

La convivencia escolar en positivo*

Janner Villalba Cano¹

Institución Educativa Juan de Jesús Narváez Giraldo, Planeta Rica, Colombia

DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>

Recibido: 6 de abril de 2015

Aceptado: 7 de septiembre de 2015

Coexistence school in positive

Palabras clave:

Currículo, Convivencia, Conflicto, Violencia, Paz.

Resumen

Las prácticas curriculares en el manejo de los conflictos y comportamientos violentos escolares contribuyen indirectamente a la visión de una cultura de paz negativa, pues, estas prácticas solo centran su atención en la violencia directa generada por los estudiantes y no tienen en cuenta la violencia estructural, que puede estar arraigada en las estructuras de desequilibrio de poder institucional, jerárquico y autoritario, que propician estas prácticas. Así mismo, en esta forma de asumir la convivencia, la paz se manifiesta de manera negativa porque los conflictos no se toleran, y en cambio se consideran un problema, algo difícil de manejar o una alteración de la tranquilidad. En consecuencia, la principal vía para el manejo de estos es la autoritaria, sancionatoria o punitiva, lo cual, lejos de terminarlos, incrementa los conflictos y legitima, así, más comportamientos violentos para solucionarlos. Los conflictos debieran constituir una oportunidad para potenciar la convivencia, en vez de considerarse meramente como problemas.

Key words:

Curriculum, Coexistence, Conflict, Violence, Peace.

Abstract

Curricular practices in the management of conflict and school violent behavior contribute to a culture of negative peace, these curricular practices only focus their attention on direct violence generated by students, they do not take into account structural violence, which may be rooted in institutional structure imbalance, hierarchical and authoritarian power, that encourage such practices.

Also in this living coexistence, peace shows itself negative, because conflicts are not tolerated, to the extent that they are considered a problem, something difficult to handle, an alteration of tranquility. As a consequence, the main route for handling these is the authoritarian one, by way of punishing or penalizing, which far from improving conflict legitimize the increase, leading to a more violent behavior as a way of solving it. In this regard conflict should be seen as a problem rather than an opportunity to promote coexistence.



Referencia de este artículo (APA): Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. En *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 92-106. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>

* Artículo de reflexión. Proyecto: “Prácticas curriculares para una convivencia y cultura de paz positiva” presentado en el marco del doctorado en Ciencias de Educación de la Universidad Simón Bolívar.

1. Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar, Colombia. Magíster en Gestión Ambiental, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Licenciado en Biología y Química, Universidad de Córdoba, Colombia. Rector Institución Educativa Juan de Jesús Narváez Giraldo, Planeta Rica, Colombia. Email: jannervillalba@hotmail.com

Se entiende por convivencia no solo la ausencia de violencia, sino sobre todo la construcción, día a día, de relaciones con uno mismo, con las demás personas y con el entorno, relaciones basadas en la dignidad humana, en los derechos humanos, en la paz positiva y en el desarrollo de unos valores de respeto, tolerancia, diálogo y solidaridad. Bisquerra (como se citó en Ibarrola e Iriarte, 2012).

Introducción

En el siguiente artículo se presenta una reflexión detallada y fundamentada en una revisión teórica-conceptual y de trabajos investigativos sobre la temática de la convivencia escolar y del trato o interpretación que debe darse a esta, desde el contexto de la institución educativa. Es necesario al respecto una intervención integral, que tribute a la no violencia entre el estudiantado, en el manejo o regulación de los conflictos, pero también que busque transformar la violencia estructural en las relaciones de poder e institucionales mediadas en la escuela, y en especial entre los actores escolares fundamentales: docentes y estudiantes. Es decir, una visión que conlleve a una mirada positiva en el manejo de los conflictos y comportamientos violentos presentes en la convivencia escolar. Ya que los conflictos y comportamientos violentos no se deberían intervenir como un problema, sino como procesos inherentes a la vida social, que pueden estar presentes en la convivencia y la manera como se aborden puede ser provechosa para consolidar una cultura de paz positiva o, por el contrario, negativa, al generar violencia física y estructural.

