alumnos e indagar al respecto, estos van más allá involucrado a los apoderados en el conflicto y en su posible resolución, cuando estas problemáticas son acarreadas desde la familia. *“Cualquier alumno que presente una situación de comportamiento anormal, que esté muy callado, que no quiera dar la prueba, uno indaga, yo le pregunto: ¿Qué le pasa? Y es así como han llegado apoderados a contarme que le pasa al alumno, así uno se entera y trata de solucionar los conflictos. La mayoría de los apoderados accede, yo los llamo y vienen de inmediato, se muestran preocupados”.* (Cd.1-C.P).

9.2 Los mecanismos de resolución utilizados en el contexto familia.

Categoría: *Dialogal*.

Dentro del *contexto familia* a analizar, para la posterior caracterización de los *mecanismos de resolución de conflictos*, se nos presenta la categoría “**Dialogal**”, la cual es reconocida por los alumnos y los apoderados de ambos establecimientos investigados, vale decir, establecimiento municipal y establecimiento privado.

El diálogo utilizado como resolución de conflictos, reconocido por los alumnos en el contexto de la familia.

Para los **alumnos** del colegio municipal la categoría “*Dialogal*”, como parte de los mecanismos de resolución de conflictos, funciona de una manera precaria. Si bien, ellos reconocen la práctica del diálogo al interior de los hogares, esta se da bajo un contexto de agresividad, lo cual imposibilita la solución de los problemas. “*Cuando se enoja, me da un sermón de media hora más o menos...me habla con la voz levantada, chuchas para arriba, chuchas para abajo, se puede decir, me grita a garabatos lo más común*”. (A.3-C.M). Para el caso de los alumnos del colegio privado, el diálogo en el contexto de la familia, se presenta de manera constante, se reconoce y se practica como modo de resolución de conflicto, aceptado por los integrantes de la familia. “*...en mi familia somos todos habladores o sea si pasa algo, lo conversamos inmediatamente, o sea no hay retos si no conversamos las cosas, pero a nadie lo acostumbran a retar*”. (A.3-C.P). En este caso nos encontramos con una disposición positiva para hablar los problemas al interior de la familia.

El diálogo como resolución reconocida por los apoderados, en el contexto de la familia.

Para los **apoderados** del colegio municipal, si bien existe un reconocimiento hacia la conversación para resolver conflicto, ésta se expresa de manera limitada y no necesariamente suele incluir a la totalidad de los integrantes de la familia. Tenemos la cita siguiente para ejemplificar lo anterior: “*Generalmente se conversan las cosas tratando de no repetir la conducta o si es una cuestión como puntual que tenemos que resolver el papá y yo, ellos no*

opinan”. (Ap.3-C.M). En el caso del establecimiento privado, los apoderados reconoce en el diálogo una manera de generar relaciones satisfactorias, por lo cual la practican para solucionar conflictos, cambiar actitudes y entenderse, valorando la conversación por sobre la agresión. *“Yo creo que ayuda a los niños a tener una conducta apropiada, ser responsables, es la confianza que el padre le da al hijo, yo nunca he golpeado a mis hijos, jamás y no se me ocurriría hacerlo, me he enojado con ellos, pero como lo enfrento yo: los llamo y les digo, ustedes saben que yo soy honesto y esto que están haciendo, no me gusta”*. (Ap.2-C.P).

Categoría: *Interacción*.

Para el contexto familia, se genera otra categoría que hemos denominado **“*Interacción*”**, la cual nos habla acerca de las formas de relacionarse reconocidas y practicadas por los actores para resolver los conflictos.

La interacción utilizada por los alumnos como mecanismo resolutivo en la familia.

Para los **alumnos** de ambos establecimientos la *interacción* se encuentra presente como modo de resolver conflictos. Tenemos que para el alumno del colegio municipal, esta interacción se manifiesta por tomar una actitud de pasividad y esperar el momento indicado para plantear la problemática al interior del espacio familiar. *“Espero que la cuestión se calme un poco, tiene que pasar uno o dos días y ahí empezamos a conversar y ahí se soluciona todo”*. (A.3-C.M). El alumno del colegio privado que reconoce esta categoría, nos plantea una interacción ideal de convivencia al interior del hogar. *“Es que cotidianamente no hay conflictos, se podría decir que vivimos una utopía”*. (A.2-C.P).

La interacción reconocida por los apoderados como mecanismo de resolución en la familia.

Los **apoderados** de ambos establecimientos reconocen formas de *interacción* para resolver conflictos, sin embargo estas formas difieren según el tipo de establecimiento investigado. Los apoderados del colegio municipal, asumen en esta interacción ciertas maneras agresivas de solucionar conflictos, lo cual en la práctica no permite resolverlos, sino más bien quedan inconclusos. *“Cuando hay problemas aquí, por ejemplo con mi hija yo le tengo que decir que*

se vaya para su casa, porque acá no podemos haber muchos alterados...entonces si hace escándalo tengo la obligación de echarla". (Ap.1-C.M). El apoderado del colegio privado reconoce una interacción basada en la honestidad para solucionar los conflictos, en donde en esta interacción se asume como una normalidad el interactuar desde esa base para resolver los conflictos. *"Se resuelven conversando y con honestidad, tú tienes que decir la realidad de lo que pasa y no ocultar las cosas o pasar perros por gatos, al que le gusta le gusta y al que no, no le gusta no más". (Ap.2-C.P).*

La interacción como resolución para el cuerpo docente, observado desde la familia.

El **cuerpo docente** del colegio privado reconoce también la categoría "*Interacción*", en donde se integra a la familia en las problemáticas de los alumnos para la resolución de conflictos, lo cual permite un acercamiento entre los alumnos y sus familias. *"A lo mejor no lo expresan en el papel, entonces es bueno que eso, los papás lo puedan ver, porque de repente los apoderados me dicen, no sé qué hacer con mi hija, porque está súper rebelde, llega más tarde, entonces leer lo que ella puso, lo va a hacer entender un poco quizás porque tiene esas actitudes y eso se habla en las reuniones". (C.d-C.P).*

Categoría: Autoridad.

Existe una categoría que se presenta y que está relacionada con la "**autoridad**" que se genera y se respeta a la hora de resolver los conflictos en el contexto familia. Esta categoría se encuentra reconocida solamente por los apoderados y el cuerpo docente del establecimiento municipal investigado.

La autoridad reconocida como mecanismo de resolución observada en la familia por los apoderados.

Para los **apoderados** del colegio municipal, la autoridad se encuentra representada por el padre y es éste, el que en definitiva resuelve los conflictos en el contexto familia. Para este tipo de colegio se manifiesta una autoridad basada en roles jerárquicos, lo cual no se presenta en las familias del colegio privado en donde esa jerarquía autoritaria no se expresa, revelando

una Transversalidad a la hora de resolver conflictos. Las siguientes citas de los apoderados nos dan cuenta de lo anteriormente expuesto: *“Si hay algún problema en general yo lo converso con mi marido primero, porque él tiene más dominio con los chiquillos, porque yo en general no soy tan comunicativa...entonces es él el que se comunica con los chiquillos, los llama y nos sentamos todos”*. (Ap.3-C.M). Presentamos la siguiente cita para continuar con la exposición de lo anterior. *“Yo llamo al papá y le digo, sabes que hay problemas, así que ven tú”*. (Ap.1-C.M).

La autoridad observada como resolución por el cuerpo docente, en la familia.

El **cuerpo docente** del colegio municipal, también da cuenta de la categoría *autoridad* en el contexto familiar, para resolver los conflictos. En este caso la falta de autoridad familiar genera dificultades extras a la hora de buscar soluciones a los problemas de los alumnos. “Lo anterior queda expresado en la siguiente cita: *“Existe la dificultad que la presencia familiar acá en el liceo es bien escasa, entonces muchos intentos de resolución quedan en eso, en intentos, por lo tanto es complicado ejercer una función real y concreta en ese ámbito”*. (Cd.2-C.M).

9.3 Condicionantes estructurales en la relación familia-escuela que influyen la resolución de conflictos.

Habiendo reconocido los distintos mecanismos presentes para ambos contextos que interactúan en la resolución de conflicto, ciertamente encontramos una diferenciación marcada por el tipo de establecimiento. Tenemos por ejemplo, para el caso del colegio municipal que la *interacción*, está marcada por una demanda de participación, la cual no se presenta de un modo fraternal y que esta interacción para que se pueda desarrollar y permitir la resolución de conflictos debe necesariamente buscar modos de integración y vinculación constante. No así en el establecimiento privado, en donde la interacción para resolver los conflictos se sitúa ya desde un ámbito fraterno, lo que permite a la hora de resolver los conflictos la participación y vinculación constante de todos los actores involucrados.

Esta constante búsqueda de modos de integración y vinculación, es algo que se constata también en el contexto familia para aquellos que pertenecen al establecimiento municipal. La búsqueda de calma, la huida frente a momentos de alteración y la previsión de dichas situaciones forma parte de la tónica de “interacción” para la resolución de conflictos en los participantes del establecimiento municipal dentro del contexto familia. Al no presentarse un soporte de base fraternal, lo que prima en el contexto familia vinculado al de escuela, es resolver de algún modo ese soporte, lo cual hace que el mecanismo de “interacción” para la resolución de conflicto no pueda tener un desarrollo favorable en la cotidianidad.

El conjunto de actores participantes del establecimiento privado al contar con ese soporte “fraternal”, desarrollan en el mecanismo de interacción valores como la “honestidad” o la “transparencia”, en donde inclusive el reconocimiento de los distintos actores (cuerpo docente-apoderado; apoderados-cuerpo docente-alumnos) como parte cotidiana de la interacción para la resolución de conflictos es una realidad directa y transparente.

La categoría *Dialogal* prosigue una lógica similar de comportamiento. En los actores que forman parte del establecimiento municipal el diálogo es vivido de manera procedimental y fragmentaria, replicándose en ambos contextos (familia y escuela). El diálogo siempre es concreto y puntual, se habla cuando hay que hablar y casi siempre está mediado por una necesidad imperiosa de resolver algo, siendo la finalidad del problema más elemental que el diálogo mismo. Este acto de procedimiento se observa en la escuela cuando lo primordial es que “te anoten y te echen” y en la familia el “sermón” y las cuestiones “puntuales” que se tienen que hablar. Son los hechos, la pragmática, el procedimiento formal y la finalidad los elementos más representativos del diálogo en los actores que conforman el establecimiento municipal y que se congregan en ambos contextos (familia y escuela). En el fondo, el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos pasa a un segundo plano, siendo la forma y mecánica de éste lo central para llevar adelante una determinada resolución. A esto hemos denominado lo “formal” como forma, o aquella instrumentalización del diálogo.

En los distintos actores del establecimiento privado sucede todo lo contrario. El *diálogo* al contar con un soporte ya legitimado por sus actores, forma parte de un lugar común propio, directo y transparente, ocasión en donde las partes involucradas aparecen de modo constante, siendo la relación entre ellas constitutivas del diálogo, pero ya no como procedimiento formal sino como relación que va vinculando a los actores (cuerpo docente, apoderados y alumnos) en torno a un mecanismo (el diálogo) que integra, haciendo invisible las diferencias entre ambos contextos, ya que en ambos contextos los actores aparecen, lo validan, lo reconocen, lo practican y lo desarrollan de manera normal y cotidiana.

Considerando otras categorías más aisladas, pero no por ello menos importantes, tenemos la *autoridad, institucionalidad, disposición y legitimidad de la agresión*.

La institucionalidad y disposición como mecanismos para la resolución del conflicto, se encuentra fuertemente marcado por el orden procedimental, instrumental y jerárquico en los actores del establecimiento municipal, algo muy en sintonía de lo que acontece con la categoría del diálogo e interacción en el mismo establecimiento. La institucionalidad – como mecanismo para la resolución de conflictos – opera en el establecimiento municipal reconociendo casi siempre a la figura de la autoridad o medio legítimo (director, profesor, apoderados, distintos consejos) mientras que en el establecimiento privado aun cuando se reconoce un mecanismo institucional, este es totalmente des-jerarquizado y lo legítimo pasa a ser el orden extraordinario como el consejo del día sábado o una asamblea donde se encuentren y participen todas las partes involucradas.

La disposición, da cuenta de un intento de parte del cuerpo docente por llevar adelante un modo más participativo e integrador en resolver los conflictos para el establecimiento municipal, de lo cual resulta imposible por las condicionantes inmersas y por la rigidez del tiempo-espacio. De este modo, categorías como autoridad – encontrada en el contexto familiar- donde el padre tiene total validez, o el orden legítimo que tiene la agresividad como mecanismo para resolver los conflictos, vienen a cerrar de un modo más contundente el análisis sobre los mecanismos para la resolución. Donde lo taxativo; la no participación, el

involucrarse predeterminado y delimitado; lo puntual, lo preciso; y la instrumentalización de casi todos los mecanismos sin poder ser experimentados por sus actores, son la principal características para quienes componen un tipo de establecimiento (municipal) diametralmente opuesta a los diversos mecanismos que se desarrollan en el establecimiento privado.