La educación centrada en el hacer y la visión negativa de la paz

Delors (1996) afirma que la educación a lo largo de la vida está fundamentada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Evidentemente, una propuesta educativa que busque generar una formación integral con una convivencia y cultura de paz positiva debe considerar el desarrollo integral de estos pilares. Sin embargo, las prácticas educativas actuales se centran principalmente en los dos primeros pilares. Se ha descuidado el aprender a convivir y el aprender a ser y esto ha conllevado a que se recurra más a las vías sancionatorias o punitivas en el manejo o regulación de los conflictos y comportamientos violentos, cuando, por el contrario, se debieran buscar alternativas creativas de no violencia. Alternativas que no incentiven una cultura de violencia en la regulación de los conflictos y abran espacios para el aprendizaje del trabajo en equipo, así como la formación en valores, en la dignidad, en el ejercicio de los derechos humanos, la educación emocional, la mediación y los ambientes democráticos reales, con plena participación. A través de todo esto se puede llegar a una regulación positiva de los conflictos, desde donde se desarme la violencia cultural y estructural y, así, se reduzca realmente la violencia directa.

Más en concreto, habría que mirar, cómo se está abordando el manejo de los conflictos y comportamientos violentos desde el currículo para conllevar a una convivencia y cultura de paz positiva. Y es que, de acuerdo con Grundy

(1994, pp.23-24), el currículo, no es un simple documento ajeno a las relaciones e interacciones humanas. Por el contrario, hablar de currículo es hablar de las prácticas educativas que se dan en la escuela, en las acciones cotidianas de los procesos educativos que se dan en un contexto determinado y que se basan en un concepto del hombre y del mundo. Como plantea el mismo Grundy, en una investigación educativa sobre estas acciones, es necesario preguntarnos: ¿Qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas, en especial a las que se engloban en el término curriculum?

Por esto, para saber cuál es el tipo de hombre que se quiere formar, el análisis del currículo no solo debe darse desde el PEI, el manual de convivencia, los planes de estudios, sistemas de evaluación y demás documentos institucionales, sino también desde las políticas educativas globales y contextuales que las direccionan, y desde las prácticas educativas de las acciones cotidianas de los procesos escolares, ya que el currículo, más allá de la teoría, es la práctica con que este se materializa en el proceso de formación.

Hoy en día persisten unas prácticas curriculares tradicionales, tributarias de pedagogías autoritarias y, por tanto, verticales en la relación docente-estudiante. En ellas, el profesor se considera dueño del saber y sirve a estructuras jerárquicas de poder en el desarrollo del currículo, que no permiten la democratización de la convivencia ni mucho menos la tolerancia ante la per-

cepción de los conflictos como partes del proceso social inherente a toda convivencia. Todo esto se operacionaliza en un currículo que, además, fomenta la competencia, el individualismo y el simple desarrollo de habilidades y destrezas para el campo laboral.

Y como todo tiene que encontrar un reflejo en la productividad económica, la frase de Habermas (1987, p.338): “La ciencia se ha hecho ajena a la formación en la medida en que ha impregnado la praxis profesional” tiene plena vigencia. Es decir:

Se trata de una concepción de la educación en la que cuenta la “instrucción” para el mundo del trabajo, la preparación de competencias para el sector empresarial y fabril. Nuevo enfoque gestado en la “Mesa Redonda Europea de los Empresarios” en 1989, con la idea de la formación del trabajador para responder al sector productivo: “...se hace una interpretación claramente reduccionista de qué significa la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas...” (Díez, 2006, p.25).

Aparte de lo anterior, a este currículo reducido y a la vez fragmentado y priorizado en asignaturas del campo laboral, se le dificulta la interdisciplinariedad y transversalidad, lo que no permite la integralidad de las diferentes áreas. En este sentido, los saberes se presentan yuxtapuestos, acumulativos y nada tienen que ver con la interdisciplinariedad, ya que no encuentran un

espacio inter, es decir, común, entre ellos (Demo, 2000). Esto perpetúa la formación multidisciplinaria, que aísla y fragmenta el conocimiento y, como concluyen Saker y Correa (2016), estos saberes siguen siendo lineales y desarticulados.

La formación de dimensiones de saberes interdisciplinarios y transversales es prioritaria para aprender a convivir juntos, y para manejar problemáticas como el *bullying*, relaciones de dominio-sumisión, agresiones físicas, verbales, irrespeto por los derechos humanos y exclusión, todas las cuales se manifiestan con frecuencia en las instituciones educativas.