Si bien es cierto ha quedado en claro las diferencias entre establecimiento unificando ambos contextos, ¿qué es lo que está interactuando en esta relación familia escuela, que da vida y desarrollo a mecanismos para la resolución tan diferenciados?

Dejando a un lado las razones socioeconómicas y más estructurales de la educación para el contexto chileno, los diversos mecanismos para la resolución de conflictos se encuentran sobre el soporte de la imagen familiar. Cuando esta imagen es constitutiva, es decir, cuando los actores (apoderado-alumno) aparece en casi todas las formas y mecanismos para la resolución de conflictos, eso quiere decir que se puede profundizar más sobre el fondo de dichos mecanismos y no sobre la simplemente sobre la formalidad. Así lo expresan los diversos actores que participan del establecimiento privado, quienes en todo su relato integran a todas las partes como forma constitutiva en donde descansan las formas de resolver los conflictos. Esto otorga un soporte, pero también una posibilidad de que los mecanismos puedan desenvolverse sin tener que resolver otras condicionantes que interfieren o influyen en dicha resolución.

La imagen familiar se diluye en los partícipes del establecimiento municipal. Aunque el cuerpo docente hace el intento de integrar, las condicionantes y el régimen del trabajo son más imponentes. Aunque los apoderados tienen cierta noción resolutoria, es precisamente dicha pragmática la que termina fragmentando y diluyendo la misma instancia participativa, siendo el mecanismo más parecido a un estatuto de tipo formal, que una relación conjunta en donde todos tienen la misma legitimidad e importancia. En casi todos los mecanismos presentes en este establecimiento se instrumentaliza el modo porque el espacio que ocupa la “imagen familiar” es limitada, por consecuencia el sentido que otorga ésta a sus prácticas es mínima.

Lo que sucede en cambio en los actores que forman parte del establecimiento privado es que la presencia de la “imagen familiar” actúa de modo recíproco, desde el contexto familia hacia el contexto escuela, y en el modo en que cada actor experimenta determinado mecanismo de resolución. Esto insta a pensar que la escuela también funciona como una familia en cuanto a la fraternidad que promueve, permeando de este modo con naturaleza todos los mecanismos de resolución, volviéndolos finalmente una instancia posible en donde la resolución puede existir. Espacio en el cual los lineamientos básicos de una convivencia escolar son posibles y no ideales.

10. Fundamentos teóricos para la comprensión de los factores de incidencia en la dinámica familia-escuela, para la resolución de conflictos.

En primer lugar tenemos las *fuentes de conflicto* en la dinámica familia-escuela y desde un plano teórico, su desarrollo nos remite a una cuestión de capitales que pudiera estar interactuando entre ambos tipos de establecimientos. En esta dinámica familia-escuela, la alteración del desarrollo acumulativo del capital desde su composición estructural, es algo que eventualmente Bourdieu no preveía y que en Chile se acerca más a la realidad para los establecimientos municipales. Lo que se reproduce en la escuela es en realidad lo que se viene desarrollando en la familia, y si en ambas partes es la nulidad de un capital cultural lo que se cultiva y se acumula, ciertamente el rol de la familia, en términos de desarrollar y desplegar capitales queda reducido, repercutiendo esto a su vez, en que los alumnos no alcancen un plano intelectual de cuestionamiento y en definitiva de resolución de conflictos, alumnos que además de heredar los problemas de una familia desarticulada, no son capaces de cultivar el desarrollo elemental que promueva una estructura base, para el capital cultural. No existiendo esta estructura, las fuentes de conflicto existen independiente del contexto en donde se desenvuelvan e independiente de lo que pudiera implicar la convivencia de un sistema escolar, indistinto de aquel familiar. Esto insta a pensar que – de existir un desarrollo – este es más cercano a la idea de un capital elemental que se caracteriza en la lucha y agresividad para

quienes componen el contexto familia-escuela de los establecimientos municipales. La promesa parsoniana de la estructura de la familia y la escuela, o la distinción entre familia y escuela para el desarrollo de cualquier sociedad, se halla más bien anulada en este caso, ya que si los roles no son adscritos desde la familia, en término de modos de interacción y en definitiva en términos de resolución, estos difícilmente, al llegar al espacio escolar podrán integrar otros roles generados desde el ámbito escolar sin contar con la estructura base a modo de capitales heredados o a modo de roles integrados. Cabe mencionar que para el caso del colegio municipal, en la relación familia-escuela, las condicionantes básicas para poder poner en práctica los planes educativos y por consiguiente los planes de convivencia, casi son inexistentes, por lo cual hace complejo abordar el tema de la resolución desde el planeamiento gubernamental. Esto a su vez se ve reflejado en las fuentes de conflictos que son generadas en este ámbito, las cuales se diferencian notablemente de las fuentes de conflicto encontradas en el colegio privado, ya que en este establecimiento al presentarse las condiciones de aprendizaje y convivencia básicas, el colegio puede en la práctica ejercer un rol educador, aunque eso no quiere decir que no existen fuentes de conflicto, pero estas pueden ser abordadas y resueltas integrando la dinámica familia-escuela. Dichas fuentes de conflicto, para el establecimiento privado, se hace más cercano, a la base de las ideas de Bourdieu. El capital cultural y en cierta medida el capital lingüístico pueden existir y se enfrentan a la problemática de las fuentes de conflicto, sin embargo estos capitales pueden ser desarrollados en plenitud ya que existe una integración previa desde la familia, que los ha venido trabajando e interiorizando de manera constante. Lo que genera conflicto se halla en la base del desarrollo de estos capitales que comienzan a ser cuestionados en ambos contextos, sin embargo, existe la posibilidad real de que dicho desarrollo en relación a la resolución de conflictos pueda ser abarcada, entendida y puesta en práctica para hallar las maneras de generar una mejor convivencia. En ese sentido podemos comprender por ejemplo que la categoría competencia académica es una fuente de conflicto en la medida que existe el desarrollo de esas competencias, y el saber comienza a funcionar como un elemento disuasivo de poder. Cabe destacar que en el colegio privado ocurre lo planteado por Parsons, en donde la integración de

los roles se asume de manera natural, lo que permite que estos roles se desplieguen y se potencien en el espacio escolar por la existencia, presencia y herencia de la familia como espacio de interacción que desarrolla los capitales, que luego serán puestos en práctica por los alumnos en la escuela, en una suerte de dinámica de retroalimentación constante y cotidiana que nutre las relaciones y posibilita una real resolución de conflictos.

Con respecto a las *prácticas comunicativas*, su desarrollo y posterior ejecución, para la resolución de conflictos, es bastante representativo en términos de capitales heredados. En ese sentido encontramos una concordancia en cuanto a las formas de llevar a cabo las prácticas comunicativas y su internación por parte de los actores investigados. La reproducción del capital lingüístico, en términos de prácticas comunicativas, viaja y repercute de un contexto (Familia-Escuela) a otro de manera similar, diferenciados por el tipo de establecimiento investigado (Municipal-privado), quedando en evidencia que la herencia cultural y de dinámica, asumida y desarrollada por los actores en el espacio familiar adquiere su máxima expresión en el espacio escolar, puesta en práctica de manera más sensata por los alumno, pero que sin embargo también incluye a los otros actores (apoderados-cuerpo docente). Llama la atención que las formas de llevar a cabo la comunicación, no sólo se reproduce a nivel de estudiantes, sino que afecta, repercute y traspasa a las relaciones entre los apoderados y el cuerpo docente, generando relaciones dinámicas de retroalimentación desde un espacio a otro (hogar- escuela), y entre un actor a otro. En ese sentido la adscripción a roles se asume sin mayor detenimiento. Entonces el espacio escolar, aparte de reproducir las formas de llevar a la práctica la comunicación enseñadas desde la familia, también las potencia y las insta como bases de interacción, para todos los actores sociales que en dicho espacio conviven, ya sea establecimiento municipal o establecimiento privado. El capital lingüístico que despliegan los actores del colegio privado a su vez, también se reproduce en el espacio escolar, lo que marca la diferencia por cuanto a las prácticas de comunicación, en donde ésta y su valoración son fundamentales y desarrolladas de manera cotidiana, existiendo entonces ya, una base estructural que posibilita la puesta en práctica de la comunicación para la resolución de conflictos. Al acercar lo anteriormente expuesto a los planteamiento de Habermas con respecto a la acción

comunicativa nos encontramos con que de existir una mínima posibilidad de desarrollar dicha acción comunicativa en términos de acto ideal del habla, este sin lugar a dudas podría suscitarse en el colegio privado, ya que es en este tipo de establecimiento en donde se dan las condiciones básicas de entendimiento dialogal, su valoración en relación a generar cambios y sentar las bases de supuestos consensos donde descansen las pretensiones de validez, (Inteligibilidad, verdad, veracidad, rectitud).

El caso del colegio municipal, es el más fiel exponente que para lograr alcanzar un grado de acción comunicativa en términos de acto ideal del habla, en donde las pretensiones de validez puedan desarrollarse y descansar, se deben sortear variados y complejos factores que inciden en las formas de llevar a la práctica, la comunicación. En ese sentido, al contrastar la teoría de la acción comunicativa, con lo que ocurre en el establecimiento municipal, para ambos contextos familia-escuela, ponemos en evidencia que el acto ideal del habla, queda solo en eso, en una forma idealizada de comunicación, que antes de ser siquiera puesta en marcha se deben resolver diferencias básicas en relación a lo que se considera y se practica en términos comunicativos y sentar bases mínimas de entendimiento en términos de consenso.

Para el caso del colegio municipal, se presenta una disfunción en cuanto al alcance de lo que Bourdieu plantea, ya que si bien la escuela a pesar de ejercer una especie de “dominación cultural” esta tendría la posibilidad de minimizar esta acción reproductora, sin embargo en este caso en particular, la escuela no ejerce ni tiene mayor injerencia por cuanto a minimizar esta acción de reproducción, al contrario la adquiere como forma válida de interacción al interior de dicho espacio, y las prácticas comunicativas asumidas por los actores, se adaptan al espacio. Entonces podemos decir que en el caso de ambos colegios, el planteamiento de Bourdieu no se cumple, en términos de cambio, sino más bien la familia pasa a tomar un rol protagónico en cuanto a lo que entrega y en cuanto a lo que reproduce. En este caso Parsons, con respecto a los roles desplegados en la escuela y adscritos en la familia se presenta de manera más certera, para el caso del colegio privado, ya que dichos roles como ya han sido asignados con anterioridad por la familia, el actor integra los nuevos roles de manera natural,

teniendo ya la base, y en ese sentido, posibilitando que el plan de enseñanza se desarrolle en plenitud. En el colegio municipal se presenta en su caso más extremo una especie de anomia, que impide siquiera, cimentar las bases para el desarrollo del plan educativo. Acá el planteamiento de Parsons se hace más complejo aún, ya que difícilmente la escuela servirá como escenario para desplegar roles, si estos roles no han sido interactuados, asumidos, interiorizados y desarrollados desde la familia.

Al observar los “*mecanismos de resolución*”, desplegados por los actores del establecimiento municipal, nos hace discutir acerca del capital que se está heredando y que se encuentra en relación directa al tipo de escuela, la cual según sus características se expresan de manera singular. Esta singularidad estaría dada por la instrumentalización que los diversos actores hacen de los mecanismos para la resolución de conflictos.

En el caso del establecimiento municipal, más allá de las condicionantes y limitaciones propias de la educación pública Chilena, se hace interesante abordar la problemática que se desarrolla en las relaciones, en sus formas y de procedimiento propio de una racionalidad instrumental burocrática. Por contraparte, este tipo de racionalidad no se desarrolla en ninguno de los mecanismos para la resolución que practican los actores del establecimiento privado. ¿Qué está ocurriendo en este tipo de establecimiento?, ¿Existe alguna lógica heredada como capital según los preceptos de Bourdieu?

Si aceptamos la idea de que algo se está heredando, lo primero sería afirmar que la educación municipal en Chile, más que desherederos de una promesa educativa, heredan un modelo instrumentalizado de educación, que paradójicamente convive y coexiste en relación a la disfuncionalidad de una promesa de escuela como espacio de enseñanza y convivencia que permite el desarrollo pleno de los roles adscritos. En este caso en particular ese desarrollo no se lleva a cabo y se encuentra limitado, en ese sentido no se encuentran interiorizados los preceptos básicos de la enseñanza y de la convivencia escolar, lo que se internaliza es una especie de racionalidad educativa, que se observa en las relaciones de los actores, basadas fundamentalmente en procedimientos lineales, limitados y fragmentados. En este caso, los

mecanismos de resolución, no logran ser desarrollados de manera profunda, sino más bien se les da vida en base a un procedimiento puntual y específico.

El diálogo y la interacción, dos de las categorías más representativas dentro de los mecanismos para la resolución del conflicto, no aparecen por los contenidos sino más bien responden a una forma. En ese sentido, se hereda un capital cultural racional de forma, que es aceptado y legitimado, en donde el capital lingüístico se encuentra reducido a su mínima expresión, o entendiéndolo de otra manera, el capital lingüístico es desarrollado, en cuanto forma concreta de llevar una relación, según los márgenes y límites de una interacción, donde la finalidad (resolución), pasa a ser parte de un orden jerárquico que da sentido a la acción de resolución más que el acto mismo de resolver. Lo anterior nos hace pensar que como herencia del capital, no debiera heredarse nada en condiciones educativas aparentemente de “desherederos” para el contexto chileno, sin embargo algo se está heredando y en esa herencia es sin lugar a duda la combinación de ambos contextos (familia-escuela) lo que está produciendo y legitimando dicha herencia.