Caurín (como se citó en Haro, 2011) considera que educar es atender las múltiples dimensiones de la persona desde el ámbito escolar, personal y familiar, teniendo en cuenta la complejidad de nuestra sociedad con todos sus conflictos y problemas que condicionan nuestras vidas y la de los estudiantes. Esto supone ir más allá de la mera enseñanza en saberes para el desarrollo de competencias disciplinares. No obstante:

La educación, cuyo significado original era entendido como la manera de auxiliar al alumno a encontrar su propio camino de expresividad y creatividad en su vida personal, social y cultural, se ha visto reducida hoy a una mera formación técnico-instrumental formal-material para el “saber hacer” o modelo de educación basado en competencias, relegando al cajón de olvido el “saber ser” y el “saber vivir”, privilegiando así al “homo economicus”: Financiero, técnico, comercial, gerencial admi-

nistrativo y contable; por encima del “homo sapiens” o multidimensional, plural y abierto a las miles de puertas que pudiere ofrecer una vida íntegra, sabia y trascendente (Moreno, 2013, p.18).

En este mismo sentido, desde las prácticas curriculares, se observa que se ha reducido la prioridad en la formación para el saber ser y el saber convivir, conllevando a que la regulación de los conflictos y comportamientos violentos se dé desde un enfoque negativo, que no permite contribuir con una cultura de paz positiva. Porque esta última se concibe como aquella que “asocia la paz con ideas como no agresión bélica y en general como ausencia de todo tipo de conflictos” (Jares, 1999, p.97). Todo esto sugiere que existe “una pobreza en el concepto de paz actualmente dominante” (Galtung, citado en Gasteiz, 2004, p.17). Como este último, Jares (1999) considera que la paz no es lo contrario de guerra sino de su antítesis, que es la violencia, dado que la guerra es un tipo de violencia, pero no la única. Por ello, hay que tener en cuenta otras formas de violencia menos visibles y más difíciles de reconocer, pero también perversas en la provocación de los conflictos.

Violencia directa y violencia estructural

Justamente, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002, p.3) define la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comuni-

dad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

También en este mismo sentido, Álvarez *et al.* (2010) consideran que la violencia causa daño o perjuicios, pero que además es un comportamiento intencionado. De igual manera, “no se podría hablar de paz mientras haya relaciones caracterizadas por el dominio y la desigualdad” (Lederach, como citó López, 2011) que contribuyan al surgimiento de una violencia indirecta o estructural. Esta última, aunque no genera daño físico, como la violencia directa, ocasiona desigualdades, carencia de necesidades básicas y puede desencadenar en más violencia directa o estructural.

Las condiciones anteriores prefiguran el escenario de lo que Galtung considera violencia estructural, aquella que “está edificada dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas”... Este tipo de violencia se diferencia de la planteada por la OMS, entre otras cosas, en que no existe un actor a quien se pueda atribuir de manera directa la intención y el uso de la fuerza, por lo que la denomina violencia estructural o indirecta, para ilustrar lo que considera expresión de la injusticia social (Pacheco, 2015, p.342).

En otras palabras, la violencia estructural se corresponde con la injusticia social, con los desequilibrios de poder, que se pueden generar

desde las estructuras jerárquicas autoritarias y que culturalmente pueden estar presentes en las instituciones que no permiten la inclusión, la participación, el manejo positivo de los conflictos y los consensos en pro del bienestar general y del desarrollo social. De esta forma, “la teoría de la paz está íntimamente relacionada con la teoría del desarrollo” (Galtung, como citó Jares, 1999).

En este sentido, si desde las prácticas curriculares no hay cabida para los conflictos, los consensos, la democracia con espacios reales para la participación, los consensos, la educación emocional, el ejercicio de los derechos humanos, la formación en valores o el manejo positivo de los conflictos, se puede estar contribuyendo con la generación de comportamientos que legitiman la violencia como forma de resolución de los conflictos, es decir, con una cultura de violencia. Estos comportamientos de violencia, según Chaux (2003), pueden estar arraigados en el contexto social, desde donde se interactúa y se legitima y se pueden justificar a través de:

La violencia cultural y/o simbólica, la primera definida por Galtung como aquella en la que las formas de violencia y pautas de reacción ante los conflictos de forma agresiva o impulsiva son identificadas como parte de la cultura y la sociedad a la que pertenecen, los individuos desde niños y durante su desarrollo de personalidad son influenciados por imágenes, comportamientos y símbolos que identifican violencia, y la segunda definida por Bourdieu

en los 70 como aquella violencia en la que los individuos aprenden e interiorizan conductas de agresividad y violencia modeladas por sujetos dominante dentro de su grupo social (Vásquez, 2012, p.171).

De aquí que en la escuela estudiantes y docentes pueden presentar la concepción arraigada de enfocar los conflictos de la convivencia de una manera negativa, es decir, como una patología, un problema, como una situación a evitar, lo cual puede conllevar a más comportamientos de violencias. Muy contrario a esto, debe considerarse que “el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras” (Escudero, 1992, p.27). Y es que, como plantea Lederach (citado en Gasteiz, 2004, p.19), “el conflicto es esencialmente un proceso natural de toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio o destructivo según la manera de regularlo”. Del mismo modo, el conflicto se puede entender como una:

situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o son percibidos como incompatibles: donde juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos y, donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecidas o deterioradas en fun-

ción de cómo sea el proceso de resolución del conflicto (Torrego, 2005, p.37).

Entonces, desde la perspectiva positiva, el conflicto es sobre todo un reto en el que:

la incompatibilidad de metas es un desafío tremendo, tanto intelectual como emocionalmente, para las partes involucradas. Así el conflicto puede enfocarse como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social, como el aire para la vida humana (Gasteiz, 2004, p.19).

Tuvillar (como citó Haro, 2011, p.57) apunta al respecto que “la noción tradicional de paz negativa ha conducido a confundir el conflicto (proceso natural y necesario en cualquier organización o relación humana) con violencia”.

De modo que la paz negativa solo se concibe en una convivencia que no admite los conflictos como proceso social que propicia cambios y transformaciones para el desarrollo y la justicia social en las interrelaciones. Además, este tipo de convivencia solo concibe la violencia directa y no tiene en cuenta la violencia estructural que puedan generar sus principales actores e instituciones. Mientras que una paz positiva...

Supone un nivel reducido de violencia directa y un elevado nivel de justicia y cultura reconciliadora. Se persigue la eliminación de la

violencia estructural y cultural al tiempo que se busca la armonía social y el respeto a los derechos de todos. Según esta concepción, dominante en la actualidad en el campo de la educación para la paz, los valores prioritarios son la igualdad, la justicia y la solidaridad (Gasteiz, 2004, p.18).

Gandhi (como citó Jares, 1999, p.69) pensaba que reconocer la violencia física y estructural implica asumir una “firmeza en la verdad y la acción sin violencia, como las dos caras de una moneda, imposible de separar el uno del otro”. El mismo Jares (1999) considera que Gandhi propugnaba por un aprendizaje explícito de las técnicas no violentas, es decir, manifestaciones y acciones no violentas, prácticas y métodos de resistencia civil y no cooperación con la injusticia organizada, para lo cual solía decir: “el fin está en los medios como el árbol en la semilla”, es decir, que los fines de paz se logran con medios de paz, sin recurrir a la violencia. Y las dos técnicas principales en la campaña acción sin violencia desarrolladas por Gandhi en la India fueron la no cooperación y la desobediencia civil, las cuales se traducen en técnicas como el boicot, la huelga, etc., que consisten en romper o no hacer caso de las leyes que representan la injusticia o la apoyan, pero sin recurrir a la violencia.

De lo anterior se desprende que el manejo positivo de los conflictos y comportamientos violentos debe fundamentarse en unas prácticas curriculares con valores de no violencia en el manejo o regulación de los conflictos presentes

en la convivencia, a fin de desarmar la violencia estructural y promover la justicia, la democracia, la igualdad, la solidaridad y el ejercicio de los derechos humanos. Todo ello desde una concepción crítica social en la formación que busque la transformación personal y social a diferencia de una concepción negativa de la convivencia y cultura de paz que más bien condiciona una actitud pasiva del estudiante como receptor de unos conocimientos fijos, que carecen de una relación crítica emancipatoria respecto a los graves problemas sociales, económicos, políticos, ambientales, globales y contextuales que afectan cada vez más este mundo globalizado y mercantilista. En consecuencia, es necesario distinguir las prácticas con que los docentes y estudiantes manejan o regulan los conflictos y comportamientos violentos que se presentan en la cotidianidad de la convivencia escolar y de qué manera estas prácticas se articulan al currículo, entendiendo a este como:

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional (Ministerio de Educación Nacional, 1994, Ley 115 o Ley General de Educación).