La estructura de la racionalidad, su forma, el procedimiento que se utiliza y cuando se utiliza, en términos de mecanismo de resolución, se observa en el desarrollo de un capital lingüístico, expresado de manera efectiva, por ejemplo “se habla cuando se quiere hablar” , “por cosas puntuales”, o “a uno lo echan”. La competencia lingüística, se presenta de un modo precario, sin embargo es eficiente, efectiva y pragmática, donde la finalidad que es, resolver el conflicto, pasa a ser lo principal y se concibe de manera precisa. Esto es lo que se está heredando, expresado en un despliegue de capital lingüístico precario pero eficiente y obedece probablemente al modo como se desarrolla y el alcance que se tiene en determinados segmentos de la población con respecto a las posibilidades para heredar un capital cultural. De este modo, la promesa educativa de una educación que resuelve la brecha de la desigualdad, que forma personas, que pueden en estos espacios, comenzar un camino en ascenso y movilidad social, en el caso del establecimiento municipal se encuentra atrapado en la forma eficiente y formal que responde a un ejercicio instrumental. En el fondo para este caso, los

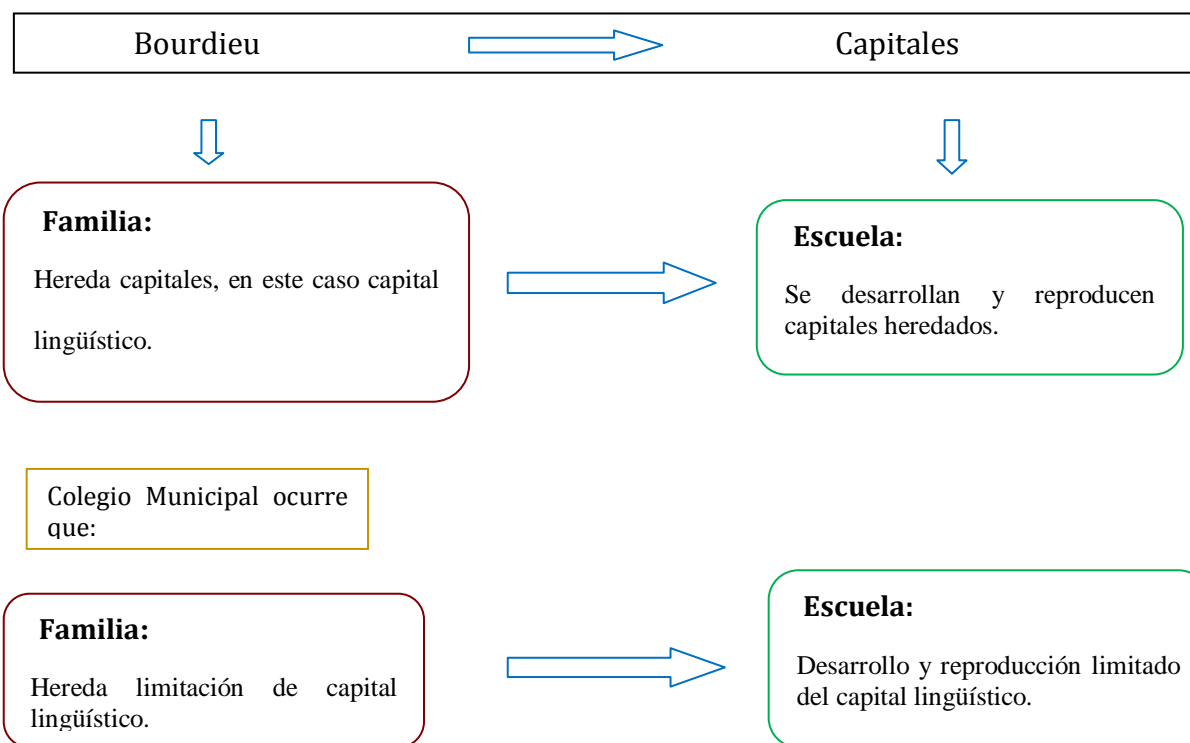
mecanismos de resolución de conflictos funcionan acá en términos de una especie de estructura de enseñanza, pero que no se detiene a observar los modos desde su profundidad, castrando la riqueza de esta observación. Por lo mismo, es complejo pensar en los mecanismos para la resolución, cuando su desarrollo comunicativo se presenta dentro de un marco delimitado y se utilizan de manera instrumental. Las competencias lingüísticas por más precarias que sean, podrían ser modificadas si se sustenta un desarrollo base donde puedan descansar determinados mecanismo para la resolución de conflicto. En definitiva, el ideal de la sana convivencia educativa es más cercana a la realidad de lo que ocurre en el establecimiento particular, que de aquel municipal y público, como fue pensado originalmente.

Al acercar lo anteriormente expuesto a los planteamientos de Habermas con respecto al acto ideal del habla, nos encontramos con que este acto ideal no alcanza a abordar, para que este acto ideal en la realidad sea existente, un aspecto fundamental en donde hacer descansar las pretensiones de validez. Si Habermas no reconoce el conflicto debido a que estas pretensiones descansan ya, en un consenso previo, que hace plausible la acción comunicativa, entonces se nos presenta una contradicción en términos del alcance de la teoría de Habermas, ya que en la interacción comunicativa, sin lugar a dudas entran en juego, aspectos que se explicitan en el capital cultural y social que se despliega como capital lingüístico, en una especie de competencia lingüística en donde se impone un poder comunicativo, tanto en términos de acción comunicativa, como en términos de resolución de conflictos, en este caso representado en mecanismo de resolución. El descanso de las pretensiones de validez en un contexto de consenso requiere necesariamente, que todo lo anteriormente expuesto se encuentre resuelto, y que en el caso del colegio municipal investigado, aún se encuentra en discusión.

De igual forma, en los mecanismos para la resolución del conflicto encontramos una relación fundamental con la idea parsoniana de familia y escuela. Los actores del establecimiento particular, además de poder desarrollar dinámicas más vinculadas a una resolución, reflejan el sentido que debiera tener la educación como sistema diferenciado de la familia pero con un rol similar. Parsons establecía que el sistema escolar, además de promover una competencia

académica determinada en donde los alumnos deben adaptarse, ejerce una segunda etapa diversa de la familia, pero en donde la cohesión y el grado de participación de las partes tendría que ser emulando aquel de la familia. La “imagen familiar” como presencia fundamental en la relación familia escuela para la resolución del conflicto, interactúa haciendo del contexto escuela un lugar de convivencia “fraterno” y familiar entre los actores. De un modo particular, los actores de la familia y de la escuela logran confundirse en los distintos mecanismos porque están presentes en todos los procedimientos en algún grado. La propuesta teórica parsoniana estaría teniendo lugar no en la visión pública educativa, menos en sus contextos familiares, sino en aquella propuesta privada.

11. Cuadro resumen explicativo.



En relación a lo anterior tenemos que la escuela no rompe la estructura heredada, sólo está reproduciendo las limitaciones traídas desde la familia por cuanto a capitales, y la escuela lo refuerza. En este caso en relación a la limitación del alcance y ejercicio de la acción comunicativa.

Colegio Privado

Ocurre que:

Familia: Hereda base comunicativa.



Valoración

Por

Comunicación.



Práctica

Constante



Como forma

de resolver

Conflictos



Escuela:

Desarrolla esta herencia de base comunicativa y la practica constantemente.

(Fuente: elaboración propia).

11.1 Cuadro resumen explicativo.

Parsons



Rol Comunicación



Familia:

Socialización estructural base, que entrega aprendizajes comunicativos.



Escuela:

Complementa aprendizajes acarreados desde familia.



Colegio Municipal.

Ocurre que:

Familia:

Socialización primaria adscribe roles deficientes, en términos comunicativos.

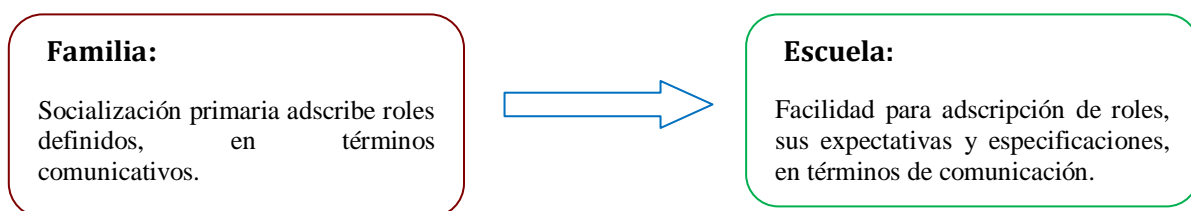


Escuela:

Orientación de rol y su expectativa comunicativa deficitaria, es aceptada.

Colegio Privado

Ocurre que:



(Fuente: elaboración propia).

12. Conclusiones.

12.1 Conclusiones teóricas.

A través de la presente investigación realizada podemos concluir en términos teóricos, tres fases donde se observa la comunicación y los factores que influyen en ella, para la resolución de conflictos.

Por un lado tenemos las *fuentes de conflictos* que nos demuestran, que la existencia de una buena convivencia escolar, parte de un supuesto en donde existe un desarrollo de la educación en términos formales. Sin embargo lo que pudimos evidenciar es que las condicionantes básicas para que este desarrollo pueda ser desplegado, se presentan casi inexistentes en el establecimiento municipal.

En ese sentido, podemos afirmar que en el colegio privado las fuentes de conflicto pueden ser abordados desde el programa de convivencia llegando a ser incluso efectiva la puesta en práctica del programa, debido a la existencia de una base de enseñanza, en donde se desarrollan las condiciones de educación, la cual permite bajo ésta base, poner en ejecución programas de diversa índole. En contraposición a lo anterior, en el establecimiento municipal se pone en evidencia un problema emergente a través de las fuentes de conflicto, en donde no se logra desarrollar en plenitud el plan de enseñanza, por lo tanto se hace casi imposible poner en práctica el manual de convivencia, ya que no prevé el hecho de que existen realidades de educación donde las fuentes de conflicto no se desarrollan en conjunto a la enseñanza, como si ocurre en el establecimiento particular. El plan de convivencia se basa en que existen conflictos, los reconoce, pero bajo el precepto de que existe el desarrollo de una enseñanza que

permite observarlos y resolverlos. Sin embargo en el establecimiento municipal la enseñanza en sí, se ve constantemente interrumpida, las condiciones educativas no se pueden desarrollar en plenitud y las habilidades de aprendizaje se ven constantemente mermadas. Es en esta constante interrupción educativa en donde se presentan los aspectos contextuales de los alumnos que influyen en las formas de abordar los conflictos, los cuales no han sido contemplados y considerados en los manuales gubernamentales.

Las dinámicas de interacción familiar empiezan a repercutir de uno u otro modo en el colegio, ya que la presencia de la familia nuclear, como base, más allá de su articulación, pasa a determinar las principales diferencias entre un establecimiento y otro. Mientras en el establecimiento municipal, el riesgo social y la vulnerabilidad de los estudiantes en su espacio de interacción familiar es una constante, lo que repercute en el espacio escolar y esto se ve reflejado en las fuentes de conflicto y en sus formas de resolución. En el establecimiento privado es la contención y la protección familiar lo que caracteriza las formas de resolución de conflictos.

Con respecto a las *prácticas comunicativas*, tenemos que el hecho de como es considerada la comunicación en el plan y su enfoque pragmático se basa en una práctica de interacción común, sin embargo no se detiene en ciertos roles o en la enseñanza que permite desarrollar la práctica comunicativa en sí. El manual prevé una parte, que es un modo de práctica comunicativa, en términos formales, como por ejemplo generar una instancia de entendimiento básico, entre los actores involucrados, en el caso del colegio municipal.

La forma y el modo de llevar a la práctica la comunicación es un campo en donde influye el aspecto cultural que se desarrolla e interioriza en el ámbito familiar, lo que marca y constituye en definitiva el modo en como los alumnos la utilizan, la articulan, la despliegan y la reproducirán en el espacio escolar. Entonces dicha dinámica familia-escuela para entender la resolución de conflictos y para que ésta sea satisfactoria, nunca debe ser considerada sin abordar dicha dinámica, o por lo menos entendiendo las diferencias que en ella influyen,

porque si no, se fragmenta un factor importante a la hora de llevar a cabo planteamientos de resolución de conflictos.

Los modos de desarrollar las prácticas comunicativas al interior del espacio escolar, nos habla también de los modos en que es llevada la comunicación al interior del espacio familiar. Impresiona evidenciar que estas prácticas repercuten de un espacio a otro, en una eterna retroalimentación en donde dichos espacios, potencian los modos. Esto se ve reflejado en los establecimientos, por ejemplo el privado, nos muestra una forma de practicar la comunicación de manera natural, normal, cotidiana y esto también se refleja en el espacio familiar. Los alumnos la interiorizan con naturalidad siendo siempre pensada en momentos que se requiere resolver conflictos. Sin embargo en el establecimiento municipal, lo que respecta a la práctica comunicativa, ésta se presenta de modo fragmentado y constantemente interrumpida, lo que hace complejo el escenario de resolución de conflictos a través de la comunicación, y esto es reproducido a la vez en el espacio familiar, en donde también la comunicación no es tomada como un lugar común en donde hacer descansar la resolución.

Los *mecanismos de resolución*, desarrollados por los actores, dan cuenta en su modo de las formas de llevar a la práctica la comunicación, en donde ésta se presenta por un lado, de manera fluida o de forma instrumental. Cabe destacar que si las prácticas de comunicación se dan en un plano de naturalidad, ésta repercutirá de manera directa en las formas de los mecanismos de resolución. Dichas prácticas comunicativas sientan las bases para que se desplieguen ciertos mecanismos resolutivos, planteados desde la comunicación y el diálogo.

En ese sentido podemos observar que para el establecimiento municipal dichos mecanismos resolutivos se dan dentro de un contexto de temporalidad en donde la premura de la gravedad de los conflictos requiere necesaria y obligatoriamente la resolución de ellos, no existe un mecanismo anterior de prevención y esto también se ve reflejado en las dinámicas que las familias pertenecientes a dicho establecimiento ponen en práctica, en donde coincidentemente el hecho mismo de establecer y relacionarse con mecanismos de resolución corresponde también a problemas que en temporalidad requieren ser resueltos de manera tajante, la no

existencia de conflictos graves lleva a las familias a no visibilizar los problemas. No existe una relación natural con la comunicación, en términos de prevención de conflictos mayores. Quizás el mismo hecho del capital cultural y lingüístico restringido de dichas familias, marca la relación de cotidianidad con la comunicación en todos sus ámbitos y esto se reproduce y repercute a los alumnos que lo desarrollan limitadamente en el espacio escolar.

En contraposición a lo anterior, el establecimiento privado, permite que los mecanismos resolutivos sean incluso, casi preventivos ya que todos los actores se encuentran constantemente involucrados con la comunicación, ya no desde un enfoque resolutivo en límites de temporalidad sino que se hace común llevar a cabo y desarrollar el acto de la comunicación, lo que hace en definitiva que el diálogo sea en tono mediador, generando relaciones fraternas entre todos los actores, y desarrollando relaciones de vinculación entre todos los actores constantemente, los que son integrados para la resolución de conflictos, provocando una apertura comunicativa. Esto se expresa también en el ámbito familiar, la cual también potencia y dinamiza cotidianamente los actos comunicativos, que sentaran las bases para la puesta en práctica de los mecanismos de resolución de conflictos, ya sea en el espacio escolar como en el espacio familiar.

12.2 Conclusiones prácticas.

En términos prácticos podemos concluir en relación a la política pública macro, la existencia de una debilidad del manual de convivencia ya que el gran problema que tiene la resolución de conflictos sostenido en dicho plan, es que parte de un supuesto de realidad en donde existen las bases educativas que permiten desarrollar la resolución, y esto se manifiesta de manera más concreta en el establecimiento privado investigado. Sin embargo existen colegios en donde la realidad de interacción no permite siquiera poner en práctica el manual, como es el caso del establecimiento municipal investigado, lo que genera una contradicción en relación a la lógica que se está empleando para llevar a cabo la resolución de conflictos en los establecimientos, y si ésta puede o no ser puesta en marcha.

Por otro lado podemos determinar, la generación de una política micro que podría ir en los programas, en donde se promuevan mecanismos de diálogos y participación de los contextos de los estudiantes, los cuales no han sido abarcados ni contemplados, ya que el plan de convivencia parte de una premisa estática, sin embargo en ella influyen factores dinámicos que ejercen su influencia en la propia convivencia escolar.

En ese sentido se plantea un alcance para próximas investigaciones, en donde se indague en las fuentes de conflictos en otros establecimientos y en otras familias, por ejemplo si las condicionantes y obstáculos son inminentes en establecimientos municipales, ¿qué está sucediendo en otro tipo de establecimientos?

Por otro lado, se podrían investigar los mecanismos para la resolución de conflictos en otro tipo de establecimientos, por ejemplo si el establecimiento municipal analizado, refleja lo anteriormente expuesto, ¿qué sucederá en establecimientos más vulnerables u otros en donde el público es extremadamente más pudiente?

Se nos plantea la posibilidad abierta de enfocar nuevas investigaciones en el campo de la educación y la comunicación, como por ejemplo, investigar acerca de la comunicación como generador de conocimiento al interior de los establecimientos. O lo que está ocurriendo en las familias chilenas y su conformación con respecto a la comunicación para resolver los problemas que inciden en todos sus integrantes.

Esta investigación también nos plantea un alcance hacia otras áreas en donde esté presente la temática del conflicto y la necesidad de su resolución.

A través de las páginas anteriores, se ha expuesto la importancia de abordar la resolución de conflicto, desde la integración de los factores contextuales de los alumnos, para que en la práctica los manuales gubernamentales tengan algún efecto.

En ese sentido, estos factores contextuales, los hemos integrado desde el aspecto de las familias, nutriendo la investigación y aportando nuevos antecedentes a la temática de estudio.

Encontramos entonces que la familia como núcleo base de socialización entre los individuos, entrega los primeros aportes y acercamientos en términos comunicativos que los alumnos desplegaran en el espacio de interacción escolar, generándose sin lugar a dudas una herencia en términos de capital lingüístico a desarrollar, siendo éste, más cercano a los alumnos en cuanto se dedique y practique desde la familia.

Tenemos entonces que la familia y su repercusión en el espacio escolar pasa a ser fundamental en las formas de interacción de los alumnos, ya no desde un plano ideal, sino desde un plano práctico y real.

Comunicación, familia y escuela se funden entonces en dinámicas que marcan las relaciones en una constante retroalimentación que va desde un espacio a otro. La comunicación acá pasa a ser el puente entre estos espacios, y esta comunicación se encontrará determinada en gran medida por la capacidad y facultad que la familia instaure en términos de acercamiento al diálogo.

En relación a esta investigación podemos concluir que si Parsons, nos plantea que la familia cumple un rol de educación, esto no se está reflejando para los alumnos del colegio municipal, en donde la familia es casi inexistente, repercutiendo directamente en el capital lingüístico y cultural heredado. Nos encontramos con que, bajo la premisa de Bourdieu, lo que la familia en términos de capital está heredando para estos alumnos, es la falta de interacción comunicativa siendo esto reproducido por ellos mismos en el espacio escolar.

En relación a lo planteado por Habermas, el acto ideal del habla si bien es un ideal, estaría más cercano a ser llevado a cabo, sentando las bases de las pretensiones de validez, para el caso del colegio privado, ya que ellos asumen y entienden como comunidad escolar, la comunicación para resolver los conflictos, de ese modo podemos hacer descansar las pretensiones de validez en el consenso que ellos realizan, para resolver conflictos.

Para el caso del establecimiento municipal, las pretensiones de validez serían, (bajo las condiciones actuales del colegio investigado), muy difícilmente puestas en ejecución, ya que

los modos de consenso que se dan en este establecimiento, más que por un proceso de entendimiento comunicativo, *es forzoso*, no dando paso a este proceso.

Tenemos entonces que el despliegue de la comunicación y su desarrollo, responde a un sistema estructural mayor y de alguna u otra manera, está atravesado constantemente por las diferencias y desigualdades sociales.

13. Referencias Bibliográficas

Libros

Agulla, J. C. (1987). *Teoría sociológica sistematización histórica*. Buenos Aires: Depalma.

Berger, P., Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2009). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1996). *La reproducción Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.*, Coyoacan, México Fontamara,

Bourdieu, P. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?*. Madrid: Ediciones Akal s.a.

Dahrendorf, R. (1966). *Sociedad y libertad*. Madrid: Tecnos.

Delgado, J., Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Echeverría, R. (2008). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Gronica.

Foucault, M. (2003). *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo veintiuno.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Lorenzo, P. (2001). *Teoría Fundamentos del conflicto social*. España: Siglo Veintiuno.

Munné, F. (1970). *Grupos, masas y sociedades*. Barcelona: Editorial hispano

Europea.

Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.

Reyes, P. (2007). *Lenguaje y comunicación*. Santiago: Copesa.

Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Artículos de revistas científicas.

Castro, J. (2006) *Percepción del conflicto por los educadores y sus implicaciones en los estilos de resolución de conflictos*. Polis N°15. 26 diciembre 2006, consultado el 12 octubre 2014. <http://polis.revues.org/4841>; DOI: 10.4000/polis.4841

Fierro, (2012) *Convivencia inclusiva y democrática*. Sinéctica, 40. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=561> convivencia inclusiva y democratica una perspectiva para gestio

Gobierno de Chile (2009), *Convivencia escolar y resolución de conflicto*. Nuestros Temas, Vol. 30. <http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/File/Separata30.pdf>

Jares, X. (1997), *El lugar del conflicto en la organización escolar*. Revista Iberoamericana, N 15. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>

Junta de Andalucía (2002), *El lugar del conflicto en la organización escolar. Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Consejería de educación y ciencias. Recuperado el 4 de agosto, 2013, http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Convivencia%20escolar%20y%20resoluci%C3%B3n%20pac%C3%ADfica%20de%20conflictos_0.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2007), *Convivencia escolar, curriculum y temas*

Sociales. Santiago, recuperado 3 agosto, 2013

http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041321430.MINEDUC.%20

[El Trabajo Como trabajar la convivencia escolar a traves de los objetivos fundam
entales.pdf](#)

Ministerio de Educación de Chile (2000), *Manual de convivencia escolar*. Santiago:

Impresión Prestsrev S.A.

Ministerio de educación de Chile (2006), *Conceptos clave para la resolución pacífica de
conflictos en el ámbito escolar*. Santiago.

[http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103240919330.resolucion_pacifi
ca_de_conflictos.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103240919330.resolucion_pacifi
ca_de_conflictos.pdf)

Ministerio de educación de Chile (2004), *Convivencia escolar: Objetivos de Transversalidad
para planes y programas del Mineduc*. Santiago.
[ww2.educarchile.cl/.../P0001%5CFile%5CMarco_Curricular_Ed_Basica_](http://www2.educarchile.cl/.../P0001%5CFile%5CMarco_Curricular_Ed_Basica_)

Ministerio de educación de Chile (2002), *Marco curricular de la educación básica: Objetivos
fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. Santiago.
[ww2.educarchile.cl/.../P0001%5CFile%5CMarco_Curricular_Ed_Basica_](http://www2.educarchile.cl/.../P0001%5CFile%5CMarco_Curricular_Ed_Basica_)

Soares, I. (2009). *Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones,
reconocimientos*. *Nómadas*, (30), 194-207. Recuperado 12 octubre 2013, de
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-
75502009000100015&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-
75502009000100015&lng=es&tlng=es)

Recursos electrónicos.

Documento de cultura y la paz (1995). Recuperado 3 agosto 2013, de
<http://www3.unesco.org/iycp/kits/Depliant%20d%C3%A9cennie/Depliant%20esp%20def>.

Funes S. (2001) *Conflicto y resolución de conflictos escolares: La experiencia de*

mediación escolar en España. Recuperado el 15 de Julio 2010, de http://www.bantaba.ehu.es/lab/files/view/Conflictos_y_resoluci%C3%B3n_de_conflictos_escolares.pdf?revision_id=67461&package_id=67446

Junta de Andalucía (2004) *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.*

Recuperado el 17 de Julio 2010, de

<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/guiaconvivenciayrctuvillabueno.pdf>

Neira, R. (2009, 30 de Marzo) *Diagnóstico de un conflicto y su solución.*

Recuperado el 17 de Julio 2010, de <http://www.mailxmail.com/curso-conflicto-resolucion-problemas/diagnostico-conflicto-solucion>

14. Anexos.

Planteamientos generales de la ley de violencia escolar, del año 2011.

Crear un comité de Buena Convivencia Escolar en aquellos colegios que no cuenten con un Consejo Escolar.

Contar con un encargado de Convivencia Escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo o Comité.

Tener un reglamento interno que regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar. Éste deberá incorporar políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyan falta a la buena convivencia escolar, graduándolas de acuerdo a su menor o mayor gravedad. Asimismo, deberá establecer las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas.

La ley de violencia escolar chilena (2011) tiene un enfoque eminentemente formativo. Se deben enseñar y aprender una suma de conocimientos, habilidades y valores que permiten poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros, porque es la base para el ejercicio de la ciudadanía. En la escolaridad, estos aprendizajes están establecidos tanto en los Objetivos Fundamentales Transversales como en los Objetivos Fundamentales Verticales. En sí mismo, el enfoque formativo contiene una dimensión preventiva, expresada en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan formar personas autónomas, capaces de tomar decisiones personales y de anticiparse a las situaciones que amenazan o alteran el aprendizaje de la convivencia, cautelando en todo momento el proceso formativo y las estrategias pedagógicas. En este sentido, la dimensión preventiva implica superar la noción de riesgo y no se limita a informar o prohibir, sino que apunta a formar para actuar con anticipación.