De esta manera, las propuestas curriculares educativas donde la prioridad es educar en las

excelencias del conocer y del saber hacer, sin desarrollar con el mismo énfasis el aprender a convivir y el ser, no tienen en cuenta la multidimensionalidad del educando y pueden generar situaciones de violencia estructural desde las estructuras de poder en las relaciones entre docentes y estudiantes, y en las cuales hay una cultura arraigada de los conflictos como algo negativo que no debe tolerarse. Como ya se ha reiterado, esta situación no es coherente con una cultura de paz positiva, puesto que aún no reconoce una mirada distinta del conflicto que, según el pensamiento de Gandhi:

lejos de separar a dos partes, el conflicto debería unirlos, precisamente, porque tiene su incompatibilidad en común. La incompatibilidad debería enfocarse como un lazo, ligándolos, juntándolos porque sus destinos son aceptables. Debido a que tienen su incompatibilidad en común deberían esforzarse para llegar juntos a una solución (Jares, como citó Gómez, 2010, p.128).

Hacia una visión positiva de la paz

Según Gimeno, Fernández, Torres, Rodríguez, González y Pérez (2010), las prácticas curriculares tradicionales para la convivencia no priorizan:

dimensiones que son indispensables para ejercer como ciudadanos y ciudadanas responsables en el marco de sociedades democráticas, tales como el conocimiento de los derechos humanos por parte del alumnado, su capaci-

dad de resolución de conflictos, su participación en la gestión de la vida cotidiana en el centro, sus habilidades para el debate, la capacidad de colaboración y ayuda a los demás, su nivel de responsabilidad, su compromiso con la democracia; sus valores y prioridades en la vida, etc. Curiosamente, estas son las áreas de conocimientos más desatendidas en las políticas educativas y en consecuencia, en las programaciones curriculares de una amplia mayoría de los centros escolares (p.90).

Además, esas prácticas tienen una visión negativa del conflicto, que como ya hemos expresado, debería ser visto de manera positiva para culminarlo en forma beneficiosa, sin recurrir a la violencia física o directa ni a la violencia estructural o indirecta. En estas circunstancias, se necesita una transformación de las prácticas curriculares que tienen una visión reducida de la convivencia y de la paz no solo entre el estudiantado o entre docentes y estudiantes sino que también permita intervenir la violencia estructural, cultural y simbólica en las relaciones de poder e institucionales, teniendo en cuenta que la convivencia:

En su más pleno sentido, se refiere a la práctica de relaciones entre personas y entre éstas y su entorno, basada en las actitudes y los valores pacíficos (respeto pleno, participación, práctica de los derechos humanos, democracia, dignidad y otros rasgos). Eso significa que estamos considerando que la convivencia es la antítesis de la violencia (Aldana, 2006, p.29).

Torrego (2004) manifiesta que en las sociedades modernas, multiculturales como son estas, se necesita una intervención educativa en convivencia orientada a la prevención de la violencia y a la construcción de ambientes pacíficos, a través de la mediación y el tratamiento integrado en la resolución de los conflictos desde las escuelas.

Debido a lo anterior, desde la función curricular de aprender a vivir juntos y aprender a ser, también es prioridad crear criterios de transformación para llevar a cabo unas prácticas curriculares que consoliden una convivencia y cultura de paz positiva. En este sentido, expresa Goleman (1995): “Quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás” (p.6).

De una manera más concreta, Bickmore y MacDonald (2010) consideran que el tipo de iniciativa más estudiada con relación a la formación de habilidades para la resolución de conflictos es la mediación entre pares (alumnos), la cual incorpora intervenciones reales para el manejo positivo de las disputas, al igual que la concientización y el desarrollo de habilidades a través de prácticas guiadas.

Los programas de mediación entre compañeros pueden operar dentro de un programa curricular o en un salón de clase normal. Si son adecuadamente implementados, dichos programas

tienen un efecto positivo impresionante, ya que disminuyen la conducta destructiva-agresiva (y las suspensiones) y desarrollan el nivel de entendimiento, razonamiento y de habilidades sociales de los participantes, así como su apertura para manejar conflictos de manera constructiva y no violenta (Bickmore, 2013).