Política de convivencia escolar.

La Política de Convivencia Escolar, editada el año 2011, se afirma en 3 ejes esenciales:

- Tiene un enfoque formativo, ya que *se enseña y se aprende a vivir con otros*.

- Requiere de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa, de acuerdo a los roles, funciones y responsabilidades de cada actor y estamento.
- Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades, y deben actuar en función del resguardo de la dignidad de todos y todas.

Objetivos de la Política de Convivencia Escolar.

El Objetivo general de la política de Convivencia Escolar es orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa en un marco de equidad de género y de derechos.

De este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Fortalecer la comprensión de la dimensión formativa de la Convivencia Escolar en todo el sistema educativo, y resituarla como el componente central de la gestión institucional.
2. Fortalecer la enseñanza de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propuestos en los Objetivos Transversales, como los aprendizajes básicos para el ejercicio de la Convivencia Escolar.
3. Promover el compromiso y la participación de la Comunidad Educativa, en la construcción de un proyecto institucional que tenga como componente central la Convivencia Escolar, y el ejercicio de los derechos y deberes de cada uno de los actores.
4. Fomentar en todos los actores sociales y de la Comunidad Educativa, una comprensión compartida de la prevención, la resolución de conflictos y la violencia escolar, incluido el acoso sistemático o *bullying*, desde una perspectiva formativa.
5. Promover una comprensión formativa de la Convivencia Escolar en las estrategias y acciones preventivas que implementa el intersector u otras instituciones en las comunidades educativas.

Definición del conflicto desde el Mineduc.

Los conflictos son situaciones:

- en que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo de intereses y/o posiciones incompatibles
- donde las emociones y sentimientos juegan un rol importante
- y la relación entre las partes puede terminar robustecida o deteriorada, según la oportunidad y procedimiento que se haya decidido para abordarlo.

Así como encontramos coincidencia, cercanía, identificación y reciprocidad con otras personas. También son recurrentes emociones, sensaciones y experiencias que tienen dirección opuesta, que impactan en el fondo y forma de la relación humana. En este sentido, los conflictos son inevitables, a veces impredecibles, pero la gran mayoría de ellos se pueden administrar y resolver.

En consecuencia, los conflictos surgen y se expresan de diferente manera, por motivos diversos y con distinta intensidad entre las personas.

Notas de campo.

Cabe destacar que si bien la investigación tuvo muy buena acogida desde un comienzo, por ser un trabajo realizado en dos establecimientos totalmente distintos desde su estructura hasta su conformación institucional y composición de características propias de colegio privado y municipal, se trató de manera independiente de hacer un acercamiento, por un lado, para tener acceso al establecimiento municipal desde la corporación municipal de educación de Valparaíso, hablando con la persona encargada de los colegios municipales, para que gestionara mi entrada de manera más expedita a dicho colegio escogido en cuestión. Si bien en un principio se pensó en un colegio municipal con ciertas características de vulnerabilidad y violencia, una vez hechas las gestiones, se tuvo que hacer un cambio de planificación ya que la directora del colegio una vez aceptada la petición de ingreso al establecimiento, se retractó

aduciendo cierto grado de molestia, por la constante entrada de agentes externos al establecimientos, los cuales provocaban cierto desorden y no contribuían en nada al posicionamiento de dicho establecimiento. Luego de lo anterior se tuvo nuevamente que esperar a que se depusieran las tomas que en dicha época afectaron a todos los colegio municipalizados del país.

Una vez resueltos los problemas anteriores en cuanto a tomas y negativa de ingreso por parte de la directora del establecimiento municipal, se recurrió nuevamente a la corporación municipal de educación de Valparaíso para ver la posibilidad de cambio de establecimiento para analizar, consiguiendo la entrada a uno, que por la características de dicho establecimiento fue perfecto para la investigación ya que geográficamente estaba situado muy cercano al colegio privado escogido para analizar, lo que me permitía posicionarme desde una perspectiva cercana pero me hacía observar las diferencias desde esta extraña cercanía.

Colegio municipal.

Desde un comienzo la llegada que tuvo la investigación fue excelente por parte de los estamentos de dicho establecimiento, lo que me motivó profundamente ya que todas las personas sujetas a investigación, vale decir alumnos apoderados y cuerpo docente, se mostraron dispuestos a ser entrevistados, lo que hizo el trabajo más pleno y agradable.

Físicamente el lugar está emplazado en una zona bastante residencial, lo que es una fortuna para los alumnos, los cuales tiene a su alrededor una plaza cercana con vista al mar y los cerros porteños. La arquitectura del lugar en sí, es bastante antigua y responde a una especie de estructura de hace varios años, con puertas grandes y amplios espacios, al ingresar me encuentro de lleno con el patio del colegio que se encuentra en el centro y alrededor, por los costados se van entretejiendo las salas de clases, distribuidas en tres pisos, el primero de estos pisos del establecimiento responde a las salas de administración y casinos, también en este primer piso se encuentran los alumnos más pequeños, o sea los alumnos que asisten al kinder. Cabe recordar que este establecimiento recibe alumnos desde kinder hasta cuarto año medio de enseñanza.

La estructura y arquitectura en sí del establecimiento, me hace recordar por un momento la distribución a modo de panóptico, retomado por Foucault, aunque no existe una torre central de observación, el gran patio central, y la disposición de las salas de clases, hace que desde el patio se tenga una visión completa de lo que ocurre alrededor.

En relación al recibimiento y acogida por parte de los actores investigados, cabe destacar la participación total de las personas, los alumnos si bien en un comienzo se mostraban un poco distantes, esa distancia se fue disolviendo a medida que se creaba una atmosfera de mayor tranquilidad y confianza, procurando siempre que entendieran que las entrevistas eran anónimas y que lo que ellos revelaran solo quedaría entre ellos y yo. Mi disposición en este caso siempre fue de cercanía con ellos con respecto a su edad y sus intereses para que no me percibieran como alguien tan ajena. Una vez que se generó un clima desde la comprensión a sus intereses e historias de vida, ellos se expresaron libre y plenamente.

Por cuanto al cuerpo docente, estos siempre manifestaron una plena disposición hacia las entrevistas y al relato de los sucesos que sucedía al interior del establecimiento con relación a los niños y sus familias. La mayoría de las veces las entrevistas se extendían bastante ya que se dejó que abarcaran todos los aspectos que ellos como cuerpo docente, consideraban relevante.

Con respecto a los apoderados entrevistados, cabe señalar la participación y preocupación constante de ellos a señalar los alcances de la educación en sus alumnos y las problemáticas que ellos visualizaban, existiendo una apertura completa a hablar temas que quizás pudiesen ser delicados para las familias, con total entrega y confianza, lo cual fue muy alentador para mi, gratificante y fue siempre tomado en cuenta y agradecido, ya que el alcance de las preguntas fue más allá de los límites de las mismas preguntas, generándose entrevistas ricas en contenido e información.

Colegio Privado.

En relación al colegio privado investigado, cabe señalar la búsqueda de este tipo de establecimiento de manera independiente y el acceso directo al director del colegio, fue

generado de manera personal, una vez entendidas las características del mismo establecimiento.

Al plantear al director el motivo de la investigación, éste se mostró sumamente interesado a participar y de manera personal gestionó la entrevistas con todos los actores investigados.

En términos de la geografía del lugar, el establecimiento se encuentra emplazado en un cerro de Valparaíso, en un sector residencial. La arquitectura responde a una casona antigua, la cual desde el exterior no da la apariencia de un colegio, ya que su construcción se confunde con las casas del sector. Sin embargo, una vez dentro la casona da paso a lo que en conformidad a un establecimiento privado se presenta, el lugar resulta cómodo y familiar, teniendo sólo dos pisos en donde se reparten las salas de clases. Cabe señalar que este colegio entrega enseñanza desde kinder hasta cuarto medio, pero sólo tiene un curso por nivel, lo que hace más cercano el trato con los alumnos y la distribución misma de las salas. Desde una de las ventanas interiores que dan hacia el patio del colegio se aprecia una vista impresionante ya que éste, está emplazado en medio de una especie de bosque, lleno de árboles, lo que hace muy atractivo el convivir con ese entorno natural. En medio de ese escenario, se encuentran dos canchas en donde los alumnos hacen sus clases, comparten en los recreos y se desarrollan las festividades que el colegio celebra. Más que un colegio en sí, el lugar del emplazamiento y su construcción hace que estos se encuentren estudiando en una posición bastante privilegiada, con respecto al lugar físico, lo que hace que convivan e interactúen prácticamente en una burbuja rodeada de árboles.

Con respecto a la recogida de datos, podemos mencionar que la actitud de los alumnos fue siempre de mucha disposición a participar de las entrevistas, con animosidad y fluidez. No fue difícil acercarme a ellos y generar una atmósfera de confianza, al contrario el tema de las preguntas y sus respuestas fueron tomadas con naturalidad.

El cuerpo docente, también se mostró cercano y dispuesto a someterse a la entrevista, entregando información por sobre lo expresado en las preguntas, lo que enriqueció mucho más el contenido de la información recogida. Cabe mencionar que los profesores entrevistados eran

casi de mi edad, lo que hizo que fuese aún más fluida la conversación, ya que no había una brecha generacional que nos separara, lo que generó confianza desde el primer minuto.

Con respecto a los apoderados entrevistados, estos fueron muy comprensivos con mi trabajo, lo que facilitó la entrega de información y todos estuvieron dispuestos a participar en el momento que les fue indicado por el director. Podemos señalar que esta disposición estaba sostenida constantemente por el cariño y aprecio que los apoderados tenían del colegio y la institucionalidad del mismo.

Plan de trabajo.

El plan de trabajo aproximado queda expuesto en el siguiente cronograma:

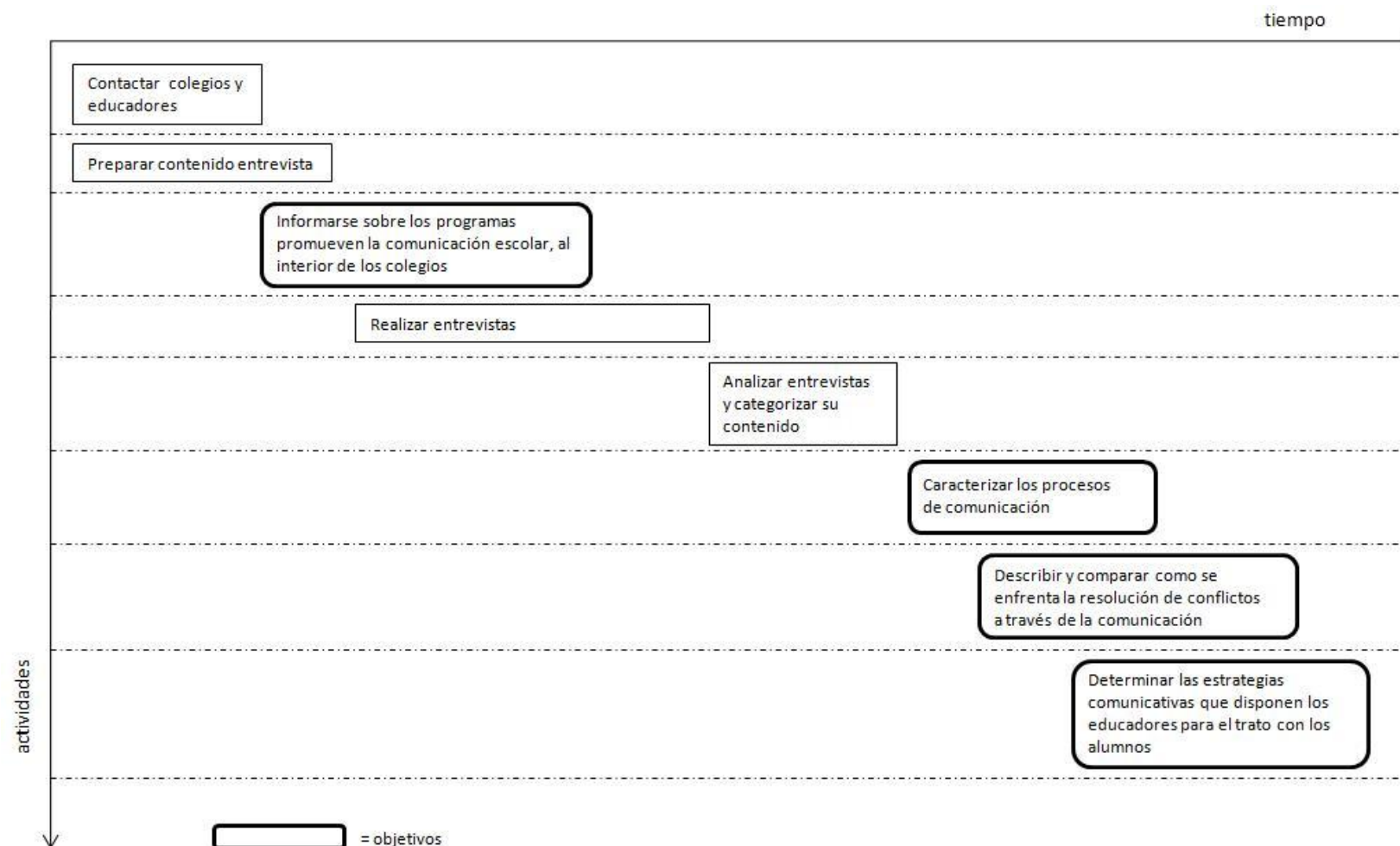


Tabla 7 Resumen de análisis de contenidos y categorías rectoras para las fuentes de conflicto