Cabe mencionar dos programas de intervención relevantes: el Currículo de Resolución de Conflictos (Alzate, 2005) y el Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia (Torrego, 2006). El primero busca lograr un sistema que contemple procesos colaborativos y conlleve al desarrollo de habilidades de la resolución de conflictos como la mediación escolar, temáticas que se trabajan independientemente de las demás asignaturas o integrándose a ellas. Este modelo utiliza estrategias como el aprendizaje colaborativo, y también busca capacitar padres, profesores y directivos. El segundo modelo actúa en tres planos educativos: un equipo de mediación, el tratamiento de los conflictos, y la elaboración democrática de normas que conlleven a la creación de un marco protector.

En la formación para el ser y el aprender a vivir juntos es indispensable también la educación emocional. Según Goleman (1995) esta conlleva al desarrollo de la inteligencia emocional, mediante estrategias como el conocimiento de las propias emociones, el manejo de las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás, y establecer buenas relaciones con ellos. Todo esto permite el desarrollo de la

asertividad, la empatía y las habilidades sociales. Factores indispensables para la vida y para la regulación positiva de los conflictos.

De igual manera, el trabajo en equipo es una práctica curricular sobre la cual existe consenso entre investigadores con relación a su relevancia entre las estrategias cooperativas que contribuyen a crear un buen clima en el aula y a mejorar el aprendizaje en cualquier tipo de tarea o contenido de enseñanza, independientemente del nivel escolar. A pesar de ello, como se ha puesto de manifiesto en algunos trabajos, su utilización no es frecuente en las clases (Vilches & Gil, 2011).

Lo anteriormente considerado, así como la democratización de las prácticas educativas y el manejo o regulación positiva de los conflictos podría contribuir a transformar estas prácticas curriculares, caracterizadas por un manejo negativo de los conflictos y la legitimación de los comportamientos violentos como mecanismo de resolución de estos conflictos. Aparte de ello, las prácticas negativas de la violencia suelen centrarse en los estudiantes, pero desconocen la violencia estructural, que desde las relaciones de poder entre los actores educativos se presenta en forma de obediencia y sumisión disciplinaria, individualista o competitiva y que, según Freire (1997), contribuyen con: “La total desconsideración por la formación integral del ser humano y su reducción a puro adiestramiento lo cual fortalece la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo... a la que le falta, por eso mismo la intención de su democratización...” (p.111).

Los docentes no deben limitarse a ser meros instructores, como tampoco lo estudiantes a ser simples receptores de un cúmulo de conocimientos. En el caso de los docentes, la tarea es la de formar, atendiendo la compleja multidimensional de los estudiantes y a través del dominio de los recursos didácticos, metodológicos y de todas las estrategias pedagógicas necesarias para trabajar, no solo respecto al saber y el saber hacer de los conocimientos cognoscitivos, sino también de los conocimientos actitudinales para afrontar el manejo de los comportamientos violentos y los conflictos con un enfoque positivo, ya que “Un educador muy poco formador, es mucho más un adiestrador, un transferidor de saberes, un ejercitador de destrezas” (Freire, 1997, p.137). Por esto, “debe existir congruencia entre un curriculum educativo orientado a promover la paz (y los valores que esta implica: solidaridad, equidad, justicia, equidad, democracia real...) y los modelos organizativos y pedagógicos de los centros docentes que van a desarrollar ese curriculum” (Reyes, 2002, p.616).

De esta manera, una auténtica educación para la convivencia y la paz positiva precisa unas prácticas curriculares basadas en el ejercicio de valores como la solidaridad, la igualdad, la democracia real, el respeto por los derechos humanos y la regulación de los conflictos a través de la no violencia.

Reyes (2002) plantea que en los escenarios de las actividades o prácticas curriculares escolares se ven modelos basados en la jerarquiza-

ción de los agentes implicados en el proceso y, consecuentemente, en relaciones de poder. En estos modelos educativos las prácticas dependen de una autoridad otorgada por la posición de un conocimiento que debe ser transmitido unidireccionalmente desde quién sabe hacia quién no sabe, situación que no permite la introducción de conocimientos esenciales para la parte actitudinal y se limitan a la transmisión acrítica de conocimientos esenciales. Por consiguiente, las áreas y asignaturas no se articulan o configuran en torno a temas interdisciplinarios o transversales como la convivencia y cultura de paz positiva, pues se consideran un relleno inútil.