C.Municipal C. Privado	Contexto Escuela	Contexto Familia
<p>A L U M N O S</p>	<p>Dinámicas de interacción</p> <p>“A veces cuando lo alumnos se molestan, hay tanto desorden que no dejan hacer la clase, sobre todo cuando los profesores escriben hartos en la pizarra, empiezan a tirar papeles, gritan, silban o tiran libros”. (A1. M).</p> <p>“A veces hay compañeros que se llevan mal con algunos profesores y eso genera tensión en la sala porque tiran tallas pesadas y se siente el ambiente tirante”. (A1. P).</p> <p>“En el colegio hay muchas discusiones y peleas entre los alumnos o con los profesores, porque te echan para afuera o te anotan y los alumnos reaccionan mal, les gritan o se alteran” (A1.M).</p> <p>“De repente algunos alumnos no se miden y pueden ser faltos de respeto con los profesores, dicen cosas pesadas, pero eso es con alumnos puntuales y no es constante”. (A3.P).</p> <p>“Yo soy muy alterado con los profesores, tuve un problema con la profesora de lenguaje, porque ella dijo que yo la había amenazado con un lápiz, es que cuando fui a encararla yo movía el lápiz” (A1.M).</p> <p>“Antes había muchos robos, porque no estaban cerradas las puertas y todos teníamos que andar con las cosas puestas por que si las perdías de vista por un segundo te las robaban, pero ahora les ponen candado” (A.3.M).</p> <p>“Los problemas son por cosas cotidianas, que no me prestó el lápiz o este dijo esto, pero yo nunca he visto que alguien se agarre a combos, todos se conocen y es más difícil que eso pase”. (A.3. P).</p> <p>“A mí un compañero me robo diez mil pesos y a la profesora veinte, entonces ya todos pedíamos que se le cancelara la matricula, porque ya nos había</p>	<p>Composición Familiar.</p> <p>“Yo no vivo con mi mamá, vivo con mi abuela y eso genera problemas porque mi mamá no se hace cargo ni se preocupa de mis hermanos, por ejemplo mi mamá va a la casa y deja a mis hermanos allá y ella se va, no está ni ahí y mi hermano es chico”. (A1-M).</p> <p>“En estos momentos lo que nos afecta a nivel familiar es el conflicto entre mi papá y mi mamá, porque no se hablan y son fríos entre ellos, tienen problemas como pareja, como que igual me estanca eso”. (A2-P).</p> <p>Reconocimiento de autoridad.</p> <p>“Yo he tenido problemas con mi mamá en la casa, porque ella va a faltarle el respeto a mi abuela y siempre pelean y yo defiendo a mi abuela”. (A1-M).</p> <p>“A mi mamá no le gusta que yo salga tanto, porque ella sabe que la juventud hoy en día y la sociedad está mal, yo le digo que sé, pero déjame vivir, porque si no, no voy a saber lo que pasa, entonces a veces mi mamá no me deja salir y mi papá si o a veces mi papá no me deja ser tan libre y mi mamá si, les cuesta ponerse de acuerdo”. (A2-P).</p>

robado mucho, entonces ya no se podía” (A.1. P).

Competencias Académicas.

“A veces te molestan y te empiezan a tirar cosas porque no te dejan hacer las tareas y cuando uno les dice cállate, basta, no les gusta y te agreden”. (A.2-M).

“A veces lo que genera problemas es que un profesor tenga mayor favoritismo con un alumno y con otro no”. (A.2-P).

Reconocimiento de Autoridad.

“Hay conflictos entre los alumnos y profesores porque los alumnos son llevados a sus ideas, como que ya el alumno manda a los profesores”. (A1-M).

“A veces existen problemas con el director porque es muy cerrado, no permite cosas como innovar, porque también está medio enchapado a la antigua”. (A2-P).

Integración al grupo.

“Yo con mis compañeros me llevo mal, encuentro que son todos enfermos, no sé que tendrán en la cabeza que no maduran. Yo tengo un grupo y con esos estoy en un círculo cerrado, no converso con los demás, ni siquiera los saludo, nada, no los pesco, porque estar al lado de ellos es desagradable”. (A.3-M).

“Existen lealtades en el curso y eso en la sala se nota, básicamente se crean grupos”. (A.2-P).

	<p style="text-align: center;">Estigmatización.</p> <p><i>“A mí me molestan mis compañeros, su aspecto, la forma que tienen para hablar, las costumbres que tienen, son gente rasca, hablan echando groserías a cada rato, no tienen mucho vocabulario, siempre se están dando vuelta con las mismas palabras”.</i> (A3-M).</p> <p><i>“Desde mi punto de vista el colegio se ha echado a perder, porque ha llegado mucha gente Flaite, gente con malas costumbres, entonces se han generado pérdidas de cosas que antes no pasaba”.</i> (A1-P).</p>	
<p style="text-align: center;">A P O D E R A D O S</p>	<p style="text-align: center;">Dinámica de interacción.</p> <p><i>“Mi hijo es mal genio, a veces se altera en el colegio, pero los profesores lo calman cuando él se altera”.</i> (Ap.1- M).</p> <p><i>“Mi hijo ha tenido problemas con un niño que lo molestaba, por ejemplo el estaba callado y el otro le pegaba un reglazo en la espalda”</i> (Ap.2- M).</p> <p><i>“Hace dos años atrás a mi hijo le pusieron un vidrio en el cuello y le salió harta sangre, lo llevamos a la posta con carabineros, le saltaba la sangre, si la polera era blanca, estaba toda roja”.</i> (Ap.2-M).</p> <p><i>“Quizás los problemas que se dan están dados porque a mí me gusta esta niña y a mí también o a ella le gusta él y a la otra también le guste él, una cosa así”.</i> (Ap.2-P).</p> <p style="text-align: center;">Competencias Académicas.</p> <p><i>“Mi hijo se saca buenas notas, cumple con los trabajos y eso le genera un conflicto frente a sus compañeros, porque resulta que a veces los profesores lo ponen como ejemplo y eso a los compañeros les genera una reacción alérgica contra él”.</i> (A.p3-M).</p>	<p style="text-align: center;">Composición Familiar.</p> <p><i>“Hay algunos compañeros de mi hijo que vienen de hogares divididos y eso genera conflictos a los cabros y viene a desatar las rabias acá, todas las frustraciones que tienen y traen de la casa las viene a desatar acá”.</i> (Ap3-M).</p> <p><i>“Quizás el problema que se genera es el hecho que nos vean como una familia que fue separada, que no nos validan como familia por esta conformación”.</i> (Ap3-P).</p> <p style="text-align: center;">Reconocimiento de autoridad.</p> <p><i>“Con la mamá han llegado al extremo de las manos, porque mi hija no respeta y mi nieto ha visto mucha agresión de parte de ella con los hijos y aparte ella es atrevida conmigo y él me defiende”.</i> (Ap1-M).</p> <p><i>“Mis hijos me dicen que soy latera cuando hay que conversar una cosa, los siento una hora y me dicen que es una lata que tú nos retes porque estás una hora blablablá, por este mismo hecho creo que no me ven autoritaria”.</i> (Ap3-P).</p>

	<p><i>“Lo que le molesta a mi hijo es que el siente que sus compañeros no le sacan provecho al colegio y tiene que ver con el desarrollo intelectual, el critica que sus compañeros en las clases donde les va mal estén conversando o los echen para afuera”. (Ap.3-P).</i></p> <p style="text-align: center;">Reconocimiento de Autoridad.</p> <p><i>“Mi hijo es más de la autoridad es ésta, que los chicos respeten eso y así no es aquí y eso se nota, entonces tenís que andar a la defensiva y tratando de que no te ocurra ninguna cosa”. (Ap3-M).</i></p> <p><i>“Por ejemplo la profesora jefe es bastante joven y hay apoderados que les molesta que sea tan joven”. (A.p3-P).</i></p> <p style="text-align: center;">Integración al grupo.</p> <p><i>“Mi hijo no se mete mucho con los otros alumnos, porque acá son agresivos, yo le digo que tiene que pasar lo más desapercibido posible, pero también pasa que si los ignora, para ellos es una ofensa”. (Ap3-M).</i></p> <p><i>“Los problemas que tiene mi hija es que no la aceptan como es, cuando la persona no cae en las masas tiende a ser rechazada y cuando tiene la valentía de decir no acepto esto, no lo apruebo, te tienden a aislar”. (Ap.1-P).</i></p> <p style="text-align: center;">Estigmatización.</p> <p><i>“ Mi hijo no se identifica con el colegio, porque este colegio no tiene buen cartel como disciplina, rendimiento y los alumnos eso lo saben y a la vez abusan de eso, este colegio se identifica por ser común y corriente, pero a la vez que tiene chicos con problemas”. (Ap3-M).</i></p> <p><i>“Mi hija no aprueba ciertas cosas como consumir alcohol o el tema del amor liberal entre los mismos sexos, para ella eso es chocante, porque ella fue criada dentro de lo tradicional, ella no es partícipe de eso”. (Ap.1-P).</i></p>	<p style="text-align: center;">Dinámica Doméstica.</p> <p><i>“La mayoría de los problemas son porque mi hija es demasiado alterada, hasta con el papá y mi nieto se lleva mal con ella. Una vez me quebró los espejos, cuando le dan los cinco minutos ella quiebra todo, cree que está en su casa, a veces se pone densa y se va a la cara, le ha marcado la cara a los chiquillos”. (Ap1-M).</i></p> <p><i>“Quizás lo que genera problemas es que yo me preocupo mucho por todos y eso a ellos les molesta porque me ven recargada”. (Ap.1-P).</i></p> <p style="text-align: center;">Condicionantes sociales y económicas</p> <p><i>“En general los conflictos que se dan en la casa son por dinero, por la falta de plata, conflictos del diario vivir de los sueldos bajos, que no te alcanza, porque antes el tenía buen trabajo pero las circunstancias de vivir en un país como este, que considera viejo a una persona de cincuenta años, entonces no encontrai pega”. (Ap.3-M).</i></p>
--	---	---

<p>C. D O C E N T E</p>	<p style="text-align: center;">Dinámica de interacción.</p> <p>“Este alumno es conflictivo, peleador, al principio muy atrevido, insolente, mala conducta, muchas colegas lo único que querían es que se fuera, pero hay que calmarlo”. (C.d1- a1.M).</p> <p>“De este alumno yo ví mucha agresividad hacia la profesora de lenguaje, le dijo cosas horribles y ese comportamiento se repetía con las niñas del curso y con las profesoras, no así con los profesores”. (C.d2-a1.-M).</p> <p>“Este alumno yo creo que tiene que solucionar temas familiares, tartamudea mucho, tiene un problema ahí de presión familiar que no está resuelto y lo acompleja un poco, eso lo hace ser más violento, porque se impone con la fuerza en la palabra y el grito” (C.d3-M).</p> <p>“Acá los alumnos son malditos, tipos densitos que te dejan pasar y te hacen una zancadilla en la pasadita o te cambian el asiento para otro lado” (C.d3-M).</p> <p>“Tengo una cantidad enorme de cabros acá, mecheros y mecheras otros que les roban los celulares a los profesores o les meten la mano en la cartera a los profesores” (C.d3-M).</p> <p>“A veces acá se generan problemas por el pololeo, problemas que tuvo con la polola o el pololo o que las chicas están redescubriendo su sexualidad y tienen relaciones homosexuales” (C.d3-M).</p> <p>“A veces los problemas surgen por el pololeo, porque los chiquillos son muy enamorados, entonces una niña un día anda con uno y al otro día anda con otro, son problemas sentimentales”. (C.d3-P).</p> <p style="text-align: center;">Competencias Académicas.</p> <p>“Este alumno el problema es que genera envidia en sus compañeros, porque el es muy buen alumno, trata de ser el mejor, de tener buenas notas y eso al grupo no le gusta, lo apabullan, como que le tiene bronca”. (C.d1-a3-M).</p> <p>“El conflicto con este alumno es que siempre utiliza</p>	<p style="text-align: center;">Composición Familiar.</p> <p>“La relación de este otro niño no es muy buena, él tiene un hermano acá que no tiene el mismo apellido y vive con su abuela, él otro, vive con la mamá y este otro vive con el papá, acá hay un zafarrancho de relaciones familiares”. (Cd1.a1-M).</p> <p>“Este colegio tiene muchas mujeres separadas, ellas vienen a los actos sin el papá, porque hay maridos que nosotros ni conocemos, hay muchas apoderadas que son solas con los niños”. (Cd3-P).</p> <p style="text-align: center;">Reconocimiento de autoridad.</p> <p>“Con este alumno hay una deconstrucción importante en cuanto a dónde o con quién ha crecido, no existe hoy en día las figuras de padre y madre, entonces hay problemas serios en cuanto a quien dar cuenta de las cosas y eso es problemático, porque si nadie los dirige, están casi solos y ahí se nos escapan y ahí es poco lo que nosotros podemos hacer o influir”. (Cd2.a1-M).</p> <p>“Existe el caso de un alumno que no quiere estar ni con la mamá ni el papá y ella nos echaba la culpa a nosotros, yo le decía a ver, usted es la mamá. Siempre cuando hay un problema los apoderados le echan la culpa al colegio”. (Cd3-P).</p> <p style="text-align: center;">Dinámica Doméstica.</p> <p>“Evidentemente este alumno es agresivo, por el medio en que se desenvuelve en su vida cotidiana que está relacionada con hechos de violencia, tanto al interior de su familia como en el contexto social con sus pares” (Cd2. A1-M).</p> <p>“Lo que veo en esta alumna es que tiene una formación muy conservadora, son religiosos”. (Cd1-a1-P).</p>
---	--	--

	<p><i>su brillantez mental para molestar a los demás, de todo hace una broma, un comentario, un chiste, a los compañeros no les cae bien eso de ser tan incisivo”. (C.d1-a3-P).</i></p> <p style="text-align: center;">Reconocimiento de Autoridad.</p> <p><i>“Acá también hemos tenido problemas como la drogadicción, por ejemplo hemos visto alumnos fumando marihuana dentro del establecimiento y eso es una falta gravísima”. (C.d2-M).</i></p> <p><i>“A mí en un principio me costó llegar a los apoderados y no venían muchos a la reunión, siempre venían los mismos, pero era por el tema de que yo como profesora era más joven”. (C.d2-P).</i></p> <p style="text-align: center;">Integración al Grupo.</p> <p><i>“Este alumno en su momento era buen alumno, educado y se tuvo que equiparar para poder ser aceptado, entonces claro, ahora no destaca, está igual de molesto, se arranca, entonces ahora nadie lo molesta”.(Cd3-M).</i></p> <p><i>“Con esta alumna en particular, el problema que veo, es que no tiene una relación amistosa casi con nadie, siempre está con su pololo no más”. (C.d1-a1-P).</i></p> <p style="text-align: center;">Estigmatización.</p> <p><i>“En un momento a este alumno sus compañeros lo rechazaban mucho por su apariencia física, por su forma de vestir, hasta por su forma de oler, en algún momento hubo mucho rechazo hacia él”. (Cd2.a2-M).</i></p>	<p>Condicionantes sociales y económicas.</p> <p><i>“En este alumno lo que logro identificar es que son una familia de escasos recursos, o sea la dificultad socioeconómica, son una familia de mucho esfuerzo”. (Cd2-a2-M).</i></p> <p><i>“En este alumno el problema es que proviene de un barrio que tiene mucha cercanía con la delincuencia y la droga y eso de alguna manera se traslada acá al colegio ya que toma actitudes de chico de la calle, la prepotencia, ésta forma de expresarse, la forma tan natural de hablar de la droga, ésta violencia, vienen dadas por la condición de vulnerabilidad en donde él está inmerso”. (Cd2.a1-M).</i></p>
--	---	--

“Pasa a veces que un alumno pregunta algo y le dicen tonto, yo digo las preguntas no son tontas y con eso limitan a sus compañeros que a futuro no quieran preguntar, ellos me dice que son tallas, pero a lo mejor esa persona se ríe, pero por dentro le duele”. **(C.d2-P).**

Legitimidad de Poder.

“Por ejemplo yo voy a tu puesto y sin ningún motivo, te doy una bofetada, eso se hace en señal de que yo soy más fuerte que tú y te invito a pegar y espero que me digas que no para corroborar que yo soy más fuerte que tú”. **(Cd2-M).**

“Yo creo en las relaciones de poder que se dan entre compañeros, este alumno es un líder, es difícil tratar con él a pesar de ser brillante, son igual de complicados que los niños con mal rendimiento”.
(Cd1.a3-P).

(Fuente, Elaboración Propia, 2013)

Tabla 2 Resumen de análisis de contenidos y categorías rectoras para las Prácticas Comunicativas.

C. Municipal C. Privado	Contexto Escuela	Contexto Familia
A L U M N O S	<p style="text-align: center;">Práctica de Interacción.</p> <p>“Cuando hay disposición de los profes, se habla y por último se puede llegar a un acuerdo, por ejemplo, ya profe hago las tareas para que no me eche para afuera” (A.1-M).</p> <p>“Converso con el profesor y me preguntan, no sé poh... que voy a estudiar más adelante, que voy a hacer, ese tipo de cosas” (A.3- M).</p> <p>“... no es que los profes no tengan la disposición sino que son los alumnos los que no la tienen, o sea prefieren contarle a los amigos o con otras personas, pero hoy en día la percepción que me dan otras personas no es que no se pueda confiar en los profes, por lo menos en mi caso si tengo alguna duda se la pregunto a mi familia primero”. (A.3-P)</p> <p style="text-align: center;">Práctica de Enseñanza.</p> <p>“Algunos profesores llaman a los alumnos que tienen problemas y los aconsejan, que no tiene que hacer esto o esto otro”. (A.2-M).</p> <p>“la mayoría de las veces están dispuestos a conversar, sobre todo cuando son problemas desde el colegio y de acá han salido muy buenos consejos y eso es bueno porque uno los conoce en otra faceta”. (A1-P).</p> <p style="text-align: center;">Práctica de Cambio.</p> <p>“La única salida más civilizada es con el diálogo, obviamente el alumno se va a enojar si le dicen que lo que hizo estuvo mal, pero el diálogo es fundamental acá, es lo que yo he visto desde que estaba la fundadora, ella iba a las salas y hablaba con los alumnos”. (A.2-P).</p>	<p style="text-align: center;">Práctica de Interacción.</p> <p>“Si, hablamos en la hora de almuerzo, los días de fin de semana, a veces la tarde cuando está mi mamá y eso”. (A.2-M).</p> <p>“Es que las cosas se hablan en cualquier momento, sobre todo cuando hay problemas, se habla”. (A.1-M).</p> <p>...“incluso con mi pololo decimos que la comunicación es la base de todas las relaciones, de ahí surge todo, entonces todos los problemas y todas las cosas que pasan las hablamos con mi familia, lo mismo hasta la cosa más insignificantes, hasta el problema más tonto o un pensamiento o un sueño, lo que sea, todo se conversa”. (A.1-P).</p> <p>“Cuando almorzamos o comemos juntos y nos sentamos en la mesa, ahí conversamos todos los temas familiares, desde cómo vamos a celebrar la navidad, hasta un viaje personal y cada uno en mi familia tiene la capacidad de botar y que le escuchen...eso es lo mejor que puede tener una familia, de hecho a todos nos escuchan, hasta mi hermano que tiene seis años opina en las conversaciones, entonces eso es como súper bueno”. (A.3-P).</p>

<p>A P O D E R A D O S</p>	<p style="text-align: center;">Práctica de Interacción.</p> <p>“Pasa cualquier cosa y ellos me lo comunican, entonces a veces no tengo la necesidad porque el profesor viene para acá, me conversa y me dice tal y tal cosa”. (Ap.3-M).</p> <p>“Por ejemplo con la profesora, tú tienes su celular, son personas que te pueden escuchar si te sientes en conflicto, hay una relación bastante estrecha y siento que hay bastante cariño hacia mi familia, siento eso de parte del colegio en general, acá en el colegio hay gente que yo quiero mucho”. (Ap.3-P).</p> <p style="text-align: center;">Práctica de Información.</p> <p>“Siempre me informan, por ejemplo la pelea que tuvieron me informaron, cuando se tragó el alfiler también nos informaron y siempre nos mandan a llamar o llaman por teléfono al trabajo”. (Ap.2-M).</p> <p>“Existe un canal de comunicación, porque uno no tiene relación con todos los profes, aunque uno quisiera venir está esa opción, o sea si quiero hablar con tal profesor de tal asignatura uno viene y puede hacerlo, pero hay un canal que es la profesora jefe y ella es la que nos comunica lo que pasa en tal ramo, en tal curso”. (Ap.2-P).</p>	<p style="text-align: center;">Práctica de Interacción.</p> <p>“De repente nos reunimos, pero la verdad de las cosas es que nos reunimos y a él no le gusta tomar esos temas, porque si yo le quiero decir algo a mi hija, mi hija se altera, entonces el papá le dice las cosas. A ella no le gusta que le digan nada, entonces yo le digo, no le digai nada, déjala no más que ella haga lo que quiera”. (Ap.1-M).</p> <p>“Cuando mi marido llega temprano, ahí estamos todos sentados, pero él tampoco saca conversación, nada, no conversa con los niños tampoco, no les dice como les va, no interactúa con ellos y los niños tampoco con él”. (A.p2-M).</p> <p>“Los almuerzos en la semana no coinciden, el fin de semana uno quiere conversar de otras cosas, por último para estar más, no conversar problemas”. (Ap.3-M).</p> <p>... “Como uno igual se conoce, ya cuando son actitudes raras o cuando se está muy callado, se busca a través de la conversación y de hecho una vez a la semana hacemos, se podría decir, un estudio de familia...se hablan los temas pertinentes a la familia desde un punto de vista espiritual, ayudados por la biblia”. (Ap.1-P).</p> <p>“El fin de semana siempre tendemos a conversar, aunque las cosas ya hayan pasado y se hayan resultado igual tocamos temas... es que nuestra buena relación se basa en nuestra comunicación y que tenemos tiempo de decirnos las cosas o sea hay conflicto igual, pero tratamos de decirnos siempre las cosas y nos reímos harto igual”. (Ap.3-P).</p>
<p>C U E R P</p>	<p style="text-align: center;">Práctica de Interacción.</p> <p>“Si no establecemos una comunicación clara con ellos y no le damos la oportunidad de que ellos también nos cuenten cosas y nosotros les escuchemos, esto genera un descontento en ellos”. (C.d2-M).</p> <p>“Hay que generar las condicionantes apropiadas, por ejemplo si un alumno esta en el patio, el</p>	

O
D
O
C
E
N
T
E

alumno no va a conversar porque hay muchas cosas que lo distraen, tiene que haber un clima apropiado que lo lleve a un clima cerrado, que no estén los alumnos en el patio, que se lo pidas con tiempo”. (Cd.2-M).

“....todo debe ser armonioso acá, ellos saben que yo siempre converso, en estos momentos yo podría tener muchos suspendidos por atraso, inasistencias, pero yo les conversaba”. (C.d3-P)

Práctica de Enseñanza.

“Tenemos una doble misión, una en que debemos generar estas instancias de comunicación buscando el canal más apropiado para ello y en segundo lugar enseñando estos canales” (C.d2-M).

“Yo considero súper importante la comunicación alumno profesor, yo siempre trato de orientarlos harto...porque mi labor no es sólo enseñar, sino también enseñarles a ser mejor persona y conversar más íntimamente con los alumnos me hace tener una relación súper bonita con ellos”. (Cd.2-P).

Práctica de Cambio.

“La mayoría de los chiquillos que tú ves que son terribles de atrevidos al máximo, cuando tú conversas con ellos, tú le dices: ¡Pero explícame, dame una razón para esa actitud!...los chiquillos se entregan y te conversan y tú después ves cambios”(C.d1-M).

“La comunicación es primordial no sólo profesor alumno, sino para resolver las relaciones humanas, para eso inventamos el lenguaje, para relacionarse y resolver conflictos”. (Cd.1-P).

Práctica de Entendimiento.

“En lo personal me comunico mucho con los cabros, me pongo a conversar con los cabros y me pongo a caminar y nos ponemos a sacar ideas de cómo están las situaciones personales, familiares, sexuales de los chicos y poder proyectarlos y

	<p><i>entender un poco sus procesos</i>". (C.d3-M).</p> <p><i>"Yo les hice hacer una actividad de decir como veían a cada compañero, que aportaba cada uno de sus compañeros y todas eran cosas buenas"</i>. (Cd.2-P).</p>	
--	--	--

(Fuente, Elaboración Propia, 2013)

Tabla 3 Resumen de análisis de contenidos y categorías rectoras para los Mecanismos de Resolución.