Es claro, por otra parte, que cuando se trata del aprendizaje y abordaje de comportamientos violentos y conflictos concernientes a las competencias de tipo actitudinal, los docentes se encuentran desorientados y faltos de capacitación teórica y práctica en las técnicas y recursos metodológicos para afrontar dichas situaciones. Esto es debido, básicamente, a la falta de aprendizaje y enseñanza planificada de estos contenidos, pero también a la falta de competencias de manejo y abordaje positivo de las mismas.

Sin embargo, lo más grave de todo es que, en el currículo explícito, el aprendizaje de los contenidos actitudinales para la convivencia y cultura de paz solo se ve como un contenido transversal, que supuestamente es responsabilidad de todos pero en realidad lo es de nadie. En todo caso, es necesario enseñar estos temas de una manera vivenciada, creando un clima esco-

lar adecuado para que los alumnos experimenten y sientan una coherencia entre los conocimientos actitudinales teóricos del currículo explícito y su práctica en las relaciones del currículo implícito, teniendo en cuenta que “educar es impregnar de sentido las prácticas, los actos cotidianos” (Gaddotti, 2003, p.102).

A su vez, además del carácter transversal de los contenidos actitudinales, hoy en día se hace necesario también que el aprendizaje de los mismos implique una formación teórica desde el currículo implícito que permita la consolidación de unos valores y unas prácticas curriculares específicas para los docentes y estudiantes.

Es así como una convivencia para generar una cultura de paz positiva requiere de un currículo impregnado de unas prácticas curriculares basadas en unos valores que permitan una paz positiva y un manejo positivo de los conflictos que se generan en el ámbito escolar, para lo cual hay que desarmar, desde el abordaje de las relaciones entre docentes y estudiantes, la violencia estructural, pero también hay que disminuir la violencia física que se genera en los estudiantes y demás actores educativos.

No obstante todo lo planteado, es necesario tener en cuenta la advertencia de Gimeno *et al.* (2010):

En las últimas décadas se vienen promoviendo desde las principales instituciones mundiales y que, a su vez, son presentadas ante la

opinión pública, como el resultado de la consulta al auténtico oráculo Delfos. Instituciones como, por ejemplo, la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el G8, la Organización Mundial de Comercio, etc., que vienen colaborando con sus diagnósticos y asesorando a los gobiernos de la mayoría de los países del mundo. El análisis de sus movimientos nos permite constatar con facilidad cómo sus informes y presiones van dirigidos a reconducir los sistemas educativos hacia modelos acordes con las filosofías neoliberales. Sus objetivos son los de convencer a las clases dirigentes y, lo que es también muy grave, a una gran parte de la ciudadanía, de que las instituciones escolares deben tener como principal e incluso única meta la de formar y mentalizar al alumnado para competir por un puesto de trabajo en el actual mercado capitalista. Objetivo que se plasmaría en una reorientación de los contenidos y tareas escolares marcada por el recorte de los contenidos referidos a las Ciencias Sociales, Humanidades y Artes; y por el contrario, por reforzar aquellos conocimientos y destrezas que capacitan mejor para encontrar un puesto de trabajo (p.87).

La anterior tendencia de formación no contribuye con una formación crítica en unos valores que conlleven a la solidaridad, la inclusión, la igualdad, el respeto por los derechos humanos y a un desarrollo social, mucho menos a desarmar la violencia estructural. Más bien contribuye a mantenerla, creando y formando líderes sin sentido social, individualistas que buscan sacar el

mejor provecho de los demás. En este sentido, Torres (2007) considera que el avance de las ideologías neoliberales y conservadoras explica el grado de aceptación de las políticas de fuerte reorientación mercantilistas y de un mayor control autoritario de los sistemas educativos.

Conclusión

La educación afronta una sociedad cada vez más compleja y globalizada, donde el estudiante no debe ser preparado para ser un simple consumidor y espectador, con prioridad solamente en el saber y en el saber hacer, en competencias laborales a través de un plan de estudio y de unas asignaturas que son sinónimos de progreso, eficiencia y calidad para los procesos industriales, productivos y económicos de las grandes empresas que lo requieren y las priorizan desde las políticas neoliberales en el currículo escolar. Este currículo se centra en la obediencia y sumisión, según estructuras jerárquicas que no permiten su democratización y excluyen la lectura crítica de los graves problemas sociales, económicos, políticos y ambientales contemporáneos.