C.Municipal. C. Privado.	Contexto Escuela	Contexto Familia
A L U M N O S	<p>Interacción.</p> <p><i>"A veces una decisión es bien tomada y otras veces no. Por ejemplo si hay una pelea y un chico va y le pega, ahí después al chico que pegó no le hacen nada y al que castigan es al otro, al agredido"</i>. (A.1-M).</p> <p><i>"Por lo general muy fraternal, si a alguien le ocurre algo, la gran mayoría va a preguntar que le pasó y si necesita algo, o sea, somos básicamente como hermanos, o sea siempre va a haber los problemas personales entre dos personas, pero la mayoría del tiempo es buena"</i>. (A.2-P).</p> <p>Institucional.</p> <p><i>"Los llaman, los citan el apoderado, hacen charlas con ellos y ahí se ve lo que hizo mal, el grado de dificultad que hizo de violencia o castigo"</i>.(A.2-M).</p> <p><i>"Por lo que veo, para solucionar un conflicto, todos llaman al paradowcente, al inspector y en el caso más grave llaman a la subdirectora o al director"</i>.(A.3.M).</p> <p><i>"Como curso hicimos asamblea, para saber que estaba pasando y a nivel de media también es así, se eligen a los distintos representantes de cada curso que representan la opinión de la mayoría del curso y así es como se resuelven, eso se expone al profesor o</i></p>	<p>Dialogal.</p> <p><i>"Cuando se enoja, me da un sermón de media hora más o menos...me habla con la voz levantada, chuchas para arriba, chuchas para abajo, se puede decir, me grita a garabatos lo más común"</i>. (A.3-M).</p> <p><i>"...en mi familia somos todos habladores o sea si pasa algo, lo conversamos inmediatamente, o sea no hay retos si no conversamos las cosas, pero a nadie lo acostumbran a retar"</i>. (A.3-P).</p> <p>Interacción.</p> <p><i>"Espero que la cuestión se calme un poco, tiene que pasar uno o dos días y ahí empezamos a conversar y ahí se soluciona todo"</i>. (A.3-M).</p> <p><i>"Es que cotidianamente no hay conflictos, se podría decir que vivimos una utopía"</i>. (A.2-P).</p>

al director porque son pocos los intermediarios”.

(A.3-P).

Dialogal.

“Me llaman a dar mi opinión de los hechos y tengo que estar exponiéndolos”. **(A.1-M).**

“Siempre se conversa y tratamos de llegar a acuerdos, porque creo somos todos civilizados, aunque si ha habido situaciones en que casi se agarran, pero no ha llegado al punto de eso”. **(A.1-P).**

“Algunos por ejemplo te dicen ya hablemos de la situación y hay otros que te dicen no, te anotan y te echan para afuera”. **(A.1-M).**

“Por lo general son súper pocos, pero cuando ocurre un conflicto donde ya un conflicto de dos se agranda al curso y luego del curso a los profes, se toma la medida por lo general de hablar con los alumnos, de dialogar... no es tan estricto en ese sentido, de ¡ya hiciste algo, para afuera!”. **(A.2-P).**

Disposición.

“Sería una sorpresa así dialogar por una cuestión, o que se yo, eso sería bueno verlo, pero no creo que pase, no pasa nunca”. **(A3-M).**

“Por lo general, yo arreglo los conflictos hablando, por ejemplo este es un caso reciente que tuve de un alumno que estaba hablando cosas más, otra persona lo hubiese golpeado, pero yo fui y conversé con él y le dejé los puntos claros...que no me conoce y que no puede hablar cosas más”. **(A2-P).**

Legitimidad de la Agresión.

“Por lo que yo veo siempre se van a los golpes, en serio, siempre hacen eso, no los solucionan ni conversando ni nada, por lo que yo he visto siempre los solucionan a golpes, todos”. **(A3-M).**

<p>A P O D E R A D O S</p>	<p style="text-align: center;">Interacción.</p> <p>“Por ejemplo, si a un niño el profesor lo confronta con otro, después va a quedar como marcado, entonces trato yo de que no sea así, porque estos cabros son rencorosos”. (Ap.3-M).</p> <p>“A ver, los conflictos que se generan acá en la escuela se resuelven en comunidad, yo con mi hijo primero, yo, mi hijo y el colegio y obviamente el papá del otro o de la otra, así después nos juntamos. Yo creo que esa es la manera de resolver”. (Ap.2-P)</p> <p style="text-align: center;">Institucional.</p> <p>“Es el profesor jefe el encargado de hacer eso, o sea en este liceo es el profesor jefe el que se encarga de que si un cabro tiene algún problema, encarrilar esa situación, el tiene que derivarlo o yo hablo con el profesor y vemos como lo hacemos”. (Ap.3-M).</p> <p>... “también se les da muchas oportunidades, cuando estuvo su fundadora, llegaban niños mal en asuntos de comportamiento de otros lados y ellos los tomaba de forma personal, se los llevaba a su oficina, se daba el lujo de conversar con ellos todos los días, los recibía en la puerta con un beso, un abrazo, les daba tiempo y esos niños cambiaban completamente”. (Ap.2-P).</p> <p style="text-align: center;">Dialogal.</p> <p>“Conversando con las personas, cuando están en conflicto. Por ejemplo a uno lo mandan a llamar y le dicen lo que pasa, por ejemplo él una vez le pegó a un niño una cachetada y justo se había sacado una muela y el grito mucho, entonces me llamaron a mí y al apoderado y hablamos y se solucionó todo”. (Ap.2.M).</p> <p>“Se junta el profesor con el alumno y el director, si a mí me toca un problema así, yo hablo con el profesor jefe directamente y como tengo una buena relación con ellos, planteo mis ideas y a lo mejor</p>	<p style="text-align: center;">Dialogal.</p> <p>“Generalmente se conversan las cosas tratando de no repetir la conducta o si es una cuestión como puntual que tenemos que resolver el papá y yo, ellos no opinan”. (Ap.3-M).</p> <p>“Yo creo que ayuda a los niños a tener una conducta apropiada, ser responsables, es la confianza que el padre de da al hijo, yo nunca he golpeado a mis hijos, jamás y no se me ocurriría hacerlo, me he enojado con ellos, pero como lo enfrento yo: los llamo y les digo, ustedes saben que yo soy honesto y esto que están haciendo, no me gusta”. (Ap.2-P).</p> <p style="text-align: center;">Interacción.</p> <p>“Cuando hay problemas aquí, por ejemplo con mi hija yo le tengo que decir que se vaya para su casa, porque acá no podemos haber muchos alterados...entonces si hace escándalo tengo la obligación de echarla”. (Ap.1-M).</p> <p>“Se resuelven conversando y con honestidad, tú tienes que decir la realidad de lo que pasa y no ocultar las cosas o pasar perros por gatos, al que le gusta le gusta y al que no, no le gusta no más”. (Ap.2-P).</p> <p style="text-align: center;">Autoridad.</p> <p>“Si hay algún problema en general yo lo converso con mi marido primero, porque él tiene más dominio con los chiquillos, porque yo en general no soy tan comunicativa...entonces es él el que se comunica con los chiquillos, los llama y nos sentamos todos”. (Ap.3-M).</p> <p>“Yo llamo al papá y le digo, sabes que hay problemas, así que ven tú”. (Ap.1-M).</p>
--	---	---

estoy equivocado y él me lo hace saber. (Ap.2-P).

Disposición.

“... me parecía siempre tener una postura más flexible, o sea igual como director te puedes equivocar, así que eso es importante, o sea si yo como mamá también pido disculpas, creo que las cosas se pueden solucionar con una postura menos autoritaria”. (Ap.3-P).

“El conflicto se resuelve de esa forma, digamos evitando por parte de él lo más posible que así sea, anteponiéndose a que vaya a pasar algo. Supongamos que a veces están todos los pesados a dentro de la sala y no ha llegado la profesora, entonces tiene que estar afuera”. (Ap.3-M).

Legitimidad de la Agresión.

“Yo les he dicho a los profes, cualquier falta de respeto, un solo patillazo no más y mi hijo lo sabe, porque yo les digo; acá vienen a educarse no a hacer maldades”. (Ap.2-M).

Acuerdo.

“En el colegio se resolvió así el problema, todo con un compromiso y firmado y santo remedio. En el compromiso decía que no iba a ser más insolente con los profesores pero nunca más sucedió, porque ya han pasado años y no me han vuelto a llamar”. (Ap.1-M).

<p>C. D O C E N T E</p>	<p style="text-align: center;">Interacción.</p> <p>“Acá los principales problemas que existen son de agresividad y la forma de resolver estos problemas es generar una instancia de participación, en donde ellos puedan conocer a los demás en otras facetas... vincularlos de otra forma, vincularlos afectivamente”. (C.d.2-M).</p> <p>“Yo llamo a las dos personas involucradas, lo mismo cuando son problemas con los niños, uno me dice una cosa y el otro me dice otra, después los llamo y ahí los enfrento a los dos y ahí siempre buscamos y salimos a la buena”. (C.d.3-P).</p> <p style="text-align: center;">Institucional.</p> <p>“Todo lo vemos en el consejo, porque se hace un consejo de disciplina y obviamente todo lo ve el profesor jefe, él se supone manda a buscar los apoderados, conversa con los niños y si ya es mucho, mucho, se los manda a otros liceo”. (Cd.1-M).</p> <p>“En términos de resolución de conflictos veo que hay poco, hay conflicto y el colegio lo desestima porque falta personal, alguien que se encargue de que hay alumnos con conducta, se permite, no hay una sanción que vaya a dejar al alumno sin matrícula, porque acá también lo alumnos son como clientes, entonces no se puede llegar y echar un alumno o cancelarle la matricula, porque son necesarios para que funcione el sistema”. (Cd.1-P).</p> <p>“El reglamento de convivencia, contempla la solución de los problemas de manera constructiva, los alumnos deben hacer trabajos colaborativos, deben estudiar su falta, deben proponer una sanción, pero eso es lo ideal, escapa a lo que ocurre en la práctica”. (Cd.2-M).</p> <p>“Hay consejos puertas abiertas, por ejemplo el sábado hay uno de esos, un consejo de profesores donde pueden venir los apoderados, de hecho se dice en la reunión de apoderaos que los alumnos</p>	<p style="text-align: center;">Interacción.</p> <p>“A lo mejor no lo expresan en el papel, entonces es bueno que eso, los papás lo puedan ver, porque de repente los apoderados me dicen, no sé qué hacer con mi hija, porque está súper rebelde, llega más tarde, entonces leer lo que ella puso, lo va a hacer entender un poco quizás porque tiene esas actitudes y eso se habla en las reuniones”.(C.d-P).</p> <p style="text-align: center;">Autoridad.</p> <p>“Existe la dificultad que la presencia familiar acá en el liceo es bien escasa, entonces muchos intentos de resolución quedan en eso, en intentos, por lo tanto es complicado ejercer una función real y concreta en ese ámbito”. (Cd.2-M).</p>
---	--	---

que estén mal, que vengan los apoderados al consejo de profesores y que vengan a entrevistarse directamente con los profesores y la idea es que vengan los alumnos también, esas son instancias donde se resuelven los problemas”. (Cd.1-P).

Dialogal.

“Yo he conversado harto con él, le hice ver que no me caía mal, que yo nunca lo quería perjudicar, que había problemas que él también tenía que ayudar a solucionar, que no podía actuar de manera tan a la defensiva, desde ahí como que cambio”. (C.d1-M).

“Se conversa con el alumno primero cuales son los problemas, que puede ser muy atrevido, que puede faltar mucho o que llegue atrasado, entonces se le pregunta ¿Cual es tú problema? ¿Tú mamá sabe que estás faltando? y se conversa, no retándolo y a veces se conversa con el apoderado los problemas que nos cuentan los alumno, por ejemplo su hijo dice que quiere salir y usted no le da permiso para salir a ningún lado”. (Cd.3-P).

Disposición.

“Pienso que no...Está mal que los echen altiro, porque igual tenemos que ayudar a los chiquillos, entonces no es la idea echarlos, sino ayudarlos, quizás habría que balancear más la forma como enfrentamos los conflictos”. (Cd.2-P).

“Anotación o nota mala es lo más básico, porque el profesor no se va a desgastar tratando de solucionar un conflicto con un alumno. Como te decía tengo cincuenta alumnos, entonces una anotación idiota, una anotación negativa de inmediato...no entro en conflicto contigo, no tengo tiempo para comunicarme”. (Cd.3-M).

Legitimidad de la Agresión.

“Por ellos, solucionarlos a los golpes, hay que partir por eso, ellos son capaces de por un lápiz

agarrarse a combos, pero como principalmente está mediado por un profesor que está cerca de la sala, ellos lo resuelven con palabras muy fuertes, entonces gana quien es más agresivo y más potente en su forma de echar la choriada o que se tira a choro y en términos de su lenguaje, el más tirado a choro es el que gana la pelea. Yo te diría que la solución pacífica de los conflictos es casi nula”.

(Cd.2-M).

Acuerdo.

“... en una suerte de negociación con ellos para ir entendiendo lo que están haciendo, para entender que es lo que quieren expresar y para entender también que necesitan lapsus de atención”. **(Cd.2-M).**

Comprensión.

“Por ejemplo si yo a un niño que no me responde, puras malas notas, no presta atención en clases, te manda a cierta parte, yo indago, veo que problemas pueda tener, porque a veces pueden tener problemas horribles en las casas que uno no sabe y ahí te das cuenta que si tú hubieras sabido antes....hubieses intentado conversar más con él”. **(Cd.1-M).**

“Cualquier alumno que presente una situación de comportamiento anormal, que esté muy callado, que no quiera dar la prueba, uno indaga, yo le pregunto: ¿Qué le pasa? Y es así como han llegado apoderados a contarme que le pasa al alumno, así uno se entera y trata de solucionar los conflictos. La mayoría de los apoderados accede, yo los llamo y vienen de inmediato, se muestran preocupados”.

(Cd.1-P).