Por esta razón, es prioritario un enfoque de educación multidimensional, que enfatice la formación en el ser y en el saber convivir, en la que los estudiantes adquieran una capacidad crítica para analizar y asumir los grandes problemas sociales. Así se logrará una democracia real, con valores, solidaridad, respeto por la dignidad de las personas, los derechos humanos, la inclusión y la regulación adecuada de los conflictos a tra-

vés de la no violencia. Con otras palabras, una educación donde los conflictos se vean como algo inherente al desarrollo social y al potenciamiento de la convivencia, de modo que se transformen las persistentes prácticas curriculares negativas con las cuales se manejan los conflictos y comportamientos violentos y que aún legitiman la violencia como medio de resolución de los conflictos presentes en la convivencia.

Segura (2005) afirma que una buena empresa no es una empresa sin conflictos y una buena casa no es una casa sin conflictos, sino que la empresa y la casa buenas son, justamente, porque en ellas se resuelven bien los conflictos. De igual manera, “Conceptos como democracia, justicia, inclusión, solidaridad y dignidad deben continuar sirviendo para establecer con claridad que sí hay alternativas para conformar otro mundo mejor” (Gimeno *et al.*, 2010, p.101).

Referencias

- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, (359), 28-31.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (15).
- Alzate, R. (2005). *Resolución de conflictos: un programa para bachillerato y educación secundaria* (2 tomos). Bilbao: Mensajero.
- Bickmore, K. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37-71.
- Bickmore, K. & MacDonald, A. (2010). Oportunidades de liderazgo estudiantil para alcanzar la ‘Paz’ en las escuelas urbanas de Canadá: Contradicciones en la Práctica. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 7-72.
- Chaux, E. (2003). Educación, agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15(52).
- Delors, J. (Ed.) (1996). *La educación encierra un tesoro: compendio/informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Ediciones Unesco.
- Demo, P. (2000). *Metodología do conhecimento científico*. São Paulo: Editora Atlas.
- Diez, E. (2006). Educar para el mercado. En *Revista Opciones Pedagógicas*, 34. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Escudero, J. M. (1992). *Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares*. Ponencia II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía da Autonomia: Saberes necesarios la prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Argentina: Siglo XXI.

- Gasteiz, V. (2004). *Educación para la convivencia y la paz en el ámbito de la educación no formal de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Eusko Jaurlaritza Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del País Vasco. Donostia-San Sebastián.
- Gimeno, J., Fernández, M., Torres, J., Rodríguez, C., González, M. & Pérez, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Gómez, M. (2010). La educación para la paz aplicada a la Tutoría Académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Paz y Conflictos*, (3), 123-139.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Haro, M. (2011). *Soy mediador, soy mediadora*. Valencia-España: Llorens. Servicios Gráficos.
- Ibarrola-García, S. & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. 2 ed. Madrid, España: Edición Popular.
- López, M. (2011). Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 4.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), Colombia.
- Moreno, P. (2013). Hacia un nuevo paradigma pedagógico: El Humanismo. En *Diseñemos la Educación del Siglo XXI*, 1(2), 18, México: Editorial del Magisterio “Benito Juárez”.
- Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington, D.C., Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, 2002.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf
- Pacheco, S. (2015). Ciudadanía: derechos y responsabilidades de mujeres y hombres jóvenes en un contexto de violencia estructural. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(8), 337-362.
- Reyes, M. (2002). *Cultura de Paz, Modelos Educativos y Formación Docente*. Universidad de Huelva.
- Saker, J. & Correa, C. (2016). *Saber y Práctica Pedagógica. Aulas abiertas a la investigación educativa*. Colciencias. Barranquilla. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan fácil*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Torrego, J. (2004). Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de convivencia en centros. Proyecto de mejora de la convivencia en los IES de Guada-

- lajara. *Revista Unicar* (p.1). Universidad de Alcalá.
- Torrego, J. (2005). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea S.A Ediciones.
- Torrego, J. (Coord.) (2006). Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. En J. C. Tórrego, *Modelo integrado de mejora de la convivencia* (pp.11-26). Barcelona: Grao.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vásquez, R. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. (Tesis Doctoral). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Vilches, A. & Gil Pérez, D. (2011). El trabajo cooperativo en las clases de Ciencias: una estrategia imprescindible pero aún infrutilizada. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (69), 73-79.